

Sigrun Sand og Tove Skoug

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

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/Publikasjon/default.htm>)

Rapport nr. 1 – 2002

© Forfatterne/Høgskolen i Hedmark

ISBN: 82-7671-193-6

ISSN: 1501-8563



Høgskolen i Hedmark

Tittel: Integrering – sprik mellom intensjon og realitet? Evaluering av prosjekt med gratis korttidsplass i barnehage for alle femåringer i bydel Gamle Oslo. Rapport 1.

Forfattere: Sigrun Sand og Tove Skoug

Nummer: 1

Utgivelsesår: 2002

Sider: 198

ISBN: 82-7671-193-6

ISSN: 1501-8563

Oppdragsgiver: Barne- og familiedepartementet

Emneord: Barnehager, minoritetsbarn, integrering, norsk som andrespråk

Sammendrag: Rapporten er den første av to rapporter fra evalueringen som Høgskolen i Hedmark har gjort av prøveprosjektet ”Tilbud om gratis korttidsplass i barnehage for alle 5-åringer i bydel Gamle Oslo”. Oppgaven vår har vært å vurdere om prøveprosjektet legger til rette for *bedre språkopplæring* og *bedre integrering*. Det er hovedsaklig minoritetsspråklige barn som benytter dette korttidstilbudet som har som målsetting å øke barnas norskkunnskaper før skolestart. Vi gir en beskrivelse og vurdering av det pedagogiske opplegget i prosjektbarnehagene samt i tre andre barnehager i bydelen. Vi presenterer også resultatene fra en språkscreeningstest som gir et bilde av den norskspråklige utviklingen hos et utvalg av de minoritetsspråklige barna. Til slutt i rapporten drøfter vi hvordan prøveprosjektet kan sies å ha lagt til rette for utvikling av barnas andrespråkskompetanse og for bedre integrering. Vår undersøkelse av barnehagene som språkopplæringsmodeller, viser at alle prosjektbarnehagene var organisert og lagt opp etter en assimilerende modell som fremmer énspråklig på norsk. Det var kun én barnehage i vårt utvalg som hadde en opplæringsmodell som fremmer tospråklig og integrering. Resultatene fra språktesten viser at de fleste av barna i utvalget hadde framgang i norsk språk i løpet av det året de gikk i barnehagen. Når det gjelder oppnådd nivå, viser resultatene imidlertid at de fleste av barna kommer til skolen med langt svakere norskspråklig kompetanse enn det énspråklige jevnaldringer med norsk morsmål har. Et sentralt spørsmål blir derfor hva slags undervisningssituasjon barna møter i skolen. Resultatene viser at nesten alle som ble språktestet vil ha behov for særskilt språkopplæring. På bakgrunn av undersøkelsen har vi grunn til å anta at de minoritetsspråklige barna har profitert på tilbudet i barnehagen, både språklig og sosialt. Slik personalet i prosjektbarnehagene har iverksatt sine språkopplegg, synes barnas motivasjon til å tilegne seg norsk å ha blitt godt ivaretatt. Men en vesentlig svakhet ved tilbudet er at barna ikke har hatt muligheter for å inngå i sosial samhandling med etnisk norske barn. Med barnegrupper bestående av både minoritets- og majoritetsspråklige barn og med et pedagogisk program som i større grad var preget av et flerkulturelt innhold, mener vi at prosjektbarnehagene ville vært mer i samsvar med prøveprosjektets intensjoner om bedret norskopplæring og integrering.



Høgskolen i Hedmark

Title: Integration – a gap between intention and reality?			
Authors: Sigrun Sand and Tove Skoug			
Number: 1	Year: 2002	Pages: 198	ISBN: 82-7671-193-6 ISSN: 1501-8563
Financed by: The Ministry of Children and Family Affairs			
Keywords: Kindergarten, Children from minority groups, Integration Bilingual Education			
<p>Summary: This is one out of two evaluation reports of the pilot-project “Short-time kindergarten free of charge for all 5-years-old children in Gamle Oslo”. The evaluation has been carried out by Hedmark College at the request of the Ministry of Children and Family Affairs. Our task has been to describe and evaluate whether the pilot-project promotes the minority children’s language skills and their integration. Mainly children from different ethnic minority groups are making use of these short-time kindergartens whose object first of all is to promote the children’s second language skills (Norwegian). This report describes and evaluates the education program in all the “Project Kindergartens” and in three other “external” kindergartens within the district. We have tested a group of children in order to get a picture of their progress in their second-language skills. The results are presented in this report. Finally we discuss how the educational program in the “Project Kindergartens” seems to promote the children’s skills in the Norwegian language and how the program contributes to the integration process. Our investigations show that on the institutional level all the project-kindergartens had a type of educational program with monolingualism (in Norwegian) and assimilation as language outcome and educational and societal aim. Among all the kindergartens investigated only <i>one</i> seemed to follow a type of program with bilingualism as language outcome for the children and pluralism/integration as a societal and educational aim. Most of the children who went through the screening test showed progress in their language skills in Norwegian during the year. But even so they were far behind the level of their ethnic Norwegian peers. This actualises the question of how the school will meet these children’s need. Our results show that most of them are in need of a special language education program in school. All the minority children seemed to benefit, both linguistically and socially, from their stay in the “Project Kindergartens”. The way the staff carried out the education program in practice seemed to keep up the children’s motivation for second-language learning. The lack of ethnic Norwegian children in the groups, though, was a weak point of great importance. With children from both minority groups and the majority group together within the class using a multicultural curriculum, the “Project Kindergartens” would be more in accordance with the pilot-project and its main intention of improving the second-language education and integration.</p>			

Forord

Dette er den første av to rapporter som Høgskolen i Hedmark skal skrive til vår oppdragsgiver Barne- og familiedepartementet fra prosjektet ”Evaluering av gratis korttids barnehagetilbud for alle 4- og 5-åringer i bydel Gamle Oslo”. Evalueringsprosjektet er initiert og finansiert av departementet. Rapporten omhandler to kull med 5-åringer som gikk i dette barnehagetilbudet i 1999-2000 og i 2000-2001. Den neste rapporten, som er sluttrapporten, skal være ferdig ved utgangen av 2002. Denne foreliggende rapporten bygger på data samlet inn i perioden 1999-2001.

Personalet i de fire prosjektbarnehagene og i de tre andre barnehager i bydel Gamle Oslo har vært våre informanter. Vi takker for personalets store velvilje og positive engasjement i å gi oss innblikk i sin virksomhet. Vi har lært mye, og vi håper at vurderingsprosessen og resultatene som presenteres her, også har vært og kan bli til nytte for barnehagene.

Vi takker Synnøve Nesbakken i Barne- og familiedepartementet, Olga Mørk som prosjektkoordinator i bydel Gamle Oslo og ledelsen ved avdeling for lærerutdanning ved Høgskolen i Hedmark for vennlig oppfølging og støtte. Likeså vil vi takke medlemmer av Flerfaglig gruppe for minoritetsstudier ved Høgskolen i Hedmark for interesse og nyttige faglige innspill. Her vil vi spesielt framheve to personer, det er vår veileder Thor Ola Engen som takkes for solid faglig veiledning og støtte, samt oppmuntring når det trengtes. Vi vil også takke Lise Iversen Kulbrandstad for viktige og berikende innspill underveis. Vi retter også en takk til Øverby Kompetansesenter på Gjøvik for den bistanden vi har fått der ved valg av språktest. Vi gjør oppmerksom på at det er undertegnede som står ansvarlig for rapportens utforming og innhold.

Evalueringsprosjektet er blitt gjennomført av undertegnede, med Sigrun Sand som prosjektleder. Arbeidet er skjedd i nært samarbeid mellom oss to som har jobbet med prosjektet, og de fleste tolkninger og vurderinger er gjort i fellesskap. Vi har imidlertid delt ansvaret når det gjelder

datainnsamling, databearbeiding og skriving. Tove Skoug har hatt hovedansvaret for sammendraget av rapporten og for kapitlene 4, 5, 6 og 7. Sigrun Sand har hatt hovedansvaret for kapittel 1, 2, 3, 8, 9 og 10.

Vi håper rapporten vil komme til nytte både i departementet, i bydel Gamle Oslo, i lærerutdanning og i barnehage og grunnskole når det gjelder å tilrettelegge barnehage- og skoletilbudet for barn og elever fra språklige minoriteter.

Vi gjør oppmerksom på at vi i denne utgaven av Rapport I har justert noen språklige formuleringer i rapporten etter at den ble levert oppdragsgiver 23. januar 2002. Dette er gjort for bedre å få presisert våre hovedmomenter. Innholdet er ikke forandret.

Hamar, januar 2002

Sigrun Sand og Tove Skoug

Sammendrag

Rapporten er den første av to rapporter fra den evalueringen som Høgskolen i Hedmark har gjort av prøveprosjektet ”Tilbud om gratis korttidsplass i barnehage for alle 5-åringer i bydel Gamle Oslo”. Arbeidet gjennomføres etter oppdrag fra Barne- og familiedepartementet og avsluttes ikke før ved utgangen av 2002. Noen av de problemstillingene som behandles i denne rapporten vil derfor bli mer utfyllende drøftet i vår neste rapport som skal ferdigstilles ved årsskiftet 2002/2003.

I dette sammendraget presenteres hovedtrekk i resultatene fra undersøkelsen som omfatter to barnehagekull med femåringer i årene 1999/2000 og 2000/2001. For dokumentasjon og utfyllende drøftinger henvises det til rapporten.

1 Bakgrunnen for oppdraget

1.1 Prøveprosjektet

Prøveprosjektet ble igangsatt i 1998 og skulle gjennomføres over en periode på 3 år. Høsten 2000 ble tilbudet utvidet til også å omfatte alle 4-åringene i bydelen. Prosjektperioden ble forlenget fram til sommeren 2002. Prosjektet gjennomføres i sammenheng med ”Handlingsprogram for Oslo indre øst” og det samarbeidet mellom Oslo kommune og staten som her er etablert. Årsaken til at bydelen ble valgt, var at det i befolkningen her var en høy andel barn med minoritetsspråklig bakgrunn, hvorav mange ikke gikk i barnehage. Målsettingen for prøveprosjektet er å øke deltakelsen av minoritetsspråklige språklige barn i barnehagene og legge til rette bedre språkopplæring og bedre integrering. Gratistilbudet på 4 timer pr. dag omfatter alle barn i det aktuelle årskullet, ”norske” som ”ikke-norske”. Som et tilbud til de barna som ikke allerede hadde plass i en av de ordinære barnehagene i bydelen, ble det opprettet særskilte korttidstilbud

som egne ”prosjektbarnehager”. Disse ble opprettet i midlertidig lokaler på 3-4 forskjellige steder i bydelen. Barnegruppene i prosjektbarnehagene besto i hovedsak av minoritetsspråklige barn fra mange forskjellige språkgrupper. Det var svært få barn med norsk morsmål som hadde plass i prosjektbarnehagene, fordi de fleste etnisk norske femåringer i bydelen allerede hadde plass i annen barnehage.

1.2 Evalueringsoppdraget

I 1999 inngikk Barne- og familiedepartementet (BFD) avtale med Høgskolen i Hedmark om evaluering av prøveprosjektets pedagogiske opplegg. Samtidig fikk Norsk institutt for forskning om Oppvekst, Velferd og Aldring (NOVA) i oppdrag å evaluere prøveprosjektet ut fra et familie- og samfunnsperspektiv.

Parallelt med utvidelsen av prøveprosjektet i bydel Gamle Oslo, ble også evalueringsoppdragene utvidet og forlenget i tid. I tillegg ble oppdraget også utvidet med oppdrag om å følge ”prosjektbarna” inn skolen gjennom de to første klassetrinnene. Denne skoleutvidelsen blir finansiert av Utdannings- og forskningsdepartementet (tidligere Kirke- utdanning og forskningsdepartementet). Her skal rapporten også ferdigstilles ved årsskifte 2002/2003.

2 Hva har oppdraget vårt vært?

Vår hovedoppgave har vært å beskrive og vurdere det pedagogiske opplegget: I hvilken grad er prøveprosjektets målsetting om tilrettelegging for bedre språkopplæring og bedre integrering er nådd. BFD ønsket gjennom evalueringen å samle kunnskap og erfaring fra prøveprosjektet med tanke på eventuell videreføring over i ordinær barnehagevirksomhet. En evaluering av barnehagenes tiltak for å fremme minoritetsbarnas norskspråklige kompetanse ble særskilt uttrykt som ønske fra departementets side.

3 Hva har undersøkelsen dreidd seg om?

Vi har satt søkelyset på prosjektbarnehagenes pedagogiske opplegg. Det som blir behandlet i denne rapporten, er: barnehagenes organisering og sammensetning av barne- og personalgruppene, barnehagenes språkopplæring, kulturformidling og tilrettelegging av det sosiale samspillet mellom barna i gruppene. I tillegg har vi foretatt et kartlegging av den norskspråklige utviklingen hos et utvalg minoritetsspråklige barn i barnehagene. Dette er gjort for å få et målbart bilde av barnas framgang i norsk før skolestart.

Våre analyser og vurderinger er gjort med utgangspunkt i det innvandringspolitiske målet om likestilling mellom minoriteter og majoritet ut fra prinsippet om integrering (St.meld.nr. 17 1996-97) og i den offentlige utredningen om ”opplæring i et flerkulturelt Norge ” (NOU 1995:12). Som faglige referanseramme innen tospråklig og flerkulturell språkvitenskapelig og pedagogisk teori, har vi som hovedkilde valgt å legge til grunn Norges forskningsråds rapport fra konsensuskonferansen i 1996 om tilpasset opplæring for minoritetselever. Dessuten bruker vi Colin Bakers (1996) typologi og modellsystem i vår analyse av de ulike barnehagene som opplæringsmodeller.

4 Hvordan har vi gjennomført undersøkelsen?

Alle prosjektbarnehagene har deltatt i undersøkelsen. I tillegg har undersøkelsen også omfattet tre ”eksterne” heldagsbarnehager innen bydelens ordinære barnehagevirksomhet. Disse hadde også minoritetsspråklige femåringer i sine grupper. Datainnsamlingen har skjedd gjennom analyser av barnehagenes egne årsplaner, rapporter og gjennom intervju av personalet og prosjektbarnehagenes lederteam. Vi har også hatt deltakersamlinger hvor informantene har gitt tilbakemeldinger på våre tolkninger og foreløpige beskrivelser underveis i undersøkelsen.

Vi har foretatt en språkscreening av et tilfeldig utvalg barn i de enkelte barnehager. Vi har brukt en standardisert språktest, ”Askeladden”. Denne

er normert for barn med norsk morsmål og ”med alminnelig utviklingsnivå tilsvarende minst 2 år og høyest 6.11 mnd.” (Håndbok for Askeladden s.20). Den er utviklet med tanke på å påvise språklige avvik hos etnisk norske barn og er i utgangspunktet ikke beregnet på kartlegging av minoritetsspråklige barns andrespråkskompetanse. Men i mangel av en norskspråklig standardisert språktest til bruk for kartlegging av andrespråkutviklingen hos tospråklige barn, valgte vi å anvende denne testen. Dette til tross for de svakheter som testen har, sett ut fra vårt formål.

5 Resultatet fra undersøkelsen – beskrivelse og vurdering

5.1 Prosjektet som et kompensatorisk tiltak

Prøveprosjektet er igangsatt som et pedagogisk tiltak rettet mot de minoritetsspråklige barna. Intensjonen er å fremme barnas språkkompetanse før skolestart. Siden prosjektet skal legge til rette for bedre integrering, kan en ideelt sett oppfatte at hensikten skal være å fremme utviklingen både i norsk og i morsmålet. En slik spesifisering blir ikke gjort i prosjektplanen. Imidlertid er intensjonen og planen for prøveprosjektet nedfelt og konkretisert i prosjektbarnehagenes årsplan, og her kommer det klart fram at tiltaket primært er rettet inn mot det å lære barna norsk. Hovedmålet er at barna skal gjøre ”individuelle målbare framskritt i det norske språket før de begynner på skolen” (årsplanen av 1999). Det er norsk språk og kultur som skal utgjøre fellesskapet i barnehagene. Gjennom sine opplegg skal barnehagene bidra til å styrke barnas muligheter for å lykkes i skolen. I vår rapport peker vi på den motsetningen vi ser her: På den ene siden er prosjektets overordnede målsetting å legge til rette for bedre integrering. På den andre siden har prosjektet en kompensatorisk funksjon. Et opplegg som slik ensidig er rettet mot barn med minoritetsbakgrunn, bygger på en form for mangeltenkning der majoriteten legger malen for hva som betraktes som ”det normale”.

5.2 Barnehagene som opplæringsmodell

Som et første trinn i vår undersøkelse av barnehagenes pedagogiske tiltak, har vi foretatt en analyse, beskrivelse og vurdering av den enkelte barnehage som språkopplæringsmodell. Vi har sett på hvordan enkelte institusjonen er organisert og gruppemessig strukturert for å gjennomføre sin språkopplæring. Vi har hatt søkelyset mot både situasjoner med formell læring og situasjoner med uformell læring. Rammeplan for barnehagen påpeker at det gjerne er den uformelle læringen gjennom ulike hverdagsaktiviteter og sosialt samvær med andre barn, som er viktigst for barn under skolealder. Det samme blir også framhevet av bl.a. Øzerk (1992) og Engen (1996) i deres arbeider vedrørende minoritetsbarns andrespråkopplæring. Mulighetene for uformell deltakelse i norskspråklige miljøer med andre barn som har norsk morsmål er en viktig side ved norskopplæringen, særskilt for yngre barn.

Som redskap for vår analyse har vi brukt Bakers (1996) kategorisering av ulike modeller for tospråklige opplæring. Han systematiserer ulike språkopplegg innen to hovedkategorier: 1) ulike former for "svake" opplæringsmodeller, og 2) ulike former for "sterke" opplæringsmodeller. Alle modellene innen "svak" kategori har det til felles at minoritetsbarnas språklige utbytte gjennom opplæringen er énspråklighet i majoritetsspråket, og videre at de pedagogiske og samfunnsmessige målsettingene bygger på en tanke om assimilering, enten denne er uttalt eller ikke, bevisst eller ikke. Opplæringsmodeller innen "sterk" kategori har det til felles at de gir barna et tospråklig utbytte (morsmål og majoritetsspråk), og at de pedagogiske og samfunnsmessige målsettingene er integrering preget av pluralisme og mangfold.

Våre undersøkelser viser at nesten alle barnehagene, også prosjektbarnehagene, som *språkopplæringsystem*, kommer innenfor kategorien svake modeller. De la opp til en type norskspråklig "oversvømmelse" (Bakers term "submersion") med norsk som fellesspråk og undervisningsspråk. I prosjektbarnehagene ble det i tillegg lagt vekt på opplæring i norsk som andrespråk, først og fremst gjennom det sosiale samspillet i barnehagen. Det store flertallet i barnegruppene var minoritetsspråklige, og gruppene var sammensatt av barn fra mange ulike

språkgrupper. Flertallet av barna hadde muligheter for tospråklig assistanse i barnehagen gjennom én eller flere voksne med samme morsmål. Disse barna fikk i tillegg til opplæringsmodellen ”oversvømmelse med overgangsstøtte” (i norsk) også en form for overgangsstøtte gjennom morsmålet som hjelpemiddel. Som del av språkopplæringen var hovedhensikten med den tospråklig assistansen at den skulle fungere som overgang til norsk. Morsmålet ble ikke brukt primært for å fremme barnas morsmålsutvikling.

I vårt utvalg var det bare én barnehage som hadde et språkopplegg i tråd med en type sterk tospråklig opplæringsmodell. Dette var én av de eksterne barnehagen, en privat heldagsbarnehage med muslimsk formålsparagraf. Også her besto gruppen hovedsakelig av barn fra ulike minoritetsspråklige grupper. Det var to etnisk norske førskolelærere i den samlede personalgruppen, men ingen på ”vår” femårsavdeling. Også her var det norsk som var fellesspråket. Men i tillegg ble barna organisert i egne morsmålgrupper til faste tider i løpet av uken. I de ulike hverdagsaktivitetene var det norsk språk som ble brukt. Ca. halvparten av barna hadde i tillegg muligheter til å anvende eget morsmål sammen med voksen og/eller andre barn med samme morsmål i daglig uformelt samvær på egen avdeling. I forhold til disse barna fungerte barnehageopplegget som en type ”bevaringsmodell” (Bakers ”Maintainance”) med tospråklighet (morsmål og norsk) som språklig utbytte og integrering preget av pluralisme og mangfold som pedagogisk og samfunnsmessig målsetting. Men for de andre barna, som ikke hadde de samme mulighetene for å anvende sitt morsmål i det daglige på avdelingen, var bruk av morsmålet i hovedsak begrenset til de jevnlige ”samlingstundene” i morsmålsgruppene.

5.3 ”Målbare” framskritt i norsk

Personalet i prosjektbarnehagene ga uttrykk for at minoritetsbarna har tilegnet seg norsk i løpet av barnehageåret. Slik sett kan en si at prosjektet har nådd målet. Verken prosjektledelsen i sin prosjektplan eller barnehagene selv gjennom sin årsplan hadde konkretisert noe ”mål” på forventet framgang. Men intensjonen var at språkopplæringen skulle styrke

barnas norskkompetanse med tanke på skolestart. For å få en konkret antydning på graden av framgang og oppnådd språkkompetanse sett i relasjon til etnisk norske jevnaldringer generelt, foretok vi en språkscreening av et tilfeldig utvalg femåringer. Til sammen var det 36 minoritetsspråklige som gjennomgikk denne norskspråklige testen, 28 barn fra prosjektbarnehagene og 8 barn fra de eksterne. For hvert barnehageår ble testen gjennomført to ganger, én gang om høsten og én gang om våren, for å måle framgangen hos det enkelte barn.

Testen kartlegger noen områder av barnas språkkompetanse gjennom 9 ulike deltester. Testen er normert i forhold til barn med norsk som morsmål, altså en norskspråklig utvikling hos førstespråksbrukere. Testen yter derfor ikke full rettferdighet til de minoritetsspråklige barnas språkutvikling og språkkompetanse. Verken når det gjelder barnas totale språkkompetanse som tospråklige, eller når det gjelder mer spesielt deres norskspråklig utvikling og kompetansenivå som andrespråkbrukere. Men til tross for dette mener vi at den kan gi et konkret bilde av disse barnas framgang og oppnådd nivå i norsk innen visse områder. Slik kan testresultatene bidra til å utfylle personalets oppfatninger.

Med unntak av to barn, viste resultatene at alle de språktestete barna hadde hatt en framgang i norsk sett ut fra testen samlet. Av hele gruppen samlet hadde ca. halvparten av barna en språkutvikling som tilsvarte en framgang (for etnisk norske barn) på ca. ½ år eller mer¹. Den andre halvparten av de språktestete barna hadde en målbar framgang som var mindre enn ½ år over en periode på ca. 6 måneder. Disse barna hadde også hatt en norskspråklig framgang, men på de områder som testen måler, hadde de med andre ord "tapt terreng" i forhold til den utviklingen etnisk norske barn på samme språknivå har normal. Resultatene fra vårtesting viser at tilnærmet alle de språktestete barna ligger langt under gjennomsnittet for 5-6-åringer som har norsk morsmål, tilnærmet 3 år under i nivå. Når en ser på resultatene for de enkelte barn, er det noen få som hadde kommet betydelig lengre i sin norskspråklig utvikling enn andre, og noen barn

¹ Bortsett fra for ett barns vedkommende, hvor testresultatene viste en framgang på to år, var framgangen for de som hadde "mer", begrenset oppad til en framgang på inntil ett år.

gjorde store framskritt i løpet av perioden. Men resultatene fra språktesten viser at de fleste av barna i utvalget kom til skolen med langt svakere norskspråklig kompetanse enn det énspråklige jevnaldringer med norsk morsmål har ved skolestart. I allfall innen de områder som testen måler. Det var særlig innen områdene ”objektbenevning” og ”artikulasjon” avstanden var størst. Når en ser særskilt på resultatene innen området ”objektbenevning”, viser dataene at barna kjente til flere av de ulike gjenstandene. Men de manglet de norske ordene. Dette har å gjøre med barnas norskspråklige ordforråd. De kjenner begrepene, med mangler de norske ”merkelappene”. Ordforrådet er den viktigste enkeltfaktoren som virker inn på om barna forstår og kan dra nytte av den fagundervisningen som skjer på norsk i skolen (Hvenekilde m.fl. 1996).

Avdelingsledernes vurderinger samsvarer i hovedtrekk med enkeltbarnas resultater på språktesten. Resultatene fra språktesten bekrefter altså personalets oppfatning av at barna har gjort framskritt i sine norskferdigheter. Slik sett synes prosjektbarnehagenes hovedmål å være nådd. Nemlig at barna skulle gjøre individuelle målbare framskritt i norsk. Men er en framgang som innebærer at ca. halvparten av barna likevel taper terreng i forhold til etnisk norske femåringer, et resultat som er godt nok for et prosjekt hvor barnas norskspråklige opplæring står i fokus?

5.4 Noen aktuelle spørsmål av betydning for barnas norskspråklige utbytte

Når vi sammenholder testresultatene for barna i prosjektbarnehagene med resultatene fra de ”eksterne” barna i den muslimske barnehagen, er det ingen vesentlig forskjeller når det gjelder barnas norskspråklige framgang. Når det gjelder barnas norskspråklig nivå, er resultatene til de ”eksterne” barna noe høyere. Resultatene viste at de språktestete barna som hadde plass i barnehagen med en sterk tospråklig opplæring etter formen ”bevaringsmodell”, hadde et norskspråklig ”forsprang” på barna i prosjektbarnehagene, et forsprang som de ”eksterne” barna beholdt gjennom året. Vår undersøkelse omfatter ingen analyse av mulige årsaksfaktorer. Men resultatene kan likevel aktualisere en drøfting av noen sentrale spørsmål, bl.a. knyttet til morsmålets plass i opplæringen. Dette er

en problemstilling som vil bli behandlet mer utfyllende i vårt videre arbeid gjennom 2002. Resultatene aktualiserer også spørsmål knyttet til oppholdstid i barnehagen som en faktor for barnas norskspråklige utvikling. Dette er også en sentral side ved vår pågående undersøkelse vedrørende fireåringene i barnehagene. Resultatene så langt viser at flere år i barnehagen synes å virke positivt på det norskspråklige nivået, og at stort fravær i løpet av året synes å virke negativt.

Tilbake til spørsmålet om barnas norskspråklige utbytte kan betraktes som ”godt nok”. Vi har ingen klare holdepunkter for hva de prosjektansvarlige selv har hatt som forventet resultat etter ett års opphold i korttidsbarnehage. En språkpedagogisk vurdering krever en drøfting ut fra ulike spørsmålstillinger: Hva kan betraktes som ”godt nok” etter ett års opphold i barnehage? Hvilke forventninger har skolen til barnas norskspråklige kompetansenivå? Betyr et ettårig norskopplegg i barnehage at det fra skolens side ikke lenger ansees nødvendig med særskilte tiltak som opplæring i norsk som andrespråk, tospråklig fagundervisning, eller morsmålsundervisning overfor de minoritetsspråklige elevene? På spørsmålet om hva som kan betraktes som ”godt nok”, er det neppe mulig å gi noe entydige svar på. I alle fall ikke uten en inngående drøfting. Men først og fremst kan det kanskje være nyttig at de prosjektansvarlige selv tar for seg spørsmålet om hva som er ”godt nok” ut fra deres forventninger.

Prosjektets organisering innebærer noen strukturelle rammebetingelser gjennom gruppesammensetningen som langt fra er ideelle. I prosjektbarnehagenes norskopplegg legges det først og fremst vekt på norskopplæring gjennom sosial samhandling og uformelle læring. Men det finnes nesten ingen etnisk norske barn i prosjektbarnehagene. Minoritetsbarna har i barnehagen derfor ingen muligheter til å delta i et rikt og utfordrende norskspråklige miljø knyttet til sosialt samspill og lek med etnisk norske jevnaldringer. Vi reiser spørsmålet om prosjektet på et tidlig tidspunkt i planleggingen kunne ha vært koordinert og organisert som en integrert del av bydelens eksisterende barnehage tilbud hvor de etnisk norske barna allerede hadde barnehageplass. Vårt evalueringsmateriale omfatter ingen informasjon om de organisatoriske, pedagogiske og praktiske forhold som eventuelt kunne ha gjort dette mulig. Dette er derfor

et spørsmål som de prosjektansvarlige på sentralt nivå i bydelen selv må vurdere.

5.5 Barnehagenes opplegg i praksis

Vår evaluering innebærer ikke bare en analyse av barnehagene på institusjonsnivå. Vår evaluering omfatter også en analyse av hvordan oppleggene er blitt gjennomført i praksis innenfor de didaktiske føringer og strukturelle rammer som er vedtatt på institusjonsnivå. I den sammenheng har vi sett på hvordan prosjektbarnehagene iverksetter sitt språkopplegg, hvordan de legger til rette for sosialt samspill mellom barna og hva de vektlegger i sin kulturformidling. Innholdet i kulturformidlingen er sett i lys av barnehagenes planlagte emnearbeid og det mer personlige og spontane innholdet knyttet til hverdagsaktiviteter og her-og-nå-situasjoner.

I alle prosjektbarnehagene er det barnas andrespråksinnlæring (norsk) som blir vektlagt. Barnas ulike motivasjoner for å tilegne seg norsk synes å bli godt ivaretatt i de enkelte prosjektbarnehagene. Rapporten gir en beskrivelse av hovedtrekkene i språkopplegget. Her nevnes som stikkord:

- Aktivt deltakelse fra de voksne og utnyttelse av de læringsmulighetene som oppstår i spontane samtaler og ”her-og-nå”-situasjonene i hverdagslivet.
- Aktiv voksenstøtte for å fremme barnas vennsksapsrelasjoner på tvers av språkskillen.
- Fellesopplevelser gjennom ulike aktiviteter og emnearbeid som utgangspunkt for sosiale relasjoner.
- Samtaler med barn, enkeltvis og i smågrupper, knyttet til konkrete handlinger, felles interesser, erfaringer og opplevelser i og utenfor barnehagen.
- Bruk av morsmål for å forstå norsk etter behov. Dette tiltaket er begrenset til å gjelde bare for de barn som har mulighet for tospråklig assistanse fra en voksen som snakker barnets morsmål. En relativt stor andel hadde ikke denne muligheten i egen barnehage.
- Større vekt på at barna skal bruke den norsken de kan, enn at de snakker ”korrekt”.

- Personalet prøver tilpasse/forenkle sitt språk til barnas norskspråklige forutsetninger.

Rapporten gir en analyse av innholdet i prosjektbarnehagene. Personalet har beskrevet hva de vektlegger som innhold i ulike temaarbeid og ulike aktiviteter. Dette synes i hovedtrekk å være likt det som vektlegges som innhold i ordinær norsk barnehage. Men gjennom gruppenes sammensetning og gjennom deler av det som gjerne spontant kommer fram i samtaler knyttet til hverdagsaktiviteter og ulike høytider, setter også barna og de tospråklige medarbeiderne med sine hjemmeerfaringer/kulturelle bakgrunn preg på innholdet. Vi har definert prosjektbarnehagene som formidlere av ”norsk kultur i en flerkulturell ramme”.

I rapporten gir vi ingen spesifikk beskrivelse av det norskspråklige opplegget i de eksterne barnehagene. Men ut fra det som vektlegges som kulturelt innhold og diverse aktiviteter kommer det fram et klart skille mellom to av barnehagene som vanlige barnehager med et ensidig ”norsk kulturinnhold” på den ene siden, og den tredje barnehagen preget av ”muslimsk – norsk kulturinnhold” på den andre siden. I de to første gis det ingen særskilt opplæring i norsk som andrespråk for minoritetsbarna. Denne tredje barnehagen er en privat barnehage som bygger på muslimske verdier og tradisjoner. Men den legger også barnehageloven og rammeplanen til grunn for sin virksomhet. Store deler av innholdet er knyttet til islam. Men også deler av norsk samfunnsliv, norske høytider og tradisjoner er emner som blir behandlet. Vanlige barnehageaktiviteter og –materiell, sanger og bøker som også finnes i vanlige norske barnehager, preger også denne barnehagens hverdagsliv. Det gies særskilt norskspråklig opplæring gjennom faste gruppesamlinger to ganger pr. uke.

5.6 Endringer underveis i prosjektbarnehagene

Datamaterialet som vår evaluering bygger på, er innsamlet gjennom to barnehageår (1999/2000 og 2000/2001). Materialet viser følgende endringer i gruppesammensetningen for barnehageåret 2000/2001:

- 1) Det var en stor økning i antallet barn, tilbudet ble utvidet til også å omfattet 4-åringer.
- 2) Ledelsen foretok en "mild" styring ved tildeling plass i retning av forsøksvis å samle de "små" språkgruppene på ett sted.
- 3) Ved nytilsetting av assistenter la ledelsen vekt på å få dekket de aktuelle morsmål som personalgruppen manglet i forhold til de aktuelle morsmålene innen årets barnegrupper.
- 4) Ledelsen la også mer vekt på å tilsette flere etnisk norske i personalgruppen. Dette etter ønske fra det tospråklige personalet og minoritetsforeldre.

Endringene medførte at en større andel barn i noen av prosjektbarnehagene fikk muligheter for tospråklig assistanse. Samlet sett økte andelen fra ca. 60% til 70% siste året. Men fortsatt var det i noen av barnehagene ca. 40% av de minoritetsspråklige barna i gruppen som var uten noen som snakket deres morsmål innen personalgruppen. Endringene førte også til at andelen "alenebarn" ble mindre i de forskjellige barnegruppene. Andelen etnisk norske voksne ble også større, men innen barnegruppen ble antallet/andelen etnisk norske barn mindre.

Materialet viser også at en del av de tilsatte førskolelærerne hadde tatt, eller var i gang med, videreutdanning innen det migrasjonspedagogiske fagfeltet. Når det gjelder ulike sider ved personalet, bl.a. deres kompetanse, samarbeidet innen personalgruppene og forholdet til foreldrene, blir dette behandlet i vår neste evalueringsrapport. På dette området har det også skjedd endringer i løpet av prosjektperioden. I rapporten her nevnes foreløpig det forholdet at den etnisk norske ledelse vektla å få tilsatt minoritetsspråklige avdelingsledere med norsk førskolelærerutdanning. Deres erfaringer var at dette bl.a. hadde ført til at de faglige drøftingene på personalmøtene har endret seg positivt med større utfordringer til den mer etablerte "norske" barnehageforståelsen.

6 Vår konklusjon – så langt

Har prøveprosjektet lagt til rette for minoritetsbarnas norskspråklig utvikling?

Så langt i vår evaluering er vi av den oppfatningen at prosjektbarnehagene er et positivt tilbud til de minoritetsspråklige femåringene i bydelen. Vi kjenner ikke til hvordan deres norskspråklige utvikling ville ha vært *uten* dette barnehagetilbudet. Men det er all grunn til å tro at barna har profitert på tilbudet i barnehagen, både norskspråklig og sosialt. I barnehagen har barna fått sosial erfaring gjennom gruppesamvær med andre barn innenfor en norsk pedagogisk institusjon. Dette er en side ved prøveprosjektets virkning som også er av vesentlig betydning for barn/foreldre med tanke på skolestart.

Mangelen på etnisk norske barn i prosjektbarnehagenes barnegrupper er en vesentlig svakhet ved prosjektets norskspråklige opplegg. En organisering som hadde gitt minoritetsbarna muligheter til også å delta i nær og inkluderende sosial samhandling med etnisk norske barn, ville gitt et langt bedre utgangspunkt for norskopplæringen. Dette er en innvending som rettes mot de prosjektansvarlige på sentralt nivå, ikke mot personalet som gjennomførte opplæringen i praksis. Ut fra det materialet vi har så langt, ser det ut til at personalet i prosjektbarnehagene har gjennomført en språkopplæring og kulturformidling på en god måte innenfor de rammer og den opplæringsmodell som var fastlagt på overordnet nivå.

Har prøveprosjektet lagt til rette for en bedre integrering?

Prosjektet er igangsatt som et kompensatorisk tiltak rettet mot minoritetsbarna for at de skal tilegne seg norsk før skolestart. Språkopplegget er organisert og tilrettelagt etter en opplæringsmodell som gir barna et ensidig norskspråklig utbytte. Den pedagogiske og samfunnsmessige målsettingen som ligger innebygget i opplæringsmodellen er assimilering. Prøveprosjektet kan derfor i seg selv og i prinsippet ikke sies å legge til rette for en integrering preget av pluralisme og mangfold. Av alle de barnehagene som inngikk i vår evaluering, var det den private barnehagen med muslimsk formålsparagraf

som best ivaretok intensjonen om integrering gjennom sin opplæringsmodell med vekt på bevaring/opprettholdelse av barnas morsmål og norskopplæring. Men ingen av tilbudene, verken i prosjektbarnehagen eller i den private muslimske barnehagen, var rettet mot etnisk norske barn som målgruppe. Hvis en skal forstå begrepet integrering som en målsetting om *at begge parter*, minoritet og majoritet, skal kvalifiseres for samhandling og deltakelse preget av likeverd, bør prøveprosjektet organiseres på en slik måte at tiltakene også inkluderer etnisk norske barn i opplegget. Det vil gi barnehagene bedre muligheter for å fremme de minoritetsspråklige barnas norsktilegnelse. Med det forutsetter samtidig at barnehagene i sitt opplegg har et flerkulturelt innhold og at personalet innehar en fagkompetanse basert i en flerkulturell forståelse. Ut fra disse forutsetningene mener vi at barnehagene vil kunne fungere i større grad i samsvar med prøveprosjektets intensjoner.

Slik de pedagogiske oppleggene i prosjektbarnehagene syntes å bli gjennomført *i praksis*, var opplæringsmodellens assimilerende fornorskningsprofil likevel ikke så entydig. Det pedagogiske programmet skilte seg klart fra de to "vanlige norske" barnehagene i materialet. Dette skyldes ikke minst det forholdet at barn og voksne med minoritetsbakgrunn var i stort flertall og satte et synlig flerkulturelt preg på barnehagene. I tillegg la prosjektbarnehagenes ledelse vekt på å nyttegjøre seg den kompetansen som lå i de tospråklige medarbeidernes egne erfaringer som norsk minoritet. Dette er en side ved barnehagenes opplegg som vi vil gå mer inn på i vår videre evaluering og i neste års rapport.

Hva så videre?

Vi mener at tilbudet om barnehageplass fortsatt bør gies som et skoleforberedende tiltak til de minoritetsspråklige barna. Men det bør organiseres på en måte som i langt større grad sikrer at minoritetsbarna får muligheter til å delta i sosiale samhandlinger med etnisk norske barn. Dette er en viktig forutsetning for bedre å kunne fremme barnas norskspråklige kompetanse. En slik organisering har en praktisk side som vi i vårt materiale har liten informasjon om. Det er de prosjektansvarlige på bydelsnivå som vel er nærmest til å vurdere hvordan en eventuell

omorganisering av tilbudet kan skje. Det er de som best kjenner de praktiske muligheter og begrensinger som finnes innen den totale barnehagevirksomheten i bydelen.

Samtidig bør barnas morsmål og det flerkulturelle aspekt i større grad bli vektlagt i barnehagens opplegg. Dette er en viktig forutsetning for bedre å fremme integreringen. I dette perspektivet er det ikke tilstrekkelig bare å rette søkelyset mot de minoritetsspråklige barnas kompetanseutvikling. De majoritetsspråklige trenger også hjelp og støtte for å utvikle og utvide en forståelse for hva det vil si å være "norsk" i et flerkulturelt Norge.

Innholdsfortegnelse

Forord	7
Sammendrag	9
1. Innledning og bakgrunn	27
1.1 En orientering om prøveprosjektet ”Gratis korttidsplass i barnehage for alle femåringer i bydel Gamle Oslo”	27
1.2 En orientering om evalueringsprosjektet	28
1.3 Vår tolkning av evalueringsprosjektet; problemstillinger og metodiske tilnærming	29
1.4 Kulturbegrepet.....	31
1.5 Den videre framstillinga.....	31
2 Metode	33
2.1 Våre informanter/prosjektdeltakere	33
2.2 Metoder brukt ved datainnsamling	33
2.3 Utvalg til språktesten.....	34
3 Integrering	35
3.1 Integreringsbegrepet.....	35
3.2 En kort analyse av prøveprosjektets idé og målsetting.....	40
4 Barnehagene som opplæringsmodeller – teoretisk innfallsvinkel	43
4.1 Formell og uformell læring i barnehagen	43
4.2 Bakers typologi.....	44
4.3 Sosial integrering og prinsipper for gruppesammensetning.	49
5 Barnehagene som opplæringsmodeller – beskrivelse	55
5.1 Prosjektbarnehagenes organisering.....	55
5.2 Barnehagene årsplaner	57
5.3 Sammensetning av barnegruppene.....	61
5.4 Sammensetning av personalgruppene	66
5.5 Samlet oversikt over gruppene	71
5.6 Oppsummering – barnehagenes organisering av barnas språkopplæring.....	78
6 Barnehagene som språkopplæringsmodeller - vurdering	83
6.1 Bakers modeller som analyseredskap	83
6.2 Prosjektbarnehagene som ”Oversvømmelse med overgangsstøtte” (i norsk) med vekt på ”overgangsstøtten”	83
6.3 - med tillegg av ”Overgang-” (på morsmål), men ikke for alle.....	87
6.4 To barnehager som ren ”Språklig oversvømmelse”	89

6.5	En barnehage som "Bevaringsmodell"	91
6.6	Oppsummerende vurdering	93
7	Barnehagenes gjennomføring av oppleggene	97
7.1	Det iverksatte program	97
7.2	Språkopplegg knyttet til andrespråksinnlæring i prosjektbarnehagene	98
7.3	Hvordan brukes morsmålet i barnehagene?	103
7.4	Prosjektbarnehagenes arbeid med å fremme sosiale relasjoner i barnegruppen.	104
7.5	Kulturformidlingens innhold.....	109
7.6	Vurdering av barnehagenes pedagogiske opplegg	116
8	Språkundersøkelsen	123
8.1	Innledning – om bruk av tester.....	123
8.2	Om bruk av test som metode i vår undersøkelse	125
8.3	Vårt valg av test og en begrunnelse for valget.....	128
8.4	Presentasjon av testen.....	131
8.5	Gjennomføring av testen	138
8.6	Om testsituasjonen	139
8.7	Om tolking av resultatene	141
8.8	Mulige feilkilder som skyldes gjennomføringen	142
8.9	Resultater fra språkundersøkelsen	143
8.10	Deltestene: Resultater og kommentarer.....	149
8.11	Deltest 1, Objektbenevning	154
8.12	Oppsummering av resultatene fra språkundersøkelsen.....	161
8.13	Hvordan tolke testresultatene?.....	164
9	Drøfting av resultater fra språkundersøkelsen.....	167
9.1	Framgang	167
9.2	Oppnådd nivå.....	171
9.3	Oppsummering	175
10	Drøfting av prosjektet som tiltak for å bedre integrering og språkopplæring.....	177
10.1	Innledning	177
10.2	Bedre språkopplæring?	177
10.3	Bedre integrering ?.....	183
10.4	Oppsummering	191
	Litteraturliste.....	195

1. Innledning og bakgrunn

I dette kapitlet blir det kort gjort rede for bakgrunn og utgangspunktet for vårt evalueringsoppdrag, og vår tolkning av dette med en kort redegjørelse for teoretisk og metodisk tilnærming.

1.1 En orientering om prøveprosjektet ”Gratis korttidsplass i barnehage for alle 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*). Årsaken til at denne bydelen ble valgt, var at det i befolkningen her var en høy andel barn med minoritetsspråklig² bakgrunn som ikke gikk i barnehage. Dette gratistilbudet på 4 timer pr. dag omfatter *alle* barn i det aktuelle årskullet, uansett om de benytter seg av det ordinære barnehagetilbudet (kommunalt og privat) i bydelen, eller om de benytter seg av plass i en av de egne korttidstilbudene (”prosjektbarnehagene”) som ble opprettet. Disse særskilte ”prosjektbarnehagene” startet opp høsten 1998 som et tilbud til alle femåringer i bydelen som ikke hadde plass i barnehage. Prøveprosjektet skulle gå over en 3 års periode (fram til 2001), men ble i år 2000 utvidet til også å omfatte alle fireåringer og forlenget med ett år (fram til 2002).

Prøveprosjektet hadde som hovedmålsetting å legge til rette for bedre *integrering* og *språkopplæring* og øke *deltakelsen* av flerspråklige barn i barnehagene.

² 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).

”Prosjektbarnehagene” er opprettet som egne korttidstilbud, som ulike avdelinger under felles ledelse, i egne lokaler på forskjellige steder i bydelen. De første par årene var det 70 – 80 barn som samlet hadde plass i ”prosjektbarnehagene” det siste året før de skulle begynne på skolen. I 2000/2001 omfattet tilbudene ca. 130 barn, da det var utvidet til også å omfatte fireåringene i bydelen. Barnegruppene består av et stort flertall barn med minoritetsspråklig bakgrunn.

1.2 En orientering om evalueringsprosjektet

Vinteren/våren 1999 inviterte Barne- og familiedepartementet (BFD) ulike fagmiljøer til å utarbeide prosjektskisse/anbud vedrørende evaluering av det pågående prøveprosjektet i Gamle Oslo. Oppdraget ble delt mellom Norsk institutt for forskning om Oppvekst, Velferd og Aldring (NOVA) og Høgskolen i Hedmark, Avdeling for lærerutdanning (HH). Vi ved HH fikk i oppgave å rette fokus på det pedagogiske opplegget i barnehagene, mens NOVAs oppgave er å se på prøveprosjektet i en større samfunnsmessig sammenheng, bl.a. sette fokus på minoritetsfamiliene og deres forhold til barnehagetilbudet.

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 fokusere på språkstimulering og det pedagogiske innholdet i barnehagen og hvorvidt dette bidro til økt integrering (jfr. Kontrakt mellom Barne- og familiedepartementet og Høgskolen i Hedmark 07.05.99).

Når det gjelder *integrering*, ønsket departementet å få evaluert blant annet følgende momenter:

- fordelingen av norskspråklige og flerspråklige barn i ulike tilbud
- personalets arbeid for å fremme integrering
- tiltak for å øke integrering mellom barna
- bruk av tospråklige assistenter

Når det gjelder *språkopplæringen*, ønsket departementet å få evaluert følgende områder:

- tiltak for å øke de flerspråklige barnas norskkunnskaper
- språkopplæringskompetanse i personalgruppen
- bruk av tospråklige assistenter
- barnehageoppholdets betydning for barnas språkkunnskaper (jfr. Invitasjonsbrev fra BFD av 18.12.99).

Oppgaven vår som evalueringsinstans er:

- 1) å *beskrive* oppleggene og de erfaringene som gjøres i prosjektbarnehagene,
- 2) å *vurdere* om disse, på bakgrunn av relevant teori innen det flerspråklige og flerkulturelle fagfeltet, bidrar til økt integrering
- 3) å *formidle* erfaringene med tanke på hvordan språk- og integreringsopplegget kan bli en del av ordinær virksomhet

Vårt oppdrag er altså å rette søkelyset mot selve barnehagevirksomheten og det pedagogiske opplegget som gjennomføres. Vi ser særskilt på oppleggene knyttet til *språkopplæringen*, primært det norskspråklige, i henhold til prøveprosjektets overordnede mål. Videre ser vi på det *pedagogiske innholdet* og faktorer knyttet til *barne- og personalsammensetningen* i de ulike barnehagene. Områdene som omhandler sosiale relasjoner i barnegruppene og bruk av tospråklig assistent, blir grundigere behandlet i neste rapport.

Evalueringsinstansene skal avgi sine første vurderingsrapporter ved årsskiftet 2001/2002 ("5-åringsprosjektet") og de siste sluttrapportene ("4-åringene" og "Skoleprosjektet") ved årsskiftet 2002/2003.

1.3 Vår tolkning av evalueringsprosjektet; problemstillinger og metodiske tilnærming

Integreringsmålsettingen står sentralt i prosjektets dokumenter og er en ønsket effekt fra departementets side. En sentral problemstilling for evalueringsarbeidet er å vurdere hvorvidt og i hvilken grad prøveprosjektet kan sies å ha bidratt til å realisere samfunnets overordnede

målsetting om integrering av innvandrere i samfunnet. Det blir derfor viktig å se på hva det innebærer for barnehagen som pedagogiske virksomhet å ha integrering som målsetting, og hvilke didaktiske konsekvenser dette må få. Vi vil med utgangspunkt i offentlige dokumenter belyse hva integrering innebærer, og hvordan dette begrepet forstås.

Som evalueringsinstans tolker vi vårt oppdrag slik at vi skal vurdere om det er sammenheng mellom prosjektet som *idé*, det vil si prosjektets intensjon, og prosjektet som *praksis*. Prosjektbarnehagene er en operasjonalisering av prosjektets idé, og de har, i sin felles årsplan, konkretisert denne ideen i sin overordnede målsetting om at ”Alle barn skal gjøre individuelle målbare framskritt i det norske språket før de begynner på skolen.” I den sammenheng vil vi se på hvilke rammer som er gitt for det pedagogiske arbeidet i barnehagene, hvordan virksomheten organiseres og hva som vektlegges av innhold og arbeidsmåter med tanke på å utvikle barnas norskspråklige kompetanse.

Dette vil vi belyse gjennom ulike metodiske tilnærminger. Når det gjelder informasjon om barnehagenes pedagogiske virksomhet, er våre hovedkilder overordnede dokumenter om prosjektet, årsplanen og andre rapporter fra barnehagene, samt intervjuer med ledelse og personalet i barnehagene. Personalet har, på oppdrag fra oss, foretatt ulike typer datainnsamling spesielt når det gjelder språkoppbygget, bruk av tospråklig assistanse i barnehagene og om det sosiale samspillet mellom barn – barn og barn – voksne. I tillegg har vi valgt å benytte en språkstest for å undersøke nærmere i hvilken grad barna har lært norsk i løpet av det året de har gått i barnehagen. Resultatene fra testen vil vi drøfte i forhold til prosjektet som et skoleforberedende tiltak.

Som teoretisk referanseramme vil vi i hovedsak legge til grunn rapporten fra Konsensuskonferansen i 1996, ”Tilpasset språkopplæring for minoritets elever” og Baker 1996 ”Foundations of bilingual education and bilingualism”, i tillegg til innvandringspolitiske dokumenter.

1.4 Kulturbegrepet

Begrepet ”kultur” er sentralt i vår rapport. Derfor ser vi det som viktig å avklare hvilken definisjon vi legger til grunn, og hvordan vi bruker dette begrepet. Når vi bruker begrepet ”kultur” videre i rapporten, er det i samme betydning som St.meld.17 (1996-97), s. 9, hvor det står at ”Kultur er summen av kunnskap som overleveres mennesker fra tidligere generasjoner gjennom en dynamisk prosess. Kunnskapen består av verdier, sedvaner, normer, koder, symboler og uttrykksformer. Det dynamiske ved en kultur kommer til uttrykk ved evnen til å tilpasse seg nye forhold, til nyskaping og til å finne nye uttrykk for innsikt og erfaring. ”Kultur” er følgelig ikke statisk eller fastlåst, men stadig i endring”.

Dette er et vidt, beskrivende kulturbegrep som brukes innenfor det sosialantropologiske fagfeltet, og som også ligger til grunn for den bruken av begrepet som vi finner i Rammeplan for barnehagen. Begrepet kultur, og hvorvidt det er et anvendelig begrep eller ikke, har vært drøftet i ulike sammenhenger. Det er også pekt på noen fallgruver når det gjelder å anvende begrepet, blant annet av Hylland Eriksen og Sørheim (1994). Der pekes det på at én fare er at en ved å bruke kultur som forklaring på menneskers tenke- og handlemåter, gjør alle som tilhører samme kultur mer like enn de er, og samtidig mer forskjellig fra andre som tilhører andre kulturer, enn det de er. Merkelapper som ”norsk kultur” og ”muslimsk kultur” tilslører variasjonene og motsetningene som finnes innenfor den samme kulturen. Uttrykket ”norsk kultur” kan i mange sammenhenger være forbeholdt majoritetskulturen, og dermed tar et slikt uttrykk ikke høyde for at norsk kultur i et pluralistisk samfunn også inneholder elementer fra minoritetskulturene. Vi er klar over at dette kan være en fare. Likevel anvender vi slike merkelapper noen steder i rapporten, i mangel av et bedre begrep.

1.5 Den videre framstillinga

I kapittel 2 vil vi gi en kort redegjørelse for de metodene vi har brukt, og i kapittel 3 vil vi se nærmere på integreringsbegrepet, hvordan det defineres i pedagogisk sammenheng, og drøfte begrepet i sammenheng med prosjektets idé slik den uttrykkes og formuleres på ulike nivåer i prosjektet.

Deretter i kapitlene 4, 5 og 6 følger en beskrivelse, analyse og vurdering av barnehagenes strukturelle forhold, det vil si ulike sider ved barnehagene som opplæringsmodell, og i kapittel 7 følger en beskrivelse og vurdering av barnehagenes pedagogiske opplegg spesielt knyttet til språkopplæringen. Kapitlene 8 og 9 omhandler språkundersøkelsen, og rapporten avsluttes med kapittel 10 som er en avsluttende drøfting av prøveprosjektet som tiltak for bedre integrering og språkopplæring.

2 Metode

2.1 Våre informanter/prosjektdeltakere

”Prosjektbarnehagene”, som alle deltar i vårt evalueringsprosjekt, er opprettet som særskilte korttidstilbud på 3-4 ulike steder. I tillegg ble det foretatt et utvalg på 4 andre barnehager innen bydelens ordinære heldagstilbud (2 kommunale og 2 private) som også skulle inngå i undersøkelsen. Disse ble valgt ut av prosjektkoordinator på bakgrunn av at de hadde uttrykt ønske om å delta i evalueringsprosjektet. I undersøkelsen som omfattes av denne rapporten, inngår det barn fra tre av disse. Det skyldes at én av de eksterne barnehagene likevel ikke ønsket å delta og trakk seg frivillig fra undersøkelsen før vi hadde startet.

Vi intervjuet også et utvalg av personalet i barnehagene i utvalget. Dette var én pedagogisk leder fra hver av barnehagene, som alle var etnisk norske, og én tospråklig medarbeider/assistent fra hver barnehage. I tillegg ble lederteamet for ”prosjektbarnehagene” intervjuet.

2.2 Metoder brukt ved datainnsamling

Dokumentstudier:

- Årsplaner og periodeplaner i barnehagene.
- Skriftlige rapporter og informasjonsmateriale som barnehagens personale har gitt med utgangspunkt i konkrete problemstillinger fra oss.
- Oversikter/lister over barnegrupper/personalgrupper

Intervju:

- Én pedagogisk leder (etnisk norsk) i hver barnehage
- Én tospråklig assistent i hver barnehage
- Lederteamet for prosjektbarnehagene (gruppeintervju)

Deltakerseminar:

Våre analyser av hovedtrekkene ved de pedagogiske oppleggene i de ulike barnehagene ble lagt fram for informantene for drøfting og tilbakemelding til oss

Språkscreeningstest:

For å få et ”målbart” bilde på barnas norskspråklige framskritt før skolestart, er det foretatt en kartlegging av noen sider ved deres norskspråklige kompetanse ved bruk av en språkscreeningstest. Testen og gjennomføringen av den beskrives nærmere i kapitlet om språkundersøkelsen.

2.3 Utvalg til språktesten

Når det gjelder kartleggingen av barnas norskspråklige utvikling i barnehagen, er det foretatt et utvalg innen barnegruppene på hver av de deltakende barnehager. Utvalget er tilfeldig trukket etter kjønn blant de barna som hadde minoritetsspråklig bakgrunn.

Året 1999/2000 ble det gjennomført språktest av 19 femåringer, og i 2000/2001 ble tilsvarende test gjennomført på 17 femåringer. Barna ble testet en gang om høsten, i oktober/november og retestet etter 6 måneder i april/mai, altså om lag tre måneder før de skulle begynne på skolen. Retesten ble gjennomført for å få et bilde av om barna hadde hatt språklig framgang i norsk i løpet av det året de gikk i barnehagen. Til sammen er det 36 barn som er blitt språktestet i de to kullene som denne rapporten omfatter. Av disse kom 28 barn fra prosjektbarnehagene og 8 barn kom fra de ”eksterne” barnehagene.

Datamaterialet er for lite til at vi kan generalisere i forhold til alle barna i prosjektet. Resultatene fra det tilfeldige utvalget sier noe om hva denne gruppa presterte på testen.

Da vi skal bruke flere av metodene i siste fase av evalueringsarbeidet, ønsker vi å vente med en grundigere gjennomgang og drøfting av disse til sluttrapporten som skal leveres om ett år.

3 Integrering

Vi ser det som nødvendig å klargjøre nærmere hvordan vi forstår og bruker begrepet ”integrering” i vårt arbeid. Dette begrepet står sentralt i formuleringer vedrørende prøveprosjektets intensjon, og det er et begrep som brukes i mange ulike sammenhenger. Dermed kan det være ulike oppfatninger om hvordan en skal definere og forstå det, og dermed også ulike meninger om hvilke konsekvenser det vil måtte ha blant annet i en pedagogiske sammenheng.

3.1 Integreringsbegrepet

For en nærmere redegjørelse for det integreringsbegrepet vi legger til grunn for vår evaluering, tar vi utgangspunkt i Stortingsmelding 17 (1996-97) ”*Om innvandring og det flerkulturelle Norge*” og NOU 1995: 12 ”Opplæring i et flerkulturelt Norge”, p. 2.3.3. Vi ser også nærmere på *Rammeplan for barnehagen* og hva som står om integrering der. Denne forståelsen blir vårt utgangspunkt for en drøfting og evaluering av prøveprosjektet som integreringstiltak. Stortingsmelding 17 sier noe om hvordan majoriteten og minoritetene skal forholde seg til hverandre i et pluralistisk samfunn generelt, og definerer integrering slik:

”(Integrering) betegner *målet* om likestilling gjennom like muligheter, rettigheter og plikter til deltakelse for alle, uansett opprinnelse. Det brukes også om *samfunnsprosesser* i retning av målet. (...)”Integrering” brukes ofte som en motsats til begrepet ”assimilering” og signaliserer at innvandrere innen visse rammer kan føre videre kulturell eller religiøs egenart. Tiltak med sikte på å presse innvandrere eller andre minoriteter til å gi opp særpreg for å bli mest mulig lik majoriteten, er eksempler på assimileringspolitikk.”

NOU 1995:12 tar spesielt for seg hvilke pedagogiske konsekvenser *integrering* vil måtte ha. Integreringsbegrepet er i pedagogisk sammenheng først og fremst brukt innenfor det spesialpedagogiske fagfeltet. For å

avgrense i forhold til en spesialpedagogisk forståelse av integreringsbegrepet, brukes begrepene *pluralistisk integrering* eller integrering som *inkorporering* (som motsatsen til integrering som *normalisering*) når begrepet anvendes i forhold til minoriteter (Engen 1994). Pluralisme, i betydningen mangfold, kan defineres på ulike måter, og det finnes ulike former for pluralisme som igjen bygger på ulike grunnholdninger. Avhengig av grunnholdning blir pedagogiske konsekvenser og praksis ulik. Det er tre slike holdninger som skisseres, og det er *konformitetsideologien*, *smeltedigelideologien* og *den pluralistiske ideologien*, alle ideologier som kan ligge til grunn for hvordan en mener at forholdet mellom majoritet og minoriteter i et samfunn skal være (NOU 1995:12).

I NOU 1995:12 er det gjort rede for en pluralismemodell som "...beskriver pluralismebegrepet langs en skala fra full likestilling mellom majoritet og minoriteter til sterk undertrykkelse av og diskriminering av minoritetene. Posisjonene på denne skalaen kan gjenspeile helt ulike grunnleggende ideologier. Modellen gir mulighet til å konkretisere innholdet i begrepene likestilling, integrering, assimilering og segregering. Vi vil velge å se nærmere på to av de fire variantene av pluralisme som blir presentert i modellen. De to vi velger ut er Individpluralisme/Begrenset pluralisme og Gruppepluralisme/Fullverdig pluralisme, fordi det er disse to som vil være aktuelle i norsk politikk, og dermed de to som er mest aktuelle som grunnlag for drøfting og utforming av pedagogiske tilbud for minoritetsspråklige barn i barnehage og skole (jfr. NOU 1995:12).

3.1.1 Individpluralisme/begrenset pluralisme

"Individpluralisme/begrenset pluralisme" bygger på smeltedigelideologien og kalles også "myk assimilering". Innenfor en slik forståelsesramme, tenker en integrering først og fremst på individnivå. Minoritetsmedlemmer og majoritetsmedlemmer skal leve sammen under likeverdige vilkår som enkeltindivider, og minoritetene har rettigheter som individer, ikke som gruppe. Dette innebærer at minoritetskulturene tåles av majoritetssamfunnet, men de støttes ikke aktivt med offentlige tiltak ut i fra

tanken om at de skal kunne fungere som selvstendige etniske grupper innen for rammen av majoritetssamfunnet.

Ut fra en slik forståelse, vil særtiltak være rettet mot individer og ha preg av overgangsordninger, kompensatoriske tiltak og individuell behovsprøving, og ha normalisering/sammensmelting med majoriteten som mål. Det ligger en mangeltenkning til grunn for en slik tilnæringsmåte: minoritetene må få det de mangler for å lette adgangen til majoritetens institusjoner, samfunn og kultur. Hovedansvaret for tilpassing legges på minoriteten, noe som lett kan medføre et assimilasjonspress på minoritetene.

3.1.2 Gruppepluralisme/Fullverdig pluralisme

Målet når det gjelder gruppepluralisme, er at majoriteten og minoriteten skal leve sammen både som individer og som grupper på likeverdige vilkår. Minoriteten skal ha mulighet til å delta i majoritetssamfunnet på like vilkår med majoriteten, samtidig som de skal ha mulighet for medlemskap i minoritetsgruppa. Minoriteten har rettigheter og plikter om gruppe, og ikke kun på individuell basis etter behovsprøving, og særtiltak må være rettet både mot individer og grupper. Et slikt perspektiv bygger på den pluralistiske ideologien som vektlegger at minoritetene skal finnes som særegne samfunn og kulturer, ikke bare som enkeltindivider i samfunnet. ”Andre etniske grupper enn den norske skal ha rett til å leve som egen etnisk enhet innenfor rammen av det norske samfunnet.” (NOU 1995:12, s.28).

Konsekvenser av en slik tenkning er at både minoritetene og majoriteten skal ha mulighet for å prege samfunnet. Uten at minoritetenes kulturer blir opprettholdt, blir det ikke pluralisme eller et flerkulturelt samfunn. Institusjoner som barnehage og skole, som i utgangspunktet er laget for majoriteten, må delvis endres slik at de passer for og inneholder elementer både fra majoriteten og minoritetene. Begge gruppene må kvalifiseres til det flerkulturelle samfunnet. I en gruppepluralistisk tenkning er det ikke enkeltindividets avvik og mangler som settes i fokus i en diskusjon om

integrering, det er i større grad de strukturelle og innholdsmessige forhold som er interessante i den sammenheng.

3.1.3 Pedagogiske konsekvenser

Begge disse variantene av pluralisme kalles til vanlig integrering, og den politiske og faglige diskusjonen i Norge går som oftest mellom disse to variantene. Forskjellene handler blant annet om hva en ønsker seg på lang sikt. Hvilken av disse pluralismevariantene som nedfelles i overordnede meldinger og dokumenter, vil måtte ha konsekvenser for om en ser integrering, assimilering eller segregering som mål på lang sikt. Og dermed hvilke ordninger og rettigheter en ser for minoritetene. Nedenfor presenteres en punktvis oppstilling av hva som kan sies å kjenne seg disse to variantene av pluralisme.

Individpluralisme

Kjennetegn ved individpluralisme:

- Målet for opplæringa av minoritetslevnene er overgang til det ”ordinære” opplæringstilbudet – majoritetens tilbud
- Utdanningssystemet gjennomfører *ingen grunnleggende og varige endringer* av innhold og organisering
- Særskilte tiltak i undervisningssystemet settes i verk for å lette minoritetslevnenes overgang til det ordinære systemet
- Tiltakene er gjerne utelukkende for minoritetslevnene, de kommer i tillegg til det ”ordinære” tilbudet, og de er midlertidige

Gruppepluralisme

Kjennetegn ved gruppepluralisme:

- Opplæringssystemet kvalifiserer alle elevene for en felles tilværelse i et pluralistisk samfunn
- Målet for opplæringa av minoritetslevnene er at de skal bli tokulturelle, dermed også tospråklige
- Utdanningssystemet gjennomfører varige og grunnleggende endringer i innhold og organisering for alle elevgrupper, endringer som fremmer flerkulturell kompetanse for både minoritet og majoritet

- Morsmålsopplæring og andrespråksopplæring er grunnleggende for minoritetene. Annet innhold tilpasses, særlig erkjennelsesaspektene, for eksempel ved KRL-faget
- Minoritetselvene gis mulighet for å kvalifisere seg for majoritetskulturens arbeidsliv
- Kultursammenliknende arbeidsmåter innarbeides for alle. Det legges organisatorisk til rette for samvær og tilknytning til elever av egen og av annen etnisk tilhørighet (Engen 1996).

3.1.4 Myndighetenes integreringsbegrep

Vi vil hevde at myndighetenes integreringsbegrep slik det gjøres rede for i Stortingsmelding 17 (1996/97), er mer i tråd med gruppepluralismetenkningen enn med individpluralismetenkningen. I denne stortingsmeldingen sies det at *integrering* ofte brukes i motsetning til *assimilering*, og at tiltak som fører til at minoriteten presses til å oppgi sitt særpreg for å bli mest mulig lik majoriteten, er eksempel på assimileringspolitik. Videre understrekes det at det er verdifullt og berikende med et flerkulturelt samfunn med et mangfold i kultur og tro, kunnskaper og ferdigheter, og at det er viktig med kontakt og samhandling mellom grupper. Alle har rett til å hevde sine verdier, følge kulturelle tradisjoner og praktisere sin tro innen grensene av norsk lov og grunnleggende menneskerettigheter. Dersom det er påkrevet, må generelle ordninger tilpasses slik at de også omfatter grupper med spesielle behov.

Ser en derimot på praksis og hvordan de ulike særtiltakene i mange tilfeller har fungert for minoritetsgruppene, kan den sies å ligne mer individpluralisme, og dermed ha hatt en assimilerende virkning. På formuleringsarenaen likner myndighetenes integreringsforståelse den gruppepluralistiske tenkningen, mens den på realiseringsarenaen likner mer den individpluralistiske tenkningen (NOU 1995:12, s.24, Aasen, J. 2001).

3.1.5 Rammeplan for barnehagen

Rammeplan for barnehagen kan leses som en støtte til prinsippet om gruppepluralisme. Det sies at barnehagen skal være kontaktsted og formidler av kulturmøte i forhold til familier med annen språklig, kulturell

og religiøs bakgrunn (s.19). Barnehagen skal supplere foreldrene(s.18). Det forutsettes en kontinuitet mellom hjem og barnehage og at barnehagen skal bygge sin virksomhet på barnas individuelle erfaringer og livsvilkår (s.17). Barnehagen skal representere et kompletterende miljø i forhold til hjemmet. I barnehagen skal barnet få prøve og videreutvikle det som er grunnlagt hjemme, og samtidig få utvidet perspektivet og få nye opplevelser (s.17). ”Barnehagen må verne om en positiv identitetsutvikling i tilknytning til egen kulturbakgrunn for hvert enkelt barn” (s. 58). ”Morsmålet er et redskap for tanken og følelsen, for inntrykk og uttrykk. Morsmålet er intimt forbundet med det enkelte menneskets opplevelse av egen identitet, og tett forbundet med hele personlighetsutviklingen” (s.76). Det sies også at barnehagen kan bidra til at barna utvikler tospråklighet, og ha ansvar for å arbeide aktivt med norsk som andrespråk.

Hvorvidt denne integreringsforståelsen er gjort tydelig nok, og hvordan den blir oppfattet av brukerne av Rammeplanen, er en problemstilling som er behandlet i Skoug (1999) og Jacobsen (2000). Vi går ikke nærmere inn på dette her.

3.1.6 Kort oppsummering

Samfunnets innlemmingsstrategi er en viktig rammefaktor for didaktisk planlegging i barnehage og skole, og legger føringer for ulike sider ved en pedagogisk virksomhet.

Integrering i den betydningen som ligger i Stortingsmelding 17 (1996-97), er i tråd med den delen av pluralismemodellen som kalles gruppepluralisme/fullverdig pluralisme. Her er det utvikling av tokulturell identitet og tospråklig utvikling hos minoriteten som er konsekvensen når det gjelder målsetting på individnivå. Målet skal fremmes gjennom pedagogisk tilrettelegging i barnehage og skole, slik at både majoritet og minoritet kvalifiseres til en tilværelse i det pluralistiske samfunnet.

3.2 En kort analyse av prøveprosjektets idé og målsetting

Den overordnede målsetting for prøveprosjektet ”Gratis korttidsplass i barnehage for alle femåringer i bydel Gamle Oslo” er formulert som et

treleddet utsagn: å *øke deltakelsen av minoritetsspråklige barn i barnehagene, legge til rette for bedre språkopplæring og bedre integrering.*

Prosjektet har med andre ord en klar tiltaksprofil rettet inn mot barn fra minoritetsgrupper. De er målgruppa, ikke de etnisk norske barn. Bakgrunnen for at bydel Gamle Oslo ble valgt som prosjektbydel, var blant annet bydelens lave barnehagedekning og den høye andel barn med innvandrerbakgrunn, hvorav relativt få hadde plass i barnehage. På bydelsnivå ble det besluttet å opprette egne korttidsbarnehager som tilbud til de femåringene som ikke allerede hadde plass i de ordinære barnehagene i bydelen. Dette ble gjort for å gi et tilbud til den store andelen minoritetsspråklige barn som i utgangspunktet ikke hadde noen barnehageplass.

Det sies ikke spesifikt i prosjektplanen hvilket språk som skal vektlegges i barnehagenes språkopplæring. Siden prosjektet skulle legge til rette for *bedre integrering*, kan en ideelt sett oppfatte prosjektets hensikt slik, at det var barnas tospråklige utvikling som skulle bedres, og at dette skulle skje gjennom et opplæringsprogram som ivaretok utviklingen både av barnets morsmålskompetanse og av barnets norskspråkskompetanse (jfr. tidligere redegjørelse for integreringsbegrepet og kjennetegn ved gruppepluralisme). Men det er formuleringer på ulike nivåer som ikke underbygger en slik tolkning. Med nivåer tenker vi på dokumenter utformet både av departementet, av bydelen og av barnehagene. For det første er dette et opplæringstiltak som tydelig er rettet inn mot skolestart. Barna skal ”... *øke(r) sine muligheter til en vellykket skolegang...*” (Prosjektplanen som vedlegg til brev av 18.12.98 fra Barne- og familiedepartementet).

I departementets anbudsbrief i forbindelse med evalueringa av prøveprosjektet sies det eksplisitt at de ønsket å få evaluert tiltakene for å øke barnas norskkunnskaper. På bakgrunn av dette tolker vi det slik at hovedideen med prøveprosjektet har vært å styrke de minoritetsspråklige barnas norskspråkskompetanse. Det vil si at det primært er *norskopplæringa* som skulle vektlegges i prosjektbarnehagenes språkopplegg. Slik ble prosjektets intensjon også tydeligvis oppfattet av

den pedagogiske ledelsen på institusjonsnivå. Alle prosjektbarnehagene fikk én felles årsplan. Innholdet i dette pedagogiske programmet bekrefter at prosjektets intensjon først og fremst handlet om å vektlegge utviklingen av barnas norskspråkskompetanse. Prosjektet har i mindre grad formuleringer og uttalte intensjoner som peker i retning av at et ønske om å styrke barnas tospråklige kompetanse, noe som er en forutsetning for integrering, slik dette begrepet blir gjort rede for i Stortingsmelding 17 og i NOU 1995:12.

På bakgrunn av dette mener vi det er rimelig, så langt, å oppfatte prøveprosjektet i Bydel Gamle Oslo, slik det framstår på et overordnet formuleringsnivå, som et pedagogisk tiltak med en kompensatorisk karakter. Kompensatoriske tiltak defineres som del av en assimileringssprosess, snarere enn som del av en integreringssprosess. Innebygget i en kompensatorisk tenkning ligger at det er minoritetene som må ender seg og tilpasse seg et majoritetssamfunn, snarere enn at det skal skje en gjensidig tilpasning fra majoritetens og minoritetenes side (jfr. NOU 1995:12). Vi mener at det kan være en motsetning mellom prosjektets idé om "bedre integrering" og en ensidig vektlegging av norskopplæring. Dette vil vi komme tilbake til senere i rapporten.

4 Barnehagene som opplæringsmodeller – teoretisk innfallsvinkel

Vår oppgave er å gi en beskrivelse og en vurdering av barnehagene som pedagogiske tiltak for å fremme barnas språkkompetanse og integrering. Som et første trinn i vår undersøkelse har vi foretatt en analyse av den enkelte barnehage som *opplæringsmodell*. Det vil si at vi har sett på hvordan den enkelte institusjon er organisert og strukturert for å gjennomføre sin språkopplæring. Som redskap for denne analysen tar vi utgangspunkt i Colin Bakers (1996) kategorisering av ulike modeller for tospråklig opplæring.

I dette kapitlet gjør vi rede for vårt teoretiske utgangspunkt for våre analyser og drøftinger. I det etterfølgende kapitlet (kap. 5) gir vi så en dokumentert *beskrivelse* av barnehagene. I kapitlet deretter (kap. 6) foretar vi så en *drøfting* av barnehagene som tospråklige opplæringsmodeller med utgangspunkt i Bakers modellsystem. Videre i rapporten, i kapittel 7, går vi inn på de enkelte barnehagene og setter søkelyset på hvordan oppleggene i praksis ble iverksatt innenfor de rammer som var gitt på institusjonsnivå. Dette som andre trinn i vår undersøkelse.

Vår analyse, beskrivelse og drøfting av barnehagene som språkopplæringsmodeller skjer på grunnlag av barnehagenes egne formelle læreplaner (årsplaner) og gruppenes (barn og personale) sammensetning. Gruppenes sammensetning gir noen sentrale rammebetingelser for den reelle læringssituasjonen de enkelte barn befinner seg i ved de forskjellige barnehagene. Vi tenker da først og fremst på de muligheter barna har til å utvikle sitt språk gjennom formelle og uformelle læringsprosesser i samhandling og sosial integrering med andre barn og voksne i barnehagen.

4.1 Formell og uformell læring i barnehagen

Rammeplan for barnehagen beskriver i sitt kapittel 4 ulike sider av de erfaringene og det utbytte barna kan få gjennom ulike hverdagssituasjoner,

lek og spontane her-og-nå-situasjoner. Rammeplanen framhever nettopp disse situasjonene som betydningsfulle for barnas læring og utvikling. Denne type aktiviteter betegnes som læringsaktiviteter hvor barna gjennom uformelle læringsprosesser tilegner seg grunnleggende sosiale og språklige ferdigheter, - ferdigheter som blir omtalt som *basiskvalifikasjoner*. Det framheves: *”Den uformelle læringen blir da en svært viktig, kanskje den viktigste formen for læring for barn under skolealder.”* (s.41) Denne type læringsaktiviteter er gjerne av en mindre strukturert karakter. Og er ofte knyttet til de ikke-planlagte situasjoner som daglig oppstår i samspillet mellom barn-barn og barn-voksne i barnehagens hverdagsliv. Den formelle læringsprosessen, derimot, er en form for læring som: *”... gjerne (er) avgrenset til visse situasjoner som er strukturerte og som ofte har klare mål.”* (s.40).

Rammeplanen framhever at begge typer læringsprosesser, den formelle og den uformelle, må ivaretas i barnehagen. Begge er viktige for barnas utbytte. Men, som rammeplanen framhever, 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 virksomhet. De strukturelle rammebetingelsene som ligger i barne- og personalgruppens sammensetning er derfor 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.

4.2 Bakers typologi

Som et analyseredskap for vår systematisering og vurdering, har vi valgt å legge til grunn Colin Bakers (1996) typologi og hans kategorisering av ulike opplæringsmodeller. Hans modellsystem er riktignok utviklet i forhold til grunnskolen, men etter vår mening har hans typologi også relevans for barnehagen. Særlig gjelder dette når en ser undervisning som en prosess som omfatter mange og ulike språklige aktiviteter av både

formell og uformell karakter, hvor kommunikasjon innen en sosial kontekst er en sentral side ved undervisnings- og læringsprosessen.

Først vil vi gi en kortfattet presentasjon av hovedtrekkene i Bakers opplæringsmodeller. Han skiller mellom to hovedkategorier, *svake* former og *sterke* former for tospråklig opplæring. Innen hver av disse, har han ulike underkategorier, eller typer opplæringsmodeller.

4.2.1 Sterke former for tospråklig opplæring

Kategorien *sterke* former omfatter ulike typer undervisningsmodeller hvor opplæringen har tospråklighet som språklig resultat. Den kjennetegnes også ved at den samfunnsmessige og pedagogiske målsettingen er integrering preget av pluralisme og berikende mangfold. Dette innebærer en integreringsforståelse som samsvarer med betegnelsen ”gruppepluralisme” slik vi har beskrevet dette i kapittel 3. Vi gir her en kort presentasjon av Bakers sterke modellene som kan ha relevans for vår undersøkelse.

”Bevaringsmodell” basert på morsmålet. Det kan forekomme ulike varianter av denne modellen. Men hovedpoenget er at modellen er rettet mot barn med minoritetsbakgrunn, og at opplæringen skjer både med morsmålet og med majoritetsspråket (norsk) som undervisningsspråk. Barna bruker sitt morsmål og utvikler det, samtidig som de også tilegner seg norsk og utvikler denne siden av sin språkkompetanse. Vanlige kjennetegn ved denne modellen kan være:

- stort sett alle barna kommer fra minoritetsspråklige hjem
- det er valgfritt for foreldre å la barna delta i disse opplæringstilbudene
- morsmålet brukes ofte i ca. halvparten (eller mer) av undervisningstiden
- opplæring etter denne modellen er ofte begrenset til og med mellomtrinnet i barneskolen.

”Tospråklig/tokulturell” opplæringsmodell. Undervisningsopplegget kjennetegnes blant annet ved at:

- gruppene er sammensatt av omtrent like store delgrupper minoritetsspråklige barn (med felles morsmål) og majoritetsspråklige barn
- begge morsmål er jevnbyrdige opplæringspråk
- målet er å utvikle balansert tospråklighet

4.2.2 Svake former for tospråklig opplæring.

Kategorien *svake* former omfatter ulike typer modeller som alle kjennetegnes ved at:

- opplæringen har enten énspråklighet eller begrenset tospråklighet som språklig resultat,
- den underliggende samfunnsmessige og pedagogiske målsettingen er assimilering (eller segregering). Målsettingen behøver ikke være uttalt. Poenget er at den er innebygget i den type tenkning og pedagogiske forståelse som ligger til grunn for den tospråklige opplæringen.

At denne hovedkategorien modeller betegnes som *tospråklig*, henger sammen med at den først og fremst rettes mot minoritetsspråklige barn. Flere av opplæringsmodellene innen denne hovedkategorien med assimilering som mål, har mange felles kjennetegn med ”individpluralisme”, tidligere beskrevet i kapittel 3. De *svake* opplæringsmodeller som er relevant som et analyse-redskap i vår evaluering, kan beskrives på følgende måte:

”Språkdrukning” eller **”språklig oversvømmelse”** (Baker: *submersion*) er en opplæringsmodell hvor minoritetsbarn går i ordinær skole eller barnehage, og hvor all undervisning skjer på majoritetsspråket (norsk). Om gruppens flertall er majoritetsbarn eller om gruppen består av minoritetsbarn, har mindre betydning i denne sammenheng, all den tid opplæringspråket er norsk. For selv om det norske undervisningsspråket som anvendes blir forsøkt tilpasset minoritetsbarnas forutsetninger, innebærer denne modellen at barnet skal møte en flodbølge av norskspråklig påvirkning. Jo mer norsk, jo bedre. Etter denne modellen vil

det være opp til det enkelte barn om det på egenhånd lærer seg ”å svømme” i det norskspråklige havet. Noen vil kanskje greie å holde seg ”flytende” mens andre vil ”drukne” i oversvømmelsen. Det primære er at barnet skal tilegne seg norsk, og jo mer barnet blir ”overstrømmet” av det norske språk, jo bedre.

”Oversvømmelse med overgangsstøtte” skiller seg fra modellen foran, ved at det også gies egen opplæring i norsk som andrespråk, ved siden av den ”oversvømmelses”-undervisningen minoritetsbarna får i sin vanlige klasse/gruppe. Denne egne norskopplæringen blir gitt som et kompensatorisk tiltak for en periode. I skolen blir dette opplegget gjerne gjennomført i egne grupper hvor barna i de aktuelle timene blir tatt ut av sine vanlige norskspråklige klasser. Baker refererer her til ”pull-out classes/-programs” hvor barna delvis blir trukket ut av ”the mainstream”, den vanlige majoritetsspråklige klasseundervisningen. I barnehage-sammenheng kan en godt tenke seg at denne ekstraundervisningen blir gjennomført som en voksenstyrt strukturert aktivitet i mindre grupper eller med enkeltbarn, enten i et eget grupperom eller i rom sammen med resten av gruppen, da ofte i løpet av barnehagens frilekperiode. Slik ”ekstra-opplegg” kan også gjerne skje i mer eller mindre spontane situasjoner, som egner seg som gode læringssituasjoner. For eksempel kan én voksen og noen få barn være sammen om et lotto- eller PC-spill, eller sitte i lesestolen med en billedbok, mens de andre i barnegruppen er engasjert i annen type aktivitet. Poenget ved denne modellen er at det blir gitt en form for en formell ”ekstraundervisning i svømming”. Dette blir gjort med tanke på at barnet raskest mulig skal tilegne seg svømmeferdigheter godt nok til å dra nytte av den norskspråklige flodbølgen som barnet befinner seg i.

”Overgangsmodellen” skiller seg fra de to ”oversvømmelse”-variantene ved at minoritetsbarna, som en midlertidig ordning, får undervisning i og på *morsmålet* for en viss periode. Dette med tanke på at de ikke skal bli hengende etter resten av den vanlige klassen rent faglig. Morsmålsopplæringen varer til barna kan nok norsk til å kunne følge ordinær undervisning på norsk. Modellen skiller mellom *tidlig* overgang (et par års varighet), og *sen* overgang (5-6 års varighet). Målet for språkopplæringen er en form relativ tospråklighet, eller det Engen og

Kulbrandstad (1998) også betegner som ubalansert tospråklighet med størst vekt på majoritetsspråket. Bakers term er "Relative Monolingualism", hvilket understreker i ennå sterkere grad en ubalanse i retning av énspråklighet (majoritetsspråklig).

Det overordnede målet er at minoritetsbarna skal assimileres. De skal primært tilegne seg ferdigheter godt nok til å delta i det språklige "majoritetshavet". Men inntil ferdighetene er gode nok og barnet er blitt tilstrekkelig fortrolig med det norskspråklige farvannet, får barnet, helt eller delvis, sin "svømmeopplæring" i et kjent minoritetsspråklig farvann. I skolen betyr det at elevene får undervisning i egne morsmålsgrupper/-klasser over en periode inntil deres norskkompetanse er god nok til å følge undervisningen i den ordinære norskspråklig klassen.

I barnehagesammenheng vil en kunne gjenkjenne prinsippet i denne modellen i barnehager med tospråklige assistenter som for eksempel samler "sine" barn til egne morsmålstimer hvor de gjennomgår det samme tema som senere skal behandles i barnehagens ordinære felles samlingstund på norsk. Det er også elementer fra det samme prinsippet i barnehager som legger vekt på at den tospråklige assistenten snakker hovedsakelig morsmål med det minoritetsspråklige barnet gjennom en periode, gjerne i begynnelsen når barnet starter i barnehagen. Hvor lang tid denne perioden er, kan variere. Etter hvert som barnet blir fortrolig med barnehagesituasjonen, går den tospråklige assistenten gradvis over til en mer ensidig bruk av norsk. Dette skjer samtidig som barnets kontakt med de etnisk norske voksne og barn øker. Poenget her er at morsmålet, over en kortere eller lengre periode, fungerer som et redskap eller hjelpemiddel gjennom overgangen til ensidig bruk av norsk. I barnehagesammenheng kan anvendelse av morsmålet som et "svømmebelte" være et dekkende bilde på prinsippet i det som betegnes som overgangsmodell.

"Segregerende opplæring" eller **"separatisme"** er to modeller som begge innebærer at grupper med minoritets elever blir undervist på sitt eget morsmål. Forskjellen mellom disse to variantene ligger i at etter den første modellen, skjer denne opplæringen uten at minoritetene har valgt denne ordningen selv. Her er de samfunnsmessige og pedagogiske målene fastsatt

av majoriteten med utgangspunkt i apartheid. Den andre modellvarianten innebærer at minoriteten frivillig har valgt en énspråklig opplæring på eget morsmål. Siden dette ikke er påtvunget fra majoritetssamfunnet kan målsettingen ikke karakteriseres som apartheid. Den underliggende målsetting er å gi minoritetene en viss grad av autonomi. Det pedagogiske målet er enspråklighet (minoritetsspråklig), men resultatet kan likevel bli begrenset tospråklighet. Dette inntreffer fordi det gjerne skjer en sterk innflytelse fra majoritetsspråket utenfor barnehage/skole. Etter begge disse opplæringsmodellene er, med andre ord, den primære hensikten at minoritetsbarna skal bli dyktige svømmere i eget minoritetshav. Minoritetene skal, enten av tvang eller eget valg, holde seg unna det ”å bade i majoritetshavet”.

4.3 Sosial integrering og prinsipper for gruppesammensetning.

En av faktorene i Bakers modeller er sammensetning av elevgruppen etter dimensjonen forholdet minoritet – majoritet. Denne faktoren er også i sentral i Engens (1996) drøfting av språkopplæring og identitetsdannelse gjennom ulike former sosial integrering. I sitt innlegg på konsensuskonferansen om tilpasset språkopplæring for minoriteter, henviser han bl.a. til Øzerk (1992) som påpeker betydningen av de minoritetsspråklige barnas deltakelse i uformelle norskspråklige aktiviteter.

4.3.1 Gjensidig påvirkning mellom norskspråklig utvikling og sosial deltakelse.

Øzerk 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. Dette gjør han fordi 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. Dette påvirkningsforholdet inngår som én side ved det Øzerk betegner som sirkulær tenkning. Poenget er at barna tilegner seg

norsk gjennom sosial deltakelse, og at 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 (Øzerk 1992). Denne uformelle sosiale omgangen med andrespråksbrukere (i vår sammenheng vil det si norskspråklige) betegner Engen som *ekstern sosial integrering* (Engen 1996).

4.3.2 Ekstern og intern sosial integrering.

Engen 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 gruppe, *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 minoritetsspråklige barna. Dette med tanke på deres tospråklig og tokulturell identitetsutvikling 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. Barna settes i realiteten under et press om assimilasjon.

I sin drøfting av betydningen av sosial integrering henviser Engen til en akkulturasjons-modell utviklet av Schumann (se Engen 1996). Denne modellen skiller mellom to typer tilpassingsprosesser. Den ene prosessen (*akkulturasjon type 1*) innebærer at det minoritetsspråklige 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 norskspråklige 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 lærings situasjon 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 "hverken – eller" –situasjon (Engen 1996). Hun/han kan komme til å føle skam over kanskje ikke "å bli akseptert som norsk" 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 hvordan barnegruppenes sammensetning gir reelle muligheter for de minoritetsspråklige barnas sosiale integrering, både ekstern og intern, er derfor av vesentlig betydning i vår evaluering.

4.3.3 Prinsipper ved gruppesammensetning

Hensikten med statens øremerkede tilskuddsordning til tospråklig assistanse i barnehagen er å gi de minoritetsspråklige barna muligheter til å få støtte, både språklig og sosialt, fra en voksenperson med samme språk- og kulturbakgrunn som dem selv. Ideelt sett skal ordningen med andre ord bidra til å gi barna muligheter til en viss grad av intern sosial integrering. Opprinnelig fungerte denne tilskuddsordningen som et virkemiddel også i forhold antall barn fra samme språkgruppe, i bare forhold til tospråklige voksne. Da tilskuddsordningen ble opprettet tidlig på 1980-tallet, var den knyttet til forutsetningen om at det i barnehagen var minst 4 barn med samme morsmål. Dette kriteriet for tildeling falt bort ved tilskuddsendringen i 1991. Men fortsatt var det intensjonen fra departementets side at det innen barnegruppen burde være flere barn fra samme språkgruppe, ikke bare ett eller noen få. Dette prinsippet blir antydnet videre i Rammeplan for barnehager ved at det under avsnittet om sammensetning av barnegruppene blir påpekt: "*Gruppefelleskapet er en viktig læringsressurs.(.....) Barn med en annen kultur og språkbakgrunn trenger også lek og samvær i barnehagen med barn fra sin egen kultur.*" (BFD 1995 s. 115)

Det ligger altså her en klar føring om til en viss grad å legge et ”samleprinsipp” (i motsetning til en spredning av de minoritetsspråklige barna) til grunn for sammensetning av barnegruppen (Skoug 1997). På den måten kan barnehagen ivareta en rammefaktor av strukturell og organisatorisk karakter som gir muligheter for intern sosial integrering for barn fra samme etniske minoritetsgruppe.

Men rammeplanen legger også vekt på at barn fra samme nærmiljø skal få gå i samme barnehage. Dette representerer en annen type prinsipp, ”nærmiljøprinsippet”, ved sammensetning av barnegruppene. I de kommuner hvor antallet minoriteter utgjør en relativt liten andel av befolkningen i barnehagens nærmiljø, betyr det at det første prinsippet, ”samleprinsippet”, kan komme i konflikt med det andre prinsippet, ”nærmiljøprinsippet” (Skoug 1997).

Motsetningen mellom disse to gruppeprinsipper blir drøftet av Engen (1996). Ulike prinsipper for grupperinger blir sammenholdt med prinsippene om sosial integrering, henholdsvis intern (innen egen etnisk gruppe) og ekstern (i forhold til etnisk norske jevnaldningsgruppe). Begge disse settene av prinsipp sees i lys av ulike nærmiljø/befolkningssituasjoner. I nærmiljø hvor minoritetsbefolkningen utgjør et flertall i befolkningen, vil bostedsskolen/-barnehagen gi rammebetingelser som ivaretar store muligheter for intern sosial integrering. Hvis prinsippet om ekstern sosial integrering i skolen/barnehagen skal ivaretas her, kan det være nødvendig å foreta en spredning av elevene/barna til skoler/barnehager utenfor det nærmeste bomiljøet. I nærmiljø hvor minoritetsbefolkningen utgjør en liten andel av befolkningen, vil derimot bostedsskolen/-barnehagen kunne gi store muligheter for at prinsippet om ekstern sosial integrering kan ivaretas. Mens mulighetene for intern sosial integrering er små. For å ivareta hensynet til intra-etniske relasjoner, vil det her være nødvendig å legge samleprinsippet til grunn for gruppesammensetning. Dette innebærer at det pedagogiske tilbudet/opplæringen for ulike grupper etniske minoriteter til en viss grad sentraliseres til bestemte barnehager/skoler i kommunen.

4.3.4 Sosial integrering og ulike innlemmingsstrategier.

I spørsmålet om hvordan barnehagen kan ivareta de ideelle rammebetingelsene for barnas muligheter for både ekstern og intern sosial integrering, representerer motsetningsforholdet mellom prinsippene *nærmiljø* versus *samling* og *nærmiljø* versus *spredning* i praksis ofte et dilemma som barnehageledelsen må ta standpunkt til. Som teoretiske prosessbegrep er *ekstern sosial integrering* sammenfallende med *assimilering*. Tilsvarende er *intern sosial integrering* sammenfallende med *segregering*. Spørsmålet om hvilke prinsipper som skal legges til grunn for sammensetning og organisering av gruppene, både når det gjelder barn og de voksne i personalet, må sees i lys av samfunnets overordnede innlemmingsbegrep og -strategier. Innlemmingsstrategien *inkorporering* eller *pluralistisk integrering* krever at begge disse formene for sosial integrering kombineres. Dette innebærer at læringssituasjonen for det minoritetsspråklige barnet er lagt til rette for et møte med det norske språket og norsk kultur preget av Schumanns akkulturasjonmodell type 1 og type 2. Samtidig må en søke å motvirke en eventuell negativ virkning av type 2, ved å forhindre at barnet risikerer å utvikler et negativt selvbylde. En slik identitetsutvikling kan forebygges ved at barnas kulturbakgrunn, både de minoritetsspråklige og de etnisk norske, gjøres til del av barnehagens undervisningsinnhold.

I dette evalueringsoppdraget er det etter vår mening viktig å sette søkelyset på hvordan prosjektbarnehagene gjennom gruppesammensetningene ivaretar mulighetene for både ekstern og intern sosial integrering. Det er også av interesse å se på om barnehagene i sin kulturformidling vektlegger de minoritetsspråklige barnas kulturbakgrunn. Dette bl.a. med tanke på å vurdere hvordan barnehagene eventuelt forebygger en mulig risiko for utvikling av negativt selvbylde i forhold til egen etnisk gruppe. Barnehagen må gjennom sitt innhold, både som del av de periodiske emnene og som del av det gjennomgående innholdet, vektlegge kulturelle likheter og forskjeller knyttet til de ulike barns bakgrunn og erfaring på en positiv måte. Alle barna skal gis muligheten til å bli stolte av sin kulturelle tilhørighet og få interesse og respekt for andres (Engen 1989, Skoug 1997).

På bakgrunn av den teoretiske innfallsvinkel og referanseramme vi så langt har gjort rede for i dette kapitlet, vil vi videre presentere hovedtrekk i vårt datamaterialet og gi beskrivelse av barnehagene ut fra deres organisering, årsplanenes føringer og barne- og personalgruppene sammensetning.

5 Barnehagene som opplæringsmodeller – beskrivelse

I dette kapitlet gir vi en beskrivelse av prosjektbarnehagenes organisering. Videre presenterer vi hovedtrekkene i det barnehagen, både prosjektbarnehagene og de eksterne, har til hensikt å vektlegge i sitt pedagogiske arbeid. Dette gjør vi på bakgrunn av de føringer som gis i barnehagenes egne årsplaner. Vi gjør også rede for hvordan barne- og personalgruppene er satt sammen i de forskjellige barnehagene. Vi presenterer oversikter over de reelle gruppene slik de var satt sammen i 1999/2000 og i 2000/2001. Til slutt foretar vi en oppsummering av barnehagenes språkopplæring, slik de framstår på institusjonsnivå etter årsplanenes føringer og gruppenes sammensetning.

5.1 Prosjektbarnehagenes organisering

Det er bydel Gamle Oslo som har hatt det faglige og administrative ansvaret for gjennomføringen av prøveprosjektet. Det daglige ansvaret, som bl.a. innebærer koordinering av tilbudet og utvikling av prosjektet, har vært ivaretatt av en prosjektkoordinator.

Alle korttidsbarnehagene har vært organisert under én felles styrer. Da prøveprosjektet ble utvidet høsten 2000 til også å omfatte fireåringer, ble ledelsen styrket med en pedagogisk veileder/konsulent i tillegg til styrer. I løpet av barnehageåret 2000/2001 ble stillingen som styrer stående ledig da vedkommende person ble tilsatt som leder/veileder for den tospråklige assistenttjenesten ved bydelens Pedagogisk fagsenter. I stedet for å tilsette ny styrer gikk da prosjektkoordinator for prøveprosjektet inn i den administrative funksjonen til styrer. Oppgavene av pedagogisk og personalmessig karakter ble ivaretatt av den pedagogiske veileder/konsulent i prosjektbarnehagene. I løpet av prosjektperioden har det altså vært 2 til 3 personer som sammen har utgjort en ledergruppe for prosjektbarnehagene.

Prosjektbarnehagene har bestått av særskilte korttidstilbud som ble opprettet i egne midlertidige lokaler på forskjellige steder innen bydelen. I de to årene som vår undersøkelse omfatter, var prosjektbarnehagene i 1999/2000 lokalisert på 3 forskjellige steder, i 2000/2001 på 4 forskjellige steder. Lokalene som ble tatt i bruk, har ikke hatt barnehagedrift som opprinnelig formål. Ledige arealer i eksisterende bygg ble satt i stand og innredet for korttidsdrift. Lokalene har vært av ulik størrelse og hatt ulike planløsninger. Noen steder har det vært plass for bare én avdelingsgruppe, andre steder har arealet gitt rom for inntil to avdelingsgrupper. I løpet av prosjektperioden er det to av korttidstilbudene som har holdt til i de samme lokalene hvert år. De andre har fått nye lokaler i løpet av perioden.

På de forskjellige barnehagene har det vært tilsatt 1-2 pedagogiske ledere som har ivaretatt de pedagogiske, administrative og personalmessige oppgaver på avdelingsnivå. I tillegg har det vært tilsatt 2-4 assistenter på hver barnehage. Antallet pedagogiske ledere og assistenter har variert fra sted til sted og fra år til år, avhengig av antallet barn som hadde plass i de forskjellige barnehagene hvert barnehageår. I utgangspunktet har grunnbemanningen pr. gruppe 20 barn vært én avdelingsleder i full stilling og to assistenter, hver i 80% stilling. I tillegg har prosjektbarnehagene disponert noen av de tospråklige assistentene/-pedagogene som lønnes gjennom det øremerkede statstilskuddet til tospråklig assistanse. Formelt har disse vært tilsatt ved Pedagogisk fagsenter i bydelen. Men i praksis har de vært fullt ut tilknyttet prosjektbarnehagene. Sammenlignet med vanlig bemanningsnorm og arbeidstid i de ordinære barnehagene, har prosjektbarnehagene hatt en svært god bemanningssituasjon. Barnas oppholdstid har vært 20 timer i uka med en daglig oppholdstid på 4 timer. I tillegg til disse fire timene har personalet hatt to timer i gjennomsnitt pr. dag, til bl.a. planlegging, vurdering og samarbeid med foreldre.

Ledelsen for prosjektbarnehagene har hatt ansvar for opptak av barn og tildeling av plasser i gruppene på de forskjellige stedene i bydelen. Opptaket har skjedd i nært samarbeid med de pedagogiske lederne i de enkelte barnehagene. Personalet er også blitt tilsatt under ett og fordelt på de forskjellige stedene. Sammensetningen av personalgruppene på de ulike barnehagene er blitt vurdert og delvis omorganisert fra år til år. Også i

løpet av ett barnehageår ble det foretatt en rokering blant de ansatte eller en form for ambulering over en periode. Dette ble vurdert etter behov ved sykdomsfravær og lignende blant de ansatte, eller ved endringer i barnegruppen.

5.2 Barnehagene årsplaner

5.2.1 Prosjektbarnehagene

Alle prosjektbarnehagene har hatt én felles årsplan. Denne ble utarbeidet i løpet av det første prosjektåret som et samarbeid mellom alle prosjektbarnehagene. Det var først og fremst styrer og de pedagogiske lederne i de ulike barnehagene som i fellesskap hadde ansvaret for å utforme denne skriftlige planen. Årsplanen lå ferdig til bruk høsten 1999 og fungerte som den formelle læreplanen på institusjonsnivå fram til sommeren 2001 uten noen innholdsmessige endringer underveis.

I årsplanen blir prosjektets hensikt konkretisert gjennom programmets overordnede mål: *"Alle barn skal gjøre individuelle målbare framskritt i det norske språket før de begynner på skolen."* Det er norsk som skal være fellesspråket i barnehagene. Det forklares bl.a. med at det som er felles for alle barna i 5-årsprosjektet, er at de vokser opp i Norge. Derfor blir det *"... naturlig å fokusere på norsk språk og samfunnsstruktur som det vi har felles."* Under målområdet som omhandler barnas identitetsutvikling, sies det at barnehagen *"... skal ikke endre barnets tidligere sosialisering, men tilføre nye elementer i form av norsk påvirkning."* Barnas to-kulturelle identitet blir beskrevet som *"... to typer mestringsgrunnlag – et knyttet til norsk kultur, og et knyttet til hjemmekulturen."* Personalet skal møte både barn og foreldre med *"anerkjennende holdninger"*, de skal vise respekt *"... for ulike normer og oppdragelsesmønstre..."* og se på tospråklighet som en ressurs. Ut fra en slik grunnholdning skal personalet skape et trygt og anerkjennende miljø hvor alle barn opplever å *"bli sett"*. Årsplanen gir uttrykk for at med utgangspunkt i en respekt for den typen *"mestringsgrunnlag"* som knytter seg til barnets hjemmekultur, er det *barnehagens oppgave* å fremme den andre typen *"mestringsgrunnlag"*, det som knytter seg til norsk språk og kultur. Slik sett gir årsplanen uttrykk for en klar oppgave- og ansvarfordeling mellom hjem og barnehage.

I årsplanen blir også de særskilte oppgavene til det tospråklige personalet omtalt. De skal "...fungere som 'brobygger' mellom hjem og barnehage, ved å formidle viktige elementer ved barnas kulturelle bakgrunn og oppdragelsesmønster til det øvrige personalet i barnehagen. På samme måte skal han/hun formidle innhold og verdier i barnehagen til foreldrene". Når det gjelder deres forhold til barna, påpekes det at de skal støtte dem i "...deres integrering i det norske samfunnet, og hjelpe dem å utvikle flerspråklighet". De tospråklige voksne skal være forbilder for barna. Det påpekes i årsplanen at: "Barna skal gis muligheter til naturlig bruk av begge språkene, og (gis) kontinuerlig stimuli på norsk og morsmål". På én måte kan årsplanen forstås slik at den gir uttrykk for et syn på morsmålets betydning som en verdi i seg selv. Men når det gjelder barnas språkutvikling spesielt, er det den norskspråklige utviklingen som blir mest vektlagt, bl.a. gjennom følgende utsagn: "Gjennom planlegging og evaluering skal personalet finne måter å skape behovet for å lære norsk hos barna". Og videre om morsmålet og den tospråklige medarbeiderens oppgaver i språkopplæringen: "Ved å bruke morsmålet for å hjelpe barna til å forstå innholdet i det som formidles på norsk, skal den tospråklige assistenten gi barna et intellektuelt utgangspunkt for å forstå norske ord og begreper, og utvikle det norsk talespråket." Gjennom årsplanens beskrivelse av selve språkopplæringen, blir morsmålet begrenset til et redskap og hjelpemiddel i barnas norsktilegnelse.

På den ene siden gir altså årsplanen uttrykk for et syn på tospråklighet som en ressurs og en oppfatning av morsmålet som en verdi seg selv for barnet. Når det gjelder forholdet til barnas kulturbakgrunn, uttrykker også årsplanen en anerkjennende holdning og respekt. Men det synes å være først og fremst på holdningssiden at denne oppfatningen blir understreket. Med en slik grunnleggende anerkjennende holdning til barnas morsmål og hjemmekultur i sitt møte med foreldre og barn, skal personalet skape et miljø preget av trygghet og tillit. Dette både i forholdet mellom barnehagen – hjem, i forholdet mellom barn – voksen og i forholdet barna i mellom på tvers av språk- og kulturskiller. Det er det holdningsskapende arbeidet gjennom modellering som her framheves: "...holdningene barna møter hos de voksne i barnehagen, tar de med seg inn i barnegruppen.". Det legges vekt på at barna skal oppleve tilhørighet og samhold seg i mellom

innenfor barnehagens fellesskap. Fellesopplevelser, humor og glede, empati og positivt selvbilde er stikkord som her står sentralt i planen.

Men når det gjelder hva selve fellesskapets innhold skal dreie seg om, kommer det klart fram at det er "... *den norske kulturen (som) er barnas felleskultur i barnehagen*" og at det er *norsk* som skal være fellesspråket i barnehagen. Så på den andre siden, når det gjelder det mer konkrete kulturinnholdet i barnehagen og det som kan sies å knytte seg til programmets språklige *handlingside*, synes barnas hjemmekultur og morsmål i vesentlig grad å bli redusert til et utgangspunkt og et redskap, hjelpemiddel i overgangen inn mot det norske språket og norsk kultur.

5.2.2 Årsplanene i de eksterne barnehagene

De tre barnehagene som i 1999/2000 utgjorde de "eksterne" i vårt evalueringsutvalg, er på ulike måter svært forskjellige innbyrdes. I vår undersøkelse var det årsplanene for dette ene året, som inngikk i vårt datamaterialet her. Analysen av dette materialet viste at det gikk det et klart hovedskille mellom b.h. D (privat) og b.h. E (kommunal) på den ene siden og b.h. G (privat) på den andre.

Barnehage G: Dette var en privat barnehage med muslimsk formålsparagraf. I følge årsplanen er "*islam og språkutvikling*" barnehagens overordnede satsningsområder. Barnehagen tok i mot barn fra ulike bydeler i Oslo. Barna hadde forskjellige morsmål, hovedsakelig fra forskjellige minoritetsgrupper. Det som var felles, var at de alle har muslimsk kulturbakgrunn.

I årsplanen blir det innledningsvis pekt på både barnehageloven og rammeplanen som grunnlag for virksomheten. Og det gjøres klart at driften også bygger på islamske grunnverdier. Under satsingsområdet "ISLAM" framholdes det i årsplanen at "*Det vil i tillegg til de daglige rutine bli lagt vekt på religion i morsmålsgrupper for 4 og 5 åringene.*" Videre gir årsplanen konkret rede for hvilke elementer innen religionen/Koranen som skal prioriteres, samt andre konkrete sider av muslimsk kultur og tradisjoner som også skal vektlegges.

Når det gjelder språkutvikling sier årsplanen: ”De fleste barna i barnehage er flerspråklige. Derfor er det viktig at barna lærer og uttrykke seg på norsk og morsmålet.” Videre skal alle ulike aktiviteter som barna deltar i ”...benyttes til å fremme språket. Språk i tilknytning til dagliglivet og hverdagserfaringer er derfor utgangspunkt for språkarbeidet. I barnehagehverdagen utfordres barna språkmessig både i samspill med andre barn og personalet.” Hovedprinsippet er at fellesspråket er norsk, både blant barn og voksne. Morsmålet blir i hovedsak ivaretatt gjennom den formelle undervisningen som skjer i egne morsmålsgrupper. Ved siden av islam som religion nevner også årsplanen ”sanger, fortellinger og eventyr” som eksempler på undervisningsinnholdet i disse gruppetimene.

Når det gjelder de forskjellige hverdagsaktivitetene, ulike innholdselementer og arbeidsmåter knyttet til de fem fagområdene, skiller ikke det pedagogiske programmet seg vesentlig fra ordinære norske barnehager. Ulike sider ved nærmiljøet og norsk samfunnsliv og kultur vektlegges. Men perspektivet er preget av en muslimsk-norsk innfallsvinkel. Hvordan dette perspektivet anvendes i praksis og hvordan det pedagogiske programmet blir iverksatt, blir utdypet og konkretisert i større grad i kapittel 7.

Barnehagene D og E: De to andre av våre tre ekstern barnehager hadde et pedagogisk program som i prinsippet ikke skiller seg fra det som en kan finne i en hvilken som helst ordinær norsk barnehage. Begge årsplanene trekker fram felles opplevelser gjennom lek og sosialt samspill, ulike aktiviteter inne og ute og naturopplevelser som sentrale sider ved det pedagogiske programmet. Barnehage D beskriver seg selv som en naturbarnehage. Her blir da også ”*Natur og uteliv*” trukket særskilt fram som et grunnleggende element i det pedagogiske programmet. Barnas språkutvikling blir også omtalt i årsplanene som en viktig oppgave. Men forholdet til minoritetsspråklige barn blir her ikke berørt. Disse barna blir ikke omtalt i årsplanens pedagogiske program i det hele tatt. Det er et ensidig *norsk* perspektiv og tenkning som synes å ligge til grunn for det pedagogiske programmet i begge disse barnehagene. Bevissthet om eventuelle særskilte pedagogiske tiltak i forhold til de minoritetsspråklige barna synes å være helt fraværende på institusjonsnivå. Det er norsk kultur

og det norske språket som er enerådende, dette ligger implisitt i årsplandokumentets tekst.

5.3 Sammensetning av barnegruppene

For å utdype vår beskrivelse av prøveprosjektet som pedagogisk tiltak på et mer overordnet nivå, er det nødvendig se på hvordan barne- og personalgruppene var sammensatt. Denne siden av prosjektbarnehagenes organisering blir berørt i deres årsplan: *”Personalet organiseres på en slik måte at det sikres at hvert enkelt barn føler behov for å lære norsk ut fra individuelle interesser.”* Videre sies det: *”Avdelingene organiseres slik at enhver situasjon i barnehagen er en god arena for språkutvikling”*.

Organisatoriske tiltak kan omfatte mange ulike sider ved virksomheten. Men i vår sammenheng er søkelyset i hovedsak begrenset til de strukturelle betingelsene knyttet til sammensetningen av personal og barnegruppene. På institusjonsnivå legges det her noen rammer som er av sentral betydning for hvordan en kan organisere og iverksette det pedagogiske programmet på de forskjellige barnehagene. Vår undersøkelse omfatter derfor en kartlegging av barnegruppenes sammensetning i de forskjellige prosjektbarnehagene og i de eksterne barnehagene. Sammen med data vedrørende personalgruppene sammensetning presenterer vi senere i dette kapitlet en samlet oversikt over alle barnehagenes barne- og personalgrupperinger.

5.3.1 Prosjektbarnehagene - prinsipper for tildeling av plass

Gjennom intervju med prosjektbarnehagenes ledelse (prosjektkoordinator, styrer og pedagogisk veileder/konsulent) har vi innhentet informasjon om hvilke prinsipper ledelsen har lagt til grunn for sammensetningen av barnegruppene i de forskjellige prosjektbarnehagene. Sitatene i teksten er hentet fra utskrift av intervjuet med ledelsen for prosjektbarnehagene.

Prosjektledelsen henvendte seg hvert år til alle familier i bydelen med barn i aktuell alder som ikke allerede hadde plass i en av bydelens ordinære barnehager. I praksis var det i vesentlig grad familier med minoritetsbakgrunn. De fleste etnisk norske familiene i bydelen hadde allerede sine femåringer i barnehage.

Hovedprinsippet som er blitt lagt til grunn for gruppesammensetningen har vært at barna primært blir tilbudt plass i den prosjektbarnehagen som ligger nærmest det enkelte barns bosted. Dette prinsippet har ligget fast gjennom hele prosjektperioden: *”Tenkningen som ligger der er at tilbudet skal være så nær boligen som mulig.”* Dette synes i vesentlig grad også å ha vært i samsvar med foreldrenes ønsker.

Unntak fra dette prinsippet ble gjort ved tildeling av plass i barnehage A for barnehageåret 2000/2001. Da måtte ledelsen tildele plass i denne barnehagen på tvers av en del foreldres ønsker. Bakgrunnen for dette unntaket var at det var særskilt få søkere til denne barnehagen dette året. Langt flere foreldre søkte om plass til sitt barn i barnehagene B eller BB enn det var plass for. Ledelsen forklarte dette med at hovedtyngden av søkerne bor i det området hvor barnehagene B og BB ligger. Dessuten ligger barnehage A tungvint til i en bratt bakke og i 3. etasje i en bygning uten heis: *”Det var helt sikkert fordi at det var mange som visste hvor det var og at de ønsket å unngå den veien og den trappen. Men da måtte vi bare plassere,- ikke sant? Og det gjorde vi!”*

Selv om nærmiljø-prinsippet har vært det grunnleggende ved tildeling av plass, har ledelsen ved barnehageåret 2000/2001 likevel forsøkt å samle barn med felles morsmål slik at de kunne utgjøre en delgruppe på samme sted. Gjennom hele prosjektperioden har de urduspråklige barna vært i flertall blant søkerne. Det har derfor ikke vært noe problem å få en urduspråklig delgruppe på flere steder. Når det gjelder andre og mindre språkgrupper, forsøkte ledelsen i 2000/2001 å få samle barn med felles morsmål (særlig de tyrkiskspråklige og arabiskspråklige) på samme sted hvor det var en voksen som kunne gi dem tospråklig assistanse. Foreldrene ble spurt *”om de var interessert i det for at de skulle få tospråklig assistanse.”* Generelt ble ”samleprinsippet” veid opp mot ”nærmiljø-prinsippet” med det siste som utslagsgivende prinsipp. *”For det vi helt klart ser, er at hvis de må gå for langt, så er ikke det lurt. Da kommer de ikke.”* Men erfaringen fra 2000/2001 støtter ikke entydig opp om dette utsagnet. For selv om noen barn måtte plassere på tvers av foreldrenes primærønsker, mente ledelsen at de likevel ikke mistet noen av barna. *”De fleste kom dit de ønsket, og så var det noen som syntes det var greit å*

bytte, og så var det et par stykker som ventet til det ble ledig på barnehage B.”

Ledelsen har i sin vurdering lagt vekt på å tildele barna plass i en gruppe hvor de kunne forbli gjennom hele barnehageåret. En så det som uheldig hvis foreldrene skulle ønske å bytte barnehage i løpet av året. *”Det er jo best i størst mulig grad at barna kan være der de starter. (.....) Vi har jo tenkt at det er mest mulig effektiv læring hvis de starter ett sted og blir der.”* Erfaringene er at det bare har vært to barn som byttet fra ett sted til et annet. Etter foreldrenes ønske var det to arabiskspråklige barn som flyttet for å få tospråklig assistanse. Ledelsen har ellers prioritert å la de tospråklige voksne eventuelt ambulere mellom prosjektbarnehagene, enn å la barna bytte til ny gruppe/barnehage.

Prosjektbarnehagene har erfart relativt stort skifte innen barnegruppene i løpet av året. Dette er sammenlignet med hva lederne har av tidligere erfaring fra ordinære barnehager. Årsaken er at en del av minoritetsfamiliene flytter ut av bydelen og nye barnefamilier med minoritetsbakgrunn flytter inn. Nye barn tas inn på ledige plasser i løpet av året. Dessuten er det relativt stort periodisk fravær. Barn tas med på flere ukers ferie til foreldres ”hjemland”.

Det har vært foretatt like stor rekrutteringsinnsats overfor etnisk norske familier som overfor familier med minoritetsbakgrunn. Antallet etnisk norske barn som hadde plass i prosjektbarnehagene har gått ned i løpet av prosjektperioden. *”De fleste etnisk norske går i andre barnehager, og noen av de vi tror ikke har barnehageplass i bydelen, går da for eksempel i studentbarnehager, i personalbarnehager, i firmabarnehager”*. I løpet av prosjektperioden er det bare ett av de etnisk norske barna som sluttet etter en tid. Dette barnet var alene med norsk morsmål i sin gruppe. *”.... selv om hun (moren) ikke innrømmet det sånn hundre prosent, så gir hun tydelig uttrykk for at hun er negativ til at det er så mange innvandrerbarn der. (.....) Det er ingen hun kan leke med fordi at ikke de er flinke nok i norsk.”*

Blant foreldre med minoritetsbakgrunn var det også en del som var skeptiske til at det var et så lite antall etnisk norske barn og voksne i prosjektbarnehagene. *”Det var en reaksjon vi fikk veldig i starten, spesielt i b.h. B fordi det bare var én voksen som var norsk. Da var det masse reaksjoner fra foreldre på det, inntil de forsto, eller så, at barna lærte norsk.”* Også i løpet av prosjektperioden har en del nye foreldre reagert på at det er få etnisk norske. Personalet møter denne reaksjonen på forskjellige måter. En måte var å forklare og forsøke å overbevise foreldrene om at barna vil komme til å lære norsk etterhvert: *”... kan dere ikke gi oss litt tid og se? Hvis du ikke er fornøyd så får du si fra. Da går det som regel bra. ... Barnet trives og så opplever de at barnet lære norsk og de er fornøyd og sånn.”* Det hendte de også henviste til det reelle befolkningssammensetningen i nærmiljøet: *”... noen ganger (har jeg) sagt at hallo - vi bor på Tøyen da,- og da kan vi ikke hoste opp en masse etnisk norske barn! Fordi at de bor ikke her, i hvert fall går de ikke i korttidsbarnehage. Så det er jo noe med at når du bor her, må du på en måte forholde deg til de andre menneskene som bor her, og.”*

Til spørsmålet om foreldrenes holdning til tospråklig assistanse i barnehagen har prosjektbarnehagene erfart at *”... noen er opptatt av det, og andre er jo omvendt.”* Erfaringene var at på de steder hvor det var mange urduspråklige³ barn og voksne, var en del av de urduspråklige foreldre opptatt av problemstillingen i begynnelsen. Men ledelsen har ikke erfart at foreldre har bedt om å få plass til sitt barn i en barnehage hvor det *ikke* gis tospråklig assistanse.

5.3.2 De eksterne barnehagene og gruppesammensetningen

De tre eksterne barnehagene var alle heldagsbarnehager og del av det ordinære tilbudet som finnes i bydelen. I vår undersøkelse har vi ikke spesifikt innhentet data vedrørende hvilke prinsipper som legges til grunn

³ Iflg. det urduspråklige personalet i prosjektbarnehagene kan de som snakker urdu, punjabi, og hindi forstå hverandres morsmål. I samråd med barnehagene har vi derfor valgt å la betegnelsen *urdu* omfatte alle disse morsmålene/språkvariantene. Det er flest urdu- og punjabi-språklige barn under denne fellesbetegnelsen.

for tildeling av plass og tilsetting av personale. Men som en kortfattet orientering om de respektive barnegruppene kan følgende sies:

Barnehage D er en privat to-avdelings barnehage, med én avdeling for barn i alder 1-3 år og én avdeling for barn i alder 3-5 år. Opptaket skjer på grunnlag av søknad fra foreldrene direkte til barnehagen. Det var bare ett minoritetsspråklig barn i denne barnehagen. Barnet, som var fem år ved barnehagestart, ble først tildelt plass på småbarnsavdelingen. I løpet av høsten ble barnet flyttet over i den eldste barnegruppen ”på toppen av” ordinært antall barn i gruppen. Barnehagens begrunnelse var at siden barnet ikke kunne noe særlig norsk da hun startet, antok de at hun ville ha minst språklig problemer med å være på den minste avdelingen, og heller delta på besøksbasis i den eldste gruppen. Overflyttingen skjedde etter at de oppfattet at hun ville få større språklig utbytte ved å bli en fast del av den eldste gruppen. Det er bare 3-5 årsavdelingen som inngår i vår undersøkelse for året 1999/2000.

Barnehage E er en kommunalt drevet to-avdelings barnehage. Begge avdelingene har aldersblandete grupper 1-5 år. Det er vanlig at barnehager med slik gruppeinndeling forsøker ideelt sett få til en balansert fordeling vedrørende barnas alder og kjønn. Vi kjenner ikke til om dette ble tatt hensyn til her. Vi kjenner heller ikke til om de minoritetsspråklige barna i barnehagen ble tildelt plass/fordelt på barnehagens to grupper etter særskilte kriterier. I følge bydelens vedtekter for kommunale barnehager er det ”nærmiljø-prinsippet” som vanligvis blir vektlagt ved tildeling av plass i en av bydelens kommunale barnehager. Det er bare den ene avdelingen som inngår i vår undersøkelsen, fordi barnehagen hadde bare én minoritetsspråklig femåring i året 1999/2000. I barneåret 2000/2001 var det ingen femåring med minoritetsspråklig bakgrunn i gruppene. Barnehagen er likevel med tatt med på vår skjematiske oversikt dette året også, fordi avdelingen hadde minoritetsspråklige 4-åringer i gruppen.

Barnehage G er en privat barnehage med fire avdelinger, tre med aldersblandede grupper 1-4 år og én aldershomogen gruppe for 5-åringene. Opptak av barna skjer på grunnlag av søknad fra foreldrene direkte til barnehagen. Siden dette er en privat drevet muslimsk barnehage begrenser

ikke opptaket seg til søknader fra familier som bor i nærmiljøet. Hovedgrunnlaget for opptak er at foreldrene har søkt plass i denne muslimske barnehagen. Vi kjenner ikke til hvilke eventuelle andre kriterier som ligger til grunn for tildeling av plass. Det opplyses fra barnehagen at barna kommer fra forskjellige områder og bydeler i Oslo. Når det gjelder sammensetningen av 5-årsgruppen, består den først og fremst av barn som ”rykket opp” fra de andre avdelingene. I tillegg tas det inn nye barn fra årets søkerliste.

5.4 Sammensetning av personalgruppene

I vårt intervju med prosjektbarnehagenes ledelse var spørsmål vedrørende ansettelser og organisering av personalgruppene et sentralt tema, hvilke kriterier som lå til grunn for ansettelsene og hvilke erfaringer som var gjort gjennom prosjektperioden.

5.4.1 Tilsetting og organisering av personalet i prosjektbarnehagene

Da prøveprosjektet startet opp høsten 1998, var utgangspunktet en grunnbemanning på én pedagogisk leder og to assistenter på hver avdelingsgruppe. På de stedene hvor det skulle være to avdelingsgrupper med barn, ble det tilsatt to pedagoger. Men hvis barneantallet ikke ble fylt opp, ble det tilsatt bare én assistent. Tilsetting og organisering av personalet har blitt justert gjennom årene. Ingen i personalet er blitt oppsagt. Justeringen har skjedd ved naturlig avgang og nytilsettinger.

Ved tilsetting av styrer og pedagogiske ledere har kravet vært godkjent *førskolelærerutdanning*. I tillegg har det vært ønskelig med formell tilleggskompetanse (etter-/videreutdanning) innen migrasjonspedagogikk. Men dette ble ikke satt som krav. Det er søkernes *erfaring fra og interesse for flerkulturelt arbeid* som i vesentlig grad har vært utslagsgivende ved tilsetting, både når det gjaldt førskolelærere og assistenter. I løpet av prosjektperioden er det flere av førskolelærerne som har gjennomført, eller er i gang med, videreutdanning innen det flerkulturelle-/migrasjonspedagogiske fagfeltet.

Det har også vært et ønske om å kunne tilsette tospråklige pedagoger med minoritetsbakgrunn. Men dette var ikke mulig å få til ved oppstarten. *”Det var jo en drøm å få til det. Men som sagt, så gikk ikke det, det første året. Men det har jo ordnet seg etterhvert.”* Gjennom prosjektperioden fikk ledelsen tilsatt to avdelingsledere med minoritetsspråklig bakgrunn. Begge hadde norsk førskolelærerutdanning. Ingen av disse hadde imidlertid felles morsmål med noen av barna i gruppene. I tillegg til det formelle kravet om godkjent førskolelærerutdanning, mente ledelsen at det viktigste kriteriet var at de hadde egen erfaring fra det å være tospråklig minoritet i det norske samfunnet. *”Det som har vært viktig med dem er at (...) de kan si veldig (mye) om det å være minoritet i Norge. Og det er den kompetansen som er viktig med dem.”*

Ved tilsetting av assistenter var det to hovedkriterier som ble lagt til grunn: *Personlig egnethet og bevissthet i forhold til flerkulturelt arbeid.* I praksis ble søkerens erfaring fra selv å være minoritet i Norge i vesentlig grad en utslagsgivende faktor ved tilsettingen av assistentgruppen. Ved første gangs utlysning før prosjektstart var det mange søkere til disse stillingene. Like mange etniske norske og tospråklige ble innkalt til intervju. *”Når intervjuene var ferdige, så var det vel 80% assistenter med innvandrerbakgrunn og få norske igjen. Fordi (....) de som ikke var etnisk norske, de hadde en mye mer bevisst holdning i forhold til viktigheten av språk og begrepsopplæring før skolestart.”*

De første årene var det av underordnet betydning hvilket morsmål de tospråklige medarbeiderne hadde. Senere, særlig det siste året, ble dette vektlagt i langt større grad som kriterium ved tilsetting av nye assistenter: *”Vi så jo på listene hvilke språk vi manglet – så jeg innkalte jo først og fremst de som hadde disse språkene.”* Men spørsmålet om hvilket morsmål eller hvilken kulturbakgrunn søkerne hadde, hadde bare gyldighet ved tilsetting av assistenter. Når det gjaldt tilsetting av minoritetsspråklige førskolelærere, var spørsmål om hvilken kulturbakgrunn de hadde, ikke noen relevant problemstilling. *”.... det er helt annerledes med førskolelærere. Der er det det viktigste at de visste hva det vil si å være minoritet i Norge. (...) Diskusjonene (blant pedagogene) har blitt veldig annerledes etter at de kom inn. De har (...) utdannet seg 3 år innenfor vårt*

utdanningssystem og kjenner den virkelighetsoppfatningen. Og det er mye lettere å påvirke det når de kjenner vår virkelighetsoppfatning.”

Det var få personer med norsk morsmål, som ble tilsatt ved prosjektets oppstart. Norskspråklig bakgrunn var ikke noe kriterium i seg selv for tilsetning, snarere tvert i mot. Ønsket fra ledelsens side var å få flest mulig med tospråklig minoritetsbakgrunn blant de tilsatte, både innen førskolelærergruppen og innen assistentgruppen. Som påpekt foran ble deres erfaring fra selv å være minoritetsspråklig i det norske samfunnet, ansett som den viktigste kompetansen for jobben i prosjektbarnehagene. Dette er en tilsetningspraksis som i prosjektperioden endret seg, først og fremst ved tilsetning av assistenter. Endringen skjedde på bakgrunn av uttrykte ønsker fra de minoritetsspråklige i personalet, og også fra en del av foreldrene. *”De syntes at det ble litt lite nordmenn. (.....) de (med minoritetsbakgrunn) manglet kompetanse. De kunne ikke sangene, de kunne ikke – de ville ha flere etnisk norske til å lære dem.”* Denne endringen var merkbar fra barnehageåret 1999/2000 til barnehageåret 2000/2001. Rekrutteringen av etnisk norske assistenter skjedde i vesentlig grad gjennom prinsippet ”noen kjente noen”. Etnisk norske assistenter ble i første omgang engasjert for en kortere periode som vikarer ved sykdom og permisjoner. Senere ble de så gjerne tilsatt da stillingen ble lyst ledig internt.

Ledelsens forhold til spørsmålet om hva som var viktigst å vektlegge ved nyansettelser, norsk bakgrunn eller minoritetsbakgrunn, syntes å være noe uavklart. *”.... jeg mener jo for så vidt at alle assistentene hos oss kan norsk på godt over femårsnivå, så de er helt kompetente. Men det (flere etnisk norske i personale) gjorde foreldrene litt tryggere. De sender jo tross alt ungene i barnehagen for at de skal lære norsk og da ville de gjerne se et par norske.”* På den ene siden aksepterte ledelsen ønskene fra en del av de minoritetsspråklige ansatte selv og fra en del foreldre om å få flere tilsatte med norsk som morsmål. På den andre siden var det et klart ønske fra den etnisk norske ledergruppen selv (prosjektkoordinator, styrer, pedagogisk veileder/konsulent) om at personalgruppen skulle ha et sterkt innslag av minoritetsspråklige voksne. Dette var begrunnet ut fra to forhold: 1) Deres erfaringer fra selv å være minoriteter med innvandrerbakgrunn i Norge

kunne være viktig å ha som del av den samlede personalkompetansen. 2) Det var nødvendig å få dekket fleste mulig av språkgruppene innen barnegruppene. Men ledelsen i prosjektbarnehagene ga uttrykk for at kriteriene for ansettelse hadde endret seg noe i løpet av prosjektperioden. Etter hvert var det blitt et sterkere ønske å tilsette flere etnisk norske. Men om det var samstemt enighet om dette ønske, var noe uklart. For som én i lederteamet uttrykte det: *”Man kan jo ikke la være å ansette noen som er flinke, bare fordi den er norsk, eller -?”*. Dette utsagnet kan tyde på en oppfatning av at søkere med norsk bakgrunn fortsatt ble lavt prioritert ved tilsetting.

De ulike personalgruppene ble organisert etter følgende hovedmønster: Minst én voksen som snakket samme morsmål som de fleste barna i den enkelte barnehage. Intensjonen var at flest mulig av barna skulle få tospråklig assistanse på egen barnehage. Når det var flere barn innen samme språkgruppe som bostedsmessig soknet til forskjellige barnehager, forsøkte ledelsen å samle barna på ett sted hvor minst én av de tospråklige medarbeiderne hadde felles morsmål med barna. Dette ble gitt som et tilbud til foreldrene. Der dette ikke var mulig å få til, prøvde ledelsen isteden å la den tospråklige assistenten ambulere mellom ulike barnehager. *”Vi har heller tenkt sånn at vi har plassert ungene i nærheten av der hvor de bor. De voksne har vi byttet på slik at de har kommet der hvor det er flest barn med sitt morsmål. Men sånn som tyrkisk, hvor det er noen få på hvert sted, så har den tyrkiske vært på de stedene, noen måneder på hvert sted.”*

5.4.2 Personalsituasjonen i de eksterne barnehagene

Vårt datamateriale omfatter ingen spesifikk informasjon om hvordan tilsetting av personalet i de eksterne barnehagene har skjedd. Men som del av den ordinære barnehagevirksomheten i bydelen, antar vi at de ordinære prosedyrer og avtaler som gjelder i arbeidslivet generelt, også er fulgt her.

Når det gjelder tospråklig assistanse til minoritetsspråklige barn i barnehage, har bydelen organisert denne ordningen under et felles Pedagogisk Fagsenter. De tospråklige assistentene er tilsatt ved dette

senteret og ambulerer rundt i de aktuelle barnehagene hvor det er minoritetsspråklige barn som trenger tospråklig assistanse. I barnehageåret 1999/2000 besto denne gruppen av 26 personer som til sammen dekket 15 forskjellige morsmål. Ordningen omfattet 270 minoritetsspråklige barn som alle hadde plass i en av bydelens ordinære barnehager. I følge de retningslinjer som bydelen har utarbeidet for denne tospråklige fagtjenesten, skal ordningen praktiseres fleksibelt etter behov i den enkelte barnehage. Barn fra samme språkgruppe er i større eller mindre grad spredt på forskjellige barnehager i bydelen. Flere av de tospråklige assistentene ambulerte derfor mellom mange ulike barnehager i løpet av en arbeidsuke, og de fungerte som ”ekstrapersoner” med relativt løs tilknytning til barnehagens dagligliv.

Barnehage D benytter seg ikke av denne ordningen med tospråklig assistanse fra Pedagogisk Fagsenter. Ifølge styrer var det et tilbud som foreldrene til det minoritetsspråklige barnet ikke ønsket. Personalet på avdelingen i vår undersøkelse var etnisk norske.

Barnehage E var den eneste av våre tre eksterne barnehagene som benyttet seg av det tospråklige tilbudet fra Pedagogisk Fagsenter. Den tospråklige assistenten kom én fast dag i uken for å ha morsmålsundervisning med ”sitt” barn. Denne undervisningen skjedde delvis i barnehagen og delvis ved at den tospråklige assistenten tok barnet med seg ut av barnehagen til ulike aktiviteter på fagsenterets lekotek eller på tur i nærmiljøet. Det var ikke noe organisert samarbeid mellom den tospråklige assistenten og barnehagens personale. I praksis fungerte dette morsmålsopplegget i liten grad samordnet med barnehagens pedagogiske opplegg. I tillegg til den ordinære grunnbemanningen på tre personer, hadde barnehage E i 1999/2000 også en tospråklig elev utplassert i praksis for en begrenset periode. Praksiseleven hadde felles morsmål med en spanskpråklige femåring på avdelingen. Eleven er ikke regnet med i oversikten over avdelingens personale, siden dette var en tidsbegrenset ordning ved siden av grunnbemanningen. Det var ingen av de minoritetsspråklige voksne innen avdelingens grunnbemanning som hadde felles morsmål med de minoritetsspråklige barna i gruppen.

Barnehage G benyttet seg heller ikke av ordningen med tospråklig assistanse fra Pedagogisk Fagsenter. Her var alle i personalgruppen ved femårsavdelingen selv tospråklige med minoritetsbakgrunn. Bortsett fra et par etnisk norske førskolelærere besto hele personalgruppen på barnehagen av personer med minoritetsspråklig bakgrunn. Samlet sett dekket personalgruppen alle de ulike morsmålene innen barnegruppen. Barnehagens styrer hadde norsk morsmål. Som fast ordning to ganger i uken gjennom hele året, gjennomførte styrer et strukturert norskspråklig opplegg på femårsavdelingen.

5.5 Samlet oversikt over gruppene

Her presenteres alle de konkrete barne- og personalgruppene i samlet oversikt, én for hvert av de to barnehageårene som vår evaluering omfatter. De skjematiske oversiktene viser hvilke morsmål som finnes i de ulike barnehagene, antall barn og voksen pr. morsmålsgruppe, andelen minoritetsbarn som får tospråklig assistanse, og antall barn pr. etnisk norsk voksen.

5.5.1 Oversikt barne- og personalgruppene i barnehageåret 1999/2000

Se etterfølgende skjematisk oversikt. Kolonne A, B, C viser årets tre prosjektbarnehager. Kolonne D, E, G viser de eksterne barnehagene, her presentert bare med hver sin ene avdelingen som hadde minoritetsspråklige femåringer dette året.

Kommentarer:

- **Antall minoritets-/majoritetsspråklige innen barnegruppene:**
 - Det er et stort flertall av barn fra ulike minoritetsspråklige grupper i alle prosjektbarnehagene (A, B og C) og i en av de eksterne (G). Det er bare b.h. C som også har relativt mange etnisk norske barn. I de to andre eksterne barnehager (D og E) er flertallet i gruppene etnisk norske barn, - i b.h. D er det bare ett minoritetsspråklig barn.
 - Bortsett fra b.h. D, har alle barnehagene mange forskjellige morsmål innen sin barnegruppe. Det de urduspråkligebarna (urdu og punjabi)

som utgjør den største språkgruppen i de fleste prosjektbarnehagene . Det samme gjelder i barnehage G.

- I prosjektbarnehagene samlet er det en andel på 43% (25 av 58 barn) av de minoritetsspråklige barna som er ”alenebarn”, det vil si enten helt alene barn, eller sammen med ett/to andre⁴ fra sin språkgruppe i barnegruppen.
- Nesten alle disse ”alenebarna” (21 av 25) har én eller flere barn med samme morsmål i en eller flere av de *andre* prosjektbarnehagene.
- **Forholdet mellom morsmål i barnegruppen og morsmål i personalgruppen:**
 - I alle barnehagene med stor andel minoritetsspråklige barn, er andelen minoritetsspråklige voksne i personalgruppen også stor. Men det er ikke fullt samsvar mellom de morsmål som finnes innen personalgruppen og de morsmål som finnes innen barnegruppen. I b.h. E det ingen samsvar mellom det minoritetsspråket de voksne og det som barna har som morsmål. I to av prosjektbarnehagene (A og B) har to av de voksne persisk morsmål men ingen av barna har dette morsmålet.
 - I barnehage B er det to voksne med spansk morsmål og ett barn med samme morsmål, mens det i de to andre prosjektbarnehagene er spanskspråklige barn uten spanskspråklig voksen.
 - I prosjektbarnehagene samlet er de etnisk norske voksne i klart mindretall (4 av 17 personer). Personaltettheten (gjennomsnitt antall minoritetsbarn pr. etnisk norsk voksen) er lav. Lavest er den i b.h B med én voksen på 23 minoritetsbarn. Høyest er personaltettheten i b.h. A hvor gjennomsnittstallet er 13,3 minoritetsbarn pr. etnisk norsk voksen.
 - I prosjektbarnehagene samlet er det en andel på 59% (34 av 58 barn) av de minoritetsspråklige barna som har mulighet for å få tospråklig assistanse innen personalet i egen barnehagen. I barnehage G er denne andelen litt større. I de to andre eksterne barnehagene har ingen av de minoritetsspråklige barna mulighet for tospråklig assistanse innen egen personalgruppe.

⁴ Grensen på inntil 3 barn er valgt på bakgrunn av den tidligere beregningsordning for statstilskudd til tospråklig assistanse. Ordningen krevde minimum 4 barn med samme morsmål på avdelingen.

- I prosjektbarnehagene samlet er det 24 barn av de minoritetsspråklige barna (41%) som *ikke* får tospråklig assistanse i egen barnehage. Av disse 24 barna er 19 også ”alenebarn” i egen barnehage.
- I prosjektbarnehagene samlet er det et antall på 25 minoritetsspråklige som i egen barnehage er ”alenebarn”. Av disse er det 6 som har voksenperson med samme morsmål i egen barnehage. Det er med andre ord 33% av de minoritetsspråklige barna i prosjektbarnehagene som har ingen/tilnærmet ingen mulighet for sosiale relasjoner med andre innen egen språkgruppe. Et flertall av disse barna (15 av 19) har felles morsmål med andre barn i en eller flere av de *andre* prosjektbarnehagene.
- I alle prosjektbarnehagene er det den urduspråklige gruppen som har størst muligheter for å anvende sitt morsmål sammen med både voksne og barn. Det samme gjelder også i barnehage G.

Skjematisk oversikt 1999/2000

1999/2000: Morsmål	A		B		C		D (én avd.)		E (én avd.)		G (én avd.)	
	Barn	Voksen	Barn	Voksen	Barn	Voksen	Barn	Voksen	Barn	Voksen	Barn	Voksen
Arabisk	2	1	5	0	2	0				1	3	2
Berbersk	3	0			1	0						
Filipinsk										1		
Gambisk											1	0
”Kinesisk”	1	0										
Kurdisk									1	0		
Norsk	1	1 ½	2	1	6	1	13	2	10	1	2	0
Persisk	0	½	0	1								
Somali	1	0	2	0	3	1			1	0	4	0
Spansk	1	0	1	2	3	0			1	0		
Svensk					1	1						
Tamil			1	0								
Tyrkisk	2	0							1	0	1	0
Urdu ⁵	9	2	13	2	6	2	1	0			7	1
Vietnamesisk	1	0	1	0								
Samlet ant.	21	6 pers.	25	6	22	5	14	2	14	3	18	3
Ant. morsmål	9	4	7	4	7	4	2	1	5	3	6	2
Min.barn m/ tospr. ass. innen pers.- gr. (andel av min.barn) ⁶	11(av 20= 55%)		14 (av 23= 60,9%)		9 (av 15= 60%)		0 (av 1)		0 (av 4) ⁷		10 (av 16= 62,5%)	
Forholdet min.b : etn. norsk voksne	13,3 : 1		23 : 1		16 : 1		1 : 2		4 : 1		16 : 0 ⁸	

⁵ Betegnelsen omfatter hovedsakelig urdu og punjabi.

⁶ Minoritetsbarn som er berettiget i henhold til ordningen ”statstilskudd til tospråklig assistanse i barnehage”. Det svenskspråklige barnet i b.h.C er *ikke* innen ordningen.

⁷ Barnehagen inngår i bydelens ordinære system for tospråklige assistanse: besøk av tospr. ass. én fast dag i uka for hver aktuelle min.språklig gruppe/enkeltbarn

⁸ Barnehagen har styrer og én pedagogisk leder (avd. leder på en annen avdeling) med norsk morsmål på Huset.

5.5.2 Oversikt barne- og personalgruppene i barnehageåret 2000/2001

Se etterfølgende skjematisk oversikt. Kolonne A, B, BB og C viser årets tre prosjektbarnehager. Barnehage BB er nyopprettet dette barnehageåret. Kolonne E og G viser de eksterne barnehagene. Barnehage D er ikke lenger med i utvalget fordi barnehagen har ingen minoritetsspråklig barn i gruppen dette året.

Kommentarer:

- **Antall minoritets-/majoritetsspråklige innen barnegruppen:**

- I prosjektbarnehagene har barneantallet økt betydelig siden 1999/2000. Gruppene omfatter i 2000/2001 både fire- og femåringer. Andelen etnisk norske barn har sunket i prosjektbarnehagene. I 2000/2001 er det bare i den eksterne kommunale barnehagen (E) hvor de etnisk norske er i flertall.
 - Det er fortsatt mange forskjellige morsmål i de fleste barnegruppene. Det er også i 2000/2001 de urduspråklige barna som utgjør den største språkgruppen i de fleste prosjektbarnehagene. Særlig i b.h. B har andelen urduspråklige barn økt mye. I b.h. BB er den arabiskspråklige gruppen størst.
 - I prosjektbarnehagene samlet er det i 2000/2001 en andel på 16% (19 av 118 barn) av minoritetsspråklige som er "alenebarn". Dette er en betydelig reduksjon fra året før da tilsvarende andel var på 43%. I de enkelte prosjektbarnehagene som også var i virksomhet i 1999/2000, har andelen "alenebarn" blitt mindre. Det er bare i den nyopprettete b.h. BB hvor andelen "alenebarn" fortsatt er høy (8 av 17 barn = 47%).
 - Av de 19 "alenebarna" er det i 2000/2001 ca. halvparten (9 av 19 barn) barn som har barn med samme morsmål i en eller flere av de andre prosjektbarnehagene. Året før var det nesten alle "alenebarna" (21 av 25 barn) som hadde barn med samme morsmål i en eller flere av de andre prosjektbarnehagene.
- **Forholdet mellom morsmål i barnegruppen og morsmål i personalgruppen:**
 - I prosjektbarnehagene samlet har andelen etnisk norske voksne i personalgruppen økt siden 1999/2000. I 2000/2001 er det nå 12 av 26

personer som har norsk som morsmål. Men de etnisk norske er ikke jevn fordelt på de ulike stedene. Personaltettheten (antall minoritetsspråklige barn pr. etnisk norsk voksen) er blitt styrket i to av barnehagene (B og C). Ellers er det fortsatt relativt mange minoritetsspråklige barn pr. voksen med norsk morsmål i de andre prosjektbarnehagene.

- I prosjektbarnehagene er det fortsatt ikke fullt ut samsvar mellom de tilsattes morsmål og barnas morsmål. I 2000/2001 er det tre voksne med persisk morsmål og én med spansk morsmål, mens det er ingen barn fra disse språkgruppene i prosjektbarnehagene.
- I prosjektbarnehagene har andelen barn som har mulighet for tospråklig assistanse i egen barnehage, steget fra 1999/2000. Prosentandelen har gått opp fra 59% til 70% når en ser alle prosjektbarnehagene samlet. Når en ser de enkelte gruppene hver for seg, er det særlig én barnehage (B) som skiller seg ut. Her har nærmest alle minoritetsbarna muligheten for tospråklig assistanse. Mens i to andre (A og C) er det ingen vesentlig endring fra 1999/2000 til 2000/2001.
- Av de 35 minoritetsbarna (30%) som er uten tospråklig assistanse i egen barnehage, er det 16 barn som også er "alenebarn". Det utgjør en andel på 13,5% av *alle* minoritetsbarna i prosjektbarnehagene samlet. Tilsvarende andel i 1999/2000 var på 33% året. Av de barna som ikke har tospråklig assistanse i egen barnehage, er det altså i 2000/2001 blitt en større andel av om i hvert fall har muligheter til å kunne anvende sitt morsmål sammen med *andre barn* selv om de ikke har noen voksne med samme morsmål i egen barnehage.

Skjematisk oversikt 2000/2001

2000/2001: Morsmål	A		B		BB		C		E (én avd.)		G (én avd.)	
	Barn	Voksen	Barn	Voksen	Barn	Voksen	Barn	Voksen	Barn	Voksen	Barn	Voksen
Albansk			4	1								
Arabisk	5	0			9	1	5	0			3	2
Berbersk	5	0					2	0				
Gambisk											2	0
”Kinesisk”					1	0						
Kurdisk							1	0	1	0		
Norsk	1	3	1	4	1	1	2	4	11	2	1	0
Pashto (Afghanistan)							1	0				
Persisk	0	1			0	1	0	1				
Portugisisk											1	0
Rumensk							1	0				
Somali	4	0			1	0	6	1	1	0	7	0
Spansk	0	1							0	1		
Tamil	1	0			1	0						
Tyrkisk	4	1	4	1	2	0	2	0	1	0		
Urdu ⁹	19	2	21	1	3	1	13	1			8	2
Vietnamesisk	1	0	1	0								
Wolof (Senegal)							1	0				
Samlet ant.	40	8	31	7	18	4	34	7	14	3	22	4
Ant. morsmål	8	5	5	4	7	4	10	4	4	2	6	2
Min.barn m/ tospr. ass. innen pers.- gr.	23 (av 39= 59%)		29 (av 30= 96,7%)		12 (av 17= 70,5%)		19 (av 32= 59,4%)		0 (av 3) ¹⁰		10 (av 21= 47,6%)	
Min.b N.pers.	13 : 1		7,5 : 1		17 : 1		8 : 1		1,5 : 1		21 : 0 ¹¹	

⁹ Betegnelsen omfatter hovedsakelig urdu og punjabi.

¹⁰ Barnehagen inngår i bydelens ordinære system for tospråklige assistanse: besøk av tospr. ass. én fast dag i uka for hver aktuelle min.språklig gruppe/enkeltbarn

¹¹ Barnehagen har styrer og én pedagogisk leder (avd. leder på en annen avdeling) med norsk morsmål på Huset.

- I alle prosjektbarnehagene har de urduspråklige barna fortsatt tilgang på tospråklig assistanse fra voksen. Men i 2000/2002 er andelen urduspråklige voksne innen personalgruppen samlet sett blitt mindre enn den var året før. Andelen urduspråklige i voksegruppen gått ned fra 37,5% til 19%. Tilsvarende andel urduspråklige barn har derimot økt noe, - fra 41% av samlet antall barn i 1999/2000 til 45,5% i 2000/2001. Det kan se ut til at økningen av etnisk norske i personalgruppen samlet i vesentlig grad har gått ”på bekostning av” den urduspråklige andelen i personalgruppen. I alle de tre prosjektbarnehagene som også var i virksomhet i 1999/2000 (A, B og C) er graden av den urduspråklige voksentettheten blitt vesentlig svekket i 2000/2001. Likevel er det barn fra den urduspråklige gruppen som samlet sett har flest muligheter til å bruke eget morsmål sammen med voksne og barn. Det samme gjelder fortsatt i den eksterne barnehage G.

5.6 Oppsummering – barnehagenes organisering av barnas språkopplæring

5.6.1 Språkopplæringen i henhold til årsplanenes formelle program.

For alle prosjektbarnehagene var det gjort klart at det var opplæring i norsk som var deres primæroppgave når det gjaldt minoritetsbarnas språkutvikling i barnehagen. Korttidstilbudet skulle slik forberede barna for skolestart. Det norske språket skulle være det samlende fellesspråket i barnehagen. Årsplanen peker på betydningen av at personalet skal forholde seg til barnas morsmål og hjemmekultur ut fra en anerkjennende holdning. Men når det gjelder årsplanens mer konkrete tiltak i språkopplæringen, ble morsmålet primært vektlagt som et hjelpemiddel for det å tilegne seg norsk. Årsplanen for prosjektbarnehagene påpekte at det også i vesentlig grad er det norske kulturgrunnlaget som barnehagens fellesskap skulle bygges på.

To av de eksterne barnehagene hadde i sine årsplaner ingen beskrivelse av de minoritetspråklige barnas situasjon i barnehagen. Det som disse formelle læreplanene vektla som betydningsfullt, var knyttet til norske tradisjoner og verdier, naturopplevelser og erfaringer i lokalmiljøet. Innholdsmessig framsto barnehagene i vesentlig grad på lik linje med en

hvilken som helst ordinær norsk barnehage. Det var ingen særskilt fokus rettet mot språkopplæringen til de minoritetsspråklige barna. Det var norsk kultur og norsk språk som implisitt lå som føringer i årsplanen.

Den tredje av de eksterne barnehagen hadde muslimsk formålsparagraf. Årsplanen her markerte at en stor del av barnehagens felleskultur skulle bygges på muslimske tradisjoner og verdier. I tillegg ble også norske tradisjoner og ulike ordinære barnehageaktiviteter vektlagt. Dette var også den eneste av barnehagene i utvalget som beskrev et språkopplæringsprogram hvor både barnas morsmål og norsk språk var sentralt. Norsk var fellesspråk i barnehagen ved siden av særskilt språk- og kulturformidling i egne morsmålsgrupper.

5.6.2 Ulike læringsbetingelser knyttet til gruppesammensetning

De strukturelle rammefaktorene knyttet til gruppesammensetningen i prosjektbarnehagene ga svært få muligheter for de minoritetsspråklige barna til sosial integrering med etnisk *norske* barn og voksne. Det var nesten ingen etnisk norske barn i gruppene. Selv om det ble tilsatt flere etnisk norske voksne i personalgruppen i 2000/2001 enn det hadde vært tidligere år, var disse likevel i mindretall blant de voksne i de fleste prosjektbarnehagene. De muligheter som rammene ga for inter-etniske relasjoner, d.v.s. relasjoner på tvers av etnisk gruppe, var i all vesentlig grad knyttet til samhandling på tvers av skiller mellom *ulike minoriteter*, ikke mellom minoritet – majoritet. Barnas muligheter for å delta i norskspråklig sosial samhandling sammen med personer som behersket norsk som morsmål, var med andre ord svært begrenset. Rammene for det norskspråklige læringssituasjonen var preget av et stort flertall personer som ikke hadde norsk som morsmål. Det siste prosjektåret ble det tilsatt flere etnisk norske voksne. Dette skjedde etter klart ønske fra den minoritetsspråklige gruppen innen personalet og fra en del foreldre. Dette førte til at læringsbetingelsene knyttet til disse strukturelle rammene ble noe bedre for de minoritetsspråklige barna i et par av prosjektbarnehagene. I den eksterne barnehagen G var de norskspråklige læringsbetingelsene knyttet til sammensetningene av barne- og personalgruppen i vesentlig grad likt som i prosjektbarnehagene, slik gruppene i prosjektet var i

1999/2000. Men i barnehage G var det faktisk ingen av de voksne på avdelingen som hadde norsk som morsmål, og andelen etnisk norske i barnegruppen var minimal.

Rammebetingelsene for den norskspråklige lærings situasjonen for de minoritetsspråklige barna i barnehage D og E var helt annerledes. Her ga gruppesammensetningen i barnehagene mange og varierte muligheter for de minoritetsspråklige barna til sosial integrering med etnisk norske barn og voksne. Derimot hadde ingen av disse barna muligheter til intra-etniske relasjoner med andre barn. De var alle "alenebarn" med sitt morsmål blant barna i sin barnehage, eller på avdeling.

5.6.3 Muligheter for tospråklig assistanse ga ulike betingelser for barn i samme barnehage

Når det gjaldt barnas muligheter for å få tospråklig assistanse, var disse forskjellig fra barnehage til barnehage. I prosjektbarnehagene var barn fra samme språkgruppe spredt på forskjellige barnegrupper. Og personalgruppen samlet dekket ikke alle de ulike språkgruppene med tilstrekkelig antall voksne som snakket barnas morsmål til å kunne sikre nødvendig tospråklig assistanse alle steder. Riktignok la ledelsen etter hvert en noe større vekt på å samle barn fra samme språkgruppe på steder hvor det også kunne tilbys tospråklig assistanse. Ved tilsetning av nye assistenter ble det også etter hvert lagt noe mer vekt på å få dekket de språkgruppene som "manglet" i personalgruppen. Men det var bare de *urduspråklige* barna som var sikret tilgang på tospråklig assistanse uavhengig av hvilken prosjektbarnehage de fikk plass i. De ulike mulighetene for å få tospråklig assistanse ga derfor ulike læringsbetingelser for de forskjellige barna innen samme barnehage.

Endringer i prosjektbarnehagene gruppesammensetning fra det ene året til det andre førte til at flere barn fikk tospråklig assistanse i 2000/2001 enn tilfellet var i 1999/2000. Men likevel var det i to av prosjektbarnehagene så vidt stor andel som vel 40% av barna i barnegruppen som ikke hadde tospråklig assistanse fra en voksen. Mange av disse barna hadde heller ingen, eller svært få, muligheter til å delta i sosial samhandling med andre

barn med samme morsmål. Det var i 2000/2001 bare én av de fire prosjektbarnehagene hvor sammensetningen av gruppene (barn og voksne) var slik at tilnærmet alle de minoritetsspråklige barna fikk muligheter for sosial samhandling med barn og voksen med samme morsmål. Denne samme barnehagen (B) hadde også dette året den beste etnisk norsk voksentettheten pr. barn av alle prosjektbarnehagene.

Når en ser alle prosjektbarnehagene under ett i barnehageåret 1999/2000, tilhørte flertallet av "alenebarna" en større gruppe med felles morsmål. Men mange av disse barna hadde fått tilbud om plass på forskjellige grupper/barnehager. Ved en klarere prioritering av "samleprinsippet" framfor "nærmiljøprinsippet" fra ledelsens side, kunne flere av "alenebarn" hatt mulighet for å få tospråklig assistanse i sin opplærings situasjon i barnehagen. Ved tildeling av plass ved året 2000/2001 la ledelsen en noe større vekt på å organisere gruppene etter "samleprinsippet". Dette var aktuelt bare i de tilfeller hvor det var få barn fra samme språkgruppe. Dette året besto gruppene av både 4- og 5-åringer. Det førte til større barnegrupper på de fleste steder. Andelen "alenebarn" ble langt mindre.

I barnehage G, én av de eksterne barnehagene, var de strukturelle læringsbetingelsene knyttet til tospråklig assistanse innen egen avdeling, til en viss grad det samme som de var i prosjektbarnehagene. På selve femårsavdelingen var det også her en del av barna som ikke hadde mulighet for å få tospråklig bistand i sin norskspråklige opplæring til daglig. Derimot var språkopplæringen organisert slik at alle barna til bestemte tider i løpet av uken hadde sin morsmålsundervisning, dette ved hjelp av en samordning av det tospråklige personalet på "Huset".

Den eksterne barnehage D skiller seg ut i vårt utvalg som den eneste institusjonen hvor rammebetingelsene ikke ga noen muligheter overhodet for tospråklig assistanse fra en voksen. Her ga gruppens sammensetning heller ingen mulighet for minoritetsbarnet til å inngå i sosiale relasjoner med andre barn med samme morsmål. Barnet var alene minoritetsbarn blant ellers bare etnisk norske. Heller ikke i barnehage E, som den eneste kommunale blant de eksterne i utvalget, ga de strukturelle rammebetingelsene muligheter for at minoritetsbarna fikk tospråklig

assistanse som del av den ordinære språkoppleringen. Denne barnehagen fikk tilbudet om tospråklig assistanse gjennom bydelens ordinære ordning ved Pedagogisk Fagsenter, en ordning som var tilrettelagt som et tillegg utenfor barnehagens vanlige virksomhet og ansvarsområde. I vurdering av barnehagens egen organisering av språkoppleringen for sine minoritetsspråklige barn, har vi derfor ikke tatt med denne ordningen i vår analyse.

6 Barnehagene som språkopplæringsmodeller - vurdering

6.1 Bakers modeller som analyseredskap

Ulempen ved å systematisere og kategorisere konkrete undervisningsopplegg ut fra teoretiske modeller, er at de sjelden gjenfinnes fullt ut og entydige i praksis. Når vi her skal analysere og vurdere oppleggene i de forskjellige barnehagene, vil det derfor skje ut fra noen aktuelle hovedtrekk ved virksomhetene. Disse hovedtrekkene knytter seg til hvordan barnegruppene og personalgruppene er organisert og fordelt på de ulike stedene, hva som vektlegges som fellesspråk i undervisningen, og hva som ellers vektlegges som deler av språkopplæringen. Vi anvender to ulike utgangspunkt i vår vurdering. For det første ser vi på de ulike barnehagers språkopplæring slik det i prinsippet blir formulert gjennom årsplanen, dette sett fra perspektivet *institusjonen*. For det andre er det også nødvendig å vurdere språkopplæringen ut fra de reelle rammebetingelser som er knyttet til de ulike barnehagers gruppesammensetning, dette sett fra perspektivet *barnet*.

6.2 Prosjektbarnehagene som "Oversvømmelse med overgangsstøtte" (i norsk) med vekt på "overgangsstøtten"

Ingen av prosjektbarnehagen hadde en språkopplæring som i prinsippet kan karakteriseres som en *ren* "oversvømmelsesmodell" etter Bakers kategorisering. Prosjektets intensjoner og årsplanens formuleringer viser at programmet hadde en klar kompensatorisk karakter med norskopplæring som den sentrale oppgaven. Ut fra et overordnet samfunnsmessig perspektiv, kan en betrakte hele prøveprosjektet med sine særskilte korttidstilbud for minoritetsspråklige barn som en "overgangsstøtte" i seg selv. Tilbudene på de forskjellige stedene fungerte i prinsippet som en type "pull-out"-grupper med ekstraundervisning i norsk. Bakers modell og bruk av termen "pull-out" bygger på den forutsetningen at barna til vanlig får sin språkopplæring i en ordinær norskspråklig ("mainstream") klasse/barnehage. Prosjektets utgangspunkt var at disse

minoritetsbarna *ikke* hadde noen plass i en vanlig norskspråklig barnehage. De femåringene som fikk tilbud om plass i dette særtiltaket, var fortsatt hjemme i sitt "ikke-norske" miljø. De hadde ennå ikke kommet inn i en slik "mainstream". De var ikke allerede i en barnehagesituasjon i vanlig norskspråklige avdelingsgruppe. Poenget var å trekke de ut fra et minoritetsspråklig hjemmemiljø og trekke dem *inn* i ("pull in") en norskspråklig opplæringstiltak for å forberede dem på skolens vanlige norskspråklige klasserommiljø ("mainstream"). Slik sett kan en si at disse særskilt opprettede korttidstilbudene, som en type norskkurs for femåringer, har hatt en intendert funksjon som "pull-in"-tiltak. Ikke som særskilte undervisningstiltak hvor barna trekkes *ut fra* ("pull-out") den ordinære norskspråklige barnehagegruppen.

Men enten barna "trekkes ut" fra gruppens ordinære norskspråklige miljø for å delta i ekstraundervisning i norsk som andrespråk, eller de "trekkes inn" til denne ekstraundervisningen fra sitt ordinære morsmålsspråklige hjemmemiljø, er hovedpoenget det samme: barna skal lære seg å "svømme i hovedstrømmen" i majoritetssamfunnet. Norskopplæringen var det sentrale elementet i alle korttidsbarnehagene. Det var norsk kultur og norsk språk som utgjorde det grunnleggende fellesskapet som alle prosjektbarnehagene hadde som basis. Sånn sett bygget disse barnehagene på det hovedprinsippet som er felles for alle de tre *svake* tospråklige modellene til Baker, nemlig enspråkighet på majoritetsspråket som språklig utbytte og assimilasjon som den pedagogiske og samfunnsmessige målsettingen, enten den er bevisst tilsiktet eller ikke.

Prosjektbarnehagene som opplæringsmodell samsvarte med Bakers modell "Oversvømmelse med overgangsstøtte", dette vurdert ut fra strukturelle forhold og ut fra det at norsk var fellesspråket. I samme retning peker også det at personalet skulle anvende de mange forskjellige mulighetene som lå i barnehagens aktiviteter og læringssituasjoner, både av formell og uformell karakter, til å fremme barnas norskspråklige kompetanse. Gruppene besto i hovedsak av barn fra mange forskjellige minoritetsspråklige grupper, så i utgangspunktet var det først og fremst gjennom de voksnes språkbruk at barna kunne sikres et sterkt og "oversvømmende" norskspråklig miljø. Men etter hvert som barnas egne

norskspråklige ferdigheter ble bedre, ville også de kunne anvende norsk som fellesspråk i sitt sosiale samspill med barn fra andre språkgrupper.

Siden gruppene besto av barn fra så vidt mange forskjellige språkgrupper, var det mange muligheter for inter-etniske relasjoner mellom barn med "ikke-norsk" morsmål. Barnehagene ga med andre ord barna mange muligheter for deltakelse i uformelle sosiale aktiviteter med jevnaldringer. Som vi har gjort rede for i rapportens kapittel 4, peker både Øzerk (1992) og Engen (1996) på slike uformelle læringsmuligheter som en viktig side ved andrespråkingsopplæringen. Men Engen er også opptatt av den kulturelle tilpassingen som skjer gjennom den sosiale integreringen. Samtidig som han henviser til Schumanns akkulturasjonsmodell, peker han også på faren ved en for ensidig vekt på ekstern sosial integrering med majoritetsgruppen. Hvis det bare er tilpassingsprosessen gjennom type "akkulturasjon 2" som blir oppmuntret, kan dette føre til at barnet vil komme til å identifiserer seg ensidig med de etnisk norske jevnaldringene. Barnet kan med andre ord komme til å bli satt under et indirekte press om fornorskning (assimilasjon). I prosjektbarnehagene var det nærmest ingen etnisk norske barn i gruppene. Sånn sett var det minimal risiko for at minoritetsbarna ble satt under et fornorskingspress fra etnisk norske jevnaldringer i barnehagen. Derimot kunne de mange mulighetene barnehagen ga for inter-etniske relasjoner mellom ulike minoriteter, føre til at barn kanskje kunne bli ensidig påvirket i retning av en "ikke-norsk" kultur som eventuelt dominerte barnas jevnaldningsmiljø i barnehagen? Ut fra prosjektbarnehagenes organisering er dette en relevant problemstilling som kan være av sentral interesse. Men som vi her ikke går nærmere inn på.

Med tanke på kvaliteten i barnas norskspråklige utbytte, ga gruppesammensetningen lite tilfredsstillende betingelser for en norskspråklig "oversvømmelse". Opprinnelig var det tilsatt svært få voksenpersoner som hadde norsk som morsmål. Imidlertid ble denne andelen økt i løpet av prosjektperioden. Men spørsmålet om *de voksne* snakket norsk med eller uten aksent, hadde kanskje mindre betydning i en språklig "oversvømmelsesmodell". Vi antar at det viktigste var at også de minoritetsspråklige voksne deltok som aktive brukere av norsk. Slik sett

kunne de være viktig språkmodeller for barna. Derimot var betingelsene for gi barna et godt og variert språkmiljøet langt dårligere ut fra slik *barnegruppene* var sammensatt. Det ville har vært langt gunstigere betingelser for norsktilegnelse gjennom uformelle læringssituasjoner hvis det hadde vært flere etnisk norske barn i gruppene.

Et relevant spørsmål å stille her, er da: Kunne prøveprosjektet blitt organisert på en annen måte enn som særskilte korttidstilbud i egne lokaler isolert fra de andre barnehagene i bydelen? En organisering hvor tilbudene i større grad var koordinert som integrerte deler av bydelens eksisterende og ordinære barnehagetilbud, kunne gitt en langt sterker norskspråklig "oversvømmelse" av de minoritetsspråklige barna. Dette ville i så fall ha gitt de minoritetsspråklige barna mange og varierte muligheter til kontakt, samhandling og gruppefellesskap med etnisk norske barn gjennom forskjellige læringssituasjoner av uformell karakter. Det ville gitt langt bedre rammebetingelser for et opplæringsprogram hvor de minoritetsspråklige barnas norsktilegnelse er det primære. Vårt datamateriale omfatter ikke informasjon om hvilke muligheter eller begrensninger, som prosjektledelsen hadde når det gjaldt organisering. Spørsmålet om hvordan en eventuelt kunne ha sikret at de minoritetsspråklige barna i prosjektet i større grad kunne ha blitt en del av et norskspråklig miljø mer likt det en gjerne finner i en vanlig barnehage, er derfor en problemstilling som de prosjektansvarlige på sentralt nivå i bydelen selv må vurdere.

Vår analyse av prosjektbarnehagenes organisering viser at de var preget av noen sentrale elementer som i vesentlig grad samsvarer med Bakers opplæringsmodell "Oversvømmelse med overgangsstøtte". De strukturelle forhold knyttet til sammensetningen av gruppene ga langt fra en optimal læringssituasjon. Men det som er poenget, og det som her er viktig å merke seg, er at den pedagogiske modellen i vesentlig grad samsvarer med den opplæringsmodellen som hos Baker blir karakterisert som en *svak* tospråklig opplæringsmodell. En modell som gir ensidig norskspråklig utbytte for barna og har assimilering som et pedagogisk og samfunnsmessig resultat. Men slik de strukturelle læringsbetingelsene er lagt til rette i prosjektbarnehagene, er det liten grunn til å anta at modellen

fungerer etter denne hensikt. Den skal fremme barnas norskspråklige kompetanse og assimilering, men gjør det neppe godt.

6.3 - med tillegg av "Overgang-" (på morsmål), men ikke for alle

Prosjektbarnehagene som et norskspråklig kompensatorisk tiltak er klarlagt. Morsmålet og tospråklige assistanse ble også vært vektlagt som betydningsfullt. Men som del av språkopplæringen ble morsmålet betraktet primært som et redskap for barnas tilegnelse av norsk. De tospråklige medarbeidernes bruk av morsmål skulle være et hjelpemiddel som en overgang inn mot det norske språket. Dette er et prinsipp som samsvarer med det Baker betegner som en "overgangsmodell".

Men opplæringen virket ikke etter denne modellen for *alle* minoritetsbarna i prosjektbarnehagene. Prosjektbarnehagens gruppesammensetning ga langt fra alle barna muligheter til å nyte godt av et slikt morsmåls-"svømmebelte". En stor del av minoritetsbarna hadde ikke bistand fra en tospråklig voksen med samme morsmål. I et par av barnehagene gjelder dette en så vidt stor andel som ca. 40% av barnegruppen. De barna som var i den læringssituasjonen at de ikke hadde muligheter for tospråklig assistanse, var i realiteten begrenset til en norskspråklig opplæring etter modellen "oversvømmelse med overgangsstøtte"(i norsk), som er drøftet foran.

Når en ser på prosjektbarnehagenes årsplanen, den formelle læreplanen, ga den ideelt sett også noe rom for bruk av morsmålet ut over det å være et kortvarig hjelpemiddel i norskopplæringen. Og for noen barn ga barnegruppenes sammensetning muligheter, også reellt sett, til å bruke sitt morsmål i utformelle læringsaktiviteter sammen med barn fra egen språkgruppe. Dette ga til en viss grad nødvendige betingelser for at disse barna kunne opprettholde og delvis utvikle eget morsmål i barnehagen. Således kan en si at opplæringen i prosjektbarnehagene var i samsvar med en type "overgangsmodell"-variant som i flg. Baker kan føre til en svak form for tospråklighet, en ubalansert tospråklighet med størst vekt på den majoritetsspråklige kompetansen. En slik opplæringssituasjon var i

hovedsak begrenset å gjelde for barn fra den urduspråklig gruppen. I vårt materiale omfattet dette barn med urdu, punjabi eller hindi som morsmål.

I alle prosjektbarnehagene var det minst én urduspråklig medarbeider i personalgruppen. I løpet av prosjektperioden gikk andelen urduspråklige voksne ned. Men andelen urduspråklige barn i gruppene økte vesentlig de fleste steder. Det var denne minoritetsgruppen som var størst i antall i langt de fleste av prosjektbarnehagene. I tillegg til å bruke morsmålet sitt i samhandling med voksne, var barna derfor også i en læringssituasjon som ga mulighet for uformell læring gjennom intern sosial integrering med andre barn. I de fleste prosjektbarnehagene hadde de urduspråklige barna mange og varierte muligheter for sosial samhandling med andre barn med samme morsmål. Dette er en forutsetning for å kunne opprettholde og til dels videreutvikle eget morsmål i barnehagen. Disse barna hadde de beste mulighetene til å få styrket sin tilhørighet til egen kulturbakgrunn gjennom mange og sterke intra-etniske relasjoner.

De arabiskspråklige barna hadde også relativt mange muligheter til å anvende sitt morsmål i samhandling med barn fra samme språkgruppe. Om dette også ga muligheter for barna til å styrke sin kulturelle tilhørighet til egen minoritetsgruppe, er noe mer usikkert. Her er ikke morsmålsfellesskapet avgjørende alene. Spørsmålet om hvilken nasjonal bakgrunn de arabiskspråklige barna hadde, for eksempel om familien kom fra Libanon eller fra Marokko, antas å kunne ha vel så stor betydning i denne sammenheng.

Slik gruppene var sammensatt i barnehageåret 2000/2001 var det bare én av prosjektbarnehagene som fungerte i samsvar med i Bakers ”overgangsmodell” for så å si *hele barnegruppen*. Med unntak av ett barn hadde alle de minoritetsspråklige barna her muligheter for tospråklige assistanse fra voksenperson. I tillegg hadde de også muligheter til å bruke eget morsmål gjennom sosial samhandling med barn fra samme språkgruppe. Dette kan være et resultat av at ledelsen for prosjektbarnehagene dette året i større grad enn tidligere, hadde forsøkt å legge vekt på ”samleprinsippet” ved gruppesammensetningen. Det var likevel fortsatt en relativt stor andel av barna i prosjektbarnehagene samlet

sett, som ikke fikk overgangsstøtte på morsmålet fra tospråklig voksen. Disse barna som ikke hadde en voksen med samme morsmål i egen barnehage, fikk sin norskspråklige opplæring etter modelltypen ”oversvømmelse med overgangsstøtte” (i norsk) slik som beskrevet foran.

Vårt materiale viser at ut fra måten de forskjellige gruppene ble satt sammen på, var det en relativt stor andel barn som befant seg i en tilnærmet ”alene-situasjon” på egen barnehage. Samtidig var det andre barn og/eller voksen med samme morsmål i en eller flere av de andre prosjektbarnehagene. I følge informasjon fra ledelsen var det ”nærmiljøprinsippet” som skulle være det grunnleggende prinsipp ved tildeling av plass. Dette skyldtes hensynet til foreldrenes ønsker. En mente foreldrene ellers ville takke nei til barnehageplassen. I praksis måtte ledelsen likevel tildele noen plasser uten å kunne ta de ideelle hensyn til hjemmeadressen. Dette skjedde uten at barnehagene ”mistet” noen barn av den grunn. Etter vårt syn er det derfor grunn til å tro at tildelingen av barnehageplass og sammensetningen av gruppene i langt større grad kunne ha fulgt ”samleprinsippet” uten at risikoen for å ”miste” noen barn nødvendigvis ville ha økt. Med en langt sterkere prioritering av ”samling” som prinsipp for tildeling av plass, mener vi at flere av prosjektbarnehagenes barn kunne ha fått sin språkopplæring etter typen ”overgangsmodell” med støtte på morsmålet. Dette ville til en viss grad gitt flere barn muligheter for en svak form for tospråklighet som utbytte.

Men enten prosjektbarnehagenes språkopplæring var sammenfallende med Bakers ”oversvømmelse med overgangsstøtte” (i norsk som andrespråk) eller om opplæringen i tillegg sikret barna en morsmålsstøtte etter ”overgangsmodellen”, er det sentrale poenget det samme. Begge disse former for språkopplæringsmodeller har sin hovedvekt på norsk som språklig utbytte, og de har assimilering som et pedagogisk og samfunnsmessig målsetting.

6.4 To barnehager som ren ”Språklig oversvømmelse”

I to av de tre de eksterne barnehagene er språkopplæringen klart i samsvar med den rene ”oversvømmelse”-modellen til Baker.

I b.h. D var det minoritetsspråklige barnet alene med sitt morsmål i et ”hav” av etnisk norske barn og voksne. Årsplanen indikerte at det ikke ble gitt noen særskilt opplæring i norsk som andrespråk. Det ble heller gitt tospråklig assistanse til barnet. Barnet hadde plass i en ordinær barnehage hvor både språk og kulturinnholdet var ensidig norsk. Opplegget representerte en målsetting om utvikling av enspråklighet på norsk og det å fremme en tilpassingsprosess til det norske samfunnet preget av assimilering. Om barnets reelle utbytte av barnehageoppholdet ville bli i samsvar med målsettingen, ville i vesentlig grad ha vært avhengig av hvordan opplegget ble gjennomført i praksis. Ulike faktorer knyttet til barnet selv og forholdet mellom barnehagen – hjemmemiljø ville ha hatt vesentlig betydning. Likeledes ville ulike forhold innen barnehagen også vært avgjørende for hvordan det pedagogiske opplegget ble iverksatt i praksis. Men slik barnehagens formulerte program ble presentert i årsplanen og slik gruppesammensetningen var, hadde barnet ingen muligheter til å inngå i noen annen form for sosial integrering enn som *ekstern* sosial integrering med etnisk norske. Så sant barnet ble inkludert i jevnaldningsgruppen, lå det med andre ord godt til rette for en akkulturasjonsprosess av type 1. Det var også stor sannsynlighet for at denne prosessen kunne bli en tilpassing av type 2, at barnet kunne oppfatte de etniske norske barna som en positiv referansegruppe og ville ønske å bli lik dem. Om barnet gjennom dette ville komme til å tilegne seg en negativ oppfattelse av egen etnisk gruppe, egen språk- og kulturbakgrunn, om resultatet kunne bli slik at barnet kom i en ”verken-eller”-situasjon, er det ikke mulig å trekke noen slutninger om ut fra vårt materiale.

I b.h. E var det flere minoritetsspråklige barn, og et flertall av de voksne hadde minoritetsspråklig bakgrunn. Men også her var språkopplæringen organisert på en måte som innebar en ensidig norskspråklig og norsk-kulturell profil. Alle de minoritetsspråklige barna var ”alene-barn”, så situasjonen ga ingen muligheter for intern sosial integrering innen avdelingen. Barnas læringsssituasjon i denne barnehagen var lik den b.h. D. Riktignok ble de minoritetsspråklige barna i b.h. E omfattet av et opplegg med tospråklig assistanse én dag i uken. Dette kom i tillegg til det barnehagens ordinære opplegg og fungerte på ”utsiden” av barnehagens eget opplegg. Det er derfor ikke noe grunnlag for å se dette

morsmålstiltaket som del av et opplegg etter ”overgangsmodellen”. Om dette ekstra-tiltaket hadde en funksjon lik et ”mini-program” med en pedagogisk hensikt som samsvarer med Bakers modeller ”segregerende”, ”seperatisme” eller ”bevaring” er det umulig for oss å si noe om på bakgrunn av vårt materialet.

Det som er verdt å merke seg, er at også denne ”språkoversvømmelsen” som *svak* opplæringsmodell innebærer et program hvor énspråklig norsk skal være utbytte av barnehageoppholdet, og den pedagogiske og samfunnsmessige målsettingen blir assimilering.

6.5 En barnehage som ”Bevaringsmodell”

Det er bare én av barnehagene i vårt utvalg som kan sies å komme inn under Bakers hovedkategori *sterk* tospråklig opplæring. Det vil si at den har tospråklighet som utbytte for barna og pluralistisk integrering som målsetting. Det er den opplæringsmodellen med betegnelsen ”Bevaringsmodell” som er aktuell i vår vurdering av barnehage G, - den tredje av de eksterne i vårt utvalg.

Barnehagen var en privat fireavdelings heldagsbarnehage med muslimsk formålsparagraf. I følge den formelle læreplanen (årsplanen) ble det innholdsmessig lagt stor vekt på islam som religion og muslimsk kultur. Foreldrene valgte selv å sende sine barn til denne barnehagen. Som opplæringsmodell kom barnehagen likevel ikke inn under typen ”seperatisme”. Gruppen besto av barn fra ulike minoritetsspråklige grupper, og mye av den formelle undervisningen foregikk i egne morsmålsgrupper. Men norsk var fellesspråket. Og deler av vanlig norsk barnehagekultur ble ivaretatt gjennom ulike aktiviteter. Ulike sider av norsk samfunnsliv og tradisjoner ble behandlet, delvis i lys av et muslimsk-norsk perspektiv. I det daglige hverdagslivet og i ulike fellesaktiviteter ble norsk som fellesspråk brukt i kommunikasjon og sosialt samspill i gruppen. Barnas norskopplæring skjedde således i situasjoner av en uformell karakter.

Når vi ser på de strukturelle læringsbetingelsene knyttet til gruppens sammensetning, var ikke denne språklige ”bevaringsmodellen” like sterk i forhold til alle barna i gruppen. 40-50% av barna hadde ingen tospråklig voksen med samme morsmål på egen avdeling. Blant disse barna var det også en del som hadde svært få andre barn med samme morsmål innen gruppen. Noen av barna hadde med andre ord svært små muligheter til å anvende sitt morsmål i de forskjellige uformelle lærings situasjonene. I den grad det skulle skje, måtte samhandling med voksne og barn fra samme språkgruppe skje *på tvers av avdelingene*. Mulighetene for denne ”på-tvers”-kontakten var sannsynligvis begrenset til de daglige utelek-periodene eller andre organiserte fellesaktiviteter på Huset. Disse barna måtte anvende norsk språk i kommunikasjon og sosial samhandling på egen avdeling, mens morsmålet ble brukt i de mer formelle undervisningssituasjonene i de rene morsmålsgruppene. Norsk språk hadde derfor en langt mer dominerende plass i deres språkopplæring enn det som var tilfellet for de barna som hadde andre voksne og barn med samme morsmål på avdelingen.

Når det gjelder barnehagens norskspråklige opplæringsprogram, sies det lite spesifikt om dette i årsplanen. Men når vi ser på gruppesammensetningen og de muligheter barna hadde til å tilegne seg norsk gjennom læring av mer uformell karakter, var barna i denne barnehagen i samme situasjon som barna i prosjektbarnehagene. Også her var det norskspråklige miljøet sannsynligvis preget av minoritetsspråklige brukere med utenlandsk aksent. Blant de voksne på avdelingen var det ingen med norsk som morsmål. Heller ikke blant barna var det mange som hadde norsk morsmål. Med bare 1-2 etnisk norske barn i gruppen hadde også disse minoritetsspråklige barn svært få språkmodeller som anvendte et ”korrekt” norsk i barnehagen.

Spørsmålet om og eventuelt hvilke særskilte norskspråklige opplæringstiltak barnehagen hadde i praksis, kommer vi tilbake til senere i rapporten. Men så langt kan vi si at slik denne barnehagens språkopplæring og gruppestrukturer var organisert, oppfatter vi opplæringsmodellen sterk nok til at vel halvparten av barnegruppen hadde mulighet til å opprettholde og utvikle sitt morsmål. På samme måten som i

prosjektbarnehagene var det også her de urduspråklige barna som hadde de beste mulighetene til å få styrket egen etnisk tilhørighet gjennom intern sosial integrering. Heller ikke i barnehage G hadde de minoritetsspråklige barna muligheter for ekstern sosial integrering med etnisk norske. Muligheten for at barna skulle gjennomgå en akkulturasjon så sterkt rettet inn mot "det norske" at barna kunne risikere å utvikle et negativt etnisk selvbilde, var derfor heller ikke her til stede som en aktuell problemstilling. Gjennom barnehagens sterke vekt på den muslimske kultur og tradisjoner som grunnlaget for barnehagens fellesskap, var det derimot grunn til å anta at barna i denne barnehagen hadde store muligheter til å få styrket den muslimske tilhørigheten på tvers av de språklige og etniske forskjellene som ellers skilte dem. Sån sett var dette en barnehage som gjennom sin formålsparagraf og kulturformidling og gruppestruktur ikke bare hadde en språkopplæring i samsvar med "bevaringsmodellen" med tospråklighet som utbytte for mange av barna. Det er også grunn til å anta at den gjennom innholdet i kulturformidlingen også virket som en *kulturell* "bevaringsmodell" som kunne fremme alle barnas flerkulturell identitet som norske muslimer.

6.6 Oppsummerende vurdering

Vi har i dette kapitlet foretatt en vurdering av barnehagene som språklige opplæringsmodeller. Med utgangspunkt i vår teoretiske framstilling i kapittel 4 har vi her foretatt en vurdering av barnehagene som opplæringsmodeller på grunnlag av vår beskrivelse i kapittel 5. Modellene er vurdert både i relasjon til institusjonen som helhet og i relasjon det enkelte barns læringssituasjon innen sin barnehage.

Som system er det ingen av prosjektbarnehagene som har organisert språkopplæringen slik at det i seg selv sikrer tospråklig utbytte for de minoritetsspråklige barna i samsvar med det Baker (1996) kategoriserer som sterke former for tospråklig opplæring. Det nærmeste de kommer, er en form for opplæring som i beste fall fører til ubalansert tospråklighet med vekt på det norskspråklige. Dette skjer når opplæringen er organisert med støtte i/på morsmålet etter Bakers "overgangsmodell" i kombinasjon med en særskilt opplæring i norsk som andrespråk. Denne form for

kombinasjonsmodell (norskspråklig ”oversvømmelse med overgangsstøtte” i norsk og ”overgangsmodell” på morsmål) gjelder ikke alle barna i prosjektbarnehagene. Selv om andelen barn som også får hjelp gjennom morsmålet som overgang til énspråklig norsk, er blitt større det siste året, er det ca. 1/3 av barna som omfattes bare av den énsidig norskspråklig overgangsstøtte. I alle prosjektbarnehagene er det barn fra urduspråklige minoritetsgrupper som er i den gunstigste læringssituasjonen med tanke på en viss grad av (ubalansert) tospråklighet. Dette skyldes gruppesammensetningen på de forskjellige stedene. Med en sterkere vekt på ”samlingsprinsippet” ved tildeling av plass, mener vi at flere barn også kunne fått mulighet til å anvende sitt morsmål som del av språkopplæringen. Men uansett hva slags form for overgangstiltak som inngår i de minoritetsspråklige barnas språkopplæring, virker ordningen som en overgang til ensidig bruk av norsk i barnehagen. Slik språkopplæringen har vært organisert i alle prosjektbarnehagene, samsvarer den med Bakers *svake* modeller som har assimilering som pedagogisk og samfunnsmessig målsetting. Det er også viktig å merke at tilbudene har vært organisert som egne korttidsbarnehager ved siden av bydelens ordinære barnehagetilbud. Dette har ført til en sammensetning av barnegrupper nærmest ”fri for” etnisk norske barn. Dette har etter vår vurdering gitt en opplæringsmodell med langt dårligere læringsbetingelser for tilegnelse av gode norskferdigheter enn om gruppene også hadde omfattet delgrupper barn med norsk som morsmål.

To av de eksterne barnehagene hadde sin språkopplæring organisert som en type ”oversvømmelse”-modell, hvor utbytte for de minoritetsspråklige barna blir énspråklighet på norsk og hvor assimilering er den pedagogiske og samfunnsmessige målsettingen. Barnas språklige utbytte vil her være avhengig om det enkelte minoritetsspråklige barnet greier å lære seg å ”svømme” på egenhånd, eller drukner som følge av den norskspråklige ”oversvømmelsen” (Baker 1996). Til forskjell fra prosjektbarnehagenes språkmodeller omfatter ikke den språkmodellen som gjelder her, noen form for overgangsstøtte. Men til gjengjeld er det norskspråklige læringsmiljøet i disse to barnehagene preget av mange språkmodeller som har norsk morsmål.

Den siste av våre eksterne barnehager er den eneste i vår undersøkelse som kan sies å ha hatt en form for opplæringsmodell innen Bakers kategori av *sterke* former for tospråklig opplæring, - en type ”bevaringsmodell”. Denne modellen innebærer at barnas språklige utbytte skal være tospråklig og at den pedagogiske og samfunnsmessige målsettingen er integrering preget av pluralisme og mangfold. Slik gruppene var sammensatt hadde imidlertid denne opplæringsmodellen begrenset gyldighet for om lag halvparten av barna. Også her var det barn fra den urduspråklige minoritetsgruppen som var i den gunstigste læringssituasjonen. De andre barna i gruppen var i en læringssituasjon hvor organiseringen av språkopplæringen i større grad fungerte som en form for ”oversvømmelse med overgangsstøtte” (i norsk), dette på samme måte som for en del av barna i prosjektbarnehagene. Med sin muslimske formålsparagraf oppfatter vi at ”bevaringsmodellens” pedagogiske og samfunnsmessige målsetting hadde likevel gyldighet for *alle* barna i denne barnehagen når det gjaldt barnas kulturelle og identitetsskapende utvikling med tilhørighet til et muslimsk fellesskap og til et norsk fellesskap.

Så langt vår vurdering av barnehagenes opplæringsmodeller som system. Spørsmålet om hvordan disse opplæringsmodellene blir iverksatt i praksis, og hva som innholdsmessig blir vektlagt som del av det pedagogiske programmet i de forskjellige barnehagene, er også en viktig side ved vår vurdering. Det kan bidra til å utfylle og til dels nyansere noen sider ved den drøftingen og vurderingen vi har foretatt så langt i rapporten.

7 Barnehagenes gjennomføring av oppleggene

I dette kapitlet gir vi en beskrivelse av barnehagenes praksis og hvordan de har iverksatt sine pedagogiske program når det gjelder språkopplæring og kulturformidling. Vi gjør det på bakgrunn av barnehagenes egne rapporter. Gjennom prosjektperioden er vårt empiriske materialet her blitt supplert med stadig mer utfyllende informasjon. På grunn av prøveprosjektets utvidelse, pågår denne innsamlingen av data fortsatt. Alt vårt materialet er derfor ennå ikke ferdig analysert og vurdert. Dette arbeidet vil bli avsluttet først neste år. I denne rapporten omfatter derfor vår beskrivelse og vurdering bare noen sider av prosjektbarnehagenes pedagogiske program. Innsamling og analyser av data vedrørende gjennomføringen av det pedagogiske opplegget vil bli videreført i 2002.

7.1 Det iverksatte program

Så langt har vi foretatt beskrivelsene av barnehagenes pedagogiske opplegg på grunnlag av barnehagenes egne formelle læreplaner (årsplaner). Disse dokumentene gir informasjon om hovedtrekk i det innholdet og de pedagogiske metodene som barnehagene skal vektlegge i sitt program. Men den "iverksatte læreplanen" er aldri helt identisk med den "formelle læreplanen" (Goodlad m.fl. 1986). Praksis er langt mer nyansert. Dessuten er det som personalet legger opp på sin egen avdeling/i sin egen barnehage, også et resultat av hva de selv oppfatter som det mest sentrale og relevante. Dette gjerne vurdert i lys av den konkrete situasjonen i barnehagen og deres egen erfaring/utdanning.

Personalet i barnehagene har sine rammer å arbeide innenfor. Vi har fram til nå gitt en beskrivelse av sentrale sider ved disse rammene, årsplanens føringer og de strukturelle forhold knyttet til gruppenes sammensetninger. Vår oppgave er også å beskrive hvordan prosjektbarnehagene gjennomfører sine opplegg slik at erfaringene som er gjort, kan få overføringsverdi til ordinær barnehagedrift. Vi skal foreta en analyse og vurdering av det pedagogiske programmet slik det ble gjennomført innen

de rammebetingelsene og etter den opplæringsmodellen som personalgruppene er satt til å utøve. Det nærmeste vi gjennom vårt materiale kommer den ”iverksatte læreplanen” (Goodlad m.fl.1986), er personalets oppfatning av sin egen virksomhet og praksis.

7.2 Språkopplegg knyttet til andrespråksinnlæring i prosjektbarnehagene

Prosjektbarnehagenes viktigste målsetting er at barna skal tilegne seg og utvikle norskspråklig kompetanse. Gjennom intervjuer og rapporteringsskjema har vi innhentet data på hvordan personalet har arbeidet med og tilrettelagt for andrespråkutvikling hos barna. Det kan variere noe hvor hyppig de ulike aktivitetene forekom i de ulike barnehagene, men hovedmønsteret har vært som beskrevet nedenfor.

7.2.1 Ulike aktiviteter og materiell som anvendes

Stimulering av *andrespråkutviklingen* ble oftest knyttet til aktiviteter som **lek, hverdagssituasjoner og samtale**. Dette er aktiviteter som ble brukt *svært ofte*, det vil si at barna deltok i disse *nærmest daglig*. Når det gjaldt lek, så er det rollelek og konstruksjonslek som ble mest brukt. Av hverdagssituasjonene nevnes måltid, påkledning og rydding som velegnet med hensyn til språkstimulering, og samtalene skjedde som oftest i tilknytning til her-og- nå-situasjoner og ofte på barnas initiativ. Ulike former for **fysisk aktivitet** var aktiviteter som også skjedde *svært ofte*, og dette var uteaktiviteter som sykling, løping, aking og skøyting og grovmotoriske aktiviteter innendørs som gym, bryting og bruk av puterom. Noen barnehager brukte **dataspill** hver dag, mens andre brukte det noen ganger i uka. Dette var dataspill som var laget spesielt med tanke på begreps- og språkinnlæring. Noen ganger satt ett barn og én voksen sammen ved dataspillet og snakket sammen, mens andre ganger satt det ett barn alene eller sammen med ett eller to andre barn som spilte og kommenterte spillet sammen. I de ”eksterne” barnehagene ble det ikke brukt dataspill.

Aktiviteter som ble brukt *ganske ofte*, det vil si *opp til flere ganger i uka* for å stimulere og utvikle andrespråket hos barna, var **turer/ekskursjoner og temaarbeid**. Samlingstunden nevnes som en viktig situasjon i forbindelse med temaarbeid i to av barnehagene. **Forming** ble ofte brukt, og det var aktiviteter som for eksempel klipping, liming, maling, tegning, snekring, brodering, plastilina, lek i sand og snø, samt ulike typer bordaktiviteter som puslespill, tegning, maling og lyttespill og andre typer spill. Videre nevnes **praktiske oppgaver** som baking, matlaging, vasking, vanning av blomster og rydding. **Sang og musikk, drama, dans og bevegelse**, sang- og bevegelsesleker ble benyttet ofte og ganske ofte, det samme gjaldt bruk av **bilder/foto**. Av bøker var det først og fremst **bildebøker og eventyr** som ble brukt, ulike typer **fortellinger**, og i noen barnehager **rim og regler**. Personalet brukte **samtaler**, spesielt om barnas hjemmeerfaringer, som en metode. Slike samtaler skjedde oftest på de voksnes initiativ. Bruk av **dokker/hånddokker** som ledd i språkstimuleringa var utbredt i noen av barnehagene.

Når det gjelder bruk av ”**Snakkepakken**”, som er et ferdiglaget språkstimuleringsmaterieell, varierte bruken i stor grad fra barnehage til barnehage. Prosjektbarnehagene anvendte dette materialet hyppigere enn det de ”eksterne” barnehagene gjorde. Det samme gjaldt bruken av ”språkposer”, en metode hvor personalet sammen med en liten gruppe barn kan fokusere og trene på noen sentrale ord begreper. Bruk av ”språkposer” ble nevnt kun fra én av barnehagene, men der brukte de den til gjengjeld opp til flere ganger i uka.

Aktiviteter som *sjelden eller aldri* ble benyttet i språkstimuleringssammenheng, var **regelleker**, bruk av **faktabøker og fortsettelsesbøker, gåter og vers, film, TV og video**.

7.2.2 Tilpasning til enkeltbarns språknivå

For å tilpasse språkstimuleringa til enkeltbarns språknivå, ble én-til-én-kontakt, individuelle samtaler og viktigheten av å forklare nøye med færre ord og enkle setninger vektlagt. Et eksempel er bruk av bøker: for noen barn kunne en lese boka, mens for andre måtte en fortelle det som sto i

boka. En av barnehagene nevnte spesielt det med gjentakelser og bruk av kroppsspråk og av bilder som viktige virkemidler når det gjaldt individuell tilpasning i språkarbeidet. Arbeid i smågrupper satt sammen etter alder og språknivå, gav bedre muligheter til å nå det enkelte barnet. Gjennom selvvalgte aktiviteter var det enklere å få i gang en samtale med barnet, barnet blir mer språklig aktivt, og den voksne kunne tilpasse sin språkbruk til barnets nivå. Personalet måtte hele tiden prøve å oppdatere sin vurdering av barnas språkkompetanse for å kunne gi tilpasset tempo og nivå.

7.2.3 Endringer i måten å jobbe på

Personalet har i noen grad endret måten å arbeide med språkstimulering på i løpet av prosjektet, blant annet ved å legge større vekt på arbeid i smågrupper. Én av barnehagene pekte på at de hadde endret arbeidsmåtene i retning av mer strukturerte aktiviteter, mens en annen vektla mer lek og mindre temaarbeid. Det var kun én av barnehagene som det siste året ikke hadde jobbet med tema- og emnearbeid.

7.2.4 Hvordan utvikle barnas ordforråd på norsk

For å utvikle barnas norske ordforråd, ble det vektlagt å sette ord på "her og nå" –situasjoner, gi barna varierte opplevelser og erfaringer og arbeide systematisk med temaarbeid. I tillegg nevnte noen av barnehagene at de gjennom lek og ulike aktiviteter oppmuntret barna til både å høre og å bruke nye ord. Eksempel på en "her og nå"- situasjon var et barn som så at det foregikk veibygging utenfor barnehagen, pekte og sa "Se, bil!" Den voksne svarte: "ja, det er en dampveival", og barnet gjentok "dampveivals?", og den voksne sa: "ja, en dampveival." Noen av barna ble også etter hvert i stand til å bruke språket situasjonsuavhengig. Barna kunne lære verb ved hjelp av ulike bevegelsessanger, personalet brukte mye spørsmål, leste bøker, brukte språkpose og la opp til spesielle begrepstreningssituasjoner. Det understrekes også at det var viktig at de voksne var aktive deltakere i leken.

7.2.5 Viktige motivasjonsfaktorer for å lære norsk

Som viktige motivasjonsfaktorer for å lære norsk, framhevet barnehagene et inkluderende miljø med vekt på nære relasjoner, positiv og meningsfull samhandling og lyttende og undrende voksne. Situasjoner som alenesamtaler, lekegrupper, måltid og turer var situasjoner hvor de voksne opplevde mestring og var spesielt engasjerte, og dermed kunne de samhandle positivt og nært med barna. I tillegg var det viktig å gi barna god tid til å uttrykke seg, skape nysgjerrighet og snakke om ting barnet har gjort både hjemme og i barnehagen. Barna lærer forttere når de får snakke om ting de interesserer seg for, og dersom de ville leke med noen barn som har et annet morsmål, ble de "tvunget" til å bruke norsk som et fellesspråk. Barnehagene la vekt på at det tospråklige personalet brukte både morsmål og norsk. Dette var viktig for at det skulle bli akseptert for barna å snakke både morsmål og norsk i barnehagen. Det var viktig å knytte an til det barnet kunne på morsmålet for at de skulle lære det norske ordet. Et eksempel var en av barnehagene som skulle på edderkoppstilling med barna. De undersøkte da først hva edderkopp het på tyrkisk, slik at de kunne forklare på tyrkisk hva som skulle skje, og de tyrkiskspråklige barna hadde bedre forutsetninger for å forstå bedre hva de skulle se.

Andre motivasjonsfaktorer som barnehagene så som viktig, var at det var god kontakt med foreldrene, og at foreldrene var positive og engasjerte i barnas barnehageopphold. Barnehagene mente det var viktig å arbeide for å styrke foreldrenes status og selvbilde, noe som ville kunne virke positivt inn på barnas læring i barnehagen. En av barnehagene sa at de ba foreldrene om å lytte og prate med barna hjemme på morsmålet, (om det som har skjedd i barnehagen?) Det var viktig at barna trivdes, følte seg trygge og hadde venner, at de opplevde mye glede og moro i barnehagen, og at de voksne var bevisste og aktive språkbrukere.

I materialet fra barnehagene påpekes det hvor sentral voksenrollen er i forhold til barnas språkinnlæring. De voksne må være aktive, ta initiativ til kontakt og skape samhandlingssituasjoner mellom barna, og de må sette ord på ting og handlinger og utnytte alle situasjoner slik at barna kan lære norsk. De voksne er språkmodeller for barna, og det er ulike syn i

barnehagene på hvorvidt det er viktig at de voksne snakker korrekt norsk eller ikke sammen med barna. Et flertall av personalet i prosjektbarnehagene hadde ikke norsk som morsmål, men det ble satset på norsk som et fellesspråk. Det betydde at barna hørte og lærte norsk av personer som ikke snakket korrekt norsk. Dette gjaldt også i en av de ”eksterne” barnehagene. Et spørsmål som har vært diskutert er hvorvidt det er viktig at barna hører og lærer korrekt norsk, eller om det er uvesentlig for språkutviklinga at de hører norsk snakket på ulike måter av det tospråklige personalet? I prosjektbarnehagene ble det hevdet at det var viktigere at barna hadde språkmodeller som anvendte den ”norsken” de kunne, og at eventuell feilinnlæring ville rette seg av seg sjøl etter hvert. Dette var det noe uenighet om, spesielt i en av de ”eksterne” barnehagene som mente det var viktig at barna lærte så korrekt norsk som mulig fra starten.

7.2.6 Mindre heldige faktorer for norskspråksinnlæringa

Forhold som pekes på som mindre heldige med tanke på at 5-åringene skulle lære norsk, var at 4-åringene tok mye av personalets tid i barnehagene, tilvenning av barn skjedde gjennom hele året. Sykdom hos personalet var også et problem i noen av barnehagene. Dette førte til mye praktisk organisering som tok mye tid. Målrettet arbeid i smågrupper kunne være vanskelig å gjennomføre, fordi det var mye gjennomtrekk i barnegruppa. Storgruppeaktiviteter ble sett på som dårlig egnet til språkstimulering. En av barnehagene pekte på at mangel på felles temaarbeid kunne være uheldig for noen barn. De kunne velge bort aktiviteter som, med større grad av fellesopplegg, ville gitt alle barna nye opplevelser, inntrykk og språklig innhold. Det forholdet at noen i personalgruppa snakket ”dårlig” norsk, ble nevnt av en av de ”eksterne barnehagene” som en uheldig faktor, men dette kom ikke spesielt fram i rapporteringen fra prosjektbarnehagene.

7.2.7 Oppsummering

Oppsummerende kan en si at prosjektbarnehagene i stor grad knyttet andrespråkinnlæringa til uformelle situasjoner som hverdagssituasjoner, lek og samtale, samtidig som de benyttet mer voksenstyret og formelle

innlærings situasjoner som turer, temaarbeid, arbeidsoppgaver, ulike formingsaktiviteter, spill, språktreningsopplegg, bøker og fortellinger. Det ble understreket fra barnehagene hvor viktig den voksne er som språkmodell, samtalepartner, motivasjonsfaktor, trygghetsskaper, igangsetter, kontaktskaper og som den som kan utnytte alle ”her – og – nå”-situasjoner som byr seg i løpet av dagen til andrespråksinnlæring. Videre ble det vektlagt at barna deltok i meningsfull samhandling i smågrupper, og at foreldrene var positive og engasjerte i forhold til det som skjedde i barnehagen.

7.3 Hvordan brukes morsmålet i barnehagene?

Informasjonen om bruk av morsmålet i prosjektbarnehagene er basert på data som ble innhentet i 1999-2000. Vi vil komme tilbake til en grundigere redegjørelse for dette samt en beskrivelse av hvordan de tospråklige assistentene jobber, i sluttrapporten for evalueringsprosjektet i 2002.

Bruken av morsmålet varierte noe mellom de tre prosjektbarnehagene, fra å ikke bli jobbet aktivt med, til å bli brukt i egne morsmålstimer som ble gitt til barna fire ganger i uka i en halv time pr gang. Noe som går igjen i datamaterialet fra alle de tre prosjektbarnehagene er følgende:

- Morsmålet ble brukt som et hjelpemiddel for at barna skulle lære norsk. Eksempler på dette var at det tospråklige personalet brukte morsmålet til å forklare norsk (ord og begreper?) når barnet ikke forsto. Dette skjedde også av og til barna imellom. Det var vanlig i starten av barnehageåret når noen av barna er usikre og sjenerte, at det tospråklige personalet brukte morsmålet når de snakket til barnet. Men de gikk etter hvert over til å snakke norsk.
- Tospråklig medarbeider brukte morsmålet av og til for å avklare konfliktsituasjoner mellom barna.
- Personalet brukte i noen grad morsmålet i lek og spill med barn fra samme språkgruppe.
- Barn fra samme språkgruppe brukte også morsmålet seg i mellom i lek og andre typer uformelle situasjoner, spesielt i starten av barnehageåret. Men dersom det deltok barn med et annet morsmål i slike situasjoner, ble alle oppfordret til å snakke norsk.

- I tillegg ble det sunget sanger på ulike språk i barnehagene, og barna lærte noen ord på ulike språk.
- Personalet oppfordret foreldrene til å snakke morsmålet hjemme med sine barn.

7.3.1 Oppsummering

For mange av barna kan det se ut som om morsmålet var ”en integrert del” av barnehagedagen, men da først og fremst som et redskap i norskopplæringa. Morsmålet hadde altså en utpreget instrumentell funksjon for de barna som hadde språkfelleskap med noen av de voksne i personalgruppa. Men det var også mange av barna som ikke hadde denne muligheten, fordi de manglet språkfelleskap med voksne, og noen barn hadde heller ikke andre barn på sin gruppe som de kunne snakke morsmålet sitt sammen med.

7.4 Prosjektbarnehagenes arbeid med å fremme sosiale relasjoner i barnegruppen.

I følge årsplanen er arbeidet med barnas sosial kompetanse vektlagt som ”den viktigste faktoren i norsk språkutvikling”. Et sentralt spørsmål i vår undersøkelse har derfor vært: Hva gjør barnehagene for å fremme denne sosiale kompetanse. Mange av barna var lite vant med å leke med andre barn da de startet i barnehagen. Dette ble trukket fram fra flere i personalet. Hvordan arbeides det så i barnehagene for å få barn inn i et positivt samspill med hverandre? Hvilke hovedprinsipp legger de til grunn for denne delen av det pedagogiske arbeidet? personalet.

7.4.1 Én voksen - liten gruppe – hele gruppa

Det første trinn i denne prosessen var å få barnet til å føle seg trygg i barnehagesituasjonen. I oppstarten la en vekt på at barnet skulle bli kjent med en av de voksne. Barnet skulle få én trygg voksenperson å forholde seg til, og den voksne skulle bli kjent med barnet og barnets interesser. Neste trinn var å utvide barnets sosiale nettverk i barnehagen til noen få andre barn i en liten vennsgruppe. De voksne så gjerne an barna for å finne fram til de som syntes å kunne ha glede av hverandre, bli venner.

Dette ble gjerne vurdert ut fra hvordan barna syntes å være som ”type” og hvilke aktiviteter de ulike barn viste interesse for. Det siste trinnet videre var å gjøre barnet kjent med flere - til slutt alle i gruppen.

Utgangspunktet for å få etablert kontakt og få igang et sosialt samspill var altså: først bli kjent og etablere trygghet med én voksen. Dernest utvide bekjentskapet til en liten gruppe barn. Til sist hele gruppen.

7.4.2 Kontakt ”på tvers” gjennom felles interesser og opplevelser

I alle prosjektbarnehagene ble det lagt vekt på å skape kontakt og samhandling mellom barna gjennom ulike aktiviteter som bygget på deres felles interesser. Én voksen kunne for eksempel ta en liten gruppe med på tur, eller spille et spill sammen. Personalets poenget her var at felles opplevelse bidrar til å utvikle en fellesfølelse hos barna.

I en av barnehagene trakk personalet fram at arbeidet omkring *et felles tema* var én viktig måte å arbeide på for at barna skulle bli bedre kjent med hverandre. Gjennom høsthalvåret jobber de her med aktuelle temaer både i felles samlinger og i faste smågrupper, grupper som var satt sammen på tvers av etniske og språklige skiller. Dette bidro her på en positiv måte til å etablere kontakt mellom ulike barn. Etter jul foretok de ny gruppeinndeling, nå i større grad etter barnas norskspråklige nivå og delvis etter felles morsmål. I flg. barnehagen hadde barna fortsatt kontakt med de andre barna fra høstens grupper og hadde venner ”på tvers”.

Også i de andre barnehagene var erfaringen at barna i vesentlig grad hadde kontakt på tvers av språkskiller. Ett unntak her var en barnehage hvor en del av jentene med pakistansk bakgrunn lekte mye sammen. Det ble forklart med at de kjente hverandre fra før og gikk sammen i moskeen. Det vanligste mønsteret var at samhandling i større grad fulgte kjønn på tvers av språkgrupper. Jenter lekte med jenter og gutter med andre gutter, særlig i innelek. En av avdelingslederne sa det på denne måten: ”*Vennskapsmønsteret følger mer ’kjemien’ og hva de er interessert i*”. En tospråklig assistent uttrykte essensen i samspillmønsteret på denne måten: ”*Hvis barna leker sammen, eller ikke vil leke sammen, har det ikke å gjøre*”.

med at de har forskjellig bakgrunn. Det er 'naturlig', noen ganger fordi de har de samme tankene." De sosiale relasjonene mellom barna fulgte med andre ord i liten grad de språklige skillene mellom barna.

Felles interesser og felles opplevelser i barnehagen var faktorer som betydde mest for vennsapsrelasjonene. Personalets erfaringer var at dette i vesentlig grad fulgte barnas kjønn og ikke barnas morsmål.

7.4.3 Aktivt deltagende voksne

I alle barnehagene ble betydningen av aktive voksne trukket fram som en viktig faktor når det gjaldt å få i gang sosial samhandling mellom barna. I en av barnehagene ble frileken/rolleleken trukket særskilt fram som gode samspillsituasjoner for barna. Men det var avhengig av at en voksen deltok eller var i umiddelbar nærhet. De la også vekt på at de voksne skulle delta i leken som "gode rollelek-modeller".

Det ble jobbet mye med vennskap gjennom å oppmuntre og støtte barnas konkrete initiativ til vennskap. De voksne ga positiv tilbakemelding når barna vist inkluderende adferd. Og det ble lagt vekt på at alle var vennlige og viste høflighet mot hverandre, for eksempel ved å hilse hverandre velkommen om morgenen og ta godt i mot nye barn som begynte i barnehagen. Når konfliktsituasjoner oppsto, gikk de voksne aktivt inn og hjalp barna med å forstå og avklare situasjonen, forklarte konkret hva det innebærer å være venner (vise respekt, "lov til å bli sint, men ikke lov å slå"), oppfordret barna til å være tydelig på hva de mente, slik at de andre barna forsto. Personalets erfaringer fra den ene prosjektbarnehagen som året 1999/2000 hadde en gruppe med etnisk norske barn (gutter), var at det var særlig disse barna med norsk morsmål som ofte trengte å bli minnet på det å være tydelige og klare i sin kommunikasjon med de minoritetsspråklige barna.

7.4.4 Konflikter og konfliktløsning – barnehagenes erfaringer

Erfaringen i alle prosjektbarnehagene var at utover vårhalvåret hadde mange av barna etablert relativt faste vennsksapsrelasjoner. Tidligere i barnehageåret var relasjonene mer skiftende. Den største utfordringen når det gjaldt barnas sosiale relasjoner, var at gruppen var relativt lite stabil. De barna som hadde stort fravær, enten på grunn av ujevnt frammøte eller på grunn av lange fraværsperioder (ferier), hadde gjerne vansker med å bli kjent og ble ofte stående litt utenfor de andres lek.

Ingen av barnehagene hadde erfart noe større grad av konflikter i gruppen enn det som er vanlig i ordinære barnehager. Men på grunn av språkvansker kan ”*småting bli større her*”. Ut over dette ble graden av konflikter i gruppen av personalet knyttet sammen med tre forhold:

- 1) Aktive voksne som var deltakere, eller var nærværende, sammen med barna bidro til færre konflikter.
- 2) Når konflikter oppsto, måtte de voksne sette grenser, avklare misforståelser og forklare barna hvordan bli/hvordan være venner.
- 3) En stor andel gutter i gruppen førte gjerne til mye voldsom og urolig lek. Jentene var roligere. Voldsom lek medførte flere konflikter i gruppen. Når guttenes fysiske uro ble for voldsom, måtte de voksne lede an og få aktiviteten over i annen type virksomhet som kunne gi rom for fysisk utfoldelse, men innen aksepterte og faste rammer, for eksempel fotballkamp.

I alle prosjektbarnehagene hadde personalet erfart at deres aktive arbeid med det å gå inn i konfliktsituasjonen, avklare misforståelser, sette grenser og forklare de sosiale ”spillereglene” ga positive resultater. Etter hvert greidde barna å løse en del konflikter selv. Eksempel på dette ble referert i en barnehage: To barn som var ”i tottene” på hverandre, sa til den voksne i samme rom: ”Nå må du gå ut, for vi skal snakke litt sammen.” Etterpå kom de ut, strålende: ”Nå er vi blitt venner!”

Personalet i alle barnehagene framhevet å ha erfart at det å ha barn fra mange forskjellige språkgrupper i samme gruppe var positivt for deres norskspråklige utvikling. Men særlig én av de urduspråklige assistentene påpekte også det positive ved at flere pakistanske barn var sammen. Dette

fordi de da lærte å ta hensyn og hjelpe hverandre. Likevel mente hun det også hadde sine ulemper: *”...negativt fordi de ikke snakker så mye norsk. De andre jentene må snakke norsk når de leker sammen fordi de ikke har felles morsmål.”* En avdelingsleder sa det slik: *”Gruppen i år er sammensatt av mange ulike språk, dette gjør at barn har en større ’treng’ for å tilegne seg norsk.”*

Personalet mente at de konfliktene som oppstår, sjelden skyldes etniske gruppemotsetninger. Men i to av barnehagene ble det nevnt noen eksempler som kunne være uttrykk for slike motsetninger. Som for eksempel uenighet mellom noen av de muslimske og ikke-muslimske barn om hva slags mat som var ”lov/ikke lov” å spise. I en annen barnehage hadde de i en periode problemer med at *”noen sa stygge ting til hverandre – at de (noen urduspråklige barn) sa ’kala’ (=”svarting”) til de somaliske barna.”* De voksne hadde tatt opp disse tingene direkte med de barna det gjaldt, og forholdene bedret seg.

7.4.5 Oppsummering

Personalet i prosjektbarnehagene så det som en viktig oppgave å få etablert positivt samspill mellom barna. Barna hadde ofte liten erfaring å være i gruppe med andre jevnaldringer, og de voksne måtte delta aktivt for å etablere positiv kontakt mellom barna. Prinsippene var: Først måtte barna bli kjent med en voksen. Dernest trakk den voksne med seg barnet inn i en liten gruppe barn med felles interesser. Etter hvert og til slutt ble barnet kjent med alle barna gruppen. Prinsippet som lå til grunn for å etablere kontakt og vennskap mellom barna var å skape fellesskap gjennom felles interesse og felles opplevelser. Erfaringene var at kontaktmønsteret følger ”kjemi” og felles kjønn mere enn felles morsmål. For at barna etablerte positive relasjoner med hverandre, var det viktig at de voksne var aktivt deltakende sammen med barna, både som modeller i rollelek og for å forebygge/dempe eventuelle konflikter. De voksne roste barnas initiativ til vennskap og deltok som grensesettere og konfliktløser i konkrete situasjoner. Personalet har erfart at det ikke oppstår flere konflikter mellom barna i prosjektbarnehagene enn i vanlige barnehager. Men forskjeller har vært at ”småting” kan bli større på grunn av språkvansker. Det var sjelden

det oppsto konflikter på grunn av etniske forskjeller. Men hvis personalet oppfattet antydninger til negative bemerkninger om andre barn, ble dette tatt opp av de voksne med en gang. Erfaringene har vært at barna etter hvert ble flinkere til å løse konflikter på egen hånd. Personalet mente også at det var en fordel for barnas norskspråklige utvikling at gruppen besto av barn fra ulike språkgrupper. Det fremmet behovet for å anvende norsk som fellesspråk. Mangel på stabilitet i barnegruppen gjennom året var det som personalet nevnte blant de største utfordringer i deres arbeidet med å fremme det sosiale samspillet i gruppen.

7.5 Kulturformidlingens innhold

Når vi her bruker betegnelsen kulturformidling, legger vi til grunn en forståelse som samsvarer med formulering i Rammeplan for barnehagen: ”Der mennesker er sammen skjer det en kulturformidling. (...) Kultur kan ikke formidles uten å oppdra, fordi all kultur har verdier og normer innebygd i seg. Vi kan heller ikke oppdra uten å formidle kultur, fordi kultur blant annet innebærer å forholde seg til handlinger og holdninger som er kulturavhengige.” (s.57). Det er med andre ord ikke formidling i tradisjonell ”formidlingspedagogisk” forstand, vi har i tankene. Men det forholdet at barnehagens personalet i sitt møte med barna ikke kan unngå være formidlere av et kulturelt innhold. Enten nå innholdet er av typen ”saksorientert” eller av typen ”personorientert” (Sand 1994).

7.5.1 Saksorientert og personorientert innhold

Med *saksorientert innhold* tenker vi her på den typen kulturelt innhold som gjerne behandles som emner eller tema i barnehagen, ofte gjennom en periode av kortere eller lengre varighet. Det saksorienterte innholdet er her fortrinnsvis knyttet til den formelle læringen som skjer innenfor en relativt strukturert og organisert ramme, og gjennom mer eller mindre planlagte aktiviteter hvor det pedagogiske målet gjerne er klart. Dette er den typen innhold som Rammeplan for barnehagen betegner som periodisk innhold og som beskrives i planens kapittel 5 om de fem fagområdene.

Med *personorientert innhold* tenker vi her på den type innhold som i vesentlig grad er knyttet til den ikke-planlagte kulturformidlingen som skjer gjennom møte mellom barn-voksen og barn-barn og sosiale samhandling i ulike hverdagsaktiviteter og lek i barnehagen. Denne typen innhold ligger gjerne på et mer ubevisst plan og er i vesentlig grad knyttet til barns uformelle læring gjennom de mange spontane her-og-nå-situasjoner i barnehagens hverdagsliv. Ofte tar det utgangspunkt i barnas eller de voksnes spontane innspill ut fra egne interesser og kulturbetingede behov i situasjonen. Innholdet er knyttet til de voksnes og til barnas egne personlig erfaringer, deres tanker og væremåte, den ”kultursekken” (Skoug 1997) de alle bringer med inn i barnehagen.

Beskrivelsen av barnehagenes iverksatte opplegg omfatter også deler av det personorienterte kulturstoffet. Vår beskrivelse gjøres på grunnlag av det barnehagepersonalet selv sier, - enten formulert skriftlig i rapporter eller muntlig gjennom intervju. Personalet er med andre ord bevisst også denne siden av kulturformidlingen. Det betyr likevel ikke nødvendigvis at dette innholdet har vært en del av barnehagens planlagte og målrettede kulturformidling. Opplysningene er gjerne kommet fram gjennom refleksjoner i etterkant av gjennomføringen, på bakgrunn av konkrete spørsmål fra oss.

7.5.2 Norsk kulturinnhold i en flerkulturell ramme

Alle de tre prosjektbarnehagene hadde en innholdsprofil preget av allmenn norsk barnehagekultur innenfor en flerkulturell ramme. En ramme først og fremst preget av det språklige og kulturelle mangfoldet blant barn, foreldre og personale.

Det saksorienterte innholdet var i vesentlig grad likt det en gjerne finner i de fleste norske barnehager, som for eksempel emner som ”Bondegården”, ”Kroppen, - klær og hygiene”, ”Naturen, - årstidene, blomster, smådyr”, ”Eventyr, - bukkene Bruse, ”. Ved siden av det å bli kjent med norsk natur og uteliv ble det også vektlagt at barna skulle lære forskjellige barnesanger og regelleker, og bli fortrolig med de vanligste formingsaktiviteter og formingsmaterialer.

Ulike uteaktiviteter som turer i nærmiljøet og til Sognsvann, ble trukket fram som eksempler på hva som vektlegges gjennom hele året. Om vinteren var det aketurer og skøyter som ble nevnt. Om høsten og våren var fotball og plukke blomster populære uteaktiviteter. Av inneaktiviteter ble nevnt dramatisering av eventyr, ulike formingsaktiviteter, ulike spill (særlig dataspill er populært), frilek med legoklosser, småbiler og dyr, familielek/rollelek (særlig i én av barnehagene).

I alle prosjektbarnehagene ble ulike høytider og festdager gjennom året markert. Barnas fødselsdager (gjerne feiret på norsk barnehagevis), jul og påske og muslimske Id ble nevnt som eksempler på dette. Men til vanlig sier alle at det ikke ble satt noe spesielt fokus på barnas ulike hjemmekulturer/kulturforskjeller. Sånn sett faller alle prosjektbarnehagene inn under kategorien "Festbruker"-barnehage (Skoug 1989, 1997).

Men alle prosjektbarnehagene trakk fram at deler av barnas hjemmeerfaringer og kulturforskjeller gjerne ble berørt i ulike samtaler, fortrinnsvis ved måltidet i barnehagen. Ofte kom samtalen i gang på barnas eget initiativ. Særlig dreidde dette seg om forhold knyttet til ulike religioner, spørsmål eller kommentarer fra barna vedrørende ulike matskikker/-regler ut fra muslimske/ikke-muslimske forhold. Personalet framholdt at barna hadde god oversikt over hvem som var muslim/hvem som ikke var muslim blant barn og voksne. I én barnehage ble det trukket fram at for noen av de muslimske barna var det en trygghet å vite hvem blant de voksne som også var muslim. Når *hun/han* spiste den maten som ble servert (ved spesielle anledninger), kunne også *barnet* spise den samme maten. Dette syntes å være side ved tryggheten til en del av de muslimske barna.

Innen det mer personorienterte innholdet kan en således til en viss grad beskrive prosjektbarnehagene som formidlere av et flerkulturelt perspektiv. I alle prosjektbarnehagene besto gruppene (barn, foreldrene og personalet) av et stort flertall med minoritetskulturell bakgrunn. Dette ga barnehagene et svært synlig innslag av kulturelt mangfold, et mangfold som på en mer indirekte måte kan sies å ha preget det personorienterte innholdet i barnehagen. I én av prosjektbarnehagene ble for eksempel de "ulike

måtene vi pynter oss på” trukket fram som én side ved deres markeringer av ulike høytider. Ulike problemstillinger knyttet til barn eller voksnes ulike interesser og erfaringer kunne ofte på en spontan måte bli sentrale temaer i samtalene rundt bordet eller i dagens emnebehandling i fellessamlingen. Dette er også eksempler på hvordan det personorientert innholdet kunne få et flerkulturelt preg gjennom hele barnehageåret i prosjektbarnehagene. Men dette synes ikke å ha vært en del av det planlagte og målrettede innholdet i barnehagene. Denne type innhold ble mer sporadisk løftet fram som del av barnehagens kulturformidling, mer eller mindre tilfeldig ut fra de personene som inngår som aktører i situasjonen. Derfor har vi valgt å karakterisere denne siden ved prosjektbarnehagenes kulturformidling som en *flerkulturell ramme*. Dette har vært en markert og synlig ramme som i praksis har gitt barnehagene et kulturelt særpreg. Et særpreg som nok først og fremst har vært knyttet til de urduspråklige og/eller de andre minoritetsgruppene med muslimsk bakgrunn. I prosjektbarnehagene var det flest barn, og til dels også voksne, som hadde denne kulturbakgrunnen.

7.5.3 Norsk kulturinnhold

To av de tre ”eksterne” barnehagene i vårt utvalg, har en innholdsprofil som vi karakteriserer som rent norskpreget. Dette gjelder barnehagene D og E.

Barnehage D er en privat heldagsbarnehage som presenterer seg selv som Naturbarnehage. Her vektlegges ”natur og uteliv” ved at de daglig er ute på tur hele formiddagen. Barnehagen har også en egen minibuss som de bruker for å komme seg ut i naturområder utenfor barnehagens eget nærmiljø.

Barnehage E er en kommunal heldagsbarnehage. Her jobbes det også med naturopplevelser gjennom en fast turdag i uka til ”sitt sted” i nærmiljøet og en skogstur i måneden. Ellers nevnes lek og hverdagsaktiviteter, humor og glede og estetiske opplevelser som satsningsområder for barnehagen.

Av det saksorienterte innhold som disse barnehagene har jobbet med, nevnes emner som ”juleforberedelser”, ”påskeforberedelser”, ”17. mai”. Videre ulike naturfaglige emner som for eksempel ”Våren”, ”Ruskenaksjon” og ”Bondegården”. Lokalmiljøet preget det saksorienterte innholdet på ulike måter. For eksemplet ble det nevnt i b.h. D at Oslos 1000 år-jubileum var et sentralt tema over en periode. I b.h. E jobbet de i en 2-måneders perioden med tema ”Jungelen”. Dette ble inspirert ut fra de eldste guttenes interesse for Tarzan og til tider ganske voldsomme ”Tarzan-lek”. For å inspirere til en mer konstruktiv Tarzan-lek med et mer faglig innhold satte de fokus på dette temaet og jobbet med det på ulike måter, for eksempel gjennom museumsbesøk, faktabøker og formingsaktiviteter. Gjennom året ble det i denne barnehagen også lagt vekt på formidling av tradisjonelle norske eventyr.

Ingen av disse to barnehagene hadde arbeidet med særskilt stoff knyttet til minoritetsbarnas kulturbakgrunn. I den ene pleide de tidligere å markere ulike aktuelle høytidsdager ut fra hvilken etnisk bakgrunn barna hadde. Men de siste årene hadde de ikke gjort det. Avdelingsleder visste ikke riktig hvorfor. ”*Det er liksom bare blitt borte. Kanskje burde vi ta det opp igjen.*” Det ble også henvist til at heller ingen av barnas foreldre hadde uttrykt noe spesielt ønske om denne typen markeringer.

Når det gjaldt det mer personorienterte innholdet knyttet til voksne og barn i barnehagen, ble det ikke lagt noen vekt på det å trekke fram minoritetsbarnas særskilte kulturbakgrunn eller ulike kulturvariasjoner. I b.h. D ønsket de bevisst å unngå dette for ikke å ”bruke” det minoritetsspråklige barnet som en særskilt ”raritet” utenom det mer vanlige. I begge barnehagene var *det norske* basisen, men uten at det spesielt ble trukket fram som norsk kultur.

7.5.4 *Muslimsk - norsk kulturformidling*

Den siste av utvalgets tre eksterne barnehager (barnehage G) var en privat heldagsbarnehage med muslimsk formålsparagraf. Alle ansatte i barnehagen var forpliktet av denne formålsparagrafen. Avdelingspersonalet hadde alle kulturbakgrunn fra muslimske land. I følge

årsplanen var islam og barnas språkutvikling barnehagens to overordnede satsningsområder. På ulike måter preget muslimsk kultur denne barnehagens kulturformidling både gjennom det saksorientert og det personorienterte innholdet. Men også sider ved norsk samfunnsliv, norsk kultur ble vektlagt som del av det pedagogiske innholdet.

I samlingsstund ble det daglig fortalt fra Koranen, om Muhammed og om andre profeter. Dette var også hovedemnene i de ulike morsmålstimene (ulike grupperinger av 4- og 5-åringene to ganger pr. uke). Det ble også snakket om julen og om påsken, hvordan høytidene feires i Norge og hvorfor ikke "vi" (muslimer) feirer på samme måte. Muslimske tradisjoner ble behandlet ved markering av ulike muslimske høytider og gjennom f.eks. besøk i Moskeen. Også i rolleleken hendte det at deler av de muslimske tradisjonene kom fram, for eksempel gjennom barnas familielek hvor de lekte at de ba eller gikk i Moskeen. Jentene ville gjerne ha pakistanske klær til dukkene sine og som utkledningsklær. Som del av det gjennomgående personorientert innholdet ble det også lagt vekt på det å vise høflighet mot hverandre, blant annet ved at barna hilser hverandre og de voksne etter muslimsk mønster når de kom om morgenen. Det muslimske "hverdagspreget" og mangfoldet som ligger innen muslimsk kultur kom også fram gjennom barnas ulike erfaringer fra forskjellige hjemmemiljø, både her i Norge og fra besøk i familie-hjemlandet. Det hendte at barna selv kommenterte hva de var vant til, hva som var "riktig og galt" å gjøre. Avdelingsleder påpekte at personalet måtte forklare og måte vise barna gjennom egen væremåte hvordan en kunne praktisere det å være en god muslim her i det norske samfunnet. Dette skjedde i samråd med foreldrene. I noen tilfeller ble det en utfordring for barnehagen og foreldrene å "... finne en mellomvei". Dette ble en diskusjon som gjerne førte til et akseptabelt kompromiss, ut fra foreldrenes krav og ut fra det barnehagen mente var praktisk mulig å etterkomme. Eksempler på konkrete problemstillinger som hadde vært aktuelle, var om gutt og jente kan sitte ved siden av hverandre, om jenters bruk av slør/sjal i barnehagen eller om hva som kan aksepteres av "dans" i barnehagen.

Barnehagen hadde et skoleforberedende program for femåringene hvor tall/matematikk og bokstaver/skriftspråktrening (både det norske alfabetet

og morsmålets skriftspråk) var sentrale elementer. Dessuten ble det lagt vekt på at barna skulle få trening i å sitte stille, rekke opp hånden, bruke blyanten, skrive pent etc. Dette strukturerte opplegget ble gjennomført både i felles gruppe (som del av norskopplæringen) og i delte grupper etter morsmål (som del av morsmålsopplæringen). Slik dette programmet ble beskrevet, synes gjennomføringen å ha hatt en type innhold og form svært lik et formelt skolepreget opplegg. Et fast strukturert opplegg som kanskje hadde et langt mer preg av ”skole” enn det en gjerne finner som et skoleforberedende opplegg for femåringer i en vanlig norsk barnehage.

Men andre sider ved virksomheten syntes å ha vært lik det som vi også kan finne generelt i norske barnehager. Noen av temaene i samlingsstund dreidde seg om Norge og om norske forhold. Det ble nevnt at den etnisk norske avdelingsleder på Huset (leder på en annen avdeling) hadde fortalte om fjell og fiske, om laksen og laksetrapper o.l., om norske tradisjoner ved jul og påske (og om hvorfor muslimer ikke feirer på samme måte), om snømann o.l. Barnehagen gikk gjerne flere dager i uken på turer og besøk i nærmiljøet, f.eks. på brannstasjon, på politistasjon, på posthuset. Men de tok også lengre utflukter til Frognerparken, til Bygdøy og Norsk folkemuseum, til Teknisk museum, barnekunstmuseum o.l. En gang i måneden var de på besøk på biblioteket for å låne bøker. Her var det også avtale med en etnisk norsk bibliotekar som fortalte og leste norske folkeeventyr for barna. Om vinteren var de på aketurer. Turene i nærmiljøet ble også brukt til å lære barna trafikkregler. Ellers ble det jobbet med emner som er vanlige i barnehager generelt, som f.eks. kroppen og sansene, eventyr fra mange land, bondegård og husdyr (i Norge og i andre land), fargene o.l. Norske barnesanger, ulike formingsaktiviteter, norske billedbøker og faktabøker var også i bruk. Populære inneaktiviteter var ulike spill, rollelek (familie-, doktor-, bondegård-, Batman- og politi-o.l.), småbiler og hyttebygging, trampoline.

Hovedtrekkene i denne barnehagens kulturformidling synes å ha hatt en stor vekt på muslimsk kultur, både i sitt saksorienterte og sitt personorienterte innhold. Men også formidling av ulike sider ved norsk kultur ble vektlagt. Innholdsmessig hadde barnehagen et tydelig muslimsk – norsk preg. En del av temaene knyttet til muslimsk kultur ble gjerne

behandlet og sammenholdt med norske forhold. Og omvendt ble norsk kultur sammenholdt med muslimske forhold. Denne måten å behandle stoffet på ga muligheter for å formidle kunnskap om både muslimsk og norsk kultur og om det å være muslim i Norge. Det siste ble vektlagt med tanke på å fremme barnas to-kulturelle identitet.

7.6 Vurdering av barnehagenes pedagogiske opplegg

7.6.1 Samsvar mellom barnehagenes kulturprofil og barnehagenes opplæringsmodell?

Materialet om barnehagenes iverksatte språkopplegg og kulturformidling utfyller og bekrefter hovedtrekkene i den analysen og vurderingen som tidligere er foretatt av barnehagene som opplæringsmodeller på systemnivå. Personalets informasjon om hva som vektlegges i barnehagenes kulturformidling viser at det i samsvar med årsplanene, først og fremst var norsk kultur som ble vektlagt. Dette gjelder langt de fleste barnehagene i utvalget. Norsk språk var fellesspråket og undervisningsspråket. Det var vanlig norsk barnehagekultur som preget innholdet og arbeidsmåtene i det pedagogiske opplegget. Dette gjelder langt på vei alle prosjektbarnehagene og fullt ut to av de ”eksterne”. Sammenholdt med vår vurdering av virksomhetens organisering som opplæringsmodell, dokumenterer det empiriske datamaterialet at det i disse barnehagene var en ”oversvømmelse” av norskpreget kulturinnhold som ble vektlagt i praksis. Dette innebærer at barnehagene også gjennom sitt pedagogiske *innhold* i prinsippet setter de minoritetsspråklige barna under et fornorskende assimileringsspress.

Men vårt materiale som dokumenterer noen sider ved prosjektbarnehagenes gjennomføring, gir grunnlag for å stille spørsmålet om ikke en slik konklusjon blir alt for kategorisk når det gjelder de mer personorienterte sidene ved den *iverksatte* læreplanen i prosjektet. De etnisk norske utgjorde et lite mindretall i gruppene. Flertallet av barn, foreldre og til dels de voksne hadde en felles tilhørighet til muslimsk kultur. Som bærere av *sin* kultur er det grunn til å tro at de representerte et vesentlig og tydelig ”ikke-norsk” innslag i barnehagens hverdagsliv. Vesentlig sider av det ”ikke-planlagte” personorienterte innholdet hadde et

flerkulturelt preg. Det kan derfor være et relevant spørsmål å stille om ikke prosjektbarnehagenes identitetsskapende arbeid i praksis er langt mer nyansert og sammensatt enn det vi gjennom vår undersøkelse så langt har greidd å fange opp. Denne problemstillingen kan være aktuell å utdype nærmere og i en større sammenheng i vårt videre evalueringsarbeid i 2002.

Når det gjelder den eksterne barnehage G, så samsvarer våre empiriske data vedrørende kulturinnhold og hvordan formidlingen som skjer i praksis, i stor grad med vår analyse av barnehagen som opplæringsmodell. ”Bevaringsmodellens” gyldighet gjelder ikke bare for de undervisningsspråkene som ble anvendt. Den har også gyldighet når det gjelder barnehagens *kulturformidling* i praksis. Denne barnehagen synes både ut fra måten den pedagogiske virksomheten er organisert på og ut fra måten virksomheten utøves, å gi reelle muligheter for at barnas tospråklighet og muslimsk-norske tilhørighet kan fremmes.

I hvilke grad prosjektbarnehagenes ulike tiltak vedrørende ”overgangsstøtter” (i norsk og ved hjelp av morsmålet) ble iverksatt på et vis som ga optimale muligheter for å fremme barnas norskspråklige utvikling, krever en analyse ut fra et språkvitenskapelig ståsted. Alle de ulike didaktiske faktorer som virker inn på gjennomføringen, er ikke i tilstrekkelig grad gjort rede for i denne rapporten. Vi tenker da særlig på hvordan de tospråklige og de etnisk norske medarbeiderne har ivaretatt sine roller og funksjon i praksis. En slik inngående drøfting og vurdering vil først bli foretatt i neste års rapport. Men vi mener likevel å ha tilstrekkelig informasjon i det materialet vi så langt har analysert, til å kunne foreta en vurdering av hovedtrekkene i språkopplegget i prosjektbarnehagene.

7.6.2 Prosjektbarnehagene og andrespråksopplæringen

Barnehagenes vekt på lek, sosial samhandling i ulike hverdagsaktiviteter og de spontante og uformelle samtalesituasjoner preget av nærhet mellom barn – voksen, er alle viktige elementer i det å skape et godt språkmiljø. De voksne deltok aktivt i legge til rette for sosiale samhandlinger i smågrupper. *Sosial motivasjon* er viktig drivkraft i barnas læringsprosess.

En viktig forutsetning som må ligge til grunn for barnehagens andrespråksopplegg er at barna får muligheter til å delta i kommunikasjon. Dette slik at barnets sosiale motivasjon for å tilegne seg nødvendig språkkompetanse opprettholdes (Hvenekilde m.fl. 1996). Ut fra de rammer de ulike prosjektbarnehagene hadde, virker denne motivasjonen hos barna å ha blitt ivaretatt på en god måte i prosjektbarnehagene. Både gjennom voksen/barn-kontakten og gjennom personalets måte å fremme de sosiale relasjoner mellom barna. Sammensetningen av gruppene som består av barn fra mange forskjellige språkgrupper, har også bidratt til at det har vært nødvendig for barna å bruke norsk i sin verbale kontakt på tvers av språkskillen. Vennskap ”på tvers” blir av personalet trukket fram som en faktor som har fremmet barnas norskspråklig utvikling.

En annen viktig forutsetning som også må ligge til grunn for et andrespråksplegg, er at det som det snakkes *om* er av interesse og gir mening for barnet. At kommunikasjonen dreier seg om noe som er relevant og forståelig for barnet, er nødvendig for å opprettholde den *innholdsbetingete motivasjonen* hos barnet. Samtalen må ha et innhold knyttet til noe som barnet har interesse for eller som vekker interesse (Hvenekilde m.fl. 1996). Denne forutsetningen synes også å ha blitt tatt hensyn til i prosjektbarnehagenes måte å arbeide på. De voksne tok ofte utgangspunkt i barnets interesser/erfaringer når de forsøkte å få igang samtale med barnet. I arbeidet med å fremme de sosiale relasjonene mellom barna, var de voksne opptatt av å koble barn sammen ut fra felles interesser og opplevelser. To gutter som begge er ivrige samlere av Pokemonekort, vil sannsynligvis ikke bare vise hverandre kortene sine uten å si et ord. De vil også etter all sannsynlighet også føle trang til å snakke om kortene. En forståelse for denne type innholdsbetinget drivkraft har ikke nødvendigvis vært bevisst tilstede hos personalet i prosjektbarnehagene. Men kanskje mer på grunnlag av deres faglige skjønn eller en uutalt del av deres ”praktiske yrkest teori” (Lauvås og Handal 1990), ble også denne grunnleggende innholdsbetingete forutsetningen på mange måter ivaretatt i prosjektbarnehagenes språkopplegg. Personalet har vært opptatt av å ha et nærværende forhold til de enkelte barna, å aktivt gripe de spontane situasjonene som oppsto ”her-og-nå” ut fra barnets initiativ. Dette er momenter som også ble trukket

fram som del av barnehagens språkstimulerende arbeid. Likeledes har de etnisk norske voksne vært opptatt av å anvende enkle setninger, færre ord. Dette med tanke på å tilpasse sitt voksespråk til barnets forutsetninger til å forstå.

Det er de mange situasjonene i barnehagens hverdagsliv som utgjorde de viktigste læringssituasjonene i den norskspråklige opplæring i barnehagene. Situasjoner som ble nevnt er de ulike rutinesituasjoner (måltid, av- og påkledning, rydding etc.), ulike lekeaktiviteter og de mer spontane "her-og-nå"-samtaler. I all vesentlig grad er dette situasjoner som ofte omtales som ustrukturerte situasjoner. Selve den læringsprosessen som skjer, har for barnet et klart preg av å være uformell. Men disse mer eller mindre tilfeldige og ustrukturerte situasjonene kan likevel betraktes som deler av barnehagens formelle læringsopplegg. Ut fra sin erfaring og kjennskap til alle de mange større og mindre læringssituasjoner som en barnehagedag består av, ut fra de mange typer situasjoner som er en del av rutine og som gjentar seg daglig gjennom hele året, bygger en vesentlig del av barnehagens læringsopplegg på at personalet skal forholde seg aktivt og nærværende tilstede for å benytte alle de små muligheter som kan bidra til å fremme barnas læring. I prosjektbarnehagene tok de voksne initiativ til spontantsamtaler med barna. De la til rette for mange ulike aktiviteter, tilsynelatende av ustrukturert og uformell karakter, med enkeltbarn eller smågrupper. Og da ut fra den hensikt å få trukket barna inn i samtalen. Barnas deltakelse i kommunikasjonen var det primære. Slik sett vektla prosjektbarnehagene i vesentlig grad barnas "uformelle" læring innenfor sitt formelle og systematiske norskspråklige opplegg. Således ivaretok prosjektbarnehagene en viktig side ved andrespråkopplæringen (Øzerk 1992, Engen 1996). Imidlertid må vi også her stille et spørsmålstegn ved barnas norskspråklige læringsmiljø i prosjektbarnehagene, all den tid det er så få barn og voksne med norsk morsmål i barnehagene. Her hadde de strukturelle forhold knyttet til gruppesammensetningen lagt noen viktige begrensninger for den språkopplæringen som ideelt kunne ha latt seg gjennomføre i praksis.

Et annet forhold som også er relevant i vurdering av gjennomføringen av språkopplæringen i praksis, er hvordan læringsopplegget bidro til å

fremme barnas andrespråksutvikling på områder som lå utenfor ”her-og-nå”-situasjonene, utenfor de interesseområdene som barna allerede hadde. Dette er et forhold som først og fremst har å gjøre med å utvide den reseptive siden av språkkompetanse, barnas forståelse av det språket som blir talt. Hvordan sikre at barns ”passive” ordforråd blir tilstrekkelig utviklet ut over det de selv lærer å mestre aktivt? Dette er viktig side av barnas andrespråkkompetanse som er av sentral betydning for deres skolestart. Barn trenger en språkforståelse som er langt mer omfattende enn det kommunikasjonsspråket som de trenger for å delta i det vanlige sosiale samspillet i barnehagen (Hvenekilde m.fl. 1996). En slik opplæring krever en type systematikk og struktur ut over de læringsmulighetene som vanligvis ligger i barnehagens mange hverdagssituasjoner. Hvordan arbeidet barnehagene systematisk for å utvide barnas språkkompetanse ut over det som barnet selv ”ser nytten av” å bruke der og da ? Så langt i vår undersøkelse inneholder vårt materiale ingen entydig informasjon som kan gi noen pekepinn i retning av et svar på spørsmålet. Men problemstillingen kan bli av interesse å utdype i vår videre undersøkelse.

En tredje forutsetning som andrespråksopplæringen må bygge på, er at barnet trenger hjelp til å oppdage detaljer i språket form (Hvenekilde m.fl. 1996). Én måte å arbeide med språkets ulike detaljer og formside på i barnehagesammenheng er ulike språkleker gjennom bruk av rim og regler, enkle barneverv og sanger. Dette er en arbeidsmåte som generelt blir brukt i stor grad i norske barnehager, kanskje særlig i arbeidet med småbarn og deres språkstimulering. Men ulike former for språklek har også en sentral plass i forhold til eldre førskolebarn. Vårt datamaterialet viser at rim og regler ble brukt ”ganske ofte” i noen av prosjektbarnehagene. Men ellers viser materialet at denne måten å arbeide på som del av den norskspråklige opplæring, hadde ingen sentral plass i opplegget i noen av prosjektbarnehagene.

En språkopplegg hvor det å gjøre andrespråksinnlæreren oppmerksom på detaljer i språket gjennom å framheve ”korrekt bruk” av språket, er kanskje det en først og fremst har i tankene når målgruppen er eldre barn eller voksne. Men også i barnehagen kan det ha sin aktualitet. En praksis hvor de voksne påpeker hva som er korrekt/ukorrekt språkbruk, er noe som

prosjektbarnehagene bevisst *ikke* har vektlagt i sitt opplegg. Dette er derimot en side som personalet i den eksterne barnehage G la vekt på i sitt norskspråklige opplegg. Personalet i prosjektbarnehagene var opptatt av *ikke* å korrigere barnets språklige ”feil”. De framhevet at det var aller viktigst at barna brukte det språket de kunne. Om språket ikke var korrekt, hadde mindre betydning så lenge barna opplevde det å bli forstått. De voksne valgte heller metoden med å gjenta barnets ytring på en korrekt måte. Vi har tidligere påpekt problemstillingen knyttet til det forhold at voksne med norsk morsmål er i mindretall i de fleste personalgruppene. Et spørsmål som kanskje kan ha sin aktualitet i vår sammenheng her, er om de minoritetsspråklige voksne *selv* har tilstrekkelig norskspråklig kompetanse til eventuelt å skulle bistå barna med å oppdage denne type detaljer i språket form på norsk. Vårt materiale omfatter ikke informasjon nok til å gå inn i en drøfting/vurdering av dette spørsmålet.

Men de tospråklige medarbeiderne er de blant personalet som har de beste muligheter til å gjøre barn fra egen språkgruppe bevisste språket form på en annen måte. Nemlig ved å sammenholde ord og begrep på morsmålet og på norsk. Slik har morsmålet en viktig støttefunksjon i barnets andrespråktilegnelse. For barn som har et godt utviklet begrepsforråd på ett språk (morsmålet), så *”...innebærer andrespråksinnlæringen i stor utstrekning å sette nye språklige etiketter på kjente begrep. På tilsvarende måte innebærer andrespråksinnlæring for et barn hvis språklige og begrepsmessige utvikling gjennom førstespråket har stanset at det må lære seg både begrepene og ordene for begrepene gjennom det nye språket. Dette er en langt mer krevende oppgave siden det vil ta lang tid før det nye språket kan fungere effektivt som støtte for hukommelsen og tenkningen”* (Hvenekilde m.fl. 1996 s. 40). For barn som *ikke* får hjelp fra en tospråklig voksen gjennom morsmålet i å få de nye norskspråklige termene på kjente begrep, er tilegnelse av norsk en lang og en krevende oppgave.

Prosjektbarnehagenes tospråklige medarbeiderne brukte morsmålet som et hjelpemiddel og støtte for ”sine” barn i deres andrespråktilegnelse. Vårt materiale viser at de tospråklige medarbeiderne brukte både morsmålet og norsk. Selv om materialet viser noen forskjeller mellom de enkelte prosjektbarnehagene, er hovedmønsteret her at morsmålet i stor grad ble

anvendt som et hjelpemiddel, særlig i begynnelsen da barnet/barna var nye i barnehagen. Men på grunn av gruppesammensetningen (barn og personalet) kom ikke denne tospråklige støtten alle barna til gode. I løpet av prosjektperioden endret sammensetningen av barnegruppene og organiseringen av personalgruppene seg i retning av at en noe større andel av barna fikk en slik mulighet for støtte i morsmålet. Men det var fortsatt relativt mange barn som ikke fikk muligheter for tospråklig bistand i sin norskinnlæring i barnehagen.

Som avslutning så langt i vår vurdering av prosjektbarnehagenes gjennomføring av sitt norskspråklige opplæringsprogram, kan summere dette med følgende konklusjon: Mange av de viktige forutsetningene som må ligge til grunn for en andrespråksopplæring av god pedagogisk kvalitet, synes å bli godt ivaretatt i den praktiske gjennomføringen i barnehagen. Dette er vurdert ut fra de rammebetingelser som ligger i sammensetningen av barnegruppen og organiseringen av personalet på de enkelte steder. Personalet synes på mange måter å gjøre en god jobb ut fra de forutsetninger som ligger i prosjektets organisering. Imidlertid kan en stille spørsmål om ikke personalet burde hatt et noe sterkere fokus mot hvordan å gi barna muligheter for å tilegne seg norskspråklig kompetanse/erfaring også *utenfor* barnets nåværende interessefelt. Men de største hindringene for barnehagenes muligheter til å utøve et norskspråklige opplegg fullt ut i samsvar med et ideelt språkpedagogisk opplegg, er først og fremst knyttet til de strukturelle forhold og rammer på et mer overordnet nivå. Med flere etnisk norske barn og med tospråklige medarbeidere som ideelt sett dekket alle de aktuelle morsmålene innen gruppen, ville barnas lærings situasjon gitt ennå bedre muligheter til å tilegne seg norsk som andrespråk.

8 Språkundersøkelsen

8.1 Innledning – om bruk av tester

Ett av målene med evalueringsprosjektet er å vurdere om .. ”barna gjør individuelle målbare framskritt i norsk språk før de begynner på skolen.” For å kunne undersøke dette, må vi anvende en metode som er egnet for å kartlegge deler av barnas norskspråkskompetanse. Holmberg og Lyster (1998) skisserer fire hovedkategorier av kartleggingsmetoder. Det er observasjon, intervju/samtale, uformelle prøver/tester og standardiserte eller normerte prøver og tester. Vi valgte å bruke en test, ut i fra økonomiske og tidsmessige grunner, og derfor tar vi opp noen sider ved bruk test som metode i den videre framstillingen.

Bruk av test som metode vil ha både sterke og svake sider, avhengig av hva den skal brukes til. Det er og har også vært ulike meninger om nytten av en slik metode generelt. Synet på bruk av tester har variert i ulike tidsperioder, fra på 1970-tallet å være preget av skepsis, til å være preget av en lite kritisk holdning på 1980-tallet, og til i dag å være preget av ”sunn skepsis” (ref. etter Bente Hagtvedt på testseminar på Høgskolen i Oslo, sept. 2001).

Tester kan være et godt redskap for en fagperson, men det er viktig med sunn skepsis og ydmykhet. Hagtvedt (ibid.) kalte en test ”den uerfarnes krykke og den erfarnes korrektiv”. Vi tolker dette slik at når en er fersk og ny som for eksempel som førskolelærer, trenger man et redskap for å kartlegge et fenomen, som en støtte for faglige vurderinger og synspunkter. Mens den som er erfaren, trenger et korrektiv. Det er viktig å vite hva man måler, og være oppmerksom på at testresultater setter mål på barna som kan brukes feil. Dersom et testresultat er en fornuftig oppsummering av barnets sterke og svake sider, er det ok, men det er alltid bare et lite utsnitt av barnets kompetanse man tester. Det kan være fornuftig å bruke tester for å se om tiltak virker, men ikke plassere barnet i forhold til en norm som ”skader” barnet. Noen viktige momenter med hensyn til å bruke tester

profesjonelt, er blant annet at det er viktig å kartlegge sterke og svake sider hos barnet, det er viktig å kartlegge individet i kontekst, det er viktig med kontakt og empati i testsituasjonen, det er viktig med en kontekstualisert tolkning av resultatene. Alternativet til en test er observasjon, men det er en mer subjektiv metode enn det en test kan være (samme ref. som ovenfor).¹² Dessuten er observasjon mer tids- og kostnadskrevende.

Når det gjelder språktesting av minoritetsspråklige barn, har blant annet Baker (1996) en kritisk drøfting av dette. Han tar for seg ulik forskning hvor minoritetsbarnas andrespråkskompetanse er blitt undersøkt og kartlagt blant annet ved hjelp av tester. Hensikten med testingen har som regel vært å skulle foreta en seleksjon av elevene til ulike typer spesialpedagogiske opplegg. Han anbefaler at en kartlegging av tospråklige barns språkkompetanse og kartlegging av lærevansker må bygge på et bredt og variert datagrunnlag. Han advarer mot å lete etter forklaringer på barnets vansker kun hos barnet selv, og mot ikke å rette fokuset mot omgivelsene og de strukturelle forhold i samfunnet og i skolen. Dette vil kunne svekke, og ikke styrke de minoritetsspråklige barna, fordi de lett kan bli kategorisert på en negativ måte. Det har ofte vært vanlig å teste minoritetsspråklige elever på deres svakeste språk, noe som også er urettferdig. Testing bør alltid skje på barnets sterkeste språk i følge Baker.

Baker skriver videre at en sammenlikning med enhver norm i stor grad betyr å sammenlikne tospråklige med enspråklige individer, noe Baker mener bør unngås, fordi det er urettferdig. For å få valide data bør testen være tilpasset, kulturelt og språklig, den gruppa som skal testes. Han spør videre om det er viktig å foreta en slik form for sammenlikning, og om det er rettferdig å sammenlikne en sprinter med en tikamputøver? I en slik sammenlikning antar en, i følge Baker, at både førstespråket og

¹² Vi gjør oppmerksom på at dette er vår tolkning av noen av Bente Hagtvedts poenger i denne forelesningen, og vi vil presisere at hun ikke har noe ansvar for det valget vi har gjort av test eller måten vi har brukt den på.

andrespråket hos individet er like mye utviklet på alle områder, noe som er uvanlig.

En språktest vil alltid bare kunne måle et utsnitt av språkkompetansen til dem som testes. Et testresultat vil i liten grad vise et barns totale språkkompetanse, like lite som et resultat fra en fotballkamp viser hva som faktisk skjedde i kampen (ibid.).

Det er altså flere forhold en må være oppmerksom på når en skal bruke tester, spesielt i forhold til minoritetsspråklige barn. Uansett gruppe som testes, er det viktig å være ydmyk og forsiktig i forhold til å trekke konsekvenser. Men brukt med forstand, kan en test være et viktig redskap og gi nyttig informasjon. Det er vanskelig å få tester som er språklig og kulturelt tilpasset de minoritetsspråklige barna, og det er viktig å ikke bruke testresultatene på en måte som stigmatiserer og kategoriserer barna på en negativ måte. Videre er det viktig å rette søkelyset også mot konteksten og systembetingelsene, og ikke ensidig mot barnet.

Vi vil komme tilbake til en grundigere redegjørelse om bruk av tester i sluttrapporten fra evalueringsprosjektet. Den skal foreligge ved utgangen av 2002.

8.2 Om bruk av test som metode i vår undersøkelse

Når departementet har satt i gang et prøveprosjekt for (4-og) 5-åringer som har som mål å øke den norskspråklige kompetansen hos minoritetsspråklige barn før skolestart, er det interessant og viktig å få evaluert om dette tilbudet fungerer etter hensikten. I den sammenheng skal vi undersøke både om barna gjør individuelle framskritt i andrespråket, og hvorvidt en kan si at tilbudet fører til en kompetanse som gjør dem i stand til å fungere i skolen. Det siste vil være avhengig av hvordan skolen er organisert.

Innenfor de rammene vi hadde til rådighet, falt valg av metode på en test som var standardisert og normert. ”Prøver som er standardiserte skal sikre at gjennomføring av prøvene er lik, uansett hvem som bruker dem.”

(Holmberg og Lyster 1998, s. 102). Standardiseringen var viktig i og med at det var de pedagogiske lederne i barnehagene som skulle gjennomføre testene det første året. De var lite vant til å bruke av tester og denne type kartlegging, så det var viktig at redskapet sikret så lik gjennomføring som mulig.

”En normbasert prøve gir oss mulighet for å sammenlikne en enkeltelevs prestasjoner med prestasjonene i en gruppe” (ibid.). Normbaserte tester brukt på minoritetsspråklige barn betyr i stor grad å måle minoriteten med majoritetens norm (Baker 1996). Hvis vi bruker samme bildet som Baker, kan vi si at de majoritetsspråklige barna er sprintere, og de minoritetsspråklige barna er tikamputøvere. Bruk av en test med en ettspråklig norm, vil i vår sammenheng handle om å se i hvor stor grad tikamputøverne har nådd det samme nivået i sprint som det sprinterne har, ved skolestart. Er det interessant, viktig og riktig å undersøke dette? Dette spørsmålet kan det svares både ja og nei på, avhengig av hvilket perspektiv en tar.

Ut i fra det ene perspektivet, ”integreringsperspektivet”, er svaret nei. Dette perspektivet forutsetter at skolens beredskap for denne gruppen tas i bruk og fungerer etter intensjonene, og derfor ville det ikke være så viktig å ensidig undersøke de minoritetsspråklige barnas andrespråkskompetanse ved skolestart. I en slik skole vil alle elevene få en undervisning som er tilpasset dem språklig og kulturelt, og de ville oppnå tilstrekkelig andrespråkskompetanse i løpet av skoletida til å hevde seg på lik linje med majoritetselevne. For å kunne tilrettelegge en god undervisningssituasjon ville det vært viktig å vite noe om barnas kompetanse både på morsmålet og på andrespråket, noe som i mye større grad ville gitt et bilde av deres totale språkkompetanse enn om en bare ser på andrespråkskompetansen.

I det andre perspektivet, som vi kan kalle ”assimileringsperspektivet”, vil svaret på spørsmålet om det er interessant, viktig og riktig å undersøke de minoritetsspråklige barnas andrespråkskompetanse, være ja. En assimilerende undervisningssituasjon er sannsynligvis en realitet for mange minoritetsspråklige barn i norsk skole i dag, nemlig at minoriteten må delta i majoritetens ”øvelser” på majoritetens premisser. (Hvenekilde

1994, Øzerk 1997 og NOU 1995:12). Selv om det finnes særtiltak i skolen som skal være en hjelp for å tilrettelegge et undervisningstilbud spesielt for denne gruppen i form av for eksempel en egen fagplan i norsk som andrespråk, i morsmål, og tilskudd til å ansette morsmållærere, er det allikevel mange sammenhenger i skolen hvor alle elevene må fungere på majoritetens premisser. Minoritets elevene blir tvunget til å ta i bruk et uutviklet andrespråk som redskap for læring. Skolens undervisning forutsetter ofte, bevisst eller ubevisst, en andrespråksbase som mange av disse elevene ikke har. Vi vet også, ut fra egne erfaringer innenfor dette prosjektet, at det varierer hvorvidt skolene bruker planen for norsk som andrespråk eller norsk som morsmål som grunnlag for disse barnas andrespråklæring. Som en konsekvens av blant annet slike forhold, presterer de minoritetsspråklige elevene som gruppe dårligere enn de majoritetsspråklige elevene når en sammenlikner karakterer i ulike fag ved utgangen av tiende klasse (Løfgren 1991, Engen m.fl.1996). Dette viser at skolen på mange måter kan sies å fungere urettferdig for mange barn med minoritetsspråklig bakgrunn i dag. De får i liten grad brukt sin språklig kompetanse så lenge de ikke får opplæring på morsmålet, og de må tilpasse seg et system som ikke tar hensyn til eller utgangspunkt i deres faglige og språklige kompetanse. Ut i fra et slikt perspektiv, vil det være interessant å undersøke hvorvidt et barnehagetilbud bidrar til å gi de minoritetsspråklige barna et startgrunnlag i norsk som gjør dem i stand til å fungere i en skole som har forventninger om at alle elevene mestrer undervisningsspråket som i stor grad er norsk.

Vi tolker prøveprosjektets målsetting slik at tilbudet skal kompensere for den andrespråkskompetansen som disse barna mangler. Sånn sett vurderer vi det som interessant og nyttig for oss som evalueringsinstans å undersøke nærmere hvordan minoritetsbarna som gruppe plasserer seg i forhold til en norsk ettspråklig norm når de skal begynne på skolen. Ved hjelp av disse dataene vil vi drøfte hvorvidt og i hvor stor grad et barnehagetilbud som det prøveprosjektet representerer, har bidratt til at de minoritetsspråklige barna er godt språklig rustet til å skaffe seg kunnskaper i dagens skole. Hvenekilde m.fl. (1996) skriver blant annet at det er umulig for et barn å skaffe seg kunnskaper på et språk som de ikke behersker. Hvis det skulle vise seg at andrespråkskompetansen til disse barna er omtrent på samme

nivå som hos førstespråksbrukere på samme alder, vil de etter alle sannsynlighet kunne hevde seg på linje med majoriteten når det gjelder de faglige prestasjonene i skolen. Men dersom undersøkelsen viser at disse to gruppene har ulik kompetanse i norsk ved skolestart, blir det viktig både å drøfte om og eventuelt hva prøveprosjektet og prosjektbarnehagene kunne gjort annerledes, og å se kritisk på hvordan skolen fungerer i forhold til ulike grupper av elever.

8.3 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." (Håndbok for Askeladden, s. 20). Den "...er den første språkscreeningstesten 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.¹³

¹³ For mer informasjon om testen, henvises det til "Håndbok for Askeladden" 1994.

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. Det beste ville vært om det fantes en test som var standardisert og normert for tospråklige barn (Baker 1996). Når en slik test ikke finnes valgte vi den nestbeste løsningen, nemlig en test som er standardisert og normert for barn med norsk som morsmål. Vi er klar over at denne testen har noen svakheter i forhold til det som er vårt formål (ibid.), noe vi vil ta hensyn til i tolkningen.

I vårt valg av test la vi vekt på at denne skulle være standardisert og normert, at den skulle være enkel å administrere, rask å gjennomføre og kunne gjennomføres uten spesiell sertifisering av testleder. Vi hadde ikke ressurser eller kompetanse til å lage en ny test, og har derfor valgt Askeladden med de styrker og svakheter den har.

Askeladden hører hjemme i den kategorien som Holmberg og Lyster (1998) omtaler som ”standardiserte eller normerte prøver og tester”. Askeladden er en normbasert test. Vi vil bruke testens 5-6-års norm som et sammenlikningsgrunnlag, og ikke som et mål på et nivå som vi mener de minoritetsspråklige barna nødvendigvis skal nå ved et bestemt aldersnivå. Normen gir et bilde av en gjennomsnitts førstespråksbrukers språkkompetanse på dette alderstrinnet, det vil si det nivået som normalt forventes ved skolestart.

Mange av de barna som ble språktestet, hadde i svært liten grad vært i et norskspråklig miljø tidligere. Det ville være urimelig å forvente at disse barna i løpet av ett år i barnehagen skulle ta igjen flere års språkutvikling på andrespråket og nå et andrespråksnivå ved skolestart som var på linje med det som regnes som et gjennomsnitt for barn med norsk som morsmål. Dersom et barn begynner å lære et andrespråk i tidlig skolealder, tar det 5-7 år å oppnå et nivå som er på linje med førstespråksbrukere i kognitivt krevende situasjoner. (Cummins ref. i Hvenekilde m.f. (1996). Selv om barna i prøveprosjektet starter i sen førskolealder med å lære andrespråket, vil det allikevel ta flere år for de fleste før de er på samme nivå som barn med norsk som morsmål på tilsvarende alder. Prosjektets målsetting

inneholder heller ikke noe konkret nivå som mål for barnas framskritt i norsk.

Fordi andrespråksutviklingen hos et barn på flere områder følger andre utviklingsmønstrene enn det førstespråksutviklingen gjør, kan disse to ikke automatisk sammenliknes. Andrespråksutviklingen variere mye fra barn til barn, mange har en annen progresjon, utviklingen går mer i ”rykk og napp”, og barna bruker ofte andre strategier i sin andrespråksinnlæring enn det førstespråksinnlærere benytter. De har videre andre og ofte mer avgrensede muligheter for å anvende språkene. Tospråklige individer bruker språkene i ulike kontekster og utvikler språkkompetanse knyttet til de to språkene på ulike områder og arenaer (Arnberg 1988, Golden 1994). Det er ikke uvanlig med tause perioder hvor barnet ikke snakker.

Slike forhold vil kunne gjøre at den progresjonen som er innebygget i en test for førstespråket, ikke stemmer for denne gruppen. Det betyr at forventet framgang i førstespråket i løpet av en periode på for eksempel ett år, ikke automatisk kan overføres til andrespråket. Vi kan naturligvis heller ikke utelukke at disse barna har språklig framgang på andre felter enn det som testen måler. Dette gjelder imidlertid også for de norskspråklige barna som blir testet med denne testen.

Når det gjelder bruk av testens normering, vil en måtte ta de samme forbehold som beskrevet ovenfor. De fleste barn med et annet morsmål enn norsk begynner sin norskspråklige utvikling på et senere tidspunkt enn enspråklige norskspråklige barn, og utvikler det som kalles suksessiv tospråklighet. Derfor vil det være urimelig å forvente at de mestrer norsk på samme nivå som ettspråklige barn med norsk som morsmål. Vi vil ikke kunne anvende testens inndeling og system fullt ut når det gjelder å måle framgang eller nivå plassere barnas resultater. Likevel mener vi at vi kan bruke testen til å måle relativ framgang for det enkelte barn og for gruppa som helhet. Vi velger også å relatere resultatene i noen grad til testens normeringssystem, for å få et bilde av hvor på skalaen mellom startpunktet som er 2.0 år og sluttpunkt som er 6.11 år disse barna befinner seg våren før de skal begynne på skolen. På den måten mener vi at vi *både* kan nyttiggjøre oss testens resultater som et utgangspunkt for å drøfte om

prosjektets målsetting når det gjelder norskspråklig framgang før skolestart er nådd, og som ett av flere innspill i en drøfting av hvordan barnehagen kan forberede for skolestart. Endelig kan vi nytte resultatene for å se hvor denne gruppa befinner seg sammenliknet med majoritetsspråklige barn på samme alder. I alle sammenhenger er vi klar over at resultatene må tolkes forsiktig.

Vi skal sammenholde testresultatene med annen type informasjon om det pedagogiske opplegget i barnehagene, samt i noen grad også med pedagogenes vurdering av barnas språkutvikling.

8.4 Presentasjon av testen

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 ser på 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 samtidig som en anvender noen av gjenstandene på ulike måter.

Etter å ha gjennomført alle de 9 deltestene, noterer testleder deltestpoengene på et noteringsark, og så summeres alle deltestpoengene til en sumskåre. Resultatene utgjør så 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.

8.4.1 Presentasjon av hver av de 9 deltestene

Deltest 1 Objektbenevning

”Denne deltesten skal kartlegge om barnet kjenner objektene og bruker ett eller annet symbol for dem.” (Sitatene er hentet fra ”Håndbok for Askeladden”).

”En forutsetning for presis benevning av objekter, er at en kan diskriminere og identifisere dem og har evnen til å bruke språklige symboler. Bak en god objektbenevning ligger det derfor mye erfaring med ”verden” (Smak, lukt, form, farge, vekt, bruksområde, osv.) og erfaring med å sette navn på objekter. Evnen til objektbenevning er så essensiell i en språkutvikling at det er naturlig å prøve denne i en språktest.”

Gjennomføring: Alle objektene ligger i en pose og barnet skal ta ut ett og ett og si hva det heter. Dersom barnet ikke vet navnet på objektet, kan den voksne prøve å få barnet til å vise hvordan gjenstandene blir brukt, eller si noe som viser at barnet kjenner objektet. Dette viser at barnet kjenner begrepet, men ikke termen.

Deltest 2 Artikulasjon

”Denne deltesten skal kartlegge barnets uttale av navnet på objektene. Dette er ingen fullstendig artikulasjonsprøve, men gir likevel et godt mål på hvor barnet befinner seg i den talemotoriske utviklingen. ...I denne testen prøves ... både spontanuttale og ettersiing”.

Gjennomføring: Det er de ordene som ikke ble sagt eller som ble feil uttalt under deltest 1, Objektbenevning, som skal prøves her. Den som tester,

uttaler ordet riktig og spør om barnet kan gjenta det samme ordet. Den voksne er en "uttalemodell" for barnet.

Deltest 3 Farger

"Denne deltesten skal vise hvor mange av 7 farger barnet kan. Farger er nyttige når en skal ordne/kategorisere/inndeles "verden". Å skille, bruke og kunne navnet på farger er derfor viktig også når språket skal brukes og forstås".

Gjennomføring: Gjenstandene ligger utover bordet, og den voksne ber barnet om å finne/peke på/gi meg noe som har for eksempel rød farge.

Deltest 4 Setningskonstruksjon

"Denne deltesten skal vise om barnet kan danne setninger ut fra modellsetninger som den voksne sier. Framover mot skolealder utvikler barnet sin syntaktiske ferdighet, og de tar i bruk setninger med økende grammatisk kompleksitet. Utvikles ikke denne syntaktiske kompetansen, stagnerer språkutviklingen."

Gjennomføring: Barnet skal si/gjenta tre modellsetninger med utgangspunkt i to og to eller fire og fire objekter. Den voksne tar på hunden og sier "Hunden sier vov, og?". Den voksne gir kua til barnet og prøver med mimikk og tegn å få barnet til forstå hva det skal gjøre.

Deltest 5 Taktil formoppfatning

"Denne deltesten skal undersøke om barnet har adekvat taktil formoppfatning. Et særtrekk ved verden er at de ulike objektene er forskjellige m.h.t. form, overflatestruktur, lukt, smak, tyngde osv. Skal en kunne si hvordan et objekt ser ut, må en bl.a. ha kunnskap om objektets form... Manglende taktil formoppfatning og formkonstans vil derfor kunne hemme utviklingen av begreper."

Gjennomføring: Her plukker den voksne og barnet sammen ut gjenstander som barnet kjenner termen på, dersom det er mulig, og legger til sammen 6 gjenstander ned i posen. Barnet skal ta hånda ned i posen, ikke kikke, og så finne den gjenstanden som den voksne ber om, for eksempel "Kan du finne

dokka?” Når det kun ligger igjen én ting i posen, sier den voksne: ”Kjenn etter hva som ligger igjen/hva er i posen nå?” Da skal barnet kjenne på gjenstanden og si den norske termen på gjenstanden før den tas ut av posen.

Deltest 6 Funksjon og relasjon

”Denne deltesten skal vise om barnet reagerer adekvat på språklig uttrykk for funksjoner og relasjoner. Skal en ha god forståelse av ”verden” må en vite hvordan objekter brukes, eller hvilke funksjoner de har. En må og vite noe om forholdet, relasjonen mellom objekter.”

Gjennomføring: Her skal en bruke/spørre etter de objektene som er bestemt i testen, og ikke ta hensyn til om barnet kan dem eller ikke. Det er 6 ulike items som alle krever at barnet kan relatere funksjon til et objekt.

Deltest 7 Visuelt korttidsminne

”Denne deltesten skal vise oss noe om barnets visuelle korttidsminne. Alt vi persiperer, lagres i vår hjerne, trolig på mange måter. Noe lagrer vi i langtidsmindet, noe i korttidsmindet. Vet vi noe om visuelt korttidsminne, kan vi også si noe om muligheten for visuell læring og visuell begrepsdanning.”

Gjennomføring: Denne deltesten er delt i to, og det er to ulike måter å teste visuelt korttidsminne på. De fleste barna kjenner denne deltesten som *Kims lek* fra barnehagen. Den ene varianten går ut på at noen gjenstander legges under et teppe, og så skal barnet prøve å huske så mange av dem som mulig og si navnet på dem. Del to av deltesten går ut på at den voksne skal finne seks andre gjenstander og gjøre på samme måten, men nå skal den voksne ”trylle” bort tre av gjenstandene, og barnet skal prøve å huske hvilke ting den voksne har tatt bort.

Deltest 8 Auditivt korttidsminne

”Denne deltesten skal vise oss noe om barnets auditive korttidsminne. Korttidsmindet kalles også ”arbeidsmindet”. Når vi for eksempel lytter til tale, får vi ofte ikke tak i innholdet i en setning før vi har hørt siste ordet. Da må vi lagre ordene i vårt auditive korttidsminne til vi kan danne en

tolkbar enhet. For språklig utvikling er det auditive korttidsminnet en kritisk faktor.”

Gjennomføring: Her skal barnet huske tingene som nevnes i en setning som: ”*Kan du gi meg kniven og dokka?*”, og så øker antall gjenstander som benevnes av den voksne med én og én, opp til 4-5 i samme setning.

Deltest 9 Kategorisering

”Denne deltesten skal vise om barnet kan gruppere objekter i en bestemt kategori. ”Verden” kan inndeles etter ulike kriterier, for eksempel farge, størrelse, form, lukt, kjønn, familie, funksjon osv..... Når vi inndeler verden i enheter, tar vi trolig språklige begreper til hjelp.”

Gjennomføring: Denne deltesten består av to items, a og b. Den voksne sier først: ”Nå er vi nesten ferdig, og nå skal vi rydde. Kan du legge alle dyrene oppi posen?” Så sier den voksne: ”Kan du legge ned i posen alle de som kjører/som vi kan kjøre med?” Her må barnet kunne ordene *dyr* og uttrykket *de som kjører/ de vi kan kjøre med*.

8.4.2 Testens standardisering og normering

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-åringene 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.

Vi mener at vi kan bruke denne testen til å måle individuell framgang for det enkelte barn på noe områder av andrespråket. Ved å teste barnet én gang høst og én gang vår med den samme testen, vil vi kunne se om barnet har gjort framskritt på de områdene som testen måler, for eksempel objektbenevning, artikulasjon, kategorisering osv.

Vi mener også at vi ved å sammenlikne sider ved denne gruppas andrespråkskompetanse ved skolestart med språkkompetansen til barn på tilsvarende alder som har norsk som morsmål, vil kunne sette søkelyset på og drøfte prøveprosjektet som skoleforberedende tiltak.

8.4.3 Noen motforestillinger til bruk av testen

Vi ser at testens normering er urettferdig overfor de minoritetsspråklige barna, og at vi burde hatt en test som bedre kunne ha ytet disse barna større rettferdighet (jfr. Baker 1996). Resultatene av undersøkelsen må

derfor tolkes med forsiktighet. Samtidig så kan en si at testen stiller de samme krav som det de fleste minoritets elever vil møte i en ”assimilerende” skolesituasjon, og at resultatene vil kunne vise om og i hvor stor grad det er forskjeller mellom majoritets elevenes og minoritets elevenes norskspråkskompetanse ved skolestart. Derfor mener vi at vårt valg kan forsvares i denne sammenhengen, der formålet er å bruke undersøkelsen til å rette fokus mot systemet og ikke å stemple barn som ”avvikere” i forhold til en ettspråklig ”normalitetstenkning”. Det ville være faglig og etisk uriktig, og ikke i tråd med integreringsbegrepet (jfr. kap. 3 i denne rapporten).

Vår bruk av ”Askeladden” er en annen enn den egentlige. Vi skal ikke ”...påvise om et barns (første-) språk og språklige forutsetninger (på førstespråket) er forsinket/avvikende i forhold til barn på samme alder” (Håndbok for Askeladden”, s. 20). For å si hvorvidt et tospråklig barns andrespråkutvikling avviker fra det en forventer av barn på samme alder, må en sammenlikne med en andrespråksnorm og ikke med en førstespråksnorm. Derfor kan en ikke bruke ”Askeladden” på samme måte på tospråklige barn som på ettspråklige barn.

Vi ser at Askeladden-testen kan ha sine svakheter når det gjelder det kulturelle aspektet ved de gjenstandene som brukes. Baker (1996) er kritisk til tester som er utviklet med utgangspunkt i hvit middelklassekultur fordi den vil kunne inneholde items som gjenspeiler en fremmed verden for de som blir testet. Han nevner *tennisracket* og *kredittkort* som eksempler på objekter som gir en test kulturell bias. Barn med en annen bakgrunn har andre erfaringer og kunnskap om andre forhold, som dermed ikke blir gjort til gjenstand for måling. Vi ser at denne innvendingen også gjelder for ”Askeladden”, og vi kommer tilbake til dette momentet senere i framstillingen. På den annen side kan skolen ha den samme kulturelle bias som testen når det gjelder hva den tematiserer i sitt innhold.

I ”Håndbok for Askeladden” advares det mot å sette i gang språktreningsopplegg for enkeltbarn på bakgrunn av testresultatet alene. Dersom testresultatet viser store avvik fra et normert gjennomsnitt, anbefales det at barnet testes videre med andre typer tester. Det vil være

enda større grunn til å understreke dette når testen brukes på barn med et annet morsmål enn norsk. Dette fordi årsaksfaktorene er mer komplekse og fordi måleinstrumentet fanger inn en enda smalere del av de minoritetsspråklige barnas språkkompetanse. Men resultatet kan også si noe om hvilke hensyn skolen må ta når den skal tilrettelegge opplæring for elever som har norsk som andrespråk.

8.5 Gjennomføring av testen

Språktestene ble begge årene gjennomført første gang i oktober/november, her kalt "høsttesten", og retesten ble gjennomført i mai/juni, her kalt "vårtesten". De samme barna ble altså testet to ganger med ca ½ års mellomrom. Årsaken til at høstestene ble gjort så sent, var at det var viktig at barna var blitt litt kjente i barnehagen, vi skulle foreta utvalg og barnehagen skulle innhente foreldrenes skriftlige samtykke. Vårestene ble lagt så sent på året som mulig slik at effekten av barnehageoppholdet i størst mulig grad skulle være til stede.

For årskullet 1999/2000 var det de pedagogiske lederne i prosjektbarnehagene som gjennomførte testene. De fikk en kort opplæring i bruk av testen av fagpersoner fra Øverby kompetansesenter. Dette første året hadde ikke vi i evalueringsprosjektet ressurser til å gjennomføre testene selv, og samtidig så vi på testingen som et ledd i kompetanseheving og skolering av det pedagogisk personalet i prøveprosjektet. Departementet ønsket at det skulle skje kompetanseheving i personalgruppene som del av evalueringa av prøveprosjektet.

Alle testsituasjonene ble imidlertid tatt opp på video. Dette ble gjort for at vi kunne etterprøve og vurdere om den poengsettingen som ble gjort av de som gjennomførte testene første året, var korrekt. Vi brukte også video andre året selv om vi da gjennomførte alle testene selv. Dette ble gjort ut i fra samme hensyn som første året, og fordi det viste seg å være vanskelig å notere alt helt korrekt samtidig som en skulle "være til stede" sammen med barnet i testsituasjonen.

Det var opp til styrer i prosjektbarnehagene, sammen med pedagogiske ledere, å ordne med alt det praktiske i forbindelse med gjennomføring av testene. Dette gikk stort sett greit, selv om det ble noen misforståelser og forsinkelser underveis. En av de pedagogiske lederne i prosjektbarnehagene gjennomførte testen på 5-åringene i de "eksterne" barnehagene. Dette skyldes ønske fra styrerne i disse barnehagene. På grunn av praktiske forhold ble det to forskjellige personer som foretok disse høst og vår.

Etter at høst-testene var gjennomført første året, og vi i evalueringsprosjektet hadde sett igjennom alle videoopptakene og de utfylte noteringsarkene fra alle testsituasjonene, hadde vi et oppsummeringsmøte med de som gjennomførte testene. Dette skjedde primært for å gi dem tilbakemelding på selve gjennomføringen, noe som var viktig for å kunne påpeke forhold som det var nødvendig og mulig å rette på og forbedre med hensyn til gjennomføringen av vårtestene.

For årskullet 2000/2001 endret vi på gjennomføringen slik at vi foretok språktestene selv. Dette var nå ressursmessig blitt mulig, samtidig som vi så noen mangler ved den gjennomføringen som var gjort året før. Dette gikk på forhold som hadde med ulik måte å oppfatte instruksjonene i testen på, noe som førte til noe ulik gjennomføring. Fordi vi hadde videoopptak av alle situasjonene, var det imidlertid mulig å korrigere for store deler av dette i etterkant.

Da vårtestene var gjennomført, hadde vi en samtale med de pedagogiske lederne i barnehagene om deres vurdering av de språktestede barnas andrespråksutvikling og framgang i løpet av barnehageåret. Dette så vi på som en måte å supplere resultatene fra testen med annen type informasjon, noe som kan sikre større reliabilitet i undersøkelsen. (jfr. Baker 1996).

8.6 Om testsituasjonen

Selv om vi ikke kjente barna, og selv om situasjonen var noe uvant for de fleste, så virket barna trygge og tillitsfulle, og vi mener at vi greide å gjøre testsituasjonen til en god situasjon. Vårt inntrykk er at alle barna, med et

unntak av to-tre, syntes det var morsomt å være med på testen. De slappet av, snakket om det vi gjorde i selve situasjonen, noen ganger om ting de hadde gjort eller skulle gjøre hjemme, om ting og leker de hadde hjemme, om foreldrene og søsken, de lo og lekte med tingene. Noen sang litt, og spesielt ett barn sang et vers av ”Det var en gris som spiste is, er d’ikke rart, er d’ikke rart?” for hvert av dyrene hun fant i posen. Hun kunne et vers både om gris, hund, ku og hest. Eksempler på ting barna sa var ”Jeg har to søstre. På arabisk heter de.....”. ”Vi har en hund og en katt. Når den er snill, vi gir den mat og gotteri”. ”Storesøster bare gråter, hun vil reise bort. Vi tok feil båt. Etterpå skal jeg fortelle deg om det”. ”Jeg må se litt på Koranen”. ”Etterpå skal jeg gi deg en klem”. En gutt sa, mellom hver deltest: ”Nå er det ny konkurranse!” Noen av barna ba om å få litt hjelp til å si/huske det norske ordet i form av at vi skulle si den første bokstaven i ordet.

Vi sa at det var *vi*, barnet og den som testet, som skulle snakke om og leke med tingene, at vi skulle hjelpe hverandre. Vi la mye vekt på at ingen skulle føle at de mislyktes. Noen få av barna var stille og tilbakeholdne, noen var preget av ”stundens alvor”, og noen få ønsket å ha med en voksen som de kjente, og det fikk de selvsagt lov til.

Personalet måtte av og til stå ”vakt” ved døra, slik at vi fikk ro til å gjennomføre testen med ett og ett barn, ellers kom mange av de andre barna inn i rommet der vi satt. I noen av barnehagene kom barna mot oss med en gang vi kom inn i barnehagen og lurte på om vi hadde med posen, og om det var deres tur i dag. Noen steder brukte vi litt tid også med de andre barna, snakket med dem og så litt på tingene i posen sammen med dem. Det var spesielt én gutt i en av barnehagene som var opptatt av posen med alle tingene i. Han ville svært gjerne komme inn til oss alene slik de som ble testet gjorde, så han fikk en egen ”time” hos oss. Vi så på tingene, snakket om dem, og han lekte en stund med dem og plasserte dem utover bordet.

Mange av barna sa hva tingene het på morsmålet, og noen ville lære oss dette. Noen sa: ”Jeg vet ikke på norsk, jeg kan på arabisk”. Noen ganger når vi skulle rydde tingene, tok jeg én og én ting opp i posen, mens barnet

sa hva det het på morsmålet. Ett barn var opptatt av om tingene var ”ekte”, og sa ”Den er ekte” om kniven og skrujernet. Mange sa ”et kniv, et buss osv.” Noen av barna ville utføre noen av deltestene på oss, for eksempel visuelt korttidsminne (”Kims lek”). Noen ganger ”lurte” de oss, og sa at de ikke kunne finne tingene i posen, selv om de holdt den i hånda. Det syntes de var morsomt! Noen prøvde å forklare oss om det å være muslim og ikke kunne spise gris. ”Jeg spiser ikke gris, jeg er muslim”. De spurte om vi var muslimer. En jente sa: ”Du gal? Du gal?” da hun skjønnte at vi ikke var muslimer, og at vi dermed kunne spise gris.

Noen av barna spurte om de kunne få noen av tingene med seg hjem, om de var våre, om vi hadde kjøpt dem, og om vi hadde mange penger. De aller fleste var konsentrerte om det de skulle gjøre, og var med på våre ”instruksjoner”. De skjønnte også det meste av det vi forklarte, men dersom vi så at de ikke skjønnte, prøvde vi å vise, si det på en annen måte osv. Da de var ferdige med testen, sa vi at de hadde vært flinke, og flere ganger hørte vi at de sa: ”Jeg var flink” da de gikk ut av rommet og inn til de andre på avdelingen.

Det hendte at barna ble slitne og gav uttrykk for det: ”Jeg vil ikke huske mer!” ”Jeg er sliten”. ”Ferdig nå?”. Noen ganger tok vi ei pause, og startet på igjen etter litt tid. Men stort sett var det nok å gjøre en liten vri som å snakke om noe annet eller gjemme noe som vi skulle finne, for å fange barnas oppmerksomheten igjen.

Hele testsituasjonen tok i gjennomsnitt ca 30 minutter. Vi vil hevde at gjennomføringen av testen skjedde på en etisk sett fullt forsvarlig måte. Det var en situasjon som var lekpreget og ikke tvangspreget, og den lignet på mange måter andre voksenstyrte situasjoner i barnehager generelt.

8.7 Om tolking av resultatene

Det ligger noe skjønn i hvordan en skal tolke de svarene barna gir på de ulike deltestene, og hvordan de skal poengberegnes. Selv om testen er standardisert, vil en komme opp i grensetilfeller der det er testeren som må utøve skjønn og gjøre et valg. De valgene det har vært nødvendig å gjøre,

er i stor grad blitt drøftet med Øverby kompetansesenter og ”godkjent” av folk som har mye erfaring med bruk av den samme testen. Der det har vært mulig, har vi latt utøvelsen av skjønn falle ut til fordel for barnet, for at barnet ikke skulle bli skadelidende for at testen eller testerene ikke har vært gode nok.

Barnas dagsform, forhold i selve situasjonen, omgivelsene, tidspunkt og lignende vil alltid kunne påvirke situasjonen og dermed resultatene. Det betyr at enkeltresultater for enkeltbarn, må tolkes varsomt fordi de kan ha hatt ”en dårlig dag” da testen ble gjennomført. Slike forhold skal, i følge Håndbok for Askeladden, alltid vurderes og sammenholdes med testskåren. Baker (1996) peker også på at forhold i selve testsituasjonen vil kunne påvirke barnas svar. Når det gjelder testing av minoritetsspråklige barn, kan faktorer som testerens kulturelle bakgrunn, kjønn og alder influere på barnets måte å svare på, og vi kan ikke se bort fra at det har skjedd også her.

Et annet forhold som en bør tenke på, er det som kalles ”retest-effekten”. Det betyr at resultatene ved andregangs bruk av testen kan være påvirket av at barna kjenner igjen for eksempel objekter, eller at personalet er blitt oppmerksomme på noen av testens items, og bevist eller ubevisst har ”øvet” barna på dette.

8.8 Mulige feilkilder som skyldes gjennomføringen

Videoopptak ble brukt for å eliminere feilkilder. Opptakene viste seg da også å være av uvurderlig nytte, spesielt fordi det det første året var andre personer enn de som gjennomførte testene, som skulle ”overta” materialet og tolke og bearbeide dette videre. De som gjennomførte testen, hadde liten erfaring med testing, og alle var ikke like nøyaktige og ”tro” mot instruksjonen.

Også når vi gjennomførte testene selv, var det nyttig å gå tilbake til videoopptakene fra testsituasjonene. Det kan lett bli noe mangelfull notering i selve situasjonen, da en er opptatt av samspillet med barnet om det som skjer. Videoopptakene dekker ikke 100% av materialet, noe som

skyldtes tekniske problemer. Men dette berører en svært liten del av hele materialet, og vi har vurdert dataene som brukbare.

Deltest 2 ble i 1999/2000 for flere av barna gjennomført på en måte som gjør det sannsynlig å tro at barna skåret lavere enn de ville gjort ved en korrekt gjennomføring. Det som på videoopptakene ser ut til å være hovedfeilen ved gjennomføringen, er at den voksne tilsynelatende ikke gir barnet så mange muligheter som det burde fått, ved at det ikke følges opp med oppfølgingsspørsmål slik instruksjonen sier. Denne deltesten gir mange poeng, slik at utslaget på sluttsummen vil kunne bli relativt stort. Dette mener vi å ha korrigert og justert for, ved å trekke ut deltest 2 fra poengberegningene for dette kullet, men korrigert for dette når det gjelder plassering i forhold til kategori og norm.

Kulturelle forhold angående barnas kjennskap til objektene kan ha påvirket barnas mulighet til å skåre. Dette kommer vi tilbake til i et eget avsnitt senere i rapporten. Det forholdet at testinstruksjonen foregikk på norsk, kan ha gjort at noen barn ikke skjønnte alt som ble sagt. Noen ganger sa vi det samme på ulike måter og viste barnet gjennom handling og demonstrasjon hva som skulle skje.

Det faktum at testen ble gjennomført på det språket barna behersket dårligst, kan ha påvirket deres muligheter til å forstå og å svare på det testen krever. (jfr. Baker 1996). Men det å forstå instruksjonene er imidlertid en del av den språklige kompetansen som kreves i testsituasjonen.

Den som tester, må i enkeltsituasjoner utøve skjønn i forhold til gjennomføring og poengberegning, noe som er blitt drøftet og løst i samråd med Øverby kompetansesenter.

8.9 Resultater fra språkundersøkelsen

Resultatene fra undersøkelsen vil først bli presentert for testen samlet (resultatene for de 9 deltestene til sammen), så vil deltest 1, objektbenevning, bli presentert for seg, fordi vi har valgt å se nærmere på

resultatene fra denne testen. Dette begrunnes senere. Resultatene blir kommentert både i forhold til framgang og i forhold til aldersnorm målt ut i fra testens ettspråklige norm.

Når vi bruker begrepet ”avvik”, er det i betydningen forskjell eller avstand i forhold til den ettspråklige normen, og ikke i betydningen avvik fra en normalutvikling. De fleste av de barna som ble språktestet var, så langt vi kan vurdere, inne i en normal andrespråksutviklingsprosess.

På grunn av at deltest 2, artikulasjon, ble gjennomført unøyaktig i flere av testsituasjonene for kullet 1999/2000 (se tidligere kommentar), har vi trukket den ut av samlet poengsum i den videre redegjørelsen, men det er justert for dette når det gjelder innplassering i alderskategori og aldersnorm. For kullet 1999/2000 inneholder presentasjonen av resultatene på testen samlet derfor kun alderskategori og aldersnorm.

Begge årene kom de fleste av barna som ble testet, fra prosjektbarnehagene, men det var også hvert av de to årene fire barn fra andre barnehager i bydelen, fra det vi har valgt å kalle ”eksterne” barnehager. *Framstillingen av resultatene henviser til resultatene til barna fra prosjektbarnehagene*, hvor 28 av de 36 språktestede barna gikk. Det var kun 4 barn hvert av de to årene, det vil si 8 barn til sammen, som gikk i de eksterne barnehagene. Fordi denne gruppa besto av så få barn, har vi valgt å kommentere resultatene til barna fra de eksterne barnehagene til slutt.

8.9.1 Resultater på testen samlet - 9 deltester til sammen for kullet 1999/2000

Alle de 15 barna som ble språktestet i prosjektbarnehagene i 1999/2000, hadde fylt 5 år da høsttesten ble gjennomført, mens fem av barna hadde fylt 6 år på det tidspunktet vårtesten ble gjennomført.

Resultatene fra språktestene som ble gjort høst 1999 og vår 2000 viser følgende:

Framgang

På høsttesten fikk gruppa et gjennomsnittresultatet tilsvarende førstespråksnormen i testen på i underkant av 3.0 år (alderskategori 3). Barna hadde da gått i barnehagen om lag 3 måneder.

På vårtestene tilsvarte gjennomsnittresultatet for gruppa alderskategori 5, det vil si noe i overkant av den ettspråklige normen på ca.3.6 år.

Gruppa samlet hadde hatt en framgang fra høsttesten, sett ut fra testens normering, tilsvarende noe i underkant av ett år i løpet av en periode på 6 måneder.

Når det gjelder enkeltbarns framskritt og framgang i norsk i løpet av året, ser vi at av disse 15 barna, var det ett barn som hadde en framgang på testen samlet som tilsvarte ca 2 år, og sju barn hadde en framgang tilsvarende ca 1 år. Seks barn hadde mindre framgang, og ett barn hadde i liten grad målbar framgang. Det betyr at halve gruppa, 8 av 15 barn hadde en framgang som tilsvarte mer enn ½ år, mens 7 av 15 barn hadde en framgang tilsvarende ca ½ år eller mindre på testen samlet, alt sett ut i fra testens normering.

Ser en på resultatene for barna i de tre prosjektbarnehagene hver for seg, er tendensen at barna i to av barnehagene fikk noe høyere gjennomsnittresultat på høsttesten enn barna i den tredje barnehagen. På vårtesten var samlet resultat for barna i hver av disse tre barnehagene svært like. Den barnehagen hvor barna fikk det laveste resultatet på høsttesten, hadde tatt inn det forspranget som barna i de to andre barnehagene hadde, og var altså den barnehagen av disse tre der barna hadde noe større framgang enn i de to andre.

Oppnådd norm på vårtesten

Tre måneder før skolestart var gjennomsnittresultatene i gruppa noe i overkant av testens norm på ca 3.6 år, det betyr at det var en avstand fram til testens 5-6-årsnivå tilsvarende 2 – 2 ½ år. To av de 15 barna oppnådde et resultat på språktesten samlet, som tilsvarende testens ettspråklige femårsnorm. Ett av disse barna hadde fylt 6 år ved vårtesten. Tre barn fikk

resultater som tilsvarer testens nedre grense som er 2.0 år, mens resten av gruppa fikk resultater som lå mellom disse ytterpunktene i aldersnorm.

8.9.2 Resultater på testen samlet – 9 deltester til sammen for kullet 2000/2001:

Alle de 13 barna som ble språktestet i prosjektbarnehagene dette året hadde fylt 5 år da høsttestene ble gjennomført, og 4 av barna hadde fylt 6 år da vårtesten ble gjennomført. Dette året var barna spredt på fire barnehager.

Resultatene fra språktestene som ble gjort høst 2000 og vår 2001 viser følgende:

Framgang

På høsttesten tilsvarte gjennomsnittresultatet for gruppa den ettspråklige aldersnormen på 2.6 år (alderskategori 2). Barna hadde da gått i barnehagen om lag 3 måneder.

På vårtestene viste gjennomsnittresultat for hele gruppa et resultat tilsvarende noe i underkant av testens normering på 3.0 år (kategori 3). Det betyr at gruppa hadde hatt en framgang på ca ½ år i løpet av en periode på 6 måneder. Gruppa samlet tok, i følge resultatene, i liten grad inn noe av avstanden til testens aldersnormering for 5-og 6-åringer fra høsttesten til vårtesten.

To av disse 13 barna hadde en framgang tilsvarende i overkant av 1 år, og fem barn hadde noe mindre framgang enn dette. Halve gruppa, 6 av 13, hadde en framgang som var i underkant av ½ år, og ett barn gikk tilbake i poeng fra høsttesten til vårtesten.

Ser en på resultatene for de fire prosjektbarnehagene hver for seg, er tendensen at barna i to av barnehagene fikk noe høyere gjennomsnittresultat på høsttesten enn det barna i de to andre prosjektbarnehagene fikk. Den barnehagen hvor barna hadde lavest resultat på høsttesten, fikk på vårtesten høyest resultat, sammen med én av de andre barnehagene. Barna i denne ene barnehagene hadde altså tatt inn det

forspranget i testresultat som barna i de tre andre barnehagene hadde ved høsttesten, og var den barnehagen hvor barna hadde størst framgang, tilsvarende ca 1 år. Dette var den samme barnehagen som året før også hadde størst framgang. Resultatene for barna i to av de fire barnehagene var lavere, og barna i to av prosjektbarnehagene viser liten samlet framgang fra høst til vår. Denne ulikheten mellom barnehagene kan skyldes flere forhold, både tilfeldige forhold og forhold av pedagogisk art. Vi kommer ikke til å forfølge dette nærmere i denne rapporten, men kommer tilbake til det i sluttrapporten for evalueringsprosjektet som kommer ved utgangen av 2002.

Oppnådd norm på vårtesten

Gjennomsnittresultatet i gruppa tre måneder før skolestart, tilsvarte testens norm på ca. 3.0 år. Det betyr at gjennomsnittresultatet i gruppa lå ca 2 ½ – 3 år fra testens 5-6-årsnorm. Av de 13 barna var det ett barn som oppnådde et resultat som tilsvarer den ettspråklige aldersnormen fem år. Fem barn fikk et resultat tilsvarende testens nedre grense, mens resten av gruppa plasserte seg mellom disse ytterpunktene.

8.9.3 Kort oppsummering av framgang og oppnådd norm for begge kullene

I denne oppsummeringa ser vi på gruppene fra de to årene under ett. Selv om resultatene fra disse to gruppen viser noe ulikt med hensyn til grad av framgang og oppnådd nivå, er dette forskjeller som vi ikke forfølger videre her.

Av de 28 barna som ble språktestet, fikk 26 barn et høyere samlet resultat på vårtesten enn det de fikk på høsttesten, det vil si at de hadde hatt individuell framgang i løpet av året slik den individuelle framgangen måles via denne testen. Resultatene viser imidlertid at omtrent alle fikk et resultat som ligger mye lavere enn testens ettspråklige 5-6 årsnorm. Det betyr at selv om de fleste har hatt individuell framgang, har de som gruppe i liten grad tatt inn noe av den forskjellen som resultatene viser mellom denne gruppa og den ettspråklige normen ved skolestart. Det var kun tre barn til sammen i disse to kullene som fikk et samlet resultat på vårtesten som

tilsvarende testens 5-årsnorm. Gjennomsnittet i gruppene samlet på vårtestene tilsvarende om lag testens 3.6 år norm. Gjennomsnittsresultatet i norskspråkskompetanse slik det måles i denne testen, lå i den gruppa som ble språktestet, om lag 2-2 ½ år etter det en forventer av en skolebegynner som har norsk som morsmål. Resultatene viser at om lag halvparten av barna hadde en framgang fra høst til vår tilsvarende ½ år eller mer, og om lag halvparten av barna hadde en framgang som tilsvarende ca ½ år eller mindre.

8.9.4 Resultater fra testen i de "eksterne" barnehagene

I tillegg til de 28 barna fra prosjektbarnehagene, var det 8 barn fra tre forskjellige "eksterne" barnehager som også ble språktestet. Resultatene for de 8 barna i de eksterne barnehagene viser at de fikk noe høyere resultater enn barna i prosjektbarnehagene både på høsttesten og på vårtesten, og at gjennomsnittlig framgang var lik eller noe mindre enn framgangen til barna i prosjektbarnehagene. Barna i de eksterne barnehagene hadde et forsprang på høsttesten som de beholdt også på vårtesten. I det første kullet kom de fire barna fra tre ulike "eksterne" barnehager, mens i det andre kullet gikk alle, også da fire barn, i den samme "eksterne" barnehagen. Disse barna hadde noe ulike resultater, men fordi det er så få, velger vi å slå de sammen til én gruppe her.

Ser vi på resultatene til de 6 av disse barna som kom fra den samme barnehagen, to fra første kull og fire fra andre kull, ser vi at de to barna fra det første kullet fikk de samme resultatene, både når det gjelder framgang og oppnådd norm som gruppa samlet, tilsvarende alderskategori 3 på vårtesten og alderskategori 5 på høsttesten. Når det gjelder de fire barna fra denne samme eksterne barnehagen fra det andre kullet, lå deres høstresultater noe høyere enn for gruppa samlet (alderskategori 3) og det samme gjaldt på vårtesten, der disse fire barna beholdt det forspranget de hadde og fikk samlet et vårresultat som tilsvarte testens norm på 3.0 – 3.6 år (alderskategori 4). Det betyr at framgangen for barna fra denne barnehagen var omtrent som for hele gruppa samlet. Den eneste måten resultatene fra barna i denne barnehagen skiller seg ut på, er at de fire

barna fra det andre kullet hadde en noe høyere skåre enn gruppa samlet, både på høsttesten og på vårtesten.

8.10 Deltestene: Resultater og kommentarer

Så langt har vi presentert resultatene på testen samlet, det vil si hva barna fikk til sammen på de ni deltestene som testen består av.

Det kan også være interessant å se på resultatene på de enkelte deltestene. Dette fordi deltestene tar for seg noe ulike områder. Noen av deltestene måler rent språklige funksjoner, mens andre deltester har fokus på sider ved barnas mer allmenne kognitive og sansemessige utvikling. Resultatene som kommenteres er fra barna i prosjektbarnehagene, og det er deres resultater på vårtestene for begge kullene som kommenteres samlet, det vil si om lag tre måneder før disse barna skulle begynne på skolen. Det er de høyeste og de laveste resultatene som kommenteres, mellomgruppen kommenteres ikke. Vi minner om at normen som det henvises til er den ettspråklige normen i testen. I tillegg til resultatene kommenterer vi også sider ved gjennomføringen av de ulike deltestene, det vil si at vi formidler noen av de erfaringene vi gjorde underveis i selve gjennomføringsprosessen.

På deltest 1, Objektbenevning, var det ingen av barna som fikk et resultat som var i tråd med normen på 5-6 år. Høyest resultat fikk 5 av de 28 barna som fikk resultater som lå ett til to år under denne normen, mens 19 av de 28 barna fikk svakere resultater. Se grundigere redegjørelse av resultatene på denne deltesten senere i kapitlet.

Barnet er oftest nysgjerrige på posen og det som er inni den, og de synes det er spennende å ta fram tingene. Ofte snakker de spontant om det de finner, uten at den voksne trenger å spørre barnet om hva det heter. Noen barn stikker hodet ned i posen og bruker lang tid på å bestemme seg for hvilken ting de skal ta ut, mens andre har stort tempo og vil tømme posen raskt.

På deltest 2, Artikulasjon, var det kun resultatene for 1 barn som tilsvarte aldersnormen på 5-6 år, alle de andre barna fikk svakere resultater.

Å kunne artikulere riktig forutsetter at barnet har hatt mange anledninger til å høre ordet artikulert rett, og også selv har hatt mulighet til å artikulere. Det var noen ganger vanskelig å høre helt nøyaktig hvordan barna uttalte ordene, slik at en måtte bruke skjønn når en skulle beregne poengene, selv om en fulgte testens instruksjoner når det gjaldt poengberegning. Noen barn ville ikke prøve å gjenta noen av de lengste, og sikkert ukjente ordene, og fikk dermed ikke poeng på disse. Men de aller fleste gjentok slik den voksne sa at de skulle, og noen ganger fikk de flere sjanser dersom den voksne vurderte situasjonen slik at en kunne spørre barnet flere ganger. I følge testens instruksjoner skiller denne deltesten dårlig når det gjelder de eldste ettspråklige barna.

På deltest 3, Farger, var resultatene for 17 av 28 barn i tråd med aldersnormen på 5-6 år. Kun 3 barn hadde større avvik fra denne normen. Over halvparten av barna kunne alle fargene på vårtesten.

Én farge det spørres etter, er grå farge. Men i en av posene som ble brukt, var det svært få gjenstander med denne fargen. Dette ble drøftet med Øverby kompetansesenter, og vi byttet denne ut med orange farge i stedet.

På deltest 4, Setningskonstruksjon, var det 11 av 28 barn som hadde et resultat tilsvarende 5-6 årsnormen, og kun 4 barn hadde et større avvikende resultat. De andre fikk resultater som lå mellom disse ytterpunktene.

Dette er en vanskelig test både for tester og for den som blir testet. Det som oppleves som vanskelig, er å vite hvordan en skal instruere slik at barnet skjønner hva det skal gjøre. Men vi ble flinkere til å gi enklere instruksjoner etter hvert. De barna som greide denne deltesten, måtte både ha produktive ferdigheter på norsk slik at de kunne si sine setninger, og de måtte oppfatte hva som ble forventet av dem, altså en form for kommunikativ kompetanse. Det gjaldt også for andre deltester, men her lå det kommunikative "kravet" mer skjult. Vi kunne av og til se på barnet når de skjønnte hva denne testen gikk ut på, og hvordan de da grep

utfordringen. Det er viktig at barnet får objekter som det kan den norske termen for, fordi testen stiller krav til barnets produktive språkferdigheter på norsk. I samråd med Øverby Kompetansesenter fikk vi noen råd om hvordan vi kunne forberede barnet på hva denne testen gikk ut på gjennom måten en instruerte på. En måte som fungerte rimelig bra, var for eksempel at den voksne holdt kua, og barnet fikk hunden. Den voksne prøvde å fange barnets oppmerksomhet og sa for eksempel: ”Nå skal jeg si noe om kua, og så skal du si noe om hunden. Hør på meg nå. ”Kua sier MØ””. Så viser den voksne at det er barnets tur til å si noe om hunden. Gjennom en slik instruksjonsmåte eliminerer den voksne i noen grad barnets manglende kommunikative kompetanse, noe som heller ikke skal måles i denne deltesten. Dette krever ikke bare at barnet kan etterse en modellsetning, men også at barnet har kommunikativ kompetanse på den måten at de skjønner ”turtaking”.

På deltest 5, Taktil formoppfatning, var det 25 av de 28 barna som hadde resultater tilsvarende 5-6-årsnormen. Det var altså kun 3 barn som ikke fikk et resultat tilsvarende testens høyeste nivå.

Vi mener at tittelen på denne deltesten er litt misvisende, fordi den måler om barnet taktilt kan kjenne igjen et bestemt objekt, snarere enn en form. Barnet kunne som oftest finne den tingen vi ba om, noe som også mange barn greide selv om de ikke kunne å si hva objektet heter på norsk i deltest 1. For noen er det fristende å ”smugkikke” i posen, og da må vi prøve en gang til! Noen prøvde å ”lure” meg og sa at de ikke kunne finne den tingen jeg ba dem finne i posen. Men så viste de til meg at de holdt den i hånda likevel!

På deltest 6, Funksjon og relasjon, ser vi at resultatene for 23 barn tilsvarte normen på 5-6 år. De fleste av barna greide altså denne deltesten i tråd med testens normering for 5-6-åringer.

Item f) i denne deltesten er vanskelig for barna. Den lyder slik: ”*Kan du gi meg den største gule klossen?*” Her må barnet både vite hva *kloss* er (mange vet ikke det), og de må kunne kombinere to typer informasjon. I tillegg til *kloss*, må de også kunne begrepene *største* og *gul* og kunne

relatere dem til hverandre. Noen barn oppfattet kun den ene egenskapen, enten *gul* eller *størst*, og da var det vanskeligere å finne det rette objektet.

På deltest 7, Visuelt korttidsminne, var det 22 av barna som hadde resultat tilsvarende normen. For to barn viste resultatet et større avvik.

Gjenstandene ble først lagt på rekke foran barnet, og den voksne prøvde sammen med barnet å snakke om tingene, sa navnet osv, før vi la et teppe over. Noen barn var opptatt av å telle og se om det helt sikkert var 6 gjenstander, og noen ville gjerne kjenne med hendene oppå teppet som ble lagt over tingene. Vi måtte hjelpe barnet til ikke å "ta på", og heller prøve å gjette/huske/tenke sammen med barnet uten at vi dermed hjalp barnet med svaret. Noen barn ville at jeg skulle si første bokstaven på tingene under teppet. "*Hvilken bokstav? Hvilken bokstav?*" Barna syntes at denne deltesten var morsom, og noen ville prøve den på meg.

Resultatene for deltest 8, Auditivt korttidsminne, viser at 25 av 28 barn fikk et resultat som tilsvarer aldersnormen, og altså kun 3 barn som ikke fikk tilsvarende resultat.

Her bad vi stort sett om de tingene som vi visste at barnet kjente det norske ordet for, selv om de ikke behøvde å uttrykke dette selv.

Resultatene for deltest 9, Kategorisering, viser at 24 av 28 barn skåret i tråd med aldersnormen.

Noen trengte hjelp til å legge det første dyret ned i posen, så skjønte barnet selv hvilke av de andre gjenstandene som var dyr. Dersom barnet ikke greier item a), skal en gå videre til item b). Noen ganger så vi at barnet greide b) og ikke a). *Kjøre med* gav tydeligvis flere assosiasjoner enn *dyr*. Det er seks gjenstander i hver av disse gruppene, men flere av barna godtok ikke uten videre at *båt* er noe en kan kjøre med. Da barna oppfattet at oppgaven gikk ut på å gruppere noen gjenstander som hører sammen, overførte noen denne innsikten til *dyr* etterpå.

Ser vi på samlet sum på alle de 9 deltestene til sammen, ser vi at kun 3 barn skåret i tråd med normen på 5-6 år, 8 av 28 barn hadde store avvik fra denne normen, mens resten av gruppa lå mellom disse ytterpunktene.

8.10.1 Kort oppsummering av resultatene på de enkelte deltestene

Vi ser ut fra testens resultater at det er på deltest 1 og 2, spesielt på deltest 1, at vi finner færrest resultater som tilsvarer den ettspråklige normen på 5-6 år, og flest resultater med de største avvikene fra den samme normen. På deltestene 5, 6, 7, 8 og 9 derimot finner vi at de fleste resultatene er i tråd med den ettspråklige normen. Resultatene på deltestene 3 og 4 plasserer seg imellom disse ytterpunktene. Det er deltestene 1, 2, 4 og 7 som, i følge testen, måler produktivt språk. Deltest 7 skiller seg litt ut fordi en her kunne bruke gjenstander som barnet kjente det norske navnet på, noe som kan forklare hvorfor så mange greide denne testen, og i mindre grad de andre deltestene som måler produktivt språk.

Deltest 1, 2 og 4 forutsetter at barnet har hatt mulighet til å høre norsk språk brukt i mange ulike situasjoner hvor korrekt benevnelse av gjenstander, artikulasjon og setningsstruktur har kunnet danne modeller for barna. Dette er de deltestene hvor resultatene er svakest. Deltestene 3, 5, 6, 8, og 9 måler reseptivt språk, en andrespråkskompetanse som, slik resultatene viser, i større grad er utviklet hos barna enn den produktive språkkompetansen.

Selv om mange av barna hadde resultater på flere av deltestene som var i tråd med aldersnormen på 5-6 år, visere samlet sum at de har store avvik fra denne normen. Det skyldes at det er på de deltestene som gjør størst utslag på sluttsummen, at resultatene er svakest, og det er deltest 1 og 2. En kan også merke seg at flere av barna allerede på høsten fikk resultater på enkelte av deltestene som var i tråd med 5-årsnormen.

Dette illustrerer at barna i stor grad har en "normal" intelligens, men at det er den norskspråklige kompetansen de mangler, da spesielt den produktive sida av språkkompetansen. Grunnen til at de mangler denne, er sannsynligvis at de ikke har hatt tilstrekkelig mulighet til å delta i

norskspråklige miljøer, noe som er avgjørende for å kunne lære et nytt språk.

8.11 Deltest 1, Objektbenevning

8.11.1 Innledning

Vi har valgt å se nærmere på resultatene på deltest 1, objektbenevning, av to grunner. For det første måler denne deltesten deler av barnas ordforråd, og ordforråd er en viktig del av barnas språkbase, noe som igjen er en kritisk faktor med tanke på senere skoleprestasjoner (Hvenekilde m.fl.1996, Kulbrandstad L.I. 1999), og må dermed kunne sies å utgjøre et sentralt område i barnehagens skoleforberedende tilbud for disse barna. Vi har ikke gått inn og innholdsvalidert testen, men har drøftet kulturell bias ved deltest 1 og de gjenstandene som brukes, mer generelt ellers i rapporten.

For det andre står det i "Håndbok for Askeladden" at poengsummen på deltest 1 har høyest korrelasjon med poengsummen samlet, og at deltest 1 alene gir god indikasjon på testresultatet for alle alderskategorier, men spesielt for de eldste barna. Deltest 2, artikulasjon derimot, gir en god indikasjon bare for de 3 yngste alderskategoriene. Dette gjelder for testen brukt på ettspråklige barn.

I deltest 1 anvendes 31 gjenstander for å måle deler av barnas ordforråd. Gjenstandene er børste, kam, speil, paraply, klokke, dokke, refleks, hengelås, skrujern, revolver, 3 klosser, gaffel, kniv, fyrstikker, eggeglass, nøtteknekker, lysestake, motorsykkel, fly, buss, lokomotiv, båt, traktor, gris, giraff, hund, ku og hest. Gjenstandene speiler på mange måter en norsk verden, som kan gi deltesten kulturell bias (jfr. Baker 1996). Dette fordrer imidlertid en nærmere undersøkelse. Gjenstandene ligger i en rød tøypose, og barnet skal ta opp ett og ett objekt fra posen og si hva gjenstanden heter på norsk, det vil si den norske termen. Ofte blir det en samtale mellom barnet og den voksne om gjenstandene. Den voksne spør hva den heter på norsk, dersom barnet ikke allerede har sagt det. Den voksne kan også spørre hva gjenstanden kan brukes til, og gjennom det få forståelse for om barnet har kjennskap til og kunnskap om en slik

gjenstand, det vil si begrepet. Barnet kan da vise gjennom handling eller si noe som det assosierer med gjenstanden. Ofte har barnet lyst til å leke litt med noen av objektene etter hvert som de trekkes opp av posen. Posen med gjenstandene utgjør et spenningsmoment for barnet, det er spent på hva det finner når det skal ta gjenstandene ut av posen.

8.11.2 Resultater på deltest 1, objektbenevning, 1999/2000

Det er resultatene for barna fra prosjektbarnehagene det gjøres rede for først. Resultatene for barna i de eksterne barnehagene kommenteres til slutt.

Framgang og oppnådd norm

På høsttesten, som ble gjennomført ca. 3 måneder etter at barna hadde begynt i barnehagen, fikk gruppa et gjennomsnittresultatet på deltest 1 som tilsvarte testens nedre normeringsgrense som er 2.0 år hos barn med norsk som morsmål (alderskategori 1). Gjennomsnittresultatet på vårtesten viste at gruppa hadde hatt en framgang tilsvarende om lag ½ år (alderskategori 2), men ikke tatt innpå. Dermed er ”gapet” mellom dette resultatet og 5- og 6-årsnormen omtrent like stort som det var på høsttesten. De tre prosjektbarnehagene hadde noe ulike resultater på høsttestene, men plasserte seg ganske likt på vårtesten. De tendensene til forskjeller mellom barnehagene som en kan finne på høsttestene, er mer og mindre jevnet ut på vårtestene. Framgangen var noe større for barna i den ene av disse tre barnehagene.

8.11.3 Resultater på deltest 1, objektbenevning, 2000/2001

Framgang og norm

Gjennomsnittlig sum for hele gruppa på høsttesten, 3 måneder etter barnehagestart, lå under testens laveste aldersnormeringen som er 2.0 år.

På vårtestene tilsvarte gjennomsnittspoengsummen testens laveste normeringsgrense tilsvarende aldersnormen 2.0 år (alderskategori 1). Det blir vanskelig å si noe sikkert om graden av framgang fordi høstresultatet er så svakt at det ikke inngår i testens normering. Resultatene viser

imidlertid at det har vært framgang. Av de fire prosjektbarnehagene var det én av barnehagene som hadde noe større framgang enn de tre andre.

8.11.4 Resultater på deltest 1 i de ”eksterne barnehagene

Når det gjelder resultatene til barna i de eksterne barnehagene, så fikk de noe høyere resultat enn barna i prosjektbarnehagene både høst og vår begge årene, og fremgangen var noe større enn for barna i prosjektbarnehagene. Dette mønsteret gjelder også for de seks barna (2 + 4) som gikk i den samme eksterne barnehagen disse to årene.

8.11.5 Resultater for enkeltbarn på vårtesten fra begge kull

Her ser vi på resultatene for enkeltbarn fra begge kullene i forhold til framgang og norm.

Norm

Det var ingen av de 28 barna som fikk en poengsum som tilsvarer testens aldersnorm for 5-6 åringer med norsk som morsmål. 3 av 28 barn fikk et resultat som lå noe i underkant av denne normen, noe som var de høyeste skårene på deltest 1.

7 av barna, det vil si $\frac{1}{4}$ av gruppa, fikk et resultat på vårtesten som lå under testens laveste normeringsgrense, og 13 av barna fikk et resultat tilsvarende testens laveste normeringsgrense. Det vil si at tre måneder før skolestart, fikk 20 av de 28 barna resultater på deltest 1 som ligger nær testens nederste normeringsgrense. Dette er resultater på en deltest som måler deler av barnas ordforråd, et svært viktig område av barnas språkbase, og som er helt sentralt med tanke på barnas muligheter til å greie seg godt i norsk skole, så sant ikke skolen tar tilstrekkelig hensyn til denne gruppas språklige og kulturelle forutsetninger.

Framgang

16 av de 28 barna hadde så lav poengsum på deltest 1, objektbenevning, på høsttesten, at de klart faller under testens rammer. 7 av de samme barna skåret så lavt også på vårtesten. Dette betyr ikke at disse barna ikke hadde framgang, men hvor stor denne eventuelt var, er det vanskelig å anslå. Ser

en på framgangen disse barna har hatt i poeng, ser en at flere av de barna som skåret svært lavt på høsttesten, hadde relativt stor framgang.

8.11.6 Kort oppsummering av resultatene på deltest 1, Objektbenevning

I denne oppsummeringa ser vi på resultater for alle barna fra prosjektbarnehagene som ble språktestet begge årene samlet.

Framgang

De fleste barna fikk en høyere poengsum på deltest 1 på vårtesten enn det de fikk på høsttesten. De fleste av barna hadde altså framgang i løpet av barnehageåret på den testen som måler objektbenevning.

Barna fra den éne av prosjektbarnehagene hadde noe større framgang enn de andre, en tendens som gjelder begge årene. Dette er den samme barnehagen som hadde størst framgang også på testen samlet. Det kan videre se ut som om mange av de barna som fikk de svakeste resultatene på høsttesten, hadde større framgang målt i poeng enn mange av de barna som hadde et noe bedre utgangspunkt fra høsttesten.

Norm

Resultatene på deltest 1 var lavere enn resultatene på testen samlet. Dette gjaldt for begge årene, og det betyr at disse barnas resultater på deltest 1 på vårtesten lå lengre fra 5-6- årsnormen enn det resultatene på testen samlet viste, en avstand som tilsvarer 3 –3 ½ år.

Det var ingen av de 28 barna som oppnådde resultater tilsvarende 5-6-års normen, og kun 3 av 28 barn oppnådde et resultat som lå noe i nærheten av dette nivået. ¼ av gruppa nådde ikke opp til testens laveste norm som tilsvarer 2.0 år tre måneder før skolestart.

8.11.7 Objektene kulturelle ”slagside”

Gjenstandene i testen representerer ulike domener/emneområder, for eksempel dyr, kjøretøy, hjemmemiljø med bruksgjenstander og redskaper og leketøy. Farger kommer som en egen deltest. Det er sannsynlig at flere

av objektene har kulturell ”slagside” på den måten at de kan sees på som ”typisk norske” og kanskje ikke forekommer i mange av disse barnas hjemmemiljø, for eksempel nøtteknekker, refleks, traktor og eggeglass. Den gruppa med barn som ble språktestet, representerer mange ulike språk og kulturer, slik at avstanden mellom deres ”verden” og den norske ”verden ” vil kunne variere fra barn til barn. Kulturell bias vil imidlertid også kunne forekomme for barn med norsk som morsmål. En kan også stille seg spørsmålet om hvor vidt noen av gjenstandene i det hele tatt er relevante for førskolebarn, uansett morsmål. Men testen er satt sammen av gjenstander som skal spre resultatene på en måte som skiller mellom de barna som kan mer og de barna som kan mindre. For å oppnå det kan det være nødvendig å ta med noen gjenstander som *kan* virke lite relevante for førskolebarn. Dette betyr at noen førskolebarn kjenner dem.

Noen av de muslimske barna reagerte på at det var to lekegriser i posen. De uttrykte klart avsky, og noen av dem ville ikke ta i grisene, og de prøvde å forklare meg hvorfor de ikke ville det. Vi var i noen grad forberedt på en slik reaksjon, men for oss å velge et annet dyr vurderte vi som å gripe inn i testens konstruksjon. Det virket imidlertid som om barna fort ble ”ferdig med” reaksjonen på grisene, og at denne opplevelsen ikke farget den videre testsituasjonen på en negativ måte. Noen få ble opptatt av at det gikk an å ta av dokka trusa, og ga uttrykk for at dette var ”spennende” og litt ”hemmelig”, og dette er kan hende et tabuområde for noen. Hvor vanlig/uvanlig er det i visse miljøer at barna leker med dokker og kler av og på dem? Dette er det umulig å vite uten nærmere undersøkelse, men det er mulig at det har bidratt til kulturell bias for noen av barna. Dette er erfaringer og spørsmål som vi har fått gjennom bruk av testen, og som vi delvis var bevisst på på forhånd. Noen av pedagogene reagerte på at det var lekerevolver/pistol i posen.

8.11.8 *Barnas tanker og forklaringer om de ulike objektene*

De objektene som de fleste av barna vet det norske navnet på, er *dyrene* og *kjøretøyene*. I tillegg kjenner mange av barna termen *klokke* og termen *pistol*. De fleste sier *tog* der det skal være *lokomotiv* og *pistol* der det skal være *revolver*.

Gjenstander som få av barna kan benevne på norsk, er *kam, børste, speil, skrujern, hengelås, eggeglass, fyrstikker, nøtteknekker og lysestake*. Mange kjenner derimot flere av disse gjenstandene, kan termen for dem på morsmål og kan vise meg at de har begrepet. Kun to barn kjenner den norske termen *refleks*, eller *kloss(e)*, og svært få vet hva det er. En del kjenner ordet *kniv og gaffel, paraply og dokke*, og mange vet hva det er og kan ordet på morsmål. Hva som kan sies å være perifere/ikke perifere domener i en kultur, kan variere, men det er ikke det som slår ut her. Det synes som om mange av barna kan begrepet, men mangler den norske termen. De har altså det som kalles funksjonelle begreper. Dette er i tråd med begrepsutvikling generelt, nemlig at barna først lærer seg gjenstandenes funksjon, og deretter lærer de termen.

For å gi et bilde av barnas funksjonelle språkkompetanse, vil jeg presentere noen eksempler på hva noen av barna sa og/eller gjorde når de skulle forklare hva tingen var, og hva de visste om den, men ikke kjente den norske termen, altså eksempler på funksjonelle begreper.

Speil:

Barna sa: "bilde", " du kan se". Mange speiler seg, ett barn sier "se" og peker på øynene sine, noen "lekesminker" seg.

Refleks:

Barna sa: "kjede", " på sykkel", " på sekken", " jojo", " på jakke", " henge her" (peker på jakka), "leke", " sånn har jeg hjemme", " å vise om natta", " flaks", " vinning fotball", " om natta så lyser det".

Noen peker på halsen, viser at de tror det er medalje, og noen tar den rundt halsen og rekker hendene i været (noen ble testet under og rett etter sommer-OL i Australia!).

Skrujern:

Barna sa: "ordne med", "fikse med", " til å jobbe med", " åpne ting", " til å reparere", " pappa har slik", " ta ut sånn der" (peker på spiker), "ordne", " lukke", " på bil", " lage hus", " åpne spiker", " ta ut spiker". Mange "skrur"

på noen av de andre tingene, for eksempel motorsykkelen eller båten, eller fant en skrue på bordet eller ovnen som de "lekeskrur" på.

Fyrstikker:

Barna sa: "brann", "sette med fyrstikker", "med lys", "til røyk", "grill", "bombe", "brenne lys", "røyke", "på lys" (viser mot lysestaken), "brenn", "ekte brenn", "ta på røyk", "matches", "farlig", "sigar", "lighter".

Noen "leketenner" en fyrstikk, mange ville se inni esken, noen viste at de var redde for fyrstikkene og ville ikke ta i dem, noen "leketenner" seg en røyk. Noen ville at jeg skulle tenne på en fyrstikk, som de så kunne blåse ut.

Nøtteknekker:

Barna sa: "kule inni", "krabbe" (knekke klør på krabbe?), "saks klippe", "som en lege bruker", "man kan ordne". Noen viste på tennene (de trodde det et redskap som tannleger bruker), eller de viste som om det er en tang, en viste på håret (klippe håret?)

Lysestake:

Barna sa: "kopp", "lys", "vinner" (pokal?), "blomster", "lyse", "på bordet", "vant" (pokal, premie), "vinne", "sette lys oppi", "sånn har vi i Libanon", "gave", "jeg vant – jeg vant", "til lys". Noen "leketenner" et "liksomlys" med en fyrstikk.

Disse eksemplene viser at barna har et aktivt ordforråd på andrespråket på noen domener og et passivt ordforråd på andre domener. Selv om barna mangler den norske termen for mange av gjenstandene, sitter de inne med mye relevant kunnskap som de greier å formidle både gjennom ord og handling. Dette kommer vi tilbake til i en drøfting av resultatene.

Når det gjelder poengberegning i testen, så skal det gis poeng dersom barnet viser ved hjelp av lyder, benevning eller kroppsspråk at det kjenner objektets funksjon eller penser inn på ordets kategori. Dette gir da 1 poeng i stedet for 3 poeng som gis dersom de kjenner termen. Noen benevninger

gir 2 poeng, og det er på ord som er ”nesten” rette, for eksempel *tog* for lokomotiv, og *pistol* for revolver, *lås* for hengelås.

8.12 Oppsummering av resultatene fra språkundersøkelsen

Oppsummeringen av resultatene fra språkundersøkelsen relateres hele veien til den ettspråklige normen i testen.

Framgang

Alle barna som ble testet i 1999/2000, og alle barna med unntak av to barn i 2000/2001, fikk et høyere samlet resultat på vårtesten enn det de fikk på høsttesten. Det betyr at tilnærmet alle har gjort individuelle framskritt i norsk, på ett eller flere av de områdene som denne testen måler i løpet av barnehageåret (jfr. prosjektbarnehagenes målsetting).

Om lag halvparten av barna i gruppene som ble språktestet, hadde en framgang tilsvarende ½ år eller mer, og halvparten hadde en framgang tilsvarende ½ år eller mindre i løpet av en periode på ca 6 måneder når en ser på testen samlet.

Resultatene viser at én av prosjektbarnehagene skiller seg positivt ut begge årene når det gjelder framgang fra høst til vår og oppnådd aldersnorm ved vårtestene, et resultat som vi kommer nærmere tilbake til i sluttrapporten i 2002.

Også på deltest 1, objektbenevning, hadde de aller fleste barna framgang fra høsttesten til vårtesten. Men vi kan ikke si noe bestemt om hvor stor denne var for gruppa i gjennomsnitt. Dette skyldes at flere av barna fikk resultater som lå under testens normering. Det var på denne deltesten at barna fikk de laveste resultatene, og det var på dette området hvor det var størst avstand mellom resultatene til de minoritetsspråklige barna og testens aldersnormering for 5-6 åringer med norsk som morsmål.

Oppnådd norm

Det er områdene objektbenevning og artikulasjon og i noen grad setningskonstruksjon, som er de delprøvene i testen hvor avstanden

mellom resultatene for denne gruppa og den ettspråklige aldersnormen er størst. Dette slår ut på samlet sum som derfor ligger langt under testens 5- og 6-årsnorm for de fleste av barna.

Resultatene på vårtesten begge årene viser at tilnærmet alle barna ligger langt under det som er gjennomsnittet for 5-og 6-åringer med norsk som morsmål, en avstand på om lag 2 -3 år. Den samme tendensen gjelder på deltest 1, og her er resultatene lavere og avstanden til den ettspråklige 5-6-årsnormen enda større, tilsvarende 3-4 år. Det kan bety at de minoritetsspråklige barna kommer til skolen med en norskspråklig kompetanse, i alle fall på visse områder, som er mye svakere enn tilsvarende er for de elevene som starter skolen med norsk som morsmål. Men vi ser av testresultatene at det er noen få av barna som er kommet betydelig lengre i sin norskspråksutvikling enn de fleste, og noen barn gjør store framskritt i løpet av det året de går i barnehagen.

Andre resultater

Resultatene på de ulike deltestene viser at barna har større reseptive enn produktive andrespråksferdigheter, og at ferdigheter av mer sansemessig og kognitiv art er velutviklet hos de fleste av barna.

En gjennomgang av resultatene på deltest 1 viser at barna hadde et aktivt ordforråd på andrespråket på noen domener og et passivt ordforråd på andre domener. Selv om barna manglet den norske termen for mange av gjenstandene, kjente de begrepene og kunne formidle mye av den kunnskapen gjennom språk og handling. Dette tyder på, som tidligere påpekt, at barna hadde de fleste av de begrepene som testen forutsetter, og at de hadde en normal utvikling når det gjelder tenkning, men at de ikke hadde etablert et andrespråk som korresponderte med det kognitive nivået.

Frammøte og tidligere barnehageerfaring

I begge kullene som ble språktestet var det 6 barn, 12 barn til sammen i både prosjektbarnehagene og de "eksterne" barnehagene, som, i følge personalet, hadde gått i barnehage tidligere. Ser en på resultatene for disse barna på testen samlet, er de blant den halvdelen av de som ble språktestet

som oppnådde høyest resultater på testen samlet. Det gjaldt for alle 6 barna i 2000/2001, og for 4 av de 6 i 1999/2000.

Når det gjelder resultatene på deltest 1, var alle disse 12 barna blant den halvdelen av sin gruppe som oppnådde høyest resultater på denne deltesten.

Når det gjelder framgang, var bildet noe mer blandet. På deltest 1 var det kun 5 av de 12 barna blant den gruppa som hadde størst framgang. Bildet er slik at det var flere av barna uten tidligere barnehageerfaring som var i den gruppa som hadde størst framgang både på testen samlet og på deltest 1. Framgang er avhengig av hva en kan første gangen. Jo mer en kan da, jo mindre relativ framgang.

Av de språktestede barna er det 3 barn i 1999/2000 og 7 barn i 2000/2001 som av personalet blir omtalt som ”mye borte”, ”ujevnt frammøte”, ”noe fravær” og ”lite til stede”. 7 av disse 10 barna var blant den halvdelen som oppnådde lavest resultat på testen samlet og på deltest 1 på vårtesten. Ser vi på framgang, er 7 av disse 10 barna i den gruppa som hadde minst framgang på deltest 1. Når det gjelder framgang på testen samlet, er 5 av disse 10 barna blant den halvdelen som hadde størst framgang og 5 barn i den halvdelen som hadde minst framgang.

For begge gruppene var det til sammen 5 barn som ikke hadde målbar framgang på testen samlet. 4 av disse 5 barna var blant dem som hadde mye fravær fra barnehagen. Ser vi på deltest 1, så var det til sammen på de to årene 8 barn som fikk et resultat som lå under aldersnormen 2.0 år på vårtesten. 5 av disse 8 barna var blant de som hadde mye fravær fra barnehagen.

Det kan se ut som om de barna som har flere år i barnehage, stort sett er i den halve gruppa som oppnår de høyeste resultatene på testen samlet og på deltest 1. Men det er også barn som ikke har gått i barnehage før i denne gruppa. Når det gjelder framgang, er det noen flere av de med tidligere barnehageerfaring blant de som hadde minst framgang, spesielt når det gjelder framgang på testen samlet. Det kan se ut som om flere år i

barnehage virker positivt på oppnådde resultater. Det ser ut som om fravær fra barnehagen virker negativt inn på oppnådde resultater både på testen samlet og på deltest 1, samt når det gjelder framgang på deltest 1.

Resultatene fra de ”eksterne” barnehagene ligger noe høyere enn tilsvarende i prosjektbarnehagene. Mer konkret dreier dette seg om at resultatene på høsttestene har vært høyere, og at de har beholdt dette forspranget fram til vårtesten. Dette bygger på resultater fra svært få barn, fire barn hvert år kom fra ”eksterne” barnehager, men tendensen er lik begge årene. Seks av disse åtte barna hadde tidligere barnehageerfaring, og ingen av dem ble av personalet omtalt som at de hadde spesielt stort fravær fra barnehagen. Vi mener at dette viser at flere år i barnehagen virker positivt inn med tanke på å lære et nytt språk, men at utviklingen av andrespråket er en prosess som tar tid, og at barna i prosjektbarnehagene ikke kan forventes å ta igjen dette etterslepet i løpet av ett år i barnehage.

Vi ser at det kan være noe forskjell på resultatene fra det første kullet til det andre når det gjelder framgang og oppnådd nivå. Dette kan skyldes at testen ble noe ulikt gjennomført i de to årene, men det er mest sannsynlig at det skyldes at vår ”populasjon” ikke var representativ som utgangspunkt for vårt tilfeldig trukne utvalg. Vi har ikke hatt mulighet til å forfølge dette videre her.

8.13 Hvordan tolke testresultatene?

I ”Håndbok for Askeladden” brukes begrepene ”observasjonsgrense” og ”tiltaksgrense”. ”Observasjonsgrense” betegnes som en ”stopp-opp-og-vurderingsgrense”. Dersom poengsummen samlet ligger mellom observasjonsgrensen og tiltaksgrensen, bør barnet observeres nærmere. Poengsummen for observasjonsgrense indikerer at et avvik kan foreligge. Poengsummen for tiltaksgrense indikerer at et avvik foreligger.

Dersom en ser på resultatene fra vår språkttest i forhold til det som i testen markerer ”observasjonsgrense” og ”tiltaksgrense”, er det kun tre barn i gruppa som ble språktestet i 1999/2000 og ett barn i gruppa fra 2000/2001 som ikke berøres av en av disse ”grensene”. Hvis disse barna hadde hatt

norsk som morsmål, ville de aller fleste enten blitt fulgt opp av andre typer tester for å finne ut mer om barnets språklige avvik, eller blitt henvist til spesialpedagogisk hjelp av ulike slag. Som redegjort for tidligere, kan, i følge Håndbok for Askeladden, resultatet på noen av deltestene indikere noe om årsakene til et eventuelt lavt samlet testresultat. Det kan være deltester som for eksempel måler mer auditive, visuelle eller taktile ferdigheter. Dette aktualiserer noen spørsmål i vår sammenheng. Hvordan bør en forholde seg til så pass lave resultater når det gjelder barn med minoritetsspråklig bakgrunn? Som tidligere nevnt viser resultatene på flere av de deltestene som måler ferdigheter av mer kognitiv karakter, at disse barna ikke hadde vansker med å skåre i tråd med normen. Det vil dermed ikke være aktuelt å tolke resultatene på testen samlet på samme måte som en ville gjort med lignende resultater til majoritetsspråklige barn, og tiltakene vil heller ikke kunne være de samme for disse to gruppene. Det er all grunn til å tro at det ikke er spesialpedagogiske tiltak de minoritetsspråklige barna trenger, men mulighet til deltakelse i miljøer, formelle og uformelle, hvor de kan lære norsk. Hva som er viktige kriterier for at et miljø og en opplæring skal være gunstigst mulig for barna, kommer vi tilbake til i drøftinga senere både i denne rapporten og i sluttrapporten. Så langt vil vi peke på nødvendigheten av at skolene tar i bruk de mulighetene som de har, i form av særtiltak for denne gruppen, for å møte disse elevenes språklige og kulturelle forutsetninger og behov. De særtiltakene vi tenker på, er fagene norsk som andrespråk, morsmål og tospråklig fagopplæring.

8.13.1 De pedagogiske ledernes vurdering av barnas andrespråksutvikling

Etter at vårtestene var gjennomført, hadde vi en samtale med pedagogiske ledere om deres vurdering av de språktestestede barnas andrespråkskompetansen og den framgangen barna hadde hatt i løpet av barnehageåret. I disse samtalene kom det fram vurderinger som på mange måter var i tråd med tendensene fra testene, spesielt når det gjaldt en vurdering av kompetansen barna i mellom. De barna som skåret høyest på testen, ble av pedagogene vurdert som ”et barn som kan mer norsk” enn et barn fra samme barnehage som skåret lavere.

Vi har flere eksempler på at barn som av pedagogene ble vurdert som ”flinke”, og som dermed ”ikke trengte noe ekstra”/spesielle opplegg, skåret langt under testens 5-6-årsnivå. ”Å være flink” er relativt, og det kan nok være vanskelig for en pedagog som ikke har et ”korrektiv” i form av barn med norsk som morsmål på gruppa, å vurdere barnas andrespråkskompetanse. I disse barnehagene er det mange barn som trenger mye støtte og individuell tilrettelegging og oppfølging, spesielt etter at 4-åringene også omfattes av forsøket. Det kan føre til at de som vurderes som ”flinke”, ikke får tilbud som hjelper dem videre.

I det neste kapitlet vil vi drøfte resultatene fra språkundersøkelsen med tanke på om den framgangen i norsk språk som har skjedd hos de fleste av barna, kan sies å være ”bra nok”, og hvorvidt de kan sies å være godt forberedt til skolestart.

9 Drøfting av resultater fra språkundersøkelsen

9.1 Framgang

Resultatene fra språkundersøkelsen viser at de fleste av de barna som ble språktestet, hadde framgang i norsk språk fra de startet i barnehagen om høsten og til de nærmet seg slutten på barnehageåret om lag et halvt år senere. De fleste fikk høyere resultater på vårtesten enn det de fikk på høsttesten. Dette gjaldt både på testen samlet og på deltest 1, objektbenevning. Framgangen tilsvarte, i følge testen, om lag ½ år over et tidsrom på ca. 6 måneder. Når det gjelder grad av framgang på deltest 1, så er det vanskelig å anslå hvor stor denne var, fordi flere av barna fikk resultater som lå under testens laveste normering.

Er om lag ½ års framgang i norsk i gjennomsnitt i løpet av et halvt barnehageår for de minoritetsspråklige barna et bra nok resultat for *prøveprosjektet*? Barna har gjort så stor framgang som er forventet av ettspråklige barn, i følge testen. Spørsmålet om dette kan sies å være et bra resultat, må først og fremst departementet og prosjektansvarlige svare på. Målformuleringen for prosjektbarnehagene inneholder ikke noe mål på hvor stor framgang i norsk som var tenkt eller ønsket, men som evalueringsinstans gjør vi oss noen betraktninger.

Vår undersøkelse viser altså at det har vært framgang i norsk språk for de aller fleste barna, noen har hatt en framgang som var betydelig større enn ½ år, mens noen også har hatt mindre framgang. For mange av barna har dette vært starten på en prosess, mens alternativet for mange sannsynligvis ville vært at de ikke hadde kommet i kontakt med et norskspråklig miljø i det hele tatt før skolen. Slik sett har oppholdet i prosjektbarnehagene vært et positivt bidrag til å lære norsk. Vi vet ikke om de ville hatt denne utviklingen uten barnehagen. Selv om vi ikke kan påstå at den framgangen barna har hatt i andrespråket for det meste skyldes prøveprosjektet, er det grunn til å tro at dette absolutt har bidratt positivt til den utviklingen som har skjedd. Prosjektet har vært en viktig start for barna.

Spørsmålet er om framgangen kunne vært større under andre strukturelle forhold? Vår analyse av prosjektbarnehagene som opplæringsmodell, viser at det spesielt er ett forhold ved disse som vi vurderer som mindre gunstige med tanke på å fremme barnas andrespråk. Det vi vil peke på, er at det ikke har vært barn med norsk som morsmål, bortsett fra et svært lite antall, i prosjektbarnehagene. Et større innslag av norskspråklige barn ville gitt barna mulighet for uformell andrespråklæring. Forskning viser at tidlig barnehagetilbud med mulighet for uformell språklæring er viktig med tanke på andrepråklæring (Øzerk 1992, Arnberg 1996).

Det er også ei anna side ved språkmiljøet i barnehagene som vi vil peke på, nemlig det at flertallet av de voksne i disse barnehagene ikke hadde norsk som morsmål. Men dersom de er tospråklige, og det betyr at de også behersker norsk, vil de, slik vi ser det, kunne fungere som gode språkmodeller for barna, også i forhold til å lære barna norsk. Mange av dem vil imidlertid snakke norsk med utenlandsk aksent, men er det et problem? Det etnisk norske personalet snakker også norsk på ulike måter, og hva skal være toleransegrensen når det gjelder variasjon innenfor muntlig norsk? Dette kan ikke vi svare på her, men vi reiser det som et spørsmål. Vi mener at viktige kriterier for ansettelse av tospråklig personale må være deres tospråklige og formelle kompetanse, og ikke kun det faktum at de har minoritetsspråklig bakgrunn. For at barna skal få et mest mulig gunstig språkmiljø i barnehagen, er det viktig å sikre at alle barn, så langt det er mulig, har voksne i gruppa som snakker både deres morsmål og norsk. Like viktig som for etnisk norsk personale, må det også være at det tospråklige personalet har pedagogiske kvalifikasjoner. Vi har ikke data som viser det tospråklige personalets kvalifikasjoner i norsk. Fordi det tospråklige personalet i prosjektbarnehagene var i flertall i personalgruppene, er det ut fra vår vurdering viktig for barnas muligheter til å lære norsk at de hadde slike kvalifikasjoner.

Et annet spørsmål vi vil stille, er om ½ års framgang i løpet av et barnehageår kan vurderes som et "bra nok" resultat for *barna*? Testresultatene viser at de i liten grad nærmet seg den ettspråklige normen i løpet av denne perioden. Dette kommer vi tilbake til senere i kapitlet.

En kan også stille spørsmål om hvor mye det er mulig å påvirke barnas andrespråksutvikling rent pedagogisk, og om ”vanlige” språkstimuleringsaktiviteter er tilstrekkelig. Forskning viser at utvikling av et andrespråk er en prosess som tar mange år, dersom barna skal tilegne seg en andrespråkskompetanse utover en kommunikativ kompetanse, noe som er helt nødvendig i skolesammenheng (Cummins ref. i Hvenekilde m.fl. 1996, Arnberg 1996). Vi har fra barnehagenes beskrivelser av sitt pedagogiske opplegg, sett at de la vekt på viktige aktiviteter i deres andrespråkstimulering. Dette var for eksempel utstrakt bruk av smågrupper, entusiastiske og aktive voksne som språkmodeller og samtalepartnere, sosialt samspill og vennskap som utgangspunkt for språklæring, førstehåndserfaringer og opplevelser i forbindelse med turer og utflukter, samtaler og bruk av hverdagssituasjoner. Alt dette er allment gode tiltak med tanke på språkstimulering generelt, og også når det gjelder utviklingen av andrespråket. Prosjektbarnehagenes årsplan la få føringer når det gjaldt hvilke språkstimuleringsaktiviteter som skulle vektlegges. Det ble lagt opp til en type ”metodefrihet” og at personalet på hver barnehage skulle bli enige om hva de ville vektlegge. I tillegg ønsket en å få til felles diskusjoner om hvilke metoder som var godt egnet, og det ble satt i gang kurs på dette emnet for ansatte i prosjektet, noe som er veldig viktig for å øke kompetansen og sikre kvalitet i opplegget.

Hvilket utviklingspotensiale kan vi peke på når det gjelder det pedagogiske opplegget? Dette er et område som vi skal drøfte grundigere i den neste rapporten, men vi vil trekke fram et par forhold her. Det er naturlig igjen å peke på det faktum at deler av norskspråkmiljøet i prosjektbarnehagene på mange måter må kunne karakteriseres som ”noe magert” på grunn av det var svært få barn som hadde norsk som morsmål. Dette begrenset de uformelle språklæringsmulighetene for barna. Personalet kunne i mindre grad basere andrespråksinnlæringa på uformelle situasjoner som lek, noe som igjen vil måtte stille større krav til de formelle og voksenstyrte sidene ved opplegget. Utviklingen av språkområder som objektbenevning og artikkelasjon er avhengig av at barna har mange muligheter til å høre det norske språket brukt i varierte og ulike sammenhenger av avanserte andrespråksbrukere (Lindberg og Sjøqvist 1996).

Et annet forhold som vi vil nevne her, er viktigheten av at barna får høre, og også etter hvert får trening i, å anvende norsk i situasjoner som går ut over her-og-nå-situasjoner. Dette ble også nevnt av noen av de pedagogiske lederne i barnehagene. De fortalte at de etter hvert kunne snakke med noen av barna om ting og hendelser som hadde skjedd eller skulle skje. Men det krever språkbeherskelse på et visst nivå, noe som mange av barna ikke hadde utviklet ennå.

Vi vil også peke på verdien av at personalet leser bøker på norsk for barna. Dette mener vi kunne skje i større grad enn det som ble gjort i prosjektbarnehagene. Selv om barn ikke forstår alle ordene, vil de kunne utvide den norske språkbasen hvor de hører tekst i sammenheng, tekster med norsk setningsstruktur, norsk ordvalg og uttrykksmåte. Videre får de en forståelse for kommunikasjonsmønster, refleksjonsmåter og tankestrukturer som er vanlig i norsk.

Vi kommer tilbake til en grundigere analyse og drøfting av de metodene som prosjektbarnehagene brukte i språkstimuleringen, i vår sluttrapport i 2002.

Et annet spørsmål er om andrespråkutviklingen hos barna ville ha profitert på at morsmålet hadde en mer sentral plass i tilbudet. I prosjektet har morsmålet først og fremst hatt en instrumentell funksjon, det er blitt anvendt som et redskap i norskinnlæringa. Men mange av barna hadde ikke tilbud om tospråklig assistanse, og de hadde heller ingen andre barn med samme morsmål på sin gruppe. For disse barna har ikke morsmålet hatt noen funksjon i barnehagen, verken redskapsmessig eller som et medium for læring generelt, for eksempel i lek. Forskning viser at morsmålet for mange minoritetsspråklige barn, er viktig som et redskap for å lære et andrespråk (Hvenekilde m.fl. 1996). Derfor er det grunn til å anta at flere av barna ville hatt en gunstigere språklærings situasjon dersom morsmålet hadde hatt en mer sentral plass.

Men det er også noen barn som greier seg godt under assimilerende vilkår både i barnehagen og i skole. Dette kan skyldes individuelle faktorer som intellektuelle og språklige betingelser hos det enkelte barn, og det kan

skyldes barnas bakgrunn og hjemmeforhold (Engen m.fl. 1996). Vi har ikke data som gir oss grunnlag for å si noe nærmere om slike forhold hos det utvalget vi hadde. Så lenge en har liten kunnskap om hvilke faktorer det her kan være snakk om, vil det beste være å sikre alle barn læringsbetingelser som, ut fra faglige vurderinger, ansees som viktige med tanke på å lære et andrespråk.

9.2 Oppnådd nivå

Prøveprosjektet skulle forberede de minoritetsspråklige barna til skolestart, og vi har brukt testens ettspråklige normering for å se hvorvidt disse barnas resultater ved skolestart avviker fra det som forventes av en gjennomsnitts 5-6-åring som har norsk som morsmål. Det er ikke dermed sagt at denne normen bør eller kan være normen for barn med et annet morsmål enn norsk. Dette er grundigere behandlet i innledningen til språkundersøkelsen.

Resultatene viser at omtrent alle barna fikk et resultat på testen samlet som lå mye lavere enn testens 5-6-årsnorm. Det var kun tre barn til sammene i disse to kullene som fikk et samlet resultat på vårtesten som tilsvarte denne normen. Gjennomsnittet i gruppene på vårtestene lå om lag 2-3 år lavere enn 5-6-årsnormen som vi har sammenlikne med ved skolestart.

Det var resultatene på deltest 1, objektbenevning, som var svakest av deltestresultatene, og som lå lengst fra 5-6 årsnormen. Tre måneder før skolestart tilsvarte denne avstanden i gjennomsnitt 3-4 år. Dette er resultater på en deltest som måler deler av barnas ordforråd, et svært viktig område av barnas språkbase, og som er helt sentralt med tanke på barnas muligheter til å greie seg godt i norsk skole (Hvenekilde m.fl.1996). Det vil by på store utfordringer for skolen å skulle håndtere en slik situasjon.

Resultatene på denne deltesten viste at barna hadde et aktivt ordforråd på andrespråket på noen domener og et passivt ordforråd på andre domener. I testsituasjonen måtte barnet både oppfatte instruksjonen på andrespråket, det vil si ha et reseptivt ordforråd på andrespråket, og selv kunne bruke dette språket i tale, ha et produktivt ordforråd. Det kom helt tydelig fram at

de fleste hadde et større reseptivt enn produktivt ordforråd, noe som er vanlig i språkutvikling generelt. De fleste kunne gi meg *speilet*, når jeg ba dem om det, selv om de ikke kunne si *speil* selv, når de ble spurt hva denne gjenstanden het på norsk. Det er mange eksempler på liknende situasjoner i materialet. Som vi har påpekt tidligere i rapporten, illustrerer dette at barna, i stor grad, hadde etablert de fleste av begrepene som testen forutsetter, men at de manglet den norske termen.

Selv om barna manglet den norske termen for mange av gjenstandene, satt de altså inne med mye relevant kunnskap som de greide å formidle både gjennom ord og handling. Deres forsøk på å forklare viser at de assosierte og knyttet an til erfaringer og tanker de hadde, som primært var knyttet til morsmålet. Dersom de bare skulle si hva gjenstandene het på norsk, ville de ikke fått uttrykt det de faktisk kunne, og vi ville ikke ha fått "tak i" det hierarkiet som fantes i deres begrepsforståelse. Det verbale språket er ikke et uttrykk for tanken, spesielt ikke dersom barna må anvende et språk som er et annet enn det som tankene er forankret i. Da kan situasjonen for barna bli at de bare kan si det de *kan* si, og ikke det de *vil* si. Situasjonen for mange barn med minoritetsspråklig bakgrunn er slik, både i barnehagen og i skolen, at de lett kan bli oppfattet som barn som mangler både språk og tanker, fordi de ikke får mulighet til å uttrykke seg på et språk de behersker.

Ved å se på resultatene på deltestene hver for seg, får en et bilde av noen sider ved barnas kognitive ferdigheter, og ikke bare av hvilke ferdigheter de ikke hadde. Barna forsto mye av instruksjonen på norsk, og de fleste oppfattet raskt poenget med mange av de ulike deltestene. Mange av deltestene måler ferdigheter som går mer på sansemessige og kognitive ferdigheter som delvis er uavhengig av språk, og som lar seg overføre fra ett språk til et annet, f.eks, auditivt og visuelt korttidsminne, evne til kategorisering og taktil formoppfatning (se Cummins ref. i Engen og Kulbrandstad 1998). Dette er ferdigheter som de fleste av barna ikke hadde spesielle problemer eller vansker med. Feilutvikling på ett eller flere av disse områdene kan dermed ikke brukes som årsaksforklaringer til at mange av barna i sluttsum avvek mye fra normen på 5-6 år (jfr. Håndbok for Askeladden). De aller fleste av de språktestede barna viste "normale"

kognitive evner, men manglet norskspråklige ferdigheter fordi de ikke har hatt tilstrekkelige muligheter til å lære norsk, selv om de har gått i korttidsbarnehage i ett år. Det mener vi i stor grad skyldes det faktum at det å lære et andrespråk er en lang prosess, og at uansett hvor godt barnehagetilbudet er, så vil de fleste barna trenge lengre tid enn ett år.

Mye av undervisningen som skjer i skolen, skjer i formelle sammenhenger, noe som stiller visse krav til elevene om å kunne forstå og å anvende språket på bestemte måter, og på andre måter enn en situasjonsavhengig, muntlig og interaksjonell språkbruk som preger barnehagens pedagogikk (Linberg og Sjøqvist 1996). Skolens undervisning forutsetter at elevene har en utviklet språkbase før skolestart, noe som er en forutsetning for at elevene skal kunne gjøre seg nytte av skolens undervisning, og med tanke på å lære å lese og skrive (Hvenekilde m.fl. 1996). Det vil dermed være avgjørende for de minoritetsspråklige elevenes utbytte av skolens tilbud, om undervisningen i skolen skjer på det språket som de har utviklet en språkbase i, eller ikke. Slik skolen ofte fungerer for minoritets elever i dag, spesielt i Oslo, kreves det at de har en utviklet språkbase på andrespråket. Vi refererer her til Aasen 2001, som i sin undersøkelse viser at det i Oslo Kommune, som har 38% av landets minoritetsspråklige grunnskolelever, er 57 % som får undervisning i Norsk som andrespråk, og kun 18 % som får undervisning i morsmål. Dette er en mye lavere prosentandel enn i landet for øvrig. Han skriver videre på bakgrunn av dette, at barn og ungdom fra etniske minoriteter i Oslo er i en særlig utsatt undervisningssituasjon. Vår undersøkelse viser tydelig at de fleste av de barna som ble språktestet, vil ha et stort behov for særskilt språkopplæring. Dette behovet fjernes ikke gjennom et barnehagetilbud, sjøl om barnehagetilbudet bidrar til språklig framgang på andrespråket.

9.2.1 Er nivåforskjeller et problem?

Er et resultat som dette, som viser at de fleste av de barna som ble språktestet, ligger flere år bak sine ettspråklige medelever ved skolestart, problematisk? Hvem er det i tilfelle problematisk for, elevene eller skolen? Det vil være et problem for elevene dersom skolen, eksplisitt eller implisitt, forventer at alle elevene mestrer det norske språket omtrent like

godt som norskspråklige elever, og dermed legger opp en undervisningssituasjon etter det. De minoritetsspråklige elevene som ikke mestrer norsk på et slikt forventet nivå, og vår undersøkelse viser at det er de aller fleste, vil da ikke få det faglige utbyttet av undervisningen som de skulle hatt, og som de har krav på i følge opplæringsloven. Det er vanskelig nok å lære matematikk om en ikke i tillegg må lære norsk samtidig (jfr. Aftenposten 13.12.01). Dette er i tilfelle elevenes feil, men den læringssituasjonen de eventuelt møter i skolen (Kulbrandstad 1994).

Nivåforskjeller blant elevene når det gjelder norskkunnskaper må først og fremst løses i skolen og ikke i barnehagen, selv om barnehagen kan starte en positiv prosess. Ett år i barnehagen er på langt nær nok til å ta igjen mange års andrespråksutvikling, noe våre resultater viser. Men dersom skolen er oppmerksom på situasjonen, og bruker den beredskapen som finnes for denne gruppen i form av tre særtiltak, norsk som andrespråk, morsmålsundervisning og tospråklig fagopplæring, er det rimelig å tro at mange flere av barna fra prøveprosjektet vil klare skolesituasjonen rimelig bra, selv om de ligger flere år etter den ettspråklige 5-6-årsnormen. Forskningsresultater når det gjelder skoleprestasjoner for minoritetsspråklige elever, viser imidlertid at mange elever med minoritetsspråklig bakgrunn *ikke* greier de faglige kravene som skolen stiller (bl.a. Løfgren 1991, Engen m.fl. 1996, Sand 1999).

En viktig årsak er trolig at mange mer og mindre "tvinges" inn i en situasjon der de må fungere på norsk. Dette vil kunne være situasjonen så lenge de ikke får et undervisningstilbud som er tilpasset dem språklig og kulturelt (jfr. Øzerk 1997, NOU 1995:12, kap.7). Vi vet fra andre undersøkelser at minoritetselvers skoleprestasjoner i gjennomsnitt er svakere enn tilsvarende for majoritetselvene, og at resultatene også varierer mellom språkgruppene. I skolen vil både majoritetsspråklig og minoritetsspråklige elever møtes og gå i samme klasse. Dette betyr ikke at de nødvendigvis får det samme undervisningstilbudet. Skolen skal tilpasse seg elevene gjennom tilpasset opplæring. Hva er tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever? Begrepet brukes vanligvis om tilbud som gis enkeltelever ut i fra individuell behovsprøving (NOU 1995:12). Vi ser ikke bort fra at noen av de minoritetsspråklige elevene trenger dette, men

først og fremst vil tilpasset opplæring for denne gruppen måtte være å ta hensyn til deres kulturelle og språklige forutsetninger på gruppenivå, og ikke kun individuelle behov. Ei viktig side ved tilpasset opplæring for minoritets elever er derfor at skolen tar i bruk de særtiltakene som finnes. I Forskrift til opplæringsloven §1 og §4, er det hjemlet at elever med begrensede norskerferdigheter skal få lese og skriveopplæringen på morsmålet, tospråklig fagopplæring og norsk som andrespråk som er særskilt norskopplæring. Dette vil det fortsatt være behov for, også for barna fra prøveprosjektet, selv om prøveprosjektet kan sies å ha gitt positive resultater.

9.3 Oppsummering

Resultatene fra språkundervisningen viser at de aller fleste av barna som var språktestet, hadde framgang i norsk i løpet av det året de gikk i barnehagen. Men våren før de skulle begynne i førsteklasse, lå de, i følge testresultatene, 2-3 år under det nivået en forventer av en gjennomsnitts 5-6-åring med norsk som morsmål. Det betyr at de fleste av disse minoritetsspråklige barna kommer til skolen med et mye lavere norskspråksnivå enn sine ettspråklige medelever. Det området hvor denne gruppen lå mest under den ettspråklige normen ved skolestart, var på deltest 1, objektbenevning, som er svært viktig med tanke på faglig utbytte i skolen.

Grunnen til at de fleste av de barna som ble språktestet, skåret så pass langt under de ettspråklige normen, skyldes at de mangler ferdigheter i norsk. Spørsmålet blir derfor hvordan en kan fremme andrespråksferdigheter hos minoritetsspråklige barn. Vi har tidligere pekt på at det er viktig at sammensetningen av barnegruppene i større grad sikrer uformell andrespråksinnlæring gjennom lek og gjennom andre former for sosialt samspill barna imellom.

Videre er det viktig i den formelle delen av det pedagogiske opplegget at barnehagen jobber med å lære barna den norske termen på de begrepene de har på morsmålet, og at en vektlegger læring både av det begrepsmessige og det terminologiske når barnet møter nye domener i barnehagen. I dette

arbeidet er det ofte nødvendig å ta utgangspunkt i barnas morsmål. Vi har tidligere i rapporten gitt en beskrivelse av hvordan prosjektbarnehagene jobber med andrespråksutvikling. De fleste sier at de bruker morsmålet som et redskap i norskinnlæringa, for de barna som har denne muligheten, men som vi har vist tidligere i rapporten, er det mange av barna som ikke hadde tilgang til voksne med samme morsmål.

Nivåforskjeller når det gjelder norskspråkskompetansen til ulike grupper i skolen, må først og fremst løses i skolen, og det er ikke elevenes feil at de har begrensede norskferdigheter når de kommer til skolen (jfr. Baker 1996, Bjørkavåg 1990). Et barnehagetilbud kan bidra til at barna er bedre språklig forberedt til skolestart enn de ville vært uten et slikt tilbud, men en løser ikke skolens særskilte ansvar for denne gruppen.

Dersom skolen, bevisst eller ubevisst, har en assimilerende praksis, vil dette bety en svært vanskelig læringssituasjon for de fleste av disse barna. Men dersom skolen har en integrerende praksis og tar i bruk de særordningene som finnes i systemet, er det sjanser for at flere av de minortietspråklige elevene vil greie seg bedre. Da vil *integrering* være noe som gjelder ikke bare på formuleringsarenaen, men også på realiseringsarenaen, noe som er viktig både for barnet selv og for samfunnet.

For å få større innblikk i hvilke faktorer som kan sies å ha gunstige konsekvenser for enkeltbarns andrespråksutvikling, er det imidlertid nødvendig med grundigere kasusstudier både av de barna som lykkes, og de som ikke lykkes, og en bredere vurdering av deres språkkompetanse enn det vi har hatt anledning til å gjøre i vår evaluering.

10 Drøfting av prosjektet som tiltak for å bedre integrering og språkopplæring

10.1 Innledning

Prøveprosjektet i bydel Gamle Oslo hadde som hovedmålsetting å legge til rette for bedre integrering og språkopplæring og øke deltakelsen av flerspråklige barn i barnehagene. Evalueringsoppdraget til Høgskolen i Hedmark skulle omfatte de to første leddene i målsettingen, nemlig hvorvidt en kan si at prosjektet har bidratt til bedre integrering og bedre språkopplæring for barna i prosjektbarnehagene. Vi har tidligere i rapporten vist at formuleringen ”bedre språkopplæring” i formelle dokumenter som omhandler prosjektet, ble definert til å gjelde barnas norskspråksutvikling som er disse barnas andrespråk. Prosjektbarnehagenes årsplan inneholder en hovedmålsetting som bekrefter dette og som lyder slik: ” Alle barn skal gjøre individuelle målbare framskritt i det norske språket før de begynner på skolen”.

Vi vil i denne drøftinga se nærmere på følgende problemstilling: Kan prøveprosjektet sies å ha bidratt til bedre integrering og språkopplæring?

10.2 Bedre språkopplæring?

10.2.1 Resultatene fra språkundersøkelsen

Resultatene fra språkundersøkelsen viser at de fleste av 5-åringene som ble testet, gjorde individuelle framskritt i norsk språk i løpet av det året de gikk i barnehagen. Gjennomsnittlig framskritt i gruppa utgjorde om lag ½ år fra høsttesten og til vårtesten ble gjennomført, i følge testens normering. Slik testen er normert, er dette så mye framgang som en kunne forvente. Dette vil vi framheve som positivt og som en indikator på at forsøket har virket. Når det gjelder oppnådd nivå, lå resultatene til disse barna 2-3 år under den ettspråklige normen ved skolestart, det vil si det som forventes av en 6-åring med norsk som morsmål. Når det gjaldt resultatene på deltest

1, objektbenevning, som måler deler av barnas ordforråd, var resultatene til de fleste av barna svakere. Testresultatene viser også at det var på de deltestene som måler språklige funksjoner som objektbenevning og artikulasjon, at denne gruppa skåret lavest. På deltester som målte ferdigheter av mer sansemessig og kognitiv karakter, som auditivt og visuelt korttidsminne, kategorisering, funksjon og relasjon, skåret de fleste av barna i tråd med den ettspråklige normen ved skolestart. Det er derfor grunn til å tro at de svake testresultatene først og fremst skyldes spesifikke vansker som svakere norskspråklige ferdigheter, og ikke en eller annen form for allmenne vansker eller ”feilutvikling” hos barna. Resultatene tyder på at barna intellektuelt sett hadde en normal utvikling, men at de hadde svakere norskspråklig kompetanse enn jevnaldrende barn med norsk som morsmål.

10.2.2 *Hvordan har prosjektet lagt til rette for ”bedre språkopplæring”?*

Språkundersøkelsen viser altså at barna hadde framgang i norsk, men kunne framgangen vært større? For å belyse det vil vi drøfte hvordan rammene for og innholdet i den pedagogiske virksomheten i prosjektbarnehagene kan sies å ha fremmet andrespråks-utviklingen hos de minoritetsspråklige barna.

Vår analyse og vurdering av *prosjektbarnehagenes strukturelle forhold* viser for det første at det i liten grad har vært barn med norsk som morsmål i disse barnehagene. Mulighetene for uformell sosial samhandling med majoritetsspråklige barn, for eksempel i lek, har derfor ikke vært tilstede, noe som sees som en svært viktig faktor for barn som skal lære et andrespråk (Øzerk 1992).

Det andre som vår analyse viser, er at voksne med norsk som morsmål, har vært i mindretall i personalgruppene, noe som *kan* ha ført til et mer begrenset norskspråksmiljø for barna enn det ville vært med en annen personalsammensetning. Her må det understrekes at tospråklig personale selvfølgelig kan lære barna norsk, avhengig av deres språklige kompetanse. Vi har ikke data som sier noe om deres

andrespråkskompetanse. Men våre data viser at prosjektledelsen ikke først og fremst vektla norskkunnskapene ved ansettelse. Prosjektledelsen har uttalt at et viktig kriterium for ansettelse, var at personalet hadde erfaring og bakgrunn som minoritet i Norge. Vi stiller derfor spørsmål ved om disse kriteriene kan sies å ha sikret det best mulige tospråklig miljø for barna i prosjektbarnehagene. Lindberg og Sjöqvist (1996) peker blant annet på at det er viktig at barna møter på både barn og voksne som har et avansert språkrepertoar på andrespråket, slik at de kan få tilbakemeldinger på sine språklige ytringer.

De som har arbeidet i prosjektbarnehagene, har imidlertid vært entusiastiske og positive, og har, så langt vi har kunnet vurdere, gjort en god jobb. Det er også viktig å legge til at det tospråklige personalet har gitt barna mye positivt på andre områder i tillegg til eventuelt det norskspråklige. De har vært til uvurderlig hjelp når det gjaldt å gi barna, og foreldrene mulighet til å forstå og bli forstått på morsmålet, det vil si å gi tospråklig assistanse (se kap. 7). Dette er svært viktig både for barnas allmenne trygghet og trivsel i barnehagen og dermed også for deres andrespråksutvikling. Vårt poeng her er likevel å peke på at det er viktig hvilke kvalifikasjoner personalet har språklig, og også kulturelt og formelt, uansett etnisk bakgrunn. Ofte er det slik i barnehagen at det er det etnisk norske personalet som har hovedansvaret for å lære barna norsk, mens det tospråklige personalet fungerer som språklige og kulturelle brobyggere for barna og for foreldrene. Men i prosjektbarnehagene har personale med norsk som morsmål, vært i mindretall, noe som dermed etter vår mening i særlig grad aktualiserer spørsmålet om andrespråkskompetansen hos det tospråklige personalet.

Et tredje moment vi vil peke på, er at det var mange av barna som ikke hadde noen, verken barn eller voksne, på avdelingen som snakket deres morsmål, de såkalte "alenebarna". Selv om det sannsynligvis også er noen barn som greier seg godt på tross av dette, er det grunn til å anta at språklæringssituasjonen ville vært bedre dersom de hadde hatt mulighet til tospråklig assistanse av voksne og/eller språkfelleskap med andre barn (Øzerk 1992, Engen 1996).

Ut ifra det faktum at prosjektet primært hadde til hensikt å fremme barnas andrespråksutvikling, mener vi altså at de strukturelle forholdene i større grad burde vært tilrettelagt med tanke på dette, og at den norskspråklige utviklingen kunne vært bedre. På en annen side er det god grunn til å anta at dette barnehagetilbudet har bidratt til den utviklingen som har skjedd, fordi mange av barna ellers ikke ville hatt tilgang til alternative norskspråklige miljøer. Forsøket har altså virket, men ikke optimalt.

Når det gjelder analysen av *prosjektbarnehagenes pedagogiske opplegg* med tanke på andrespråksinnlæring, viser den at barnehagenes opplegg på mange måter kan sies å ha fulgt det samme språkstimuleringsmønsteret som en finner i barnehager for barn med norsk som morsmål. I tillegg er det blitt benyttet, riktignok noe ulikt fra barnehage til barnehage, spesielle metoder som ”Snakkepakken”, ”Språkposer” (en metode utviklet av den svenske språkpedagogen Marie-Louise Nyberg) og TRP-metoden (Total Physical Response). Her må vi også nevne at en i prosjektbarnehagene har brukt dataspill i språkopplæringa, noe som ikke er så vanlig i andre barnehager. Mye av språkinnlæringa har vært knyttet til ustrukturerte situasjoner som for eksempel lek, hverdagssituasjoner og samtale, samt ulike formingsopplegg, sang, spill og turer i nærmiljøet. En har vært opptatt av å sette ord på alt som skjer her og nå, og vektlegge sosiale relasjoner mellom barna som utgangspunkt for språkinnlæringa. Tanken har vært at selv om barna representerte mange ulike morsmål, skulle norsk fungere som fellesspråket i samhandling mellom barna og mellom barn og voksne. Dette er i tråd med prinsippet om at det er viktig å tilrettelegge situasjoner der det er mulig for barnet å bruke språket i interaksjon rundt et meningsfylt innhold (Lindberg og Sjöqvist 1996). Barnet må oppleve behov for og lyst til å snakke med noen og om noe, såkalt *sosial og innholdsbettinget motivasjon* (Hvenekilde m.fl. 1996).

Problemet med en slik tilnærming i prosjektbarnehagene, slik vi vurderer den, har vært at barna manglet mulighet til å møte andrespråksbrukere blant barna med et godt utviklet andrespråk, noe som sees på som en viktig forutsetning for den uformelle språkinnlæringa. I disse barnehagene har en i mindre grad kunnet basere seg på at deler av barnas norskspråksinnlæring ville skje mer eller mindre ”av seg selv” i uformelle situasjoner barna i

mellom, enn i barnehager med større innslag av barn med norskspråklig kompetanse.

Det betyr at andrespråksinnlæringa for de aller fleste barn i større grad enn i ”normalbarnehagen” har vært avhengig av voksne som andrespråksmodeller, og at en har vært avhengig av at de voksne utnyttet både ustrukturerte og mer strukturerte situasjoner til språkinnlæring. I vår undersøkelse av det pedagogiske opplegget finner vi mange eksempler på at denne siden er godt ivaretatt, og etter vår vurdering har den også hatt en større plass enn det som er vanlig i barnehager. Personalet har vært svært opptatt av å legge til rette for ulike typer situasjoner for å stimulere barnas andrespråk. De har vektlagt å nytte uformelle og spontane situasjoner som del av den planlagte og formelle språkopplæringa. Fordi mulighetene for uformell språkinnlæring barn – barn imellom har vært begrenset, har det vært viktig at de voksnes bevisste bruk av ulike typer situasjonene har hatt en så stor plass som det ser ut til, ut i fra vår undersøkelse. Men ideelt sett hadde en kombinasjonen av de uformelle og de formelle situasjonene vært gunstigst.

Ut ifra de forholdene vi har pekt på så langt, mener vi altså at forholdene for andrespråksinnlæring kunne vært gunstigere. Det skyldes hovedsakelig at rammefaktorene har gitt få muligheter til ekstern sosial integrering med majoritetsspråklige barn (Engen 1996).

Vi ser her en motsetning mellom prosjektet som idé og prosjektets organisering. Til tross for at én av hovedhensiktene med prosjektet var at barna skulle lære norsk, har barna hatt begrenset tilgang til majoritetsspråket, i særlig grad i relasjon til jevnaldringer.

Når det gjelder morsmålets rolle i andrespråksutvikling generelt, og hvilken plass morsmålet har hatt i prosjektbarnehagenes andrespråksinnlæring spesielt, vil vi komme nærmere tilbake til det i vår sluttrapport. Det undersøkelsen imidlertid viser så langt, er at morsmålet hovedsakelig har hatt en rolle som redskap i andrespråksinnlæringa. Men våre data viser også at mange av barna ikke hadde andre, verken barn eller voksne på sin gruppe, som snakket samme morsmål. Disse barna ”ble

utsatt for” det som Baker (1996) omtaler som en majoritetsspråklig ”oversvømmelsesmodell” med overgangsstøtte i majoritetsspråket.

På bakgrunn av resultatene fra språkundersøkelsen og det vi har sagt om barnehagenes rammer og innhold, vil vi stille tre spørsmål:

1. Hvor mye er det, uansett opplegg og strukturelle forhold, mulig for barn med minoritetsspråklig bakgrunn å ta igjen av andrespråkutvikling i løpet av et år i et korttids barnehage tilbud før skolestart?

Barn som starter sin andrespråkutvikling i tidlig skolealder, trenger 5-7 år på å utvikle dette opp til et nivå der barnet kan anvende det i intellektuelt krevende situasjoner (Cummins ref. i Hvenekilde m.fl. 1996). Selv om mange av barna i prøveprosjektet startet denne utviklingen i sen førskolealder, er det all grunn til å tro at det samme gjelder for disse. Det er ikke realistisk at en med ett år i korttidsbarnehage kan ta igjen de ettspråklige barnas forsprang ved skolestart, selv om de strukturelle forholdene var mer optimale enn i dette forsøket. Det finnes ingen snarvei til norsk, men det er selvsagt svært viktig å begynne denne prosessen så tidlig som mulig, slik det er gjort i dette forsøket. Her må det føyes til at det verken fra prosjektledelsens eller fra prosjektbarnehagenes side, var antydning noe nivå når det gjaldt barnas andrespråkutvikling det året de gikk i barnehagen. En har nøydt seg med å si at alle skulle gjøre ”individuelle, målbare framskritt” i norsk. Det er ingen ting i vårt materiale som skulle tilsi at personalet eller prosjektledelsen forventet at barna i prosjektbarnehagene skulle oppnå et andrespråknivå som tilsvarte ettspråklige barn ved skolestart. Dette ville også vært urimelig med det utgangspunktet de fleste av disse barna synes å ha hatt. Men om resultatet kan sies å være tilfredsstillende, er det vel prosjektansvarlige selv som må vurdere.

2. Kunne en tatt igjen mer av den norskspråklige avstanden fram til de ettspråklige barnas nivå dersom de strukturelle rammene hadde vært gunstigere?

Ut i fra det vi har skrevet, mener vi at, dersom gruppesammensetning av barn hadde vært en annen, ville forholdene for andrespråksinnlæring vært betydelig gunstigere, og det er sannsynlig at barna ville lært mer norsk (Øzerk 1992, Engen 1996). Hvor mye, er vanskelig å si. Dette er et empirisk spørsmål.

Her vil vi peke på at de strukturelle forholdene i prosjektbarnehagene etter vår vurdering har endret seg i positiv retning i løpet av de årene som prosjektet har vart. Det har blant annet skjedd noe med sammensetningen av personalet, slik at langt flere barn har fått mulighet til tospråklig assistanse i noen av prosjektbarnehagene. Det er også blitt ansatt flere etnisk norske i personalgruppene, hovedsakelig etter ønske fra det tospråklige personalet. De ønsket flere etnisk norsk voksne fordi de selv følte at de hadde for liten bakgrunn i norsk kultur, spesielt i norsk barnekultur, som var en del av det innholdet de skulle formidle i barnehagen. Når det gjelder sammensetningen av barnegruppene, er det ikke skjedd noe vesentlig med antallet barn med norsk som morsmål i disse barnehagene. Det har faktisk minket, og ikke økt.

3. Hva hadde alternativet vært for disse barna dersom prøveprosjektet ikke hadde eksistert?

Det er sannsynlig at mange av barna ikke ville hatt tilgang til alternative norskspråklige miljøer. Dermed har dette barnehagetilbudet bidratt på en positiv måte for barna i prosjektbarnehagene, også språklig, selv om rammebetingelsene kunne vært gunstigere med tanke på å oppnå prøveprosjektets hovedmålsetning.

10.3 Bedre integrering ?

Kan en si at prosjektet har bidratt til bedre integrering?

For å svare på det, tar vi utgangspunkt i hvordan integreringsbegrepet defineres i offentlige dokumenter. På denne bakgrunn drøfter vi prosjektbarnehagene som opplæringsmodell, prosjektledelsens intensjon med prøveprosjektet og til slutt prosjektbarnehagenes operasjonalisering av denne intensjonen, den såkalte iverksatt læreplan.

I kapittel 3 gjorde vi rede for integreringsbegrepet slik det er vedtatt av politiske myndigheter og slik det defineres i Stortingsmelding 17 (1996.97) og NOU 1995:12. I vår redegjørelse skilte vi mellom det som kalles *gruppepluralisme* og *individpluralisme*. Dette er to ulike måter å forstå pluralisme på og hvordan et pluralistisk samfunn bør være. Debatten om hvilken plass minoritetene i Norge skal ha, har i stor grad beveget seg mellom disse to pluralismevariantene. Som det blir gjort rede for i NOU 1995:12, er det gruppepluralisme som oppfyller kravene til integrering, mens individpluralisme, som også kalles myk, human assimilering, vil ha assimilering som resultat. I mange sammenhenger omtales imidlertid begge disse to variantene som integrering, noe som kan føre til misforståelser. Når vi som evalueringsinstans skal vurdere om prøveprosjektet har bidratt til bedre integrering, må vi forholde oss til det integreringsbegrepet som myndighetene har vedtatt og definert, og ikke slik begrepet brukes i ulike sammenhenger. Men vi er klar over at integreringsbegrepet ikke blir oppfattet og anvendt entydig, og at det blant annet kan medføre uenighet om hvilke tiltak som vil bidra til integrering og hvilke som vil ha assimilering som konsekvens og resultat.

En viktig integreringseffekt som prosjektet har hatt, er at barna og foreldrene har måttet forholde seg til deler av det institusjonaliserte Norge. Noe som særpreger moderne samfunn, er at store deler av oppdragelsen og opplæringa skjer i formelle sammenhenger som barnehage og skole. Det er viktig at barna møter andre barn og voksne og gradvis lærer seg å fungere i gruppe, og lærer å forholde seg til andre voksne enn de nærmeste omsorgspersonene. Dette er nødvendig for alle barn og brukes som et viktig argument for barnehagen som sosialiseringsinstans. I prosjektbarnehagene har barna lært å kjenne barn og voksne med ulike språk og ulik bakgrunn, noe som helt klart er en positiv effekt for barn som skal leve i et pluralistisk samfunn.

10.3.1 Prosjektbarnehagene som opplæringsmodell

La oss først se på prøveprosjektet som opplæringsmodell (jfr. kap. 6). Tidligere i rapporten har vi gjort rede for Bakers typologi. Ut fra vår analyse av prosjektbarnehagene som opplæringsmodell ut fra denne, har vi

konkludert med at prosjektbarnehagene hører til det Baker kaller ”svake modeller”, som har assimilering som konsekvens eller resultat, tilsiktet eller utilsiktet. Grunnen for å trekke denne konklusjonen er at undervisningsspråket var ensidig norsk, og at barnas språklige utbytte gjennom en slik opplæring vil føre til enspråklighet på majoritetsspråket. Slik sett har ikke prøveprosjektet bidratt til bedre integrering, men framstår ut i fra Bakers modeller snarere som et assimileringstiltak.

10.3.2 Den overordnede planen

Dersom vi går til prøveprosjektets intensjon, slik det blir formulert i prosjektplanen og i prosjektbarnehagenes årsplan, ser vi at det er vektlegginga av barnas andrespråkskompetanse som framheves som prosjektets viktigste målsetting.

En slik vektlegging kan ikke sies å oppfylle de forutsetningene om utviklingen av tosidig identitet og tospråklighetskompetanse hos minoritetene som er vesentlig når det gjelder integrering (jfr. kap. 3). Det skyldes at integrering forutsetter at majoritetssamfunnet, her barnehagen, er med og tar ansvar for å arbeide både med andrespråket og med morsmålet, både med norsk kulturformidling og formidling og støtte av barnas kulturbakgrunn. Dette ligger som en forutsetning for et pluralistisk samfunn, ut i fra prinsippet om at ansvaret for morsmålsutviklingen og formidlingen av hjemmekulturen kan ikke overlates ensidig til minoritetene selv. Prosjektet har, formelt sett, vektlagt utviklingen av andrespråket og definert fellesskapets innhold i barnehagen til å være norsk kultur. Dette kommer til uttrykk i prosjektbarnehagenes årsplan, hvor det blant annet står at det er ”naturlig å fokusere på norsk språk og samfunnsstruktur”, og at ”norsk er det naturlige fellesspråket”.

Her ser vi en motsetning mellom prosjektets idé om integrering, slik vi har forstått begrepet, og organiseringen av barnehagene og den vektlegginga som er gjort når det gjelder innholdet i tilbudet.

Det er liten uenighet om at det er viktig at de minoritetsspråklige barna behersker så mye norsk som mulig før skolestart. Sånn sett kan et

pedagogisk tilbud med norskinnlæring og norsk kulturformidling for minoritetsspråklige barn sees som et viktig bidrag til integrering. Barna i prosjektbarnehagene ville hatt begrensede muligheter til å lære norsk språk, norske barnesanger, eventyr og andre sider ved norsk kultur, dersom de ikke hadde fått dette i barnehagen. Men for å unngå at konsekvensen for barna på sikt kan bli assimilering, må tilbudet i tillegg vektlegge morsmålet og barnas kulturelle bakgrunn, ikke bare på holdningsplanet eller som et redskap eller en ramme for å oppnå en mer effektiv norskinnlæring (Engen 1989, Sand 1996). Det er altså ikke nok med tanke på å oppnå integrering at barnehagen tar ansvar for å utvikle det ene av to mestringsgrunnlag hos barna, det som er knyttet til majoritetens kultur og språk, (jfr. kap.5), og overlater til foreldrene den andre delen som handler om et mestringsgrunnlag knyttet til minoritetskulturen. I et samfunn som ønsker pluralistisk integrering, må majoritetssamfunnet sikre ordninger som støtter minoritetenes språk og kultur i tillegg til å gi majoritetspråklig og majoritetskulturell påvirkning. Innvandringspolitiske dokumenter understreker at assimilering av innvandrere ikke er ønskelig, noe det offentlige må ta konsekvensen av innen alle sektorer, også innen barnehagesektoren (NOU1995:12, St.meld 17 (1996-97)).

Teoretisk sett vil en situasjon med en ensidig fokusering på ”det norske”, kunne føre til problemer for barna, selv om det sannsynligvis ikke vil gjelde for alle. Dette er 4- og 5-åringer som flyttes fra et miljø til et annet, og hvor svært mye er fremmed. Mange barn skjønner ikke hva som blir sagt eller gjort, mange har ingen som kan forklare hva som skjer, og lite av det barnet kan, er gyldig og funksjonelt i den nye situasjonen. Dette vil være en emosjonelt krevende situasjon for barnet, og gir ikke gunstige læringsbetingelser med tanke på det barnet skal tilegne seg av kunnskaper, holdninger og ferdigheter i barnehagen (Engen 1989, Sand 1996).

Dersom en ønsker å forebygge de mulige uheldige konsekvensene som en slik situasjon kan skape for barnet, vil hjemmet og foreldrene måtte støtte barnet og ivareta den positive identifiseringa med hjemmekulturen. Dette kan være vanskelig for noen, særlig dersom de ikke finner noen støtte for dette ellers i majoritetssamfunnet, og det vil kreve ressurssterke foreldre (jfr. ”arbeidsdelingshypotesen” som det er redegjort for i Engen m.fl.

1996). Det er foreldrene som da må hjelpe barnet å bygge bro mellom de to verdnene, noe som krever at de skjønner hvilken situasjon dette er for barnet, og hva som er viktig med tanke på å støtte barnet i denne situasjonen. Mange foreldre vil greie dette, men det vil også være mange som ikke greier det. Derfor mener vi at barnehagen ikke må basere seg på denne type "arbeidsdeling", men så langt det er mulig, sørge for at en favner alle barnas kulturelle bakgrunn og språklige forutsetninger både i det sakorienterte og i det personorienterte innholdet.

I prosjektbarnehagene kan en si at ansettelse av tospråklig personalet har vært et viktig bidrag til å dempe en eventuelt slik konflikt hos en del av de barna som trengte det. Departementets hensikt med tospråklig personale i barnehagene generelt er blant annet at de skal ha en funksjon som brobygger mellom barnas hjem og barnehagen, slik at barnas "pendling" mellom disse to verdenene ikke skaper for store konflikter og problemer for barna. Men som vi også har sett av vår undersøkelse, var det mange barn som ikke hadde voksne i barnehagen som snakket barnas morsmål, og som dermed manglet den muligheten for brobygging.

Dersom prøveprosjektet skulle kunne sies å oppfylle den integreringsmålsettingen vi har gjort rede for innledningsvis, nemlig å støtte en tospråklig og tokulturell utvikling hos barna, mener vi ut i fra Baker (1996) og NOU 1995:12 at morsmålet og minoritetskulturene måtte ha hatt en mer sentral og selvstendig plass i den overordnede planen. De vil måtte sees på og behandles som selvstendige og verdifulle elementer i den pedagogiske virksomheten med tanke på barnas utvikling, elementer som forplikter personalet gjennom målrettede, bevisste og planlagte handlinger, på lik linje med det "norske" innholdet. Nå fungerte morsmålet vesentlig som et hjelpemiddel til å lære norsk, og dermed ble det tospråklige personalets roller, bevisst eller ubevisst, først og fremst å støtte barnas overgang til majoritetssamfunnet på en mykest mulig måte.

Her er det viktig å peke på at morsmålet også har en verdimeessig funksjon i tillegg til en instrumentell funksjon. Morsmålet er en viktig del av vår identitet og fungerer som et slags "identitetsanker". Derfor må morsmålet ha en selvstendig og viktig plass i et pedagogisk tilbud for alle barn. En

annen viktig funksjon språket generelt har, er å være et læringsmedium. Det er ved hjelp av språket at viktige deler av den kognitive utviklinga skjer. For barna i prosjektbarnehagene er det morsmålet som kan fungere slik, så lenge andrespråket er så lite utviklet. Dersom de mister muligheten til for eksempel lek på morsmålet, er det fare for at barna ikke får de utviklingsmessige gevinstene som leken kan gi rent kognitivt.

10.3.3 Det iverksatte programmet

Så langt har vi drøftet prøveprosjektet som integreringstiltak slik det framstår som opplæringsmodell, og på intensjonsplanet. Nå vil vi se nærmere på hvordan prøveprosjektet ble operasjonalisert i barnehagene, altså det iverksatte programmet.

Vi vet at morsmålet og minoritetskulturene hadde en plass i barnehagen for mange av de barna vi skriver om i denne rapporten, spesielt gjaldt dette i det personorienterte innholdet. Fra dette ståstedet vil vi si at fornorskningsspillet ikke har vært så entydig som det vi har hevdet tidligere. Ved besøk i prosjektbarnehagene var det ikke vanskelig å se at dette var flerkulturelle barnehager. En kunne se mennesker, små og stor, se klær og matpakker, høre språk, musikk osv som en ikke tenker på som ”typisk” norsk, selv om dette etter hvert også er en del av det å være norsk i Norge. Det var et delmål i barnehagenes årsplan at barna skulle bli stolte av sin kultur og utvikle en tokulturell identitet, og at de skulle oppleve sammenheng mellom hjem og barnehage. Dette er målformuleringer som på mange måter er mer i tråd med en integreringstenkning enn det som uttrykkes i den samme årsplanens hovedmålsetting.

Men som vi tidligere har skrevet i kapittel 5, viser våre data at ønskene om tokulturell identitetsutvikling hos barna i større grad preget holdningsplanet hos de voksne, enn handlingsplanet i barnehagene. Det er helt klart nødvendig og viktig at personalet har en positiv innstilling til den flerkulturelle og flerspråklige situasjonen i barnehagen. Men som del av et pedagogisk program må det følges opp på en forpliktende og systematisk måte både i det formelle innholdet og i det iverksatte programmet. Så selv for de barna der morsmålet inngikk som en del av virksomheten på det

uformelle planer, viser våre data at morsmålets rolle var å være et redskap i norskinnlæringa, og ikke et selvstendig innhold som det ble jobbet med for sin egen del. Når det gjelder andre deler av det flerkulturelle innholdet, så sier personalet at det ble brukt som et utgangspunkt for blant annet samtaler om ulike typer hjemmeerfaringer (jfr. kap.7).

Vi har definert de flerkulturelle elementene i prosjektbarnehagene som ”en ramme” for den norske språkopplæringa og kulturformidlingen som barnehagene definerte som sin hovedoppgave. Spørsmålet er om en slik ”ramme” i tilstrekkelig grad kan sies å fremme tospråklig og tokulturell identitetsutvikling hos barna. Denne delen av virksomheten kan ha blitt for uforpliktende, tilfeldig og personavhengig, selv om en i årsplanen har målformuleringer som ivaretar utviklingen av et dobbelt mestringsgrunnlag hos barna. For å fremme integrering må minoritetskulturene ha en like sentral plass i innholdet som det den majoritetsspråklige og majoritetskulturelle påvirkningen har. På bakgrunn av våre data, mener vi å kunne si at en slik balanse i prinsippet ikke har vært tilstrekkelig til stede til at en vil kunne oppnå integrering på sikt.

Ut i fra den integreringsforståelsen som vi har lagt til grunn, bør et barnehagetilbud i et pluralistisk samfunn være satt sammen av både majoritetsspråklige og minoritetsspråklige barn og være preget av et mangfold når det gjelder språk og kultur både i det saksorienterte og i det personorienterte innholdet. Da vil begge disse gruppene i større grad kunne tilegne seg kompetanse til å fungere i en flerkulturell skole og i et flerkulturelt samfunn. En annen viktig side som vi vil peke på, er at en fratarrnisk norske barn mulighetene til å kvalifiseres for et pluralistisk samfunn, dersom en lager barnehagetilbud som kun består av minoritetsspråklige barn. Vi mener derfor at begge grupper taper på en slik gruppesammensetning. Men vi er imidlertid klar over at slik prøveprosjektet ble organisert fra starten, har en ikke hatt særlig tilgang til barn med norsk som morsmål.

Selv om vi selvsagt vurderer et barnehagetilbud der minoritetsspråklige barn lærer norsk før de begynner på skolen som viktig, er vi mer kritiske til om en så pass ensidig vektlegging av ”det norske” faktisk *vil* føre til bedre

integrering og språkopplæring på sikt. Dette mener vi å ha belegg for å si på grunnlag av forskning som vi har gjort rede for tidligere i rapporten. Vi har også tidligere sagt at et tilbud med en ensidig vektlegging på utviklingen av andrespråkskompetansen hos minoritetsspråklige barn, har preg av å være et kompensatorisk tiltak, der hovedhensikten er å hjelpe barnet inn i et samfunn som fungerer på majoritetens premisser. Dette fører sannsynligvis til at barna utsettes for et assimileringstrykk som *kan* ha negative konsekvenser både personlig og språklig. Her er det viktig å understreke at det er ingen ting i vårt materiale som tyder på at dette har vært ønsket fra personalets side. Likevel kan en utilsiktet virkning bli som beskrevet ovenfor, på grunn av de rammene og den innholdsmessige vektleggingen som ble valgt.

Integrering krever tilpasning fra majoritetssamfunnets side i form av varige og ikke kun midlertidige endringer, blant annet i barnehagen og skolen, slik at alle grupper kan få et pedagogisk tilbud ut i fra deres språklige og kulturelle forutsetninger.

Det er kun én av de barnehagene i vårt materiale som kan sies å oppfylle kriteriene for det Baker (1996) kaller ”sterke opplæringsmodeller” hvor barnas språklige utbytte er tospråklig utvikling. Dette er den barnehagen som har muslimsk formålsparagraf, hvor det legges opp til spesiell morsmålsopplæring deler av uka, og hvor barnas religion og kultur utgjør selvstendige elementer i virksomheten ved siden av majoritetskulturen og majoritetsspråket. Her må det føyes til at det også i denne barnehagen var noen barn som ikke hadde tospråklig assistanse, og som dermed ikke hadde muligheten til morsmålsopplæring i barnehagen.

I de to andre ”eksterne barnehagene” er gruppesammensetningen gunstig for norskinnlæring gjennom uformelt samspill. Modellen her er i ennå større grad preget av norskspråklig ”oversvømmelse”. Men til forskjell fra prosjektbarnehagene har de verken særskilt norskopplæring eller tospråklig assistanse.

10.3.4 *Hvilket integreringsbegrep?*

Vi har, ved hjelp av Bakers opplæringsmodeller og den presiseringen av integreringsbegrepet som vi finner i Stortingsmelding 17 (1996-97) og i NOU 1995:12, drøftet prøveprosjektet som integreringstiltak. Konklusjonen på denne drøftinga er at prøveprosjektet ikke kan sies å oppfylle de kravene til målsetting, organisering og innhold som må være til stede for å oppnå integrering, verken for minoritetene eller for majoriteten.

Vi stiller oss imidlertid spørsmålet om hvilket integreringsbegrep som er lagt til grunn for utformingen av prøveprosjektet. Er det integrering i betydningen *gruppepluralisme* som vi har gjort rede for tidligere i rapporten, som er lagt til grunn, eller er det ”integrering” i betydningen *myk, human assimilering*? Det er ikke uproblematisk at integrering forstås på ulike måter. Det kan føre til at tiltak som settes i verk for å fremme integrering ut i fra én type integreringsforståelse, vil, ut i fra en annen integreringsforståelse bli vurdert som assimileringstiltak snarere enn integreringstiltak. At integrering framstår som én ting på formuleringsarenaen og noe annet på realiseringsarenaen, gjør det problematisk å enes om hvilke tiltak som er viktige å sette i verk. Det viser dette forsøket klart.

10.4 Oppsummering

Vår evaluering viser at barna i forsøket har gjort framskritt i norsk i løpet av det året de gikk i barnehagen. De har også fått trening i å omgås barn og voksne med svært ulik språklig og kulturell bakgrunn. Dette er begge viktige momenter med tanke på å skulle leve i et pluralistisk samfunn.

Men vår evaluering viser også at slik dette prøveprosjektet har vært organisert, kan det ikke sies å ha gitt optimale rammer for et gunstig barnehagetilbud for minoritetsspråklige barn, verken når det gjelder å fremme andrespråksinnlæring eller integrering.

For det første vil vi peke på den motsetningen som vi ser mellom prosjektets intensjon om ”bedre integrering”, og at en så pass ensidige har vektlagt å utvikle barnas andrespråk. En slik prioritering tar i liten grad

hensyn til disse barnas tospråklighetssituasjon, hvor utviklingen av både morsmålet og norsk er viktig for å øke deres språkkompetanse og fremme en god integrering i det norske samfunnet. Når hovedmålet så ensidig har vært å fremme deres norskspråklige kompetanse, er det ikke gitt nok rom for barnas språklige og kulturelle utgangspunkt. Prosjektet framstår derfor mer som et kompensatorisk og dermed også som et assimilerende tiltak, enn som et integreringstiltak.

For det andre ser vi en motsetning mellom prosjektets formulerte overordnede mål på institusjonsnivå, nemlig at ”Barna skal gjøre individuelle, målbare framskritt i norsk språk før skolestart”, og det faktum at barnegruppene var sammensatt så å si uten barn med norsk som morsmål. Selv om vi ser at barna har gjort framskritt i norsk språk i løpet av barnehageoppholdet, og at dette er positivt, mener vi at de strukturelle forholdene kunne ha gitt bedre betingelser med tanke på at barna skulle lære norsk.

10.4.1 Konklusjon

Som en konklusjon på vår rapport vil vi anbefale at et barnehagetilbud for minoritetsspråklige barn videreføres. Det er viktig at så mange minoritetsspråklige barn som mulig får et barnehagetilbud før skolestart. Men en bør vurdere hvordan en kan sikre en bedre balanse i *gruppesammensetningen* av hensyn både til minoritetene og majoriteten. Dette er en viktig forutsetning for bedre språkopplæring og integrering. For å få til det må kanskje tilbudet samordnes i større grad med bydelens ordinære barnehagetilbud. Dette forutsetter imidlertid samtidig at alle barnehagene innarbeider et språklig og kulturelt minoritetsperspektiv når det gjelder sammensetningen av barne- og personalgrupper og i det pedagogiske innholdet. Vårt materiale fra noen av de eksterne barnehagene viser at et slikt perspektiv i liten grad var til stede.

Når det gjelder *det pedagogiske opplegget* i prosjektbarnehagene, mener vi det er viktig at det i større grad både formelt og uformelt, blir lagt vekt på den kompetansen barna har med seg språklig og kulturelt, og at dette får plass på lik linje med ”det norske”, og ikke kun sees på og brukes

instrumentelt. Dette vil kunne styrke barna i deres kognitive utvikling, deres identitetsutvikling og i utviklingen av en tospråklig kompetanse, og på sikt bidra til integrering i et pluralistisk samfunn.

Det er svært positivt at barna kommer i barnehagen, og det er svært positivt at en starter norskinnlæringa før skolestart. Det kan gi barna en bedre plattform og en bedre start i skolen. Men en må vurdere nøye hvordan tilbudet bør utformes, organisatorisk og innholdsmessig, for at det skal fremme de målene en ønsker.

Vår undersøkelse viser at et slikt tilbud som prøveprosjektet er, ikke løser skolens utfordring. Mange av elevene med minoritetsspråklig bakgrunn begynner på skolen med et andrespråksnivå som ligger langt under det som er gjennomsnittet for de ettspråklige elevene. Det vil, uansett kvaliteten på barnehagetilbudet, være helt urealistisk å forvente at dette skillet i andrespråkkompetanse kan utjevnes på ett år. Derfor er det en utfordring for barnehagen og skolen *sammen* å tilrettelegge pedagogiske tilbud for de minoritetsspråklige barna som tar hensyn til dette.

Vi vil sammenfatte vår evaluering på følgende måte:

- Forsøket med gratis barnehagetilbud for minoritetsspråklige barn bør videreføres, men i en noe endret form dersom en ønsker å oppnå integrering:
- Barnas tospråklige og tokulturelle utgangspunkt bør vektlegges sterkere i den formelle delen av det pedagogiske opplegget. Dette er en forutsetning for integrering.
- Sammensetningen av barnegruppene bør i større grad gi rom for at alle barna får muligheter til språklig samhandling både på morsmålet og på norsk, noe som er viktig for barnas tospråklige utvikling.
- Det er viktig at personalgruppa består både av voksne med norsk som morsmål og av tospråklig personale som har språkfelleskap med barna, i tillegg til at de også har norsk språkkompetanse. Dette vil gi barna mulighet for tospråklig assistanse.
- Et barnehagetilbud som ønsker å fremme integrering må bestå av barn både fra majoriteten og minoriteten. På den måten kan begge grupper kvalifiseres for et liv sammen i det pluralistiske samfunnet.

Litteraturliste

Arnberg, L. N (1988): *Så blir barn tvåspråkliga*. Wahlström & Widestrand. Stockholm

Arnberg, L. N. (1996): Invandrarbarn i förskolan – den svenska modellen. I: Hyltenstam, K. (red): *Tvåspråklighet med förhinder?* Studentlitteratur

Baker, C. (1996): *Foundations of bilingual education and bilingualism*. 2nd Edition. Multilingual Matters Ltd. Clevedon.

Bjørkavåg, L. I. (1990): *Rapport fra førsteklasseundersøkelsen i prosjektet "Språk og undervisningsmodeller"*. Rådet for videregående opplæring, Grunnskolerådet, Skolesjefen i Oslo

Engen, T. O. (1989): *Dobbeltkvalifisering og kultursammenlikning*. Oplandske Bokforlag. Vallset.

Engen, T. O.(1994): Integrering – som normalisering eller inkorporering? I: Hvenekilde, A.: *Veier til kunnskap og deltakelse*. Novus Forlag

Engen, T. O., Kulbrandstad, L. A. og Sand, S. (1996): *Til keiseren hva keiserens er?* Oplandske Bokforlag. Vallset

Engen, T. O. (1996): Språkopplæring og identitetsdannelse i et didaktisk perspektiv. I: Engen, T. O. (red.): *Minoritetselever og språkopplæring*. Oplandske Bokforlag. Vallset

Engen, T.O.(1996): Språkopplæring og identitetsutvikling i et didaktisk perspektiv. I: *Tilpasset språkopplæring for minoritetselever*. Norges forskningsråd. Oslo.

Engen, T. O. og Kulbrandstad, L. A. (1998): *Tospråklighet og minoritetsundervisning*. ad Notam Gyldendal

Golden, A. (1994): Hva kan vi lære av suksess hos enkeltelever og elevgrupper? I: Hvenekilde, A.(red): *Veier til kunnskap og deltakelse*. Novus Forlag

Goodlad, J. I. m.fl. (1986): *The Domains of Curriculum and Their Study*. I: Gudem, B. B. (red.): *Kompedium 3 – Det pedagogiske studiet. Om læreplanpraksis og læreplanteori*. Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.

Holmberg, J. B. og Lyster, S. A. H. (1998): *Spesialpedagogiske arbeidsmåter*. ad Notam Gyldendal

Hvenekilde, A. (1994): Innledning. I: Hvenekilde, A.: *Veier til kunnskap og deltakelse*. Novus forlag

Hvenekilde, A., Hyltenstam, K. og Loona, S. (1996): Språktilegnelse og tospråklighet. I: Engen, T. O. (red.): *Minoritetselever og språkopplæring*. Oplandske Bokforlag. Vallset

Hylland Eriksen, T. og Sørheim, T. (1994): *Kulturforskjeller i praksis*. ad Notam Gyldendal

Høgmo, A. (1989): *Norske idealer og samisk virkelighet*. Gyldendal. Oslo.

Jacobsen, K. (2000): *Barnehagen i Norge – Forum for meningsskaping?* Hovedfagsoppgave. Høgskolen i Oslo. Avdeling for lærerutdanning. Oslo.

Kibsgaard, S: (1997): *Minoritetsbarn i småskolen*. Cappelen

Kulbrandstad, L. A. (1994): Skolestart for minoritetselever. I: Hvenekilde, A. (red.): *Veier til kunnskap og deltakelse*. Novus Forlag

Kulbrandstad, L. I. (1999): Norsk for språklige minoriteter i grunnskolen. I: Hagen, J. og Tenfjord, K. (red.): *Andrespråksundervisning*. ad Notam Gyldendal

Lindberg, I. og Sjöqvist, L. (1996): Språkutviklende andrespråksundervisning for minoritets elever. I: Engen, T. O. (red.): *Minoritets elever og språkopplæring*. Oplandske Bokforlag. Vallset

Löfgren, H. (1991): *Elever med annat hemspråk än svenska*. Pedagogisk orientering och debatt. Lärarhögskolan i Malmö – Lunds universitet.

Lauvås, Per og Handal, Gunnar, 1990. *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Cappelen

NOU 1995: 12 ”Opplæring i et flerkulturelt Norge”

Næss, S. og Sveen, O. (1994): *Håndbok for Askeladden*. Grimstadholmen 115, 5060 Søreidgrend

Pihl, J: (2001): Pedagogisk forskning og de flerkulturelle utfordringene. I: Beck, C. og Hoëm, A. (red.): *Samfunnsrettet pedagogikk – Nå*. Oplandske Bokforlag. Vallset.

Rammeplan for barnehagen. Q –0903 B. 1995. Barne- og familiedepartementet.

Sand, S. (1994): Hamarmodellen. I: Aasen og Engen (red.): *Didaktikk og læreplanarbeid i barnehage og skole*. Oplandske Bokforlag. Vallset.

Sand, S. (1995): ”Først høflig – så ord”. I: Norsk Pedagogisk Tidsskrift 5/95

Sand, S. (1996): *Integrering eller assimilering?* Oplandske Bokforlag. Vallset

Sand, S (1999): *Iransk jente – tyrkisk gutt - hva skjer i møtet med den norske skolen?* Høgskolen i Hedmark. Rapport nr. 25.

Stortingsmelding 17 (1996-97) ”*Om innvandring og det flerkulturelle Norge*”

Skoug, T. (1997): *Barn med innvandrerbakgrunn og barnehagens læreplanpraksis*. Hovedfagsoppgave. Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.

Skoug, T. (1999): *Minoritetsbarna og innføring av Rammeplan for barnehagen*. Rapport nr. 22. Høgskolen i Hedmark. Elverum.

Tefre, Å. og Hauge, A-M. (1998): *Den nye småskolen i et flerkulturelt perspektiv*. Høgskolen i Oslo, Avdeling for lærerutdanning

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

Øzerk, K. (1997): *Tospråklig opplæring og funksjonell tospråklighet*. I: Sand, T. (red.): *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn*. Cappelen Akademisk Forlag