



Høgskolen i **Hedmark**

Hamar

Bahirtha Chandranithi

Masteroppgave

«Barnehagelæreres oppfatninger om lesing som språkstimulerende aktivitet for minoritetsspråklige barn i barnehagen»

«Kindergarten teacher's perceptions of reading as a language-development activity for minority-language children in nursery school»

Hvordan kan boklesing bidra til å utvikle minoritetsspråklige barns andrespråk i barnehagen?

Master i tilpasset opplæring

2014

Samtykker til utlån hos høgskolebiblioteket JA NEI

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage JA NEI

Forord

Lesing er en av de viktigste aktivitetene i omtrent alle barnehager i Norge i forbindelse med språkutvikling arbeid. Mange mener at lesing gir barnet et berikende ordforråd og større begrepsforståelse. Det bidrar til at barna blir gode fortellere, og bygger videre på dette i leken. Selv om det finnes lite teorier og forskninger rundt akkurat dette temaet, har Sandvik og Spurkland (2009), visst i sin undersøkelse «lær meg norsk før skolestart» at formidling av bøker gir barnet en rik språkutvikling, og at disse barna klarer å følge ordinære undervisning når de begynner på skolen.

Denne masteroppgaven er et resultat av en undersøkelse hvor jeg forsket på hvordan lesing i barnehagen kan bidra til å utvikle minoritetsspråklige barns andrespråkutvikling som norsk i barnehage. Det har vært spennende og utfordrende for meg gjennom hele prosjektet.

Til slutt vil jeg takke alle informantene mine som viste interesse for å være med på prosjektet og bidro til å gjennomføre dette forskningsarbeidet. Uten dem hadde ikke denne oppgaven blitt til. Jeg vil også takke mine veiledere Sigrund Sand (Hoved veileder) og Gunhild Alstad (Biveileder) som har hjulpet meg til å skrive ferdig denne oppgaven. En stor takk til min mann og barna, som har vært støttende for meg gjennom hele prosessen.

Bahirtha Chandranithi

Innholdsfortegnelse

Forord	2
1. Innledning.....	5
1.1 Bakgrunn for prosjektet.....	6
1.1.1 Hva står det om språkarbeid i barnehagen i planverk og styringsdokumenter?.....	6
1.1.2 Lesing i barnehagen.....	7
1.2 Oppgavens oppbygging.....	8
2. Teorikapittel.....	9
2.1 Begrepsforklaring.....	9
2.1.1 Minoritet.....	9
2.1.2 Morsmål.....	10
2.1.3 Tospråklighet.....	12
2.2 Minoritetsspråklige barns språkutvikling sett i ett sosio- kulturelt perspektiv.....	13
2.3 Vygotsky`s syn på læring av språk (1896-1934).....	15
2.4 Andrespråks utvikling.....	18
2.4.1 Samarbeid med tospråklig assistent.....	20
2.5 Læring av norsk gjennom å lese for barn.....	22
2.5.1 Høytlesing.....	24
2.5.2 Samtale.....	26
3. Metode kapittel.....	28
3.1 Forskningstilnærming.....	28
3.2 Hermeneutikk.....	29
3.3 Utvalget.....	30
3.4 Kvalitative forskningsintervju.....	32
3.4.1 Intervjuguiden.....	33
3.4.2 Prøveintervjuet.....	34
3.4.3 Gjennomførelse av intervjuene.....	34
3.5 Analysen.....	35
3.6 Reliabilitet og validitet.....	36
3.6.1 Validitet i kvalitativ forskning.....	36
3.7 Etske refleksjoner.....	38
4. Presentasjon av resultater og drøfting.....	39
4.1 Hvordan legger barnehagelærere til rette for at barn skal bli lest for i barnehagen?.....	40
4.1.1 Informantenes erfaringer.....	40

4.1.2 Organisering av barnegruppe	42
4.1.3 Valg av bøker	44
4.1.4 Språkstimulering gjennom å lese forskjellige type bøker.....	46
4.1.5 Forberedelse til lesing.....	48
4.1.6 Ordsbetydning	49
4.1.7 Samtaler gjennom lesing	50
4.1.8 Språklige tilpasninger underveis i lesingen	51
4.1.9 Etterlesefasen.....	53
4.2 Hvilken betydning mener barnehagelærere at morsmålstøtte har i barnehagen for å utvikle norsk som andrespråk?	54
4.2.1 Morsmålets betydning for andrespråks læring	54
4.2.2 Samarbeid med tospråklig assistent.....	55
4.2.3 Samarbeid med foreldre om lesing for barn	57
4.3 Hvordan kan boklesing bidra til å utvikle minoritetsspråklige barns andrespråk i barnehage? ..	58
5. Oppsummering.....	61
Litteraturliste	63
Sammendrag	70
Summary.....	71
Vedlegg	73
Vedlegg 1: Intervjuguide.....	73
Vedlegg 2: Informasjonsbrev	76
Vedlegg 3: Svar fra NSD.....	78
Vedlegg 3: Svar fra NSD.....	79
Vedlegg 4: Samtykkeerklæring	80

1. Innledning

Flere barn i barnehagen har minoritetsspråklige bakgrunn og disse barn har norsk som andrespråk. «Barn som har et annet morsmål enn norsk, samisk, svensk, dansk og engelsk ble definert som minoritetsspråklige barn (NOU, 2010)». I min oppgave velger jeg å forholde meg til denne definisjonen. Minoritetsspråklige barn praktiserer et annet språk hjemme, og bruker norsk når de kommer ut. Likevel er det en utfordring at mange barn ikke har gode ferdigheter i norsk når de begynner i barnehagen eller på skolen (SSB, 2013). Språk arbeid er en av den sentrale oppgave i barnehagen. Barnehagene jobber aktivt med systematisk språkarbeid gjennom hele året. Skolene krever også at barn bør lære andrespråket for de begynner på skolen. I barnehagen bruker de forskjellige språkstimulerende aktiviteter som for eksempel frilek, rollelek, samlingsstund og lesing. I tillegg er personalet språklige forbilder når det gjelder læring av norsk i barnehagen. I følge Andersen m. fl (2006) sier at, barn har mulighet til å lære språk når de er sammen med andre barn og voksne i barnehagen. Kunnskapsdepartementet (2006) mener, barnehagen har en viktig rolle for minoritetsspråklige barn når det gjelder utvikling av tospråklighet og tilegnelse av ferdigheter på andrespråket (norsk).

En annen faktor når det gjelder andre språkutvikling er morsmålstøtte. Cummins (2000), viser i sin forskning at morsmålstøtte er viktig for andrespråklæring, de som får morsmålstøtte på barnehagen og skole klarer seg bedre skolefaglig enn de som ikke får dette. Tidligere har flere barnehager hatt tospråklige assistenter/ morsmål assistent i barnehagene. Det er ikke alle barnehagene som har det nå. Tospråklige assistenter har jobbet aktivt med å utvikle barnets morsmål ut i fra det barnehagene fokuserte på. I tillegg var de støttende for tospråklige barn når det gjelder utvikling, trygghet, kulturformidling osv. Ut i fra min erfaring er å jobbe som barnehagelærer ser jeg at, det er flere og flere barn som kommer fra andre land, går i barnehagen nå. Disse barna har det tøft når de begynner i barnehagen, spesielt når de ikke har noen som kan snakke språket sitt. Barn som er i en slik situasjon trenger ekstra støtte og omsorg slik at de kan føle seg trygg i barnehagen. Dette er viktig for barnets utvikling av alle områder.

1.1 Bakgrunn for prosjektet

Bakken (2003) sier at, språk er årsaken til at minoritetsspråklige barns skoleprestasjoner er svakere enn hos etnisk norske barn. Dette ønsker myndighetene å bøte på gjennom for eksempel, ulike undervisningstiltak som støtter elevens morsmål og språklig tilpasset opplæring i norsk for elever med begrenset norsk språklige ferdigheter. Opplæringsloven § 2-8 sier, elever med et annet morsmål enn norsk, og som ikke har tilstrekkelig norskkferdigheter til at de kan få utbytte av den vanlige opplæringen har rett til særskilt norskopplæring (tilpasset opplæring), om nødvendig også morsmålsopplæring (tilpasset opplæring), tospråklig fagopplæring (tilpasset opplæring) eller begge deler. Denne retten gjelder inntil de har tilstrekkelig norskkferdigheter slik at de kan følge den ordinære opplæringen i skolen. I følge Cummins (2000), må man for å tilegne seg kunnskap på skolen, beherske undervisningsspråket (norsk), og samtidig få mulighet til å utvikle morsmålet sitt etter at de begynner på skolen.

1.1.1 Hva står det om språkarbeid i barnehagen i planverk og styringsdokumenter?

I følge St. meld. Nr 24, det å støtte barnets språk er kjerneoppgaven til barnehagen. Alle barn i barnehagen skal oppleve et rikt språkmiljø som gir god støtte til utviklingen av språk og kommunikasjonsevne i vid forstand. Minoritetsspråklige barn har behov for støtte, til å utvikle sitt språk gjennom et godt språkmiljø (Kunnskapsdepartementet, 2012-2013).

Kunnskapsdepartementet (2011) sier, barnehagen må sørge for at alle barn får varierte og positive erfaringer med å bruke språket som kommunikasjonsmiddel, som redskap for tenkning og som uttrykk for egne tanker og følelser slik at alle barn får et rikt og variert språkmiljø i barnehagen. Noen barn har et annet morsmål enn norsk og de lærer norsk som andrespråk i barnehagen. Det er viktig at barna blir forstått og får mulighet for å uttrykke seg. I tillegg må barnehagen støtte at barn bruker sitt morsmål, samtidig arbeide aktivt med å framme barns norskspråklige kompetanse. I følge rammeplan når barnet har gode kunnskaper og ferdigheter på sitt morsmål, vil dette komme til utviklingen på andrespråket til gode og dette er viktig både med tanke på barnets lærings situasjoner i barnehagen, men også med tanke på overgangen til skolen og barnets skolefaglige mestring (Kunnskapsdepartementet, 2006).

1.1.2 Lesing i barnehagen

Kunnskapsdepartementet (2010) mener, samtaler med barn og bruk av litteratur er viktige språkstimuleringsaktiviteter i barnehage og bøker og lesing har alltid stått sentralt i barnehagepedagogikk. Barnelitteraturen gir barn erfaringer med språk som er mer komplekst enn deres muntlige språk, og rike erfaringer med høytlesing utvikler barnas ordforråd (Kunnskapsdepartementet, 2009). Rammeplan mener at, barnehagen må skape et miljø hvor barn og voksne daglig opplever spenning og glede ved høytlesning, fortelling, sang og samtale, og være bevisst hvilke etiske, estetiske og kulturelle verdier som formidles (Kunnskapsdepartementet, 2011). Pedagogen kan tilrettelegge boklesing ut i fra minoritetsspråklige barns språkferdigheter, slik at de får en positiv opplevelse (Kunnskapsdepartementet, 2003- 2007). Foreldrene er viktige ressurser for barnets språkutvikling. Personalet bør gi foreldrene informasjon om hvilket tema eller eventyr de jobber med og hvilke aktiviteter barna skal være med på slik at foreldrene fungerer som en støtte for sine barn, ved å forklare på morsmålet. Foreldre kan forberede barnet på det som skjer i barnehagen. Dette krever et godt samarbeid mellom personalet og barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2006).

I følge kunnskapsdepartementet (2009), det er viktig at barnehagen har litteratur på de tospråklige barns førstespråk, eventuelt bøker som har tekst både på norsk og førstespråket, såkalt tospråklige bøker. Bøkene må brukes aktivt, og familier må oppmuntres til å låne dem med hjem. «Den tospråklige assistenten kan bidra med å lese bøker på barns morsmål. Samarbeid med tospråklige assistenten kan pedagogen forberede aktiviteten på forhånd slik at tospråklige barn for et best mulig utbytte av aktiviteten. Det å få en forforståelse av aktiviteten med morsmålet om hva som skjer vil være lettere for å delta sammen med de andre barna under selve aktiviteten. Etter aktiviteten kan morsmålassistanten benytte morsmålet for å bearbeide og utvide forståelse av det som har skjedd (Kunnskapsdepartementet, 2010, s.41)».

Jeg har hatt et ønske å jobbe med minoritetsspråklige barns norsk språkutvikling i barnehage gjennom å lese for dem. Slik som vi ser her, er barnehagen en viktig arena for å jobbe med barnets språkutvikling, og lesing er en viktig aktivitet når det gjelder språkutvikling. Gjennom systematisk språkarbeid kan barnehagen utvikle språket til hvert enkelte barn. Selv om

barnehagen har forskjellige språkstimulerende aktiviteter, har jeg valgt å fokusere på å «lese for barn» som språkstimulerende aktivitet for minoritetsspråklige barns norske språkutvikling i mitt forskningsarbeid. Ut i fra mitt forsknings arbeid, vil jeg prøve å finne barnehagelærerens tanker, erfaringer og oppfatninger rundt det å lese for minoritetsspråklige barn som språkstimulerende aktivitet i barnehagen.

For å undersøke dette har jeg formulert problemstillingen slik;

- Hvordan kan boklesing bidra til å utvikle minoritetsspråklige barns andrespråk i barnehagen?

For å få et helhetlig svar til problemstillingen min, har jeg formulert følgende forsøksspørsmål.

- Hvordan legger barnehagelærere til rette for at barn skal bli lest for i barnehagen?
- Hvilken betydning mener barnehagelærere at morsmålstøtte har i barnehagen for å utvikle norsk som andrespråk?

1.2 Oppgavens oppbygging

Denne oppgaven består av fem kapitler hvor første kapitlet er innledning. I kapittel to vil jeg skrive relevante teorier som er aktuelt for min problemstilling. I tredje kapitlet i oppgaven vil jeg presentere min metodiske og vitenskapsteoretiske tilnærming. I fjerde kapitlet vil jeg presentere og drøfte funn i lys av teorien jeg har presentert i kapittel 2. De funnene vil jeg drøfte opp imot teori. På siste kapitlet vil jeg skrive en oppsummering.

2. Teorikapittel

Dette kapittelet består av aktuelle teorier som er knyttet til problemstillingen. Siden oppgaven handler om minoritetsspråklige barns språkutvikling skal jeg se nærmere på hva minoritet, morsmål, tospråklighet og andrespråk er. Deretter vil jeg skrive litt om minoritetsspråklige barn sett i et sosiokulturelt perspektiv. Denne teorien er bygget for skoleelever, men jeg tenker at det også er aktuelt for barnehagene. Etter det vil jeg skrive om Vygotskys syn på språkutvikling hos barn. Deretter vil jeg skrive om andrespråkutvikling og samarbeid med tospråklig assistent. På siste delen av dette kapittelet skal jeg skrive om språkutvikling gjennom å lese for barn og her vil jeg skrive litt om høytlesing og samtaler.

2.1 Begrepsforklaring

2.1.1 Minoritet

En minoritet er en gruppe som i antall (oftest) er mindre enn en stats befolkning med medlemmer som har etniske, religiøse eller språklige trekk som skiller seg fra resten av befolkningen, og som styres eventuelt implisitt, av en vilje til å beholde og videreutvikle sin kultur, sine tradisjoner, sin religion og sitt språk (Engen & Kulbrandstad, 2012 :20).

Sand (2008) mener at begrepet minoritet brukes om en gruppe som i antall er mindre enn majoriteten, men også ofte brukt om grupper som er underlegne og befinner seg i en avmaktsposisjon i forhold til storsamfunnet. Mange minoritetsgrupper har liten makt til å ta beslutninger av myndighetsprosesser, og til å gjøre seg gjeldene politisk. Gitz-Johansen (2006) mener at man kan skille mellom en kvalitativ og en kvantitativ definisjon av minoritet. Kvantitative definisjon vektlegges antallet, det vil si at en minoritet er et mindretall. En kvalitativ definisjon vektlegger spørsmålet om makt og innflytelse i samfunnet. Når man snakker om språklige minoriteter vil man tenke på kvantitative definisjon og det vil si at man teller opp antall brukere av de ulike språkene i samfunnet, for eksempel på skole eller i barnehagen. I en kvalitativ definisjon av språklige minoriteter, vil ikke en opptelling av ulike språkbrukere være tilstrekkelig og en vil være interessert i hvilke betingelser de forskjellige språkbrukerne har for å bruke språket sitt i private og offisielle situasjoner. I barnehagesammenheng og skole kan man si at en gruppe er en språklig minoritet, når institusjonsspråket er et annet enn denne gruppes morsmål.

Sand (2008) sier mange barn som begynner i barnehagen har et annet morsmål enn norsk. De har lært et annet språk som førstespråk av sine nære omsorgspersoner. I barnehagesektoren brukes begrepet minoritetsspråklige barn om alle barn som har et annet språk enn norsk, dansk, svensk og engelsk som morsmål, og denne benevnelsen omfatter både barn fra nasjonale minoriteter og barn fra minoriteter med innvandrerbakgrunn. Disse barna har utviklet sin første språkkompetanse på et annet språk enn det språket de vil bruke i opplærings og undervisningssituasjonen i barnehager og skoler. Minoritetsspråklige barns språklige erfaringer og bakgrunn er svært ulik før de begynner i barnehagen. Men i barnehagen vil alle barna lære norsk. Disse barna og familiene skiller seg ikke ut bare på grunn av morsmålet fra majoriteten, men de skiller seg også ut grunnet de kulturelle forskjellene som religion, verdier, tradisjoner, normer, vaner og skikker. Disse forholdene er ikke forskjellige bare sammenlignet med majoriteten, men kan også være forskjellige innenfor minoritetsgruppene. Barnehagen må ta hensyn til språksituasjonen, og ta hensyn til kulturell variasjon mellom minoritetsgruppene og til de individuelle forskjellene innenfor gruppene.

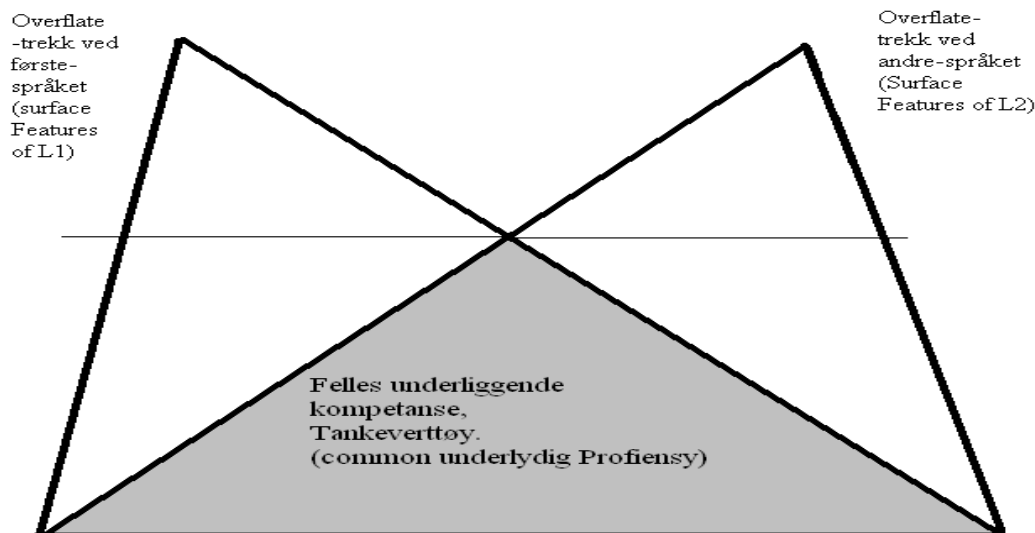
2.1.2 Morsmål

«Morsmål er språket som snakkes i barnets hjem, enten av begge foreldrene eller av den ene av foreldrene, i kommunikasjon med barnet og et barn kan ha to morsmål (NOU, 2010)». Engen & Kulbrandstad (2012), med førstespråk mener vi en persons muntlige, eventuelt også skriftlige, hovedspråk. Vanligvis vil dette være det språket personen har lært først, bruker mest og er nærmest knyttet til følelses- og identitetsmessig. Det språket som en forstår best, blir også brukt som morsmål. Mange behersker et språk hvor de har lært i barnehagen eller på skolen, men likevel føler sterkere tilknytning til det språket barnet lærer og bruker hjemmet. Dermed det språket barnet identifiserer seg med, omtalt som morsmål.

Jørgensen (2006) sier, morsmålet er tett knyttet til følelseslivet, selvoppfatning og familierelasjoner og er dermed en svært viktig del av menneskes identitet. Morsmålet er dermed en sterk følelsesmessig betydning i hele livet for de mange. Sand (2008) sier morsmålet er en sentral del av menneskes identitet. Mangel på respekt for morsmålet, kan en oppfatte som manglende respekt for en person. Morsmålet har et verdiaspekt. Hvis en opplever morsmålet dems er nedvurdert, eller ignorert, kan det gi sårbarhet, og i tillegg kan det gi både barn og voksne mindreverdigheitsfølelse. Dersom barn eller foreldrene opplever

dette i barnehagen, vil det påvirke barns læring og foreldrenes innstilling til barnehagen på en negativ måte. Morsmålet har et nytteaspekt på den måten det er viktig for motivasjon, læring og mestring av nye språk, kunnskaper og ferdigheter.

Cummins isfjellmetafor



Cummins isfjellmetafor illustrerer to isfjelltopper hvor den ene isfjelltoppen er språk 1, som er morsmålet, og den andre isfjelltoppen språk 2, som er norsk. Cummins (2000) deler språktilegnelse i to kategorier og det er basisferdigheter (her-og-nå-relatert språk) og kognitivt akademisk ferdigheter (språk brukt i kontekstredusert situasjoner). Basisferdigheter utvikles når barnet går i barnehagen og akademiske ferdigheter utvikles når barnet begynner på skolen. Barn utvikler språket fra her- og – nå situasjoner til mer abstrakte. Cummins hevder at hvis den felles underliggende kompetansen (språkferdigheter) er solid bygget, vil innholdet etter hvert kunne uttrykkes på et hvilket som helst språk en behersker. De ferdighetene som er lært på morsmål vil kunne uttrykkes på norsk og de ferdighetene som er lært på norsk vil kunne uttrykkes på morsmål. Han mener også at det er viktig å se hvordan de kognitive funksjonene er utviklet for barnet. En må ikke vurdere barnets ferdighetsnivå ut fra mestring av overflate språk.

Cummins (2000) viser, et barns andrespråk er delvis avhengig av den kompetansen som allerede er utviklet i førstespråket. Jo mer utviklet førstespråket er, jo lettere vil det være å

utvikle andrespråket. Han mener videre at, tospråklighet under bestemte betingelser kan representere en viktig ressurs når det gjelder minoritetslevers skolefaglige utvikling. Han mener at barn som opererer med to språksystemer har større mentalt fleksibilitet enn enspråklige og de har større mangfold av kognitive egenskaper. De som lærer to språk har to symboler for samme objekt. Denne symbolrikdommen kan stimulere evnen til å abstrahere begreper og relasjoner fra den faktiske verden. Det er fordi barna allerede fra tidlig alder av er mer frigjorte fra den strengheten som preger språklige symboler og fra de mer konkrete og tilfeldige sidene ved forståelsen av selve ordene. I tillegg vil tospråklige som behersker begge språk være utsatt for et rikere og mer utvidet sosialt miljø og det gjør at de får erfaringer i flere kulturer, noe som kan gjøre dem i stand til å være mer fleksible enn språklige elever. Cummins sier også at det tar 5-7 år for å tilegne seg et andrespråk på dette nivået.

2.1.3 Tospråklighet

«En person som er vokst opp med to førstespråk og som behersker begge språkene like godt, eller en person som i sin hverdag bruker to språk og identifiserer seg med begge, selv om ikke språkbeherskelsen er like god på begge språk kalles tospråklighet (NOU, 2010)». Engen & Kulbrandstad definerer tospråklig slik; en tospråklig person er en person som i større eller mindre grad oppfyller disse kriterier:

- beherske to språk på relativt høyt ferdighetsnivå
- bruker begge språkene daglig
- bruker begge språkene til alle formål som er relevant for alder og livssituasjon
- har en positiv holdning til begge språkene
- identifiserer med seg begge språkene og identifiseres begge språkene av andre (Engen & Kulbrandstad, 2012: 63)

Jørgensen (2006) og Kibsgaard & Huseby (2002) sier, begrepet tospråklig defineres som mennesker som i hverdagen har behov for å bruke eller kan bruke to eller flere språk. Sand (2008) mener, vanligvis brukes «tospråklige barn» oftest om minoritetsspråklige barn i barnehage og skole, og ikke om majoriteten, selv om de også kan falle inn under denne

definisjonen. Når man sier at et barn er tospråklig, vil man tenke at barnet behersker begge språkene til like stor grad. Men det er oftest ikke tilfelle, hvert fall ikke i førskolealder.

2.2 Minoritetsspråklige barns språkutvikling sett i ett sosio- kulturelt perspektiv

Engen (2010), ser noen av de minoritetsspråklige elevene som kommer til skolealderen, eller som har foreldre som har lite skolegang og dårlig norsk språklige bakgrunn i et sosiokulturelt perspektiv. «Barnet kommer inn i en sosiale verden som allerede er utformet gjennom historiske og kulturelle prosesser som har eksistert for barnet, og som vil fortsette etter barnet (Hundeide, 2003, s. 5).» Sand (2008) sier, ut i fra Piagets teori forstår man at, alle barn er uavhengig av kulturelt kontekst, gjennomgår de samme utviklingsstadiene i samme rekkefølge og omtrent på samme alderstrinn. Her tenker man at barnet utvikler uavhengig av en kulturelt kontekst og en har kun vært opptatt av barnet og ikke er opptatt av den sosiokulturelle konteksten som barnet er en del av. Hundeide vektlegger i sin teori om barnets utvikling slik, «det som er svakheten ved utviklingspsykologien, er at den er altfor opptatt av barn. En må ikke bli så nærsynt at en ikke ser de overordnende sosiokulturelle og historiske forhold som setter rammen for og regulerer hovedtrekkene i barns utvikling (Hundeide, 2003, s. 13).» Donaldsen (1978) viste at barns tenkning er mest moden eller utviklet på områder de kjenner godt og er opptatt av og barn fungerer best både kognitiv og språklig i situasjoner som har subjektiv mening i livene deres. Sand (2008) sier, et sosiokulturelt perspektiv supplerer individperspektiv på en nødvendig og viktig måte. Her er det viktig at man tenker på tilpasset undervisning/opplæring når det gjelder minoritetsspråklige barns språkutvikling. I barnehage hører man ikke begrepet tilpasset opplæring, men rammeplanen sier at «barnehagen skal støtte barn utvikling ut fra deres egne forutsetninger og gi det enkelte barn og barnegruppen utfordringer (Kunnskapsdepartementet, 2011 s. 21)».

Tilpasset undervisning ble definert som «vanlig undervisning eller spesialundervisning der en gjennom iaktakelse, planlegging, gjennomføring og løpende evaluering aktivt ser til at elever- med sine forskjelligartede ulikheter får utfordringer og muligheter som bidrar til mestring og tilhørighet, faglig og sosialt, individuelt og i gruppe (Håstein & Werner, 2004 s. 53)». Engen (2010) mener at selv om denne definisjon fanger opp viktige aspekter ved hva tilpasset opplæring er, tar den etter hans syn individ perspektivet for gitt og dermed også innholdet i undervisningen. Han mener videre at system og kulturperspektiv ekspliserer ikke

på tilpasset opplæring, men elevens muligheter for å realisere sitt lærings- og utviklingspotensial som et like vesentlig kjennetegn ved tilpasset opplæring som at elevene får muligheter og utfordringer som bidrar til mestring og tilhørighet.

Engen (2010) mener elevene må få oppleve mestring på et nivå som innebærer likeverdige muligheter til å realisere sitt lærings- og utviklings potensial og det vil si optimale muligheter. Mestring er nødvendig på dette nivået dersom elevene skal ha sjanselighet for å nå skolens mål. Derfor definerer Engen(2010, s. 52) tilpasset opplæring slik,

«Tilpasset opplæring er etterhvert tiltak på individ-, organisasjons- eller kulturnivå, som bidrar til at elevene får optimale muligheter til å realisere sitt lærings- og utviklingspotensial, både når det gjelder instrumentelle kunnskaper og personlighetsutvikling eller danning, samtidig som de har optimal sjanselighet når det gjelder å nå skolens mål». «Det sosiokulturelt perspektiv som innebærer at den forståelsen av opplæringsloven § 2-8 legges til grunn, slik at alle elevene får like muligheter til å realisere sitt lærings- og utviklingspotensial, og like muligheter til å nå skolens mål (Engen, 2010, s. 53)». Thomas & Collier (2002) mener, barnet kan få gode resultater hvis skolen gir opplæringstilbud bedret til deres behov gjennom kvalitative differensiering på individ, system og kulturnivået, for eks. ved å tilby en eller annen form for tospråklig opplæring. Engen (2010)sier, man må også trekke inn danningperspektiv dersom tilpasset opplæring skal innebære optimale og like muligheter. Danning er avgjørende med tanke på å myndiggjøre elevene for rollen som medborgere, men også fordi optimale betingelser for instrumentell læring, for eksempel av grunnleggende ferdigheter, hviler på denne forutsetningen. Det å legge danningperspektivet til grunn og anerkjenne også de minoritetsspråklige elevenes sosiokulturelle bakgrunn, kan skolen oppfylle kravet om at alle elevene får optimale muligheter til å realisere sitt lærings og utviklingspotensial.

Engen (2010) mener, den proksimale/nærmeste utviklingssonen er et viktig begrep når det gjelder tilpasset opplæring. I følge Vygotsky (1974) er det viktig å tenke på to begreper, som er den aktuelle sonen og den proksimale utviklingssone når det gjelder utvikling og læring. Med den aktuelle sonen mener han allerede etablert kunnskap, og den proksimale utviklingssone mener han det barnet vil klare seg ved hjelp av andre. Det aktuelle

(selvstendig) nivået vil alltid være en base som pedagogen bør kjenne for å sikre seg at det pedagogiske arbeide må legges til rette i barnets ressurser, men fokuset for pedagogisk virksomhet bør ligge i hva barnet har mulighet til å mestre. Dette utviklingspotensialet må være fokus for det pedagogiske arbeidet. Pedagogens oppgave er å veilede og støtte barnets utvikling mot selvstendig problemløsning ved gradvis å overlate mer og mer av problemløsningen til barnet. Engen (2010) mener hvis opplæringstilbudet blir for vanskelig eller for lett, vil det treffe utenom den nærmeste utviklingssonen. I det tilfelle vil ikke opplæringen gi noe effekt til barnas videre utvikling.

Opgaven min handler om minoritetsspråklige barns norsk språkutvikling i barnehagen. Barn som har minoritetsspråklige bakgrunn kan ha lite norsk språk på grunn av de er fra et annet land og de praktiserer et annet språk hjemme. Derfor valgte jeg å skrive teorien om barns språkutvikling sett i ett sosio-kulturelt perspektiv. Det er også viktig å tenke på tilpasset opplæring for disse barna når det gjelder språklæring i barnehage. Språkutvikling hos enkelte barn kan ligge i forskjellige nivåer, derfor er det viktig å legge til rette opplæring hos barn ut i fra barnets utviklings nivå.

2.3 Vygotsky`s syn på læring av språk (1896-1934)

Vygotsky (1981) påpeker at, erfaringer inntreffer på to nivåer i et menneskets liv; det første på det sosial planet og det andre på det intramentale planet. Dette gjelder for språket også. Barn får språklige erfaringer først gjennom det sosiale planet i mellommenneskelige interaksjoner, deretter bruker de språket i en intramental prosess som andre ikke kan få tak i. Dette kaller man tenkning. Forbindelsen mellom ytre sosiale interaksjoner og indramentale prosesser foregår gjennom tegn som formidler, eller medierer mellom ytre hendelser og indre prosesser. Språk er tenkningsredskap, og språk og tale er begge mentale eller kognitive funksjoner som er grunnleggende viktige i barns utvikling og læring, og språket representerer de alle viktigste tegnene for å mediere kontakt mellom ytre hendelser og indre prosesser hos et menneske.

Vygotsky (2001) mener, barn begynner å produsere lyd allerede det første leveåret og da gjør barnet også intelligente tilpasninger til omverdenen. Barnet kan påkalle andre og de kan

håndtere gjenstander, men de kan ikke uttrykke problemet med ord. Vygotsky kaller dette en før-språklig fase i intellektets utvikling og en før-intellektuell fase i språkets utvikling. Dette sees i sammenheng med de to separate biologiske anleggene som utvikler seg under samme revolusjonen. Når barnet begynner å bruke ord som de har hørt fra andre, blir språket intellektuelt og intellektuelt blir språklig. Et ord er en generalisering og ordet viser ikke bare til et enkelttilfelle, men kategoriserer en klasse av tilfeller som alle kan betegne ved hjelp av det samme ordet. Selv om barn og voksne bruker samme ord, kan de foreta generalisering på ulike måter. Vygotsky beskriver generalisering av ordet i tre forskjellige faser og det første er språklig tenkning i synkretismer. Det handler om at barnet på helt subjektivt grunnlag kan la høyst ulike objekter eller hendelser høre inn under en og samme betegnelse, slik at barnet døper tilfeldige fenomen med ett felles navn. Den andre fasen kalles språklig tenkning i kompleks og det handler om en kan objekter eller hendelser grupperes etter objektive, men varierende kjennetegn. Et barn kan for eksempel bruke ordet «vov vov» ikke bare som betegnelse på en hund, men også f.eks om et hundehalsbånd, eller til og med om andre firbente dyr. Den tredje fasen kalles språklige tenkning i begreper og her er barnet i stand til å generalisere ut fra et objektivt og gjennomløpende begrepstegn og dermed klarer barnet å bruke begreper om ulike type hunder.

Vygotsky (2001) sier at, barn tilegner seg begreper på to forskjellige måter. Begreper som tilegnes spontant gjennom å delta i språklige samhandlinger med andre mennesker kalles dagligdags begreper. Begreper som barn tilegner seg gjennom en systematisk tilrettelegging av læring kalles vitenskapelige begreper. Spontan utvikling av begrepslæring pågår helt opp til ungdomsalderen, og tilrettelagt utvikling av vitenskapelige begreper begynner allerede i barndommen. De dagligdagse begrepene er det vanskelig å lære utfra, mens de vitenskapelige begrepene kan være løsrevet fra barnets virkelighet og de to begrepstypene kan påvirke hverandre gjensidig. Dagligdagse begreper kan formidle de vitenskapelige begrepene tilbake til virkelighetens verden, og de vitenskapelige begrepene kan føre til en bevisstgjøring av de hverdagslige begrepene hos barnet. En hund kan for eksempel være et dagligdagsbegrep, men i et vitenskapelig begrep kan det omtales som pattedyr, virveldyr, dyr osv. På den måten blir barnet bevisst på hvordan fenomenet kan ha ulike trekk på ett nivå og på samme tid ha fellestrekk på et overliggende nivå og dette innebærer en mer kompleks organisering av ordmeninger som driver den språklige tenkningen opp på et høyere plan.

Vygotsky (2001) sier, en bruker til å undersøke begreper som allerede er dannet hos barnet gjennom en språklig definisjon av innholdet i dem. Ut i fra denne metoden tar en det ferdige produktet av begrepet av begrepsdannelsen og ser bort fra dynamikken i selve prosessen, dens utvikling og forløp, og i stede for å belyse barnets tenkning frembringer det en ren reproduksjon av språklige kunnskap av ferdige definisjoner som er kommet utenfra. Det kan være en måling av barnets språklige utvikling, barnets kunnskaper og erfaringer, mer enn undersøkelse av en intellektuell prosess i ordets rette forstand kan være. For de som ikke klarer denne metoden som konsentrerer seg om ordet, er det viktig å ta hensyn til persepsjonen og den mentale bearbeidingen av sansematerialet som gir opphav til begrepet. Sansemateriale og ordet er viktig for begrepsdannelsen. Hvis man studerer ordet alene, blir prosessen overført til det rent språklige planet som er atypisk for barns tenkning. En annen metoden av begrepsdannelsen læres av studier av abstraksjoner, og de tar for seg de psykiske prosessene som fører til begrepsdannelsen. Barnet finner visse trekk gjennom oppgaver i en rekke atskilte inntrykk og abstraherer dem fra alle de andre trekkene som de er blandet sammen med i sanseprosessen. Denne metoden overser den rollen som symboler (ordet) spiller i begrepsdannelsen, den overforenklete situasjonen gjør at hele prosessens innfløkte struktur erstattes av bare en delprosess.

Vygotsky (1978) mener, tankegang er måten de voksne snakker til barn på , og de problemløsningsstrategier de anvender, i neste omgang internaliseres og blir barns egne strategier. Samtaler og forklaringer innenfor barnets utviklingssone vil kunne bidra til at erfaringer bearbeides på en bevisst måte. Hagtvet (2004) sier, Vygotskys tankegang om ordlæring eller begrepslæring behøver ikke å være fremmedgjorte og abstrakte monologiske belæringer. De kan tvert i mot på dialogiske og undrende måter, kommentere, utdype og utvide barnets egne erfaringer. På den måten kan erfaringene lettere integreres i andre erfaringer og i den kunnskapen barnet allerede har tilegnet seg. Det å sette erfaringer foran forklaringer på en allmenngyldig metodisk rankings liste kan være enkelt, og erfaringer uten refleksjon kan være like lite læringsfremmende som belærende forklaringer som går over hodet på barna. Gjems (2009) sier, når barn etter hvert selv bruker ord om mentale hendelser, vil dette støtte barn i å forstå at det eksisterer et mentalt nivå som vi ikke kan se, men vi kan dele gjennom språk. Høigård (2013) argumenterer at, barns begreper kan være vide eller trange. De kan variere sterkt i dybde. Begrepsdybde betyr hvor godt vi forstår betydningssinnholdet i et ord. Når et barn avgrenser betydningen på en *stol* av betydningen på

en *krakk* (som skilles fra stol ved at ryggstøtte mangler) og *sofa* (som skilles fra stol ved å ha plass for minst to personer), blir begrepet stol mer presist og begrepsdybden større.

I følge Vygotsky (1978), mediering er et sentralt begrep som er tilknyttet til læring. Mediering skjer gjennom kulturelle redskaper. Et sentralt kulturelt redskap er språket og de praksiser som gjelder i en gitt omgivelse, og språk er et redskap som er vesentlig for læring. Med kulturelt redskap mener Vygotsky, fysiske redskaper som for eks. en sykkel. Han legger også stor vekt på redskaper for mental aktivitet. Som mental aktivitet legger han spesielt vekt på ord som tanke redskap. Det mentale redskapet formidles gjennom ulike tegn, som talte og skrevne ord. Vygotsky kaller dette semiotisk mediering. Med semiotisk mediering mener han, barn tilegner seg kognitive disposisjoner for å forstå sin omverden og lære i sin omverden. Denne medieringen skjer i alle former for språklige interaksjoner i barns hverdagsliv, og barn tilegner seg kognitive disposisjoner for å respondere på situasjoner på en bestemt måte i forskjellige situasjoner. Gjems (2007) sier, barn konstruerer oppfatninger om hva som er verdifullt å snakke om og hvordan de skal fortelle hendelser i de omgivelser de lever i. Barns læring om hvordan de bruker ord og begreper, fortelle sin hverdagskultur og tar med seg videre til sin utdanningssystem. Barn som møter voksne som kan fortelle, forklare og lære dem hvordan bruke språket, vil ha nytte av dette i det videre utdanningssystemet som forutsetter god språkmestring.

2.4 Andrespråks utvikling

Minoritetsspråklige barn som bor i Norge har norsk som andrespråk. De fleste minoritetsspråklige barn lærer norsk når de begynner i barnehagen. «Andrespråk definerer som språk som en person ikke har som førstespråk, men som vedkommende lærer eller har lært i et miljø der det er i allmenn bruk som dagligspråk (NOU, 2010)». «Når et barn er enspråklig til å begynne med og lærer et nytt språk litt senere, snakker gjerne en trinnvis, eller suksessiv, tospråklig utvikling». Barnets morsmål kalles ofte førstespråket, mens det nye språket kalles andrespråket. Et barn som har norsk som andrespråk, menes det at norsk er det andre språket barnet lærer, og ikke som noen kanskje tror, at det er mindre viktig språk for barnet enn morsmålet, eller førstespråket (Valvatne & Sandvik, 2007: 294). Engen & Kulbrandstad (2012) sier; andrespråk brukes oftest om et språk som en person ikke har som førstespråk. Men man lærer eller har lært i et miljø der det er i allmenn bruk som dagligspråk.

Sand (2008) sier, andrespråket læres ved kontakt med det samfunnet hvor språket brukes. Dette læres fordi det er nødvendig i hverdagen og brukes i personens omgivelser. Jørgensen (2006) mener andrespråk er ikke fremmedspråk, og fremmedspråk læres bare i undervisningstimer på skolen. Skille mellom andrespråk og fremmedspråk handler om forholdet mellom det en lærer og samfunnet. Dersom språktilegnelsen skjer i kontakt med språksamfunnet, er det snakk om et andrespråk. Derimot skjer språktilegnelsen på et fremmedspråk stort sett kun gjennom undervisning.

Engen & Kulbrandstad (2012) mener, barn kan lære to språk mer eller mindre samtidig (simultan tospråklighet), eller de kan lære et språk først og deretter lærer de et annet språk (suksessiv tospråklighet). Romaine (1995) sier at jo tidligere barna lærer andrespråket, jo bedre er det. Denne oppfatningen bygger på en hypotese om kritisk periode. For språktilegnelse hevdes den kritiske perioden for andrespråklæring å vare fram til pubertetsalderen. Språktilegnelse etter puberteten blir vanskeligere fordi hjernen blir mindre plastisk og mer spesialisert. Kritiske perioder har bred empiriske støtte når det gjelder fonologisk beherskelse av språket og også en del støtte når det gjelder syntaktisk beherskelse. Eldre barn synes det er lettest for å lære morfologi og syntaks. Romaine (1995) hevder at det er ikke alderen som er den kritiske faktoren for andrespråktilegnelse, men omstendighetene omkring læringen. Både yngre og eldre barn kan lære et andrespråk både godt og dårlig, avhengig av den sosiale læringskonteksten.

Sandvik & Spurkland (2009) sier, fleste av de suksessivt tospråklige barn har en ikke-verbal periode, der de snakker bare morsmål og ikke bruker andrespråket. Noen kaller dette den «tause perioden». I denne perioden forstår og kommuniserer barnet en god del på en annen måte. Valvatne & Sandvik (2007) mener, barn er ofte aktive lyttere i denne perioden, og når de begynner å snakke så kan de vise hvor mye de har lært. Det virker ofte som de er bevisst med å lære språket. Det å lære andrespråk er ikke bare å lære et nytt språkssystem, men de må også lære seg å forstå og gjøre seg forstått i kommunikasjon på dette språket. Mange barn lærer det nye språkssystemet lenge før de begynner å snakke. Det vil si at de lærer mye i den ikke-verbale perioden. Noen begynner å snakke veldig fort når de har lært noen nye ord og fraser i det nye språket. Selv om barnet snakker med tydelig uttale og bygger relativt gode

setninger, kan det hende at ordforråd er relativt lite. Det kan gjøre at barnet får vanskeligheter med å følge høytlesing og samtaler.

Kibsgaard & Huseby (2002) sier, i barnehagen lærer barn andrespråk som norsk ved å knytte til det muntlige begrepsapparatet som er nødvendig for å forstå og uttrykke seg muntlig for å kommunisere med ulike plan, og språkkompetanse i barnehagen er i stor grad kontekstavhengig. Det betyr språket er i større eller mindre grad avhengig av de konkrete som barna kan forholde seg til. I utviklingen av andrespråket kan barnet ofte blande morsmålet og andrespråket. Dette kalles et mellomspråk. Barn bruker regler av begge språkene, samtidig som mellomspråket også kan innholdet regler og elementer som ikke kan forklares ut i fra de to språkssystemene. Mellomspråket er en positiv prosess for barn for å utvikle andrespråket selv om en del språklige og lingvistiske feil foreligger. I utviklingen av andrespråket bør slike språklige feil ses på som en naturlig progresjon i mellomspråksystemet. Kibsgaard & Huseby (2002) sier også at, aldersadekvat morsmålskompetanse er en grunnleggende og viktig ressurs i forhold til tilegnelse av norsk som andrespråk og barnehagens og skolens opplæring i andrespråket må bygge på de språklige og kunnskapsmessige ressurser barnet allerede har tilegnet seg.

2.4.1 Samarbeid med tospråklig assistent

I følge Cummins (2004) er flerspråklig assistent en ressurs, og det er ikke en hindring som skulle overvinnes. Mjelve (1996) mener, tospråklige assistenter blir viktige voksne for barna på flere måter og de kan støtte, bevisstgjøre, fokusere og synliggjøre assistentens arbeid. De kan skape positive holdninger og forventninger hos barn og foreldre. Tospråklig assistent kan høre og forstå det de hører og utdype innholdet, nettopp fordi de forstår. Voksne som forstår det barnet formidler, bidrar til å øke selvtillit og skaper trygghet. Når barnet er trygg på sine samtalepartnere, skjer det også endringer i barnets språk på innholds nivået. Da stiller de flere spørsmål, prøver å forstå kompliserte sammenhenger og de gir uttrykk for komplekse tanker og ideer, som de ikke kan mestre på andrespråket. Høigård (2006) sier, tospråklig assistent kan styrke morsmålet til barna gjennom forskjellige aktiviteter. Det å ha samspill med tospråklig assistent kan barn få mulighet til å uttrykke sine tanker, meninger og følelser. En barnehagedag på norsk kan være slitsom for barn som holder på å tilegne seg det norske språket, og gang på gang opplever at det ikke forstår eller blir forstått. Barn som møter

morsmålet i andre situasjoner enn hjemme, kan få mulighet til å utvikle sine kunnskaper ved hjelp av tospråklig assistent.

Baker (2001) kategoriserer tospråklig opplæring som sterke former og svake former. Engen & Kulbrandstad (2012), utvikler Bakers teorien om tospråklig opplæring former som overgangsmodeller og bevaringsmodeller. «Overgangsmodeller tar sikte på å føre barnet fra morsmålet til samfunnets dominerende språk. Med sosial og kulturell assimilering til den språklige majoriteten som det underliggende eller uttalte målet. Tospråklige bevaringsmodeller tar sikte på at barnet skal bevare minoritetsspråket, sin kulturelle identitet og sikre rettighetene til den minoritetsgruppa det tilhører (Engen & Kulbrandstad, 2012, s. 201)». Statisk bevaring handler om at barnet skal bevare morsmålet på det nivået som var nådd ved skolestart. Utviklende bevaring eller berikende tospråklig opplæring handler om at barnet skal videreutvikle morsmålsbeherskelsen ved å etablere lese og skrivekyndighet på aldersadekvat nivå. Det vil si at barnet kan både morsmålet og majoritetsspråket på samme nivå. Baker (2001) sier, tospråklig opplæring med svake form har enten enspråklig eller begrenset tospråklig som språklig resultat, og assimilering, atskillelse eller tilbaketrekning som bakenforliggende samfunnsmessig eller funksjon. Denne formen kalles tospråklige, fordi de tilbys tospråklige elever. Sand & Skoug (2002) sier, innafor svak kategori har det til felles at minoritetsbarnas språklige utbytte gjennom opplæringen er enspråklig i majoriteten. De pedagogiske og samfunnsmessige målsettingene bygger på en tanke om assimilering, enten denne er uttalt eller ikke.

Baker(2001) sier, tospråklig opplæring i sterke former har tospråklig og dobbelt lese- og skrivekyndighet som resultat, berikelse som pedagogisk målsetting og pluralisme som samfunnsmessig målsetting. Sand & Skoug (2002) mener, innenfor sterk kategori har det til felles at de gir barna et tospråklig utbytte og dvs. morsmål og majoritetsspråk slik at de pedagogiske og samfunnsmessige målsettingene er integrering preget av pluralisme og mangfold. Innenfor sterke opplæringsmodeller Baker (2001) fokuseres det slik at modellene skal;

- rettes mot minoritetsspråklige barn

- morsmålet og majoritetsspråket blir brukt likt og begge språkene blir brukt som undervisningsspråk. Dvs. at elevene bruker sitt morsmål og utvikler dette, samtidig med at de tilegner seg norsk gjennom å bli undervist i fagene.

Engen (2010) mener, de sterke modellene (Baker, 2001) kan være vanskelig å gjennomføre i Norge. Ut fra det praktisk-økonomiske og demokratiske forholdet, kan alle skoler iverksette noen tiltak både på kultur-, system- og på individnivået i det sosiokulturelle perspektivet. Baker (2001) påpeker at den tospråklig opplæringen etter sterk modell må opprettholdes over en periode på 5-6 år eller lengre for å ha en virkning.

2.5 Læring av norsk gjennom å lese for barn

I denne delen skal jeg presentere at, det å lese for barn hjelper barnet til å utvikle språket. Her vil jeg skrive litt om høytlesing og samtaler også. De Temple (2001) sier, boklesing er en av de mange aktiviteter der barn har mulighet til å utvikle språk. Et barns prestasjoner må ha vært påvirket av boklesing. Språkbruk under boklesing er representative for de typer interaksjoner som forekommer i andre sammenhenger. Dickinson (2001) sier, når lærere forklarer hvordan de hjelper til å fremme språket og den litterære utviklingen, så er boklesing en av de første tingene de diskuterer. Det som er mer sannsynlig er at å lese bøker hjelper barn å forstå betydningen av fortellinger/historier og fremmer en viss kjærlighet til bøker og det å lese. En større forståelse oppstår når barn lærer vokabular og konsepter, når de blir kjent med språket i bøkene, og når de begynner å lære strategier for hvordan å forstå bokens mening. Boklesing har spesiell potensiale for å fremme språkutvikling som er linket opp mot litteratur. Barn som blir lest for to ganger om dagen kan lære mer språk enn de som det blir lest for to ganger i uken.

Arnold & Whitehurst (1994) mener, lærere råder ofte foreldre å lese for sine barn og forskning i førskole og første klasse har vist at i spesielle tilfeller der bøker har vært tilgjengelig for barna og der bøkene har blitt lest på en god måte, så har dette fremmet barnas språkutvikling. Tabors (2001) sier, aktiviteten en voksen leser til et lite barn, kan innebære langt mer enn å bare lese høyt ordene på sidene. Boklesing kan brukes som en mulighet for leggetid for barnet og det kan brukes som en mulighet til å lære ferdigheter. Boklesing kan

også anvendes som en mulighet til å utforske imaginære verdener. Samtaler som oppstår under boklesing kan være spesielt godt egnet til utvikling av språkferdigheter som barn trenger når de begynner på skolen. Når barn og voksne ser bilder sammen og voksne og barn har fokus på illustrasjoner og tekst samtidig, hjelper barnet til å utvikle språk. Boken er også et utgangspunkt for å tilrettelegge for diskusjon om hva som ikke er umiddelbart til stede, tidligere erfaringer, spådommer, og slutninger. Snow & Goldfield (1983) sier, det er viktig at foreldrene leser også for barn og det er viktig at de leser samme bok flere ganger. Ut i fra det kan de fokusere på samme historie og illustrasjoner som de kan ha diskutert tidligere, men kan også håndtere de samme ordene eller begrepene som de hadde deltatt på i tidligere økter. De Temple (2001) sier, når foreldre leser en bok med et førskolebarn, kan en forelder lese på forskjellige måter. De kan lese rett av teksten, de kan snakke om illustrasjonene eller fortelle en historie uten å lese. Snow (1983) mener, repeterende lesning for barn har visst seg å ikke spille en viktig faktor for raskere tilegning av morsmålet, men på den andre siden har det uten tvil en positiv effekt på læringen av andrespråket. Nyere forskning viser at mengdetrening i samtaler er en av faktorene som bedrer uttalelse av ord og planleggingen av setningsoppbygging hos barn.

Hoel (2007) sier det er en sammenheng mellom leseaktiviteter og språkstimulering. Barn lærer språk når de har samspill med andre, i situasjoner der språk og handling har en funksjon sammen. Høytlesing og samtaler om litteratur gir opplevelser og glede og i tillegg ligger det stor verdi nettopp i den språklige samhandlingen som lesing fører med seg. Valvatne & Sandvik (2007) sier, barnebøker er engasjerende for barn. Gjennom bøker kan minoritetsbarn med ett annet morsmål, både få gode muligheter for andrespråklæring og bli kjent med en viktig del av barnekulturen i det landet de kommer til. Bøkene betyr for mye for å bli kjent med skriftspråk for mange barn. Bøker har innhold som er verd å snakke med andre om og det stimulerer språket hos barn.

Hoel (2007) sier, lesing og samtaler rundt teksten gir anledning til å stimulere barnets uttale, ord- og setningsproduksjon. Barnas svar viser at de uttaler riktig, de mestrer konsonantforbindelser og får med seg stavelsene i lengre ord, og de bøyer både verb og substantiv rett. Barna erfarer å svare med fulle setninger og ordene kommer i rett rekkefølge. Barna lærer også å bruke ord som *og, fordi, men* for å binde setninger. De bruker

preposisjoner rett også. Solstad (2008) sier, en viktig faktor for å lese for barnehagen er at barn blir kjent med skriftspråk gjennom lesing, og i tillegg utvikler barn ordforråd og setningsstrukturen ved å bli lest for. I følge Hoel (2007), høytlesing er en av de vanlige aktiviteter i barnehage. God lesing er preget av den voksnes nærvær. I tillegg til å være språkmodeller, er vi gode lesemodeller for barna fordi vi gjennom våre handlinger viser hva en erfaren leser gjør. I følge Kulbrandstad (2003) er det viktig å jobbe systematisk med leseaktiviteter. Hun deler i tre faser som er førlesefasen, lesefasen og etterlesefasen.

2.5.1 Høytlesing

Solstad (2008) sier, det å lese er mange ting. Det er å avkode tekst ved å opprette en sammenheng mellom bokstaver og lyder i talemålet, og det er å skape mening i det avkodede. Det å lese er å kunne forstå tekst, men like viktig er det å kunne anvende lesingen i en sammenheng. I PISA undersøkelse ble det brukt denne definisjonen: «leseferdigheter er evne til å forstå. Bruke og reflektere over skrevne tekster, for å oppnå sine mål, utvikle sin kunnskap og potensial og delta i samfunnet (Roe,2002 s. 109).» Solstad (2008) sier, denne definisjonen tar utgangspunkt på skriftlige tekster. Definisjonen beskriver ikke så godt at tekster også består av tekst og bilder, eller musikk, lyd og film. På denne type tekster kaller sammensatte tekster og disse sammensatte tekstene består av flere uttrykksmåter eller modaliteter som skrift, lyd og bilde i et sammensatte uttrykk. Bildebøker er et eksempel på dette og den som leser og den som lytter må forholde seg både til tekst og bilde samtidig. I barnehagesammenheng må man se leseferdigheten på lesing, forståelse og bruk av sammensatte tekster. Det kan også føyes til at leseferdigheter i barnehagesammenheng ikke nødvendigvis omfatter avkoding av tekst, det å kunne lydene og trekke sammen lydene til ord og setninger. Flere førskolebarn er ikke i stand til å gjøre dette. De har ikke knekket lesekode og funnet ut av alfabetiske prinsipper. Men man må si at de kan forstå skrevne tekster når de får dem opplest. Et annet trekk når det gjelder leseferdigheter; det er en forutsetning for å delta i samfunnet. Leseferdigheten ut i fra denne tilstand er ikke bare å avkode og forstå en tekst, det innebærer også at elevene må kunne reflektere over det de har lest og bruke det til å utvikle kunnskap sammen med andre mennesker i samfunnet. Lesing er både en kognitiv og sosial ferdighet.

Høigård (2006) sier, man skaper indre bilder av det som skjer når man lytter til høytlesing. Den som allerede har utviklet mange begreper, har derfor lettere for å følge med enn den som har færre og mer diffuse begreper. Samtidig kan man ved å lytte og leve inn i teksten, få en bedre begrepsforståelse i teksten. Ut i fra det kan fantasien også utvide erfaringsområdet til miljøer, gjenstander og situasjoner som man ikke møter i det virkelige livet. Det å innleve i teksten tar man i bruk hele vårt følelsesregister. Derfor gir erfaringer man får når man lytter til høytlesing en helt annen verdi for begrepsdannelsen enn om vi bare får noe forklart eller definert.

Hoel (2007) sier at barn med forskjellige bakgrunn, leseerfaring og språkstimulering får felles leseopplevelser og referanserammer gjennom høytlesing. Barna møter gode mønstre for språkbruk både i høytlesingen og i samtaler i forbindelse med lesingen. Høytlesing gir glede ved selve lesestunden, også til den som leser høyt, og høytlesing er en viktig språkstimulerende aktivitet. Hoel m.fl (2008) mener høytlesing er et møte med situasjonsavhengig språk og den bidrar til at barn snakker om og forstår ting som foregår andre steder (der-og-da- språk) og ut i fra andre synsvinkler og perspektiver enn dems egne. Høytlesing gir en formbevissthet som er nødvendig, fordi innhold og form skaper tekstens mening.

Solstad (2008) sier, lesing i barnehage består av leseprosessen, leserommet og tolkningsfelleskapet. Leseprosessen knyttet til arbeidet med konkrete tekster fra forarbeid, lesing og etterarbeid. Man må planlegge selve lesingen. Tolkningsfelleskapet er knyttet til den sosiale siden ved lesingen og det handler om å legge til rette for å skape sosiale rom rundt lesingen. Det å lytte til høytlesing er ikke en prosess i det enkelte barnet, og opplevelsen av teksten kan utvides gjennom at barn får mulighet til samspill på varierte måter med i tekstene. Litterære samtaler er med på å skape tolkningsfelleskapet. Tolkningsfelleskap består av hele grupper av mennesker som i eksemplet over, et helt samfunn, og tolkningsfelleskap skapes av uttalte konvensjoner eller regler og normer for fortolkning i en kultur. Det å kjenne seg hjemme i lesekulturen betyr at man har tatt opp i seg samfunnets tolkningspraksis. Tolkning av litterære verk er ikke fri, men styrt av den praksis leserens tolkningsfelleskap definerer. Tolkningspraksis er ikke fastlagt en gang for alle og den er i stadig utvikling og påvirkes av medlemmene i tolkningsfelleskapet. Barnehagebarn har ikke så mange tolkningserfaringer

med lesing og tolkning av tekster som studentene har, men de fortolker, diskuterer og undrer seg over de tekstene de får oppleit. Barn assosierer, fortolker og forstår barnelitteratære tekster ut fra sine egne nære opplevelser og de fester seg ved forhold i teksten som virker interessante for dem i øyeblikket. Førskolebarn er i ferd med å erobre og utvikle kulturens tolkningspraksis og felleskap, samtidig som de utvikler egne barnekulturelle praksiser for lesing av barnelitteratur og barna blir etter hvert også kjent med at barnelitteratære tekster står i forhold til andre tekster som barna har større eller mindre kjennskap til.

2.5.2 Samtale

Ninio & Snow (1996) mener, samtale er en fokusert språklig interaksjon som finner sted når to eller flere deltakere er vendt mot samme perseptuelle eller mentale fokus. Samtaler bygges opp gjennom tre sentrale samtaleaktiviteter. Den første kalles *åpner* fordi den innleder samtalen. For eksempel, «vet du hva..», det er en velkjent samtaleåpner når barn henvender seg til voksne og andre barn for å fortelle noe. Den andre er *respons* på åpningen. Det kan være for eksempel å svare «nei, jeg vet ikke hva», og den tredje er *utarbeiding* av samtaletemaet. Det kan være det innlederen vil dele med mottakeren om det hun har på hjerte. Åpningen av samtalen kan være hva som er tema og den er en typisk første tur for å innlede samtale. Underveis kan samtalen introduseres nye tema med nye åpninger. En åpning av samtale må alltid bli besvart med en eller annen respons fra en eller flere mottaker for at interaksjonen kan utvikle seg til en samtale. En respons kan være positivt eller negativ og det kan være avhengig av mottakeren blir med eller ikke i det videre samspillet. Det å kunne samtale om et tema over tid kreves det språklige ferdigheter og erfaringer fra språklige interaksjoner med andre. Det er viktig at man er opptatt av å utvikle samtalen ut fra det temaet barn har allerede påbegynt.

Gjems (2009) sier, språklige interaksjoner med lydhøre og sensitive samtalepartnere som inviterer barn til å delta i samtaler, og gir dem anledning til å uttrykke seg, gir dem støtte og tid, er avgjørende for at barna lærer seg språk. De barna som har færre ord og mindre flyt i sine ytringer enn voksne må få støtte og tilstrekkelig tid og anledning til å formulere seg. Vi har samtale om noe vi tenker på, vi har sett på tv, noe som skjedd i går eller leste i en bok. Samtalepartner har et felles oppmerksomhetsfokus og deler erfaringer gjennom språklige

interaksjoner. Gjennom å samtale oppnår man intersubjektivitet, enn hvis man bare er i hverandres nærvær og kun har en form for fokusert samvær.

Solstad (2011) sier, litteretære samtaler handler om den unge leseren eller lytteren i dialog med teksten selv, dermed går den voksne aktivt inn for å opprette en dialog mellom seg og barna om teksten og ikke minst går barn selv inn for å skape dialoger seg imellom om litteratur. Solstad (2008) sier, det å ha samtale med barn om mange slags tekster bidrar positivt til barns språkutvikling og lesekompetanse. Gjennom samtalen om litteratur utvikler barn sin kulturelle kompetanse, sin kunnskap om hva det vil si å lese og hva litteratur er. Det er viktig at samtalen foregår på førskolebarnas premisser og med deres erfaringer og forståelsesmåter. Målet med samtale må være å øke barnas refleksjon og kunnskap om tekstens innhold, tekstens form og struktur.

Solstad (2008) sier, barn er i stand til å lytte til høytlesing lenge før de lytter til høytlesing og skape mening og sammenheng i lengre narrative forløp, er den litterære samtalen selve høytlesingen. Leseprosessen starter her for første gang. Selv om det lille barnet ikke har utviklet et muntlig språk, kan den ha stor utbytte av å lese ei bok, titte på bilder i en pekebok og delta aktivt i en litterær samtale med en voksen. Etter hvert som barnet utvikler sitt eget talemål, kan det skape mening i lengre sammenhengende tekster som leses høyt for barnet. Samtalen rundt teksten blir mer sammensatt, og barnet vil gradvis være i stand til å uttrykke egen mening og tanker om tekster. De vil da delta i samtaler både med andre barn og voksne om teksten. Sand (2008) sier, samtaler mellom barn og voksne er viktig for barns språkkompetanse. Naucler (1988) sier samtalen som grunnlaget for barnets utvikling av både første og andrespråket og alle samtaler som foregår i barnehagen er viktig del av språkmiljøet. Det er viktig at voksne må være sikre på at barnet forstår det de snakker om. Hoel (2007) mener, i forbindelse med leseaktiviteter er språk og samhandling framtrødende, og samtalen kommer ofte naturlig fram i en slik situasjon. Samtalen er både aktiviserende og stimulerende. Det er fordi den inviterer barna til å tenke høyt og vi får innblikk i barnas egne språklige oppdagelser. For å ha en stimulerende effekt av samtale, må vi ta barnas egne innspill og refleksjoner, og ikke komme med de ferdige svarene. Målet må være at barnet må være med å utvikle sin egen språkkompetanse.

3. Metode kapittel

Metode er et redskap, en framgangsmåte for å løse problemer og komme fram til en ny erkjennelse (Holme & Solvang, 2004). I dette metodekapittelet vil jeg redegjøre forskningstilnærmingen for undersøkelsen først. Deretter vil jeg forklare de sentrale momentene i oppgaven blant annet hermeneutikk, kvalitativ intervju, prøveintervju, gjennomføring av intervjuene, transkribering og analyse av datamaterialet. Til slutt vil jeg forklare validitet av min kvalitative undersøkelse og de etiske betraktninger.

3.1 Forskningstilnærming

For å gjennomføre mitt forskningsarbeid har jeg brukt kvalitativ forskningstilnærming. Holme & Solvang (2004) sier, kvalitative data og metode har sin styrke i det å få fram totalsituasjonen og slike helhetsframstillinger åpner for økt forståelse for sosiale prosesser og sammenhenger. Disse undersøkelsesmetoders nærkontakt med undersøkelsesenheterne åpner for en bedre forståelse av den enkeltes livssituasjon. Strauss og Corbin (1998) sier, gjennom kvalitativ forskning studerer man mennesker og deres erfaringer i livet, emosjoner, ulike type atferd og ulike sosiale fenomener. Man har her en fortolkende tilnærming til datagrunnlaget. I følge Dalen (2013), er et overordnet mål for kvalitativ forskning å utvikle forståelsen av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet. Det handler også om å få en dypere innsikt i hvordan mennesker forholder seg til sin livssituasjon.

I mitt forskningsarbeid har jeg hatt fokus på å innhente informasjon om hvordan leseaktiviteter kan bidra til å utvikle minoritetsspråklige barns andrespråk som norsk i barnehagen. Da har det også vært viktig for meg å vite om barnehagelærernes tanker og erfaringer rundt dette temaet. Derfor falt valget mitt på kvalitativ intervju som metode for mitt forskningsarbeid. Ut i fra denne kvalitative intervjumetoden har det vært mulig for informantene til å uttrykke sine erfaringer og refleksjoner rundt dette temaet. Med bakgrunn i dette, er dette forskningsprosjektet inspirert av fenomenologi og hermeneutikk.

«Hermeneutikk er læren om fortolkningen av tekster (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 67).»

Dalen (2013) sier, fenomenologi kalles en modell for forståelse og den tar utgangspunkt i fenomenet «livsverden». Kvale (1997) sier, ut i fra en fenomenologisk forståelsesmåte, er det viktig å forstå sosiale fenomener ut i fra informantenes egne perspektiver, og beskrive verden slik den oppfattes fra deres innfallsvinkel.

Problemstilling er utgangspunktet for undersøkelsen og problemstillingen ser slik ut:

- Hvordan kan boklesing bidra til å utvikle minoritetsspråklige barns andrespråk i barnehagen?

Jeg valgte denne problemstillingen fordi jeg har hatt et ønske om å jobbe med dette feltet lenge og ville vise at lesing er en av de sentrale tiltak for språkutvikling for minoritetsspråklige barn i barnehagen. For å gjennomføre dette arbeidet valgte jeg informanter som har erfaringer og faglig kompetanse i dette feltet. Da valgte jeg barnehagelærere som jobber i forskjellige barnehager. Ut i fra dette ser jeg at for å undersøke mitt forskningsarbeid, er kvalitativ intervju en god metode.

Min problemstilling for dette arbeidet har hatt utgangspunkt for forskjellige deltemaer, derfor måtte jeg finne flere forskningsspørsmålet slik at jeg får et helhetlig resultat av undersøkelsen.

Aktuelle forskningsspørsmål som kan gi et helhetlig bilde av problemstillingen min er;

- Hvordan legger barnehagen til rette for at barn skal bli lest for i barnehagen?
- Hvilken betydning har morsmålstøtte i barnehagen for å utvikle norsk som andrespråk?
- Hvilken betydning har boklesing for å utvikle norsk som andrespråk i barnehagen?

3.2 Hermeneutikk

Gadamer (1975) sier, hermeneutikk er en metode og forståelsen settes i stedet som menneskers fundamentale form for væren. «Hermeneutikk omfatter ikke noen trinn- for-trinn- metode, men er en utlegning av noen generelle prinsipper som har vist seg å være brukbare i en lang tradisjon for fortolkning av tekster (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 217).» Hermeneutikk synspunkt er fortolkningen av mening det sentrale tema i forbindelse med en spesifisering av de formene for mening som søkes, og oppmerksomhet overfor de spørsmålene som stilles til en tekst. Formålet med hermeneutisk fortolkning er å oppnå gyldig og allmenn forståelse av hva en tekst betyr og begrepene samtale og tekst spiller en sentral rolle hermeneutikk tradisjonen. Schwandt (2000) mener enhver tekst får sin mening fra en kunnskap og kontekst som andre mennesker gjør og sier videre at hva deres handlinger og ytringer betyr, avhenger alltid av en kontekst eller bakgrunn av andre betydninger, verdier, antakelser, praksiser og så videre.

Ricoeur (1971) forklarer at, de hermeneutiske prinsippene for fortolkning av tekster i hermeneutikk til fortolkning av gjenstanden for samfunnsvitenskapene og meningsfylte handling og mennesker som er selvtolkende, historiske vesener, med forståelsesredskaper som er betinget av tradisjon og historisk liv. En sentral prinsipp i hermeneutikk tolkningslære er hermeneutisk spiral eller hermeneutisk sirkel og dette innebærer at hvordan kan jeg forstå en tekst som en vekselvis mellom del og helhet som en dialektisk prosess som meg som en forsker og virkeligheten. Med en uklar og intuitiv forståelse av teksten som helhet fortolkes dens forskjellige deler og ut i fra disse fortolkninger settes delene på ny relasjoner til helheten og i denne hermeneutiske tradisjon betraktes denne sirkulariteten som en spiral som åpner for en dypere forståelse av meningen (Kvale & Brinkmann, 2012). I følge Dalen (2004), som forsker beveger man seg mellom ulike oppfatninger og hypoteser av materialet, men man må forholde seg til fenomenene i den sammenhengen de presenteres i. Den nye viten fører til at man må revurdere sine tidligere antagelser.

Skogen & Fuglseth (2006) sier at når vi leser en tekst, oppstår det et møte mellom tekst og leser. Leseren kjenner fram til et samsvar mellom to horisonter mellom meninger, forestillinger og forventninger i teksten og hos seg selv. Møtet går inn i den hermeneutiske spiralen. Hver gang man leser teksten, skjønner man bedre eller forstår på en annen måte og vi utvider hele tida vår egen horisont i møte med teksten. Palmer (1969) mener, hermeneutikken kan lære kvalitative forskere med å analysere intervjuene sine som tekster. For eksempel kan de se ut fra her og nå i intervjusituasjonen og være oppmerksomme på det kontekstuelle fortolkningshorisonten er betinget av historie og tradisjon.

3.3 Utvalget

Utvelgelse av undersøkelsesenheter er en avgjørende element i undersøkelsen. Hvis man får en feil person med i utvalget, kan det føre til at hele undersøkelsen blir verdiløs sett i forhold til utgangspunktet for arbeidet. Utvelgelsen skjer ikke ut i fra et klart definert teoretisk ståsted, men ut fra den før-forståelse, før- dom og før- teori en går til prosjekt med (Holme & Solvang, 2004). I min undersøkelse har jeg valgt kriteriebasert utvalg hvor mine informanter har erfaringer og kompetanser i det feltet jeg undersøkte. Utvalget i min undersøkelse da falt på barnehagelærere. I følge Kvale & Brinkmann (2012), er det vanlig at man velger kriteriebasert utvalg i kvalitativ intervju. Holme & Solvang (2004) sier, en kan øke

informasjonsinnholdet ved å bruke intervjupersoner som en kan forutsette har et høyt informasjonsnivå om det forholdet en undersøker. Det betyr at personer som har høyt bevisstnivå og stor evne til refleksjon. Et problem med denne gruppa, kan gi overbevisende verbale oppvisninger. Hvis informantene er klar over dette, vil de være verdifulle intervjupersoner.

Utvalgsriterier i mitt forskningsprosjektet var følgende;

- Barnehagelærere som har godkjent barnehagelærer utdanning
- Barnehagelærere som har erfaringer med å jobbe med minoritetsspråklige barn i barnehage
- Barnehagelærere som viser interesse og engasjement for å jobbe med andrespråkutvikling som norsk.

For å undersøke dette arbeidet var det viktig for meg å finne informanter som har nok erfaringer og kompetanser ut i fra min problemstilling, som er andrespråkutvikling for minoritetsspråklige barn. Problemstillingen har også hatt fokus på om hvordan minoritets språklige barn utvikler andrespråket når man leser for dem. For å få et godt resultat av undersøkelsen, var det viktig for meg å finne informanter som har erfaringer innen og samtidig et ønske om å jobbe med dette feltet.

For å finne informanter har jeg tatt kontakt med fire barnehagelærere som jobber på tre forskjellige barnehager via telefon. Etter telefonsamtalen visste alle positiv interesse for å være informanter i prosjektet mitt. Deretter sendte jeg en informasjonsbrev (vedlegg nr 2) til alle barnehagelærere. Brevet inneholdt informasjon om formålet med prosjektet mitt, hvordan informasjonen vil bli behandlet og om jeg har søkt tillatelse fra NSD. Det ble også nevnt i brevet at undersøkelsen er frivillig og informantene kan når som helst trekke seg. I følge Kvale & Brinkmann (2012), en intervjueren ville innhente nøyaktige vitneobservasjoner, man kan ønske følsomme beskrivelser av personlige opplevelser og emosjonelle tilstander eller man vil ha gripende historier. Utvalget av informanter var alle kvinner og alle hadde godkjent barnehagelærer utdanning. Informantene mine ble anonymisert i oppgaven fordi de ikke skal bli gjenkjent. Informantene i prosjektet kalles « Liv », « Randi », « Bente » og « Odd ».

3.4 Kvalitative forskningsintervju

Kvale & Birkemann (2012) mener, et intervju er en samtale som har en viss hensikt og struktur. I kvalitativt forskningsintervju går man dypere enn den spontane meningsvekslingen som skjer i hverdagen. I et forskningsintervju er tilnærmingen varsomt spørre- lytte- og – orientere. Kvalitativ forskningsintervju er ikke en konversasjon mellom likeverdige deltakere, men det er forskeren som definerer og kontrollerer samtalen. Intervjueren følger kritisk intervjupersonens svar på spørsmålene til temaet. Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes eget perspektiv. Forskningsintervjuets struktur er likt den dagligdags samtalen, men som et profesjonelt intervju involverer det også en bestemt metode og spørreteknikk. Kvalitativ intervju er et godt verktøy for å finne fram til folkets oppfatninger. De mener videre at kvalitativ analyse har sin styrke når det gjelder helhetlig vurdering av enkeltkasus. De kan være mindre egnet til å sammenligne ulike kasus og i praksis er kvalitative analyse vanskelige å gjennomføre på større datamengder (ibid).

Målet med dette prosjektet er å finne svar på hvordan kan boklesing bidra til å utvikle minoritetsspråklige barns andrespråk som norsk i barnehagen. For å få en detaljert svar til min problemstilling valgte jeg å bruke kvalitativ forskningsintervju. Ut i fra denne metoden, kunne informantene uttrykke sine erfaringer og refleksjoner ut i fra sin opplevelse. For å undersøke dette prosjektet kunne jeg brukt observasjoner i tillegg. Da kunne jeg sett hvordan de gjør det i praksis, ut i fra det de sa i intervjuet. Da kunne jeg fått og kanskje også andre type svar. Holme & Solvang (2004, s.104), «gjennom observasjon skal en forsøke å fange inn den totale livssituasjonen for dem en observerer». Men ut ifra min kriteriebaserte utvalg av informanter best egnet til å nå målet ut i fra kvalitativ forskningsintervju. I undersøkelsen har jeg brukt semistrukturert intervju. I følge Kvale & Brinkmann (2012) handler det om at intervjueren utarbeider intervjuguide på forhånd og forskeren følger opp informanten gjennom bestemte temaer. I en slik intervju legger man åpenhet til digresjoner. Her har forskerne mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål også selv om disse spørsmålene er ikke planlagt på forhånd.

Kvalitativ forskningsintervju er et krevende metode (Holme & Solvang, 2004). Kvale & Brinkmann (2012) sier, forskningsintervjuet er en interpersonlig situasjon og det er en samtale mellom to parter om et emne av felles interesse. I følge Dalen (2013) er ikke et

forskningsintervju en vanlig dialog mellom to samtalepartnere. I første rekke er det intervjupersonens opplevelse som er i fokus. Viktigste er at intervjueren har evne til å lytte og å kunne vise interesse for det informanten forteller. Det handler om å vise anerkjennelse overfor den personen som intervjues, både ved måten det spørres og lyttes på. Intervjueren må vise interesse med blikk, ikke verbal kommunikasjon og selvsagt også gjennom verbale kommentarer slik at informanten føler at hans/hennes fortellinger blir hørt, særlig når informanten forteller om seg selv og «følsomme» områder (ibid).

3.4.1 Intervjuguiden

«En intervjuguide omfatter sentrale temaer og spørsmål som til sammen skal dekke de viktigste områdene studiene skal belyses (Dalen 2013, s.26).» Før jeg gjennomførte intervjuene, hadde jeg laget en intervjuguide. Denne intervjuguiden tok utgangspunkt i å finne ut barnehagelærerens erfaringer og tanker rundt minoritetsspråklige barns andrespråkutvikling gjennom å lese for barn. For å finne svar på denne problemstillingen måtte jeg få svar fra forskjellige temaer. For å få svar på alle temaene har jeg laget tre forskningsspørsmål som er sentrale for denne undersøkelsen. Disse forskningsspørsmålene ble endret underveis siden disse informasjonene ble laget i tidlig fasen.

Jeg lagde intervjuguiden med å starte med et innledende spørsmål og det er «hva tenker du om å lese bøker for minoritetsspråklige barn i barnehagen? Kan du si noe om det?». I følge Dalen (2013), innledende spørsmålet bør være slik at informanter føler seg vel og avslappet. Deretter har jeg laget spørsmål som fokuserte på temaet mitt. Intervjuguide min innholdet fem deler. Del 2 til 4 inneholdt spørsmål som tok utgangspunkt i forskningsspørsmålene og til slutt laget jeg avsluttende spørsmål som for eksempel: ”Er det noe du vil nevne som du ikke har nevnt tidligere?”. I tillegg var jeg klar for å stille oppfølgingsspørsmål underveis dersom det var nødvendig. Det tok tid til å lage ferdig intervjuguiden. Det har vært meget viktig for meg at, informantene åpner seg opp og forteller med sine egne ord om sine opplevelser. For å få et slikt svar må spørsmålene være gode. For å lage slike spørsmål i min intervjuguide har jeg hatt veiledning av mine veiledere. Dalen (2013) sier, gjennom erfaring med utarbeiding av spørsmål vil man etter hvert opparbeide en kompetanse på hva som er gode spørsmål i et kvalitativ intervjuprosjekt.

3.4.2 Prøveintervjuet

Dalen (2013) mener, det er viktig at forskeren gjennomfører ett eller flere prøveintervjuer for å teste ut intervjuguiden og teste seg selv som intervjuer. For å gjennomføre prøveintervju har jeg tatt kontakt med en førskolelærer som jobber sammen med meg. Hun visste interesse for å prøve dette. Det har vært en god læring for meg som forsker. Jeg fikk testet ut intervjuguiden, det tekniske utstyret og jeg fikk erfaringer i å være en forsker. Jeg har prøvd å være en aktiv lytter og satte meg inn i informantens livssituasjon. Ut i fra aktiv lytting fikk jeg mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål. Informanten min ble engasjert og ga gode svar på mitt oppfølgingsspørsmålet.

Selv om jeg valgte semistrukturert intervju, har jeg fulgt den rekkefølge jeg hadde laget i intervjuguiden, men har også stilt oppfølgingsspørsmål underveis. Svarene på disse oppfølgingsspørsmålene ga meg et bredere innblikk i temaet. Ut i fra prøveintervjuet fikk jeg mulighet til å omformulere noen av de spørsmålene på intervjuguiden (Vedlegg nr 1), slik at jeg får bedre svar fra informantene. I følge Dalen (2013) er det vanlig at man justerer intervjuguiden og intervjusituasjonen etter at man har hatt prøveintervju.

3.4.3 Gjennomførelse av intervjuene

Etter prøveintervjuet, justeringen av intervjuguiden og forberedelse var jeg klar til å gjennomføre intervjuene. For å gjennomføre intervjuene har jeg ringt og avtalt klokkeslett med alle barnehagelærerne. Tre av de fire informantene hadde lyst til å gjennomføre intervjuet på sitt arbeidsplass og de hadde også arrangert rom hvor det var stille og uforstyrrede. Jeg ordnet rom for den siste informanten. Alle intervjuene ble tatt i februar måned. I følge Postholm (2011), intervju må foregå i en setting som skjermer deltakerne for forstyrrelser. Under gjennomføringen var jeg rolig, slik at informanten min også følte seg rolig og vel. På den måten kan man skape en trygg atmosfære, som kan få stor betydning for intervjuforløpet (Postholm, 2011). Jeg har brukt mobiltelefon for å ta lydopptak i hele intervjuprosessen og i tillegg brukte jeg en loggbok hvor jeg noterte ned stikkord. Disse stikkordene hjalp meg til å stille oppfølgingsspørsmål underveis.

I følge Kvale & Brinkmann (2012) er det ikke mulig å svare på spørsmålet om hva en korrekt transkripsjon er. Når intervjusamtalene blir transkribert fra muntlig til skriftlig form, blir intervjusamtalene mer strukturert slik at de er bedre egnet til analyse. I min intervjuprosess har jeg selv transkribert alle intervjusamtalene fra muntlig til skriftlig form. Jeg var også nøye med å skrive det som ble sagt så korrekt som mulig ved hjelp av lydopptak. Jeg transkriberte alle samtalene på samme dag som intervjuet ble gjennomført. Det som ble sagt under intervjuet, kjente jeg igjen når jeg transkriberte samtalene. Transkribering var en omfattende og tidskrevende prosess. Men all denne informasjonen har vært verdifull for å analysere og tolke resultatet av undersøkelsen min.

3.5 Analysen

Kvale & Brinkmann (2012) sier, Koding av datamateriale er sentralprosess i analyseprosessen. «Coding represents the operation by which data are broken down, conceptualized, and put back together in new ways. It is the central process by which theories are built from data Strauss & Corbin (1990, s. 57)». Koding eller kategorisering av intervjuuttalelsene en av de vanligste formene for dataanalyse. «Forskeren leser gjennom transkripsjonene og kategoriserer de relevante avsnittene». Målet med kategorisering er å få fullstendig beskrivelse av de opplevelser og handlinger som undersøkes (Kvale & Brinkmann, 2012, s.207). Det er viktig å skille mellom «å summere og kategorisere». Det er fort gjort at forskeren kommer til summeringsstadiet, hvis forskeren har lite erfaring med å analysere kvalitativ data (Dalen 2013, s.62).

Gjennom gjennomføringen av intervjuene, transkriberingsprosessen og lesing av intervjuene fikk jeg et helhetlig inntrykk av intervjuet. Målet med undersøkelsen min var å finne svar på minoritetsspråklige barns andrespråkutvikling gjennom å lese for dem. I prosessen har jeg lagt stor vekt på informitetenes opplevelser og erfaringer i den fenomen jeg studerte intervjuuttalelsene. Kvale & Brinkmann (2012) kaller dette som begrepsstyrt koding. Ut i fra kategorisering fikk jeg mer systematisk oversikt over materialet. For å analysere datamaterialet har jeg også brukt selektiv koding. «Gjennom ulike kategoriene, er målet å samlet alle trådene for å få en overordnet forståelse av det som fremstår som det mest sentrale i forhold til det fenomenet som studeres (Dalen, 2013, s.66)». Under intervjuprosessen dukket det også opp noe viktig informasjon som jeg ikke hadde forventet ut fra intervjuguiden min.

Dalen (2004) mener det er vanlig at forskeren oppdager nye kategorier, eller man slår sammen tidligere kategorier i analyseprosessen. Dette har jeg analysert og tolket videre av relevante teorier. Kvale (1997) sier, i en fenomenologisk tilnærming er det viktig å ha åpenhet ovenfor informantenes opplevelser og legger vekt på presise gjengivelser av deres meninger og uttalelser.

3.6 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet og validitet er også sentrale begreper i forskningsarbeid. I følge Kvale Brinkmann (2012,), det er viktig å forsikre validiteten gjennom hele prosessen. De mener videre at, «validiteten ble definert i ordbøker som en uttalelses sannhet, riktighet og styrke. Validitet i samfunnsvitenskap dreier seg om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke (ibid, s.15)». Kvale & Birkemann (2012), reliabilitet har med forskningsresultatene konsistens og troverdighet å gjøre og reliabilitet behandles ofte i sammenheng med spørsmålet om hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere. I et kvalitativ intervju er det vanskelig å stille et slik krav fordi forskerens rolle er svært viktig i denne undersøkelsen. Personer og omstendigheter endrer seg, dermed er det vanskelig å etterprøve resultatene (Dalen, 2004).

Målet med forskningsarbeidet mitt var å finne barnehagelærerens opplevelser, tanker og erfaringer rundt minoritetsspråklige barns andrespråkutvikling gjennom å lese for dem, og drøfte funn fra egen undersøkelse opp mot teori. For å gjennomføre dette arbeidet har jeg brukt kvalitativ undersøkelse. Validiteten i denne undersøkelsen var å undersøke det jeg hadde tenkt å undersøke og det er hvordan barnehagelærere mener at lesing kan bidra til å utvikle minoritetsspråklige barns andrespråkutvikling som norsk i barnehage. Validiteten i min kvalitativ undersøkelse av dette forskningsarbeidet skal jeg tydeliggjøre under.

3.6.1 Validitet i kvalitativ forskning

Som tidligere nevnt, validitet er en uttalelses sannhet, riktighet og styrke. I følge Dalen(2013), er det viktig å se validiteten til forskjellige områder i kvalitative intervjustudier, for eksempel; forskerens rolle, forskningsopplegget, utvalg, metodisk tilnærming, datamaterialet og tolkning og annalistiske tilnærminger. Dalen (2013) sier, forskerrollens betydning har valid for det

enkelte prosjektet. I min undersøkelse var jeg så objekt som mulig. Jeg var opptatt av å finne erfaringer og tanker rundt det fenomenet jeg ville undersøke av informantene mine. Da har jeg lagt stor vekt på informantenes opplevelse i dette fenomenet. Men denne problemstillingen valgte jeg pga mitt eget ønske og i lys av mine erfaringer og min grunnutdanning. Jeg kan også kalle dette som en forforståelse av det fenomen som jeg hadde undersøkt. I en kvalilitativ undersøkelse spiller forskeren en sentral rolle. Derfor var jeg veldig bevisst på at leseren ikke opplever at mine forforståelser påvirker tolkningen av resultatet.

Dalen (2013), sier det er viktig i fag at forskere og studenter velger problemstillinger som de er berørt av, for eksempel spesialpedagogikk. Jeg var veldig bevisst på min egen rolle i forskningsprosjektet. I tillegg var jeg bevisst på at, informantene kjenner uttalelsene sine igjen i. Dalen (2013) mener, for å imøtegå kritikk om subjektivitet i tolkningen av intervjumaterialet er det viktig å tydeliggjøre egen forskerrolle. Utvalget mitt var basert på kriterier basert utvalg. Jeg hadde også valgt å gjennomføre forskningsarbeidet hvor alle var barnehagelærere og har erfaring med dette feltet. Dalen (2013) sier, som en forberedelse til valg av informanter, bør det inngå en periode med oppsøkende virksomhet ved at forskeren «spaner» feltet. Gjennom dette kan man tilegne seg kulturkompetanse. Alle mine informanter ble valgt ut i fra kriteriebasert utvalg. Jeg fikk masse nyttig informasjon av opplevelsen deres i forhold til det fenomenet jeg undersøkte. Disse informasjonene var verdifulle for meg og for å tolke resultatene opp mot teori.

Vedeler (2000), reliabilitet betyr pålitelighet, og reliabilitet relater til ideen om å kunne reproducere resultater. Det er viktig at forskeren forbereder godt nok. Hvis man ikke gjør det kan påliteligheten trues. For å jobbe med min forskningsprosjekt har jeg jobbet mye med teorier og referanserammer som er relatert til problemstillingen min, for å lage en god intervjuguide. Som tidligere nevnt, har jeg gjennomført et prøveintervju som en del av forberedelse til undersøkelsen min. Gjennom dette strukturerte jeg intervju spørsmålene slik at jeg får undersøkt det jeg ville undersøke. I tillegg har jeg redegjort for de ulike fasene i prosessen.

3.7 Etiske refleksjoner

For å gjennomføre dette prosjektet har jeg fulgt retningslinjene til Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD) for personvern og databehandling. Jeg fikk svar fra NSD at siden informantene ikke blir gjenkjent i oppgaven, trengte jeg ikke tillatelse fra dem (Vedlegg nr 3). Alle intervjuene gjennomførte jeg etter at jeg fikk svar fra NSD. Skriftlig samtykke (Vedlegg nr 4) ble også innhentet fra alle informanter. I følge Dalen (2013), i kvalitativ intervjustudie møter man informanter ansikt til ansikt. Det er viktig at informantene føler seg trygge og at de informasjonene som kommer fram om dem selv og arbeidsforholdene deres må behandles med taushetsplikten. I tillegg er det viktig at disse informasjonene som kommer fram, ikke fører tilbake til vedkommende.

Kvale & Brinkmann (2012) mener etiske betraktninger er en prosess som man må tenke på under hele forskningsprosessen. I transkriberingsfasen var jeg også bevisst på å transkribere datamaterialene ordrett slik at informantene ikke får sår i etterkant. En av mine oppgaver i dette prosjektet var å ta vare på informantene mine, slik at de ikke får noen konsekvenser senere. Anonymisering av informanter var et av tiltakene jeg gjorde. Jeg var også klar over å ta vare på minoritetsbarna og deres situasjon i barnehagen. Dette var noe jeg var bevisst på i hele prosessen. «Kvaliteten i kvalitative intervjustudier vil styrkes ved at forskeren følger etiske og metodiske retningslinjer og redegjør for de ulike trinnene i forskningsprosessen (Dalen (2013, s.104)».

4. Presentasjon av resultater og drøfting

I dette kapittelet skal jeg beskrive og drøfte barnehagelærerens tanker, refleksjoner og erfaringer rundt det å arbeide med lesing som språkstimulerende aktivitet for utvikling av norsk som andrespråk i barnehagen. Dette skal jeg drøfte opp mot aktuelle teorier. De teoretiske referansene som ble presentert i kapittel to, gir rammene til å presentere resultater og drøfting av undersøkelsene. Til slutt vil jeg prøve å presentere svar til problemstillingen min ut i fra dataene.

Problemstilling til denne oppgave er:

Hvordan kan boklesing bidra til å utvikle minoritetsspråklige barns andrespråk i barnehagen?

For å presentere resultater og drøfting til denne problemstillingen vil jeg beskrive resultater og drøftinger til forskningsspørsmålene mine først. Det er viktig å svare på forskningsspørsmålene slik at man kan få et helhetlig svar på problemstillingen. Ut i fra datamaterialene har jeg lagd to forskningsspørsmål for å unngå å skrive mange gjentakelser. De nye forskningsspørsmålene er;

- Hvordan legger barnehagelærere til rette for at barn skal bli lest for i barnehagen?
- Hvilken betydning mener barnehagelærere at morsmålstøtte har i barnehagen for å utvikle norsk som andrespråk?

For å presentere resultatene vil jeg beskrive sitatene fra informantene. Det er viktig for leseren å se hva informanten har svart nøyaktig til de forskjellige spørsmålene. Jeg skal ikke gjengi alle sitatene i oppgaven, men de sitatene som ble valgt å bruke i oppgaven vil hjelpe å fange opp det essensielle i materialet. Samtidig vil sitatene gi gjenkjennelses grunnlag for andre i tilsvarende situasjoner. Etter at jeg har presentert resultatene av hvert enkeltspørsmål av forskningsspørsmålet vil jeg drøfte resultatene opp i mot teori. Jeg har hatt fire informanter i min undersøkelse som blir kalt «Randi», «Liv», «Bente», og «Odd».

4.1 Hvordan legger barnehagelærere til rette for at barn skal bli lest for i barnehagen?

4.1.1 Informantenes erfaringer

Spørsmålet mitt var; «hvilke erfaringer har du for å utvikle andrespråket i barnehagen gjennom boklesing?» Her kan informantene uttrykke sine erfaringer ved å lese for barna, og de kan også si noe om barn lærer språket eller ikke. Odd svarer slik;

«De ser jo på bilder da, så bilder er jo ett konkret, men det handler jo noe om det abstrakte også. Og det å bruke, det å reflektere over ord, så ungene spør jo, så jeg tror de bruker bøkene i forhold til å utvikle ett større ordforråd.»

«Gjennom lesing utvikler barn både her og nå, og abstrakte språket. Det kommer helt ann på hvor man er i utviklingen selv. Så det er jo helt individuelt. Hvis ett barn har kommet, er ny i barnehagen, som ikke har snakket noe norsk før, ikke kan noe norsk, og er for eksempel fire år, så vil det jo være helt på begynnerstadiet i forhold til norsk, ikke sant. Men er det en som har gått her i fem år, så er det jo litt mer abstrakt, at man kan utvikle lesingen i litt mer hvilken retning man ønsker selv da. Når voksene tar føringen.»

Liv sier at;

Jeg tenker barn lærer både her og nå språk og abstrakte språk når vi leser for barn tenker jeg. De simulerer begge deler. Fordi her og nå språket det er det jo spontane man leser i en bok. Jeg leser tekst og jeg gjør de jo også oppmerksomme på at de 'når jeg leser bok for dere, så må jeg lese teksten for det er her det står, hva vi får høre, så det er viktig for meg å se, det snakker vi om da. Også leser vi det som står i boka, og da ser jo også de bilder, for jeg bruker bildebøker, det er lite uten bilder jeg bruker. De er spontane også stopper de også peker de og undrer seg, og da kan de knytte sin egen erfaring faktisk til det de ser, så du kan få masse sånn der individuelle opplevelser, og de kan se og høre resten, hvor de har vært, hva de har gjort, altså forskjellige ting da som de putter inn i den boka, den teksten. Og her og nå, det er det spontane som skjer, fordi at når jeg leser så kan jeg vekke opp bilder inni hodet tenker jeg at fra de har vært i byen eller vært ute og reist eller, fra de kjørte fly eller fra de har vært på ferie, vært på tur. Plutselig dukker en sånn historie opp så henter de den opp også begynner de å fortelle så det er, du kan bli veldig rik av å lese bok sånn.»

Bente sier at;

«Jeg tenker jo at bøker er en utrolig veiåpner, og som jeg sa før- at jeg er veldig bevisst på språket i bøkene. Og hvilke ord de bruker, jeg nevnte at jeg kunne syns Karsten og Petra bøkene kan være litt kjedelige, men samtidig så har de ett fantastisk godt språk å lese og gode setninger. Det er jo også lett ved hjelp av konkreter, illustrere preposisjoner, ved hjelp av kroppsspråket, understreke ord, at man både får nye opplevelser samtidig som man også får enten en konkret som illustrerer, eller ved hjelp av kroppsspråket, å vise noe. Det stimulerer både øre og øye. Og det er jo tanken min med å bruke bok i samling, at de som kanskje ikke får med seg all teksten, vil kunne finne glede i konkretene. At noe på en måte bare er hyggelig å se på. Bare ved ett blikfang, ved å snakke om konkretene. At vi på en måte prøver å utvide ordforrådet på den måten.»

«Jeg opplever at barn lærer ordforrådet i veldig stor grad. Så jeg tror at mange av ungene mine har lært andre ord gjennom bøker, og at de også syns det noen ganger er litt morsom å lære litt annerledes ord. Så ikke bare de, hva skal jeg si, ikke mest dagligdagse ordene, men lære noen andre litt, ja.»

Her svarer både Odd og Bente at barn lærer ordforråd når de leser for dem. De lærer både vanlige ord og litt uvanlige ord. Dette kaller man høyfrekvente ord og lavfrekvente ord (Golden, 2009). Sandvik & Spurkland (2009) sier, litteratur gir barn økt ordforråd på områder som ikke inngår i dagligtalen. Det å ha et godt utviklet ordforråd er avgjørende for å forstå og gjøre seg forstått. Barn tilegner seg godt ordforråd i nær sammenheng med de erfaringer det gjør seg. Gjennom bøker kan barn forstå at ordene kan brukes på forskjellige måter i ulike sammenhenger. Selv om barnet ikke forstår alle ordene med en gang, kommer forståelsen gjennom konteksten eller sammenhengen, og gjennom samtalen rundt boka.

Jeg mener ordforråd er en av de viktigste faktorene når det gjelder språkutvikling. Hvis man ikke har et godt ordforråd blir det vanskelig å kommunisere og det blir vanskelig å følge undervisningen når de begynner på skolen. Det er viktig å utvikle et godt ordforråd i førskolealderen. Høigård (2006) sier, barn som har et godt utviklet ordforråd i tidlig alderen ser ut som de videreutvikler det slik at de går ut av skolen med et stort ordforråd og leseforståelse. Barn som kommer fra hjem med lite språklige ressurser kan utvikle et godt språk hvis barnehagen legger til rette et stimulerende språkmiljø.

Bente og Odd var opptatt av å bruke bilder og konkrete for å visualisere når de leste for barna. Odd brukte bildene som var på boka for å forklare det som skjer rundt innholdet, mens Bente var opptatt av å bruke konkrete mens hun leste for dem. Sandvik & Spurkland (2006) sier, det å visualisere sammenhengen mellom ord, lyd og bilde er viktig for at barnet skal bli kjent med tekst og bok som fenomen. De ordene som kommer ut av den voksnes munn, de diskusjonene de har om hva som skjer med personer de har lært å kjenne, er ikke tilfeldige. De har sammenheng med bokstavene med de tegnene som finnes i boka, og med de bildene som er der. Alt dette gir barnet en helhetlig opplevelse basert på mange elementer. Til sammen får barn det beste utgangspunkt for språklig aktivitet og deltakelse og for å forstå ord og utvikle begrep.

Både Liv og Odd sa at barn lærer både her-og-nå språk og abstrakte språk når de leser for dem. De mener også at selve boklesing kan være situasjonsavhengig, men det er også i forhold til barnets utviklingsnivå. Barn som ikke har så mye språk lærer her-og- nå språk mest, men barn som har godt språk lærer mer abstrakte språk ut i fra valg av boka og de gode samtalene som dukker opp under lesinga. Høigård (2006) sier, barns språklige kommunikasjon er helt avhengig av den situasjonen eller konteksten i start fasen. En slik situasjonsavhengig språkbruk kalles her-og-nå språk. Slike språkbruker utpekes ved hjelp av kroppslige signaler, utpekende ord eller konkrete substantiv. Dette kan for eksempel være å se på bilder i en bok. Barn viser stor glede over å sette ord på det som fanger oppmerksomheten i her-og-nå språksituasjoner. Barn kan gradvis utvikle evne til å snakke om ting som ikke er til stede og dette krever større språklige ferdigheter. Her er det viktig at voksne støtter denne utviklingen.

4.1.2 Organisering av barnegruppe

For å se hvordan barnehagelærerne jobber med boklesing er det viktig å se hvordan de organiserer hverdagen for å legge til rette lesing for minoritetsspråklige barn, slik at de lærer norsk. For å få svar på dette lagde jeg noen spørsmål slik at jeg får et helhetlig svar til forskningsspørsmålet mitt. Organisering er viktig for systematisk opplæring. Høigård & Hoel (2009) sier, alle som lærer et andrespråk vil ha nytte av tilrettelagte språklærings situasjoner. Barnehagebarn trenger tilrettelegging for å få et større ordforråd på norsk.

Spørsmålet mitt ut fra forskningsspørsmålet er; «har dere delt barna i ulike grupper og på hvilken måte?» Det er viktig å stille dette spørsmålet fordi noen leser for barna med hele gruppen og andre deler dem i flere små grupper. Da kan de ha forskjellige meninger rundt dette om hvorfor de har gjort slik. Det er interessant å vite hva slags meninger de har rundt dette. Til dette sier Odd;

«Når vi bruker bøker så, i og med at vi er en avdeling fra 1-6 år, med fjorten barn, så leser vi aldri fjorten barn sammen, det opplever vi som lite hensiktsmessig, i forhold til språkinnlæring, så vi har en mindre gruppe, også kommer det helt ann på da, om det er organisert eller om det er ikke organisert. Er det organisert så er det som oftest delt inn i aldersgrupper.»

Bente sier at;

«Men vi jobber jo i grupper på min avdeling, det er en attenbarns-avdeling, med barn fra 3-6 år. Det er både grupper som går på rene årganger, og det er grupper som går på hvem man synes passer best sammen med for de ulike aktivitetene.»

Bente sier videre at;

«I samlingsstunden min har jeg bestandig hele barnegruppen min, for det synes jeg er god ting, at vi på en måte gjør noe felles, og samler alle ungene. Men så jobber vi i ulike grupper. At vi har jobba litt med ville dyr i skogen, og da har jeg både brukt førskolebarna, for de er ganske jevne, sammen med ett par barn fra 2009 årgangen som kan fungere greit som en gruppe. Også har jeg lagd grupper med litt blanding fra 2009 og 2010.»

Liv sier at;

«Jeg deler barna inn i aldersinndelte grupper, pga jeg kan lese en til en, og jeg kan lese for to, organisert, da kan jeg helst lese for barn i samme aldersgrupper og samme nivå. Så stopper vi også snakker vi kanskje om en side den dagen, det kan være så kort, og da har alle ungene muligheten til å være med. Mens femåringene, de lytter mer, så merker at det blir veldig mange forstyrrelser og da blir det mere krevende å lese for blanda gruppe da. Og minoritetsspråklige barn som ikke har så mye ordforråd i norsk så tenker jeg at de kan godt sitte alene og lese med en eller to eller.»

Ut i fra dette spørsmål når det gjelder deling av barn i grupper uttaler informantene seg på forskjellige måter. Bente sier at hun leser med alle barn i samlingsstund, også leser for noen

barn i grupper. Odd sier, siden de har barn fra 1-6 år, så leser de aldri sammen og de legger stor vekt på å dele barna i alder. Liv legger vekt på å dele barna ut fra alder slik at man kan få mulighet til å samspille en og en også. Men alle informantene legger stor vekt på å dele barna i små grupper. Sandvik & Spurkland (2009) sier, den beste måten å lese for barn er å lese i smågrupper. Når man har en gruppe med lite barn kan samtalen blomstre bedre enn i større grupper. Dette støttes også av Dickinson (2001) sier, der han mener gruppe på 8-10 barn er egnet for å skape tankefulle diskusjoner om boka. Det kan noen ganger være slik at voksne av og til må se og snakke seg gjennom boka sammen med bare ett barn. På den måten får barnet mulighet til å være med på å lese og konkretisere senere i gruppa.

Et annet spørsmål som jeg var interessert å få kartlagt var om de har etnisk norsk barn og minoritetsspråklige barn i samme gruppe når de leser for barna. Da svarer Randi slik;

«Nå har jeg ingen som har to helt etnisk norske foreldre på min avdeling. Sånn at når vi leser bøker så blander vi uansett, og da kan vi ha forskjellige språkgrupper i den gruppa, men vi leser på norsk. Vi velger ut fra alder eller interesse eller hvor de ligger i språkutviklinga.»

Odd påpeker;

«Hva som er etnisk norsk og hva som er minoritet, er jo en definisjon. Ut ifra malen, så har vi ingen etnisk norske på avdelingen.»

Her sier informantene at de leser norsk når de leser, og de har barn fra forskjellige språkgrupper. Randi sier veldig tydelig at de ikke legger vekt på å dele barna ut i fra etnisitet. Odd sier at de har ingen etnisk norske barn på avdeling. Ut fra det informantene sier, lages det ikke grupper ut fra etnisitet, men de blander barn fra forskjellige etnisitet. Nyberg (1998) mener, når barn med norsk som morsmål og minoritetsspråklige barn er i samme språkgruppe, og denne er åpen for innspill og fabulering også barn i mellom, kan gode samtaler og ville fantasier utspille seg. Dette hjelper barnet til at de blir kjent med hverandre og får positiv opplevelser som fører dem sammen sosialt og i lek. To til fire barn leser bøker, snakker om bøker og leker med konkreter er viktig for å stimulere språket.

4.1.3 Valg av bøker

Neste spørsmålet som jeg synes det er viktig å stille er: hva slags bøker leser voksne for minoritetsspråklige barn i barnehagen? Bente svarer på dette spørsmålet slik;

«Jeg prøver å velge mest mulig ulike bøker. Jeg prøver å lese veldig variert, både de litt mer sånn kjedelige bøkene som Karsten og Petra, som er veldig hverdagslige, som beskriver hyggelige, fine ting. Samtidig så er jeg veldig glad i bøker som er fantasifulle. Ungene koste seg veldig med en bok som heter Rumpemelk fra Afrika som er en ellevill bok, jeg kan like å lese bøker med litt merkelig illustrasjoner, litt gammeldagse bøker. Jeg er veldig glad i å velge bøker som har litt annerledes illustrasjoner.»

Odd sier at;

«Vi velger jo bøker hvor, som støtter opp om målet for avdelingen, og målet for barnehagen i. I og med at vi er en sånn barnegruppe som vi er, så jobber vi med vennskap og sosialisering, og da går mye av bøkene på det. Eller sånn som nå så er det en som skal bli storesøster, og da er det naturlig å ta om fødsler. Bare finner en bok om det. Så da er det litt med hva man tar tak i av det ungene sier til oss også. Men vi velger alltid bok og leser mest peke bøker, bildebøker og fakta bøker.»

Informantenes mening om hva slags bøker de velger å lese for barn gir forskjellige svar.

Bente er opptatt av å velge bøker som har spennende illustrasjoner som kan skape interesse hos barn, og hun trekker fra estetiske perspektiver ved bøkene. Hun er også opptatt av variasjon og estetiske aspekt ved bildebøker. Bente nevner blant annet boka Rumpemelk fra Afrika. Her vektlegger hun estetikk og forhold som legger til rette for barnas kreative sider som fantasi. Odd er opptatt av å finne bøker ut i fra det temaet barnehagen jobber med. Hun er også opptatt av å lese bøker ut i fra barnets erfaringer og opplevelser. Begge informanter legger vekt på å lese bøker som har tekst og bilder på i barnehagen. Her har ingen av informantene sagt at de har bøker som er knyttet til minoritetsspråklige barns kultur. Informantene sa heller ikke at de har bøker som har tekst på førstespråket og på norsk. Johansen & Daugaard (2012) sier, danskebibliotekarer og lærere i Danmark anbefaler å velge bildebøker for minoritetsspråklige barn som er knyttet til språklige gjenkjennelighet, innholdsmessige gjenkjennelighet og kulturelt passende.

I kravet om språklig gjenkjennelighet legger danskebibliotekarer og lærere vekt på ordspråk og ironi, hvor det er ord eller fraser som skal utdypes og hvor det skal leses mellom linjene. I valget av bøker hvor språket er tilgjengelig og som har enkelt fortellerspråk, hvor det ikke trengs å forklare eller oversette. I kravet om innholdsmessig gjenkjennelighet menes det at innholdet er noe de kan forholde seg til, eller at boka inneholder noe tematikk som de

minoritetsspråklige barna må gjenkjenne seg i. Det kan være for eksempel å leve mellom to kulturer/ religioner. Kravet om kulturelt passende tar utgangspunkt i en betoning av hvilke land/ kulturer de minoritetsspråklige barna kommer fra. Lærerne og bibliotekarene må passe på å velge bøker der de kan støtte deres kultur. En må velge bøker som sier noe om tradisjoner, samfunn og bøker som kan gi mulighet til dialog om de minoritetsspråkliges verden og sammenligne og assosiere deres tanker til teksten og til språket og kulturen (Johansen & Daugaard, 2012).

Ut i fra informantenes utsagn ser det ut til at bøker som har tekst med forskjellige språk ikke ble prioritert hos informantene mine. I følge kunnskapsdepartementet (2009), er det viktig å ha bøker på forskjellige språk. Høigård & Hoel (2009) sier, barnehagen må ha bøker for minoritetsspråklige barnas førstespråk og bøker med tekst både på norsk og førstespråket. Det er viktig at bøkene brukes og familier oppmuntres til å låne dem med hjem. Høigård (2006) sier, for barn som har norsk som andrespråk, vil det være positivt at foreldrene leser bøker på barnas morsmål hjemme med barna for å styrke morsmåltilegnelsen, noe som igjen styrker norsk tilegnelsen for barnet. Odd var også inne på å velge bøker ut i fra barnets interesse og nysgjerrighet, for eksempel situasjonen der et av barna som skal bli storesøster. Odd sier også at voksne kan motivere barna til å være med på lesing ved at voksne finner bøker som barnet er interessert i. Høigård & Hoel (2009) sier, voksne blir også motivert til å lese når de leser på baksida av boka ved å se hva boka handler om og hvem forfatteren er. Slik er barn også. Derfor er det viktig å finne bøker som barnet er interessert i og det gjør at barnet kan fortere lære seg nye ord og begreper.

4.1.4 Språkstimulering gjennom å lese forskjellige type bøker

Et annet spørsmål var «hvilke type bøker stimulerer norsk språket for barna?» Ut i fra første forskningsspørsmålet har informantene allerede sagt noe om hvilke type bøker de har i barnehagen og her prøver jeg å få svar på hvordan barn utvikler språk ved å lese forskjellige type bøker. Bente sier at;

«Barn med lite bokerfaringer, så bruker jo vi pekebøker, at vi har hatt en sånn liten figur som heter Miff, hvor det er omtrent ikke tekst, og enkelte bøker ja, bare med bilder, det kan jo være barn som vi skjønner har en stor interesse for kjøretøy, at vi kan se på. Jeg har hatt noen sanne pekebøker med veldig mange gjenstander i, at det er en fin måte å lære basisord på. Og farger,

at vi snakker om bøkene. Jeg jobber på samme måte med bildebøker også. Barn som har bedre norskspråk bruker jeg bøker som er tekst og bilder på. Barn som har litt språk fra for av får nytte av å lese bildebøker slik at de kan lære nye ord og begreper.»

Odd svaret at;

«Bildebøker og pekebøker er nyttig for minoritetsspråklige barns språkutvikling. Ut i fra disse bøkene kan barn se og høre samtidig. Det kommer jo ann på hvilken alder og da, det er jo generelt at pekebøker er viktig Men i forhold til språk og enkelte ord, så er det jo fint å se en konkret ball. At det er en ball. Og man ser jo det at alle unger er jo interessert i hvis de ser en bil i boka, pekebok. Så det er jo de interessert i det. Brannbil og. Og uansett hvilken alder du er i, og hvor god du er i språk, så er jo det interessant. Vi bruker jo bildebøker også.»

I barnehagen bruker både Bente og Randi pekebøker og bildebøker. De synes det å lese begge type bøker er viktig og de er språkstimulerende bøker. Men de tilpasser lesing og bøker ut i fra hvor lenge de har gått i barnehage og hvor mye norsk de kan. Solstad (2009) sier, pekebøkene gjengir bilder eller enkle illustrasjoner som barn kjenner igjen fra dagliglivet, som for eks. en kopp, en ball og et lekeland. Pekebøkene gir mulighet til barn og voksne for å ha en god samtale i lesesituasjonen. Voksne kan stille spørsmål til barnet om oppslagene i boka, og barnet kan peke ut begreper, figurer, farger og former. Hoel (2007) sier, pekebøker kan formidle enkelte fortellinger og disse bøkene gir barna et bedre inntrykk av hva bøker er, fordi det er ønske om å vite hvordan det går som får oss til å bla fra side til side. Pekebøker kan ha innslag av humor og det er ikke nødvendigvis barn vil legge merke til, men kan gi de voksne større glede ved lesingen. Sandvik & Spurkland (2008) sier, bildebøker får det verbalspråklige følge av illustrasjoner. Når vi tenker på språk inngår bilder og tegninger som til sammen utgjør det som kalles «det utvidede tekstbegrep» hvor flere tekstkomponenter enn skrift kan inngå og illustrasjonen inspirer til at barna kommentere, dikter og spør videre. På den måten stimulerer bildene verbalspråket, samtidig som barna lærer å lese bilder. Thorell (2006) mener, barnehagelærerne må være godt orientert når det gjelder barnelitteratur, dessuten bør de både være interessert og begeistret for litteratur og uttrykker dette overfor barna. Barnas første møte med litteratur kan gi stor betydning for deres forhold til litteratur seinere.

4.1.5 Forberedelse til lesing

Et annet spørsmål som jeg stilte var; hvordan forbereder de seg for å lese en bestemt bok.

Forberedelse er viktig slik at minoritetsspråklige barn får forståelse av innholdet av teksten og betydningen av de forskjellige ordene. Samtidig er det også viktig for å skape interesse. Odd svarer til dette spørsmålet slik;

«Jeg har sett gjennom boka, det er ikke alltid jeg trenger å lese den, men bare jeg har sett gjennom den, og vet hva innholdet er, det er viktig. Og det får de som jobber hos meg også, de får også ett par minutter til å se gjennom boka, og bli kjent med boka alene, før man presenterer den for ungene. Og hvis vi skal bruke konkreter som støtter opp under boka også, så må de ha enda litt lenger tid. For det hender jo at man tar ned en bok, eller ungene kommer med en bok som jeg ikke har lest før, og de ønsker at vi skal lese den, ja da må jo jeg bare lese den da. Da blir jo ikke kvaliteten på innholdet like bra, men da går jeg jo samtidig med ungene i stedet for å speile hva de sier, da går vi jo nesten på en oppdagelsesferd sammen gjennom boka, fremfor at jeg er forberedt.»

Men Bente svarer at;

«Uansett hvilken bok jeg skal lese for ungene, leser jeg bestandig gjennom boken på forhånd. Sånn at jeg kjenner handlingen, jeg kjenner ordene i boka, jeg kan både bytte ut noen av de vanskelige ordene, med enklere ord, jeg kan forberede akkurat hvilke konkreter jeg vil bruke, hvilke ord jeg vil forklare. Da klarer jeg å få med handlingen i boka, uten å måtte lese mye tekst på sidene. Jeg er aldri glad i å lese bøker som barn har med seg hjemmefra, for da har jeg ikke den muligheten til å forberede meg, og vite hva som venter i en bok. Og jeg er veldig bevisst på ordene.»

Randi svarer slik;

«Jeg har erfaring med at når vi har jobba med bøker som tema at vi har sendt ut eventyret for eksempel eller utdrag fra boka hjem til foreldrene med månedsplan på mail. Sånn at foreldrene også kan sette seg inni hva som blir presentert i barnehagen.»

Informantenes svar er varierende her. Odd bruker ikke mye tid på forberedelse, og men han mener det er viktig å være klar over hva boka handler om. Men Bente vektlegger mye tid for å forberede seg. Hun sier at hun leser selv boka, bytter de vanskelige ordene med enklere ord og finner konkreter som er aktuelt for temaet de skal lese om. Bente uttaler også at hun ikke liker å lese bøker som barn har med seg hjemme fra. Randi sier at hun sender informasjon til

foreldrene om hvilken bok de skal jobbe med, slik at foreldrene kan forberede sine barn. Kulbrandstad (2003) sier, barn som møter teksten uten forventninger om innhold, formål og lese måte kan virke negativt inn på motivasjonen. Bakgrunnskunnskaper og motivasjon kan gjøre teksten enklere for å forstå. I følge Sandvik & Spurkland (2009) sier, det er viktig at personalet leser boka grundig før de skal lese med barna. De som skal jobbe med boka må vite hvilke språklige og hvilke innholdsmessige utfordringer de utsetter barna for. Det er lett å undervurdere barns evne til å få tak i innholdet i en bok eller fortelling. Hoel (2007) sier, leseopplevelsen starter før selve lesinga begynner og oppbyggingen av forventninger skaper en stemning og er med på å forberede barna. Det finns ulike måter å bygge forventninger på. Man kan henge opp en lapp og ett bilde av en bok som en annonsering eller man kan presentere en figur som er sentral i den boka man skal lese.

4.1.6 Ordsbetydning

Neste spørsmål var; forklarer dere betydningen av ordet når dere leser for barna?

Ordsbetydning eller begrepsforståelse er viktig for språkutvikling. Derfor var jeg interessert å stille dette spørsmålet. Randi sier at;

«Det kommer litt an på boka, noen ganger så gjør jeg det, andre ganger så gjør jeg det ikke. Ofte så spør jo unger hvis de ikke forstår hva det betyr, eller jeg kan se på de at de ikke forstår, og da kan jeg forklare begrepet.»

Odd sa at;

«Nei, ofte spør vi ungene hva det betyr, og da er det som oftest en unge eller to som kan det ordet, hvis det er ett vanskelig ord. Når vi har lest teksten om for eksempel vennskap, så stopper vi opp innimellom, og da spør jeg ikke «hva menes her», men «hva tror dere det er som skjer», eller «har dere opplevd det samme». At det går på å stille åpne spørsmål til ungene da. «Er det noen av dere som har opplevd dette?» eller. Man må stoppe opp for å stille spørsmål.»

Liv sier at;

«Ja, vi gjør det. De kan spørre ‘hva betyr det?’. Jeg er litt sånn her og nå menneske, for barna er her og nå, og de hopper og spretter fra det ene til det andre. Tankene dems er her også er der også prøver jeg liksom å henge med der og, da kan de når jeg sier et ord ‘hva betyr det’a?’. også blir de nysgjerrig, ‘nei det må vi finne ut’ også kan jeg gå på internett og google og finne ut og se det å, så vi bruker mye sånt.»

Både Randi og Odd sier at de ikke forklarer ordene på forhånd. Men under lesinga kan Randi se på barna hvis de ikke forstår. Odd stiller spørsmål underveis for å sjekke om de har skjønnet meningen. Men Liv sa at hvis barnet spør om hva det ordet betyr så bruker hun mye tid til å forklare det. Her ser jeg at ingen av barnehagelærerne forklarer hva de forskjellige ordene betyr på forhånd, men de gjør det underveis. I følge Vygotsky (1982), barn mottar ordsbetydningen når de har samspill med voksne. Barnet velger ikke sine komplekser fritt, men finner dem som allerede ferdigbygde situasjoner, hvor de forstår fra andres tale. Barnet velger heller ikke de enkelte konkrete elementer når det knyttes sammen til et kompleks. Men de mottar i ferdig form som en rekke av konkrete gjenstander, der de generaliseres i det gitte ord. Barnet følger alltid voksnes språk og tilegner seg voksnes konkrete ordbetydning. Jeg tenker det er viktig at barn forstår hva de forskjellige ordene betyr, slik at de får en forståelse av det de leser om og for å videreutvikle språket sitt. I følge Bloom (2011) er ordenes betydning viktig fordi ord og deres betydningsinnhold tilsvarer språklig tenkning. I tillegg er ordenes mening viktig for individets tenkning og tale som ved sosial interaksjon og kommunikasjon. For å forstå ordenes mening innebærer det å ha et gitt mentalt bilde eller begrep som assosieres med en gitt form.

4.1.7 Samtaler gjennom lesing

Et annet spørsmål var « har du hatt samtaler når du leste for barna? » Ut i fra teorien skjønte jeg at samtale er en viktig språkstimulerende aktivitet. Derfor valgte jeg å stille dette spørsmålet. Bente sier at;

«Ja. Vi har samtaler og jeg synes jo det er verdifullt hele tida, og det er jo noe av det jeg gjør når jeg leser i mindre grupper, men da må det jo igjen være barn som klarer å prate. Når vi kan sitte å lese ei bok, snakke om den, bla tilbake hvis det er noe vi ikke husker ordentlig, finne ut av ja, hvordan var det, skal vi se her, jo der ser vi det. Så det synes jeg, men det krever jo at ungene både har språkferdigheter og det krever jo at de har såpass med sosialkompetanse at de både kan lytte og prate. Jeg føler at barn snakker mye når vi har samtaler. Igjen de bruker de ordene de lærte gjennom boka i samtalen og i andre sammenhengene. Da kan jeg på en måte bekrefte at barnet forsto hva de ordene betyr og har skjønnet at ordene kan bruke på forskjellige sammenhengene. Kommer litt annet på hvor de er i utviklingen også. Noen peker i boka, mens andre uttaler med korte og lange setninger.»

Liv sier at;

«Vi har masse samtaler når vi leser. I de samtalene, må vi passe på at de prøver å lete etter ord, hvis vi merker at de leter etter ord så må vi la de få lov til å lete. Når de prøver å finne et ord så kan du hjelpe dem videre da, men i dems tempo, det er veldig viktig.»

Bente og Liv sier at de har samtaler mens de leser. Bente sier også at barn bruker språket når de har samtaler. De snakker med korte og lange setninger og bruker ordene igjen i samtaler. Jeg tenker at samtaler gjennom å lese for barn er en viktig språkstimuleringsaktivitet. Gjennom samtale får barn erfaringer med å snakke med andre. De bruker ord og begreper som de allerede har lært. Semiotisk mediering (Vygotsky, 1978) er viktig å tenke på her, når det gjelder samtaler som språkstimulerende aktivitet. Gjems (2009) språk og mediering av kunnskap finnes i alle samtaler i vårt sosiale liv. Hasan (2002a) sier språklig (semiotisk) mediering danner grunnlaget for all vår læring, i og med at gjennom samtaler vil de som snakker sammen, høre om og ta til seg viktige sider ved kunnskaper og verdier i omgivelsene. Barn som får erfaringer med aktiv bruk av språket, skaffer seg andre erfaringer enn barn som får bekreftet eller avkreftet det voksne er opptatt av. Vygotsky (1978) sier at barns læring gjennom språk i deres sosiale hverdagsliv danner grunnlaget for dets vitenskapelige begreper.

Bente var også inne på at barn bruker de ordene de lærte gjennom lesing på andre sammenhenger også. Som Bente sier, hvis barn har begrepsforståelse inne så kan de bruke ordene i forskjellige sammenhenger. Men begrepsforståelse kan være varierende fra barn til barn. I følge Vygotsky (1982) barns begrepsutvikling befinner seg på den komplekse tenknings stadium. De tenker gjenstandene i ordbetydninger, hvor det muliggjøres en forståelse mellom barn og voksne. Men barn tenker på en annen måte og de tenker ved hjelp av andre intellektuelle operatorer. Dickinson & Tabors (2005), det er viktig å være klar over at barns begrepsforståelse viser en overraskende grad av relativt stabilitet fra barnehagealderen av og opp gjennom skolealderen når det gjelder tidlig språkstimulering.

4.1.8 Språklige tilpasninger underveis i lesingen

Når jeg gjennomførte intervjuet var det to informanter opptatt av tilpasset opplæring når det gjelder å lese for barn. I barnehage sammenhengen bruker man ikke selve begrepet tilpasset opplæring. Men ifølge rammeplan, barnehagen skal støtte barns utvikling ut fra deres egen forutsetning og gi det enkelte barn og barnegruppen utfordringer (Kunnskapsdepartementet, 2011 s. 21). Jeg ble litt nysgjerrig og da spurte jeg hva de mener med det. Da svarte odd at;

«Da er det jo sånn at i og med at vi er en avdeling fra 1-6 år, så er det en tilpasning. Den fire åringene skal sitte å høre på samme bok som ett og to- åring, fordi han ikke kan norsk. Da er det sånn at da kan man legge språket sitt litt lenger ned, men at de får samme opplevelser som det de andre fire åringene får, ikke sant. Og da er man mer bevisst da, på hvordan man ordlegger seg. Da hvis det står en lang setning, med mange forskjellige ord inni, en beskrivelse som for eksempel, nå bruker vi jo Karsten og Petra og vennskap, og da er det litt lengre setninger, og da kan man godt hoppe over noen av de, ikke sant. Så forkorter man ned hele tiden, så det barnet også kan kanskje få med seg noe innimellom. Forkorter det helt ned. Og da er det jo andre barn som sitter der også. Andre fire og fem- åringer. Og da er det gjentakelse som kanskje er det viktigste da. Er den erfaringa vi har, som funker for oss, som vi opplever som positivt.»

Randi svarer at;

«Det er viktig å formidle bøker etter barns utvikling og språklige nivå. Hvis jeg finner en bok som har tekst som ikke kan barnet forstå, gir den boka ingen mening for barnet. Tekst er viktig. Jeg må være ganske sikre på at barn kan få lære noe av det jeg formidler og da er tilpasset opplæring viktig.»

Odd og Randi legger vekt på tilpasset opplæring når de formidler lesing for barnet. De var opptatt av å finne bøker som har passende tekster og hvordan de skal formidle lesing i forhold til språknivået. Vygotsky (1971), det er viktig å finne barnets utviklingszone. Hvis man legger opplæring utenfor utviklingssonen vil ikke barnet få noe utbytte av det. Jeg synes barnehagelæreren må finne bøker med tekst som barnet kan få litt utfordringer med. Hvis de leser bøker som er for lett for barna vil barnet ikke lære noe. Sandvik & Spurkland (2009) sier, en tekst kan språkligsett være vanskelig for barnet, og teksten kan ligge utenfor nærmeste utviklingssonen. Selv om barnet umiddelbart forstår alt, lærer det ikke nødvendigvis så mye språk. Det er viktig at man velger en bok med et språk innenfor nærmeste utviklingszone, slik at barnet strekker seg ut over det allerede kan og vet. Den voksen må være tilgjengelig når barnet trenger støtte for å bevege seg inn i denne. Det er viktig at voksne bygger på det de allerede kan og binder dette sammen med de nye språklige erfaringene teksten rommer. Teksten kan ha en ny og ukjent sjanger som kan ha nye ord eller nye grammatiske konstruksjoner barnet må ha hjelp til. Uansett hvilke utfordringer teksten skaper for barnet, må voksne være et støttende stillas for læring av språk og kunnskap om verden.

4.1.9 Etterlesefasen

Neste spørsmålet er hvordan jobber du med etter lese fasen? Det er mange måter å jobbe med etterlesefasen som kan være språkstimulerende aktiviteter. Alle informantene har sagt at de pleier å dramatisere ut fra det de leste for barna. Men Randi sier at;

«Vi har både dramatisert det på samling og på fellessamling, men så har vi også latt ungene spille det ut med konkretene. For når vi har presentert eventyret så har vi både lest det også har de voksne spilt det med konkreter, så har ungene fått tatt over den rollen etterpå. Og på noen av de prosjektene der så har vi jo tegnet og malt historien.»

Alle barnehagelærerne fokuserer på dramatisering på etterlesefasen. Randi har jobbet med tegning og maling også. Gjems & Løkken (2011) sier, mange bøker egner seg til å dramatisere med barn og voksne i barnehagen. Voksene kan sammen med barn lage replikker for å illustrere handlingen. Det å lage gode replikker for å dramatisere handlingen gir god språktrening. Brock (1999) mener, fortellinger og dramatiseringer er hjelpemidler for å skape meningsfylte situasjoner, hvor barn kan delta aktivt og reflektere over det de lærer. Dette er spesielt viktig for tospråklige barn. De skal ikke bare produsere andrespråket, de skal også forhandle om tolkning/ betydning, begrep, kommunisere på en kompetent måte og utvikle sin forståelse av begreper. Derfor har de behov for kontekstualiserte erfaringer som gjør det mulig for dem å bruke språket på en ordentlig måte.

Randi påpekte at tegning også er en språkstimuleringsaktivitet. I følge Sandvik & Spurkland (2009), tegning av innholdet av en bok er en fin mulighet for barna til å utvikle språkferdigheten. Barn lager så mange tegninger ut av en bok. Gjennom tegninger av en bok kan barn lage en illustrert versjon av fortellingen. Tegneaktiviteter kan hjelpe barnet til å feste historien til papiret, og slik være et alternativ til å skrive ned en tekst. Voksne kan hjelpe barnet om de skal skrive ned tekst under bildet. På den måten, kan barn få erfaringer med lest tekst som var i utgangspunktet, bildelaging og tekstskeping. Barn får ofte mer lyst til å fortelle gjennom sine egne tegninger. På den måten kan barnet utvikle språket sitt, og i tillegg får de oppleve at voksne er interesserte og engasjerte ved at de er sammen om noe barnet har brakt med seg.

4.2 Hvilken betydning mener barnehagelærere at morsmålstøtte har i barnehagen for å utvikle norsk som andrespråk?

Morsmål er viktig for læring av andrespråk (Engen & Kulbrandstad, 2012 og Cummins, 2000). «Et godt utviklet morsmål er grunnleggende forutsetning for den videre språklige utviklingen, også når det gjelder skriftspråk og leseforståelse (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 29).» For å finne svar til problemstillingen min er det viktig å se hvordan barnehagene støtter minoritetsspråklige barns morsmål for å utvikle andrespråk som norsk i barnehagen. Jeg har stilt mange spørsmål rundt dette temaet, men her skal jeg presentere funnene av noen av de spørsmålene og drøfte det opp mot teori.

4.2.1 Morsmålets betydning for andrespråks læring

Det spørsmålet som jeg stilte ut fra forskningsspørsmålet mitt er, «hvilken betydning tror du morsmål har for minoritetsspråklige barns andrespråks utvikling?» Det er viktig å vite hvilken kompetanse og kunnskaper mine informanter har når det gjelder morsmål og andrespråkutvikling. Da svarer Randi slik;

«Jeg tror jo at det har kjempestor betydning. Vi oppfordrer jo alltid foreldrene til å snakke morsmålet sitt hjemme. Fordi at vi tenker jo at morsmål er jo hjertespråket, at når man skal lære to eller flere språk parallelt så er det jo viktig å ha et språk på plass. Og da tenker vi at det ofte er morsmålet.»

Bente sier at;

«Har man et godt morsmål i bunn, og at man kan bygge med alle begrepene på plass i morsmålet, så er det jo mye lettere å lære norsk og bygge på det. Det varierer det jo litt hvilke etnisiteter barna har, og hvilke voksne vi har på avdelingen, men vi har ikke barn som vi jobber bevisst med å utvikle morsmålet til nå om dagen, og det er også ikke sammenfallende at vi har hatt fått barn som kunne trengt støtte på morsmål. Men det har ikke barnehagen, og fagsenteret har heller ikke ressurser til å sette inn. Og jeg er jo sjanseløs med morsmålet. Så opplevde de siste barnegruppene mine at det har vært barn med veldig mange ulike morsmål, så vi har ikke hatt ressurser til det.»

Odd svarer at;

«Altså, morsmålet er jo det viktigste språket for flerspråklige. Og da er det viktig at de kan morsmål godt. Og vår erfaring er jo at kan de morsmål godt, så kommer norsken automatisk mye fortere. Derimot så er det vanskelig å implementere det i barnehagen når vi er elleve forskjellige språk på avdelingen, eller elleve forskjellige språkrepresentanter, og det samme er i forhold til voksne også, ikke sant, de representerer forskjellige språk som ikke noen av ungene representerer. Så det er jo et dilemma, det burde jo ha vært mye mer språk på avdelingen.»

På spørsmålet om hvilken betydning morsmål har for andrespråks utvikling svarer både Randi, Bente og Odd at morsmål er viktig og at det er hjertespråket deres. Randi var inne på at når barn lærer to eller flere språk parallelt, så er det viktig å ha et godt utviklet språk i bunnen. Randi forklarer at hun hadde lært på skolen at morsmål er viktig for andrespråkutvikling og når minoritetsspråklige barn har begrepsforståelse inne på morsmålet sitt, kan de etter hvert bygge på norsk språket. Odd mener også at når barn har et godt utviklet morsmål vil minoritetsspråklige barn lære norsk automatisk. Her ser jeg at alle barnehagelærerne er enig at morsmål har en betydning for andrespråkutvikling i barnehage. Jeg synes også at morsmål er viktig for barns andrespråkutvikling. I følge Cummins (1980), forklarer andrespråkutvikling som en isfjell med to topper over vannflaten og en felles basis under. Cummins kaller dette «Common Underlying Proficiency Model» (CUP) for tospråklighet. Ut fra isfjell metaforen kan man se begge språkene synlig (toppene), men hjernen har en felles kilde og begge språkene fungerer følgelig ut fra det samme operativsystemet eller samme prosessen. Engen & Kulbrandstad (2012), uavhengig av hvilket språk personen bruker, vil tankene som ledsager språkbruken stamme fra den samme bakenforliggende kognitive mekanismen. Når personen kan mange språk, er disse integrert i en og samme tankekilde. Flere språklighet og tospråklighet er mulig fordi personer kan lett lagre materialer og operere på flere språk.

4.2.2 Samarbeid med tospråklig assistent

En annen spørsmål var, «hvilke erfaringer har du ved å samarbeide med tospråkligassistent når det gjelder andrespråkutvikling for minoritetsspråklige barn gjennom lesing?» Jeg synes dette spørsmålet er viktig fordi to språklig assistent kan styrke barnets morsmål slik at minoritetsspråklige barn kan lære det norsk språket fort. Liv svarer til dette spørsmålet slik;

«Jeg har ingen tospråklig assistent på avdelingen min nå. Men jeg har erfaringer med å bruke tospråklig assistent. Det er noe jeg har gjort for veldig lenge siden. Jeg hadde mange tamilske

barn. Og da hadde jeg en tospråklig assistent da, og da brukte jeg da en jul, vi brukte snekker Andersen, og da fikk jeg den assistenten til å lese den, hun oversatte den faktisk selv hun for de tamilske barna. Og hun hadde tamilsk samling, så de norske barna var med, for jeg brukte henne da for at de norske skulle få samme opplevelsen som de andre. Og da leste hun den på tamilsk for de tamilske barna først også leste jeg for hele gruppa på norsk, også lagde jeg sånne snekker Andersen håndduker. Også fikk de leke med dette her. Og da oppdaga jeg plutselig at de dreiv med disse snekker Andersen og sånt, og snakka tamilsk som bare det. Og da hørte jeg at de brukte nissejenta og sånt, og de lekte så aktivt på tamilsk, men brukte historien. Det var veldig morsomt å se. Og da brukte jeg henne veldig til å fortelle alt, så hennes oppgave var da å lese for barna og fortelle barna på forhånd hva jeg skulle gjøre i samling og sånt»

Både Odd og Randi har sagt at de har ingen tospråklig assistent på avdelingen dem og de har heller ikke noe erfaring med å samarbeide med tospråklig assistent når det gjelder lesing av bøker.

Informantenes erfaring med å samarbeide med tospråklig assistent gir forskjellige svar. Liv har ikke tospråkligassistent på avdeling nå, men hun har hatt erfaringer med å samarbeide med tospråkligassistent når det gjelder boklesing. Odd og Randi har ikke noe spesielle erfaring. Engen & Kulbrandstad (2012) sier, dersom tospråklige assistentene fjernes helt, og barnets morsmål ikke har noen plass i opplæringen, kalles opplæringen i Bakers terminologi for språkdrukning og språkdrukning betyr barnet må klare seg så godt det kan på egen hånd i et rent majoritetsspråklige miljø. Språkdrukning som opplæringsmodell kan føre til at mange barn ikke mestrer de utfordringene dette gir dem, språklig og intellektuelt, og dermed også sosialt og emosjonelt.

Kibsgaard & Huseby (2002) sier, i barnehagen kan den tospråkligassistenten videreføre den rollen foreldre har hatt, og således være den som skaper kontinuitet for de minste når det gjelder språkutvikling. Barn som begynner i barnehagen som ikke kan snakke norsk, kan oppleves traumatisk og provoserende på andre unger. Barn som ikke har noen voksen som de kan snakke med må ha kontakt med andre barn som snakker samme språk. Men voksne og barn utgjør forskjellige verdier for barnets språkutvikling. En voksen kan anstrenge seg mer for å forstå, stille flere spørsmål og være oppmerksom på å fylle ut og invitere til

videreutvikling av samtalen. Et barn vil dele felles interesse for innhold og til å tolke gester, stille krav om fordeling eller bli enig om regler for lek.

Liv har god erfaring med å samarbeide med tospråkligassistent når det gjelder lesing av bøker. Det viser at hun var fornøyd av den måten de samarbeidet på. Engen & Kulbrandstad (2012) tospråklig opplæring er en enkel betegnelse på et komplisert fenomen og i den vide forstand dekker begrepet alle tilbud som bruker og støtter utviklingen av to språk. I den forstand dekker det all opplæring av minoritetsspråklig barn, også den som ikke nødvendigvis støtter utvikling av tospråklighet. Ut i fra det samarbeidet Liv hadde med tospråkligassistentet ser jeg at barnehagen har praktisert tospråklige bevaringsmodeller (Engen & Kulbrandstad (2012) som Baker (2001) også kaller sterke formen for tospråklig opplæring, som er rettet mot minoritetsspråklige barn, der morsmål og majoritetsspråk blir brukt likt og begge språkene blir brukt som undervisningsspråk. Engen & Kulbrandstad (2012), om et barn har utviklet sitt begrepsforråd på ett språk, så innebærer andrespråkinnlæringen i stor grad å sette nye språklige etiketter på allerede kjente begreper. Dette handler om andrespråklæring for et barn hvis språklige og begrepsmessige utvikling gjennom førstespråket har stagnert, at det må lære seg både begrepene og ordene for begrepene gjennom det nye språket.

4.2.3 Samarbeid med foreldre om lesing for barn

Et annet spørsmål som jeg stilte var, «har du erfart at foreldrene er villig til å samarbeide med dere når det gjelder lesing av bøker og på hvilken måte?» Siden barnehagen har mange forskjellige nasjonaliteter kan det være vanskelig å sette inn tospråkligassistent for alle språkene. Da er det viktig og nødvendig å samarbeide med foreldre slik at barn får mest mulig læring av norsk språket, innholdet av teksten og betydningen av de forskjellige ordene. Odd svarer slik;

«Vi tilbyr jo bøker. Og på første samtalen de kommer til i barnehagen, så sier jeg at det er morsmål som er det viktigste, at det må de ha fokus på, og at vi har bøker tilgjengelig. Det er jo opp og ned hvor man er hen. Men ja ja, mange samarbeider jo , mange er jo kjempe interesserte.»

Bente sier at;

«Noen foreldre er jo veldig ivrig på å låne bøker. Fleste foreldre gir også god tilbakemelding på at de setter pris på at det blir lest. Mens andre foreldre har gitt veldig lite respons angående bøkene.»

Randi svarer slik;

«Jeg har egentlig ikke så veldig mye inntrykk av at foreldrene leser så veldig mye for ungene sine hjemme, jeg tror de syntes det var veldig spennende når vi hadde det prosjektet i forhold til at de fikk med seg på mail og sånn, bilder og fortellinger. Vi sendte ut det med månedsplanen, og de syntes det var ålreit.»

Både Odd, Bente og Randi har gode erfaringer med å samarbeide med foreldrene i barnehagen. Odd og Bente sier at foreldrene er villig til å samarbeide med dem når det gjelder lesing av bøker. Men Randi har fått inntrykket at foreldrene ikke leser mye for barna sine hjemme. Her har informantene ulike erfaringer. I følge Cummins (1996), når barnet har lært eventyr eller lært om andre temaer på morsmålet, vil det komme andrespråket til gode fordi dette blir en del av barnets kognitive kompetanse. Engen & Kulbrandstad (2012) sier, når et barn har utviklet sitt begrepsforråd på ett språk, så innebærer andrespråkutviklingen i stor utstrekning å sette nye språklige etiketter på allerede kjente begreper. Solstad (2008) sier, barnehagelærerne må forklare foreldrene de språklige og litterære gevinstene slik lesing bidrar til hos førskolebarna. Høigård (2006) mener, høytlesing bør være en nær, varm og hyggelig opplevelse, en viktig arena for utvikling av felleskap og felles opplevelse mellom foreldre og barn. Det å lese bok er ikke noe som starter når barnet er fire år, men når barnet kan sitte oppreist og vise interesse for boka. Barnehagelæreren må oppfordre foreldre til å lese bok ofte. For barn som har norsk som andrespråk, vil det være godt at foreldre leser bøker på morsmålet slik at barna kan styrke morsmåltilegnelse, noe som igjen styrker norsktilegnelser for barnet. Randi sier det ikke er alle foreldre som vil samarbeide, men barnehagelærerens oppgave er å oppfordre og oppmuntre foreldre til å gjøre det slik at barnet lærer språk. Mjelve (1996) sier, foreldre er de beste læremestere for sine barn når det gjelder utvikling og de kan ikke forvente at tospråkligassistent skal ta over hele ansvaret. Tospråkligassistent vil være en tilleggsstøtte til barnets språkutvikling.

4.3 Hvordan kan boklesing bidra til å utvikle minoritetsspråklige barns andrespråk i barnehage?

Ut i fra min undersøkelse fokuserte jeg på minoritetsspråklige barns norsk språkutvikling gjennom å lese for dem. Lingvister inndeler språket i subsystem og det dreier seg om språklydsystemet, orddannings- og ordbøyingssystemet, regler for setningsdanning, for ords

og setningers meninger og for hvordan språket fungerer (Simenson, Endresen & Hovedhaugen, 1988). I følge Vygotsky (1982), barns læring skjer gjennom det sosiale først og det blir individuelt etter hvert og dette gjelder også for språk. Det å lese for barn er en sosial aktivitet hvor en voksen og et barn sitter alene eller en voksen og flere barn leser sammen og det gjør at barn lærer noe. Informantene mente at når de leser så har de et fint samspill med barna. De leser både teksten og har gode samtaler når de leser for barna. Barna er opptatt av å høre hva som skjer rundt bildene, og da stiller de forskjellige spørsmål ut i fra det de leser og de undrer sammen. De stiller også oppfølgingsspørsmål underveis for å sjekke om barnet forstår det de leser. De snakker om hva de forskjellige ordene betyr i teksten. De uttaler også at minoritetsspråklige barn lærer ordenes betydning og de utvikler ordforråd. Gjennom samtale lærer barn å snakke og da snakker de med korte og lange setninger. Noen snakker lite og noen snakker masse.

Alle informantene mine er ganske sikker på at minoritetsspråklige barn utvikler ordforrådet i stor grad når de leser for dem. Barn lærer betydningen av ord i forskjellige grad. De har også sett at barn bruker de samme ordene i andre sammenhenger og da påpeker de at barnet har skjønt hva de forskjellige ordene betyr. Ellers hadde de ikke brukt de ordene i en annen situasjon. I følge Ottem (2011), det å lære ords betydning er viktig for barns språkutvikling og de som ikke kan betydningen av forskjellige ord, vil oppleve vanskeligheter for å bygge setninger. Han mener også at barn fra 6 til 16 år vil få en sterk utvikling i evnen til å uttrykke meningen i ord. De nevnte også at boksamtaler er en språks stimulerende aktiviteter hvor barna kan stimulere norsk språket sitt. Hoel (2007) sier, barn viser at de har kunnskap om språk ved å bruke det. Når barn snakker om og reflektere over sitt morsmål og andrespråk, utvikler de språket sitt og de blir i økende grad bevisste på sin egen kompetanse. Ved hjelp av samtale kan vi være med på å aktivisere barns språkkunnskap og stimulere barns språkutvikling og språklige bevissthet.

Informantene har også sagt at de leser samme bok flere ganger slik at minoritetsspråklige barn lærer mest mulig ord og begreper, samtidig med at de forstår innholdet. De Temple (2001) sier, gjentatte lesing og diskusjoner av samme side i boken gir rikere språk. Det kan være at en viss diskusjon oppstår via samme bøker. Det å lese samme bok flere ganger er nødvendig for å utdype språket. Det er ikke alltid slik at diskusjoner dukker opp umiddelbart og hvis man

leser flere ganger kan det oppstå forskjellige diskusjoner. Informantene har også sagt at minoritetsspråklige barn lærer her-og-nå språk og abstrakte språk. Ut fra lesing ser de at barn lærer nye ord som de ikke bruker i hverdagen og disse ordene bruker de igjen når de har forskjellige samtaler.

Informantene har også sagt at gjennom lesing kan man gjøre mange etterlesefase aktiviteter som for eksempel dramatisering, tegning og maling. Disse aktivitetene er viktig for minoritetsspråklige barn for å reflektere over det de har lært av boka. Da får de mulighet til å uttrykke det de har lært gjennom verbalt språk og kroppsspråk. Gjennom tegning og maling kan barn fortelle mye. De forteller ikke bare historie men de knytter andre opplevelser og erfaringer med sin tegning og maling. Informantene sier også at minoritetsspråklige barn utvikler fantasien sin og noen ganger fletter de inn sine kulturer også som for eks, høytider og klær. Da blir informantene også nysgjerrig og stiller gode spørsmål som kan hjelpe barnet til å fortelle hva de mener med det. På den måten stimulerer barnet norskspråket sier informantene. Brock (1999) viste i sin studie at fortelling, rollespill og drama er hjelpemidler for å skape meningsfylte situasjoner hvor barn kan delta aktivt og reflektere over det de lærer, og dette er spesielt viktig for tospråklige barn. De skal ikke produsere majoritetsspråket, men de skal også forhandle om tolkning, betydning, begrep, kommuniserer på en kompetent måte og utvikle sin forståelse av begreper. Derfor har de behov for kontekstualiserte erfaringer som gjør det mulig for dem å bruke språket på en ordentlig måte. Gjems (2007) sier, barn får erfaringer med å bruke språket i her-og-nå-situasjoner, vil de gradvis kunne begynne å fortelle om hendelser som skjedde i går, som skal skje i morgen, om hva de ønsker å gjøre, hva de vil si osv.

5. Oppsummering

Noen barn begynner å lære norsk når de begynner i barnehagen, og noen kan mer eller mindre norsk når de begynner i barnehagen. Noen minoritetsspråklige barn begynner i barnehagen når de er ett år og andre begynner når de er fire år. Å følge lesing i barnehagen kan være utfordrende for noen barn på grunn av språket og den kulturen de kommer fra. De fleste minoritetsspråklige barn som bor i Norge bør ha et godt norsk språk når de begynner på skolen for å følge ordinær undervisning. Det er viktig at barn begynner i barnehagen tidlig slik at de kan styrke sine morsmål og norskferdigheter samtidig. Engen & Kulbrandstad (2012), barn lærer to eller flere språk mer eller mindre hvis det ikke treffes noen uhell underveis. I følge Vygotsky (1978), barns utvikling og læring skjer når de samarbeider med andre og da får barnet mulighet til å uttrykke meninger, iakttagelser og tanker som ligger langt utover egen uttrykksevne. På den måten får barnet tilgang til de mer kompetente talernes språklige uttrykk. Den sosiale interaksjonen som foregår mellom veksling, gjør at barnet får mulighet til å svinge seg opp mot større høyder. Det barnet klarer ved hjelp av voksne i dag, vil barnet klare selvstendig i morgen. Voksnes oppgave er å oppmuntre og støtte barnet til å komme opp til et høyere nivå. Vygotsky hevder også at språket er tankeinstrument og det utvikles fra den primære, sosiale funksjonen. Barnet tilegner seg et eget språklige system ut i fra samhandling med andre mennesker i mange ulike sosiale aktiviteter.

Målet med denne oppgaven er å finne svar på om hva barnehagelærere mener om lesingens betydning for minoritetsspråklige barns språkutvikling i barnehagen. Siden barn utvikler språket fra første levealder, har jeg valgt informanter som jobber både med ett til seks år og tre til seks år. Barnehagelærerens erfaringer, opplevelser og refleksjoner har vært nyttig i denne undersøkelsen. Hvordan barnehagelærere legger til rette for lesing, morsmålstøtte for andrespråkutvikling og hvilke betydning høytlesing har, var sentralt i oppgaven. Det er mange teorier som sier at morsmål er veldig viktig for andrespråkutvikling, og derfor har jeg vært interessert i å se hvordan barnehagene praktiserer det. Funnene viser at barn utvikler språk i varierende grad, og minoritetsspråklige barn utvikler ordforrådet og de lærer ordenes betydning. Valvathne & Sandvik (2010), når man snakker om hva et ord betyr, tenker man ofte begrepsinnhold, denne betydningen man sikter til når man snakker om at barn lærer å forstå ord. Derfor omtales barns ordlæring som begrepslæring. Informantene mente også at

barn og voksne har gode samtaler når de leser, og det gjør at minoritetsspråklige barn lærer å snakke med korte og lange setninger. De bruker da de ordene som de har lært gjennom boklesing.

Ut i fra undersøkelsen var alle barnehagelærere enig at boklesing har en betydning for minoritetsspråklige barns andrespråkutvikling. Men hvordan barnehagelærerne praktiserer dette er veldig varierende. Noen jobber veldig aktivt og systematisk med bøker, og andre gjør det i liten grad. Noen informanter bruker lang tid til å forberede og lese en bestemt bok, og andre gjør det ikke. Alle informantene jobber med dramatisering i etterlesefasen som språkstimulerende aktivitet. Det ble ikke lagt noe vekt på morsmålsutvikling i barnehagen. To av de tre barnehagene hadde ikke tospråklig assistent i det hele tatt, og tre av informantene hadde ingen erfaring med å jobbe med tospråklig assistent. Men alle barnehagelærerne samarbeider med foreldrene når det gjelder lesing. Kunnskapsdepartementet (2006), foreldre er en viktig ressurs for sine barns læring og gjennom et nært samarbeid med personalet kan foreldre spille en viktig rolle for barns språkutvikling også i barnehagen. Personale bør informere foreldre om hvilke temaer og aktiviteter barnet skal være med på i barnehagen slik at foreldrene fungerer som en støtte for sine barn ved å forklare på morsmålet. Dette er spesielt viktig hvis de ikke har morsmålassistent i barnehagen. Engen & Kulbrandstad (2000) utvikling av morsmålet er sentralt med tanke på barnets læring i barnehagen, og dette gjelder i et langsiktig perspektiv der morsmålet støtter barnets utvikling av kognitive ferdigheter, og et her-og-nå perspektiv der morsmålet fungerer som støtte for læring.

I rammeplanen står det at gjennom arbeid med kommunikasjon, språk og tekst skal barnehagen bidra til at barn skal bli kjent med bøker (Kunnskapsdepartementet, 2011). Det finnes veldig lite forskning i Norge på hvordan minoritetsspråklige barn utvikler norskspråket gjennom å lese for dem. Det kan bli nyttig hvis noen forsker innenfor dette området, slik at alle barnehager prioriterer høytlesing som en viktig språkstimulerende aktivitet i barnehagene.

Litteraturliste

- Andersen, C. E., Gjerven, M. & Bleka, M. (2006). *Se mangfold! Perspektiver på flerkulturelt arbeid i barnehagen*. Osl: Cappelen Akademisk Forlag.
- Arnold, D.S., & Whitehurst, G. J. (1994). *Acccelerating lanquage development through picture book reading: A Summary of dialogic reading and its effects*. Cambridge, MA: Blackwell Publishers.
- Baker, C. (2001). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Multilingua, Matters.
- Befring, E., Hasle, I. & Hauge, A. M. (1993). *Tospråklig undervisning i internasjonalt perspektiv*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Bloom, P. (2001). *Presis of how Children Learn the meanings of Words. Behavioral and Brain Sciences*, 24, 1095-1103.
- Brock, A. (Red.). (1999). *Into the childs talk. Learning to use lanquage*. Oxford: Oxford University Press.
- Cummins, J. (1980). *The entry and exit fallacy in bilingual education*. I: NABE Journal.
- Cummins, J. (1996): *Negotiating Identities: Education for empowerment in a Diverse Society*. Ontairo: California Association for Bilingual Education.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and pedagogy. Biligual chidren in tha crossfire*. Clevedon: Mulilingual Matters.
- Cummins, J. (2004): *Multiliteracies pedagogy and the Role of identity Texts*. I K. Leithwood, P. Mc Adie, N. Bascia & A. Roderiue (red.), *Teaching for deep understanding. Towards the Ontairo curriculum that we need*. Tornto: Ontario institute for Studies in Education of the University of Toronto: The Elemntary federation of teachers of Ontairo.
- Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode- En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dickinson, D. K. & Tabors, P. (2001). *Begynning Literacy with Language*. Dickinson, D. K. (Red.) *Lanquage Development in the Preschool Years*. Baltimore: Paul Brookes.

- Dickinson, D. K. & Tabors, P. (2001). *Begynning Literacy with Language*. Tabors, P. O. (Red.) *Supporting Language and Literacy Development in the Home*. Baltimore: Paul Brookes.
- Dickinson, D. K. & Tabors, P. (2001). *Begynning Literacy with Language*. De Temple, J. M. (Red.) *Parents and Children Reading Books Together*. Baltimore: Paul Brookes.
- Donaldson, M. (1978). *Childrens Minds*. Fontana/ Collins.
- Engen, T. O. (1996). *Minoritets elever og språkopplæring*. Opplandsforlag.
- Engen, T. O. & Aasen, J. (2003). *Ved Nåløyet. Rapporten fra konferansen «Hvordan klarer minoritets elever seg i skolen?»*. Bakken, A (Red.), *Innvandrerungdoms skoleprestasjoner. Nye skillelinjer eller tradisjonelle klasseskiller?* Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Engen, T.O. (2010). *Tilpasset opplæring: Utkast til en Faglig forståelse*. I G. D. Berg & K. Nes (Red.). *Tilpasset opplæring: Støtte til læring* (s. 51 -75). Vallset: Opplandske bokforlag.
- Engen, T.O., & Kulbrandstad, L.A. (2012). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Framtidens barnehage: St. meld. Nr. 24. (2012-2013). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Gadamer, H. J. (1975). *Truth and method*. New york: Seabury Press.
- Gitz- Johansen, T. (2006). *Minoriteter i Danmark*. København: Hans Reitzel.
- Gjems, L. (2007). *Hva lærerbarn når de forteller? Barns læringsprosesser gjennom narrative praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gjems, L. (2009). *Å samtale seg til kunnskap. Sosiokulturelle teorier om barns læring og språk og gjennom språk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gjems, L. & Løkken, G. (2011). *Barns læring om språk og gjennom språk. Samtaler i barnehagen*. Tønsberg: Cappelen Damm AS.

- Gjems, L. & Løkken, G. (2011). *Barns læring om språk og gjennom språk. Samtaler i Barnehage*. (Red.) Solstad, T. *Litterære samtaler i barnehagen*. Tønnsberg: Cappelen Damm AS.
- Golden, A. (2009). *Ordforråd, ordbruk og ordlæring*. Oslo: Ad notem Gyldendal.
- Hagtvet, E. B. (2004). *Språk- stimulering. Tale og skrift i førskolealderen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hasan, R. (2002a). *Semiotic mediation and mental development in pluralistic societies: some implications for tomorrows schooling*. Blackwell Publishers Ltd.
- Hoel, T. (2007). *Bok I bruk I barnehagen. Språkstimulering gjennom leseaktiviteter*. Stavanger: Lesesenteret.
- Hoel, T. (2007). *Bok i bruk i barnehagen*. Stavanger: Lesesenter.
- Hoel, T., Bråthen, I. B. & Kaasa, M. (2008). *Les for meg pliiis! Om barn, litteratur, og språk*. ABM- Skrift nr 47.
- Holme, I. M. & Solvang, B.K. (2004). *Metodevalg og metodebruk*. Tano AS.
- Hundeide,, K. (2003). *Barns livsverden. Sisiokulturelle rammer for barnsutvikling*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Høigård, A., Mjør, I. & Hoel, T. (2009). *Temahefte om språkmjø og språkstimulering i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Høigård, A. (2013). *Barnsspråkutvikling. Muntlig og skriftlig*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Håstein, H. & Werner, S. (2004). *Men de er jo forskjellige! Tilpasset opplæring i vanlig undervisning*. Oslo: Abstrakt.
- Jørgensen, N. (2006). *Sprogs betydning for tosprogede børn*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Jørgensen, N. (2006). *Sprogs betydning for tosprogede børn*. I M. S. Kare- bæk (red.), *Tosprogede børn i det danske samfund*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Johansen, M. B. & Daugaard, L. M. (2012). *Tosprogede børns møde med metafiktion i en postmoderne billedbog*. BLFT- Nordic Journal Of Child Aesthetics.

- Kari, N. & Berg, G. D. (2010). *Tilpasset opplæring. Støtte til læring*. Engen, T. O. (Red.)
Tilpasset opplæring: utkast til en faglig forståelse. Oslo: Opplandske Bokforlag.
- Kibsgaard, S. & Husby, O. (2002). *Norsk som andrespråk i barnehage og småskole*. Oslo:
Universitetsforlaget.
- Kibsgaard, S. (2008). GLSM i barnehagen. Kibsgaard, S. (Red.). *Litteratur og fortelling*.
Oslo: Universitetsforlaget.
- Kullbrandstad, L. I. (2003). *Lesing i utvikling: Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen :
Fagboforlaget.
- Kunnskapsdepartementet, (2003-2007). *Gi rom for lesing! Strategi for stimulering av lese lyst
og leseferdighet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet, (2006). *Lov 17. juni 2005 nr. 64 om barnehager (barnehageloven)
med forskrifter og departementets merknader til bestemmelsene*. Oslo:
Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2006): *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo:
Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Temahefte om språklig og kulturelt mangfold*. Oslo:
Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2010): *Mangfold og mestring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). Hoel, T. & Mjør, I. (2011). *Tema hefte om språkmiljø og
språkstimulering i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). Høigård, A. (2011). *Tema hefte om språkmiljø og
språkstimulering i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2011): *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo:
Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S. (1997). *Interview. En introduction til det kvalitative forskningsinterview* København:
Hans Reitzels Forlag.

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Interviews: learning the craft of Qualitative reach interviewing*. Los Angeles, California: Saga.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Mjelve, A. Ø. (1996). *Hørpå maken. Tospråklig assistanse i Barnehagen*. Oslo: Barne og Familiedepartementet.
- Ninio, A. & Snow, C. E. (1996). *Pragmatic Development*. Westview Press Inc.
- Neucler, K. & Andersson, A. B. (1988). *Innvandrerbarns språkmiljø I forskolen*. Stockholm: Norstedts.
- NOU. (2010). *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringsystemet(7)*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Nyberg, M. (1998). *Den magiske sprogpose. Sprogstimulering af tosprogede børn*. København: P. Haase & Søns Forlag.
- Ottom, E. (2011). *Strukturert begrepsundervisning. Psykologi i kommunen* (5), 3-8.
- Palmer, R. E. (1969). *Hermeneutics*. Evanston, IL: Introducing Radical Reearch. Buckingham: Open University Press.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlag.
- Romaine, S. (1995): *Bilingual language development of Language*. Hove, England: Psychology Press.
- Roe, A. (2002). *Hvordan står det til med ungdommers lesekompetanse og lesevaner*. Universitetsforlaget.
- Ricoeur, P. (1971). *The Triumph of the Therapeutic: Uses of Faith after Freud*. Chicago: University of Chicago Press.
- Sand, S. & Skoug, T. (2002). *Prosjektbarnehagen og 4-åringene: evaluering av prosjekt med gratis korttidsplass i barnehage for alle 4-og 5-åringene i bydel Gamle Oslo. Rapport3*. Elverum: Høgskolen i Hedmark.

- Sand, S. (2008): *Ulikhet og fellesskap. Flerkulturell pedagogikk i barnehagen*. Vallset: Oplandske bokforlag.
- Sandvik, M. & Spurkland, M. (2009): *Lær meg norsk før skolestart! Språkstimulering og dokumentasjon i den flerkulturelle barnehagen*. Cappelen Damm AS.
- Schwandt, T. A. (2001). *Dictionary of Qualitative Inquiry*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Simonsen, H. G., Endersen, R. T. & Hovdhaugen, E. (1988). *Språkvitenskap. En elementær innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skogen, K. & Fuglseth, K. (2006). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Solstad, T. (2008). *Les mer! Utvikling av lesekompetanse i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- SSB, (2013). *Barnehager, 2013, endelige tall*. Lokalisert på <http://www.ssb.no/barnehager/>
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Qualitative Analysis for Social Scientists*. New York: Cambridge University Press.
- Snow, C.E. & Goldfield, B. (1983). *Turn the page please: Situation-specific language acquisition*.
- Snow, C. E. (1983). *Literacy and language. Relationships during the preschool years*. Harvard Educational Review, Vol. 53: 2, 165-189.
- Thomas, W. P. & Collier, V. P. (2002). *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students Long-Term Academic Achievement*. Center for Research on Education, Diversity & Excellence.
- Thorell, S. (2006). «Låsandets cirkel» i førskolen-en studie av låsmiljø utifrån Aidan Chambers litteraturpedagogiske ideer. Hogskolan i Boraås.
- Valvatne, H. og Sandvik, M. (2007): *Barn, språk og kultur. Språkutvikling fram til sjuårsalderen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag. En innføring av metoder*. Oslo: Gyldendal Akedamisk.

Vygotsk, L. S. (1971). *T enkning og spog 1*. København: Hans Reitzels Forlag.

Vygotsky, L. S. (1974). *T enkning og sprog 2*. København: Diderichsen.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in sosiety. The development of higher psychological processes*: Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1981). *The genesis of higher mental functions*. New York: Sharpe.

Sammendrag

Dette er en masteroppgave i master i tilpasset opplæring ved Høgskolen i Hedmark. Tittelen på oppgaven er «barnehagelæreres oppfatninger om lesing som språkutviklende aktivitet for minoritetsspråklige barn i barnehagen». Dette er en kvalitativ studie av barnehagelærerens erfaringer, tanker og oppfatninger rundt språkutviklingsarbeid i barnehagen gjennom å lese for barn. Norsk språk er en utfordring for mange minoritetsspråklige barn, og de har det tøft når de begynner på skolen. Undersøkelser viser at, flere og flere barn får spesialundervisning på norsk når de begynner på skolen. Disse barna har problemer med å følge vanlig undervisning på skolen. Språkutviklingsarbeid er en av de sentrale oppgavene i mange barnehager, og mange barnehager har språk som satsningsområde.

Denne oppgaven er en empirisk undersøkelse hvor undersøkelsen ble gjennomført i tre forskjellige barnehager. Ut i fra undersøkelsen prøver jeg å se om boklesing har betydning for minoritetsspråklige barns andrespråkutvikling. For å få svar på min undersøkelse, har jeg lagd denne problemstillingen.

Hvordan kan boklesing bidra til å utvikle minoritetsspråklige barns andrespråk i barnehagen?

For å få et helhetlig bilde av problemstillingen har jeg lagd disse forskningsspørsmålene.

- Hvordan legger barnehagelærere til rette for at barn skal bli lest for i barnehagen?
- Hvilken betydning mener barnehagelærere at morsmålstøtte har i barnehagen for å utvikle norsk som andrespråk?

Funn fra undersøkelsen

Denne undersøkelsen viser at minoritetsspråklige barn utvikler norskspråket i barnehagen gjennom å lese for dem. De tilegner seg større begrepsforståelse og utvikler ordforrådet. Både barn og voksne har gode samtaler når de leser. Det gjør at barn utvikler verbalspråket, og de snakker med både korte og lange setninger når de har samtaler. Alle informantene mener også at både morsmålstøtte og tilrettelegging er viktig for læring av norsk for minoritetsspråklige barn. Funnene fra denne undersøkelsen ble drøftet av aktuelle teori.

Summary

This is a master's thesis in adapted education at Hedmark University College. The title of the thesis is "Kindergarten teacher's perceptions of reading as a language-development activity for minority-language children in Kindergarten". This is a qualitative study of Kindergarten teacher's experience, thoughts and perceptions around language-development work in Kindergarten through reading to the children. The Norwegian language is a challenge for many minority-language children, so that they have difficulties when they start school. Surveys show that on starting school more and more children are being given special education in Norwegian. These children have problems keeping up with what is being taught in the classroom. Language-development work is a central task in many Kindergartens, and many Kindergartens focus on language.

This thesis is an empirical survey, and the survey will be carried out in three different Kindergartens. In this survey, I will attempt to find out if reading books has an impact on the development of a second language in minority-language children. To obtain an answer to my survey, I asked the following question.

How can reading books contribute to the development of a second language in minority-language children in Kindergarten?

In order to get detailed information about this issue, I have come up with the following research questions:

- How do Kindergarten teacher's arrange for children to be read to in Kindergartens?
- What impact do Kindergarten teachers feel that support for the first language in Kindergarten has on developing Norwegian as a second language?

Findings from the survey

This survey shows that minority-language children develop Norwegian language skills in Kindergarten through being read to. They acquire a greater understanding of concepts and develop their vocabulary. Both the children and the adults have good chats when they read. This means that the children develop verbal language skills, and they use both long and short

sentences talking. All the informants also feel that both support for the first language and facilitating this are important for minority-language children in order to learn Norwegian. The findings from this survey were debated in relation to the applicable theory.

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Hvem jeg er og hvorfor ønsker jeg å undersøke dette.

- Hvilken utdanning har du? Har du videreutdanning/ etter utdanning/ kurs?
- Hvilke erfaringer har du med å jobbe med minoritetsspråklige barns språkutvikling i barnehagen?
- Har dere tospråkling assistent og eller tospråklig personalet på avdelingen?

Innledende spørsmål:

Hva tenker du om å lese bøker for minoritetsspråklige barn i barnehagen? Kan du si noe om det?

1. Hvordan barnehagen legger til rette for at barn skal bli lest for i barnehagen?

1.1 Har dere delt barna i ulike grupper og på hvilken måte?

1.2 Har dere både minoritetsspråklige barn og etnisk norske barn i samme gruppe og hvorfor har dere gjort slik?

1.3 Hvem leser for barna?

1.4 Hvilke situasjoner bruker dere aktivt for å lese for barna?

1.5 Hvor mange ganger leser dere for barna i løpet av en uke?

1.6 Hva slags bøker velger dere for å lese for barna og hvorfor?

1.7 Hvordan forbereder du for å lese en bestemt bok?

1.8 Hvilke erfaringer har du ved å bruke biblioteket?

1.9 Hva slags hindringer møter du selv om du allerede har planlagt for å lese for barna i barnehagen?

1.10 Har du flere ideer som kan gjøre at dere kan prioritere lesinga enda mer enn det dere gjør nå?

2. Hvilken betydning har morsmålstøtte i barnehagen for å utvikle norsk som andrespråk?

- 2.1 Hvilken betydning tror du morsmål har for minoritetsspråklige barns andrespråkutvikling?
- 2.2 Hvilken erfaring har du ved å samarbeide med tospråkligassistent når det gjelder boklesing?
- 2.3 Har tospråkligassistent eller ansatte som snakker samme språk som barna, egen lese gruppe?
- 2.4 Hvilke bøker velger hun/ han for å lese med barna (tospråklig bøker/ norske bøker)?
- 2.5 Hvilke erfaringer har du ved å lese tospråklig bøker i barnehagen?
- 2.6 Hvordan reagerer barna når tospråkligassistent eller ansatte som snakker samme språket leser for barna?
- 2.7 Bruker dere noen andre type leseverktøy enn å lese i barnehagen og hva?
- 2.8 Hvordan samarbeider dere med foreldre når det gjelder lesing av bøker?
- 2.9 Har du erfart at foreldrene er villig til å samarbeide med dere og på hvilken måte?

3. Hvilken betydning har høytlesing med bøker for å utvikle norsk som andrespråk i barnehagen?

- 3.1 Hvilket mål har dere når det gjelder språkutvikling i barnehagen deres?
- 3.2 Hvilke erfaringer har du for å utvikle andrespråket i barnehagen gjennom boklesing?
- 3.3 Hvilken type bøker har dere tilgjengelig for barnet?
- 3.4 Når du leser for minoritetsspråklige barn, forklarer du ordene i teksten? Hvorfor gjør du det?
- 3.5 Opplever du noen ganger at, du har samtaler om ordbetydning enn om innhold?
- 3.6 Jobber dere med begrepsforståelse når dere leser? På hvilken måte og hvorfor?
- 3.7 Hender det at barna tar initiativ til å snakke om det dere leser? (Snakker dere ut i fra bilder)
- 3.8 Hvordan håndterer det?
- 3.9 Har du erfart noen ganger at, barnet har samtaler med noen andre barn ut i fra det dere leste og på hvilke situasjoner velger de å ha samtale?
- 3.10 Velger de å se eller lese bøker selv, uten at de får beskjed fra personalet? Hva slags bøker velger de?
- 3.11 Hva gjør dere for å skape interesse hos barnet slik at barnet vil være med på lesestunden?

3.12 Hvilket språklige ferdighet mener du at minoritetsspråklige barn trenger for å delta i lesestunden?

3.13 Skjer det at barna ikke vil være med på lesestunden? Hva tror du det er årsaken?

3.14 Hvordan jobber dere med etterlesefasen? Har du noen eksempel? (Dramatisering, tegning osv)

Til slutt

- Er det noe du ønsker vi må utdype?
- Er det noe du har vært opptatt av som ikke har kommet fram ut i fra dette temaet?
- Takker for velvillighet.

Vedlegg 2: Informasjonsbrev



Høgskolen i Hedmark, 18.01.2014

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt til barnehagelærere.

Vedr. Lesing og språkutvikling hos minoritetsspråklige barn

Takk for hyggelig samtale og for interessen for forskningsarbeidet mitt som jeg planlegger å starte opp med i slutten av februar 2014. For at dere skal være godt informert om prosjektets formål og fremgangsmåte ønsker jeg å gi dere ytterligere informasjon.

Jeg jobber som barnehagelærer. Høsten 2012 begynte jeg på Master i tilpasset opplæring ved Høgskolen i Hedmark. I forbindelse med studiet mitt er det påkrevet å gjennomføre et forskningsarbeid. Mitt forskningsarbeid ønsker jeg å gjennomføre i barnehager.

Målet med prosjektet mitt er å forsøke å finne ut om hvordan boklesing kan bidra til å utvikle minoritetsspråklige barns andrespråk som norsk i barnehagen. I forbindelse med prosjektet ønsker jeg å gjennomføre intervju med barnehagelærere og da er barnehagelærerens tanker og oppfatninger rundt dette temaet verdifulle. Resultatet av forskningen kan samtidig forhåpentligvis være til hjelp for andre som jobber med minoritetsspråklige barns språkutvikling i barnehage.

For å undersøke dette prosjektet vil jeg som nevnt ovenfor bruke intervju som metode for å innhente informasjon. Jeg ønsker å bruke fire informanter for å innhente denne

informasjonen. Det er frivillig å delta og du kan når som helst trekke deg uten å oppgi grunn. Intervjuet vil ta ca en time, og jeg vil ta lydopptak. All informasjon som kommer fram i intervjuet vil bli nedtegnet, og denne informasjonen vil bli en del av resultatet.

Vi følger gjeldende forskningsetiske retningslinjer. Forskerne er underlagt taushetsplikt og alle opplysninger behandles konfidensielt og oppbevares utilgjengelig for andre. Det er ingen andre enn meg som vil lytte opptaket og det vil bli slettet når informasjonen er ferdig nedtegnet. De deltagende informantene vil bli anonymisert slik at det ikke er mulig å gjenkjenne informantene i oppgaven.

Sigrun Sand (Hoved veileder) og Gunhild Alstad (biveileder) ved Høgskolen i Hedmark er veiledere for mitt prosjekt. Mine planer for tema, problemstilling, metode og datainnsamling er drøftet og blir fullt ut støttet av veilederne. Veilederne får ikke tilgang til personlige opplysninger om informanter og de har taushetsplikt. Intervjuerne vil foregå i slutten av februar og begynnelsen av mars.

Prosjektet er meldt til personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste A/S.

Hvis du har spørsmål, ta kontakt med meg per telefon 922 64 476 eller send meg en mail: bahirthac@yahoo.no

Med vennlig hilsen

Bahirtha Chandranithi

Vedlegg 3: Svar fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Sigrun Sand
Institutt for naturvitenskap og teknologi Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap Høgskolen i Hedmark
Hedmark
Postboks 4010 Bedriftssenteret
2306 HAMAR

Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Vår dato: 27.01.2014

Vår ref: 37156 / 3 / MSI

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 18.01.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>37156</i>	<i>Lesing og språkutvikling hos minoritetsspråklige barn</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Hedmark, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Sigrun Sand</i>
<i>Student</i>	<i>Bahirtha Chandranithi</i>

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Marte Byrkjeland

Kontaktperson: Marte Byrkjeland tlf: 55 58 33 48

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Bahirtha Chandranithi bahirthac@yahoo.no

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Vedlegg 3: Svar fra NSD

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 37156

Personvernombudet kan ikke se at det i prosjektet behandles personopplysninger med elektroniske hjelpemidler, eller at det opprettes manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten etter personopplysningsloven.

Personvernombudet legger til grunn at man ved transkripsjon av intervjuer eller annen overføring av data til en datamaskin, ikke registrerer opplysninger som gjør det mulig å identifisere enkeltpersoner, verken direkte eller indirekte. Alle opplysninger som behandles elektronisk i forbindelse med prosjektet må være anonyme. Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken direkte gjennom navn eller personnummer, indirekte gjennom bakgrunnsvariabler eller gjennom navneliste/koblingsnøkkel eller krypteringsformel og kode.

Vedlegg 4: Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt skriftlig informasjon om forskningsprosjektet «Hvordan kan boklesing bidra til å utvikle minoritetsspråklige barns andrespråk i barnehagen?» og bekrefter at jeg er villig til å delta i prosjektet.

.....
(Sted, dato og underskrift)