

Sigrun Sand og Tove Skoug

Prosjektbarnehagen og 4-åringene

Evaluering av prosjekt med gratis
korttidsplass i barnehage for alle
4- og 5-åringer i bydel Gamle Oslo

Rapport 3

Høgskolen i Hedmark
Rapport nr. 8 – 2003

Online-versjon

Utgivelsessted: Elverum

Det må ikke kopieres fra rapporten i strid med åndsverkloven og fotografiloven eller i strid med avtaler om kopiering inngått med KOPINOR, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

Forfatteren er selv ansvarlig for sine konklusjoner. Innholdet gir derfor ikke nødvendigvis uttrykk for Høgskolens syn.

I rapportserien fra Høgskolen i Hedmark publiseres FoU-arbeid og utredninger. Dette omfatter kvalifiseringsarbeid, stoff av lokal og nasjonal interesse, oppdragsvirksomhet, foreløpig publisering før publisering i et vitenskapelig tidsskrift etc.

Rapporten kan bestilles ved henvendelse til Høgskolen i Hedmark.
(<http://www.hihm.no/>)

Rapport nr. 8 - 2003

© Forfatterne/Høgskolen i Hedmark

ISBN: 82-7671-282-7

ISSN: 1501-8563



Høgskolen i Hedmark

Tittel: Prosjektbarnehagen og 4-åringene. Evaluering av prosjekt med gratis korttidsplass i barnehage for alle 4- og 5-åringer i bydel Gamle Oslo. Rapport 3.

Forfattere: Sigrun Sand og Tove Skoug

Nummer: 8

Utgivelsesår: 2003

Sider: 65

ISBN: 82-7671-282-7

ISSN: 1501-8563

Oppdragsgiver: Barne- og familiedepartementet

Emneord: Barnehage, minoritetsbarn, norskopplæring, tospråklige assistenter, sosialt samspill

Sammendrag: Rapporten er den tredje og siste fra Høgskolen i Hedmark fra evalueringa av prosjekt med gratis korttidsplass i barnehage for alle 4- og 5-åringer i bydel Gamle Oslo. Dette er en tilleggsrapport til Sand og Skoug (2002) ”Integrering – sprik mellom intensjon og realitet?” som er rapport 1 fra vår evaluering. Oppgaven har vært å vurdere sider ved det pedagogiske opplegget i barnehagene med tanke på tilrettelegging av bedre språkopplæring og integrering. I rapport nr. 2 fra evalueringa har vi fulgt noen av barna fra prosjektbarnehagene inn i skolen.

I denne rapporten tar vi spesielt for oss 4-åringenes norskspråkutvikling gjennom to år i barnehagen, det tospråklige personalets rolle og oppgaver, samt en undersøkelse av det sosiale samspillet i barnegruppene. Til slutt i rapporten har vi en oppsummering av de viktigste konklusjonene fra vår evaluering av barnehageprosjektet i bydel Gamle Oslo.

Resultatene fra undersøkelsen viser at barna lærte mer norsk før skolestart etter to år i barnehagen, i motsetning til etter ett år (se Sand og Skoug 2002). Men til tross for to år i prosjektbarnehagene starter også disse barna på skolen med en kompetanse i norsk språk som er langt svakere enn det en forventer av jevnaldringer med norsk som morsmål. En viktig utfordring for barnehage- og skolemyndighetene er utarbeidingen og igangsettingen av et sammenhengende tospråklig pedagogiske program som strekker seg over flere år. For å gjennomføre dette trengs godt utdannet personale. På denne måten vil de minoritetsspråklige barna kunne få en opplæring som gjør dem i stand til å lykkes på linje med majoritetsspråklige elever i skolen.



Høgskolen i Hedmark

Title: The "Project-Kindergarten" and the 4-year olds. Evaluation of the pilot project on short-time Kindergarten free of charge for all the 4- and 5-year olds in the district of Gamle Oslo.

Author: Sigrun Sand and Tove Skoug

Number: 8

Year: 2003

Pages: 65

ISBN: 82-7671-282-7

ISSN: 1501-8563

Financed by: The Ministry of Children- and Family Affairs

Keywords: Kindergarten, Bilingual Children, Second Language Education, Bilingual Assistance, Social Integration

Summary: This is the third and final evaluation report of the pilot project on short-time Kindergarten free of charge for all the 4- and 5-year old children in the district of Gamle Oslo. This is a supplementary report to Sand and Skoug (2002) "Integration – a gap between intention and reality?" which is the first evaluation report of the project. It is also to be seen as a supplement to the second report (Skoug and Sand 2003) where we follow some of the "project children" from the Kindergarten and into their first two years in school.

In this final report we focus the 4-year olds and their second language development after *two years* in Kindergarten, and further the role of the bilingual staff. We also look into the social integration of the children in the Kindergarten. Finally we summon up the main conclusions in our evaluation of the pilot project in Gamle Oslo as a whole.

We find that the minority children learn more Norwegian before starting school after two years in Kindergarten than after just one year. But their knowledge in Norwegian as their second language is far below the standard of their "Norwegian" peers. The authorities within the educational field in Kindergarten and in School, both on the central and the local level, need to work out a coherent bilingual program. Further they should strengthen their efforts to qualify the staff, both the monolingual and the bilingual teachers, to implement this program. This is in order to give the minority children the same opportunities to do well in school as their ethnic Norwegian peers.

Forord

Dette er den siste av tre rapporter fra Høgskolen i Hedmark om evaluering av ”Prøveprosjekt med gratis korttidsplass i barnehage for alle 4- og 5-åringer i bydel Gamle Oslo”. Rapporten inneholder en undersøkelse av 4-åringenes utbytte av to år i prosjektbarnehagene før skolestart. Evalueringa er finansiert av Barne- og familiedepartementet og undersøkelsen er gjennomført i perioden 2000-2002.

Vi takker barnehagepersonalet i prosjektbarnehagene for godt samarbeid og viktige bidrag til vår undersøkelse. Videre vil vi takke Anne Brith Hem i departementet for god oppfølging og interesse. Olga Mørk som prosjektkoordinator i Gamle Oslo og ledelsen ved Avdeling for lærerutdanning ved Høgskolen i Hedmark har vist hjelpsomhet og støtte til vårt arbeid. Vi vil spesielt takke vår veileder, dosent Thor Ola Engen for tålmodig oppfølging og solide faglige innspill. Rapportens utforming og innhold er undertegnede ansvar.

Evalueringa er blitt gjennomført av undertegnede i fellesskap. Når det gjelder rapporten står vi ansvarlig for følgende kapitler: Sigrun Sand har hatt hovedansvaret for kapitlene 1, 2, 3 og 6 og sammendraget. Tove Skoug har hatt hovedansvaret for kapittel 4 og kapittel 5. Vi håper rapporten vil komme til nytte i departementet, i bydel Gamle Oslo og for barnehager andre steder i landet med tanke på planlegging og gjennomføring av gode barnehagetilbud for alle barn, og for minoritetsspråklige barn spesielt. Vi håper også at kunnskap fra evalueringsprosjektet vil bli brukt i utdanninga av nye førskolelærere.

Vi takker for oppdraget som har vært interessant og lærerikt for oss.

Hamar, april 2003

Sigrun Sand og Tove Skoug

Innhold

Forord.....	7
1 Innledning.....	11
1.1 En orientering om prøveprosjektet ”Gratis korttidsplass i barnehage for alle fire- og femåringer i bydel Gamle Oslo”	11
1.2 En orientering om evalueringsprosjektet.....	11
1.3 Den videre framstillinga.....	12
2 Metode	13
2.1 Gruppeintervju som metode	13
3 Språkundersøkelsen – 4-åringene.....	17
3.1 Utvalg	17
3.2 Vårt valg av test og en begrunnelse for valget.....	18
3.3 Presentasjon av resultatene fra språkundersøkelsen	22
3.3.1 Resultater fra <i>første test</i>	23
3.3.2 Resultater på <i>retesten</i>	23
3.3.3 Oppsummering	24
3.3.4 Hva viser resultatene for de barna som har gått to år i barnehagen sammenliknet med de barna som gikk ett år?.....	25
4 Sosial samhandling	27
4.1 Sosial integrering.....	27
4.1.1 Sosial deltakelse og norskspråklig utvikling.....	28
4.1.2 Ekstern og intern sosial integrering.....	29
4.2 Observasjonsmetoder	30
4.2.1 ”Frys”-kartlegging i frilekperioden.....	31
4.2.2 Registrering av verbale ytringer.....	32
4.3 Resultatene fra undersøkelsene	33
4.3.1 Hva ser vi etter?.....	33
4.3.2 Hvem omfattes av observasjonsmaterialet?	33
4.3.3 Kontakten barn – barn	34

4.3.4	Kontakten barn – voksen	38
4.3.5	Språklig aktivitet	38
4.4	Konklusjon.....	39
5	Det tospråklige personalet	43
5.1	Ulike stillingsgrupperinger	43
5.1.1	Assistenter	43
5.1.2	Pedagogiske ledere	44
5.1.3	Tospråklige assistenter/pedagoger	44
5.2	Arbeidsoppgavene i prosjektbarnehagene.....	45
5.2.1	”..støtte barna i deres integrering”	46
5.2.2	”..kontakten med foreldrene”	48
5.2.3	”..inngår i personalgruppen på lik linje...”	51
5.2.4	Oppsummering av de tospråklige assistentenes funksjon.....	53
5.3	Arbeidssituasjonen i ”vår eksterne” barnehage.....	53
5.3.1	Tospråklige assistanse i barnehage E.....	54
5.3.2	Tospråklig assistent eller morsmålstrener?	56
6	Avslutning.....	59
	Litteraturliste.....	63
	Vedlegg	

1 Innledning

1.1 En orientering om prøveprosjektet ”Gratis korttidsplass i barnehage for alle fire- og femåringer i bydel Gamle Oslo”

I sammenheng med ”Handlingsprogram for Oslo indre øst” og det samarbeidet som gjennom dette programmet var etablert mellom Oslo kommune og staten, ble det i 1998 igangsatt et prøveprosjekt med 4 timers gratis barnehage for alle femåringer i bydel Gamle Oslo (videre kalt *prøveprosjektet*). Høsten 2000 ble tilbudet utvidet til også å gjelde alle 4-åringene. Årsaken til at denne bydelen ble valgt, var at det i befolkningen her var en høy andel barn med minoritetsspråklig¹ bakgrunn som ikke gikk i barnehage. Prøveprosjektet hadde som hovedmålsetting å legge til rette for bedre *integrering* og *språkopplæring* og øke *deltakelsen* av flerspråklige barn i barnehagene.

”Prosjektbarnehagene” ble opprettet som egne korttidsavdelinger under felles ledelse, i egne lokaler på forskjellige steder i bydelen. Barnegruppene har hvert år bestått av et stort flertall barn med minoritetsspråklig bakgrunn, og det er til sammen ca. 1800 barn som har fått nytte av dette tilbudet i perioden 1998-2003 i bydelen som helhet, hvor av ca. 600 har gått i prosjektbarnehagene.

1.2 En orientering om evalueringsprosjektet

Departementets intensjon med evalueringen av prøveprosjektet var å innhente kunnskap om hvordan en kunne øke deltakelsen av innvandrerbarn i barnehagen, samt å bedre språkstimuleringen og integreringen. Oppdraget til Høgskolen i Hedmark skulle i hovedsak

¹ Med minoritetsbarn/minoritetsspråklig barn/barn med minoritetsspråklig bakgrunn mener vi i denne rapporten barn av *innvandrede minoriteter*. Nasjonale minoriteter eller urbefolkninger er holdt utenfor (jfr. presiseringer i Engen m.fl. 1996, s.10).

fokusere på språkstimulering og det pedagogiske innholdet i barnehagen og hvorvidt dette bidro til økt integrering.

Vårt oppdrag som evalueringsinstans har vært å rette søkelyset mot selve barnehagevirksomheten og det pedagogiske opplegget som gjennomføres. I Sand og Skoug (2002) har vi evaluert 5-åringenes utbytte av dette barnehagetilbudet.

Vi skal i denne rapporten, som er en *tilleggsrapport* til Sand og Skoug (2002), gi en evaluering av hvordan 4-åringenes utbytte har vært etter at de har gått to år i dette barnehagetilbudet. Områdene vi behandler er utviklingen av norsk språkkompetanse hos et utvalg av barna etter to år i barnehagen, det sosiale samspillet i barnegruppene, samt det tospråklige personalets rolle i barnehagene.

Det er viktig for oss å understreke at denne rapporten er å betrakte som en tilleggsrapport til Sand og Skoug (2002). Vi forutsetter at tolkninger, rammer og drøftinger av mer overordnet art er kjent.

1.3 Den videre framstillinga

I kapittel 2 vil vi gi en kort redegjørelse for metodene vi har brukt. Kapittel 3 omhandler språkundersøkelsen med presentasjon og drøfting av resultatene fra denne. I kapittel 4 presenterer vi hovedtrekk vedrørende det sosiale samspillet i barnegruppene, samt en analyse av dette materialet. Kapittel 5 inneholder en beskrivelse og analyse av de tospråklige assistentenes rolle i barnehagene. Rapporten avsluttes med kapittel 6 hvor vi gir en kort oppsummering av de viktigste konklusjonene i vår evaluering av ”Tilbud om gratis korttidsplass i barnehage for alle 4- og 5-åringer i bydel Gamle Oslo”.

2 Metode

Dataene i denne rapporten er samlet inn hovedsakelig ved hjelp av tre metoder. Språkundersøkelsen er gjennomført med en språkscreeningstest som heter ”Askeladden” (Næss og Sveen 1994). For en nærmere redegjørelse og drøfting av denne henviser vi til Sand og Skoug (2002). De to andre metodene vi har brukt spesielt i forhold til evalueringa av 4-åringene er gruppeintervju med barnehagepersonalet og skjema for kartlegging av sosial samhandling i barnegruppene. Denne siste metoden blir det gjort nærmere rede for i kapitel 4.

2.1 Gruppeintervju som metode

Vi ønsket som en avslutning på evalueringsprosjektet å ha en samtale med personalet der de kunne få komme til orde med egne meninger om prøveprosjektet som mange av de hadde jobbet i fra starten i 1998. Til dette formålet valgte vi å bruke gruppeintervju som metode. Fra oppstarten høsten 1998 og fram til våren 2002 da vi gjennomførte gruppeintervjuene i alle de fire prosjektbarnehagene etter tur, hadde det vært en utviklingsprosess i måten personalet reflekterte over sitt arbeid på, og dermed også i måten som arbeidet ble utført på. Dette var noe vi ønsket å få nærmere kunnskap om. Gjennom denne metoden ville vi kunne få mulighet til å se barnehageprosjektet mer fra personalets ståsted ved at de snakket om sine hverdagserfaringer med oss. Vi lot personalet fritt velge de temaene og problemstillingene som *de* mente var viktig i denne sammenhengen. De var allerede kjent med deler av vårt evalueringsarbeid og hva vi hadde lagt vekt på gjennom en rapport som vi leverte vinteren 2002 (Sand og Skoug 2002).

Vi overlot også til personalet selv å bestemme hvem og hvor mange av barnehagens personale som skulle delta i intervjuene. Dette førte til at i én av barnehagene var det kun de to pedagogiske lederne som deltok, mens i de tre andre barnehagene deltok hele personalgruppene som besto av

grupper på seks, åtte og ti personer. Det var én forsker til stede på hvert intervju som ble tatt opp på bånd. Hvert intervju varte ca. 2 timer og det ble gjennomført i den enkelte barnehage våren 2002.

”Gruppeintervju er en kvalitativ forskningsmetode som går ut på at flere mennesker sammen diskuterer et tema med en forsker som leder og ordstyrer” (Brandth 1998 s.145). Denne metoden er mye brukt innenfor markeds- og evalueringsforskning, samt i psykoterapien, men er de siste årene også blitt brukt i norsk samfunnsvitenskaplig forskning. Metoden passer til samtale om tema som ikke er av for privat karakter, dette fordi alle som deltar er tilhørere til det som sies, ikke bare forskeren. Det at det er mange/flere til stede som har erfaringer med de samme fenomenene, betyr at deltakerne ”tvinges til å være realistiske” i sine uttalelser, og på en måte validerer hverandres utsagn. Men det er ikke et mål at deltakerne skal uttrykke enighet. Tvert i mot er metoden egnet til å få fram ulike perspektiver og erfaringer. Gruppeintervju kan brukes til å produsere kunnskap om de temaene som behandles, ved at det i den samhandlingen som skjer i gruppa kommer fram innsikt og refleksjoner som ikke lar seg produsere i vanlige intervjuer. Metoden “stimulerer ideer, tanker og minner” og egner seg godt til utdyping av tema og utvikling av forklaringer og teorier. ”Focus groups are useful when it comes to investigating *what* participants think, but they excel at uncovering why participants think as they do” (Morgan ref. Brandth (1998) s. 147).

Brandth (1998) plasserer gruppeintervju som metode inn i en konstruktivistisk teoritradisjon hvor en er opptatt av at mening skapes i samspill med andre. En slik metode vil kunne ha en bevisstgjørende effekt på deltakerne, og den egner seg godt til bruk på grupper som sjelden kommer til orde i den offentlige debatten. I vår sammenheng var dette en metode som vi vurderte som godt egnet når assistentene og det tospråklige personalet i barnehagene skulle uttrykke sine meninger om ulike tema. De ville sitte sammen med kollegaer som de kjente godt, og sammen kunne de tolke og formidle erfaringer, selv om noen kunne oppleve å mangle ordene på norsk.

Det er flere varianter av denne metoden. Én variant kalles ”fokusgrupper”, der temavalget er avgrenset på forhånd for å unngå at datamengden blir for stor. Andre varianter er det som kalles ”engangsgrupper” og ”dybdeintervjugrupper”. I den siste varianten møtes medlemmene regelmessig over en periode. Videre er det flere måter å sette sammen gruppene på: naturlige grupper eller grupper satt sammen av forskerne (ibid.). I vårt tilfelle var det aktuelt med ”engangsgruppe”-varianten og ”naturlig sammensatt gruppe”. Vi skulle gjennomføre intervjuet kun én gang, og det var personalet i den enkelte barnehage som var deltakere. Dette var ”kollegaer” som kjente hverandre relativt godt, og som hadde jevnlig personalmøter. På disse møtene ble temaer og problemstillinger i tilknytning til det arbeidet de utførte diskutert og behandlet på en måte som kan minne om det som skjer i et gruppeintervju. Den store forskjellen er imidlertid at på disse møtene er det ikke en forsker er til stede, og hensikten med møtene vil være en annen.

Vi har i hele evalueringsperioden hatt to hensikter: både å produsere kunnskap om barnehagetilbud for minoritetsspråklige barn og å bidra til en bevisstgjøring og refleksjon hos personalet knyttet til det arbeidet de gjør, og dermed bidra til utvikling og endringer i virksomheten. Dette kalles et ”anvendt forskningsprosjekt” der hensikten er at resultatene tas i bruk og påvirker personalets måte å arbeide på. Dette siste har vi blant annet gjort gjennom evalueringsperioden ved å presentere våre tolkninger og sammenfatninger av hva personalet har rapportert om ulike forhold ved virksomheten, for eksempel om samarbeidet med skolen, om samspillet mellom barna i gruppene og om de språkstimuleringsmetodene personalet har benyttet. Selv om vi våren 2002 var på slutten av vår evaluering, mente vi det likevel ville være viktig å bidra til ytterligere refleksjon i personalgruppene og eventuelle endringer videre i virksomheten.

3 Språkundersøkelsen – 4-åringene

Her vil vi gjøre rede for resultatene fra språkundersøkelsen som ble gjennomført med et utvalg 4-åringene i som gikk i prosjektbarnehagene i bydel Gamle Oslo. Disse barna ble språkstestet både som 4-åringene og som 5-åringene, og en sentral problemstilling vi skal belyse her er hvorvidt to år i barnehage, i motsetning til ett år, har gitt økt norskspråklig utbytte for barna før skolestart. Vi kaller barna i dette utvalget for ”fireåringene” for å holde de atskilt fra et utvalg med femåringene som ble språkstestet tidligere i evalueringa (se Sand og Skoug 2002).

Etter at vi har gjort rede for utvalget til språkundersøkelsen, presenterer vi kort den språkscreeningstesten som vi har brukt. Deretter presenterer vi resultatene for fireåringene, og sammenlikner så disse med tilsvarende undersøkelse som ble gjennomført med et utvalg femåringene tidligere i evalueringa. For en nærmere presentasjon av språkstesten som vi benyttet, samt en drøfting av test som metode, styrke og svakhet ved vår test, viser vi til Sand og Skoug (2002).

3.1 Utvalg

Til sammen valgte vi ut 32 4-åringene som skulle delta i språkundersøkelsen. Utvalget ble trukket tilfeldig, men ett kriterium var at det skulle være like mange fra hver av de ulike barnehagene og like mange gutter som jenter. Det ble trukket ut 6 barn fra hver av de fire prosjektbarnehagene som vi har kalt A, B, BB og C. I tillegg til prosjektbarnehagene deltok det to barnehager, G og E, fra bydelens ordinære barnehage tilbud. Dette er barnehager som ikke tilhører prosjektet direkte, men som inngår i bydelens ordinære barnehage tilbud og som deltok i vår evaluering tidligere. Disse har vi kalt ”eksterne” barnehager, og de ble valgt ut fordi de selv ønsket å delta i evalueringsprosjektet, og vi ønsket å ha med noen av disse barnehagene for at de skulle supplere og gi et perspektiv på prosjektbarnehagene og på prøveprosjektet i bydelen.

I utvalget til språkundersøkelsen ble det trukket ut 6 barn fra barnehage G. I barnehage E var det imidlertid kun to barn som var tospråklige og i rett alder for vår undersøkelse. Det ble derfor 8 barn til sammen fra de eksterne barnehagene som ble med i utvalget.

Språkundersøkelsen ble gjennomført på følgende måte: Vi brukte den samme språkscreeningstesten som vi hadde brukt på et utvalg 5-åringer tidligere.² Testen ble gjennomførte første gang da 4-åringene hadde gått snaut ett år i barnehage (*test 1*). På det tidspunktet hadde vi fått et frafall på 4 barn. Dette skyldes sykdom og at noen av foreldrene ikke ønsket at barnet deres skulle delta i undersøkelsen. Det betyr at det var 28 barn som ble testet i *test 1*.

Ett år senere, ca 3 måneder før disse barna skulle begynne på skolen, gjennomførte vi språktesten for andre gang (*test 2*). Av de 28 som var blitt testet første gangen, var det nå igjen kun 18 barn i utvalget. Dette skyldes flere ting; barnehage G var opphørt og barna der ble spredd på mange ulike barnehager i og utenfor bydelen, 5 barn fra prosjektbarnehagene sluttet før de hadde fullført 2 år, og barnehage E måtte av ulike grunner trekke seg fra vår undersøkelse. Det betydde at de to ”eksterne” barnehagene og barna fra disse gikk ut.

3.2 Vårt valg av test og en begrunnelse for valget

Til vår undersøkelse har vi valgt å bruke en språkscreeningstest kalt ”Askeladden”. Denne testen er fra 1994 og er laget av Sissel Næss og Olav Sveen, som begge er logopeder. Vi valgte Askeladden etter råd fra og i samarbeid med Øverby kompetansesenter på Gjøvik, som er et statlig spesialpedagogisk senter som blant annet yter tjenester til barn, unge og voksne med sammensatte lærevansker. I den forbindelse har de stor erfaring med bruk av tester av ulike slag.

”Askeladden er ment å vise om et barns språk og språklige forutsetninger er forsinket/avvikende i forhold til språket hos barn på samme alder.”

² Som metode i språkundersøkelsen brukte vi en språkscreeningstest som heter Askeladden. Den er nærmere gjort rede for i Sand og Skoug 2002. Se ellers Næss og Sveen 1994.

(Håndbok for Askeladden, s. 20). Den ”... er den første språk-screeningstesten som er standardisert og normert her i landet.” (ibid.s.21), og utprøvingen og datainnsamlingen ble gjort med ”... barn som ikke hadde språklige avvik som for eksempel barn som hadde behov for spesialpedagogisk hjelp eller hadde hel eller delvis fremmedspråklig bakgrunn.” (ibid.s.22). Den er ”... standardisert og normert for barn med alminnelig utviklingsnivå tilsvarende minst 2 år og høyest 6.11 mnd.” (ibid. s.3). En gjennomsnittlig 6-åring med norsk som morsmål forventes derfor å greie de utfordringene som ligger i de ulike deltestene. Testen skal i utgangspunktet påvise språklige avvik og teste ut noen årsaksfaktorer til disse, samt fungere som et verktøy for personell ved helsestasjoner og førskolelærere i barnehagene.³

Det er barnas andrespråksutvikling vi skal undersøke. Vi tester ikke barnas førstespråkskompetanse. Dette er ikke en del av prosjektbarnehagens målsetting, og vi har ikke vurdert dette som en del av vårt evalueringsoppdrag

Vi vil nå kort gjøre rede for testen slik som den presenteres i ”Håndbok for Askeladden”. Testen består av 9 deltester som måler ulike sider ved språkutviklingen. Dette er allikevel kun et utsnitt av språk og språklige forutsetningsfunksjoner. ”Ekspressive språklige faktorer” måles gjennom deltestene objektbenevning, artikulasjon og setningskonstruksjon. Videre måles fargekunnskap, visuelt minne, auditivt minne, taktil formoppfatning, funksjon og relasjon og kategorisering. Testen inneholder altså deltester som, i tillegg til å måle rent språklige funksjoner, også tar for seg områder av mer sansemessig og kognitiv karakter som ansees å ha betydning for språkutviklingen, og som i noen tilfeller kan være en årsak til en eventuell forsinket språkutvikling,

Testen gjennomføres med én voksen og ett barn, og utstyret som brukes, er en stor rød pose med 31 gjenstander i. Testen går ut på at den voksne snakker med og spør barnet om for eksempel navn på gjenstandene, gjenstandenes funksjon, farger osv.

³ For mer informasjon om testen, henvises det til ”Håndbok for Askeladden” 1994.

Etter å ha gjennomført alle de 9 deltestene, noterer testleder deltestpoengene på et noteringsark, og alle deltestpoengene summeres til en sumskåre. Resultatene framstilles som en språkprofil som viser hvor på skalaen barnet plasserer seg i forhold til det aldersnivået som barnet har. På den måten kan en sammenlikne barnets språkprofil laget med utgangspunkt i testen gjennomført på ett tidspunkt med barnets språkprofil laget på grunnlag av testing på et senere tidspunkt. Slik kan språkprofilen brukes for å se hvilke av de ulike språkområdene barnet har hatt framgang på eller eventuelt ikke har hatt framgang på.

I framstilling og bearbeiding av resultatene fra testen, brukes begrepene ”antall poeng”, ”alderskategori” og ”aldersnorm”. ”Antall poeng” viser til det nominelle resultatet barnet får på testen. Poengsummen tilsvarer en alderskategori som igjen tilsvarer forventet alder, ”aldersnorm”, for barn med norsk som morsmål. Dersom et barn får en poengsum som tilsvarer alderskategori 8, betyr det at barnet har fått et resultat som er i tråd med et gjennomsnittresultat for 5-åringer som har norsk som morsmål.

Forholdet mellom ”alderskategori” og ”aldersnorm” er noe forenklet framstilt, slik:

alderskategori 1 - 3 tilsvarer en aldersnorm på 2 år,
alderskategori 4 og 5 tilsvarer en aldersnorm på 3 år,
alderskategori 6 og 7 tilsvarer en aldersnorm på 4 år,
alderskategori 8 tilsvarer en aldersnorm på 5 år og
alderskategori 9 tilsvarer en aldersnorm på 6 år.

Testens standardisering og normering er slik at antall poeng gir ulike utslag alt etter hvor en befinner seg på skalaen fra 2.0 – 6.11 år. Derfor er det nødvendig å framstille resultatene i alderskategori og aldersnorm, og ikke kun i poeng (jfr. Håndbok for Askeladden).

Det foreligger ingen egentlig validitetsberegninger for Askeladden, men den er brukt på barn som også er testet med Reynells språktest og/eller ITPA, og et gjennomgående trekk har vært at Askeladdens prediksjon av språkvansker og artikulasjonsvansker er meget god, i følge Håndbok for Askeladden. ”... resultatene på Askeladden synes å stemme meget godt

med den kliniske erfaring logopedene har med bedømming av barns språknivå” (ibid., s.34).

”Askeladdens reliabilitet er undersøkt med retesting av 30 barn fra to barnehager. ...Disse testresultatene viser at Askeladden er test-restest-reliabel.” (ibid.,s. 32-33).

Vi gjør oppmerksom på at vi ikke har hatt mulighet til å foreta noen egen innholdsvalidering av testen.

Selv om ”Askeladden”-testen er laget til et annet formål enn det vi anvender den til, mener at den er egnet til å måle individuell framgang for det enkelte barn på noe områder av andrespråket. Ved å teste barnet to ganger med den samme testen med ett års mellomrom, vil vi kunne se om barnet har gjort framskritt i den perioden på de områdene som testen måler, som for eksempel objektbenevning, artikulasjon, kategorisering osv.

Vi bruker også testen til å sammenlikne oppnådd nivå i norsk før skolestart for disse barna med tilsvarende språkkompetans til barn på samme alder som har norsk som morsmål. Dette siste mener vi er relevant ut i fra den kunnskapen vi har om hvordan skolen fungerer for mange minoritetsspråklige elever i dag. I mange skoler møter disse elevene en opplærings-situasjon der undervisningsspråket er norsk, noe som betyr at de må fungere i en skolesituasjon på et språk som de har store mangler i, mens deres morsmål ikke er forenlig med undervisningsspråket. Et bilde av elevenes nivå i norsk ved skolestart vil kunne bidra til en problematisering og drøfting både av det barnehagetilbudet barna har fått, og av den opplærings-situasjonen de møter i skolen og hvilke muligheter de har for å lykkes i majoritetens skole.

Vi har ikke til hensikt å framstille de minoritetsspråklige barna på en ufordelaktig måte, gjennom å sammenlikne dem med jevnaldringer med norsk som morsmål. De fleste av barna i utvalget har hatt mulighet til å lære norsk kun i en kortere periode, og de kan derfor ikke forventes å ha samme nivå i norsk som majoritetsspråklige barn på samme alder har ved skolestart. Det tar mange år, ca. 5-7 år i følge Cummins å lære et nytt språk slik at det kan anvendes som

redskap for læring (Cummins ref. i Hvenekilde m.fl. 1996). Mange minoritets-språklige barn tilegner seg relativt raskt et ordforråd på ca. 2000 ord på norsk til et dagligspråk slik at de kan delta i en muntlig og situasjonsavhengig her-og-nå-kommunikasjon. Likevel vil de i stor grad mangle et utvidet og nyansert ordforråd på norsk på ca. 6-8000 ord som en regner at en majoritetsspråklig skolebegynner har *i tillegg* til de 2000 ordene som er nødvendige i daglig kommunikasjon. Fordi de minoritetsspråklige barna behersker norsk i muntlige situasjoner, kan det være lett å overvurdere deres norskkompetanse. Mange av de minoritetsspråklige barna har deler av det utvidede ordforrådet på sitt morsmål. For at de skal tilegne seg norsk på et aldersadekvat nivå, må de ha et godt opplæringstilbud over mange år jfr. Thomas og Collier 2002).

Vi er klar over at det kun er en begrenset del av deres samlede språkkompetanse som måles i denne undersøkelsen, både fordi morsmålet ikke er gjenstand for kartlegging, og også fordi det er et begrenset område av deres andrespråkutvikling som omfattes av testens 9 deltester. Derfor vil vi måtte være forsiktige i vår tolkning av testresultatene. For en nærmere drøfting av testen og måten vi har brukt den på, se Sand og Skoug (2002).

3.3 Presentasjon av resultatene fra språkundersøkelsen

Vi vil presentere resultatene fra språkundersøkelsen på følgende måte:

Det er kun resultatene til de 18 barna som deltok både på *første test* og *retest* som presenteres. Alle disse barna gikk i prosjektbarnehagene. Først presenterer vi resultatene på språktestene som ble gjennomført da barna hadde gått ca. ett år i barnehage (*første test*), så presenteres resultatene på *retesten* som ble gjennomført etter at de hadde gått to år i barnehage. Retesten ble gjennomført våren før barna skulle begynne på skolen, ca. tre måneder før skolestart

Begge presentasjonene inneholder

- resultater på *testen samlet* (samlet poengsum på de 9 deltestene som testen består av) og resultatene på *deltest 1*, objektbenevning, presenteres spesielt
- resultater når det gjelder *oppnådd nivå*

- resultater for *framgang* presenteres kun i forbindelse med resultatene på *retest*, og gir et bilde på hvor stor framgang barna har hatt på noen områder i norsk fra *første test* til *retest*.

Grunnen til at vi presentere deltest 1, objektbenevning, spesielt, er at denne deltesten skal måle deler av barnas ordforråd på norsk. Ordforråd ansees som en kritisk faktor med tanke på prestasjoner i skolen (Hvenekilde m.fl. 1996).

3.3.1 Resultater fra *første test*

De fleste av barna i utvalget hadde gått et snaut år i barnehagen da språktesten ble gjennomført først gang.

Første test – oppnådd nivå på testen samlet

Gjennomsnitts poengsum i utvalget på testen samlet var 133 poeng, en skåring som tilsvare testens kategori 2 og den ettspråklige aldersnormen 2.6 år. Ett av barna fikk imidlertid en poengsum på 188 poeng som tilsvare kategori 6 og 4.0-4.6 år. Dette var den høyeste skåringen i utvalget.

Første test – oppnådd nivå på deltest 1, objektbenevning

Her var gjennomsnittsresultatet i utvalget på 36 poeng, et resultat som er lavere enn testens nederste alderskategori som tilsvare det ettspråklige aldersnivået 2.0 år. Ett av barna, det samme barnet som nevnt ovenfor, oppnådde et nivå tilsvarende testens 3 ½ - 4.0-årsnorm på denne deltesten.

3.3.2 Resultater på *retesten*

Retesten ble gjennomført ett år etter første test. Barna hadde da gått ca. 2 år i barnehagen, og det var ca. 3 måneder til de skulle begynne på skolen.

Retest - oppnådd nivå på testen samlet

Gjennomsnittet i utvalget på testen samlet var nå 176 poeng, en skåring som tilsvare testens alderskategori 5 og den ettspråklige aldersnormen 3 ½ - 4 år. Ett barn oppnådde testens høyeste nivå tilsvarende 6.11 år, sju oppnådde et resultat tilsvarende testens 4-årsnorm, mens resten av barna skåret lavere enn dette.

Retest – oppnådd nivå på deltest 1, objektbenevning

Her var gjennomsnittsskåringen i utvalget på 55 poeng, et resultat som tilsvarer alderskategori 2-3 og testens ettspråklige aldersnivå på 2 ½ - 3 år. Ett av barna oppnådde et nivå tilsvarende testens 5-årsnorm, og to barn skåret tilsvarende 4-årsnormen. De andre skåret lavere.

Retest – framgang på testen samlet og på deltest 1, objektbenevning

Resultatene viser at gjennomsnittlig framgang på testen samlet har vært på ca. 1 -1 ½ år i løpet av det siste året barna gikk i barnehagen.

Framgangen på deltest 1 tilsvarer i den samme perioden ca 1 år. Denne framgangen er det ikke mulig å måle nøyaktig fordi resultatene lå under testens nederste norm da testen ble gjennomført første gangen.

3.3.3 Oppsummering

Ca. 3 måneder før skolestart var det kun 1 av 18 barn som skåret like høyt på *testen samlet*, som forventet gjennomsnitt blant jevnaldringer med norsk som morsmål, det vil si likt med 6-årsnormen. Gjennomsnittet i utvalget skåret i underkant av testens 4-årsnivå.

Når det gjaldt resultatene på *deltesten 1* som skal måle deler av barnas ordforråd på norsk, var disse svakere. Der tilsvarte gjennomsnittsskåringen i utvalget i underkant av testens 3-årsnivå. Det var ingen av barna som skåret tilsvarende et 6-årsnivå for ettspråklige barn med norsk som morsmål. Den høyeste skåringen lå på et 5-årsnivå og gjaldt kun ett av barna.

Alle barna i utvalget har hatt framgang både på testen samlet og på deltest 1, mens de gikk i barnehagen. Ser vi på framgangen slik den måles med testens system, har den vært noe større på testen samlet, tilsvarende 1 – 1 ½ år, enn på deltest 1, objektbenevning, hvor framgangen tilsvarte ca. 1 år. At barna gjennomsnittlig har hatt en framgang tilsvarende ca ett år i løpet av en periode på ett år på deltest 1, objektbenevning, kan bety at de ikke har tatt noe innpå jevnaldringer med norsk som morsmål når det gjelder ordforråd på norsk, men de har heller ikke ”tapt terreng” i løpet av denne

perioden. På flere av de andre deltestene har imidlertid 4-åringene hatt en noe større framgang enn forventet i løpet av en ettårsperiode. Dette er deltester som skal måle utviklingen av mer sansemessige og allmenne kognitive funksjoner som blant annet syn, hørsel, taktil evne og hukommelse.

3.3.4 Hva viser resultatene for de barna som har gått to år i barnehagen sammenliknet med de barna som gikk ett år?

De barna som gikk to år i barnehage, nådde ca $\frac{1}{2}$ - 1 år høyere i nivå enn de som gikk ett år i barnehage, både når en ser *testen samlet*, og også når en ser på resultatene på *deltest 1*. Det betyr at *to år i barnehage gir høyere norskspråkskompetanse* enn ett år i barnehage, og at 4-åringene, i følge testresultatene, startet i skolen med større ferdigheter i norsk enn det 5-åringene gjorde året før.

Når det gjelder framgang, viste resultatene for 4-åringene at de hadde en framgang på testen samlet på ca. 1 – 1 $\frac{1}{2}$ år, noe som betyr at det var på de deltestene som måler sansemessige og allmenne kognitive ferdigheter at framgangen var størst. Det er deltest 1, objektbenevning, som er den deltesten de skåret lavest på, og som dermed trekker samlet sum ned. Dette stemmer helt med testresultatene til 5-åringene. Grunnen til den relativt svake skåringen når det gjelder ordforråd på norsk, skyldes at de ikke har hatt tilstrekkelig mulighet til å lære norsk tilsvarende et høyere nivå, selv om de har gått to år i barnehagen. Selv om barna manglet mange av de norske ordene på gjenstandene i testmaterialet, viste de gjennom ord og handlinger at de kjente mange av begrepene. Et eksempel: om barnet ikke kjente det norske ordet ”gaffel”, viste det gjennom å sette gaffelen til munnen, si ”spise” eller ”mat” at de kjente begrepet ”gaffel” og hadde erfaringer og kunnskaper om denne gjenstanden. Det viser at de aller fleste har utviklet mange begreper på sitt morsmål, at de har mange erfaringer og mye kunnskap, selv om de mangler de norske termene. Årsakene til lave resultater på en test som skal måle andrespråkskompetansen, ligger altså først og fremst i miljøet og skyldes ikke forhold ved barna, i følge vår undersøkelse.

Det tar mange år å lære et nytt språk. Uansett kvaliteten på barnehagetilbudet vil det være helt urimelig å forvente at minoritetsspråklige fire- og femåringer skal kunne ta igjen fire til fem års norskspråksutvikling i løpet av to år. Men det som resultatene viser er at to år i barnehage gir en bra start på en slik utvikling, og de fleste av barna var, så langt vi kan bedømme, inne i en gunstig andrespråksutvikling.

Hovedtendensen i vår undersøkelse er klar: *Lengre tid i barnehage gir økt kompetanse i norsk.*

4 Sosial samhandling

Gjennom hele prosjektperioden har sosial samhandling mellom barna stått sentralt i barnehagenes arbeid med tanke på både å fremme barnas norskspråklige kompetanse og å fremme deres sosiale kompetanse. Barna hadde ofte liten erfaring i det å delta i gruppe med andre jevnaldringer, og i alle barnehagene har de lagt vekt på at de voksne må delta aktivt i å etablere positiv kontakt mellom barna. I vår første rapport har vi beskrevet hvordan de voksne arbeider for å fremme den sosiale samhandlingen mellom barn i gruppen (Sand og Skoug 2002). Dette blir derfor ikke behandlet her.

I dette kapitlet vil vi se nærmere på hvem barna samhandler med, i hvilken grad er de sammen med andre barn fra samme språkgruppe og i hvilken grad er de sammen med barn på tvers av språkskillen. Eller sagt på en annen måte; hva slag form for grupperelasjoner, *interne* eller *eksterne*, preger det sosiale miljøet i barnehagene. Innledningsvis redegjør vi først for disse to ulike formene for grupperelasjoner. Dette som et teoretisk bakteppe for vår undersøkelse. Videre beskriver vi de observasjonsmetodene som ble anvendt for å kartlegge barnas samhandlinger i barnehagen. Vi beskriver deretter resultatene fra kartleggingen og gir tilslutt vår konklusjon.

4.1 Sosial integrering

Rammeplan for barnehagen framhever at både den formelle og den uformelle læringen må ivaretas i barnehagen. Begge er viktige for barnas utbytte. Men iflg. rammeplanen er de uformelle læringsprosesser *”kanskje den viktigste formen for læring for barn under skolealder.”* (s.41). En slik vekt på det *”myldrende dagliglivet”*, leken og det sosiale samspillet innen barnegruppen og mellom barn/voksen, er et særtrekk for barnehagen som pedagogisk institusjon. De strukturelle rammebetingelsene som ligger i barne- og personalgruppens sammensetning er viktige faktorer som virker

inn og setter noen didaktiske rammer for det pedagogiske programmet i barnehagen. Disse faktorene påvirker de uformelle læringsmulighetene og deler av det gjennomgående innholdet som ligger i møtet og samhandlingen mellom barn og voksne i den enkelte barnehage.

Sett i lys av prøveprosjektets målsetting om å fremme de minoritetsspråklige barnas norskspråklige kompetanse og integrering er forholdet mellom minoritet – majoritet en sentral dimensjon ved spørsmålene om barnas sosiale samhandling. Minoritetsspråklige barns muligheter for å delta i forskjellige sosiale aktiviteter sammen med majoritetsspråklige barn er en sentral faktor både i Øzerks (1992) drøfting av tospråklig utvikling og i Engens (1996) drøfting av språkopplæring og identitetsdannelse. Det at det nærmest ikke er etnisk norske barn i gruppene, har vi tidligere pekt på som en vesentlig mangel ved det pedagogiske opplegget (Sand og Skoug 2002). Men fellesspråket er norsk, så det vil være samhandlingen på tvers av språkgruppene som her representerer mulighetene for å delta i norskspråklige aktiviteter i prosjektbarnehagene.

4.1.1 Sosial deltakelse og norskspråklig utvikling

Øzerk (1992) trekker fram betydningen av at minoritetsspråklige barn får mulighet til å delta i forskjellige uformelle sosiale aktiviteter med norskspråklige jevnaldringer, som f.eks. i barnehage og ulike fritidsaktiviteter. Det er et gjensidig påvirkningsforhold mellom de minoritetsspråklige barnas norskspråklige utvikling og deres deltakelse i norskspråklige sosiale miljøer og aktiviteter. En slik uformell sosial deltakelse reduserer ikke betydningen av en systematisk norskopplæring av mer formell karakter, men språkundervisningen går lettere og barna utvikler et bedre norsk når de deltar i norskspråklige aktiviteter sammen med jevnaldrende. Barna tilegner seg norsk gjennom sosial deltakelse, og deres sosiale deltakelse i det norskspråklige miljøet blir styrket gjennom deres norskspråklige utvikling. Barnas norskspråklige utvikling og deres sosiale deltakelse er med andre ord to faktorer som påvirker hverandre i positiv gjensidighet.

Muligheter for sosial deltakelse i lek og andre aktiviteter av uformell karakter setter også rammer for barns identitetsutvikling gjennom *sosial integrering*.

4.1.2 Ekstern og intern sosial integrering

Engen (1996) drøfter to ulike typer sosial integrering, to former for sosiale relasjoner. ”Ekstern sosial integrering” innebærer at minoritetene utvikler mange og sterke relasjoner på tvers av etniske grupper, *inter-etniske relasjoner*. Den andre typen betegner han som ”intern sosial integrering”, hvilket innebærer mange og sterke relasjoner innen egen gruppe, *intra-etniske relasjoner*. Begge typer sosiale relasjoner er viktige for de minoritetspråklige barna med tanke på deres tospråklig og tokulturell identitetsutvikling. Dette da sett i lys av samfunnets overordnede målsetting om reel likestilling og integrering mellom minoritet og majoritet. Dersom kravet om ekstern sosial integrering settes uten forbehold, kan det få som utilsiktet virkning at minoritetsbarna etablerer få og svake relasjoner innen egen etnisk gruppe. Det kan bety at barna i realiteten settes under et tilpassingspress om å bli mest mulig lik den/de andre (assimilasjon).

I sin drøfting av sosial integrering henviser Engen til en akkulturasjonsmodell utviklet av Schumann (se Engen 1996). Denne modellen skiller mellom to typer tilpassingsprosesser. Den ene prosessen (*akkulturasjon type 1*) innebærer at det minoritetspråklige barnet er sosialt integrert i grupper som snakker norsk og har tilstrekkelig kontakt til å kunne lære språket. Den andre prosessen (*akkulturasjon type 2*) innebærer i tillegg at barnet opplever de andre barna som positiv referansegruppe og ønsker å bli lik dem, - en positiv ekstern identifikasjon. Denne prosessen inngår som ledd i utvikling av en to- eller flerkulturell identitet, og er derfor ikke negativ i seg selv. Men samtidig representerer den en risiko for at barnet kan få en oppfatning av sin egen etniske gruppe som negativ referansegruppe. Hvis barnet er i en læringssituasjon hvor det ensidig legges vekt på *ekstern* sosial integrering, hvis barnet er i et miljø hvor akkulturasjon type 2 er den prosessen som alene blir oppmuntret, kan dette føre til at barnet utvikler et negativt etnisk selvbilde. Resultatet kan bli at minoritetsbarnet

settes i en situasjon av ”verken – eller” (Engen 1996). Hun/han kan komme til å føle skam over kanskje ikke ”å bli akseptert som de andre” fullt ut og samtidig føle skyld over å ”ha sveket sine egne” (jfr. Høgmo 1989, Skoug 1997).

Engen framhever derfor at intern sosial integrering med mange og sterke intra-etniske relasjoner er viktig for at minoritetsbarnet skal oppfatte også egen minoritetsgruppe som en positiv referansegruppe. Dette er den andre nødvendige siden ved en tokulturell identitetsutvikling. Spørsmålet om barnas reelle muligheter for både *ekstern* og *intern* sosial integrering er derfor av vesentlig betydning i vår evaluering.

4.2 Observasjonsmetoder

Personalet i barnehagene hadde formidlet sine oppfatninger av det sosiale samspillet i gruppene til oss gjennom intervjuer og ulike rapporter. Denne informasjonen bygget på deres daglige uformelle observasjoner. I tillegg til dette ønsket vi også en mer systematisk datainnsamling som på sin måte kunne gi utfyllende informasjon om samhandlingsrelasjonene i gruppene, - hvem var sammen med hvem, dette også sett i lys av Schumanns to forskjellige tilpasningsprosesser.

Når det gjaldt valg av metode og redskap for en kartlegging av den sosiale samhandlingen mellom barn, var vi opptatt av å finne fram til et praktisk hjelpemiddel for en registrering som personalet selv kunne gjennomføre. Det var *de* som kjente barna i egen gruppe og visste hvilke morsmål og kulturelle tilhørighet de enkelte barna hadde. Det var også viktig at rådataene var av en slik art at vi kunne foreta en systematisering og analyse innenfor den tidsrammen vi hadde til rådighet. Vi fant derfor fram til en type registreringsmetode og utarbeidet selv et bearbeidingskjema av kvantitativ art, som gjorde det mulig for oss å foreta en analyse på gruppenivå. I utgangspunktet hadde vi planlagt å bearbeide dataene ved hjelp av sosiogram (se bl.a. Arvidsson 1977/1992). Dette ble prøvet ut gjennom et eget selvstendig prosjekt, finansiert av Høgskolen i Hedmark, i noen barnehager i bydelen i løpet av barnehageåret 1999/2000. Ut fra de erfaringer som ble gjort der, fant vi det ikke formålstjenelig innenfor våre

ressurser å foreta denne type kartlegging og bearbeiding. Vårt formål med undersøkelsen var ikke å kartlegge relasjonene innen den enkelte gruppe med tanke på hvem som var mest/minst ettertraktet som lekekamerat. Vår hensikt var å undersøke om og i hvilken grad barna hadde *intra-etnisk* kontakt (innen egen språkgruppe) og/eller *inter-etnisk* kontakt (på tvers av egen gruppen) gjennom uformelle samhandlingssituasjoner.

For å finne fram til svar på spørsmålet om ”i hvilken grad” ønsket vi å få data uttrykt i antall (kvantitative data). I tillegg måtte disse kvantitative registreringene inneholde informasjon om *hvem* som samhandlet med *hvem*. Når det gjaldt barna var det faktorene *morsmål*, *kjønn* og *alder* som var interesse. Vedrørende personalet var det *morsmål*-faktoren som var av primær interesse. Observatøren (én i personalgruppa) noterte disse opplysningene som del av kartleggingen. Disse rådataene ble systematisert, bearbeidet og analysert av oss på et eget skjema som ble utviklet for vårt formål (se vedlegg 1). Resultatene fra dette arbeidet ble så lagt fram for kommentarer fra barnehagepersonalet. Denne ”speilingen” har bidratt til å styrke undersøkelsens validitet.

4.2.1 ”Frys”-kartlegging i frilekperioden

Registreringene ble gjennomført i frilek-perioden. Hensikten var å se hvem barna var sammen med når de selv kunne velge. Således kunne dataene gi en form for indikasjon på vennskapspreferanser, innen egen gruppe eller på tvers. De antydninger til vennskapsrelasjoner vi mente å kunne lese ut av kartleggingsmaterialet, ble forelagt personalet for utfyllende kommentarer.

På en enkel planskisse over barnehagens inne-arealer noterte observatøren (én i personalgruppen) hvor den enkelte, barn og voksen, befant seg i rommet i det aktuelle *øyeblikket*. Denne ”frys”-kartlegging er en form for observasjonsteknikk som er relativ enkel og lite tidkrevende å gjennomføre. Denne registreringsteknikken er ofte anvendt som del av studentenes observasjonsoppgaver i praksis i førskolelærerutdanningen. Prinsippet skulle derfor være kjent for mange av prosjektbarnehagenes pedagogiske ledere.

Det ble foretatt ca. 3 runder registrering (hvert 15. minutt) pr. dag i frilekperioden, 2 -3 dager pr. uke i 3 uker, med ca. to ukers opphold mellom hver uke. Til sammen ble det foretatt ca. 18 runder med slike "frys"-registreringer hvert barnehageår, i løpet av 2000/2001 og 2001/2002 (se også vedlegg 2).

Hver enkelt planskisse kartla hvilke barn/voksen som i "frys"-øyeblikket var sammen i den konkrete situasjonen/på det konkrete stedet i rommene. Hver enkelt registrering alene ga ingen informasjon om kontakten var av en type sterk og nær relasjon eller om den var av en mer nøytral og overflatisk karakter. Men når alle registreringene ble sett samlet, kunne de gi noen indikasjoner på om det syntes å være særskilte vennskapskontakter mellom noen barn i gruppen. Observasjoner som viste barn som ofte var sammen, - ikke bare én dag, men også flere dager over en periode, tolket vi det som en indikasjon på nære relasjoner (vennskap). Mens observasjoner som viste barn som hadde enkeltkontakter med mange forskjellige barn eller som ofte befant seg i ytterkant av barnegruppen eller alene, kunne tolkes som en indikasjon på at barnet *ikke* hadde særskilt nære relasjoner. Slik sett kunne disse kvantitative data gi noen indikasjoner på sosiale relasjoner av kvalitativ karakter. Som vi har nevnt foran, "speilet" vi våre funn for personalet og fikk utfyllende informasjon av kvalitativ art. I alle barnehagene ble det gitt uttrykk for at kartleggingen hadde gitt personalet god informasjon om det sosiale samspillet i gruppen. Noen av de pedagogiske lederne framhevet at materialet hadde fungert som et nyttig utgangspunkt for interne drøftinger på personalmøter.

For den analytiske bearbeiding av dataene ble antallet registreringer av hvert enkelt barn og voksen overført til og summert opp i et skjema for hver barnehage. Ved hjelp av skjemaet kunne vi systematisert dataene etter ulike *intra-* og *inter-*kategorier knyttet til samhandling barn-barn og barn-voksen. Se vedlegg 1.

4.2.2 Registrering av verbale ytringer

Kartleggingen av barnas verbale aktivitet seg i mellom i noen sosiale situasjoner, ga utfyllende informasjon om barnas sosial relasjoner.

Samtidig fikk vi informasjon om hvilket språk som ble anvendt, norsk eller morsmål.

Personalet ble bedt om å registrere barnas verbale ytringer gjennom en tidsavgrenset periode etter følgende måte: En gruppe barn rundt et bord (måltid eller en type formingsaktivitet). Observatøren tegner situasjonen på ett ark, og over en periode på 10–15 minutter blir barnas verbale ytringer registrert ved hjelp av piler (ulike farger for ulike språk) mellom deltakerne rundt bordet.

Ikke alle barnehagene fikk tid til å gjennomføre alle observasjonene som var forventet. Etter avtale med oss prioriterte de gjennomføringen av ”frys”-registreringene framfor ”verbale ytringer”. Men de fleste barnehagene fikk gjennomført flere runder med kartlegging av ”verbale ytringer” i henhold til oppdraget med ”selvvalgte plasser” enten måltid eller annen bordaktivitet (se vedlegg 2).

4.3 Resultatene fra undersøkelsene

4.3.1 Hva ser vi etter?

Vi var opptatt av å få et bilde av i hvilken grad det var kontakt innen egen gruppe (intra-) og på tvers av egen gruppe (inter-) barna i mellom. Vi var også interessert i å se hvordan forholdet barn – voksen var med hensyn til barnas kontakt med tospråklige personale fra samme språkgruppe, med etnisk norsk personale og med tospråklig personale med et annet morsmål.

4.3.2 Hvem omfattes av observasjonsmaterialet?

Det ble foretatt registreringer av hvor barn og voksne befant seg i rommene (”frys”-observasjonene) i alle prosjektbarnehagene. Det materialet som ligger til grunn for våre analyser vedr. barnas bruk av språket, bygger på kartlegging av verbale ytringer i tre av barnehagene.

Barnehageåret 2000/2001 var prosjektbarnehagene lokalisert på fire forskjellige steder i bydelen (barnehagene A, B, Bb og C). I høsthalvåret 2001, da kartleggingen ble gjennomført året 2001/2002, var barnehagene

lokalisert på fem forskjellige steder (barnehagene A, B1, B2, Bb og C). Barnegruppene besto av barn fra forskjellige språkgrupper, det minste antallet var ca. 5 ulike morsmål og det største antallet var ca. 10 forskjellige morsmål innen den enkelte barnegruppe. Den største språkgruppen var urdu. Denne språkgruppen var i klart flertall på de fleste barnehagene (fra 1/3- opp til 1/2-parten av gruppen). Ved én av barnehagene var det den arabiskspråklige gruppen som var størst. Alle barnehagene hadde tospråklige medarbeidere som dekket morsmålet til de fleste barna. Men i alle barnehagene var det også barn som var alene eller hadde svært få andre barn/voksne som snakket deres morsmål. Se for øvrig Sand og Skoug 2002 hvor sammensetningen av gruppene er behandlet.

Ingen av barnehagene hadde fullt frammøte av barn i de periodene observasjonene ble foretatt. Selv om dette kunne virke inn på samhandlingen mellom noen av barna i gruppen, forstår vi gjennom samtalene med personalet at observasjonene gir et reelt bilde på de sosiale relasjonene i gruppen. Det var sjelden at *alle* barna i den enkelte gruppe var til stede samtidig. Fravær blant barna var med andre ord en del av normalsituasjonen.

4.3.3 Kontakten barn – barn

Observasjonene fra frilek-perioden viser at i de barnehagene hvor de urduspråklige barna er i stort flertall, har denne gruppen barn samlet sett noen flere kontakter innad i egen gruppen enn de har kontakter med barn fra andre språkgrupper. Det er i og for seg ikke så overraskende all den tid en svært stor andel av barna i gruppen nettopp er urduspråklige. I en barnehage hvor ca. halve barnegruppen er urduspråklige, er det jo stor sannsynlighet for at det blant de andre 4-5 barna som for eksempel Ahmed bygger lego sammen med i klossekroken, eller som Madhia legger perleplater sammen med, også vil være andre urduspråklige barn i tillegg til dem selv. Men det er verdt å merke seg at av det totale antallet samhandlingskontakter registrert på urduspråklige barn i de barnehager hvor de er i flertall, er det en andel på ca. 20% som er rene *interkontakter* (på tvers av gruppe). Omtrent 50% av all kontakt med andre barn som er registret på den urduspråklige gruppen, skjer i mindre grupper hvor ”urdu-barnet” er

både sammen med andre urduspråklige barn og sammen med barn fra andre språkgrupper. Ca. 30% av samhandlingen er rene *intra*kontakter (innen egen gruppe). Det samlede antall registrerte kontakter er ikke jevnt fordelt mellom alle de urduspråklige barna. Det er noen barn som har mer kontakt ”på tvers” enn andre, men på gruppenivå gir det samlede antall registreringer likevel et bilde på graden av samhandlinger ”på tvers” og ”innen” gruppen når det gjelder den urduspråklige gruppen. Når en ser jente- og guttegruppene hver for seg, er det gruppen de urduspråklige guttene som i vesentlig grad trekker opp andelen *intra*kontakter. Én årsak til dette kan være at det i flere av disse barnehagene var en liten gjeng av de eldste urduspråklige guttene som lekte mye sammen. Dette syntes å være et hovedtrekk som også ble bekreftet gjennom våre samtaler med personalet. Ellers syntes det å være relativt god balanse mellom andel kontakter innad i egen gruppe og andel kontakter på tvers av gruppe.

I én av prosjektbarnehagene er det arabiskspråklige barn som utgjør et stort flertall i gruppen. Begge års kartlegging viser en litt større andel *inter*-kontakter registrert i de arabiskspråklige gruppene enn tilsvarende forhold er for de urduspråklige flertallsgruppene. Kartleggingen fra en av de andre barnehagene med en relativt stor gruppe arabiskspråklige barn bekrefter indikasjonen på at det blant de arabiskspråklige barn er noe mer samhandling på tvers av språkgruppe enn for de urduspråklige flertallsgruppene. Dette forholdet ble også bekreftet gjennom våre samtaler med personalet i de aktuelle barnehagene. At barn med arabisk morsmål i noe større grad syntes å etablere kontakter ”på tvers” enn tilfellet ofte var med de urduspråklige barna i tilsvarende gruppesituasjon, forklarte personalet med at de ”arabiske” barna nødvendigvis ikke var så ”nære”. Hvis en ser bort fra mer eller mindre lokale variasjoner, hadde nok de ”arabiske” barna selve språket felles, men deres bakgrunn var ofte knyttet til helt forskjellige land, for eksempel Marokko eller Libanon.

Når det gjelder barn fra de små språkgruppene (2-4 barn med felles morsmål) på den enkelte barnehage, viser undersøkelsen at det her forekommer flere *inter*-kontakter enn *intra*-kontakter. Mange av disse barna er i mer kontakt med barn på tvers språkgruppe i frilek-aktiviteter. Men blant disse finnes også et annet mønster med relativt faste

”bestevenner” med felles morsmål og felles kjønn. Gjennom samtale med personalet kommer det fram at flere av disse venneparene også har et nært forhold utenfor barnehagen gjennom familie eller naboskap. I én barnehage blir det også påpekt at noen av de barna med felles morsmål som leker mye sammen, startet som 4-åringer og ”... *kjenner hverandre godt fra i fjor*”. De fleste av disse venneparene innen barnehagens små språkgrupper deltar også i ulike sosiale aktiviteter sammen med barn fra andre språkgrupper. Slik har også disse barna både sosial kontakt innad i egen gruppe samtidig som de også har kontakt på tvers. Språkobservasjonene viser at noen av venneparene i stor grad anvender eget morsmål seg i mellom, og norsk når de er sammen med andre.

De barna som ikke har felles morsmål med noen av de andre barna, har naturlig nok all sin sosiale kontakt på tvers av språkskiller. Observasjonsmaterialet gir ingen indikasjon på at de er mer alene eller at de har mer voksenkontakt enn de andre barna på barnehagen. Men materialet gir heller ingen indikasjoner på at ”alenebarna” inngår i noen særskilte vennsrelasjoner på tvers av språkgrensene. Disse barna deltar i sosial aktivitet med andre barn, i større og mindre grupper, og men relativt mange synes å veksle mellom forskjellige grupperinger og ulike aktiviteter. Kan det forstås som et tegn på at disse barna som er alene fra sin språkgruppe på barnehagen, risikerer mer enn andre å fungere litt på ”utsiden” uten å få etablert nære sosiale relasjoner med andre barn i gruppa? Undersøkelsen gir ikke noe grunnlag for å kunne gi noe svar her.

Observasjonene gir mange eksempler på vennsrelasjoner som følger felles morsmål og felles kjønn. I mange av våre samtaler med personalet ble det påpekt at etter deres erfaringer blir vennsrelasjonene mellom barna etablert som oftest ut fra felles interesse, og at ”felles interesser” ofte samsvarer med kategorien ”felles kjønn”. Jentene finner gjerne sine bestevenner blant andre jenter, og guttene sine blant andre gutter. Dette fordi de gjerne har glede av og interesse for de samme typer leker eller andre aktiviteter.

Noen barn kan av ulike grunner ha vanskeligheter med å få innpass i leken. Observasjonene og samtalene med personalet viser at dette kan være

særskilt sårbart for barn som har få andre barn fra egen språkgruppe i barnehagen, spesielt sårbart blir det hvis også kjønnsfordelingen i gruppa er skjev, som i dette eksemplet:

Barnegruppen består av 18 barn, 12 jenter og 6 gutter. Det er 11 urduspråklige barn (9 jenter og 3 gutter), 4 barn med albansk morsmål (3 jenter og 1 gutt), 2 tyrkiskspråklige gutter og 1 arabisksspråklige jente. De tre albanskspråklige jentene utgjør en liten gjeng som holder mye sammen. Det samme gjør de tre urduspråklige guttene. De to tyrkiskspråklige guttene er også bestevenner og holder mye sammen i sin egen lek. Så hvem er den albanskspråklige gutten sammen med i frileken? Materialet viser at han gjennom observasjonsperioden har kontakt delvis med de andre albanskspråklige (barn og voksen) og delvis med andre barn på tvers av språkskillen. Når det gjelder hans språklige aktivitet, viser materialet at han har bare noen få ytringer (morsmål og norsk). Og de han har, er innen egen morsmålgruppe. Personalet bekrefter oppfatningen av at gutten har vansker med sin sosiale integrering. Han prøver å få innpass hos de albanskspråklige jentene. Men de synes å ha nok med ”seg og sitt” og sine jente-ting. Han blir ofte avvist av dem i deres lek. Og den ene urduspråklige gutten på samme alder er bestevenn med andre gutter inne egen språkgruppe.

Situasjonen som denne gutten er i, representerte en utfordring som ikke er ukjent for personalet i prosjektbarnehagene. Hva personalet i denne barnehagen gjorde for å hjelpe gutten for å finne en plass i leken og samhandling med de andre barna, behandler vi ikke her. Vi har tidligere beskrevet hvilke strategier som ble anvendt i prosjektbarnehagene for å fremme de sosiale relasjonene i barnegruppene (se Sand og Skoug 2002, kap. 7.4).

4.3.4 Kontakten barn – voksen

Observasjonene viser at de fleste av barna har langt mer kontakt med andre barn enn med voksne i frileksituasjonene. Men kartleggingen viser at så å si alle har noe kontakt med én eller flere av de voksne i løpet av de periodene observasjonene ble gjennomført.

Langt de fleste av de barna som har hatt tilgang til kontakt med tospråklig voksen med felles morsmål i løpet av observasjonsperioden, har også hatt slik *intrakontakt* med voksen. Det har også vært kontakt mellom de fleste av disse barna og andre voksne på avdelingen. Hvordan relasjonskvaliteten (grad av nærhet og gjensidig aktivitet) i realiteten har vært i de ulike situasjonene, gir ”frys”-observasjonene ingen informasjon om i seg selv.

Materialet gir en indikasjon på at de tospråklige voksne i frileksituasjonene synes å forholde seg til alle barna som deltar i den aktuelle situasjonen. Det tospråklige personalet synes ikke å begrense sin oppmerksomhet og kontakt til å gjelde spesielt barn fra egen etnisk minoritetsgruppe.

4.3.5 Språklig aktivitet

Kartlegging av språklig aktivitet ble også gjennomført i barnehagene gjennom to forskjellige barnehageår. Det datamaterialet vi har analysert, omfatter ikke alle prosjektbarnehagene. Men ut fra det materialet som kom inn, mener vi det er noen sider ved barnas språklige aktivitet som er verdt å merke seg.

Registreringene av verbale ytringer mellom barn-barn og mellom barn-voksne viser at det meste av kommunikasjonen skjer på norsk. Og at dette i størst grad skjer på tvers av språkskillene, men også innen egen språkgruppe.

Ut fra de observasjonene vi har fra året 2000/2001 og fra året 2001/2002, ser vi en endring i bruk av morsmålet. Fortsatt anvendes norsk i stor grad. Men sammenlignet med det første året, er det i 2001/2002 registrert langt flere morsmålsytringer innen egen språkgruppe, både barn i mellom og mellom voksen barn. Slik vi ”leser” datamaterialet synes det å gi

indikasjoner på at morsmålet i større grad anvendes mellom barn fra samme språkgruppe. Dette blir også bekreftet gjennom våre samtaler med personalgruppene.

Fortsatt er det norsk språk som brukes mest i kommunikasjon. Når norsk brukes i intra-kontakt barn – barn i mellom og mellom barn – voksen, skjer det gjerne i situasjoner hvor også barn (eller voksen) fra en annen språkgruppe deltar. Men observasjonene viser at en god del barn veksler mellom å bruke morsmål i kommunikasjon med ”sine” og å bruke norsk i forhold til de andre barna/voksne innen den samme situasjonen⁴ eller i løpet av den aktuelle observasjonsperioden⁵. Det synes å være ”bestevenner” med felles morsmål som er blant de mest aktive i å anvende denne form for språkveksling.

Slik veksling mellom ulike språk er ikke uvanlig i sammenhenger hvor personer med ulike morsmål kommuniserer med hverandre. Språkforskere omtaler ulike former for slik veksling mellom språk, eller ”kodeveksling”. Vi tar ikke dette opp til drøfting her. Men det som vi mener er verdt å poengtere, er at det å kunne skifte slik mellom ulike språk, bevisst eller ubevisst, kan vitne om stor dyktighet i kommunikasjonsferdigheter. Ofte kan slik kodeveksling ha den funksjonen å uttrykke felleskap i bakgrunn og interesse mellom samtalepartnerne (Engen og Kulbrandstad 1998).

4.4 Konklusjon

Observasjonene av barnas sosiale kontakter og samhandlinger med hverandre i frilekperiodene, viser at det er de barna som har mange andre barn fra samme språkgruppe, som i størst grad blir sosialt integrert på en måte som ivaretar både de *intra-etniske relasjonene* og de *inter-etniske relasjonene* på egen barnehage. Dette gjelder først og fremst de fleste av de urduspråklige barna i prosjektbarnehagene, men også en vesentlig del av de arabiskspråklige barna.

⁴ Når barn eller voksne med forskjellige morsmål deltar i den samme aktiviteten samtidig.

⁵ Eksempel: Når tre gutter sitter sammen ved bordet, maler og prater sammen på norsk. To av dem har urdu som morsmål, den tredje har arabisk morsmål. Den arabiskspråklige gutten er ferdig, reiser seg og går. De to urduspråklige guttene fortsetter å male, men går nå over til å snakke sammen på urdu.

Disse barna er i en gunstig situasjon når det gjelder å kunne tilegne seg norsk gjennom uformelt sosial samvær med andre barn gjennom aktiviteter hvor norsk er fellespråket på tvers av språkskillene (Øzerk 1992). At det i svært liten grad er jevnaldringer med norsk morsmål som de samhandler med, er en svakhet. Men, som noen prosjektbarnehager tidligere har erfart, kan denne situasjonen gjøre det letter for barna å ta i bruk den norsken de kan uten ”. å tape ansikt” (Giæver 1999 s. 25). Således kan de mange inter- etniske relasjonene som i flg. observasjonene, omfatter alle barna i prosjektbarnehagene, bidra til å fremme deres norskspråklige kommunikative ferdigheter. Samtidig gir de mange intra-etniske relasjonene som mange av de urduspråklige og delvis de arabiskspråklige gode muligheter for også å utvikle sitt morsmål. De minoritetsspråklige barna som har mange lekekamerater fra egen språkgruppe er med andre ord i en gunstigere situasjon enn de som er sammen med få andre barn med samme morsmål, når det gjelder deres muligheter for utvikling av tospråklighet.

De mange intra-etniske relasjonene mellom mange av barna, særlig blant de urduspråklige, kan innebære at deres vennskap med andre fra samme gruppe, også bidrar til å forsterke en positiv identifikasjon til egen gruppe. Den interne sosiale integreringen kan bidra til å styrke deres kulturelle identitet knyttet til egen bakgrunn. Våre observasjoner viser at også innen de små språkgruppene på de enkelte barnehagene, finnes barn med felles morsmål som har nære vennsapsrelasjoner. Disse er i samme gunstige situasjon med gode relasjoner både innen og på tvers av egen gruppe.

De fleste av de minoritetsspråklige barna som ikke har så mange andre barn fra samme språkgruppe i sin barnehage, deltar i lek og sosial handling på tvers av språkgruppe. Den uformelle kontakten de har med sine jevnaldringer kan karakteriseres å være av typen ”ekstern sosial integrering” (Engen 1996). Våre observasjoner gir ikke tilstrekkelig informasjon til at vi vet om denne kontakten er så vidt fast etablert og nær mellom barna at deres tilhørighet til egen gruppe risikerer å bli svekket gjennom en positiv ekstern identifikasjonsprosess (”akkulturasjon type 2”). Det eneste vi kan si på bakgrunn av vår undersøkelse av barnas sosiale samhandling i frilekperiodene, er at de fleste av de barna som går sammen

med bare noen få andre barn fra samme språkgruppe, i liten grad får styrket eget språk og kulturell identitetsbakgrunn gjennom uformelt samvær i lek med andre barn i barnehagen. Denne siden av deres tospråklige og tokulturelle identitetsutvikling må ivaretas på en annen måte og i andre situasjoner hvor de voksnes rolle og det pedagogiske innholdet i barnehagen vil være av vesentlig betydning.

5 Det tospråklige personalet

I alle de forskjellige prosjektbarnehagene er det de tospråklige med minoritetsspråklig bakgrunn som utgjør flertallet i personalgruppene. Slik har det vært i alle årene prosjektet har pågått. I vår framstilling her legger vi personaloversikten pr. januar 2002 til grunn som tallmateriale. Iflg. denne utgjør de tospråklige medarbeiderne ca. 2/3 av de som til sammen jobbet i barnegruppene, fordelt på de 4-5 forskjellige barnehager. Også på de enkelte steder var det tospråklige personalet i flertall.

I løpet av prosjektperioden har det blant de tospråklige medarbeiderne bare vært et par menn, resten har vært kvinner. Pr. jan. 2002 var det ingen mannlige tospråklige medarbeidere i prosjektbarnehagen.

5.1 Ulike stillingsgrupperinger

Det tospråklige personalet utgjør tre forskjellige stillingskategorier; ”assistenter”, ”pedagogiske ledere” (eller avdelingsledere) og ”tospråklige assistenter/pedagoger”. De to første gruppene er tilsatt i prosjektbarnehagene, mens den tredje gruppen er tilsatt formelt ved Fagsenteret i bydelen gjennom den statlige tilskuddsordning til tospråklig assistanse for minoritetsspråklige barn i barnehage. Gjennom særskilt dispensasjonsordning har bydelen i flere år organisert dette morsmålstilbudet knyttet bydelens pedagogiske fagsenter. Vi kommer nærmere tilbake til denne ordningen senere i kapitlet.

5.1.1 Assistenter

Av de 20 minoritetsspråklige i personalet, var de fleste tilsatt som assistenter i prosjektbarnehagene. Den ordinære bemanningsnormen var én førskolelærer (pedagogisk leder) og to assistenter pr. barnegruppe (pr. ca. 20 barn). Av gruppen på sytten assistenter var det 12 tospråklige personer

med minoritetsbakgrunn. Flertallet (7) snakket urdu⁶, de fleste med bakgrunn fra Pakistan. I tillegg var det fem personer som hver dekket ett av følgende språk: albansk, arabisk, kurdisk, spansk og tyrkisk.

I prosjektbarnehagene var assistentstillingene normert til 80%. Stillingen var fordelt på 5 dager i uken med gjennomsnittelig 6 timer hver dag. Den daglige arbeidstiden ut over barnas oppholdstid ble brukt til planlegging og vurdering sammen med resten av personalet og til foreldrekontakt. Denne samarbeidstiden ble organisert noe forskjellig på de ulike barnehagestedene.

I begynnelsen av prosjektperioden var det primært personlig egnethet og bevisst forhold til flerkulturelt arbeid som var de viktigste tilsetningskriteriene for assistentene. Det ble ikke krevd noen formelle kvalifikasjoner. Heller ikke var spørsmålet om hvilket morsmål de hadde, et sentralt poeng ved tilsettingen. Denne faktoren ble etter hvert mer viktig, dette for i størst mulig grad å få dekket de morsmål som fantes i barnegruppene. Se forøvrig Sand og Skoug 2002 kap. 5.4.1.

5.1.2 Pedagogiske ledere

Blant de åtte pedagogiske lederne var 2 personer som hadde minoritetsbakgrunn og med norsk førskolelærereksamen. Ingen av disse to hadde felles morsmål med barn i gruppene sine. Men de hadde erfaring selv som minoritet i Norge, noe prosjektledelsen anså som en viktig ressurs ved tilsetting av førskolelærer i prosjektbarnehagene (se også Sand og Skoug 2002, kap. 5.4.1). Alle de pedagogiske lederne var tilsatt i full stilling.

5.1.3 Tospråklige assistenter/pedagoger

Det var 6 tospråklige medarbeider med minoritetsbakgrunn som også, gjennom den særskilte ordningen med statstilskudd til tospråklig assistanse, var knyttet til prosjektbarnehagene som ”tospråklige assistenter/pedagoger”. To av disse snakket urdu, én hadde somali som morsmål, én arabisk, én tamilsk og én med tyrkisk morsmål. Den siste var

⁶ De urduspråklige hadde gjerne punjabi eller hindi som morsmål ved siden av urdu.

utdannet førskolelærer og tilsatt i pedagogstilling, mens de andre var tilsatt som assistenter.

Slik vi oppfattet det, var disse personene formelt tilsatt ved Fagsenteret, men hadde vanligvis sin primærtilknytning til én av de fire prosjektbarnehagene som "sitt sted". Således inngikk de som del av den vanlige personalgruppen på den enkelte barnehage. Men det hendte at de måtte "lånes ut" for en periode til en av de andre prosjektbarnehagene, eller de delte uken mellom forskjellige steder. Disse stillingene kunne med andre ord anvendes mer fleksibelt, dette vurdert ut fra enkeltbarns særskilte behov for tospråklig assistanse (se Sand og Skoug 2002, kap. 5.4.1).

Denne gruppen tospråklige medarbeiderne ble fordelt på de ulike barnehagene ut fra en vurdering av hvilke språkgrupper som fantes innen barnegruppen og i liten grad var dekket gjennom den ordinære personalgruppen.

5.2 Arbeidsoppgavene i prosjektbarnehagene

Rammeplan for barnehagen omtaler de tospråklige assistentene og deres arbeidsoppgaver. Med betegnelsen tospråklig assistent menes en "*..voksen som kjenner barnas språk og kulturbakgrunn.*" Når det gjelder deres rolle og funksjon sies det:

"De tospråklige assistentene skal støtte barna i deres integrering i barnehagen og ellers bistå barnehagen i kontakten med foreldrene. Det er viktig at de tospråklige assistentene inngår i personalgruppen på lik linje med barnehagens øvrige ansatte i planlegging og gjennomføring av driften." (BFD 1995 s. 136-137)

Slik vi oppfattet det ble det i praksis ikke gjort noe skille mellom de tospråklige assistentene i prosjektbarnehagene, enten de var tilsatt som del av den ordinære personalgruppa eller om de kom i tillegg som Fagsenter-tilsatt. I den videre framstillingen skiller derfor heller ikke vi mellom de to assistent-kategorien. Når det gjelder de tospråklige assistentene fra

Fagsenteret og deres situasjon i bydelens ordinære barnehage tilbud, blir dette berørt under i kapittel 5.3.

5.2.1 ”..støtte barna i deres integrering”

I vår første evalueringsrapport konkluderte vi med at i prinsippet kan ikke prøveprosjektet sies å fremme integrering på en optimal måte. Dette fordi prosjektet ble igangsatt som et kompensatorisk tiltak hvor intensjon var ensidig å fremme barna norskspråklige kompetanse. Men i praksis syntes de pedagogiske oppleggene i prosjektbarnehagen likevel ikke å være så entydig fornorskende i sin profil som de formelle planene ga uttrykk for. På det uformelle planet hadde barnehagene et flerkulturelt preg. Dette skyldes ikke minst det forholdet at de mange tospråklige medarbeiderne med minoritetsbakgrunn gjorde det flerkulturell aspektet synlig. Slik det pedagogiske programmet ble gjennomført var morsmålet en integrert del av dagliglivet for mange av barna i prosjektbarnehagene, men først og fremst som et redskap for norskopplæringen (se Sand og Skoug 2002).

De tospråklige assistentene bruker morsmålet i norskopplæringen på den måten at de hjelper barna med å tilegne seg de norske ordene på begrep de er fortrolig med på morsmålet. Eksempel 1:

Assistent Fatima henvender seg (på norsk) til Abdullah, 4 ½ år, som fortsatt sitter ved bordet etter måltidet: ”*Nå er det tid for å feie,.... skal du feie?*” Abdullah ser på henne men reagerer ellers ikke. Fatima gjentar oppfordringen, men gutten gjør ingen tegn til å gå etter kost og brett. Han bare sitter der. Men så spør han: ”*Hva er feie?*” Fatima forteller ham hva det å *feie* er på morsmålet (urdu). Abdullah reiser seg så og henter kosten. Sammen med Fatima feier han gulvet mens de sammen snakker om det å feie – både på urdu og på norsk. Abdullah tar selv i bruk de nye norske ordene mens han feier gulvet og får alt rusket opp på feiebrettet.

Selv om morsmålet på denne måten kan være et viktig redskap inn mot det å tilegne seg norsk, anvendes morsmålet også fordi det har en verdi i seg selv. Dette kommer klart fram i den siste intervjuunden som vi hadde med alle personalgruppene våren 2002. I så måte har de pedagogiske oppleggene endret seg på et vesentlig område. Avdelingsleder Bodil sa det på denne måten: *”Vi jobber mer med morsmålet nå. Jeg forstår nå bedre hvor viktig det er.”* Hun forteller om hvordan de i denne prosjektbarnehagen lager barnas egne mapper med fotografier fra barnehagen som barna får med seg hjem og som de tar med seg når de reiser på ferie til hjemlandet. I barnehagen snakker barna og de tospråklige assistentene om bildene i mappen på morsmålet, om hva de gjorde og hva bildet forteller etc. For barna blir disse mappene viktig når det gjelder å fortelle slekten ”hjemme” i Pakistan om sitt liv ”hjemme” i Norge.

Det tospråklige aspektet har etter hvert fått en relativt stor plass i dagliglivet. Avdelingsleder Farah beskriver for eksempel hvordan de, både barn og voksne, gjennom arbeidet med ulike temaer, i samtalene rundt bordet ved måltidet eller i ulike formingsaktiviteter ofte snakker om hva de forskjellige tingene heter på barnas ulike språk. Det er viktig at barna blir bevisst hvilket språk de selv snakker, og hvilket språk de andre barn og voksne snakker. Barnehagen bidrar til at barna kan føle stolthet ved å løfte fram deres eget språk og egne kulturerfaringer på en positiv måte og ved at personalet viser en genuin interesse for det barnet har å bidra med i barnehagen. At alle kan kjenne seg stolte og ha en trygghet på seg selv innenfor et romslig felleskap bestående av ulikheter, ser personalet på som et viktig bidrag i integreringsprosessen. Og her er de forskjellige personene i det tospråklige personalet viktig støttespillere i kraft av sin egen tospråklighet (flerspråklighet) og minoritetskulturelle bakgrunn, både fra eget hjemland og fra Norge. De snakker mer morsmål med barna nå enn det de gjorde de første årene i prosjektet.

Men, som avdelingslederne Astri og Trine sier:

”Vi vil jo fortsatt at barna skal lære å snakke norsk... men vi har innsett at veien er litt lengre, at mange ting henger sammen... Personalet er blitt mye mer bevisst ...

det har roet seg litt ned, vi stresser ikke så mye (på norsken)... mer morsmål betyr ikke dårligere norsk.”

I noen av prosjektbarnehagene har det tospråklige personalet egne morsmålgruppe-”timer” med eventyr, sang og regler. Det hender at de forteller norske eventyr på *sin* måte. Som for eksempel når assistent Amina erstatter ”Per”, ”Pål” og ”Espen” med navnene ”Hassan”, ”Osama” og ”Shehab”. Slik kan den arabiskspråklige assistenten gjøre et enkelt grep som gjør at historien om ”Askeladden som kappåt med trollet” blir mer personlig og engasjerende for ”hennes” arabiske barn. Og så kan barnas etterfølgende spørsmål: ”*Men hva med trollet, - er trollet norsk?*”, bli et spennende utgangspunkt for nye samtaler – på arabisk og på norsk, om det å være ”arabisk”, om det å være ”norsk”, - i Norge eller i ”gamlelandet”.

En annen gang er det avdelingsleder Farah som forteller eventyret om ”*Brunhår og de tre bjørnene*”. ”*Men det hjelper ikke,*” ler hun. ”*Barna vet at hun egentlig heter 'Gullhår'. Så når vi skal leke eventyret, er det alltid Marthe, vår urnorske assistent, som barna velger til å være Gullhår. Jeg selv får aldri bli noe annet enn én av bjørnene!*” De har mye moro med denne typen ”konflikter” her i denne barnehagen.

Slik kan barnas morsmål og kulturbakgrunn, og ulike refleksjoner omkring dette, gjøres relevant og kan på denne måten bli en del av barnehagens innhold.

Den tospråklige assistenten har også en funksjon som *modell* for to-/flerspråklighet og integrering. Assistenten selv anvender både morsmål og norsk til daglig, og hun forholder seg til alle barna i barnehagen, uavhengig av språk og kulturbakgrunn. Hun deltar i ulike typer aktiviteter og hun viser respekt for andres væremåter. Alt dette er momenter som bidrar til å vise noen sider ved det å være ”seg selv” i ulike kontekster.

5.2.2 ”..kontakten med foreldrene”

De tospråklige assistentene har gjennom hele prosjektperioden hatt en viktig funksjon i forhold til de minoritetspråklige barnas foreldre, både når

det gjelder utveksling av informasjon og som en trygghetsfaktor for foreldrene.

For det første kan den tospråklige assistenten være en trygghetsfaktor for en del foreldre, som er usikker på om deres eget barn har det bra i barnehagen. Dette har kanskje hatt størst betydning for de foreldrene, som i utgangspunktet er engstelige for at en "norsk barnehage" ikke vil ta hensyn til religiøse og kulturelle regler og skikker, som for eksempel når det gjelder mat. Noen foreldre er også redd for at barna skal lide overlast ved den norske "ut på tur, aldri sur"-tradisjonen. Slik sett har den tospråklige assistenten fungert som en slags garanti, både for foreldre og for barna selv, at det som kan bli servert av mat i barnehagen er trygt for barna å spise. Som assistent Natasha sier: *"Når vi serverer noe mat i barnehagen, ser noen av urdu-barna først på meg og ser at jeg spiser. 'Da kan jeg også spise', sier de."*

De tospråklige assistentene bruker mye tid å informere "sine" foreldre om barnehagen, om ulike aktiviteter og om hva hensikten her. En god del foreldre er skeptiske til at det er så få personer, voksne og barn, med norsk morsmål i barnehagene. Men det er gjerne bare i begynnelsen, inntil de erfarer at barna likevel etter hvert tilegner seg norsk. Det som personalet trekker fram som en viktig side ved prosjektbarnehagene, er: *".. vi har god tid til å snakke med foreldrene. Det er kanskje den viktigste forskjellen fra 'vanlig barnehage'."* Som avdelingsleder Bodil sier: *"Vi kan ikke bare gi dem årsplanen så kan de lese der om det vi gjør."*

På spørsmål om hva foreldrekontakten innholder, svarer assistent Sadia:

"Vi forklarer dem hva vi gjør i barnehagen. Når de får nok informasjon blir foreldrene fornøyd, - når de forstår hva vi mener med de forskjellige tingene vi gjør her. Mange foreldre, særlig de pakistanske, er litt engstelige. Men de blir trygge etter hvert. De er flinke til å spørre og de sier meningene sine."

Avdelingsleder Bodil opplever at foreldrene tar mer initiativ og spør om de ”viktige tingene” overfor de tospråklige assistentene enn det mange gjør i forhold til de etnisk norske. Uten å ha én i personalgruppa som snakker foreldrenes morsmål, risikerer barnehagen at de går glipp av viktig informasjon. Eksempel 2:

Det gikk nesten et barnehageår før personalet ble oppmerksomme på at Kamil på 5 år hadde de samme problemer med lyduttalen på eget morsmål (tyrkisk) som han hadde når han snakket norsk. Barnehagen hadde ingen tyrkiskspråklig tospråklig assistent selv i personalgruppen, men det var én fra Fagsenteret som var på besøk, og som gjorde dem oppmerksom på det. Avdelingsleder Ruth tok kontakt med foreldrene med tanke på å få deres samtykke i å søke bistand fra logoped. Det kom da fram da at foreldrene hadde vært bekymret for dette lenge, og at far hadde forsøkt å drøfte sin bekymring med Ruth på foreldresamtalen de hadde hatt tidlig på høsten. Men Ruth hadde den gang ikke forstått hva far forsøkte å si, at han ville diskutere sin bekymring for Kamils uttalevansker. *”Det var synd vi ikke hadde en tospråklig assistent. Hvis vi hadde hatt en ”tolk” den gangen, kunne gutten ha fått hjelp mye tidligere.”*

I en av personalgruppene blir det også pekt på den tospråklige medarbeiderens betydning når det gjelder å sette relevante krav til foreldrene. Spørsmålet om det å markere julen i barnehagen ble nevnt som eksempel. Det var et par foreldre som hadde vært skeptiske til at deres barn og de selv skulle delta på barnehagens ”nissefest” før jul. Kanskje visste de ikke hva slags fest dette skulle være, kanskje var de redd for at det var en religiøs kristen fest? Den tospråklige assistenten hadde forsøkt å forklare, men foreldrene var fortsatt skeptiske. Men foreldrene og barna kom likevel, og det ble svært vellykket. Den tospråklige assistenten mente det som hadde gjort utslaget for dem, var at hun så klart hadde påpekt for dem at hun så det som bare rett og riktig å vise respekt for ”de norske” og deres

jul. Hun hadde pekt på at barnehagen viste respekt for og markerte de muslimske høytidene, og at hun selv ikke ville bli noe dårligere menneske av å være tilstede på en kristen fest. ”*Dette kunne jeg som god muslim selv, si til foreldrene. De trodde på meg på en annen måte enn om det hadde vært avdelingsleder Ruth som hadde sagt det.*” Dette var en erfaring som er sammenfallende med det som flere av de andre prosjektbarnehagene framhever, nemlig den tospråklige assistentens rolle som kultur-”garantist”, særlig i forhold en del av de muslimske familiene.

5.2.3 ”..inngår i personalgruppen på lik linje...”

Gjennom hele prosjektperioden har de etnisk norske førskolelærerne vært opptatt av at de tospråklige assistentene skulle delta aktivt i barnehagens virksomhet. Men ikke bare i det direkte arbeidet med barna, men også komme med synspunkter og meninger innad i personalgruppen. Vårt inntrykk er at det også på dette området har skjedd en endring i retning av en klarere ”ikke-norsk” markering i personalgruppene.

En faktor som trekkes fram er det forholdet at alle i personalgruppa har særskilt tid avsatt innen ordinær arbeidstid til planlegging og vurdering sammen. Et forhold som blir trukket fram som svært viktig, og kanskje det viktigste, for personalsamarbeidet, er det at de hver dag etter at barna er hentet, kan ta seg tid til sammen å snakke om dagen, fortelle hverandre hva som har skjedd, diskutere hvordan og hvorfor. Som Yousra sier: ”*Da kan vi snakke om det som skjedde i dag - gjøre oss ferdig med de tankene, ’tømme’ oss, før vi går hjem.*”

Gjennom hele prosjektperioden har avdelingslederne lagt vekt på at alle skal delta på lik linje i gjennomføringen. Men som det ble sagt i en av barnehagene tidlig i perioden: ”*Ikke alle gjør det samme, eller gjør alt på samme måte.*” I denne barnehagen trakk avdelingsleder fram at hun så det som viktig at de tospråklige assistentene gjør de tingene de har lyst til å gjøre sammen med barna. Ingen skulle føle seg presset til for eksempel ”*å måtte gå på tur i dårlig vær.*” Men det er hele tiden blitt satt krav om aktiv voksendeltakelse sammen med barna.

Hele personalgruppa deltar i planleggingen og vurderingen av arbeidet. På det ukentlige planleggingsmøtet har gjerne avdelingslederne lagt fram sine forslag. Deretter skal alle komme med sine synspunkter og forslag. Fra avdelingsledernes side har det vært viktig at alle skal komme med sine meninger og argumentere for disse. Vurderingene skjer gjerne på de noe kortere møtene som personalet har daglig.

Gjennom vår siste runde med intervjuer våren 2002, kom det fram at de tospråklige assistentene både tok aktiv del i arbeidet med barna og de deltok aktivt med egne synspunkter på møtene. Diskusjonene og meningsutvekslingene kunne være langt mer heftig og intense nå enn tidligere. Som avdelingsleder Astri sier: *"De er blitt gode til å argumentere."* Og både hun og kollega Trine synes å se fram til dagens personalmøte når de skal ta opp en episode fra dagens utflukt. Sadia, tospråklige assistent med muslimsk bakgrunn, hadde reagerte sterkt på det at Astri hadde latt barna bade nakne. De vet at spørsmålet om hva som bør være lov/ikke lov i barnehagen vil bli reist. Og de regner med at deres "norsk førskolelærer"-argumenter vil bli "satt på prøve" i diskusjonen. *"Det blir spennende å høre, vi kommer til å få masse motargumenter."* Både Astri og Trine synes å være stolte over å ha et personale som er blitt så gode til å argumenter for egne synspunkter.

Også i de andre prosjektbarnehagene kommer det fram at det tospråklige personalet i langt større grad deltar aktivt nå, både i diskusjoner og gjennom sitt initiativ i arbeidet med barna. Som Fatima sier: *"Det er ikke lenger bare de pedagogiske lederne som bestemmer, vi kommer også med våre forslag."* Iflg. Bodil, som har vært avdelingsleder i samme prosjektbarnehage siden oppstarten i 1998, representerer dette en utvikling. *"...kanskje først og fremst hos meg, ...nå er jeg ikke lenger så opptatt av at alle skal gjøre ting sammen, derfor er det lettere å være åpen for ulike forslag, ulike initiativ fra assistentene."* Andre tospråklige assistenter bekrefter *"Ja – det er lettere å komme med mine meninger nå."* Ikke bare fordi avdelingsleder er mer åpen for personalets spontante forslag og initiativ, men også fordi de alle har fått mer erfaring og kunnskap. De er blitt mer trygge på egen yrkesrolle og betydningen av det de gjør. Som eksempel på sin egen utvikling forteller Yasmin at hun nå tør å ta ordet og

holde innlegg på kurs. Hun har samlingstunder i barnehagen og hun har holdt en demonstrasjons-samlingstund på somali på et av de nettverksseminarene de har i bydelen. ”*Det hadde jeg ikke turt å gjøre for to år siden*”, sier hun.

5.2.4 Oppsummering av de tospråklige assistentenes funksjon

Våre undersøkelser viser at det i prosjektbarnehagene er blitt lagt godt til rette for å utvikle et personalsamarbeid hvor det tospråklige personalet deltar aktivt på lik linje med det etnisk norske personalet. Det har vært avsatt særskilt tid til mange typer personalmøter, det har vært lagt vekt på å bli kjent med hverandre og bli trygge på egen yrkesrolle. Det har også blitt gjennomført ulike opplæringskurs for personalet, både hele personalet sammen og egne opplegg for assistentgruppen. Det at de etnisk norske avdelingslederne har greidd å vise større åpenhet for variasjoner, har våget ”å slippe taket” til en viss grad og har gitt mer plass for de tospråklige assistentenes måter å arbeide med barn på, synes å ha vært en viktig faktor når det gjelder en endring i retning av et reelt samarbeid preget av gjensidighet og likeverd.. Hele personalet i prosjektbarnehagene, både de etniske norske førskolelærerne og det tospråklige personalet har bidratt i den samme utviklingsprosess som har gitt hele personalet nye erfaringer og ny bevissthet om barnehagens flerkulturelle og tospråklige virksomhet. Dette har ført til at de tospråklige assistentene i prosjektbarnehagene i stor grad synes å ivareta de oppgavene som blir beskrevet i Rammeplan for barnehagen, på en god måte.

5.3 Arbeidssituasjonen i ”vår eksterne” barnehage

I vår første evalueringsrapport, foretok vi en vurdering av det pedagogiske opplegget og språkopplæringen også i tre ”eksterne” barnehager, som hadde minoritetsspråklige femåringer i barnegruppene. Blant disse tre var det bare barnehage E som benyttet seg av bydelens ordning med tospråklig assistanse gjennom Pedagogisk Fagsenter. Vi vurderte dette opplegget til å fungere som et eget lite opplegg ”på utsiden” av barnehagens eget pedagogiske program, og valgte derfor ikke å foreta noen videre analyse av dette morsmålsopplegget (se Sand og Skoug 2002 s.90-91). Siden vi i dette kapitlet har den tospråklige medarbeiderens rolle og funksjon særskilt i

fokus, ser vi det likevel som relevant å gi en beskrivelse av dette opplegget. Dette for å gi et bilde på hvordan arbeidssituasjonen for denne tospråklige assistent var. Framstillingen bygger på våre intervjuer med Maria, tospråklige assistent fra Fagsenteret, og Kari, avdelingsleder på ”vår” avdeling i barnehage E. Intervjuene ble gjennomført våren 2000⁷.

5.3.1 Tospråklige assistanse i barnehage E

Barnehage E er en kommunal heldagsbarnehage med to avdelinger. På den avdelingen hvor ”vår” minoritetsspråklige femåring gikk, var flertallet av barna etnisk norske: 10 barn norsk morsmål, én med spansk, én med somali, én tyrkisk og én med kurdisk og arabisk som morsmål. De to assistentene på avdelingene hadde minoritetsspråklig bakgrunn, men hadde ikke felles morsmål med noen av barna på gruppen. I vår evaluering konkluderer vi med at barnehagens *eget* opplegg fungerte som et norsk-språklig ”språkoversvømmelse”-program. Men i tillegg fikk ”vår” spansk-språklige femåring et særskilt tilbud med tospråklige assistanse én dag i uka. Dette tilbudet ble gitt gjennom Fagsenteret og finansiert gjennom den statlige tilskuddsordning til tospråklig assistanse til minoritetsspråklige barn i barnehage.

Maria, 35 år, var tilsatt i full stilling som tospråklig assistent ved Fagsenteret med ansvar for en gruppe spansk-språklige barn som hadde plass i forskjellige i barnehager omkring i bydelen. Hun hadde ingen pedagogisk utdanning, men hadde et 6 mndr. kurs i barne- og omsorgspleie i Norge. Hun hadde også vært ”praktikant” et halvt år i en av prosjekt-barnehagene før hun ble tilsatt ved Fagsenteret i januar 1999. Fra sitt hjemland hadde hun fullført fem års universitetsutdannelse i sosialøkonomi og data og hadde yrkeserfaring fra bankvirksomhet i sitt hjemland. Hun hadde bodd i Norge ca. 8 år og hadde arbeidet som tospråklige assistent i godt over ett år da vi intervjuet henne.

⁷ Så vidt vi kjenner til er den tospråklige assistanse-tjenesten i bydel Gamle Oslo bli noe omorganisert siden vi gjennomført vår undersøkelse i barnehage E. Men vi kjenner ikke detaljene i denne omlegging.

”Hennes barn” hadde plass i forskjellige barnehager i bydelen, og arbeidet var organisert slik at hun ambulerte mellom de ulike stedene i løpet av arbeidsuka. Hver mandag var hun i barnehage E sammen med ”vår” femåring, Marco fra Chile. I andre barnehager hadde hun ansvar for spanskspråklige barn andre land i Sør-Amerika, for eksempel fra Ecuador, fra Argentina, fra Colombia. Selv kom hun fra Peru. Hun sa at hun kunne lære barna morsmålet, og hun prøvde å fortelle Marco om Chile. Men det siste var ikke så enkelt. *”Jeg kjenner ikke alle de forskjellige tradisjonene fra de andre landene i Sør-Amerika. Jeg vil gjerne, jeg har gått til biblioteket for å lese om Chile, men jeg fant ikke noe. Det er vanskelig.”*

Hun snakker spansk med ”sine” barn. Som eksempler på hvilke temaer hun jobbet med, nevnte hun *fargene, tallene og eventyr*. Hun spilte spill med ”sine” barn og hun snakket om ulike ting barna selv var interessert i. Hun pleidde ofte å ta med seg ”sine” barn på tur ut av barnehagen, for eksempel på Tøyenbadet, på museer eller på lekoteket på Fagsenteret. Den dagen hun var i barnehage E, pleidde de å gå til Fagsenterets lekotek. Av og til tok hun også med et par av de etnisk norske guttene. Å være med til lekoteket var ekstra stas for Marcos barnehagevenner. Ellers var hun også sammen med ham og de andre barna i barnehagen. *”De andre barna spør ofte ’hva heter det på spansk’. De vil gjerne lære noen spanske ord.”*

Maria syntes at hun hadde god kontakt med barnehagen. Hun påpekte at arbeidsinstruksen hennes åpnet for at hun også kunne være sammen med de andre barna i barnehagen. *”Jeg er fleksibel, hvis noen i personalet er syke, så hjelper jeg til.”*

Selv om den personlige kontakten mellom Maria og barn og voksne i barnehagen var god, var det lite samarbeid om det pedagogiske opplegget. Avdelingsleder Kari fortalte at de tospråklige assistentene eller lærerne, som var knyttet til de forskjellige minoritetsspråklige barna i barnehagen, kom hver én dag i uka. De hadde sine faste dager med ”sitt” barn. Men avdelingsleder sa det var lite samarbeid mellom barnehagen og de tospråklige assistentene.

”Vi vet litt om deres opplegg, men skulle ønske at vi visste mer. (...) De følger vel de temaene vi har i barnehagen, men hvordan de jobber vet vi lite om. (...) Det er vanskelig for dem å vite hva vi jobber med her når de bare kommer én dag i uka...også tar hun Marco med ned på Fagsenteret. Vi prøver å informere litt, men vi har ingen møter sammen.”

De tospråklige assistentene fikk ingen veiledning fra pedagogene i barnehagen. ”*Det får de ved Fagsenteret*”, sa Kari. Hun ønsket at de kunne lage noen planer sammen, men som hun sa videre: ”*...vet ikke egentlig hva som hindrer oss i å gjøre det - kan være litt med tiden, men kanskje kunne vi få til i hvert fall én gang i måneden?*”

I barnehagen ble det vanligvis bare snakket norsk. Men Kari hadde forstått på Maria at Marco hadde et godt utviklet morsmål. ”*Han kan fortelle hva det og det heter på spansk, men han er ikke særlig interessert.*” Kar mente han kanskje kviet seg litt for å snakke et annet språk enn norsk i barnehagen, men han brukte morsmålet hjemme med mor og sine søsken. Og han brukte det sammen med Maria den ene dagen hun var i barnehagen.

5.3.2 Tospråklig assistent eller morsmålstrener?

Ut fra slik vi fikk beskrevet hvordan opplegget med tospråklig assistanse fungerte i en av bydelens ordinære barnehager, var det etter vår mening nærmest umulig for Maria å skulle kunne ivareta sine integrerings- og samarbeidsoppgaver etter rammeplanens intensjoner. Hun hadde en arbeidssituasjon hvor hun var nødt til å forholde seg til forskjellige enkeltbarn og mange forskjellige barnehager med *sine* opplegg i løpet av uken. Slik det fungerte var hun nærmest bare innom én dag i uken i barnehage E. Mye av tiden syntes å gå til å ”*trene morsmål*” med Marco. Hennes arbeidsgiver og faglige veileder var ikke knyttet til den konkrete barnehagen som hadde det daglige pedagogiske ansvaret for Marco. Det var heller ikke avsatt tid til felles samarbeidsmøter i barnehagen. Dette ga

Maria et helt annet utgangspunkt for å utøve sin yrkesrolle enn det utgangspunktet som de tospråklige assistentene i prosjektbarnehagen har.

Maria hadde med andre ord svært små muligheter til å fungere som en ”brobygger og kulturformidler”, ”skape kontakt mellom barnehagen og foreldrene”, og være en som ”deltar i planlegging, gjennomføring og oppfølging av virksomheten i barnehagen, og deltar i personalgruppen på lik linje med de andre ansatte” (BFD 2000). For å ivareta disse funksjonene på en måte som fremmer reell integrering forutsetter det bl.a at den tospråklige assistenten:

- er til stede sammen med barna, både ”sine” barn og de ”norske” barna, i langt større grad enn bare en dag i uka eller noen timer pr. dag,
- er fortrolig med barnehagen som pedagogisk virksomhet og er kjent med det pedagogiske opplegget i den konkrete barnehagen,
- er en integrert del av personalet i barnehagen,
- har som del av arbeidstiden, avsatt tid til å kunne delta på ulike samarbeidsmøter i barnehagen.

Slik ordningen fungerte i barnehage E, hadde Maria en funksjon mer på linje med en snever oppfatning av å være ”morsmålstrener” enn å være en ”tospråklig assistent”. Tidlig på 1990-tallet ble stillingsbetegnelsen endret fra *morsmålstrener* til *tospråklig assistent/-lærer*. Bakgrunnen for dette var å tydeliggjøre stillingens tosidige og integrerende brobygger-funksjon i motsetning til en snever og ensidig oppfatning av stillingen som en type ambulerende ”språktrener” i morsmål (Skoug 1992a).

Siden 1982 har staten gitt et øremerket tilskudd til tospråklig assistanse til barn med innvandrerbakgrunn i barnehage. Dette tiltaket kom som en direkte oppfølging av prosjektet ”Oppfølging av barnehager for fremmedspråklige barn”, finansiert av FAD og ledet av Unni Bleken. Prosjekt gikk inn for å samle barn fra samme språkgruppe ved opptak. Gruppesammensetning på minst fire barn med felles morsmål i gruppe, ble lagt til grunn for tildeling av tilskudd. I 1991 ble den statlige tilskuddsordningen endret fra å være en tilskuddsats etter denne såkalte ”4-barnsregelen”, til å bli tilskuddsats pr. barn etter oppholdstid. Intensjonen

med denne endringen var at flere barn med minoritetsspråklig bakgrunn skulle få tospråklige assistanse i barnehage (St.meld. nr.39 (1987-88)). I 1986 var det ca. 50% av barn med innvandrerbakgrunn i barnehagene, som nød godt av denne tilskuddsordning (Skoug 1997). Det har vært uttrykt skepsis til om endringen av tilskuddsordningen i praksis ville bidra til å innfri intensjonene. Og flere har pekt på ulike sider ved de tospråklige assistenters arbeidssituasjon som vanskeliggjør mulighetene deres til å utøve yrkesrollen etter intensjonen om å fremme integrering. Spørsmålet om hvordan barnehageeierne/kommunene organiserer barnegruppene og tilsetter tospråklig personale representerer noen sentrale aspekter ved denne problematikken (se bl.a. Skoug 1992b, 1997 og Tefre m.fl. 1997). I løpet av de siste årene har andelen barn med minoritetsspråklige bakgrunn som kommer inn under tilskuddsordningen om tospråklig assistanse, vært synkende og ligger i dag ned mot 40%. Det kan være ulike årsakene til dette, men Åse Tefre berører antakelig en sentral side her:

”For ti-tolv år siden måtte man ha en gruppe på fire barn med et annet morsmål for å få en tospråklig assistent. I dag må man ha en gruppe på 16 barn for å få assistent i hel stilling. Og det er ikke fordi utfordringene er blitt mindre!” (Pettersen 2003 s.58)

Erfaringene fra prosjektbarnehagene viser at når forholdene legges til rette, er det mulig å utøve yrkesrollen som tospråklig assistent i henhold rammeplanens føringer og tilskuddsordningens målsetting og tildelingskriterier slik de er utformet bl.a. i rundskriv BFD Q-2/2000B. Marias tilsetningsforhold og arbeidssituasjon i barnehage E var helt annerledes enn for de som var knyttet til prosjektbarnehagene. Hennes arbeidssituasjon ga lite rom for annet enn å fungere som en ambulerende morsmåltrener i snever forstand, med et opplegg i og i rolle som i vesentlig grad syntes løsrevet fra barnehagens dagligliv.

6 Avslutning

Prøveprosjektet i bydel Gamle Oslo har hatt som målsetting å legge til rette for bedre språkopplæring og integrering, og at barna skulle gjøre individuelle framskritt i norsk språk før skolestart. Vi mener at tilbudet har hatt mange positive effekter for de aller fleste av de barna som har benyttet seg av dette tilbudet enten i ett eller i to år. Vi tenker her på det å bli kjent med og få trening i å omgås andre barn og voksne med ulik språklig og kulturell bakgrunn. I tillegg har de fått trening i å forholde seg til en norsk institusjon og norske forhold mer allment. Dette er ei viktig side ved integreringsprosessen. Barna har lært en del norsk språk i løpet av barnehageoppholdet, og det er svært viktig at denne prosessen starter i god tid før skolestart.

Vi har imidlertid pekt på noen forhold ved prøveprosjektet som vi mener i mindre grad har bidratt til å fremme prosjektets målsetting om bedre norskopplæring og integrering (se Sand og Skoug 2002): For det første har barnegruppene kun bestått av minoritetsspråklige barn, med noen få unntak. Dette mener vi ikke er optimale forhold for å fremme innlæring av norsk språk og integrering. Integrering er en gjensidig prosess som berører både majoritet og minoritet. En bør tilstrebe en gruppesammensetning som har en gunstig fordeling mellom majoritetsspråklige og minoritetsspråklige, slik at alle barn har mulighet både for intern og ekstern sosial og språklig kontakt og samhandling. Uformell samhandling mellom minoritetsspråklig og majoritetsspråklige barn i lek, kan sikre gode læringsbetingelser for å tilegne seg et andrespråk. Et barnehagemiljø som gir barna mulighet til å delta i varierte og gode formelle og uformelle språksituasjoner sammen med andre barn og med voksne som er ”avanserte andrespråksbrukere” er viktig for andrespråkstilegnelsen.

Ett forhold som har endret seg i løpet av prosjektperioden, og som etter vår mening har økt kvaliteten på tilbudet, er at barnas morsmål og kulturbakgrunn har fått en større og mer bevisst plass i barnehagens

innhold. Personalgruppene er også blitt sammensatt mer med tanke på å sikre så mange barn som mulig tospråklig assistanse. Disse forholdene er svært viktige for barnas trygghet og mestring av situasjonen i barnehagen, og dermed for deres mulighet til å nyttiggjøre seg det pedagogiske tilbudet.

At også 4-åringene etter hvert fikk dette tilbudet slik at de kunne gå to år i barnehage før skolestart, samt at personalet gjennom skolering av ulike slag har økt sin kompetanse om tospråklig og tokulturell utvikling og opplæring, vurderer vi som svært positivt.

For at barna skal kunne fortsette en god utviklingsprosess blir det viktig hva slags undervisningssituasjon de møter i skolen. Gjennom et samarbeid mellom barnehage og skole om en samlet og helhetlig opplæring som varer i en periode på 5-6 år (jfr. Thomas og Collier 2002), og der en tar i bruk både tilgjengelig kunnskap og de tilskuddsordningene som finnes i systemet, både på bydels-/kommunalt nivå og på barnehagenivå, vil en kunne gi denne gruppen barn et tospråklig opplæringstilbud som kan kvalifisere dem for deltakelse i det pluralistiske samfunnet. Dette forutsetter imidlertid godt kvalifisert personale, noe som er en utfordring både for myndighetene og for lærerutdanningsinstitusjonene. Myndighetene må prioritere ressurser som gjør det mulig å utdanne personer med kompetanse til å gjennomføre et tospråklig opplæringstilbud både i barnehagen og i skolen. Det er også viktig at det bevilges penger til mer forskning vedrørende opplæring i et pluralistisk samfunn. Lærerutdanningsinstitusjonene må ta sitt ansvar på alvor, og bestrebe seg på å kvalifisere lærere på ulike nivå for denne oppgaven.

Vår hovedkonklusjon når det gjelder evalueringen av prosjektet ”Tilbud om gratis korttidsplass i barnehage for alle 4- og 5-åringer i bydel Gamle Oslo” vil vi summere opp på følgende måte:

Et barnehagetilbud som ensidig har som mål å tilpasse barna til en skole som fungerer på majoritetens premisser, bygger på en kompensatorisk og assimilerende tenkning og kan ikke sies å være i tråd med en integrerende ideologi, i betydningen pluralistisk integrering. Et pedagogisk tilbud som bygger på en integrerende tenkning vil ha som mål å kvalifisere både

majoritet og minoritet til en felles tilværelse i et pluralistisk samfunn. Det betyr at begge gruppene bør benytte de samme barnehagene og skolene. Tilbudet skal sikre de minoritetsspråklige barna en tokulturell og tospråklig utvikling. Dette gjøres gjennom at den språklige og kulturelle kompetansen som disse bringer med seg inn i barnehagen blir en del av innholdet, og sikrer dem identifikasjon, sammenheng og tilhørighet, samtidig som de får mulighet til å tilegne seg norsk språk- og kulturkompetanse. I tillegg til at foreldrene og det etniske miljøet til barna formidler hjemmekulturen og morsmålet, har offentlige pedagogiske tilbud et ansvar i denne sammenhengen (se bl.a. Rammeplan for barnehagen). Det minoritetskulturelle innholdet vil kunne virke perspektivutvidende for majoriteten gjennom kultursammenliknende arbeidsmåter. Organisatorisk bør det legges til rette for samvær og tilknytning til barn både av egen og annen etnisk tilhørighet. Utdanningssystemet, både barnehagen og skolen, må gjennomføre permanente endringer for å fremme en flerkulturell kompetanse for alle.

Litteraturliste

- Arnberg, L. N. (1996): Invandrarbarn i førskolan – den svenska modellen. I: Hyltenstam, K. (red): *Tvåspråklighet med förhinder?* Studentlitteratur
- Arvidsson, T. (1992): *Barneobservasjoner i førskolen*. 7. opplag. Universitetsforlaget. Oslo.
- BFD (2000): *Statstilskudd til drift av barnehager i 2000*. Tilskudd til tospråklige assistanse i barnehage. Q-2/200B
- BFD (1995): *Rammeplan for barnehagen*. Q-0903B
- Brandth. B. (1998): Gruppeintervju, perspektiv, relasjoner og kontekst. I: Holter og Kalleberg (red.): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Universitetsforlaget. Oslo
- Engen, T. O. (1989): *Dobbeltkvalifisering og kultursammenlikning*. Oplandske Bokforlag. Vallset
- Engen, T.O. (1996): Språkopplæring og identitetsutvikling i et didaktisk perspektiv. I: Hyltenstam K., Brox, O., Engen, T. O. og Hvenekilde, A.: *Tilpasset språkopplæring for minoritets elever*. Norges forskningsråd. Oslo
- Engen, T.O., Kulbrandstad, L. A. og Sand, S. (1996): *Til keiseren hva keiserens er? Om minoritets elevenes utdanningsstrategier og skoleprestasjoner*. Oplandske Bokforlag. Vallset
- Engen, T.O., Kulbrandstad, L. A. (1998): *Tospråklighet og minoritetsundervisning*. Ad Notam Gyldendal. Oslo.
- Giæver, Katrine (1999): *Språk og identitet*. Feltarbeid. Semesteroppgave ved studiet "Flerkulturell forståelse". Høgskolen i Oslo.
- Hvenekilde, A., Hyltenstam, K. og Loona, S. (1996): Språktilegnelse og tospråklighet. I: Hyltenstam, K., Brox, O., Engen, T. O. og Hvenekilde, A (red.): *Tilpasset språkopplæring for minoritets elever*. Rapport fra konsensuskonferanse. Norges forskningsråd. Oslo
- Høgmo, Asle. (1989): *Norske idealer og samisk virkelighet*. Gyldendal. Oslo.

- Lindberg, I. og Sjöqvist, L. (1996): Språkutviklende andrespråksundervisning for minoritetselever. I: Engen, T. O. (red.): *Minoritetselever og språkopplæring*. Oplandske Bokforlag. Vallset
- NOU 1995: 12 *Opplæring i et flerkulturelt Norge*.
- Næss, S. og Sveen, O. (1994): *Håndbok for Askeladden*. Grimstadholmen 115, 5060 Søreidgrend
- Pettersen, J. R. (2003): Portrettet – Flerspråklighet er en ressurs. I: *Barnehagefolk* nr. 1/2003. Pedagogisk Forum. Oslo
- Sand, S. (1994): Kulturorientert pedagogikk og kulturanalyse. I: Aasen, J. og Engen, T. O.: *Didaktikk og lærerplanarbeid*. Oplandske Bokforlag. Vallset
- Sand, S. (1996): *Integrering eller assimilering?* Oplandske Bokforlag. Vallset
- Sand, S. og Skoug, T. (2002): *Integrering – sprik mellom intensjon og realitet?* Evaluering av prosjekt med gratis korttidsplass i barnehage for alle femåringer i bydel Gamle Oslo. Rapport 1. Høgskolen i Hedmark Rapport nr. 1 – 2002. Elverum
- Skoug, T. (1989): *To-kulturelt arbeid i barnehagen*. Oplandske Bokforlag. Vallset
- Skoug, T. (1992a): Notat om Morsmålstreners rolle og funksjon i barnehagen til FAD, datert januar 1992
- Skoug, T. (1992b): Kanskje julenissen bor i Teheran? I: Engen og Øygarden (red.): *Tankeblikk*. Hamar lærerhøgskole. Oplandske Bokforlag. Hamar
- Skoug, T. (1997): *Barn med innvandrerbakgrunn og barnehagens læreplanpraksis*. Hovedfagsoppgave i pedagogikk, PFI, UiO
- Stortingsmelding nr. 39 (1987-88) *Om innvandringspolitikken*. Kommunal og arbeidsdepartementet
- Tefre, Å., Andreassen, A. og Otterstad, A. M. (1997): Tospråklige assistenters funksjon, rolle og kvalifikasjonsbehov. *Kolon* 1997 nr.1. Høgskolen i Oslo.
- Thomas, W. P. og Collier, V. P. (2002): *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement*. CREDE: Center for Research on Education, Diversity & Excellence.
<http://www.crede.ucsc.edu/research//11aa/1.1pdfs/1.1complete.pdf>

Øzerk, K. (1992): *Tospråklige minoriteter*. Sirkulær tenkning og pedagogikk. Oris

Vedlegg 1

VEDLEGG 2

HH/LUH/tove
Evaluering ”prosjekt Gamle Oslo – barnehage”

10.10.2001

Observasjonsoppdrag - sosial samhandling – Høst 2001.

”Frys”-observasjoner:

3 reg. pr. dag (ca. 15 min. mellom hver) – **2 dager pr. uke – 3 uker med to uker mellom hver observasjonsuke** (d.v.s uke 1 - to ukers opphold, uke 2 – to ukers opphold, uke 3. Perioden strekker seg m.a.o. samlet over 7 uker) = **18 observasjoner samlet.**

Verbale ytringer:

A) Faste plasser (måltid): 2 reg. i løpet av de samme ukene som ”frys”-obs. skjer = 6 språkobs.

B) Selvvalgte plasser (ved bordaktivitet): 2 reg. i løpet av de samme ukene = 6 språkobs.

I de barnehager hvor det ikke er aktuelt å bruke begge typer situasjoner, skal det foretas 12 observasjoner ved den ene som er aktuell. Noter om observasjonene er foretatt i situasjoner med ”faste” eller ”selvvalgte” plasser.

Ved gjennomføring:

Én av de pedagogiske lederne skal gjennomføre registreringene. I den grad det er mulig, skal det være den samme personen som skal gjennomføre alle observasjonsrundene av hver av de ulike metodene (henholdsvis ”frys”- og ”verbale ytringer”).

Det er viktig at hver observasjonsregistrering også gir informasjon om barnets morsmål, kjønn og fødselsår og de voksnes morsmål og kjønn. Dette må noteres på alle registreringsarkene før de sendes samlet til Tove. (noter også navn på observatør, - kan ha betydning ved analyse av kontakten b. – v.)

Alt observasjonsmaterialet sendes Tove innen 1.januar 2002.

Adresse:

Tove Skoug

Høgskolen i Hedmark

Avdeling for lærerutdanning – hamar

2318 Hamar

Har dere noen spørsmål underveis, ta kontakt med Tove på tlf. 62 51 76 77 eller e-post Tove.Skoug@luh.hihm.no

LYKKE TIL!