

Minoritetsspråklige barnehagebarn med norskspråkrelaterte vansker.

- **Hvilken mulighet har de til å tilegne seg et norsk språk i barnehagen, som kan gi grunnlag for senere læring i skolen?**



Gry Jensvoll

SPE 3006 Master i spesialpedagogikk

Fordypning i språk, lesing og skriving, utvikling og vansker

Høgskolen i Lillehammer våren 2015

Forord

Denne oppgaven springer ut av mitt engasjement og særlige interesse for minoritetsspråklige barns muligheter til å lære seg norsk i barnehagen. Mitt arbeid med minoritetsspråklige barnehagebarn over flere år, har ført til et stadig økende engasjement hos meg for disse barna.

Det har stor betydning for minoritetsspråklige barn at de blir inkludert i språkfelleskapet og trukket med i de daglige samtalene i barnehagen. Hvordan samtalene i barnehagene foregår, har innvirkning på barnehagenes språk og læringsmiljø. Drivkraften bak denne oppgaven har vært min oppfatning av hverdagssamtalenes betydning for minoritetsspråklige barns språk og kunnskapstilegnelse.

Arbeidsprosessen har vært lang og krevd sitt. Jeg vil takke alle de fem barnehagene som har stilt opp i undersøkelsen og førskolelærerne som velvillig har latt seg intervjuet. Jeg vil også takke alle barnehageansatte som har latt seg observere i en travel barnehagehverdag. En stor takk må også rettes til Branca Lie som har vært min veileder under oppgaveskrivingen. Hun har med sitt engasjement alltid stilt forberedt og gitt meg tilbakemeldinger som har vært læringsfremmende for meg. Jeg vil også takke hele familien min for den rause støtten og hjelpen jeg har fått underveis i dette studiet.

Lillehammer 23.11.14

Gry Jensvoll

Sammendrag

Barnehagen er en viktig språklæringsarena for minoritetsspråklige barn som skal tilegne seg norsk. Kvaliteten på barnehagens språkmiljø påvirker barnas språktilegnelse.

Denne oppgaven bygger på individuelle, kvalitative forskningsintervjuer med fem førskolelærere, samt observasjoner av språklige samspillsituasjoner mellom de fagansvarlige og minoritetsspråklige barn i deres barnehage. Det empiriske materialet er basert på disse observasjonene samt førskolelærernes egne oppfatninger om sin innsats i forhold til språkmiljø.

Formålet med undersøkelsen var å undersøke hvordan de fem førskolelærerne vektla samtalene i den uformelle læringstiden i barnehagen, som språkstimulering for minoritetsspråklige barn med norskspråkrelaterte vansker.

Resultatene fra analysen av intervjuene viser at alle førskolelærerne i undersøkelsen mener at det er viktig å bruke hverdagssamtalene som språkstimulerende tiltak for minoritetsspråklige barn med norskspråkrelaterte vansker. I observasjonsperioden var imidlertid realiteten en annen for flere av barnehagene. Det var til dels store forskjeller mellom hvordan eller i hvilken grad de fagansvarlige brukte den uformelle læringstiden i barnehagen til språkfremmende samtaler med barna rundt det barnet var opptatt av. Faktorer som påvirket barnehagens språkmiljø var blant annet; de fagansvarliges samtaleferdigheter i forhold til barn, hvilket syn de fagansvarlige hadde på voksen deltagelse i lek, på hvilket tidspunkt de mente minoritetsspråklige barn med norskspråkrelaterte vansker trengte hjelp, stabilitet i personalgruppa og i hvilken grad og hvordan de hadde jobbet med eget språkmiljø.

Undersøkelsen viser at det er til dels store forskjeller på de fem barnehagens språkmiljø. Språkstimuleringen i den uformelle læringstiden i barnehagene i forhold til enkeltbarn, var i liten grad bygd på systematikk og målretting. Min oppfatning er at for *enkelte* barn som var med i undersøkelsen var kvaliteten på og mengden av eksponeringen av andrespråket for liten. Undersøkelsen viser at mengden av oppmerksomhet barna fikk i noen av barnehagene var skjevt fordelt i observasjonsperioden.

Ingen av barnehagene i undersøkelsen hadde tospråklige fagpersoner som kunne støtte de minoritetsspråklige barna i deres andrespråk tilegnelse. Barna hadde dermed ingen mulighet til å støtte seg på morsmålet samtidig som de lærte seg norsk. Det er grunn til å anta at dette er med på å øke disse barnas utfordringer i forhold til å tilegne seg norsk i barnehagen.

Innhold

Forord.....	3
Sammendrag	4
1.0 Innledning.....	7
1.1 Bakgrunn og valg av tema	9
1.2 Avgrensning og begrepsavklaring.....	9
1.3 Oppgavens oppbygging	12
2.0 Teoretisk forankring	13
2.1 Hvordan lærer barn språk?.....	13
2.2 Barns språkutvikling	15
2.2.1 Noen fonologiske utfordringer fra fireårsalder	17
2.3 Barn med forsinket språkutvikling og norskspråkrelaterte vansker	18
2.3.1 Faktorer som påvirker flerspråklig utvikling.....	20
2.4 Språkutvikling hos minoritetsspråklige barnehagebarn.....	21
2.5 Ordforråd og begrepsutvikling	22
2.6 Barnehagens språkmiljø og samtalens betydning.....	24
2.6.1 Betydningen av å bruke det språket man har.	26
2.7 Språk og lek, de voksnes rolle.....	27
2.8 Foreldresamarbeid og bruk av kartlegging.....	29
2.9 Barnehagens styringsdokumenter	30
3.0 Metodevalg og gjennomføring.....	33
3.1 Den vitenskapsteoretiske tilnærmingen	33
3.2 Metodisk tilnærming	34
3.3 Det kvalitative forskningsintervjuet	36
3.4 Observasjon i kvalitativ forskning.....	37
3.5 Planlegging og gjennomføring.....	39
3.5.1 Utforming av intervjuguide og observasjonsskjema	39
3.5.2 Formelle krav	40
3.5.3 Valg av deltagere	40
3.6 Innhenting av datamateriale	41
3.7 Organisering av datamateriale	43
3.8 Tilnærminger til analyse	44
3.9 Bearbeiding og koding av materialet.....	45
3.10 Oppgavens reliabilitet, validitet og overførbarhet.....	47

3.11	Etiske aspekter og utfordringer i forskningsprosessen	49
4.0	Presentasjon og drøfting av datamateriale	51
4.1	Språkmiljø	52
4.1.1	Oppfattelsen av et godt språkmiljø	53
4.1.2	Opplevelse av språkmiljøet på egen avdeling/ base i dag.....	56
4.1.3	Utbredelse av refleksjon rundt språkmiljøet.....	65
4.2	Språkstimulering og hverdagssamtaler	66
4.2.1	Systematikk i språkstimuleringen.....	67
4.2.2	Hverdagssamtalens betydning	68
4.3	Språkstimulering i lek	68
4.3.1	Voksen støtte i lek	69
4.3.2	Tilrettelegging i lek og bruk av barnelitteratur.....	71
4.4	Språkkartlegging	72
4.4.1	Opplysninger om barnas morsmål og tilgang til tospråklig fagansvarlige.....	74
4.5	Implementering av tiltak og opplevelse av egen kunnskap	74
4.5.1	Når henger minoritetsspråklige barn etter i sin andrespråks utvikling?	75
4.5.2	Implementering av tiltak	76
4.5.3	Opplevelsen av egen kunnskap	78
5.0	Oppsummering og konklusjon.....	78
5.1	Hvor bevisste er førskolelærerne i forhold til å bruke hverdagssamtalene i barnehagen til språkstimulering for minoritetsspråklige barn med norskspråkrelaterte vansker?	79
5.2	I hvilken grad er språkstimuleringen i den uformelle læringstiden i barnehagen målrettet og systematisk?	80
5.3	Hvordan fremstår den verbale kommunikasjonen mellom de fagansvarlige og de minoritetsspråklige barna, og i hvilken grad eksponeres de minoritetsspråklige barna for norsk språk i den uformelle læringstiden?.....	81
6.0	Avslutning	82
7.0	Litteraturliste.....	84
	Vedlegg 1. Informasjonsskriv til førskolelærere og foreldre. Samtykke til deltagelse.....	87
	Vedlegg 2. Intervjuguide.	90
	Vedlegg 3. Observasjonsskjema.	93

1.0 Innledning

«Fortell meg og jeg glemmer, vis meg og jeg husker, involver meg og jeg forstår»

(Gammelt Kinesisk ordspråk hentet fra Holmsen, 2007)

Barnehagen er en viktig språklæringsarena for minoritetsspråklige barn som skal tilegne seg norsk. Det er i barnehagealderen grunnlaget for all senere læring legges hos barn, både sosialt, kulturelt, kognitivt og språklig. Å gå i barnehage viser seg imidlertid ikke å være en garanti for at minoritetsspråklige barn tilegner deg et norsk språk som gir grunnlag for senere læring i skolen. I hvilken grad og hvordan de fagansvarlige tilrettelegger for et inkluderende språkfelleskap i barnehagen, viser seg å ha betydning for minoritetsspråklige barn som strever med det norske språket.

Språket er i følge Vygotskij (2008) tankens redskap. Språk og kunnskapstilegnelse bygger på hverandre. Den kognitive, sosiale og emosjonelle utviklingen hos barn er derfor avhengig av en god språkutvikling. Dermed er det vesentlig at barn som strever med språket får tidlig hjelp. Sosiale forskjeller i grunnleggende kognitive ferdigheter er minst i førskolealder og det er derfor lettere å implementere effektive tiltak i barnehagen, enn senere i oppveksten (St.meld. nr. 18, 2010-2011).

Politiske føringer har i lengre tid hatt fokus på betydningen av tidlig innsats i forhold til språklæring, for å minske senere frafall i skole og arbeidsliv (St. meld. nr. 16 (2006-2007), St. meld. nr. 23 (2007-2008), St. meld. nr. 41 (2008-2009) og St. meld. nr. 24 (2012-2013)). Allikevel viser forskning både internasjonalt og nasjonalt at et økende antall barn møter skolen med for svake ferdigheter i det språket det undervises på (Lervåg & Melby-Lervåg, 2009). Minoritetsspråklige barn utgjør en stor del av disse barna.

Barnehagene har møtt disse utfordringene med økt fokus på språkstimulering. Bruken av pedagogiske verktøy for språkstimulering har økt (St. meld. nr. 41 (2008-2009)). Disse verktøyene brukes oftest i formelle læringssituasjoner i barnehagen. Forskning viser imidlertid at det meste av tiden i barnehagen går med til frilek og uformell læring (Gjemst 2009, 2011). Hvordan de fagansvarlige forholder seg til og bruker denne tiden i forhold til språkstimulering overfor minoritetsspråklige barn, må da antas å ha stor betydning for deres norskspråklige utvikling.

Gjemst (2011), har forsket på hverdagssamtalens betydning for barns læring om språk og gjennom språk. I følge henne og andre forskere på feltet, er det av vesentlig betydning at barn med språkvansker også blir forsøkt trukket inn i samtaler med mer kompetente språkbrukere. Minoritetsspråklige barn med norskspråkrelaterte vansker har som oftest en for liten ordproduksjon i norsk. Aukrust (2005) har funnet gjennom sin forskning at kvaliteten på barnehagens språkmiljø og hvordan barnehagene legger til rette for språkstimulering har stor betydning for barnas vokabular. Mengden av og kvaliteten på

eksponeringen av det nye språket har betydning for minoritetsspråklige barns norskspråklige utvikling.

I følge St. melding nr. 23 (2007-2008), finnes det i dag lite informasjon om, eller oversikt over kvaliteten på den språkvurderingen og språkstimuleringen som foregår i dagens barnehager. Det finnes heller ikke en oversikt over om det er forskjeller barnehagene i mellom. Samtidig mangler vi oversikt over hvordan barnehagene tilrettelegger for språkstimuleringstiltak for enkeltbarn som trenger spesiell språkstimulering.

Med dette som bakgrunn rettes fokuset i oppgaven mot minoritetsspråklige barnehagebarn over tre år med norskspråkrelaterte vansker og deres mulighet til å tilegne seg et norsk språk i barnehagen. Et godt utviklet norsk språk er en forutsetning for senere læring i skolen. Oppgavens problemstilling er:

Hvordan bruker førskolelærerne i fem utvalgte barnehager, hverdagssamtalene som språkstimulerende tiltak, i forhold til minoritetsspråklige barn med norskspråkrelaterte vansker?

Med utgangspunkt i dette har jeg i et fenomenologisk perspektiv, utført individuelle kvalitative forskningsintervjuer av førskolelærerne og observert språklige samspillsituasjoner mellom de fagansvarlige og minoritetsspråklige barn i barnehagene. Gjennom intervjuene undersøkes den enkelte førskolelærers oppfatning av et godt språkmiljø og deres meninger om hverdagssamtalens betydning for minoritetsspråklige barnehagebarn som skal tilegne seg norsk. Med hermeneutikken som fortolkningsmetode forsøker jeg å fortolke førskolelærernes kunnskaper og ideologier i lys av den konteksten de arbeider ut i fra. Dette belyses ved hjelp av følgende forskningsspørsmål:

- 1. Hvor bevisste er førskolelærerne i forhold til å bruke hverdagssamtalene i barnehagen til språkstimulering for minoritetsspråklige barn med norskspråkrelaterte vansker?*
- 2. I hvilken grad er språkstimuleringen i den uformelle læringstiden i barnehagen målrettet og systematisk?*
- 3. Hvordan fremstår den verbale kommunikasjonen mellom de fagansvarlige og de minoritetsspråklige barna og i hvilken grad eksponeres de minoritetsspråklige barna for norsk språk i den uformelle læringstiden?*

Formålet med undersøkelsen er å forsøke å bidra til at språkarbeidet i barnehagen blir utført på en slik måte at minoritetsspråklige barn med norskspråkrelaterte vansker, får utvikle et bedre norsk språk mens de ennå går i barnehagen. Målet er å bidra til at minoritetsspråklige barn i større grad får rett hjelp i rett tid. Gjennom ny kunnskap og endring av arbeidsmetoder kan kvaliteten økes på språkarbeidet. Dette vil kunne føre til at barnehagene i større grad kan bruke hele sitt potensiale som språklæringsarena på en bedre måte og flere barn vil kunne møte skolen med et språk som gir grunnlag for videre læring.

1.1 Bakgrunn og valg av tema

Min lange erfaring med arbeid i barnehage har inspirert meg til å skrive denne masteroppgaven. De siste åtte årene jeg jobbet i barnehage, jobbet jeg med minoritetsspråklige barn i alderen 3-6 år. Fra høsten 2013 har jeg jobbet som PP-rådgiver i kommunen. Gjennom denne stillingen opplever jeg at mange førskolelærere er usikre på når de skal reagere på barns forsinkede språkutvikling og hvilke tiltak de skal sette i gang. Usikkerheten er størst i forhold til minoritetsspråklige barn.

Ut fra egne erfaringer mener jeg at hverdagssamtalens potensiale som språklæringsarena i barnehagene blir for lite vektlagt i det daglige pedagogiske arbeidet. Den økte bruken av pedagogiske språkverktøy og språkgrupper kan være et resultat av de senere års politiske føringer samt presset om å rekke å lære disse barna norsk før skolestart. Disse føringene kan ha ledet til et mer instrumentelt syn på språklæring i barnehagene. Mens rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver(Kunnskapsdepartementet, 2006) legger vekt på læring som en integrert del av hverdagen, har jeg en opplevelse av at mange førskolelærere ønsker å ta ut minoritetsspråklige barn i egne grupper for å drive instrumentelle læringsaktiviteter. Jeg mener imidlertid at språk ikke kan tas bort fra kontekster der språket brukes naturlig fordi språkstimulering handler om mer enn å lære ord og grammatikk. Giæver (2014) mener at tilknytning og tilhørighet til barnehagen, hvordan språk blir brukt i samhandling med andre, samt gode relasjoner har betydning for om minoritetsspråklige barn utvikler et godt andrespråk.

Gjemst (2009) sin forskning, viser at hverdagssamtalene i barnehagen i liten grad er gjenstand for analyse og refleksjon. Hverdagssamtalen er viktig for alle barns språktilegnelse men spesielt viktig for minoritetsspråklige barn med norskspråkrelaterte vansker eller barn med andre språkvansker. Årsaken er at disse barna ofte «velger bort» språkstimulerende aktiviteter. Et valg som vår barnehagemodell gir dem mulighet til, om ikke de fagansvarlige i barnehagen er bevisste i sitt språkarbeid. Med denne kunnskapen og med mine erfaringer som grunnlag, er jeg nysgjerrig på hvordan og i hvor stor grad de fagansvarlige bruker de daglige samtalene i barnehagene til språk og kunnskapsfremmende samtaler med minoritetsspråklige barn.

1.2 Avgrensning og begrepsavklaring

Svært mange faktorer spiller inn når barn lærer språk. I denne oppgaven er imidlertid fokuset satt på hvordan barnehagene bruker den uformelle læringstiden i barnehagen til språktilegnelse for minoritetsspråklige barn med norskspråkrelaterte vansker. Språkarbeidet som gjøres gjennom planlagte temaer, språkgrupper eller samlingsstunder (den formelle læringstiden) er derfor ikke relevant i forhold til problemstillingen. Dette er selvfølgelig allikevel viktige arenaer for språk- og kunnskapstilegnelse for barnehagebarn og utgjør en del av den språklige helheten i barnehagen.

Barnas hjemmemiljø og sosioøkonomiske bakgrunn er de faktorene som slår sterkest ut i undersøkelser om minoritetsspråklige barns skoleprestasjoner (Bjerkan m.fl. 2013), dette har allikevel ikke relevans i forhold til valgt problemstilling. Problemstillingen tar utgangspunkt i hva de fagansvarlige kan gjøre i barnehagen for å bedre disse barnas norske språk før skolestart. Allikevel er det nødvendig å ha denne kunnskapen som bakgrunn når faktorer som påvirker de minoritetsspråklige barnas mulighet til en god norskspråklig utvikling omtales senere i oppgaven.

Når det kommer til kartlegging av språkferdigheter hos minoritetsspråklige barn og språkmiljøet generelt, kan dette være et viktig redskap for å kunne gi et godt og tilrettelagt tilbud og som dokumentasjon av virksomheten. Jeg vil kort komme inn på dette i oppgaven men det får ikke den plassen det fortjener sett ut i fra dagens diskurs om kartlegging av barnehagebarn. Under drøftingsdelen vil jeg imidlertid drøfte de fem førskolelærernes bruk av språkkartlegging.

Teoridelen i oppgaven baserer seg på den siste forskningen på minoritetsspråklige barn, hovedsakelig gjort i Skandinavia, teori som relaterer seg til barns språktilegnelse og minoritetsspråklige barn med norskspråkrelaterte vansker. Sentrale forskere er Aukrust, Gjemst, Lervåg, Lie og Melby-Lervåg. I tillegg støtter jeg meg på etablerte fagpersoner innen språk og språkutvikling som Giæver, Hagtvatn og Høigård. Utvalget er gjort på bakgrunn av problemstillingen i oppgaven. Disse fagpersonene har i den senere tid kommet med publikasjoner og forskningsresultater som kan gi oppgaven det teoretiske fundamentet den trenger og et grunnlag for å drøfte resultater av mine undersøkelser opp mot deres teori og oppgavens problemstilling. I forhold til offentlige dokumenter som barnehagene må forholde seg til, har jeg gjort et eklektisk utvalg innad i dokumentene med utgangspunkt i oppgavens problemstilling. De mest sentrale dokumentene er Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2006) heretter omtalt som rammeplan, St. meld nr. 23 «språk bygger broer» (2007-2008) og St. meld nr. 41 «Kvalitet i barnehagen» (2008-2009).

Oppgaven har et sosiokulturelt perspektiv på læring og støtter seg på Vygotskijs teorier om kunnskapstilegnelse som et resultat av samhandling mellom mennesker i kulturelle kontekster. Det vil si at det er deltagelse i det sosiale felleskapet som legger grunnlagte for læring. Denne teorien er valgt fordi det meste av forskningen på feltet er bygget opp rundt denne teorien og den gir et solid grunnlag for å drøfte og analysere hverdagssamtalens betydning i forhold til barns språktilegnelse.

Minoritetsspråklige barn og norskspråkrelaterte vansker er sentrale begreper i problemstillingen som må forklares for at problemstillingen skal bli tydelig. Det er enda ingen enighet om begrepsbruken rundt barn eller voksne med en annen etnisitet og et annet morsmål enn majoritetsbefolkningen. Begrepene «*minoritetsspråklig*», «*flerspråklig*» eller «*en person med et annet morsmål enn norsk*» brukes om hverandre. Av praktiske hensyn har jeg valg å bruke begrepet minoritetsspråklig slik norske offentlige dokumenter og opplæringsloven gjør. St. melding nr.23 «Språk bygger broer»(2007-2008) definerer

«minoritetsspråklige barn» som barn i barnehagen med et annet morsmål enn norsk, svensk, dansk, engelsk eller samisk. Jeg bruker denne definisjonen i min oppgave.

Det er forsket lite på *barn med norskspråkrelaterte vansker* i Norge. Av den grunn har jeg valgt å bruke Lie (2007) sin definisjon som er: «språklige og faglige vansker som denne gruppen (minoritetsspråklige barn eller ungdom) kan utvikle på grunn av *mangel på tilpasset språkundervisning* i norsk og på grunn av den *migrasjonstilværelsen* de er en del av». Min vurdering er at denne definisjonen også kan brukes på barnehagebarn. En sentral og viktig faktor med hensyn til vurderingen av minoritetsspråklige barnehagebarns norskspråkferdigheter er imidlertid hvor lenge og i hvilken grad barnet har vært eksponert for norsk språk. Dette har sammenheng med Lies henvisning til mangel på tilpasset språkundervisning i norsk.

Migrasjonstilværelse overføres fra Lie (2007) sin forklaring til å gjelde barnehagebarn på denne måten: Migrasjonstilværelsen vil innbefatte barnets livssituasjon som omfatter det å være eller skulle bli tokulturell, det å være omgitt av og skulle lære to språk, hjemmemiljøet og barnehagen. Lie (2009) ser på språkvanskene i et større minoritetsspråklig perspektiv fordi minoritetsspråklige barn er som andre barn svært forskjellige. Barna kommer i barnehagen med ulike kunnskaper og erfaringer og med ulik språklig, kulturell og sosial bakgrunn. De har derfor også ulike forutsetninger for å tilegne seg det norske språket. Jeg vil presisere før jeg går videre at en del minoritetsspråklige barn dermed også gjør det bra i skolen og ender opp med høyere utdanning. Denne oppgaven har imidlertid fokus på de barna som strever med å tilegne seg det norske språket.

Morsmål blir i denne oppgaven brukt om det språket som brukes hjemme av foreldrene i kommunikasjon med barnet. Barnet kan dermed ha to morsmål. Med barnets andrespråk menes her norsk språk. Jeg bruker også noen ganger begrepet tospråklig og dette har det samme innholdet som minoritetsspråklig og innebærer en person som i sin hverdag bruker to språk og identifiserer seg med begge.

Begrepet «samtale» er sentralt i oppgaven. Gjemst (2009) henviser til Ninio og Snow sin definisjon på en samtale. »En samtale er en *fokusert* (min utheving) språklig interaksjon som finner sted når to eller flere deltagere er vendt mot samme perseptuelle eller mentale fokus». Vi kan samtale om ting vi ser, ting vi har opplevd, ting som skal skje eller mens vi utfører oppgaver sammen. Gjennom samtaler med hverandre kan vi tilegne oss kunnskap og utvikle forståelse for ting vi ikke forstår. To eller flere som samtaler sammen har et felles oppmerksomhetsfokus der de ofte deler erfaringer gjennom språklig interaksjon. «Gjennom å samtale oppnår man derfor større grad av intersubjektivitet enn hvis man bare er i hverandres nærvær og kun har en form for ufokusert samvær»(Gjemst 2009, s.59). I lys av dette blir de fagansvarliges samtaleferdigheter i denne oppgaven vesentlig i forhold til minoritetsspråklige barns læring om og gjennom språket.

Hverdagsamtaler er også et sentralt begrep i problemstillingen. Gjemst (2011) omtaler hverdagsamtaler som alle de språklige interaksjoner som spontant foregår i alle ikke-

planlagte interaksjoner mellom barn og barnehagepersonalet. Dette er samtaler som finner sted for eksempel ved matbordet, under lek, på turer, i garderoben og på badet. Samtalene kan omhandle det de gjør eller hva som helst annet. Dette ligger bak begrepet «hverdagssamtaler» i denne oppgaven.

Språkstimulering i barnehagen ser Hagtvet (2010) på som språklige aktiviteter og erfaringer som er *identitetsstyrkende, kompetanseutviklende og nederlagsforebyggende* for barnet. Språk er et redskap til kommunikasjon med andre mennesker. I oppgaven legges det vekt på språkstimulering som det *målrettede* arbeidet som blir gjort i forhold til tilrettelegging av språkmiljø i barnehagen og de fagansvarliges *bevisste* språklige interaksjoner med barna. Med andre ord de samspills situasjoner hvor de voksne har en (ofte)usynlig språk- og kunnskaps fremmende hensikt med samtalen. Jeg vil presisere at alle former for samtaler og bruk av språk mellom barn og voksne er språkstimulerende men når fagpersonen ikke bruker språket bevisst læringsfremmende blir kvaliteten i større grad mer tilfeldig og person-avhengig.

1.3 Oppgavens oppbygging

Første kapittel i oppgaven presenterer bakgrunnen for valg av tema og problemstillingen. Oppgavens aktualitet og relevans fremheves i forhold til de utfordringer som dagens barnehager og skoler står ovenfor i forhold til minoritetsspråklige barns skoleprestasjoner. Valg av teoretisk forankring introduseres og begrunnes også i første kapittel, samtidig som oppgaven avgrenses, forklares og operasjonaliseres sentrale begreper som benyttes i oppgaven.

Andre kapittel starter med en utdyping av bakgrunnen for valg av teoretisk forankring. Teoridelen legger grunnlaget for hvordan data senere vil bli vurdert og er selve fundamentet i oppgaven. Kapitlet tar for seg hvordan barn lærer språk, språkutvikling, hva forskning sier om barn med forsinket språkutvikling og norskspråkrelaterte vansker. Sentrale påvirkningsfaktorer for språktilegnelse hos alle barn, men spesielt minoritetsspråklige barn legges frem. Det legges særlig vekt på hva forskning sier om betydningen av et godt språkmiljø og hverdagssamtalens betydning for minoritetsspråklige barns språktilegnelse. Til slutt gjøres det kort rede for noen av de mest sentrale statlige føringene som barnehagene skal ta hensyn til i sitt daglige arbeid med språk.

Tredje kapittel er en gjennomgang og en beskrivelse av hvordan undersøkelsen er bygget opp og gjennomført. Undersøkelsen gjøres så eksplisitt som mulig for å øke dens validitet og reliabilitet. Metodekritikk kommer fortløpende i både kapitlet tre og fire og er dermed ikke skilt ut som en egen del. Det gjøres rede for oppgavens vitenskapsteoretiske tilnærming, og valg av metode og forskningsdesign forklares og begrunnes. Prosedyrene ved behandling av datamaterialet blir beskrevet og oppgavens reliabilitet, validitet og mulig overførbarhet legges frem. Til slutt belyses etiske utfordringer som oppsto under undersøkelsen.

Fjerde kapittel presenterer og drøfter funn i datamaterialet opp mot annen forskning. Barnehagene som var med i undersøkelsen beskrives med grunnlag i observasjonene. Sitater fra intervjuene med førskolelærerne blir brukt for å referere til deres virkelighetsoppfatning og for å konkretisere funn. Barnehagens språkmiljø og førskolelærernes oppfatninger blir sammenlignet og drøftet i lys av oppgavens problemstilling, teorigrunnlag og forskning på feltet.

Femte kapittel oppsummerer funnene gjennom å svare på de tre forskningsspørsmålene og oppgavens problemstilling.

Sjette kapittel avrunder oppgaven og setter søkelyset på videre forskning.

2.0 Teoretisk forankring

Dagens kunnskapssamfunn stiller store krav til læring gjennom språklige og symbolske ressurser. Samtidig viser nyere forskning at minoritetsspråklige barn har et mindre og mer upresist ordforråd enn etnisk norske barn (Lervåg & Aukrust, 2010; Lervåg & Melby-Lervåg, 2009). Dette medfører at mange minoritetsspråklige barn møter skolen med dårligere forutsetninger for læring enn etnisk norske barn. Systematisk arbeid med ordforråd viser seg å ha stor betydning for ordforrådets vekst og bredde. Aukrust (2005) har funnet at barnehagens språkmiljø og hvordan barnehagene legger til rette for språkstimulering har stor betydning for barnas vokabular. Gjennom det daglige arbeidet generelt og gjennom arbeidet med språk, tekst og kommunikasjon spesielt skal barnehagene være med på og legge grunnlaget for barnas senere læring i skolen. Dette skal barnehagene gjøre ved å gi støtte til barns nysgjerrighet, vitebegjær og lærelyst og ved å legge til rette for et godt språk- og læringsmiljø for alle barn (Kunnskapsdepartementet, 2006). En viktig oppgave for barnehagen er å lære barn å lære, gode språklige ferdigheter, ikke bare hos barn men også hos voksne er da helt vesentlig. Kvaliteten på språkarbeidet i barnehagen samt barnas språkmiljø hjemme har betydning for barnas muligheter til å oppnå en aldersadekvat språkutvikling.

2.1 Hvordan lærer barn språk?

I denne delen blir det i korte trekk gjort rede for hvordan barn lærer språk sett gjennom et sosiokulturelt perspektiv. Vygotskij står sentralt i den sosiokulturelle tradisjonen og hans arbeid er i de siste tiårene blitt videreutviklet av en rekke teoretikere. Læring sees her på som en grunnleggende sosial prosess der språkmiljøene barn er en del av dermed får en stor betydning for barnas språktilegnelse. Hverdagssamtalene i barnehagene utgjør en stor del av barnehagens språkmiljø. Gjemst (2009) sin forskning er også forankret i det sosiokulturelle perspektivet og hennes forskning på hverdagssamtalens betydning i barnehagen introduseres kort og knyttes opp mot oppgavens problemstilling.

Det finnes flere teorier på læring, og hvordan du definerer læring, kommer an på hvilket teoretisk perspektiv du bygger på. De ulike teoretiske perspektivene vil med andre ord gi ulike tilnærminger til hvordan du legger til rette for og stimulerer læring. De mest sentrale teoriene er læringspsykologiske, kognitive og de sosiokulturelle (Gjemst, 2009).

Behaviorismen og Skinner er et eksempel som hører til under lærings psykologisk teori mens for eksempel Piaget hører til under kognitiv læringsteori. Denne oppgaven har et sosiokulturelt perspektiv på læring og her er det Vygotskijs (1896-1934) teorier som står sentralt. Vygotskij (2008), mente at kunnskap ikke er noe barnet passivt tar i mot men at det er barnet selv som gjennom handling og samtale med mer kompetente personer står for læringen. Teoretikere innen denne tradisjonen ser på læring og tilegnelse av kunnskap som resultat av samhandling mellom mennesker i kulturelle kontekster. I kulturelle kontekster ligger oppfatningen om at vi alltid samhandler i et eller annet miljø eller omgivelse knyttet til her og nå. Den kulturelle konteksten er ikke konstant men forandrer seg i forhold til de til en hver tids gjeldende sosiale, fysiske og kulturelle rammer. Læring blir i denne tradisjonen dermed sett på som en grunnleggende sosial prosess der blant annet språk tilegnes gjennom samhandling med andre mer kompetente språkbrukere. Barn tilegner seg *ulike* språklige ferdigheter og grunnen til det vil med et sosiokulturelt perspektiv være fordi barn har ulike erfaringer fra ulike språkmiljøer.

Opplevelsen av mening er sentralt i forhold til læring. Når barn lærer språk, lærer de ikke bare å utale ordene, de må også lære hva ordene refererer til i omverdenen, hvordan ordene bøyes og hvordan de brukes og når det passer å bruke dem. Dette handler om syntaks (oppbygging av setninger), semantikk (ordenes betydning) og pragmatikk (språket i bruk)(Bjerkan, 2013). Ord er i følge Bjerkan (2013) dermed ikke noe du kan eller ikke kan men noe du mestrer i ulik grad. Når barn får hjelp av voksne til å tolke og systematisere sine erfaringer vil barnas ordforråd, begrepsdybde og deres forståelse av omverdenen øke. Gjennom samhandling og imitasjon sammen med andre mer kompetente mennesker skaffer vi oss dermed kognitive redskaper. Språk og begreper er eksempler på slike redskaper.

Språket har en sentral rolle i førskolealderen og Gjemst (2009) fremhever at det er gjennom hverdagsituasjonene, i de uformelle, spontane samtaleene at læring om og gjennom språk skjer. Giæver og flere (Giæver, 2014; Bjerkan; 2013, Hagtvet, 2010) hevder, at når ordene blir brukt i kontekst er språklæringen kompleks. I konteksten lærer barna om verden som omgir dem, de lærer å tolke tonefall og kommunikasjonsformer og de setter ordene inn i sammenhengen. Det er i samspill med andre at barn kan utvikle en indre styrt behov for å lære språk, hevder Giæver (2014).

Gjemst (2011) har gjennom sin forskning foretatt studier av barns språklige deltagelse i ulike samtaler i barnehagen. Fokuset hennes har blant annet vært på hvilke kunnskaper førskolelærerne i barnehagene må ha for å kunne jobbe med barnas språktilegnelse og læring. Dette er forskning som gjør det interessant å studere de fem førskolelærernes oppfatning om hverdagsamtalens betydning for minoritetsspråklige barn med norskspråkrelaterte vansker.

Det er viktig at barns språklige utforskninger støttes av voksne på en slik måte at det gir barnet mestringserfaringer. Særlig gjelder dette barn som strever med språktilegnelsen. Språkstimuleringen bør dermed foregå innenfor barnets nærmeste utviklingszone jf. Vygotskij-tradisjonen og de voksnes oppgave blir å sikre at barnet klarer å løse utfordringene med «litt hjelp» fra en voksen eller et mer kompetent barn. Dette vil jeg komme tilbake til under punkt 2.6. Som bakgrunn vil jeg først beskrive den forventede språkutviklingen hos enspråklige barn.

2.2 Barns språkutvikling

I det sosiokulturelle perspektivet tilegner altså barnet seg språket i samhandling med andre mennesker i ulike språklige miljøer. Språket kommer gradvis i takt med barnets utforskning av verden rundt seg. Jeg vil nå kort skissere alderstypiske utviklingstrekk hos enspråklige to til femåringer. Skal du kunne vurdere minoritetsspråklige barns andrespråk må du ha kunnskaper om hva som er forventet språkutvikling hos de majoritetsspråklige barna. Du må ha kunnskap om hvor barnet med norskspråkrelaterte vansker ligger i forhold til forventet språkutvikling hos jevnaldrende norskspråklige barn. Det er viktig at førskolelærerne i barnehagen kjenner til disse trekkene for å kunne støtte alle barna i deres språkutvikling. Dette er vesentlig for å kunne vurdere når et barn er forsinket eller når man burde begynne å bekymre seg om utviklingen ikke går slik den bør. Til slutt i avsnittet vil jeg kort gjøre rede for de mest typiske fonetiske utfordringene i norsk språk fra fireårsalder og de mest utbredte årsakssammenhengene til avvikende utale.

Det er ikke så mange skarpe skiller i barns språkutvikling og variasjonene kan være store. Språkutviklingen hos barn følger omtrent de samme utviklingstrinnene uavhengig av språk og kultur. Det finnes noen unntak, ett eksempel kan være hvor gamle barna er når de mestrer bøyningssystemene i ulike språk. Det varierer mye fra språk til språk hvor kompliserte disse systemene er. For eksempel har arabisk et svært komplisert system som arabiske barn ofte ikke mestrer fullt ut før i 14-15 årsalderen (Høigård, 2009).

Minoritetsspråklige barns språkutvikling vil bli omtalt under punkt 2.4. Etnisk norske barn mestrer vårt bøyningssystem, som er mye enklere, ved ca. fire års alder. Evnen til å kommunisere gjennom et språk er også en livsnødvendighet biologisk sett. Dette er kanskje noe av grunnen til at språktilegnelsen går relativt fort og uanfektet for mange barn.

2 åringer: Mens ettåringen stort sett har ett ords ytringer der ordene er referensielle eller utpekende er språket blitt et middel til kommunikasjon for toåringen. Toåringen bruker mest innholds ord som substantiv, hovedverb og adjektiv. Toåringen har to til tre ords ytringer av typen «katten ligge stolen» Toåringen er i stor grad avhengig av å støtte seg på situasjonen språket brukes i, og har det som kalles et her- og- nå språk. Toåringen er derfor også avhengig av den konkrete situasjonen for å forstå det andre sier. Barnet har enda ikke utviklet evnen til desentrering som vil si å kunne ta en annen persons perspektiv og på den måten kunne vurdere hva slags informasjon samtalepartneren trenger for å kunne forstå.

Lydstrukturen i mange ord er fremdeles for vanskelige for toåringen derfor kan de ha mange uttalefeil og det er normalt at barn helt opp i fireårsalder forenkler utalen (Hagtvat, 2010; Høigård, 2009). Når barnet har ca. 30-50 ord starter den såkalte ordspurten ved ca.12 til 22 måneders alder (Wagner, 2011a). Dette er kanskje det mest påfallende i ett-til-toåringens språkutvikling fordi det skjer en enorm vekst i barnets ordforråd. Ikke bare mengden ord utvikles hurtig men også nyanseringen av ordenes betydning. I begynnelsen er det antall substantiv som øker mest, så verb og til slutt antallet funksjonsord (på, til, er)(Wagner, 2011a).

2-3 år: Ved to-til-tre års alder kan en forvente at barnet bruker substantiv og verb fra dagliglivet og pronomen som viser til barnet selv samt noen preposisjoner. To-og-treåringen forveksler imidlertid ofte bruken av «han» og «hun». Substantiv og verb vil imidlertid ofte være ubøyde slik som i ytringen « jeg sitte stol» («jeg sitter på stolen»). 2-3åringen kan følge to oppfordringer som f. eks. «Hent bilen, som ligger på bordet». Barn i denne alderen forstår også setningsmotsetninger som stor-liten. 2-til-tre åringer liker ofte å bli lest for, de kan delta aktivt i sang, sangleker, rim og regler. De første spørreordene som «hva» og «hvor» kommer også i denne alderen (Hagtvat, 2010; Høigård, 2009).

Når det gjelder toåringers produktive ordforråd skriver Wagner (2011a) at det kan variere fra 19 til 615 ord. Hagtvat (2010) viser til en svensk undersøkelse gjort av Berglund og Eriksson i 2000 der de fant at 2,4 åringen hadde et ordforråd på 650 ord eller mer, ved tre års alder hadde ordforrådet økt til i underkant av 2000 ord og i dag vet vi at en gjennomsnitts seksåring har et ordforråd fra åtte- til fjortentusen ord (Wagner, 2011a). Hagtvat (2010) påpeker at det å undersøke barns ordforråd er vanskelig fordi tallene en får vil være avhengig av metoden som er brukt ved vurderingen. Det vil si at det er mange måter å telle på. Ord barnet forstår, ord barnet bruker spontant innenfor en gitt periode eller de ordene barnet kan beskrive eller forklare. Disse tallene kan imidlertid brukes som et utgangspunkt for hva en omtrent kan forvente av ordproduksjon hos barn i førskolealder når en legger til at variasjonen kan være stor. På hvilket tidspunkt barnet begynner sin ordspurt vil blant annet påvirke dette.

3-4 år: Tre-til-fireåringen kan mestre enkle hverdagsspørsmål og nektende setninger av typen «hvem var det som ikke gikk ut?». Tre-til-fireåringen forstår enkle sammenhenger som «hva gjør du når du er sulten?», og barnet skal kunne forstå fargenavn, form-, og størrelsesord. Barnet skal nå kunne uttrykke egne meninger, ønsker og følelser. Barnet er i større grad orientert mot jevnaldrende og språket blir en viktig del av leken. Tre-til-fireåringen kan tulle med språket og viser interesse for rim. Fire-femåringen snakker kanskje mindre enn 2-3åringen men det som sies er som oftest mer overveid, presist og sammenhengende (Hagtvat, 2010).

4-5 år: Fire-til-femåringen forstår det meste som blir sagt og kan følge mer kompliserte oppfordringer. Barnet kan nå også forstå gradbøyning av en del adjektiv og skal kunne klassifisere begreper i overbegreper som mat, dyr, klær osv. Fire-til-femåringen har ordbøyninger, en voksen syntaks og uttaler stort sett språklidene riktig. Barnet skal kunne

forklare ords mening som: «hva er en bok?» og skal kunne fortelle om egne opplevelser eller erfaringer i nåtid og fortid på en forståelig måte. Noen barn begynner i denne alderen å eksperimentere med skriftspråket (Hagtvat, 2010; Høigård, 2009).

Hagtvat (2010) mener at tre-til-femåringens språkutvikling grovt skjematisk kan deles inn i to subfaser. Hun mener tre-til-fireårsalderen preges av oppbygging mens fire- til-femårsalderen preges av konsolidering og nyansering av ferdigheter og kunnskaper. Høigård (2009), bruker nesten den samme inndelingen. Hun kaller fasen fra 1-3 år for systemlæringsfasen og 4-6 års fasen for systemstabiliseringsfasen. Det vil si at barnet i den første fasen av språkutviklingen tilegner seg en rekke språklige ferdigheter innen fonologi, morfologi og syntaks som barnet så i den andre fasen forbedrer og stabiliserer. Andre sentrale utviklingsområder i 3-5årsalderen er i følge Hagtvat (2010) evnen til å kunne stille oppklarende spørsmål, en evne som utvikles gjennom gode rollemodeller. Hagtvat (2010), hevder at barn som ofte opplever voksne som stiller oppklarende spørsmål blir mer språklig bevisste. To andre sentrale utviklingsområder i tre-til-femårsalderen er begynnende evne til desentrering og en begynnende evne til metakommunikasjon. I metakommunikasjon ligger for eksempel ferdigheter til å snakke om hva ord betyr, finne den første lyden i ord, klappe stavelser eller det å avbryte en samtale for å spørre om hva ord betyr. Et av elementene i metaspråklig bevissthet er den fonologiske bevisstheten. Det er som nevnt over evnen til å kunne snakke om stavelser og lyder i ord. Fonologisk bevissthet samt ordforråd er det som er mest utslagsgivende i forhold til senere leseforståelse og kunnskapstilegnelse i skolen. Det er en rekke metoder en kan bruke for å leke inn fonologisk bevissthet hos de eldste barna i barnehagen (Hagtvat, 2010; Høigård, 2009).

2.2.1 Noen fonologiske utfordringer fra fireårsalder

Ved fire års alder snakker barnet stort sett rent og setningsbygningen er forholdsvis godt etablert. Barnet mestrer de vanligste ord og begreper samt de enkleste fonologiske strukturene. Noen få lydsammensettinger utvikles etter fireårsalderen (Hagtvat, 2010). Det er lyder som r, s, kj, skj, og noen konsonantforbindelser. Dette resulterer i at barn helt opp i seksårsalder kan streve med enkelte konsonantsammensetninger. Dette fører som regel til at barnet lager noen strategier for å forenkle uttalen. De vanligste strategiene er *utelatelse* som vil si at de kutter ut en konsonant, «stol» blir «tol», en annen strategi er *assimilasjon* som vil si at uttalen av en lyd, preges av uttalen av en annen lyd i ordet slik at de blir helt eller delvis like. For eksempel kan «buksa» bli til «bussa» eller «lampa» bli til «lappa» (Høigård, 2009). *Tilføyelser* er en tredje strategi som vil si at barnet for eksempel føyer til en vokal mellom to vanskelige konsonantgrupper slik at «glass» blir «gelass» eller «Kniv» blir «keniv». Den fjerde strategien kaller Hagtvat (2010) *metatese* som innebærer at barnet bytter om på lyder. Dette gjelder særlig vl, lv og ks. Et eksempel kan da være at «tavle» blir til «talve» eller «kalven» blir til «kavlen».

Som nevnt tidligere kan språkutviklingen hos barn sprike en god del. Årsaken til dette kan være mange. Når det kommer til avvikende uttale kan årsaken være auditiv, nevrologisk eller motorisk. Barnet kan ha utfordringer i forhold til å oppfatte lydforskjellene i språket (auditivt), de kan ha vanskeligheter med å planlegge de artikulatiske bevegelsene presist (nevrologisk), eller de kan rett og slett ha vanskeligheter med å bevege artikulasjonsapparatet på en hensiktsmessig måte (motorisk)(Hagtvet, 2010). Barn, særlig tidlig i utviklingen, kan også ha vansker med å skille mellom lyder som ligger nær hverandre i artikulasjonssted. Dette er lyder som for eksempel /t/ og /d/ og /g/ og /k/. Et annet trekk som også er vanlig er at barn kan erstatte /k/ med /t/ og /g/ med /d/ for eksempel «kopp» blir «topp» og «gutt» blir «dutt». Dette kalles *fronting* og er ganske utbredt, men når dette vedvarer etter treårsalder er det en forsinket eller avvikende utvikling hos barnet (Hagtvet, 2010).

Dette er noen av hovedtrekkene i forventet språkutvikling og fonologiske utfordringer hos norskspråklige barn. De fleste utviklingstrinnene er som sakt like, helt uavhengig av språk og kultur. Dermed kan denne kunnskapen også brukes som utgangspunkt for å vurdere minoritetsspråklige barns morsmålskompetanse. Særlig gjelder dette ordforråd og setningslengde. Samtidig er det svært viktig å ha kunnskap om oppbyggingen av barnas morsmål slik at man lettere forstår feilene de gjør i norsk. Dette utdypes under punkt 2.4.

2.3 Barn med forsinket språkutvikling og norskspråkrelaterte vansker

Hva så med de barna som ikke har denne utviklingen som vist til over. Hva skiller barn med norskspråkrelaterte vansker og andre språkvansker fra de barna som omtales til å ha en såkalt normal språkutvikling. Språkforsinkelse og norskspråkrelaterte vansker hos minoritetsspråklige barn vil bli utdypet i dette avsnittet. Faktorer som påvirker den flerspråklige utviklingen vil bli sett på i neste avsnitt.

De barnehagebarna som av ulike grunner ikke følger den forventede språkutviklingen blir betegnet som barn med språkvansker eller læringsvansker i forhold til språk. Disse barna kan ha lite ordforråd i forhold til alder, vansker med eller mangel på produksjon av to- til tre-ords-ytringer, eller de har store problemer med å oppfatte beskjeder på lik linje med jevnaldrende (Haugen, 2014).

Språkforsinkelse anses å være den mest vanlige vansken hos barnehagebarn og er en risikofaktor i følge Lie (2014) for senere utvikling av spesifikke språkvansker. Med språkforsinkelse menes forsinket talespråk i forhold til det en kan forvente ut i fra barnets alder slik som vist til i forrige avsnitt.

Mellom fem til ti prosent av alle førskolebarn har språkvansker (Bishop og Leonard referert etter Lie, 2014). Barna kan også ha problemer med å bruke det språket de har i samspill med andre. Noen kan også ha problemer med å bruke, og forstå de sosiale kodene som

kommunikasjonen forutsetter. Fagpersoner innen feltet antar at avviksbredden i barns språkutvikling er stor. Enkelte er sene på noen områder, andre er langt foran jevnaldrende. Mange barn med språkforsinkelse klarer å hente inn igjen forsinkelsen i løpet av barnehagealderen eller tidlig skolealder. Dette innebærer at den normale variasjonsbredden i språkutviklingen er så stor at det kan by på utfordringer å finne ut om barn med forsinket talespråk er innenfor den normale variasjonsbredden, eller om de har mer graverende språkforstyrrelser (Lie, 2014). Forskning har imidlertid avdekket noen trekk og Lie (2014) henviser til Ellis og Thal som deler barn med språkvansker inn i to kategorier.

1. Barn med forsinket *språkproduksjon*, forsinket ekspressivt språk men har normal språkforståelse.
2. Barn med forsinket *språkforståelse* og som er forsinket både når det gjelder ekspressivt og reseptivt språk.

Bishop (referert etter Lie, 2014) mener at om barnet bare har problemer med uttalen eller språkproduksjon, går det som regel over. Har barnet derimot problemer både med språkproduksjon og forståelse er det som oftest snakk om mer graverende språkvansker hos barnet. Sent utviklet ekspressivt språk er en mer vanlig form for språkforsinkelse hos barnehagebarn enn barn som har vansker både ekspressivt og reseptivt og gir større muligheter for å ta igjen det tapte med god voksenstøtte og tilrettelegging av språkmiljø. Lie (2014) skriver, at vanligvis har ikke barn med ekspressiv språkforsinkelse andre diagnostiserte utviklingsforstyrrelser.

Som regel er det foreldrene eller barnehagepersonalet som reagerer først på barnets manglende språkutvikling. Kriterier på språkforsinkelser er i følge nyere forskning, når barnet bruker mindre enn femti ord og når det ikke bruker ordkombinasjoner som forventet ved toårs-alder (Lie 2014). Det er av vesentlig betydning skriver Lie (2014), at barn med forsinket språkutvikling blir fanget opp så tidlig som mulig, slik at barnehagen kan sette i gang tiltak og på den måten minske risikoen for at enkelte av disse barna utvikler spesifikke språkvansker senere.

Lie (2014) skriver at forskning har dokumentert at det er en klar sammenheng mellom språk og intelligens, og derfor kan språkferdigheter hos barnehagebarn være en god indikator for kognitiv utvikling hos barn (Lie refererer til Fagan og Montgomery, 2009). Med denne kunnskapen blir det da viktig å ha kjennskap til barnas språkutvikling på morsmålet så tidlig som mulig. Hensikten skal være å kunne identifisere barn med forsinket språkutvikling, for slik å kunne vurdere hvor det skal settes inn tidlig innsats på området. Lie (2014) påpeker at bruken av tidlig innsats i form av kartlegging, tilrettelegging av pedagogiske tiltak og tidspunktet for når barnehagen bør søke støtte hos det eksterne hjelpeapparatet i forhold til barnehagebarn med språkforsinkelser, er svært ulik rundt om i norske kommuner.

Minoritetsspråklige barn kan som alle andre barn ha ulike typer språkvansker, allikevel er det minoritetsspråklige barns norskspråkrelaterte vansker som er fokuset i denne oppgavens problemstilling. Norskspråkrelaterte vansker kommer av at barnet ikke behersker det norske

språket godt nok i forhold til alder. Mangel på tilpasset språkopplæring, mengden eksponering for norsk og barnets forutsetninger for å lære norsk påvirker barnets språktilegnelse. Barnehagebarn med norskspråkrelaterte vansker har et avvikende utviklingstempo når det gjelder ordforråd selv om man tar hensyn til at de trenger noe lengere tid for å tilegne seg det nye språket. De eldste barna kan ha vansker med bøyning av ord (morfologi), å få til riktig setningsstruktur (syntaks) og de kan ha vansker med å uttale språkløyer de selv ikke har i sitt eget morsmål (fonologi). Mangel på systematikk i språkopplæringen og for lite eksponering for norsk språk generelt, antar Lie (2009) har en negativ effekt i forhold til barnets norskspråklige utvikling. Andre faktorer som påvirker minoritetsspråklige barns språkutvikling vil bli omtalt i neste avsnitt.

Fagfolk innen feltet antar at mangel på tilpasset språkopplæring som tar utgangspunkt i de minoritetsspråklige barnas læreforutsetninger, er årsaken til at minoritetsspråklige barn utvikler norskspråkrelaterte vansker. Det er et problem at disse barna får språkopplæring på det språket de er svakest i, her norsk. Mange av barna har ikke mulighet til å støtte seg på morsmålet samtidig som de lærer seg norsk. Når disse barna ikke får språkopplæring etter sine evner og språklige forutsetninger, kan dette resultere i svak språkutvikling i begge språk og senere lærevansker i skolen, selv om disse barna ikke har noen kognitive forstyrrelser (Lie, 2014).

Å ha god lytteevne og klare å opprettholde oppmerksomhetsspennet over en viss tid er vesentlig for læring. Et dårlig utviklet språk fører ofte til, i følge Lie (2014), mangel på motivasjon og dermed konsentrasjons problemer, som igjen fører til problemer med å tilegne seg det norske språket. Dette blir fort en vond sirkel hvor et for dårlig utviklet norsk språk fører til manglende forståelse av det som foregår og dermed manglende motivasjon for læring som igjen fører til manglende mestringsopplevelser. Mange av disse barna melder seg derfor fort ut av situasjoner de ikke mestrer og blir urolige.

Som nevnt under avsnittet om barns språkutvikling er det en utfordring å finne ut hvor grensen går mellom vanlig og uvanlig språkutvikling. Allikevel er det som vist til over, visse tegn man kan se etter. Minoritetsspråklige barn med norskspråkrelaterte vansker derimot har ikke nødvendigvis språkvansker i utgangspunktet men utvikler dette i følge Lie (2014) fordi det er mangel på individ tilpasset språkopplæring i barnehage og skole. Nedenfor vil jeg kort vise til hovedfaktorene som spiller inn i minoritetsspråklige barns flerspråklige utvikling.

2.3.1 Faktorer som påvirker flerspråklig utvikling

Forutsetningene for å utvikle flerspråklig kompetanse inkluderer både sosioøkonomiske, lingvistiske, sosiolingvistiske og ikke minst generelle politiske forhold. Ser man det fra et makroperspektiv, vil holdningene i samfunnet til flerspråklighet, og hvilke tiltak som settes i gang i utdanningssystemene, være en viktig faktor, mens på mikronivå vil kvaliteten på språkstimuleringen både hjemme, i barnehage og skole ha vesentlig betydning (Bjerkan m.fl. 2013). På mikronivå har hjemmemiljøet stor betydning for barns språktilegnelse, særlig gjelder dette de språklige ferdighetene som barna trenger i skolen. I hvor stor grad de to

språkene som skal læres ligner hverandre kan også ha betydning for den flerspråklige utviklingen. Dette vil bli utdypet i neste avsnitt.

2.4 Språkutvikling hos minoritetsspråklige barnehagebarn

Dagens barnehager blir mer og mer flerkulturelle i den forstand at de rommer flere barn fra språklige minoriteter enn før. Flerkulturelle barnehager krever flerkulturell kompetanse hos de fagansvarlige i barnehagen. Skal en som førskolelærer kunne vurdere og støtte et minoritetsspråklig barns språkutvikling må hun/han også ha kunnskaper om noen av de utfordringene og mulighetene som ligger til grunn for disse barnas språkutvikling. Dette avsnittet vil i korte trekk legge frem de vesentligste momentene i minoritetsspråklige barns språkutvikling. Neste avsnitt vil ta for seg disse barnas ordforråd og begrepsutvikling.

Minoritetsspråklige barn er ikke en ensartet gruppe og er like ulike som majoritetsspråklige barn. Det som er felles for de minoritetsspråklige barna er at de må tilegne seg et nytt språk i tillegg til eget morsmål. Barn har evnen til å lære flere språk samtidig og på verdensbasis er det mer naturlig å være flerspråklig enn enspråklig. Lervåg og Melby-Lervåg(2009), fant gjennom en sammenfatning av empiriske studier at tospråklige barn har svakere muntlige ferdigheter enn enspråklige og at dette trolig påvirkes av hvor like morsmålet og andrespråket er. Hvor vanskelig det er å lære seg det nye språket preges dermed av hvor komplekst det nye språket er og hvor ulikt det er i forhold til barnets morsmål.

Om vi kan si at språkutviklingen går i «stadier» følger utviklingen av andrespråket de samme «stadiene» som ved enspråklig utvikling. Det vil si at barna sett fra en språklig synsvinkel må begynne på nytt når de skal lære et nytt språk og repeterer «stadiene» i det nye språket. Sandvik & Spurkland (2009) beskriver også hvordan minoritetsspråklige barn kan plukker opp faste uttrykk og generaliserer dem til flere situasjoner enn uttrykket passer inn i. Deres erfaring er at disse barna ofte har en stor iver etter å kommunisere. Min erfaring er at minoritetsspråklige barn, som andre barn, viser ulik interesse for kommunikasjon. Noen er svært ivrige og tar til seg ord og begreper raskt, mens de som strever kanskje er mer introverte og virker tilsynelatende mindre interessert i verbal kommunikasjon.

Hvor mye morsmålet har å si for tilegnelsen av andrespråket er omdiskutert men det har en påvirkningskraft. Jobber man med minoritetsspråklige barn er det viktig å vite noe om grunnstrukturen i disse barnas morsmål. På den måten kan man forstå hva barnet overfører fra morsmålet til norsk. Dette kan være fonologisk, grammatiske mønstre, setningsstruktur også videre og er en del av det å være flerspråklig. Det kalles kodeveksling når minoritetsspråklige barn og voksne ubevisst eller bevisst veksler mellom språkene. Hos barn er det ofte slik at de bruker de ordene som dukker opp først eller at barnet ønsker å si noe til mor eller far som det vet at tilhørere ikke vil kunne forstå. Det kan også brukes i lek med barn som har samme morsmål for å skape samhørighet (Høigård, 2009). Noe annet er det som kaller interferens. Det innebærer at barnet utilsiktet overfører trekk fra morsmålet som fører til feil i andrespråket. Dette er mest typisk når det ene språket er mer dominant enn

det andre. Det beste botemiddelet, sier Høigård (2009) er å styrke det svakeste språket gjennom mer eksponering.

Suksessiv tospråklighet innebærer at barnet lærer morsmålet først og deretter norsk når de møter dette som oftest i barnehage eller skole. Et viktig poeng ved suksessiv tospråklighet er at andrespråket legges til morsmålet uten at dette skal gå på bekostning av førstespråket (morsmålet). Begge språk skal altså vedlikeholdes og utvikles. Flere forskere i Norge hevder imidlertid at dette ikke er realiteten for alle minoritetsspråklige barn i dag. Thurman-Moe (2013) hevder at subtraktiv tospråklighet blir resultatet hos mange minoritetsspråklige barn i dag. Subtraktiv tospråklighet vil si at tilegnelsen av andrespråket går på bekostning av morsmålet. Grunnen er at morsmålet har helt andre utviklingsmuligheter i en minoritetskontekst enn i en majoritetskontekst. Minoritetsspråklige barn vil ikke få like mye stimuli på morsmålet som majoritetsspråklige, selv om det legges vekt på språkstimulering hjemme. I mange norske barnehager stopper ofte morsmålet i barnehageporten. Grunnen er at mange barnehager mangler tospråklig personale. Mens majoritetsspråklige barn får repetert ord og begreper hjemme gjennom samtaler, tv, bøker også videre går minoritetsspråklige barn ofte glipp av dette.

Cummins ved universitetet i Toronto har forsket mye på minoritetsspråklige barns språkutvikling og er en sentral aktør innen språkforskning. Han, samt flere andre forskere mener det er muligheter for at det å være tospråklig gir en del fordeler om visse kriterier er innfridd. Han med flere mener at disse barna har mulighet til å bli mer språklige bevisste, mer kreative i forhold til divergent tenkning og dermed også mer kognitivt fleksible. Et viktig premiss er i midlertid at disse barna har en aldersadekvat kompetanse i begge språk (Bjerkan m.fl., 2013). Mens Lervåg og Melby-Lervåg (2009) fant i sine studier at språkernes slektskap eller likhet hadde betydning for tilegnelsen av det nye språket legger andre forskere, for eksempel Øzerk (Øzerk i Haugen, 2006) vekt på minoritetsperspektivet, der miljøet får større plass. Øzerk mener at sannsynligheten for en vellykket suksessiv tospråklig utvikling går lettere dersom flere instanser som storsamfunn, familie, lokalmiljø, pedagogiske institusjoner osv. signaliserer positive holdninger til barnas tospråklige utvikling og der begge språk får tilnærmet samme status. Min oppfatning er at disse teoriene utfyller hverandre.

I dette avsnittet er det forsøkt å vise til at flere språk kan gi flere muligheter hvis konteksten rundt barnet er optimalt for språktilegnelse. Det er imidlertid flere kriterier som skal innfris for at minoritetsspråklige barn skal kunne få det som kalles en suksessiv tospråklighet.

2.5 Ordforråd og begrepsutvikling

Som vist til i innledningen av teorikapittelet viser forskning at minoritetsspråklige barn har et mindre og mer upresist ordforråd enn etnisk norske barn. Jeg vil i dette avsnittet se på noen av årsakene til dette fenomenet og hva fagfolk i feltet mener må til for å bedre minoritetsspråklige barns ordforråd og begrepslæring.

I denne oppgaven og i forhold til minoritetsspråklige barn er det hensiktsmessig å skille barnets språkferdigheter i to. Den ene er hverdagspråket, et her- og nå språk som tar fra to til tre år å tilegne seg. Det andre er å kunne bruke språket som et tankeredskap, et der- og da språk som tar fra fem til syv år å lære seg (Høigård, 2009). For barn i barnehagealder er det hverdagspråket som dominerer, der barna kan støtte seg på situasjonen. Allikevel begynner tilegnelsen av det dekontekstualiserte språket, der- og da språket, i tre til fireårsalderen. Det er denne språklige ferdigheten som kreves i skolen der læring etter hvert skjer gjennom blant annet lesing av tekst. Om et barn tilsynelatende har et godt utviklet hverdagspråk med lange setninger og perfekt uttale, sier ikke dette noe om barnets evne til å bruke språket som redskap for tanken (Høigård, 2009). Mange minoritetsspråklige barn blir overvurdert i forhold til sine norskerferdigheter før skolestart nettopp fordi de har en flytende dagligtale, noe som viser seg får alvorlige konsekvenser senere i skolen.

At barn blir eksponert for et rikt og variert språkmiljø er av vesentlig betydning og vil bli omtalt senere i oppgaven. Forskning viser at minoritetsspråklige som gruppe uavhengig av alder har et mindre ordforråd både på morsmålet og andrespråket enn enspråklige i sitt ene. Legger man derimot de to ordforrådene hos minoritetsspråklige i sammen minker forskjellen (Thurmann-Moe, 2013; Wagner, 2011b).

Når små barn lærer flere språk parallelt, skjer ikke innlæringen bare ved at ord oversettes fra morsmålet til andrespråket. Konteksten de lærer de to språkene i vil være ulike og dermed får de ofte det som kalles et splittet ordforråd. Det vil si at de har et ordforråd på morsmålet som er knyttet til hjemmemiljø og fritid og et som er knyttet til norsk i barnehage og skole. Ofte vil bare en liten del av de to ordforrådene være overlappende. Er barnet større når det nye språket legges til, og morsmålet er godt utviklet mener flere at innlæringen av andrespråket vil kunne gå raskere fordi barnet har flere «knagger» å henge ord og begreper på. Barnet kan knytte det nye ordet på assosiasjoner og begreper det allerede har tilegnet seg på morsmålet. Flere fagfolk (Hagtvet, 2010; Thurmann-Moe, 2013; Wagner, 2011b) poengterer at minoritetsspråklige barn og barn med språkvansker i mye større grad er avhengig av systematisk arbeid med språk generelt og ordforrådet spesielt enn enspråklige. Disse barna trenger hjelp til å gi ordene som brukes et godt semantisk innhold. Uten dette innholdet blir ordene bare en type merkelapper som blir sortert i tilfeldige skuffer. Resultatet blir at ordene blir dårlig organisert og de blir vanskelige å finne igjen og bruke i riktig sammenheng. Når ordene har et rikt innhold av assosiasjoner, følelser, og tidligere sammenhenger som ordet har vært brukt i, er ordene lettere å finne tilbake til. At barn får hjelp til å kategorisere, se sammenhenger og bygge på den kunnskapen de allerede har, gjør at de lettere lærer nye ord samtidig som de tilegner seg ny kunnskap. For barn med svake språklige ferdigheter er det spesielt viktig at personalet i barnehagene legger opp til at barna skal få hjelp til en slik presis forståelse av sentrale ord og begreper. Det er av vesentlig betydning at disse barna blir tatt med i samtaler der de får bruke det andrespråket de har tilegnet seg og samtidig får hjelp til å utvide det sammen med mer kompetente språkbrukere (Giæver, 2014; Hagtvet, 2010; Thurmann-Moe, 2013; Wagner, 2011b).

Språket er altså ikke noe som nødvendigvis kommer av seg selv bare man er sammen med andre språkbrukere. Barn med norskspråkrelaterte vansker og andre barn med språkvansker er avhengig av et språkmiljø som er støttende og som tar hensyn til individuelle språklige behov. De enkelte barnehagenes språkmiljø vil dermed kunne ha stor innvirkning på minoritetsspråklige barns språkutvikling. Jeg vil i neste avsnitt se på hva senere tids forskning sier om språkmiljøet og samtalens betydning for barns språkutvikling.

2.6 Barnehagens språkmiljø og samtalens betydning.

I dette avsnittet gjøres det kort rede for den senere forskningen om språkmiljø og samtalens betydning for barnehagebarn. Det har stor betydning for barns språkutvikling og senere leseforståelse at barnehagene har et godt språkmiljø og at det legges vekt på samtaler mellom voksne og barn og barn i mellom.

Skal språk læres må det ikke bare høres det må erfares og brukes i en meningsfull kontekst. God språklæring skjer der voksne og barn sammen undrer seg over og setter ord på fenomener og felles opplevelser, og der alle samtalepartnere oppfattes som likeverdige. Barn videreutvikler språket når de bruker det språket de allerede har, i lek og samtale med andre (Giæver, 2014). Samtalen er i følge Gjemst (2011) en grunnleggende aktivitet i barnehagen for å fremme språktilegnelse og læring. Gjemst (2011), peker på at barns språk utvikles best der barna deltar aktivt og blir involvert i samtaler med voksne og barn som kan utvide forståelsen av det temaet de snakker om. Det å bruke det språket man har, er sentralt poeng i forhold til barn med norskspråkrelaterte vansker. Disse barna oppsøker nemlig ikke alltid frivillig situasjoner der det forventes at de bruker språket sitt. Min erfaring er at vi ofte finner disse barna i konstruksjonslek, lek med biler, i sandkassa ute, eller på sykkelen. Dette er lekeaktiviteter du kan mestre uten å ha et godt utviklet språk. Min opplevelse er at selve aktiviteten i disse tilfellene ofte har større fokus enn språket eller samtalen, selv når voksne deltar.

Aukrust (2005), fant i sine undersøkelser at det er en sammenheng mellom kvaliteten på språkmiljøet barn omgis med i barnehagen i førskolealder og senere leseforståelse. Hun fant at barn som får optimale muligheter til å utvikle sin fonologiske bevissthet (forståelse av det språklige lydsystemet) og talespråket (forståelse av språklig mening) før skolestart, er best rustet til senere å tilegne seg kunnskap gjennom lesing. Aukrust (2005) fant også at barns vokabular er relativt stabilt fra slutten av barnehagealderen og helt frem til tidlig voksen alder. Det vil si at barn som møter skolen med et lite utviklet vokabular mest sannsynlig også vil ha et lite vokabular på slutten av sitt utdanningsløp. Aukrust (2005) og Aukrust & Rydland (2011) mener å finne at barns ordforråd i barnehagealder stimuleres best når barnet eksponeres for et rikt ordforråd i kontekster med mye fortolkningsstøtte og der barn inviteres til det hun kaller kognitivt utvidende samtaler om temaer som interesserer barnet. Dette kan også gjelde samtaler rundt bøker eller andre tekster. Med kognitivt utvidende samtaler mener hun samtaler der barnet gjennom voksenstøtte kan bruke den kunnskapen det allerede har til å erverve både ny kunnskap og nye ord. Hennes undersøkelser viser at

slike språklige erfaringer ser ut til å utvikle de sidene ved barnets språk som er viktige for senere leseforståelse for både første- og andrespråkbrukere.

Som nevnt tidligere er ikke læring i et sosiokulturelt perspektiv et resultat av at kunnskap er overført fra en person til en annen, men et resultat av at barnet selv har deltatt i aktiv kunnskapskonstruksjon sammen med andre. Samtalen er altså viktig for minoritetsspråklige barn fordi det er gjennom samtale at kunnskap om den kulturen vi lever i formidles. Gjemst(2009), har et godt bilde på dette:

«Et ikke-språklig tegn, som et bilde av en bil, er uten informasjon om hvem som eier bilen, hva den brukes til, om den er dyr, eller om den forurenses mye. Dette er informasjon som må kommuniseres gjennom språket. Således vil det meste av vår kunnskap om den kulturelle verden vi bor i, læres gjennom dialoger med andre.»(s.36)

Når vi snakker, vil ordene vi bruker være bestemt ut i fra en kontekst (situasjonen). Desto yngre barna er og jo mindre språkferdigheter de har, desto mer avhengig er de av situasjonen for å forstå meningen i ordene. Når barn får erfaringer med samme ord i ulike sammenhenger vil de egenskapene ved ordet som kulturen legger vekt på feste seg hos barnet og ordet vil etter hvert få en selvstendig mening utenom den konkrete situasjonen (Hagtvet, 2010). For at barn skal oppnå autentiske begreper er det viktig at de opplever og erfarer ord gjennom konkrete opplevelser og gjennom flere sanser. Desto flere sanser barnet bruker, jo lettere er det å forstå og finne igjen ordet. På denne måten blir språksatte erfaringer og ny begrepskunnskap igjen viktig for læring og tilegnelse av ny kunnskap. Samtidig presiserer Hagtvet (2010) at det er viktig å snakke *om* ord, særlig etter fireårsalderen slik at barna også på denne måten kan tilegne seg den kulturelt definerte meningen. Det er av stor betydning at de fagansvarlige i barnehagen aktivt prøver å få minoritetsspråklige barn med i samtaler hvor de med voksne som støttespillere kan sette ord på opplevelser, tanker og erfaringer de gjør seg i hverdagen. Gjemst (2009, S.30) sier det slik;

«Det er i uformelle, spontane samtaler som finner sted i hverdagslige aktiviteter, at læring om og gjennom språk finner sted. I uformelle og hverdagslige kontekster handler mening om å relatere språk til hendelser og aktiviteter knyttet til det barnet gjør og er opptatt av, slik at det som skjer, blir forståelig og konkret for dem. Språket brukes om noe kjent, og ord læres når de brukes og hyppig gjentas i slike hverdagslige situasjoner.»

Det er dermed grunn til å fastslå at kvaliteten på hverdagssamtalene og kvaliteten på språkmiljøet i barnehagen generelt, får konsekvenser for barna helt opp i skolealder. Hvordan og i hvilken grad barn blir samtalt med får innvirkning på deres språkutvikling. Betydningen av at barn med ulike språkvansker får bruke det språket de har, samtidig som de får støtte fra voksne utdypes i neste avsnitt.

2.6.1 Betydningen av å bruke det språket man har.

De fagansvarlige i barnehagen har ansvaret for at alle barn får positive og varierte erfaringer med å bruke det språket de har. Støtten i samtalesituasjoner kan gis gjennom å ta hensyn til barnets nærmeste utviklingssone og hvor voksne opptrer som et stilas for barnet. Dette vil bli eksemplifisert her gjennom Sandvik & Spurklands (2012) prosjekt i Bjerke bydel i Oslo.

For minoritetsspråklige barn med norskspråkrelaterte vansker er det viktig for deres norskspråklige utvikling, at de får mulighet og hjelp til å bruke de ordene de har. Sandvik & Spurkland gjennomførte i perioden 2001-2006 et prosjekt i Bjerke bydel i Oslo. Prosjektet hadde navnet «Lær meg norsk før skole start!» og initiativet kom fra de ansvarlige for barnehagene i Bydel Bjerke som ønsket å finne en god og effektiv måte å utvikle de minoritetsspråklige barnas norskferdigheter på.

I dette prosjektet ble det lagt vekt på å jobbe ut i fra barnas «nærmeste utviklingssone» og bruke «stilas» som metode i arbeidet med språkstimulering og de minoritetsspråklige barnehagebarna. Denne innfallsvinkelen til individtilpasset språkstimulering opplevde de som vellykket. Barnets nærmeste utviklingssone kommer fra Vygotskij. Han var opptatt av, ikke bare det barnet kan alene her og nå, men hva barnet kunne mestre med litt hjelp fra en voksen eller en annen mer kompetent person. På denne måten hadde Vygotskij fokus på barnet *utviklingspotensialer*. Ikke bare hvor barnet var i sin utvikling. Sandvik & Spurkland (2012) påpeker hvor viktig det er at den voksne vet hvor barnet er i sin språkutvikling for at den voksne skal kunne jobbe støttende som et «stilas» for barnet. Begrepet *stilas* stammer fra Wood, Bruner & Ross som introduserte dette begrepet i 1976 (Vygotskij, 2008). Med «stilas» menes at pedagogen vet hva barnet trenger støtte til og hvordan hun kan gi støtte gjennom å «lede» barnet fremover i sin utvikling. Med andre ord betyr det at pedagogen gir barnet veiledning til ny innsikt og støtten er tilpasset ut i fra hva barnet har mulighet til å klare med litt hjelp fra en annen. Når barnet er i stand til å mestre oppgaven alene tas støtten vekk. Dette medfører et positivt læringssyn hvor pedagogen er opptatt av hva barnet har mulighet til å mestre innen for sonen for nærmeste utvikling. På denne måten kan pedagogen planlegge barnets utvikling og finne frem til tiltak som kan støtte barnets språklæring (Sandvik & Spurkland, 2012). Et tiltak kan i følge Sandvik & Spurkland (2012) for eksempel være at pedagogen forenkler setningene sine og valg av ord, og legger opp til samtaler der barnet kan bruke de ordene det har til rådighet. Gjennom å stille spørsmål som er tilpasset barnets språklige nivå kan den voksne gi støtte til barnets bruk av språket. Det enkleste nivået er ja/nei spørsmål, så lukkede spørsmål der barnet kan svare med enkeltord mens den vanskeligste formen er de åpne spørsmålene som gir barnet større frihet men som setter større krav til vokabular og språkforståelse. Stilas bygging kan også handle om å motivere til en aktivitet eller å sikre barnets mestingsfølelse gjennom tilrettelegging av konteksten. Minoritetsspråklige barn med norskspråkrelaterte vansker trenger som nevnt tidligere, særlig hjelp fra voksne som sørger for at barnet får mulighet til forståelse av innholdet i samtaler, og som oppmuntrer dem til å delta. Sandvik & Spurkland (2012) mener at om støtten gis systematisk og gjennomtenkt, vil den fungere som et hjelpende stillas for

læring og utvikling hos barnet. Gjennom å bruke de ordene barnet allerede har og få støtte til å lære å ta nye ord i bruk, kommer barnet inn i en god sirkel i forhold til sin språktilegnelse.

Oppsummert kan en da si at barnehagens generelle språkmiljø, hvordan de fagansvarlige samtaler med barna og at de fagansvarlige er bevisste på å trekke også de språksvake barna med i samtaler, har særlig betydning for barnets språkutvikling. De fagansvarlige må ha kunnskaper om hvor barnet er i sin språkutvikling og hvordan de på best mulig måte kan gi støtte til barnet.

2.7 Språk og lek, de voksnes rolle

Voksnes samtaleferdigheter og kunnskaper om barns språktilegnelse vil ha betydning for barnas språkutvikling og deres forståelse av verden som omgir dem. Som nevnt i innledningen av denne oppgaven består barnehagehverdagen i stor grad av fri lek. Hvordan de voksne forholder seg til leken, vil i følge utvalgt teori, da få konsekvenser for kvaliteten på språkstimuleringen i hverdagsaktivitetene. Nedenfor vil jeg se på lekens betydning i forhold til barns språktilegnelse og de voksnes rolle som språklige støttespillere.

Det er ingen enkel sak å definere lek, men en foreløpig definisjon som i følge Vedeler (2007), de fleste kan enes om kan være «at leken er en aktivitet som er tilfredsstillende i seg selv, aktivitet for aktivitetens skyld».

Store deler av barnehagehverdagen består av lek og er barns viktigste læringsarena. I lek kan ting og fenomener prøves ut, bearbeides og utforskes. Fallhøyden er lav nettopp fordi det «bare er lek», «på liksom», «på lat». Barn erfarer sin verden gjennom lek og leken gir mulighet til bearbeiding av inntrykk. Barn bearbeider også tanker, følelser og ting som oppleves som vanskelig gjennom lek (Hagtvet, 2010; Vedeler, 2007).

Det er mange ulike teorier i forhold til barns utvikling av lekeferdigheter og lekens psykologiske betydning for barn. I forhold til min problemstilling er det viktig å se på lekens utfordringer i forhold til barn som strever med språktilegnelse og lekens betydning som språkstimuleringsarena.

En viktig oppgave for de fagansvarlige i barnehagen er ikke bare å hjelpe barn til deltagelse i lek men også til å videreutvikle leken deres (Melaas, 2014). Siden leken er en så stor del av barnets hverdagsliv skjer mye av språktilegnelsen her. Hvordan de voksne legger til rette for, og støtter barn som trenger det i lek, har betydning for barn med språkvansker. Disse barna har problemer med å delta i lek på en aldersadekvat måte på grunn av manglende språkferdigheter (Vedeler, 2007). Min erfaring er at minoritetsspråklige barn med norskspråkrelaterte vansker ofte velger lekepartnere som er yngre enn seg selv, de velger lekformer hvor de ikke er avhengig av et stort vokabular og noen ender opp med å ødelegge for andre, antagelig fordi de føler seg utestengt. Lekerepertoaret blir begrenset på grunn av

manglende ordforråd, og om de ikke får hjelp, bruker de lang tid på å utvikle lekekompetansen sin (Sandvik mfl., 2014).

Et viktig utgangspunkt for å kunne leke sammen er å ha like referanserammer. Dette er kulturavhengig, derfor er det spesielt viktig for barnehagebarn å tilegne seg noen av de samme referansene. Pedagogenes oppgave er å gi barna felles opplevelser som kan gi et felles grunnlag for lek. Aktiviteter som fremmer dette grunnlaget er for eksempel arbeid med barnelitteratur, eventyr, drama, film og arbeid med ulike temaer der yrker kan være et eksempel. Med felles referanserammer legger man et grunnlag for rollelek. Dette er den mest krevende formen for lek i barnehagen og den krever forståelig uttale, et godt ordforråd, en meningsfull setningsstruktur og ikke minst pragmatiske ferdigheter (Vedeler, 2007). Pragmatikk handler om språket i bruk og evnen til å bruke riktige språkhandlinger i forhold til sosial kontekst.

Språkkrevende leker som rollelek uten voksenstøtte byr på utfordringer for barn med språkvansker. For disse barna blir informasjonsutvekslingen i leken vanskelig og det blir også vanskelig å løse konflikter verbalt. Vedeler (2007) hevder at barn med språkvansker i like stor grad som andre barn tar initiativ til lek og kommunikasjon med andre, men det ender som regel opp med dyadiske interaksjoner som vil si det samme som en type parallell lek der barnas handlinger påvirker hverandre. Barn med språkvansker har ofte problemer med å kommunisere effektivt og kommunikasjonen kan være irrelevant i forhold til kommunikasjonssituasjonen. Kommunikasjonen kan også svært ofte være usammenhengende, noe som gjør det vanskelig å vedlikeholde og utvikle leken (Vedeler, 2007). Min erfaring er at disse barna ofte kan bringer inn leker uten relevans for leken som foregår, de kan også ha irrelevant atferd og språk. Vedeler (2007), har tre kriterier for at barn skal kunne delta i lek på en god måte: 1) Barnet må forstå leken, 2) Barnet må føle at det kan håndtere leksituasjonen, og 3) det må oppleves meningsfylt å delta. Å sikre disse tre kriteriene er de voksnes ansvar.

Regelleken regnes for å være en god inngangsbillett til lek med majoritetsbarna for minoritetspråklige barn med begrenset ordforråd. Med voksen hjelp går det som regel greit å lære seg reglene og de språklige frasene som skal til for å delta i leken. Regelleken kan også styrke mestringsopplevelsen hos disse barna. Dette fordi de med noen få språklige fraser kan lede og styre hele leken. Høigård (2009) trekker frem at det er viktig at de voksne ser hvilke leker og spill minoritetsbarnet trenger vokabular til, og hjelper barnet å tilegne seg dette samt lekereglene. Høigård (2009) trekker også fem konstruksjonsleken som spesielt språkfremmende for minoritetspråklige barn. Her har barnet mulighet til å tilegne seg mange grunnleggende begreper gjennom førstehåndserfaringer. Dette er begreper om former, farger, mønstre, mengde, vekt, overflatestruktur som glatt, ru, klebrig og kvaliteter som myk, hard også videre. De vil med voksen støtte kunne tilegne seg begreper som lik, ulik, lang, kort, høy, lav med mere. Det er imidlertid svært viktig at de fagansvarlige er til stede og deltar på barnets premisser og omtaler det de gjør sammen på en naturlig måte.

Den voksnes ansvar blir å legge til rette for at språklæring kan skje og at leken opprettholdes over en viss tid.

Dersom de fagansvarlige i barnehagen altså er til stede og deltar i barns lek, har de en mulighet til å få i gang dialoger hvor alle barna får muligheten til å delta. Med slik voksenstøtte i lek kan leken bli en god språkutviklings arena for alle barn men ikke minst for minoritetsspråklige barn med norskspråkrelaterte vansker som er avhengig av hjelp til forståelse for å videreutvikle språket sitt.

2.8 Foreldresamarbeid og bruk av kartlegging

For å kunne fremme minoritetsspråklige barns norskspråkutvikling er barnehagene også avhengig av å samarbeide med barnas foreldre. Dette samarbeidet er et vesentlig grunnlag for barnehagen. Barnehagen og foreldrene skal sammen jobbe for barnas beste. Jeg vil under kort si litt om dette samt kort gå inn på kartlegging av språk og språkmiljø i barnehagen.

Samarbeidet er viktig for å gi støtte til barns språkutvikling. Det er barnehagen sitt ansvar å legge til rette for forståelse, inkludering og at alle foreldre føler seg hørt og sett. Samarbeidet er vesentlig for alle barn fordi foreldrene ser barnet på andre arenaer og i andre kontekster enn det de fagansvarlige i barnehagen gjør. Foreldrene til minoritetsspråklige barn er også i mange tilfeller den eneste kilden til å informere om barnas morsmål. For å kunne se hele barnet er det derfor viktig å ha et godt samarbeid med foreldrene der kunnskapen fra to ulike miljøer deles til barnets beste. Skal samarbeide fungere er det viktig at foreldrene får kunnskap om hva en norsk barnehage er og hvilke betydning barnehagen vil kunne ha for deres barn. Skal foreldrene være til støtte for barnehagens arbeid er det viktig at de har en forståelse for hvorfor de faglig ansvarlige i barnehagen bruker de metodene de gjør. Da må pedagogene synliggjøre pedagogikken og de teoretiske begrunnelsene for aktivitetene (Hagtvet, 2010).

Målsettingen med kartlegging av barns språk er å sette i gang språkfremmende tiltak som tar utgangspunkt i det enkelte barns språklige forutsetninger. Språkkartlegging kan også hjelpe pedagogen til å se om de språkstimuleringstiltakene som settes i gang gir positiv effekt hos barnet eller barnegruppa. Kartlegging vil på denne måten også være en form for dokumentasjon av det pedagogiske arbeidet. Jevnlig kartlegging vil kunne hjelpe de fagansvarlige i barnehagen til å jobbe systematisk og målrettet med språkstimuleringen både på enkeltbarn og i forhold til språkmiljøet generelt.

Kartlegging av barnas språk er ikke noe alle barnehagene er pålagt å gjøre. Mens St. meld. nr.41 (2007-2008) anbefalte tilbud om språkkartlegging til alle barn har St. meld. nr. 24 (2012-2013) moderert til å anbefale kartlegging av barn som vurderes til å ha spesielt behov for språkstimulering. Av den grunn benyttes det ulike kartleggingsverktøy i barnehagene og i ulik grad. Utdanningsdirektoratets veileder, «Språk i barnehagen, mye mer enn bare prat»

(2013) opererer med begrepene dokumentasjon, helhetlig observasjon og vurdering. Forskjellen mellom dette og kartlegging ligger i at pedagogene her ikke skal ta utgangspunkt i observasjoner med forhåndsbestemte kriterier eller kategorier.

2.9 Barnehagens styringsdokumenter

Barnehagene har styringsdokumenter og statlige føringer som de skal forholde seg til i sitt arbeid. Nedenfor vil jeg gi et kort sammendrag av hva noen av disse retningslinjene sier om hva barnehagene skal ta hensyn til i sitt daglige arbeid. Utdraget er gjort på bakgrunn av problemstillingen i denne oppgaven og er tatt med for å vise hva en skal kunne forvente av det språklige arbeidet som skal foregå i barnehagene. Dette er føringer som førskolelærere skal ha kjennskap til og innsikt i og som de skal videreformidle til sine pedagogiske medhjelpere.

En viktig ramme for barnehagens kultur er barnehagens rammeplan (Kunnskapsdepartementet, 2006). I følge rammeplan skal barnehagen være en pedagogisk virksomhet som tilbyr barn under opplæringspliktig alder et omsorg- og læringsmiljø som er til barnas beste. Barnehagen skal styrke alle barns mulighet for læring, den skal også ha en forebyggende funksjon og den skal være med på å utjevne sosiale forskjeller. (Kunnskapsdepartementet, 2006). Rammeplanen legger vekt på dagens flerkulturelle samfunn og at dette skal gjenspeiles i barnehagene. Den legger også vekt på at barnehagehverdagen skal være preget av samvær der personalet lytter, støtter og utfordrer barna (Rammeplan s.18), samt at barnehagen har et særlig ansvar for å oppdage barn med særlige behov.

Rammeplanen definerer formelle læringssituasjoner som de aktiviteter som er planlagt og ledet av personalet. De uformelle læringssituasjonene knytter den opp til hverdagssituasjonene i her-og-nå situasjoner, i lek, oppdragelse og daglig samspill (Rammeplan s. 27). Rammeplan hevder at det ikke er hensiktsmessig å trekke et klart skille mellom de formelle og uformelle læringssituasjonene i barnehagen fordi begge har en pedagogisk hensikt, og de syv fagområdene skal knyttes opp mot begge.

Rammeplanen fremhever at personalet i barnehagen har ansvaret for at alle barn får positive og varierte erfaringer med å bruke språket som kommunikasjonsmiddel, og at barna skal erfare at språket er et redskap for tenkning og uttrykk for egne følelser og tanker. Den vektlegger også at alle barn skal få et rikt og variert språkmiljø og barn med sen språkutvikling eller andre språkvansker skal få tidlig og god hjelp. I forhold til barn med et annet morsmål enn norsk sier rammeplanen at de skal støttes i å bruke sitt morsmål samtidig som personalet aktivt skal fremme barnas kompetanse i norsk. De voksne er viktige språklige forbilder. Under fagområdet kommunikasjon, språk og tekst er det fremhevet at samtaler rundt opplevelser, tanker og følelser er avgjørende for utvikling av et rikt språk (Rammeplan s.34).

Rammeplanen opererer med prosessmål under hvert fagområde og også hvordan personalet må jobbe for å oppnå disse målene. Et av målene er at barna skal videreutvikle sin begrepsforståelse og bruke et variert ordforråd, samt å bruke språket sitt for å uttrykke sine følelser, ønsker og erfaringer, til å skape positive relasjoner og til å løse konflikter. Et eksempel på arbeidsmetode er at personalet skal skape tid og rom for bruk av språk i hverdagssituasjoner, lek og tilrettelagte aktiviteter. Personalet skal være bevisste på sin rolle som gode språkmodeller og de skal oppmuntre to- eller flerspråklige barn til å være språklig aktive og samtidig hjelpe dem til å få erfaringer som bygger opp begrepsforståelsen og ordforrådet på norsk. De skal også støtte barn med ulike kommunikasjonsvansker, barn med sen språkutvikling eller barn som av ulike grunder er lite språklig aktive (Rammeplan s.35).

Dette er et lite utsnitt av hva rammeplanen sier i forhold til læring og språk. Samtidig gir rammeplanen rom for lokal tilpassing i forhold til valg av pedagogiske metoder og ulike verktøy.

«Hvordan fagområdene blir tilpasset det enkelte barns og gruppens interesser og det lokale samfunnet, skal avgjøres i den enkelte barnehage og nedfelles i barnehagens årsplan. Her må også progresjon tydeliggjøres» (Rammeplan s.33).

St. melding nr. 23 «Språk bygger broer» (Kunnskapsdepartementet, 2007-2008), legger frem at det er behov for forskning som ser på hvordan barnehagene følger opp barnehageloven og rammeplanens forutsetninger angående språkstimulering og som kan studere effekten av tidlig innsats på området. Den sier også at det heller ikke finnes systematiske gjennomganger av *hvordan* barnehager bruker ulike verktøy for å finne de barna som trenger spesiell språkstimulering eller hvordan barnehagene tilrettelegger språkstimuleringsarbeidet for enkeltbarn som følge av det de har funnet.

St. meldingen viser til at Rambøll Managements i 2008 fant at 92 % av kommunene har tiltak for kartlegging av barns språk og at 92 % av de som bruker systematiske verktøy bruker TRAS(Tidlig registrering av språk(Espenakk m.fl. 2011))(Kunnskapsdepartementet, 2007-2008 s. 22). Videre forteller St. meldingen at det heller ikke finnes oversikt over kvaliteten på språkstimuleringen og språkvurderingen som skjer i barnehagene eller om det er store variasjoner barnehagene i mellom. Denne St. meldingen henviser også til Aukrust (2005) sin forskning og fremhever at om språkstimuleringen skal ha effekt er det av vesentlig betydning at språkmiljøet er av høy kvalitet og at innsatsen foregår over flere år.

St. melding nr. 41 «Kvalitet i barnehagen» (2008-2009) beskriver et godt språkmiljø i barnehagen som et miljø der voksne legger til rette for at barn møter et bredt register av ulike ord gjennom varierte opplevelser, erfaringer, lek og meningsfulle samtaler med voksne og barn. Samt at voksne oppmuntrer barna til å reflektere over svarene sine. Dette fremmer barns språkutvikling. Denne St. meldingen støtter seg blant annet på forskning gjort av Snow og Gjemst i 2007 og 2008. Meldingen fremhever også at barnehager med godt språkmiljø gir barna tilgang til bøker, lek, aktiviteter, sang og samtaler. Når det gjelder personalets kunnskaper er det viktig at de fagansvarlige i barnehagen har kunnskaper om språk,

språkutvikling samt evne til å forstå barns mange uttrykksformer. Dette er viktig for at personalet skal kunne bygge på det enkelte barns erfaringer, vitebegjær og initiativ i hverdagen (St. melding nr.41 s. 68). St. meldingen refererer til undersøkelser angående barnehagenes språkarbeid gjort av Rambøll (2008) og NOVA (2009) samt Østrem m.fl.(2009). Nedenfor har jeg laget et sammendrag av funnene.

1) 90 % av kommunene har tiltak for språkstimulering i barnehagene
2) 72 % har det også i de private barnehagene
3) 77 % av styrerne svarer at de har satt i gang særskilt språkstimulerings tilbud <ul style="list-style-type: none"> - 56 % går til barn med særskilte behov - 31 % til minoritetsspråklige barn - 36 % har et tilbud til alle
4) 9 av 10 kommuner har tatt initiativ til bruk av særskilte språkstimuleringsmodeller eller materiell.
5) 50 % har tatt initiativ til språkgrupper.
6) Over 2/3 av barnehagene prioriterer å jobbe mye med temaområdet språklig kompetanse.
7) I arbeidet med fagområdet kommunikasjon, språk og tekst er det bruk av sang, rim og regler samt høytlesning som scorer høyest.

(St. melding nr. 41 S. 68-69)

St. meldingen påpeker at arbeidet med fagområdet kommunikasjon, språk og tekst er mer læremiddelstyrt enn arbeidet med de andre fagområdene.

Vi ser her at rammeplanen gir barnehagene klare retningslinjer for det språklige arbeidet med minoritetsspråklige barn og barn med språkvansker. Samtidig gir rammeplanen muligheter for lokale variasjoner i forhold til valg av pedagogiske metoder og ulike verktøy. Samtidig viser St. meldinger nr.23 til at det mangler forskning på hvordan barnehagene følger opp og jobber i forhold til de ulike retningslinjene for språkarbeidet i barnehagen. Det er grunn til å anta med dette som grunnlag at variasjonen barnehagene i mellom er stor. Oversikten over viser at de fleste barnehagene har tiltak for språkstimulering og at nesten alle har tatt i bruk særskilte språkstimuleringsmodeller eller materiell, og at halvparten av barnehagene bruker språkgrupper som en metode. Jeg vil anta at dette er grunnen til at fagområdet kommunikasjon, språk og tekst er mer læremiddelstyrt enn andre fagområder. Slik undersøkelsene er presentert i St. meldingen sier den ingen ting om hvordan barnehagene jobber med språkstimulering utover det å ha språkgrupper som et tiltak. Dette mener jeg er med på å aktualisere problemstillingen i denne oppgaven.

3.0 Metodevalg og gjennomføring

I dette kapitlet presenteres valg av metode med utgangspunkt i oppgavens problemstilling og vitenskapsteoretiske ståsted. Forskningsmetoden forklares og begrunnes. Kapitlet tar også for seg planleggingen av undersøkelsen, bakgrunn for utvalg av deltagere og hvordan datamaterialet er hentet inn. Til slutt beskrives prosedyrene brukt ved behandling av datamaterialet, samt oppgavens reliabilitet, validitet og mulighet for overførbarhet. Hensikten med kapitlet er blant annet å gjøre undersøkelsen så eksplisitt som mulig for på denne måten å øke dens validitet og reliabilitet. Etske utfordringer i denne undersøkelsen belyses i slutten av kapitlet.

3.1 Den vitenskapsteoretiske tilnærmingen

Metodediskusjoner faller inn under vitenskapsteori. Ved vitenskapelige undersøkelser er det vesentlig å finne den rette metoden for å få gyldige svar som kan forsvares og begrunnes vitenskapelig. Naturvitenskapen er den vitenskapen som i mange hundre år har hatt statusen som den vitenskapen som får frem «den sanne» kunnskapen. Målet har vært gjennom en kvantitativ forskningsmetode å kunne forklare fenomener ut i fra tekniske årsakssammenhenger. Her kan naturfenomener omskrives til kvantifiserbare størrelser. Fenomenene blir omgjort til tall, og beregninger og analyser kan si noe om utbredelse, hyppighet og tendenser (Thomassen, 2011).

Den kvalitative forskningsmetoden har derimot sitt opphav i humanvitenskapen som legger vekt på *forståelse* og *meningsinnhold* i fenomenene som studeres. Mens naturvitenskapen ønsker å *forklare* ut i fra lovmessige årsakssammenhenger. I forhold til denne oppgaven er tilnærmingen til fenomenet «språkstimulering i hverdagssituasjoner», et forsøk på å *forstå* førskolelærernes verdier, holdninger og opplevelse av egen praksis, deres forståelse av temaet og deres individuelle meninger, for på denne måten å kunne bruke resultatene av undersøkelsen til eventuelt å forbedre praksisen i feltet. Dette innebærer et fenomenologisk perspektiv som også er det vitenskapsteoretiske grunnlaget for kvalitativ metode. Fenomenologi vektlegger individets opplevelse av virkeligheten. Dette er en grunnholdning i samfunnsvitenskapen. I et fenomenologisk perspektiv blir det førskolelærernes opplevelser av egen arbeidspraksis og deres meninger og forståelse av betydningen av språkstimulering i hverdagssituasjoner for minoritetsspråklige barn som legger grunnlaget i undersøkelsen. Med en fenomenologisk orientering kan man beskrive trekkene som er felles ved de erfaringene som deltagerne i undersøkelsen gir uttrykk for. Felles erfaringer hos flere deltager, gir et grunnlag for å kunne utvikle en generell forståelse av fenomenet som studeres (Thagaard, 2013).

For å finne disse fellestrekkene (eller ulikhetene), og for å forstå hva som ligger bak førskolelærernes opplevelser, holdninger og meninger må man som forsker fortolke det de sier og sette det inn i en sammenheng. Hermeneutikken er en fortolkningsmetode som er

mye brukt i sosialvitenskapen. Hermeneutikken forsøker å finne meningen i et fenomen og legger vekt på at denne meningen bare kan forstås i lys av den konteksten det som studeres er en del av (Thagaard, 2013). Dette innebærer at jeg som undersøger må fortolke førskolelærernes kunnskaper og ideologier i lys av den konteksten de arbeider ut i fra. Det vil si barnehagens tradisjon (som institusjon), dagens ideologier i barnehage og samfunn og barnehagens rammer og retningslinjer.

Hermeneutikken har sin opprinnelse i tolking av tekster. Thagaard (2013), skriver at hermeneutikken fra et sosialvitenskaplig ståsted kan knyttes til å «lese» kultur som tekst. Målet blir å oppnå en gyldig forståelse av meningen i teksten eller kulturen. Dette vil i denne undersøkelsen si at også handlinger blir tolket som tekst, ved at handlinger blir tillagt en mening ut i fra en gitt kontekst.

Hermeneutikken har flere fortolkningsprinsipper. Et av dem er den som blir kalt den hermeneutiske sirkel. I denne oppgaven innebærer det en kontinuerlig frem- og tilbake prosess mellom delene og helheten i arbeidet med undersøkelsen. Det vil si at helheten forstås ut i fra en fortolkning av delene i teksten og delene forstås igjen ut i fra helheten, en sirkel eller spiralpreget prosess. Målet er på denne måten å oppnå en dypere og dypere forståelse av hva som ligger bak førskolelærernes praksis, i forhold til språkstimulering av minoritetsspråklige barn i hverdags situasjonene.

3.2 Metodisk tilnærming

I dagens metodelitteratur er det enighet om at det er problemstillingen og fenomenet som skal studeres som gir føringer til valg av kvalitativ eller kvantitativ forskningsmetode. De ulike tilnærmingene gir ulike måter å hente inn og bearbeide data på. Svært grovt sett kan en si at kvantitativ metode (som har sitt utspring i naturvitenskapen) vektlegger utbredelse og antall, mens kvalitativ metode går i dybden med vekt på mening (Thagaard, 2013). Mens kvantitative undersøkelser ofte har avstand mellom forsker og det som studeres, går den kvalitative forskningsmetoden nærmere og er preget av nærhet og sensitivitet i relasjon til kilden.

Denne oppgaven har et kvalitativt forskningsdesign. I denne undersøkelsen er det fem førskolelærere og fem barnehager som studeres. Få enheter gir mulighet, som beskrevet over, til å gå i dybden, komme nær og kunne tolke førskolelærernes følelser, opplevelser og meninger rundt det valgte temaet.

Hensikten med denne oppgaven er å prøve å finne ut hvordan førskolelærerne bruker hverdags samtale i barnehagen som språkstimulerende tiltak for minoritetsspråklige barn med norskspråkrelaterte vansker. Denne problemstillingen styrte mitt metodevalg. Bak spørreordet, hvordan, ligger det en forventning om at førskolelærerne har tanker, begrunnelser og ideologier for hvorfor de tenker og handler som de gjør. For å prøve å forstå denne bakgrunnen er det viktig å kunne gå i dybden. For å kunne tolke førskolelærernes opplevelse av sitt arbeid på en rikholdig måte, er nyansene i svarene viktig. Den kvalitative

forskningsmetoden egner seg godt når en ønsker nyansert kunnskap om sosiale fenomener (Thagaard, 2013). Dette er bakgrunnen for at kvalitativ forskningsdesign ble valg.

I kvalitativ forskning får fortolkningen av datamaterialet særlig stor betydning. Hvordan forskeren analyserer og fortolker de sosiale fenomenene som studeres er en metodisk utfordring i slik forskning. Fordi tolkning er en så stor del av kvalitativ forskning, er det viktig å presisere og tydeliggjøre de prosesser som fører frem til resultatene i denne måten å forske på. Resultatenes troverdighet og overførbarhet er avhengig av at det grunnlaget som kunnskapen bygger på gjøres eksplisitt (Thagaard, 2013). Dette kapittelet skal med utgangspunkt i overstående, sørge for klarhet og åpenhet i forhold til prosessen i min undersøkelse og hva mine konklusjoner i oppgaven bygger på.

Det finnes flere metoder for innsamling av data i kvalitativ forskning. Noen eksempler er analyser av ulike dokumenter, case-studier, tekster, bilder eller samtaler, intervjuer og observasjoner. I denne oppgaven er individuelle intervjuer av førskolelærere og observasjon av språklige samspillsituasjoner ute i barnehagene benyttet. Fenomenologien egner seg godt som grunnlag ved bruk av slike metoder. Med individuelle intervjuer har jeg mulighet til å bygge intervjuet på nærhet, tillit og åpenhet og dermed få frem personlige, individuelle opplevelser og meninger hos førskolelærerne rundt temaet språkstimulering i hverdagsituasjonene. En annen fordel med personlige intervjuer er intervjuerens mulighet til å stille oppklarende og utdypende spørsmål underveis i intervjuet om noe oppleves som uklart. I tillegg kommer muligheten for å oppdage nye sider ved fenomenet. Sider som intervjudeltakerne kommer frem til ved refleksjon underveis i intervjuet og som jeg som undersøkeren ikke har tenkt på.

Ved bruk av observasjon vil jeg kunne se eksempler på, eller mangel på, språklig samspill mellom voksne og barn i førskolelærernes barnehager. Bruk av gruppeintervju eller analyse av barnehagenes dokumenter vil ikke kunne gi meg den samme informasjonen. Det kunne imidlertid vært interessant også og analysert barnehagenes årsplaner opp mot det som førskolelærerne la vekt på i intervjuene, men dette vurderte jeg til å bli for omfattende i forhold til denne oppgavens størrelse.

Siden språklig samspill er avhengig av personene som deltar og miljøet rundt, ville ikke det førskolelærerne sa garantere at det var det som ble gjort i hverdagen. Forskning viser nemlig at det førskolelærerne mener er viktig ikke alltid kommer frem i praksis (Sandvik, 2008, Gjessing, 2010 referert etter Gjemst, 2011) Derfor ble observasjon tatt med som metode. Ordet observasjon stammer fra latin og betyr undersøkelse eller iakttagelse (Berg, 2010). Å observere betyr dermed å iakttå og undersøke hvordan noe forholder seg.

Hvordan barn med norskspråkrelaterte vansker blir samtalt med, har betydning for deres språkutvikling. Gjennom observasjoner av språklige samspills situasjoner mellom de fagansvarlige og de minoritetsspråklige barna ville jeg kunne beskrive hvordan barn og voksne i barnehagene forholdt seg til hverandre. Gjennom analyse av deres verbale uttrykksformer og deres handlinger, ville jeg også kanskje få informasjon om det finnes noen

mønstre som preget deres måte å kommunisere på. Iakttagelser av det språklige samspillet i hverdagsamtalene mellom de fagansvarlige og de minoritetsspråklige barna, vil kunne gi utdypende informasjon i forhold til oppgavens problemstilling.

3.3 Det kvalitative forskningsintervjuet

Det kvalitative forskningsintervjuet har i flere tiår vært en vanlig forskningsmetode innen fag som pedagogikk og helsefag og brukes i dag mer og mer innenfor samfunnsvitenskapene som en selvstendig forskningsmetode (Kvale og Brinkmann, 2012). Den kvalitative orienteringen har sitt utspring i hermeneutikken og retter søkelyset mot å beskrive prosesser og fenomener i verden før man kan utvikle teorier om dem, med andre ord, forstå før du kan forklare. Dette innebærer at forskerens bevissthet rettes mot de kulturelle og dagligdagse aspektene ved menneskelig læring, tenkning, våre handlinger og kunnskap, samt vår måte og forstå oss selv som person på (Kvale og Brinkmann, 2012). I lys av dette er målet med forskningsintervjuene i denne oppgaven å samle inn beskrivelser av førskolelærernes opplevelser av språkarbeidet i barnehagen, for i etterkant å kunne bruke hermeneutikken til å fortolke betydningen av disse opplevelsene.

Et forskningsintervju er en profesjonell samtale med en viss struktur og hensikt der det konstrueres kunnskap i interaksjon mellom intervjueren og den som intervjues. Under intervjuet utveksles synspunkter mellom to personer om et tema som opptar dem begge (Kvale og Brinkmann, 2012). Forskningsintervjuet er allikevel ikke en samtale mellom likeverdige deltagere fordi det er intervjueren som definerer og kontrollerer samtalen. Det er også intervjueren som bestemmer temaet og som kritisk følger opp de svarene intervjupersonen gir. Dette medførte at jeg både før og under intervjuene måtte reflektere over hvordan jeg ville fremstå under intervjuene, og hvordan min måte å spørre på kunne påvirke mine deltagere.

Det er flere etiske utfordringer i gjennomføringen av kvalitative intervjuer. Kunnskapen man får ut av slik forskning er blant annet helt avhengig av den sosiale relasjonen som oppstår mellom den som intervjuer og den som blir intervjuet. At intervjueren klarer å lage en kontekst der informanten føler hun kan snakke fritt og føle seg trygg er helt vesentlig. Intervjueren må klare å ta hensyn til informantens integritet og samtidig klare å innhente interessant kunnskap fra informanten (Kvale og Brinkmann, 2012). «Intervjuets kvalitet måles ut i fra styrken og verdien av den kunnskapen som produseres», skriver Kvale og Brinkmann (2012) videre. Med dette som grunnlag ble min hovedoppgave under intervjuet å prøve å fremstå som trygg og rolig, og møte intervjudeltagernes opplevelser på en anerkjennende måte, for på den måten å finne ut hva som ligger bak førskolelærernes pedagogiske praksis.

Et halvstrukturert forskningsintervju, som er benyttet i dette studiet, innebærer at intervjuet verken er en helt åpen samtale eller er en samtale rundt et lukket spørreskjema. Det utføres med en intervjuguide som holder fokuset rundt intervjuers valgte temaer og den inneholder

ofte forslag til spørsmål. Intervjuet blir ofte tatt opp på bånd og transkribert i etterkant av intervjuet, og dette materialet gir grunnlaget for den etterfølgende meningsanalysen.

Kvale og Brinkmanns (2012) syv stadier for intervjuundersøkelser, er brukt som støtte i prosessen med denne oppgaven. De syv stadiene er kort referert; 1) Tematisering, som innebærer en klargjøring av formålet med undersøkelsen. 2) Planlegging av undersøkelsen, hvordan få tak i det materialet jeg trenger, samt å tenke gjennom moralske implikasjoner som kan dukke opp. 3) Intervjuing, utføre intervjuene med utgangspunkt i en intervjuguide. 4) Transkribering, som innebærer å klargjøre materialet før analyse ved å gjøre tale om til tekst. 5) Analysering, finne den beste analysemetoden for intervjuene med grunnlag i undersøkelsens formål. 6) Verifisering, som i min undersøkelse vil si å undersøke intervjufunnenes validitet og reliabilitet. 7) Rapportering, funn og metode skal formidles på en måte som overholder vitenskapelige kriterier (Kvale og Brinkmann, 2012. s. 118).

3.4 Observasjon i kvalitativ forskning

Observasjon som metode brukes ofte for å kunne innhente informasjon om hva mennesker faktisk gjør i ulike situasjoner. Metoden egner seg godt der den som undersøker ønsker å få kunnskap om 1) Hva mennesker faktisk gjør, 2) Atferd i forhold til en spesifikk kontekst (Jacobsen, 2010). Med utgangspunkt i dette og i forhold til denne oppgavens problemstilling var det interessant å prøve å få kunnskap om hvordan de fagansvarlige i barnehagen samhandlet og samtalte med de minoritetsspråklige barna i en gitt kontekst, den uformelle læringstiden i barnehagen. Under observasjonene ble alle voksne sett på som en gruppe uavhengig av faglig bakgrunn. Grunnen til denne avgjørelsen er at det er styrer samt de pedagogiske lederne/førskolelærerne som er den øverste faglige ansvarlige i barnehagene og det er disse personenes ansvar å veilede øvrig personalet til å jobbe etter de pedagogiske prinsippene de mener er viktig. På et fast, stabilt personale skulle man da kunne se at måten å jobbe språkstimulerende i forhold til minoritetsspråklige barn, var nogen lunde lik hos alle voksne.

Ved observasjon er det bare mulig å se hva voksne og barn i barnehagen gjør og sier, det er ikke mulig å fange opp hva de mener eller opplever i situasjonen, det må fortolkes frem. Den hermeneutiske tilnærmingen gir rom for å fortolke menneskelige handlinger for å finne personenes dypere mening med å handle som de gjør. Hermeneutikken legger vekt på at det ikke finnes noen egentlige sannheter, og dermed kan fenomener tolkes på flere nivåer (Thagaard, 2013. s. 41) Handlingene må fortolkes ut i fra den konteksten de blir utført i. Gjennom grundige beskrivelser og senere fortolkning av mening, vil man som undersøker få en mer rikholdig beskrivelse av det som observeres. På dette grunnlaget vil det å kombinere intervjuer med observasjoner kunne gi et større helhetlig bilde i forhold til oppgavens problemstilling enn om bare intervjuer ble valgt.

Observasjon av mennesker kan foregå åpent eller skjult. Forskjellen ligger i om den/de som observeres vet at de blir observert eller ikke. Ved skjult observasjon vil ikke den som

observeres ha noen grunn til å opptre unormalt, det vil ofte være en fordel og reliabiliteten vil kunne øke. Årsaken er i følge Jacobsen (2010) at mennesker som vet de blir observert, har en tendens til å endre atferd, bevisst eller ubevisst, i frykt for å fremstå som for eksempel uvitende eller uprofesjonelle. Det er allikevel etiske utfordringer ved denne formen. Det kan oppfattes som uetisk at noe er gjort i det skjulte. Løsningen i denne oppgaven ble en mellomting. De voksne deltagerne (og de minoritetsspråklige barnas foreldre) ble orientert om at de ville bli observert i samspills situasjoner med minoritetsspråklige barn i deres barnehage. En ganske vid beskrivelse som ikke gikk i detalj på hva jeg som observatør så etter.

Ved observasjon kan du også velge å være deltagende eller ikke deltagende i det du observerer. Jacobsen (2010), mener at deltagende observasjon egner seg best der du ønsker å finne ut hva som skjer i en gruppe over tid. Ved deltagende observasjon vil observatøren påvirke resultatet i stor grad. Ved ikke deltagende observasjon vil imidlertid observatøren i størst mulig grad holde avstand til de som observeres for på denne måten å påvirke situasjonene minst mulig. Å påvirke deltagerne minst mulig var viktig for meg i min undersøkelse, dette kommer jeg tilbake til i slutten av avsnittet.

Ved observasjon er det også viktig å ha en plan for arbeidet. Viktige spørsmål er; hvor skal du observere? hva skal du observere? og hvor lenge skal du observere? Dette blir utdypet senere i oppgaven. Det er viktig å huske på at ved observasjon får du kun små utsnitt av hendelser innenfor en gitt tidsavgrensning. Tid og sted vil få konsekvenser for hva en vil komme til å se. Hvor lenge man observerer, vil også prege informasjonen en henter ut av observasjonene. I forhold til denne oppgaven ville lengre tid antagelig bety fler samspillsobservasjoner, samtidig var tiden til observasjoner allerede avgrenset til juni måned foregående år, samt at fokuset var på språklig samspill i den uformelle læringstiden i barnehagens inne-aktiviteter.

Observasjonene i denne oppgaven ble innhentet ved ikke deltagende observasjon og ved hjelp av feltnotater. Det ble utarbeidet et observasjonsskjema i forkant (se vedlegg 3) som hjalp til med å holde fokus for observasjonene i de fem ulike barnehagene. Denne metoden ble valgt fordi jeg mente den ville påvirke mine deltagere i minst mulig grad og dermed gi det mest korrekte bilde av hverdagen deres. Ved bruk av video eller lydopptager, var jeg redd situasjonene kunne bli kunstige fordi det ikke var tilstrekkelig tid til å la deltagerne bli kjent med meg og mitt arbeid. Hadde prosjektet kunne vart over lengere tid, ville video og lydopptak kunne gitt datamateriale av en annen kvalitet og kanskje i større grad innfridd idealet ved kvalitativ metode enn ved bruk av feltnotater der en del informasjon kan gå tapt.

I fortolkningsprosessen av observasjonene og intervjuene vil mine egne erfaringer kunne påvirke fortolkningen. Geertz (1973)(referert etter Thagaard, 2013) hevder at «All forståelse bygger på en forforståelse». Skal du fortolke handlinger som en type tekst innebærer dette at du må tillegge handlingene en spesiell mening (Thagaard, 2013). Gretze mener da at denne fortolkningen av mening, vil ha grunnlaget sitt i forskerens tidligere erfaringer og forståelser. I følge Gertze vil det være vesentlig for fortolknings overbevisende kraft, hvor

godt forskeren argumenterer for at sin fortolkning er den rette. Med dette som grunnlag, har jeg i innledningen av denne oppgaven gjort rede for noe av min kunnskapsbakgrunn og erfaringer fra felten, for på den måten å synliggjøre min forforståelse for leseren. Samtidig har jeg i hele prosessen med oppgaven vært klar over min egen forståelse av fenomenet som undersøkes, og hvordan dette har kunnet påvirke mine valg av spørsmål og min måte å «se på» under observasjonene. Min bakgrunn kan både være en styrke og en svakhet i undersøkelsen. Dette blir utdypet under punkt 3.10.

3.5 Planlegging og gjennomføring

Denne delen utgjør første og andre fase i Kvale og Brinkmanns (2012) syv faser i intervju undersøkelser.

Min faglige bakgrunn og mine erfaringer fra arbeid i barnehage har påvirket mitt valg av tema i oppgaven. Jeg opplevde et behov for å studere nærmere et tema jeg mente fikk for lite fokus i språkarbeidet i barnehagen. Det vil si, hvordan ble hverdagsamtalene brukt til språkstimulering i forhold til minoritetsspråklige barn med norskspråkrelaterte vansker?

Det er ikke et spørsmål *om* vi samtaler med barn men *hvordan*. At språkmiljøet i barnehagen er av betydning er ikke ny kunnskap i barnehagene. Min opplevelse var at samtalenes kvalitet ikke ble vektlagt i tilstrekkelig grad i barnehagehverdagen. Grunnen kunne ligge i hver enkelt førskolelærers verdier, holdninger og kunnskaper om hvordan barn lærer språk samt synet på voksenrollens betydning i frileken. I tillegg kommer førskolelærernes egne opplevelser av muligheter eller begrensninger i det å kunne påvirke minoritetsspråklige barns språkutvikling. Som beskrevet tidligere ble kvalitativ forskningsmetode vurdert til å være den metoden som kunne gi meg en dypere forståelse av fenomenet. Min tilnærming til problemstillingen ble å intervju førskolelærere og observere språklig samspill i de utvalgte barnehagene, for senere å kunne beskrive, analysere og forstå fenomener knyttet til språkstimulering av minoritetsspråklige barn med norskspråkrelaterte vansker i de fem barnehagene.

3.5.1 Utforming av intervjuguide og observasjonsskjema

Struktur er viktig i forskning og struktur kan hjelpe deg i gjennomføring av prosjekter når du mangler erfaring. Når det gjelder intervju kan det som nevnt tidligere ha ulike grad av åpenhet. En intervjuguide hjelper en til å holde oversikt over de temaene en ønsker å belyse under intervjuet (Thaggard, 2013). I lys av dette utarbeidet jeg en intervjuguide med 23 punkter, strukturert under forhåndsbestemte temaer for intervjuet (Se vedlegg 2). Spørsmålene i intervjuguiden hadde sitt grunnlag i teori, rapporter, offentlige føringer og tidligere forskning på feltet. På den måten er spørsmålene tematisert ut i fra oppgavens problemstilling, fagfeltet og de teoretiske begrepene brukt i oppgaven. Intervjuguiden legger grunnlaget for kategoriseringen i den senere analysedelen av dataene.

Ved observasjon er det som nevnt tidligere, viktig at observatøren har et klart mål for observasjonen på forhånd. Observasjon i barnehage innebærer seleksjon av en rekke inntrykk, derfor er det viktig å avgrense observasjonen i forhold til en problemstilling (Thagaard, 2013). Å observere etter faste punkter gjøre det enklere å sammenligne og se forskjeller og likheter mellom de ulike barnehagene i etterkant.

Ut fra det Thagaard (2013) sier, ble det utformet et observasjonsskjema, som på samme måte som intervjuguiden, tok utgangspunkt i oppgavens problemstilling samt dens teoretiske forankring. Skjemaet inneholdt 14 punkter for observasjon og deler av observasjonene bærer preg av en kvantitativ tilnærming (Se vedlegg 3). Bakgrunnen for å telle «typer» samtalestrukturer var å se om det gikk an å avdekke noen mønster for samtale eller måter å kommunisere på, voksne og barn i mellom. Det er imidlertid ikke mulig å få med seg og registrere alle ytringer, derfor må disse tallene bare sees på som en skisse og ikke som den fulle og hele sannhet. Når det gjelder det første punktet på observasjonsskjemaet; Hvor er de voksne? så er dette ment ut i fra hvor barna er. Er de voksne rundt og sammen med barna eller holder de på med andre praktiske ting? Det er et relevant spørsmål i forhold til å utnytte den uformelle læringstiden i barnehagen til språkstimulering. De andre punktene mener jeg er selvforklarende. Gjemst (2011) sin forskning har inspirert meg til å bruke denne metoden i min undersøkelse.

3.5.2 Formelle krav

I forkant av undersøkelsene ble det sendt en formell søknad til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD). Søknaden inneholdt en beskrivelse av prosjektet, informasjonsskrivet og samtykkeerklæringen til deltagerne samt intervjuguide. Prosjektet medførte ikke meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningsloven §§ 31 og 32. Av den grunn er ikke svarbrevet lagt med som vedlegg i oppgaven.

Alle ansatte i barnehagen som skulle være med i undersøkelsen fikk utdelt informasjonsskriv om prosjektet og samtykkeerklæringen de skulle skrive under på (se vedlegg 1). Dette gjaldt også foreldrene til de minoritetsspråklige barna som skulle observeres. Førskolelærerne som hadde samtykket til intervju tok ansvaret for å sikre at foreldrene forsto hva de ga sitt samtykke til. Det var førskolelærerne som delte ut og samlet inn igjen skjemaene før jeg kom. Jeg registrert ikke noen form for navn hverken under intervju eller under observasjon som kunne identifisere deltagerne.

3.5.3 Valg av deltagere

Det ble på forhånd foretatt et strategisk utvalg av barnehager. En kvalitativ metode som ønsker å gå i dybden av et fenomen krever at det tas utgangspunkt i få enheter. Studiet har dermed en intensiv tilnærming. Fem barnehager og fem førskolelærere ble vurdert til å kunne gi et godt nok grunnlag for datamaterialet sett ut i fra denne oppgavens størrelse og tidsbegrensning. Fordi undersøkelsen er så liten følte det mer naturlig å kalle

førskolelærerne deltagere fremfor informanter. For å få noe spredning ble det valgt tre kommunale barnehager i en kommune, mot to kommunale barnehager i en annen. Kommunale barnehager ble valgt fordi disse barnehagene er de som har flest minoritetsspråklige barn i de to kommunene. Barnehagene ble valgt ut i fra at de hadde flere enn tre barn over tre år som var minoritetsspråklige og at førskolelærerne hadde formell førskolelærer utdanning og erfaring med minoritetsspråklige barn i barnehage. Det var kommunenes barnehagekontor som bidro med aktuelle barnehager etter henvendelse fra meg. Blant de barnehagene som takket ja til å delta i undersøkelsen, varierte både størrelsen og hvordan barnehagene var organisert. Barnehagene hadde fra tre til fem avdelinger. Barnehagenes ulike organisering vil bli beskrevet under punkt 4.0.

Etter at utvalget av barnehager var gjort, ble barnehagenes styrer kontaktet og informert pr. telefon. Etter samtalene ble det sendt ut informasjonsskriv, samt samtykke erklæringer pr. e-post for undertegnelse til de som ønsket å delta.

3.6 Innhenting av datamateriale

Datamaterialet i denne undersøkelsen stammer fra kvalitative individuelle intervjuer av fem førskolelærere, samt ikke deltagende observasjoner av samspillsituasjoner i de fem førskolelærernes barnehager. Grunnen til at intervjuene ble supplert med observasjon var for å få frem et mer helhetlig bilde av fenomenet i forhold til oppgavens problemstilling. Jeg vil under gjøre rede for hvordan datamaterialet ble innhentet jf. stadiet tre i Kvale og Brinkmanns (2012) syv stadier for intervjuundersøkelser.

Intervjuene: Intervjuene av de fem førskolelærerne ble foretatt i de enkelte førskolelærernes barnehager, på egnede rom skjermet for forstyrrelser. Førskolelærerne fikk selv bestemme tidspunktet for intervjuet, for på denne måten å forstyrre arbeidssituasjonen deres minst mulig. Formålet med intervjuet ble muntlig gjentatt og de ble minnet om deres rettigheter som deltager før intervjuet startet. Intervjuene ble tatt opp med en diktafon. Alle intervjuene pågikk i underkant av en time hver og førskolelærerne fikk alle spørsmål fra den samme intervjuguiden.

Ved kvalitative intervjuer der formålet er å få frem betydningen av deltagerens, her førskolelærernes, erfaringer og prøve å avdekke deres opplevelser av sin verden er det som nevnt tidligere viktig å skape et tillitsforhold og trygghet til situasjonen i størst mulig grad både før og under intervjuet. I alle de fem barnehagene startet innhenting av data ved å gjøre observasjoner en halv dag først. Dette førte til at førskolelærerne i større grad var vant til meg og hadde gjort seg opp en mening om meg før intervjuet. Dette opplevde jeg ga dem en ro og trygghet som satte sitt preg på intervjusituasjonen. Jeg opplevde alle informantene som trygge, samarbeidsvillige og åpne under hele perioden jeg oppholdt meg i deres barnehage. De møtte meg alle med engasjement, tiltro og nysgjerrighet i forhold til temaet for oppgaven.

Under intervjuene ble det lagt stor vekt på å gi informantene tid til å tenke seg om og snakke ferdig uten å bli avbrutt. Diktafonen gjorde det mulig for meg som intervjuer å slappe av og frigjøre energi til å lytte til det deltagerne sa, i motsetning til om oppmerksomheten min skulle vært rettet mot å ta notater undervegs. På denne måten ble det også enklere å stille oppklarende eller utdypende spørsmål undervegs i intervjuet.

Det at intervjuene var strukturert med en forholdsvis omfattende intervjuguide gjorde at intervju spørsmålene var halv-strukturerte. De var allikevel ikke så strukturerte at de gikk ut over den fenomenologiske ideologien om åpenhet og at det er intervjupersonenes opplevelser av sin virkelighet som er det viktige. Enkelte vil i følge Jacobsen (2010) mene at denne halv-struktureringen fører til en form for lukking av datainnsamlingen og at min undersøkelse kan bevege seg bort fra den kvalitative metodens ideal. Allikevel vurderte jeg det dit hen, at min mangel på forskningserfaring og oppgavens tidsbegrensning, gjorde at dette var den metoden som kunne gi meg de sikreste og enkleste grunnlaget, for en best mulig analyse av datamaterialet i etterkant. Dessuten vil det alltid foregå en viss halv-strukturering i følge Jacobsen (2010), på bakgrunn av de før-dommer vi som forsker har med oss inn i undersøkelsen. I forhold til denne oppgaven vil de halv-strukturerte spørsmålene i intervjuguiden og punktene på observasjonsskjemaet være med på å gjøre min forforståelse og mine før-dommer mer eksplisitt for leserne. Noe som er et viktig element i kvalitativ forskning.

Alle deltagerne ble kun intervjuet en gang, dette ble gjort etter avveining av fornuftig bruk av tid og ressurser i forhold til oppgaven. Ideelt sett kunne det vært en fordel med flere intervjuer av hver deltager, for på den måte å kunne gå enda mer i dybden hos hvert enkelt tilfelle. Jeg vurderte det imidlertid dit hen at det var viktigere også å benytte observasjon som metode, samt viktigheten av heller å bruke tid på fem deltagere enn å gå enda mer i dybden på færre.

Observasjonene: Fordi mine observasjoner hadde språklig samspill som fokus, var det naturlig i forhold til min problemstilling å velge ikke deltagende observasjon som metode. Dette innebar at jeg prøvde å holde avstand til de jeg observerte. I tillegg var det vesentlig i størst mulig grad å fange opp det som ble sagt i samtalene mellom barn og voksne.

Før observasjonene ble punktene på observasjonsskjemaet overført til en notatbok i A5 størrelse, for å gjøre meg litt mer «usynlig» under observasjonssituasjonene. I barnehagene hadde jeg min oppmerksomhet rettet mot de minoritetsspråklige barna, jeg fulgt dem og ikke de voksne. På denne måten hadde jeg barneperspektivet i observasjonsperioden. Fordi jeg var eneste observatør var det ikke mulig å følge alle de minoritetsspråklige barna til en hver tid, derfor måtte jeg gjøre noen valg undervegs. Barn ble valgt ut med grunnlag i min erfaring og oppgavens problemstilling. Her ble altså min forforståelse og før-dommer tatt i bruk. Allerede her har jeg begynt en analyse av fenomenet jf. punkt 3.4 og senere 3.8. Det var de minoritetsspråklige barna som jeg opplevde hadde dårligst utviklet norsk språk, og de minoritetsspråklige barna som var lite språklig aktive som i størst grad fikk min oppmerksomhet. I tillegg prøvde jeg å danne meg et inntrykk av barnehagenes generelle

språkmiljø i observasjonsperioden. Som beskrevet under punkt 3.5.3 var det fysiske og organisatoriske forskjeller på barnehagene, noe som førte til at det var stor forskjell på hvor oversiktlige de ulike barnehagene var.

Observasjonene ble foretatt helt i begynnelsen av juni, 2014. Tidspunktet på dagen for observasjonene var fra ca. kl.08.00 til ca.13.00, før barna skulle ut. Tidspunktet ble valgt fordi det er mest uformell lærings tid inne i barnehagen på dette tidspunktet og fordi det er lettere å registrere språklig samspill inne enn ute. På dette tidspunktet er det frokost, frilek, rydding, lunsj og påkledning/garderobesituasjoner. Det ble foretatt to observasjonsperioder med ca. en ukes mellomrom i hver barnehage, til sammen ca. 8-9 timer observasjon i hver enkelt barnehage. Observasjonsnotatene ble renskrevet fortløpende etter hver observasjon.

3.7 Organisering av datamateriale

Under dette punktet gjør jeg rede for hvordan datamaterialet ble organisert og transkribert for å gjøres klart til analyse jf. Kvale og Brinkmanns stadiet fire.

All kvalitativ analyse starter med en samling av rådata (Jacobsen, 2010). Rådataen er i dette tilfelle utskriftene fra intervjuene og notatene fra observasjonene. Det ble foretatt notater etter hvert intervju der mine refleksjoner rundt intervjuet og intervjusituasjonen ble skrevet ned. Intervjuene ble senere overført fra diktafon til datamaskin hvor jeg så transkriberte intervjuene ordrett. Språklyder for nøling og pauser ble nedskrevet som «eh...» mens lengre pauser uten lyd ble nedtegnet med prikker(.....). Følelsesuttrykk som latter og engasjement ble nedtegnet i parentes i teksten.

Å transkribere intervjuer kan i første omgang virke som en enkel prosess. Jeg oppdaget imidlertid at det også her fantes utfordringer. Som et eksempel er det vesentlig hvor du oppfatter at det er et «komma» i intervjupersonenes tale. Hvor du setter komma kan som kjent forandre meningen i en skrevet setning. Der intervjupersonenes tale var oppstykket og usammenhengende ble det i etterkant en utfordring å transkribere dette så «sannferdig» som mulig. Forskjellene mellom tale og skrift kom også godt frem i transkripsjonsprosessen. Både intervjudeltagerne og jeg snakket noen ganger i halve setninger. Selv om vi forsto hverandre under intervjuet førte dette til enkelte utfordringer ved transkripsjonen. Disse utfordringene førte til at jeg enkelte steder måtte begynne fortolkningsprosessen under transkripsjonen og dermed også her foreta en type «undervegs» analyse. Dette vil bli utdypet under punkt 3.8. Fordelen med dagens teknologi (diktafon og datamaskin) er imidlertid at du kan lytte til intervjuene gjentatte ganger. Denne muligheten samt mine notater etter intervjuene var til hjelp i analysedelen av oppgaven.

Alle intervjutranskripsjonene ble kodet med bokstaver. Ingen navn som kom frem under intervjuet ble skrevet ned. Alle observasjonene ble renskrevet rett i etterkant av utføringen. Dette ble gjort for å sikre detaljer ved observasjonene mens de ennå var friskt i minne. Hver observasjon var kodet med en bokstav og nummerert etter første eller andre observasjon. Eksempel; barnehage A observasjon nr. 1. Materialet måtte så bli strukturert for å få en

begynnende oversikt over det som var hentet inn. Dette ble gjort ved å sette opp observasjonsnotatene inn i en matrise slik at de var enkle å sammenligne. Observasjonspunktene på observasjonsskjemaet systematiserte matrisen.

Etter at alle intervjuene var transkribert ordrett fra diktafonene ble det laget en oppsummering for hvert enkelt intervju. Oppsummeringen besto av spørsmålene som ble stilt samt en meningsfortetning av svarene som ble gitt. I tillegg til opplysninger om tid og sted for intervju og koden på hvem som ble intervjuet. Det samme ble gjort med observasjonene. I tillegg til det jeg noterte på observasjonsskjemaet, var mine tanker og notater angående observasjoner av helheten (det generelle språkmiljøet), viktig å få frem i oppsummeringen.

3.8 Tilnærminger til analyse

Før analysen er det en del punkter en bør reflektere over. Det er viktig under hele undersøkelsesperioden å være klar over hva som kan påvirke deg som undersøker i prosessen. Jeg vil nedenfor kort komme inn på noen av de punktene jeg reflekterte over.

En utfordring ved den kvalitative forskningsprosessen er at innsamling av data og analyse hele tiden er i en flytende overgang, skriver Thagaard (2013). Thagaard (2013) mener, at vi allerede under observasjonene og intervjuene er i gang med analysen. Med utgangspunkt i dette er mine notater i etterkant av både intervjuene og observasjonene dermed en «undervegs» analyse. Allerede ved innhenting av datamaterialet utviklet jeg en begynnende subjektiv forståelse av førskolelærernes meninger, samt barnehagens språkmiljø. Selv om jeg prøver å være så objektiv som mulig, vil mine tidligere erfaringer, samt min teoretiske bakgrunn gjøre at jeg tolker det jeg ser og hører ut i fra dette grunnlaget. Dette er en grunnleggende handling i alle mennesker, alle bruker vi vår bakgrunn og tidligere erfaringer for å prøve å finne mening i det vi ser og opplever.

En vanlig kritikk av intervjufortolkninger er at intervju ikke er en vitenskapelig metode fordi intervjuene kan tolkes ulikt av ulike fortolkere. I dette ligger en oppfattelse av at en uttalelse bare har en objektiv og riktig mening og at fortolkerens oppgave blir å finne denne ene sanne meningen. Den hermeneutiske og postmoderne forståelsesformen legitimerer imidlertid et fortolkningsmangfold (Kvale og Brinkmann, 2012). Dette innebærer at det kan stilles mange ulike spørsmål til en tekst eller en uttalelse, og spørsmålene fører til ulike svar fordi spørsmålene kan ta utgangspunkt i ulike perspektiver. Spørsmålene som stilles til intervjutekstene vil dermed påvirke den etterfølgende analysen. Om man godtar at intervjuanalyse kan innebære et fortolkningsmangfold blir det viktig i følge Kvale og Brinkmann (2012) «(...)å formulere på en eksplisitt måte de bevis og argumenter som ligger i en fortolkning, slik at fortolkningen kan testes av andre lesere». I lyset av dette blir det viktig å synliggjøre forskningsspørsmålene som jeg har stilt til intervjuteksten.

Kvale og Brinkmann (2012), skiller mellom partisk subjektivitet og perspektivisk subjektivitet når det gjelder fortolkningsforskjeller. Partisk subjektivitet er når fortolkeren bare ser etter bevis i teksten som kan underbygge egne meninger og forklare egne konklusjoner, alt som kan gi andre fortolkninger ignoreres. Perspektivisk subjektivitet anvender derimot bevisst flere perspektiver og stiller ulike spørsmål til teksten. Gjennom stringent fortolkningsarbeid kommer fortolkeren frem til ulike konklusjoner eller fortolkninger. Det er selvsagt et mål å bruke perspektivisk subjektivitet på denne oppgaven for på den måten å styrke den og synliggjøre prosessene undervegs, slik at leserne kan ta stilling til mine perspektiver og de spørsmålene jeg har stilt til datamaterialet. Kvale og Brinkmann (2012) mener at flere fortolkninger vil berike og styrke intervjuforskningen.

3.9 Bearbeiding og koding av materialet

Etter rydding og organisering av datamaterialet er det klart for analyse jf. stadiet fem hos Kvale og Brinkmann (2012).

Etter at rådata er behandlet som beskrevet under punkt 3.7, er man klar for den videre analysen av datamaterialet. Kjernen i kvalitativ analyse er å forsøke å finne frem til hvilke ord og begreper i datamaterialet, her intervjueteksten og observasjons notater, som er best egnet til å uttrykke meningsinnholdet. Bakgrunnen er å oppnå en forståelse av fenomenet som studeres.

I all kvalitativ analyse ligger den hermeneutiske analysemetoden som et overordnet prinsipp. Som beskrevet tidligere, jobber man seg frem til en forståelse ved å veksle mellom å analysere deler av datamaterialet for så å se delene i en større helhet (Jacobsen, 2010). I denne oppgaven vil det for eksempel innebære at et utsagn i intervjueteksten blir vurdert opp mot hele intervjuet, eller at en beskrivelse av en språklig samspillsituasjon under observasjon, blir vurdert i relasjon til den konteksten den er hentet fra. Dette gjøres for å ivareta det helhetlige perspektivet.

Det er flere fremgangsmåter for analyse av kvalitative data. Fellestrekket hos alle er imidlertid den hermeneutiske sirkel. Thagaard (2012), sier det er vesentlig å tenke på hvordan du vil fremstille resultatene før du starter analysen. I lys av dette tok jeg allerede ved utarbeidelse av intervjuguide og observasjonsskjema stilling til dette spørsmålet. Jeg valgt å ha en temasentrert tilnærming til analysen. En temasentrert tilnærming gjør det mulig å sammenligne informasjon fra alle deltagerne.

Meningen med analyse er å komme frem til en forståelse av datamaterialet i lys av fenomenet som studeres, samt (som i denne oppgaven) muligheten til å finne likheter og forskjeller i synspunkter hos deltagerne.

I denne oppgaven er innholdsanalyse og narrativ analyse brukt som analysemetode av datamaterialet. Innholdsanalyse av intervjuetekstene gjør det mulig å dele opp for så å vurdere helheten i intervjuetekstene slik som det blir beskrevet ovenfor. Narrativ analyse ser

på intervjuene som en sammenhengende fortelling bestående av ulike elementer. Her prøver jeg å forstå helheten ved å vurdere tekstene som en sammenhengende historie. Narrativ analyse ble tatt med for å berike nyansene i datamaterialet.

Ved innholdsanalyse deles intervjueteksten opp i temaer og kategorier. Dette gjøres for å forenkle datamaterialet med henblikk på å skape oversikt. Deretter settes disse delene inn i en større sammenheng, for på den måten å berike datamaterialet igjen (Jacobsen, 2010). Med bakgrunn i dette ble det i denne oppgaven først laget en type før-kategorisering av datamaterialet i form av temaer i intervjuguiden og punktene utformet i observasjonsskjemaet. Disse temaene hadde som nevnt før sitt utgangspunkt i denne oppgavens teorigrunnlag samt tidligere forskning på feltet. Temaene i intervjuene var;

1. Språkmiljø
2. Språkstimulering og hverdagssamtaler
3. Språkstimulering i lek
4. Språkkartlegging
5. Implementering av tiltak og opplevelse av egen kunnskap.

Ut i fra de 23 punktene i intervjuguiden ble så materialet fortettet til å bestå av 11 underkategorier.

1. Opplevelsen av et godt språkmiljø.
2. Opplevelsen av et godt språkmiljø på avdelingen/basen i dag.
3. Utbredelse av refleksjon rundt språkmiljø.
4. Systematikk i språkstimuleringen.
5. Hverdagssamtalens betydning.
6. Voksenstøtte i lek.
7. Tilrettelegging i lek og bruk av barnelitteratur.
8. Opplysninger om barnets morsmål og tilgang til flerspråklig fagutdannet personale.
9. Når henger minoritetsspråklige barn etter i sin andrespråks utvikling?
10. Tiltak
11. Opplevelse av egen kunnskap.

Etter denne bearbeidingen ble det så laget en matrise der alle underkategoriene ble fylt med innhold i form av sitater fra intervjuene. Denne matrisen ble så grunnlaget for å kunne sammenligne intervjuene og finne forskjeller og likheter i de ulike oppfatningene.

Den narrative analysen legger vekt på prosesser, det vil si hvordan hendelser utfolder seg over tid (Jacobsen, 2010). Med utgangspunkt i dette blir det førskolelærernes fortellinger (narrativet) som står i fokus. En narrativ analyse av en intervjuetekst forsøker å finne en lenke av hendelser som følger etter hverandre i tid. Altså er det en antagelse om at hendelser henger sammen og påvirkes av tidligere hendelser i et lengre eller kortere forløp. Narrativene som dukket opp i datamaterialet ble også satt inn i en matrise inndelt med overskriftene; opprinnelig tilstand, hendelse, ny tilstand, hendelse og igjen ny tilstand. To

opprinnelige tilstander ble brukt og analysert etter denne metoden. De opprinnelige tilstandene var:

1. Stabile voksne – språkmiljøets kvalitet.
2. Bruk av kartleggingsverktøy – fører til større fokus på språkarbeidet.

Bearbeidelse av observasjonsmaterialet ble gjort på samme måte som med intervjuetekstene. Observasjonsbeskrivelser ble satt inn i en matrise for sammenligning og analyse. Kategoriene i matrisen var de samme som på observasjonsskjemaene. Dette gjorde materialet oversiktlig og lett sammenlignbart.

3.10 Oppgavens reliabilitet, validitet og overførbarhet

Jeg vil under dette punktet gjøre rede for undersøkelsen og oppgavens reliabilitet, validitet og mulige overførbarhet.

Undersøkelser bør alltid prøve å minimere problemer knyttet til validitet og reliabilitet, skriver Thagaard (2013). Dette innebærer i denne oppgaven at jeg til en hver tid forholdt meg kritisk til de ulike prosessene i undersøkelsen og kvaliteten på de dataene jeg samlet inn.

Reliabilitet henger sammen med oppgavens pålitelighet. Om man kan stole på de dataene som er samlet inn. Den første påvirkningsfaktoren i så måte er valget av forskningsmetode. Undersøkelsesdesignet får konsekvenser for undersøkelsens pålitelighet eller reliabilitet. Det er viktig og reflektere over hvordan den undersøkelsesdesignet man har valgt kan påvirke resultatene (Thagaard, 2013). I forhold til denne oppgaven resulterte det i at jeg i forkant av undersøkelsen reflekterte rundt hvordan jeg som undersøker ville kunne påvirke mine deltagerer under intervjuene og ved observasjonene. Som nevnt før vil nærheten til deltagerne i denne undersøkelsen kunne påvirke førskolelærernes svar under intervjuet, og barna og voksnes adferd under observasjonene.

Ved observasjon som metode antar mange at skjult observasjon øker mulighetene for reliabilitet. Grunnen er at mulighetene er mindre for at menneskene som blir observert lar seg påvirke av situasjonen og dermed endrer atferd. I denne undersøkelsen ble en mellomting løsningen. Grunnen er at det er svært vanskelig å observere språklig samspill uten å bruke personer eller utstyr som ikke vil kunne påvirke situasjonen. Det følte heller ikke bra og skulle kamuflere observasjonene under et annet tema. Av praktiske og etiske hensyn, ble ikke-deltagende observasjon valgt, der de voksne som ble observert var klar over at jeg så etter samspill mellom voksne og barn.

Ved individuelle intervjuer som metode kan som sagt min tilstedeværelse som intervjuer, samt stedet hvor intervjuene blir foretatt, påvirke deltagerne mine og dermed påvirke resultatene. Av hensyn til dette prøvde jeg å møte førskolelærerne med en anerkjennende og lyttende holdning. Jeg prøvde å legge egne kunnskaper bak meg å lytte med et åpent sinn

for å forsøke å oppdage andre måter å oppleve barnehagehverdagen på. Jeg la også vekt på at førskolelærerne fikk velge hvor intervjuet skulle foregå og tidspunktet, slik at de var i trygge og kjente omgivelser og ikke følte på noe tidspress.

Kvalitative intervjuer og observasjoner er ikke en enkel løsning på en forskningsmetode i en masteroppgave. Begge metodene gir best resultat om du har erfaring med metodene fra før. I mitt tilfelle gjelder dette særlig intervjuer. At alle valg gjøres eksplisitt er viktig i kvalitativ metode og kanskje enda viktigere når forskeren mangler erfaring. Som nevnt før skal valgene gjøres eksplisitt for at leseren skal kunne forstå forskerens ståsted samtidig som det skal kunne åpne opp for diskusjon og dialog om de funnene som er gjort. Det er på denne måten at ny kunnskap blir videreutviklet, skriver Jacobsen (2010).

Validitet knyttes til tolkning av datamaterialet og handler om gyldigheten av de tolkningene som forskeren har kommet frem til. Validiteten kan vurderes opp mot spørsmålet om resultatene av undersøkelsene er representative for det fenomenet som er blitt studert (Thagaard, 2013).

I forhold til min undersøkelse som kun omfatter intervjuer av fem førskolelærere samt 8-10 timers observasjon i hver barnehage, kan ikke barnehagene eller førskolelærerne i undersøkelsen representere noen andre enn seg selv. Til det er undersøkelsen for liten.

Felles for alle førskolelærerne er deres nærhet til fenomenet jeg ønsket å undersøke. Alle intervjudataene har, i samsvar med fenomenologisk forskningsteori, sin opprinnelse i førskolelærernes egne erfaringer og opplevelser om temaet. Kunnskapen om minoritetsspråklige barns behov var litt ulik men allikevel skal alle gjennom sin grunnutdanning som førskolelærer og gjennom rammeplanen ha kunnskaper om barns språkutvikling og hva som skal til for å lage et godt språkmiljø. Ingen av deltagerne hadde mindre enn seks års erfaring som førskolelærer, tre av dem hadde mer enn tjue. Ingen av deltagerne i undersøkelsen visste om hverandre, de hadde dermed ingen mulighet til å påvirke hverandre i prosessen. Alle disse punktene som er nevnt over sørger for validitet hos deltagerne.

Når det kommer til meg selv som undersøker gir, i følge Thagaard (2013), min bakgrunn fra barnehage og erfaring i arbeid med minoritetsspråklige barn, et solid utgangspunkt for å forstå og gjenkjenne de fenomener som undersøkes. Samtidig kan denne bakgrunnen gjøre meg blind for det som er forskjellig fra mine egne erfaringer. På bakgrunn av dette har jeg i denne oppgaven gjort rede for mitt ståsted for leseren og forsøkt å møte både førskolelærere og barnehagene med et så åpent sinn som mulig.

Validitet kan også omtales som intern og ekstern validitet. Intern validitet går på om du har forstått eller beskrevet et fenomen på en riktig måte, har du fått tak i det du ønsket å få tak i? Mens ekstern validitet går ut på at den forståelsen som er opparbeidet innenfor en undersøkelse, også kan overføres til andre lignende sammenhenger (Jacobsen, 2012). For å styrke et studies validitet er det viktig at forskeren er åpen om grunnlaget for fortolkninger,

gjennom å redegjøre for hvordan analysen legger grunnlaget for den forståelsen hun har kommet fram til (Thagaard, 2013). Som nevnt før er dette noe av hensikten med kapittel 3.

Generalisering vil si at den eksterne validiteten er høy og at undersøkelsesresultatene vil være representative for flere enn de som er blitt undersøkt. Hovedhensikten med kvalitativ metode er som regel ikke å oppnå dette. Formålet er isteden å forstå og utdype fenomener og begreper. Skal en kunne foreta intervjuer som går i dybden, må man ta utgangspunkt i få enheter skal det være overkommelig. Dette medfører et skjevt utvalg av informanter og de kan dermed, som nevnt tidligere, ikke sies å være representative for andre enn seg selv. Grunnen til dette er at man aldri kan være sikker på å ha fått et representativt utvalg, man kan bare enkelte ganger gjennom god argumentasjon, sannsynliggjøre en generalisering men det kan ikke bevises (Jacobsen, 2012). Kvalitative undersøkelser kan derimot brukes til å generalisere fra empiri til teoriplan gjennom å avdekke generelle fenomener. Fortolkningen i kvalitative studier kan dermed gi et grunnlag for overførbarhet. Det vil si at det resultatet man er kommet frem til kan være relevante for andre sammenhenger. Det er da forskerens argumentasjon som er grunnlaget for om tolkningsresultatet i en studie kan være relevant for andre lignende sammenhenger (Thagaard, 2013).

3.11 Ethiske aspekter og utfordringer i forskningsprosessen

Det er flere etiske utfordringer som en forsker må ta hensyn til ved kvalitativ forskning. Kvalitativ forskning med bruk av intervju og observasjon innebærer nærhet til enkeltmennesker og deres privatsfære. I følge Jacobsen (2010), er det tre grunnleggende krav som må tas hensyn til ved en undersøkelse. Det er; informert samtykke, krav til privatliv og krav til å bli korrekt gjengitt. Jeg vil nedenfor kort gå igjennom og utdype disse punktene i forhold til min oppgave.

Informert samtykke handler om at deltagerne skal delta frivillig uten noe form for press. De skal ha tilstrekkelig informasjon om undersøkelsens hensikt og hvordan resultatene skal brukes, til at de kan ta et valg, og det er viktig at deltagerne har forstått denne informasjonen på forhånd. Ansvar ligger hos forskeren.

I forhold til min undersøkelse var dette en utfordring ute i felten. Fordi barnehagehverdagen kan være uforutsigbar og alle ansatte må være klare for å endre på planer og kanskje hjelpe til på andre avdelinger. Dette medførte at både voksne og barn som ikke hørte til på avdelingen i utgangspunktet, ble observert uten at de hadde skrevet under på informert samtykke erklæringen. Fordi alle ansatte i barnehagen imidlertid var gjort oppmerksomme på hva som skulle foregå og fordi barnehagene, ansatte og barn ikke ville være mulig å identifisere vurderte jeg det allikevel dithen at det var etisk forsvarlig. Å stoppe observasjonene for og få underskrifter ble vurdert til uhensiktsmessig.

I denne oppgaven blir kravet om et privatliv aktualisert nettopp ved å sikre informantene i tilstrekkelig grad, slik at de i ettertid ikke skal være mulig å identifisere. Faren for å avsløre

informantenes identitet er størst der utvalget er lite. Av hensyn til dette er all informasjon om informantene anonymisert i denne oppgaven. I forhold til oppgavens problemstilling var det ikke hensiktsmessig å registrere noen navn eller alder av noe slag. For meg var det imidlertid viktig at de minoritetsspråklige foreldrene forsto hva de ga sin tillatelse til, selv om ikke studiet ville kunne avsløre noe om enkeltmennesker, bosted eller barnehage. Dette handler om etikk og moral og at alle foreldre skal føle seg myndige til å bestemme over egne barn. I forhold til minoritetsspråklige foreldre særlig, ligger ansvaret for å legge til rette for forståelse hos personalt i barnehagen. Det var ingen som motsatte seg observasjon.

I forhold til observasjonene som ble gjort vurderte jeg det heller ikke som hensiktsmessig å skille på de ulike voksne i gruppen. Å fremheve hvem som gjorde hva under observasjon i dette studiet vil jeg oppfatte som uetisk og uhensiktsmessig. I drøftingsdelen vil jeg imidlertid komme tilbake til sårbarheten i forhold til språkmiljøet i barnehagen sett i forhold til voksegruppen.

Tilstrekkelig informasjon blir subjektivt og må vurderes av forskeren. Åpenhet er idealet men noen ganger kan dette også være en utfordring, slik som ved observasjon. I denne oppgaven ble tilstrekkelig informasjon vurdert til at de fagansvarlige visste at jeg ville observere samspill mellom voksne og barn. Hadde informantene visst at jeg så på det språklige samspillet er det en reel mulighet for at de i større grad ville kunne la seg påvirke og endre atferd. De fleste opplever nok et visst ubehag ved at noen kommer inn i arbeidshverdagen din og studerer det du gjør. De fleste vil nok endre atferd noe, bevisst eller ubevisst. Det er også en reell mulighet for at enkelte av de fagansvarlige i barnehagene følte på et visst press ved å tillate og la seg observeres. Det er aldri enkelt å være den ene som egentlig ikke vil. Min opptreden i observasjonssituasjonen var viktig. Det er en balansegang mellom å opptre som nøytral og tilbaketrukket og det å sende noen oppmuntrende blikk til personer jeg oppfattet «følte på situasjonen».

Som observatør av ulike situasjoner er det viktig å være klar over hvilke øyne du ser med, hva du ser etter og har fokus på. Tre ulike observatører vil kunne tolke ulikt, selv om de har sett på samme situasjon. Tidligere erfaringer og ikke minst inntrykkene du bombarderes med i en barnehage vil kunne styre deg ubevisst. Får du et negativt førsteinntrykk i observasjonssituasjonen vil dette kunne påvirke deg til ubevisst å se etter flere negative inntrykk for å bekrefte din egen oppfatning av situasjonen. Dette er det viktig å være klar over i observasjonssituasjonene.

Når det kommer til retten til å bli riktig gjengitt ser jeg på denne delen som den mest utfordrende. Det er ikke mulig å analysere data uten å redusere detaljene og mangfoldet i materialet (Jacobsen, 2010). En forsker vil bare kunne se informantenes situasjon utenfra og kan ikke hundre prosent klare å komme frem til informantenes innenfra-perspektiv. I lys av dette vil min faglige plattform, som nevnt tidligere, påvirke min forståelse av resultatene.

Selv om forskeren tar hensyn til sin teoretiske baggrund og forsøker i størst mulig grad å forstå informantenes forståelse av sin situasjon, vil alltid forskerens forståelse være en tolkning av informantenes forståelse (Thagaard, 2013). Min utfordring blir å ta hensyn til resultatenes troverdighet samtidig som jeg må ta hensyn til den tilliten som deltagerne har vist meg. En må bestrebe seg på å ta hensyn til informantenes integritet både ute i felten men også under tolkning og analyse arbeidet, skriver Thagaard (2013). Thagaard (2013), presiserer viktigheten av å ivareta informantenes perspektiv og integritet særlig under analysedelen fordi her har ikke informantene lenger reell mulighet til å påvirke arbeidet. Det er lett og bli dratt i mellom lojalitet til informantene og ønsket om å komme frem til interessante funn. Her kommer man tilbake til den partiske eller den perspektivistiske subjektiviteten som ble omtalt under punkt 3.8. Det eksplisitte utgangspunktet i kvalitativ forskning skal være med på å sikre troverdighet og at etiske prinsipper blir opprettholdt i forskningen.

4.0 Presentasjon og drøfting av datamateriale

Denne masteroppgaven har som mål å undersøke hvordan førskolelærere i fem utvalgte barnehager bruker hverdagsamtalene som språkstimulerende tiltak for minoritetsspråklige barn med norskspråkrelaterte vansker. Jeg vil i dette kapittelet gjøre rede for funn og drøfte disse i lys av teori og tidligere forskning.

Før-kategoriseringen gjennom intervjuguiden og analysen la opp til fem temaer eller hovedkategorier: 1) Språkmiljø, 2) Språkstimulering og hverdagsamtaler, 3) Språkstimulering i lek, 4) Språkkartlegging, og 5) Tiltak og opplevelse av egne kunnskaper. Hovedkategoriene er så delt inn i underkategorier. Dette utgjør til sammen overskrifter og undertitler i presentasjonen.

Datamaterialet er hentet fra intervjuene med førskolelærerne på avdelinger/baser med barn fra 3-6 år, samt observasjoner gjort i barnehagenes uformelle lærings tid. Resultatene legges frem gjennom referater og beskrivelser. Sitater fra intervjuer med førskolelærerne vil bli brukt for å referere til deres virkelighetsoppfatning og for å konkretisere funn. Alle sitatene er skrevet på bokmål og særegen ordbruk er omgjort for å sikre informantenes anonymitet. Alle intervjusitater og konkrete observasjonsbeskrivelser er skrevet i kursiv.

Alle førskolelærerne i intervjuene har formell førskolelærerutdanning og har mer enn seks års erfaring med arbeid i barnehage og med minoritetsspråklige barn. Alle har flere enn tre minoritetsspråklige barn på sin avdeling/base. Førskolelærerne har fra ett til ni minoritetsspråk representert på sin avdeling/base.

De fem barnehagene som var med i undersøkelsen var av ulik størrelse og var ulikt organisert. Jeg gir kun en kort beskrivelse for å ivareta barnehagenes anonymitet. Med tradisjonell inndeling menes nedenfor en barnehage der hver avdeling har et stort

avdelingsrom ofte tilknyttet et til to mindre rom, garderobe og bad. Basebarnehagen er annerledes oppdelt i forhold til de enkelte basene (færre dører å lukke) men har egne soner/rom for sin base, samt felles spesialrom for, f.eks. bøker og media, fysisk aktivitet osv. Barnehagene har fått hver sin bokstavkode fra A-E. Nedenfor er en oversikt over de ulike barnehagenes organisering av barnegruppene.

Barnehage:

- A. Tre avdelings barnehage med tradisjonell inndeling. Barna spiser lunsj på sin avdeling.
- B. Fire avdelings barnehage. Stort fellesareal med kjøkken hvor to og to avdelinger med barn spiser lunsj sammen. Barnehagen legger stor vekt på åpne dører og samarbeid på tvers av avdelingene.
- C. Basebarnehage med fem baser. Barna spiser lunsj på sin base eller fordeler seg på tilgjengelige rom.
- D. Tre avdelings barnehage med tradisjonell inndeling og fellesrom tilknyttet kjøkken. Barna spiser lunsj på sin avdeling.
- E. Fire avdelings barnehage med tradisjonell inndeling. Barna spiser alle måltider på sin avdeling.

Jeg vil minne om at observasjonene i denne undersøkelsen er basert på kun 8-10 timers observasjon fordelt på to dager. Det er grunn til å være oppmerksom på at barnehagenes organisering av barnegruppene, kan være annerledes andre dager eller på andre tider av året. Antall tilgjengelige voksne kan også variere etter ulike dager pga. fravær, møter osv. Analysen av barnehagenes språkmiljø er gjort på bakgrunn av observasjonene i denne avgrensede perioden og vil dermed kun være et utsnitt av virkeligheten. Observasjonene vil bli tolket i lys av intervjuene med førskolelærerne.

4.1 Språkmiljø

Som vist til i teoridelen viser nyere forskning at barnehagenes språkmiljø har betydning for barnas ordforråd og generelle språkutvikling (Aukrust, 2005). Rammeplan (Kunnskapsdepartementet, 2006), legger vekt på at barnehagen har ansvaret for at alle barn får positive og varierte erfaringer med å bruke språket som kommunikasjonsmiddel, og barn skal erfare at språket er et redskap for tenkning, og uttrykk for egne følelser og tanker. Som vist i teoridelen legger rammeplanen vekt på at personalet skal skape tid og rom for bruk av språk i hverdagssituasjonene. I lys av dette har jeg analysert barnehagenes språkmiljø i observasjonsperioden.

Språk og læring bygger på hverandre, dette gjør at språkmiljø og læringsmiljø må sees i en sammenheng. I alle aktiviteter og på alle områder er samtaler mellom voksne og barn viktig for barns læringsprosesser (Gjemst, 2011). Dette innebærer i forhold til denne undersøkelsen at det blir viktig at de minoritetsspråklige barna blir oppmuntret til å bruke det språket de har i sammen med andre. På den måten kan de øve seg på å bruke ord, og

forsøke å formulere meninger og tanker til ytringer som andre kan forstå. Sett i lys av teoridelen i oppgaven vil de da kunne tilegne seg kunnskaper om samtalesjangere, grammatikk, begreper og ord. Dette er kunnskaper som har stor innvirkning på evnen til å konstruere kunnskaper både sammen med andre og alene (Gjemst, 2011).

Som pedagogisk leder/førskolelærer på en avdeling eller base, er det denne fagpersonens samt styrers ansvar å legge til rette for at det jobbes for å oppnå et språkfremmende miljø for hele barnegruppen (Rammeplan, 2006). Førskolelærerens oppfattelse av hva som fremmer et godt språkmiljø og hvordan barn lærer språk er vesentlig. I tillegg til de tre forskningsspørsmålene, er spørsmålet om hvordan de fem førskolelærerne skaper rom for samtaler med barn i deres barnehage, et sentralt spørsmål jeg har stilt til intervjuetekstene og observasjonene ute i barnehagene. Det overordnede spørsmålet til datamaterialet er oppgavens problemstilling.

I analysen av språkmiljøet har jeg både individperspektivet, hvordan fanger de fagansvarlige opp barn som trenger språkstøtte og systemperspektivet, hvordan påvirker barnehagens organisering av hverdagen språkmiljøet.

4.1.1 Oppfattelsen av et godt språkmiljø

Det første sentrale spørsmålet i intervjuguiden spør om førskolelærernes oppfattelse av hva et godt språkmiljø i barnehagen innebærer for dem. Under analysen av intervjuene fremtrer det av datamaterialet en del felles oppfatninger om temaet hos førskolelærerne.

Alle førskolelærerne i undersøkelsen opplever at voksnes benevnelser av gjenstander og fenomener i hverdagen, er vesentlig i et godt språkmiljø. Det å benevne ting de gjør sammen med barna i de naturlige situasjonene fremheves som viktig. Førskolelærerne mener også at hverdagssamtalene er særs viktig for norskspråkutviklingen hos minoritetsspråklige barn.

Tre av fem understreker opplevelse av å ha nok tid, som en viktig faktor for samtaler med barn. Dette samsvarer med forskning gjort av Gjemst (2009, s. 138) i fire norske barnehager. Førskolelærerne i hennes undersøkelse opplevde at det var vanskelig og finne tid og ro til å gi barn nok språklig støtte i samtaler som oppstår i hverdagen. Grunnen var at førskolelærerne føler de måtte ha en viss ro og oversikt over situasjonen for å kunne konsentrere seg om samtalen. Førskolelærer B, i min undersøkelse uttrykker noe av det samme:

...tiden tar oss rett og slett, vi har litt for mye å gjøre på en måte, konflikter mellom andre barn, du føler at du skulle vært alle steder på en gang, at du skal ha oversikt over alt....

I barnehage E hadde de tatt noen grep for å legge til rette for tid og ro til samtaler mellom voksne og barn. Førskolelæreren E beskriver det på denne måten:

....ellers så passer vi på å være en voksen på hvert rom, og det gjør at det blir ro, for da sitter ikke vi voksne og prater. Da må vi henvende oss til barna og har tid til å høre på dem.

Denne førskolelæreren opplever at det er en sammenheng mellom at voksne fordeler seg på rom der barna er, og de fagansvarliges opplevelse av tid og ro til samtaler med barna. Å skape et godt språkmiljø innebærer at de fagansvarlige sammen reflekterer over hva de prioriterer å bruke tiden til og hvordan de kan skjerme samtalen i barnehagen. Førskolelærer E forteller at de har reflektert over dette og dette har ført til endring av arbeidsmåter. At de fagansvarlige innehar en felles innsikt i hva godt språkarbeid innebærer, vil kunne styrke muligheten for at det jobbes målrettet mot samme mål på avdelingen eller basen (Melaas, 2014).

Hvordan barnehagene legger til rette språkmiljøet får konsekvenser for hverdagsamtalene (Gjemst, 2011). Analysen av observasjonsdataene fra barnehagene viser at måten barnehagene er organisert på, er med på å påvirke språkmiljøet i de fem barnehagene under observasjonene. På tross av at førskolelærerne mener at hverdagsamtalen og den daglige benevnelsen av gjenstander og fenomener er viktig, registrerer jeg få slike samtaler mellom de minoritetsspråklige barna jeg observerte og de fagansvarlige i barnehage A, B og C.

Barnehage A, B og C hadde åpne dører mellom de store avdelingene, og barna valgte selv hvor de til en vær tid ville være. Barnehage D og E holdt barna innenfor de rom som avdelingen disponerte. Analysen viste at det var flere samtaler mellom voksne og minoritetsspråklige barn i barnehagene D og E hvor barna kun disponerte avdelingens areal, enn i barnehagene A, B og C hvor barna disponerte et betraktelig større lekeareal. Barn og voksne som ble observert i barnehage D og E forflyttet seg mindre og holdt på med aktivitetene de valgte, i lengre tid enn i barnehage A, B og C. Det var større utbredelse av tumlelek, fangelek uten voksen tilstedeværelse i barnehage A, B og C enn i de to andre.

Et godt tiltak for å bedre språkmiljøet er å øke de voksnes språklige samspill med barna. Det er vesentlig at de voksne i størst mulig grad er der barna er, og at de viser interesse for det barna foretar seg. Bae (referert etter Giæver, 2014) observerte i 1996 at barn ble mer språklige aktive når det er voksne rundt dem, voksne som lytter, bekrefter det barna forteller, eller som selv forteller. Når barn får forflytte seg fritt over så store områder som i barnehage A, B og C blir det etter min erfaring vanskelig for de voksne å skape et godt språkmiljø for alle, om ikke barna blir delt i mindre grupper der en voksen er tilgjengelig og har oversikt.

I observasjonsperioden fanget de fagansvarlige i barnehage D og E, i større grad opp minoritetsspråklige barn som trengte språklig støtte i hverdagen, enn barnehage A, B og C. I alle de sistnevnte barnehagene registrerte jeg minoritetsspråklige barn som vandret tilsynelatende formålsløst rundt, og som i kortere og lengre perioder ikke ble fanget opp og hjulpet inn i lek eller snakket med av voksne eller andre barn. Disse barna fantes også i barnehage D og E men her ble de med jevne mellomrom fanget opp og dratt med i lek med

andre barn eller den voksne selv. Giæver, (2014) henviser til Bae, Bundgaard og Gulløv som har gjort undersøkelser som tyder på at når barna «vandrer» fra sted til sted, kan det være fordi personalet ikke engasjerer seg eller er til stede. I barnehage B og C hadde jeg som utenforstående en opplevelse av at det var lengre i mellom de voksne i observasjonsperioden.

Hvordan barnehage A, B og C organiserte barnegruppene sine mener jeg er en del av årsaken til at det var færre samtaler i disse barnehagene og at de fagansvarlige ikke fanget opp de «vandrende» barna. Bakgrunnen for denne tolkningen er at jeg mener, «åpne» barnehager krever mer organisering av barnegrupper og voksne for å fremme et godt språkmiljø, enn mindre mer «lukkede» barnehager. Det er grunn til å anta at det er vanskeligere for de fagansvarlige og ha oversikt når barna kan bevege seg fritt over større arealer. Sjansen for å overse og «glemme» barn er større med en slik organisering om ikke barnegruppen er strukturert på en oversiktlig måte for de voksne. Når barna kan bevege seg fritt mellom avdelinger/baser krever det at flere voksne har kunnskap om hva en større gruppe enkeltbarn har behov for i hverdagen. Jeg mener mine funn bekrefter denne teorien sett i forhold til disse fem barnehagene. Andre påvirkningsfaktorer er den enkelte fagansvarliges bevissthet og kunnskaper om samtaleens betydning i hverdagen samt deres syn på frileken. Dette vil komme frem senere i redegjørelsen.

Førskolelæreren i barnehage A skilte seg ut i intervjuet ved å ha et flerkulturelt verdiperspektiv til et godt språkmiljø. Hun opplever at det å anerkjenne de ulike språkene som hun har representert på sin avdeling er viktig. Hun legger vekt på å synliggjøre ulike skriftspråk og å lære seg noen ord på barnas morsmål. Hun opplever det som viktig at de minoritetsspråklige barna føler at også de har et språk de kan lære bort til andre, som de mestrer. Dette er i tråd med hva Giæver (2014) mener er viktig i forhold til et inkluderende læringsmiljø. Giæver (2014) skriver: «...når barn får vise til andre hvem de er, og hva de kan, styrkes barnehagen som en inkluderende læringsarena preget av gjensidig påvirkning» (Giæver, 2014 s. 99). Denne barnehagens vegger speilet i stor grad barnegruppen som var der. De hadde plakater med informasjon om de ulike landene som var representert, flagg og ulike skrifttegn på veggene, samt velkommen på ulike språk utenfor inngangen. Å synliggjøre det språklige mangfoldet i barnehagene er viktig i dagens flerkulturelle samfunn. Giæver (2014) mener at i en inkluderende barnehage, der det legges vekt på å synliggjøre barnas ulike språklige bakgrunner, kan det skape forståelse i barnegruppen for at de behersker norsk i ulik grad fordi noen har et annet morsmål enn norsk. Min erfaring er at refleksjon sammen med barna om ulike språk/ord øker ikke bare barnas språklige bevissthet men også interessen for ord og språk generelt. Slike samtaler kan krydre hverdagsamtalene og være med å skape økt nysgjerrighet om ulike kulturer.

Barnehage D hadde også mange konkretiserende bilder på veggene i barnehøyde. For eksempel dagsplan vist i bilder og hva tusekken skal inneholde. De har barnas arbeider, tegninger og bilder fra ting som har hendt hengende i barnehøyde. Det kommer frem under

en uformell samtale med førskolelærer, at dette er gjort bevisst for å legge til rette for samtaler med barna om ting som har skjedd eller skal hende.

Alle førskolelærerne mener at hverdagssituasjoner som garderobesituasjonen og måltidene i barnehagen, gir gode muligheter for språklæring. De vektlegger betydningen av å sette ord på klesplagg og matvarer samt utstyr som blir brukt i de naturlige situasjonene.

Førskolelærer C, D og E ser på daglig språkstimulering som en metode som skal prege hverdagen deres i arbeidet med hele barnegruppa. Førskolelærer A og E påpeker at det er viktig at barna oppfordres til å bruke det språket de har. Disse førskolelærerne har fokus på at barna skal snakke i hele setninger og ikke «forstås i hjel» som de sier.

Som en liten oppsummering kan en si at førskolelærerne gjennom intervjuene hadde en felles opplevelse av at kjennetegn på et godt språkmiljø er; voksne som benevner eller setter ord på gjenstander og fenomener i hverdagen, voksne som har tid til samtaler med barn og at måltidene samt garderobesituasjonene er gode språkstimulerings situasjoner i barnehagehverdagen.

4.1.2 Opplevelse av språkmiljøet på egen avdeling/ base i dag.

Om førskolelærerne klarer å skape det språkmiljøet de selv mener er viktig er en del av kjernen i forhold til denne oppgaven. Og hva opplever førskolelærerne som hindringer, om de selv mener at de ikke har det?

På spørsmålet om de opplever at de har et godt språkmiljø, svarer førskolelærer A, D og E ja. B mener at det varierer mens C mener at det er avhengig av de voksne som til en hver tid jobber der. Førskolelærer B sier noe av det samme. Dette er et interessant funn. Ved bruk av narrativ analyse på intervjutekstene kommer det frem at førskolelærerne B, C og E mener at et godt språkmiljø er avhengig av et stabilt personale som har jobbet sammen over tid. Når personalet blir ustabil og vikarer settes inn, opplever de at kvaliteten på språkmiljøet går ned. Dette gjelder også når de opplever å være for få voksne på jobb. Førskolelærer C uttrykker det på denne måten:

.....det har mye å si at man jobber sammen over tid med dette.....men så er barnehagehverdagen slik som barnehagehverdagen er, så kommer det vikarer og da faller dette naturlig bort....benevningen faller bort og den bevisste visningen av hva ting er, faller bort når personalet blir skiftet ut.

Dette er et godt poeng. Godt språklig samspill mellom voksne og barn og barna i mellom krever bevisste, reflekterte voksne som tar ansvar og legger til rette for et inkluderende språkfelleskap. Fagpersonenes personlige kvalifikasjoner, utdanning og kompetanseutvikling påvirker hva slags støtte fagpersonene er i stand til å gi barna i hverdagen (Melaas, 2014). Dette er grunnen til at språkmiljøet blir sårbart i forhold til de

fagansvarlige som til en hver tid jobber der. Dette kom også frem under analysen av observasjonsmaterialet.

Analysen av observasjonene i barnehagene viste at det var store forskjeller på barnehagenes språkmiljø. Jeg vil nedenfor gi en kort beskrivelse av mine observasjoner av språkmiljøet i de ulike barnehagene. Dette er tatt med for å vise hvilke iakttagelser min analyse av språkmiljøene i barnehagene bygger på. Barnehagenes språkmiljø legger rammene for hverdagsamtalenes kvalitet og utbredelse (Gjemst, 2009, 2011).

Barnehage A:

Barnehage A fremstår som en barnehage med mye smil og glede, både blant personalet og barna. Den preges av god stemning, latter og mye prat.

I observasjonsperioden i denne barnehagen var det en del praktisk arbeid blant de voksne særlig fra morgenen av. De voksne forflyttet seg ofte og var mye til og fra. De voksne ryddet, pakket til tur, var på morgenmøte og snakket med foreldre. Analysen av datamaterialet viser at dette var med på å prege språkmiljøet ved at det var lite ro blant de fagansvarlige, og dermed få samtaler mellom voksne og barn, slik en samtale er definert tidligere under punkt 1.2.

Den første dagen skulle mange av barna på tur. Denne morgenen var det mange praktiske spørsmål fra de voksne til barna. Hva slags klær de skulle ha på seg, om barna var klare for tur, om de hadde med seg mat, hva barna ville gjøre også videre. Flere ganger glemte de voksne imidlertid å vente på svar før de stilte et nytt spørsmål. Det var flest lukkede spørsmål som forventet ja/nei svar eller andre ett ords svar. Men ved ett tilfelle var det motsatte også til stede. En fagansvarlig satt i garderoben fra morgenen av den første dagen og tok i mot barn og foreldre som kom. Denne fagpersonen lyttet og samtalte med særlig en minoritetspråklig gutt som hadde mye å fortelle da han ankom barnehagen. Gutten hadde ikke et aldersadekvat ordforråd på norsk. Jeg opplevde at denne gutten ble både sett og hørt både av de voksne og andre barn som var tilstede. Den fagansvarlige stilte oppklarende spørsmål for å få tak i hva som hadde skjedd på veg til barnehagen og hun ga han tid til å fortelle. Hun bekreftet også følelsene hans.

Under frileken inne er det de voksne, samt de barna som er mest språklig aktive som snakker mest. Og det er de barna som selv tar initiativ til samtaler som blir snakket mest med både under lek og under måltidene. De voksne sitter ved bordene. Det er lite eller ingen benevnelse av ting og fenomener både ved måltidene og i garderobesituasjonen. Som samtalestøtte gjentar de fagansvarlige ytringer fra barna og utvider noen ganger setningen. Ofte gjentar de også ytringer som spørsmål for å opprettholde samtalen, men de fagansvarlige viser liten utholdenhet og mange samtaler dør ut før de har begynt. De fagansvarlige kommer med kommentarer, instruerende ytringer, lukkede spørsmål eller svarer selv på direkte spørsmål fra barna når de er med og spiller spill, leser bok eller andre bordaktiviteter sammen med barna i observasjonsperioden. Jeg registrerer ingen samtaler

som tar utgangspunkt i hva barna tror, tenker eller føler om noe som barna er opptatt av der og da i perioden.

Min tolkning av situasjonen under måltidene var at det ikke var et bevisst mål hos de fagansvarlige å samtale med alle barna i løpet av måltidet. Jeg opplevde heller ikke at de fagansvarlige la vekt på at barna skulle lytte til hverandre. Det var en overvekt av instruerende ytringer fra de voksne. To minoritetsspråklige barn ble snakket svært lite med under maten. Oppmerksomheten som ble rettet mot barna var ulikt fordelt. Et minoritetsspråklig barn ble overhørt flere ganger under det ene måltidet.

Måten enkelte voksne kommuniserte med barn på under observasjonene i noen av barnehagene ligner det Palludan (Referert etter Giæver, 2014, s. 19) refererer til som undervisningstonen. Palludan har sett på ulike former for samhandling mellom voksne og barn i danske barnehager. Hun fant i sin studie to ulike språktoner brukt av voksne. Utvekslingstonen og undervisningstonen. Utgangspunktet for undervisningstonen er at de voksne skal lære barna noe. De voksne snakker og barna lytter og svarer på spørsmål. Motsetningen er utvekslingstonen som er preget av gjensidig dialog, der utveksling av opplevelser, meninger, erfaringer og kunnskap er i sentrum. I følge Palludans undersøkelser er det ikke tilfeldig hvem som blir møtt med dialog og hvem som blir møtt med instruering. Å oppføre seg «passende» er det som fører til opplevelsen av anerkjennelse fra de voksne i form av utvekslingstonen. «Passende» oppførsel er ut i fra barnehagens verdier og barnets evne til intuitivt å forstå barnehagens uformelle regler. Det handler blant annet om hvordan barn tar kontakt med voksne i forhold til å bli sett og hørt, og hvordan de oppfører seg i forhold til foreldre, personalt og andre barn for å oppnå anerkjennelse og delta på like premisser. Palludan hevder at barn som oppfører seg «passende» i barnehagen også får mest oppmerksomhet og plass i kraft i å være seg selv (Giæver, 2014).

Å klare å være en oppmerksom voksen samtalepartner for barn kan by på utfordringer, særlig i barnehagehverdagen der mange barn er samlet. Det var flere anledninger for gode samtaler i denne barnehagen men de fleste ble ikke brukt. De fagansvarlige kom med kommentarer og spørsmål til barna, men ofte fulgte de ikke opp det barna sa, dermed døde samtalen raskt ut. Allikevel viste fagpersoner samtaleferdigheter overfor enkelte barn, det viser at de har evnen men brukte den for lite i observasjonsperioden. Sett i forhold til forskning på feltet om betydningen av et godt språkmiljø, kan denne barnehagen øke kunnskapen og kvalitetssikre språkmiljøet sitt ved å gå inn og observere og analysere de voksnes samtaleferdigheter og mengde av oppmerksomhet de gir de ulike barna.

Barnehage B:

Barnehage B fremstår for meg som en romslig barnehage med mye plass, god stemning og rolige voksne. Barna forflytter seg mye mellom de to store avdelingene, samt fellesareal ved kjøkken og i gang. Også i denne barnehagen er det de barna som selv tar initiativ til samtaler som får respons fra de voksne. Barnehagens organisering av barn og voksne gjør det

utfordrende å sikre språkstimulering i hverdagen for de som trenger det. Jeg registrerer få samtaler mellom minoritetsspråklige barn og voksne i observasjonsperioden i denne barnehagen. Klesplagg blir ikke benevnt i garderobesituasjonen og i svært liten grad også mat eller redskaper under måltidene. Jeg registrerer imidlertid en god språkstimuleringssituasjon før lunsj den ene dagen. To gutter, en minoritetsspråklig og en etnisk norsk, skal være med å dekke bordet. Den fagansvarlige bruker situasjonen bevisst til språkstimulering. Hun benevner dekketøyet og legger vekt på (med trykk på uttale) enkeltord hun vil ha ekstra fokus på. Hun venter på at barna skal få mulighet til å tenke før de handler eller svarer. Den fagansvarlige og barna teller og finner sammen ut hva og hvor mye som mangler på bordet. Den fagansvarlige viser her stor evne til anerkjennende kommunikasjon og hun tok barnas medvirkning på alvor i situasjonen. Hun gir ikke barna svaret men lar de resonere seg frem til svarene selv. Den fagansvarlige bruker her utvekslingstonen jf. Palludan (Giæver, 2014). Mer av denne typen språkstimulering i hverdagen vil etter mitt syn styrke denne barnehagens språkmiljø og hverdagssamtalens grunnlag.

Måltidsituasjonen er annerledes. 3-4 åringene spiser lunsjen på fellesarealet ved kjøkkenkroken. 25 barn spiser sammen fordelt på tre langbord, fire voksne serverer. 5-åringene spiser sammen på et annet rom med en voksen. Jeg observerer 3-4 åringenes lunsj. Det blir mye forflytning på de voksne som serverer og instruerer barna. Språksterke barn har samtaler seg i mellom men de som trenger støtte faller ut. Det er forholdsvis høyt støynivå og mange av barna snakker i munnen på hverandre. De voksne opptre rolig, de korrigerer atferd hos barna ved å ta på dem eller gå bort til dem og snakke til dem. Jeg opplever at de voksne «leser» barna og serverer dem enkelte ganger før de trenger å spørre selv. Kun en voksen setter seg ned sammen med barna en kort periode under måltidet.

I frileken var det en kort episode der en fagansvarlig setter seg ned på gulvet og bygger med duplo klosser med fire gutter, to minoritetsspråklige. Hun gjentar ytringer barna kommer med, benevner klosser, farger og stiller spørsmål til guttene. Hun er imidlertid alene på avdelingen og må etter svært kort tid avbryte for å ta i mot et barn som kommer til barnehagen. Selv om grunnbemanningen er på plass opplever jeg at det er langt i mellom de voksne i denne barnehagen.

Barnehage B har en organisering av både voksne og barn som jeg mener setter begrensninger for språkfremmende arbeid i hverdagssituasjoner. Hverdagssituasjonene i barnehagen gir rikelig muligheter til språklig samspill om hverdagslige ting og fenomener men det krever voksens tilstedeværelse og at voksne bevisst og med hensikt bruker situasjonene språkfremmende. Ser man kritisk på lunsjmåltidet i denne barnehagen er det grunn til å mene at de fagansvarlige ikke har lagt opp til at de skal sitte ned og samtale med barna under måltidet. Førskolelæreren mener imidlertid at måltidet er en viktig språklæringssituasjon. Jeg velger å tolke det dithen at måltidene i denne barnehagen ikke er kartlagt og reflektert over i personalgruppa i forhold til å gjøre måltidet til en

språkfremmende situasjon. Også i denne barnehagen er det fagansvarlige som bruker eller forsøker å bruke situasjoner språkfremmende. Noen lykkes andre blir avbrutt. Med bakgrunn i teoridelen i denne oppgaven mener jeg det er viktig at barnehager analyserer språkmiljøet sitt og sammen drøfter hvordan de i større grad kan legge til rette for gode samtaler med barn i løpet av dagen.

Barnehage C:

Barnehage C fremsto for meg som stor, lys og spennende med mye plass å boltre seg på. Den hadde store flater som oppfordret til fysisk utfoldelse. I observasjonsperioden var barnehage C preget av skifter i personalgruppa og flere vikarer. Barn og voksne beveget seg fritt mellom tre baser, samt fellesrom fordelt over to etasjer i perioden. I områdene garderobe, gang og fellesrommet med kjøkken, var det få eller ingen voksne som oppholdt seg. Imidlertid var det en del barn som oppholdt seg her, noen i lengre perioder, andre bare innom, mens mange passerte på veg til andre steder. Det var en overvekt av minoritetspråklige gutter i dette område i observasjonsperioden. Det ble gjort få forsøk fra de fagansvarlige på å få dratt disse guttene med i aktiviteter andre steder. De voksne forsøkte heller ikke å delta eller sette seg inn i disse guttenes lek. Leken i området var preget av tumlelek eller fangelek, actionlek og det oppsto mange konflikter. Flere barn fikk tilsnakk på feil grunnlag fordi de voksne ikke hadde sett hva som hadde skjedd. Flere av barna klarte ikke å nyansere og sette ord på hendelsen på en måte som gjorde at den voksne forsto. Fordi det var flest minoritetspråklige barn i disse områdene foregikk mine observasjoner i stor grad her i tillegg til inne på baseområdet.

Det var få eller ingen felles beskjeder til barna i observasjonsperioden. Barna ble i perioden ikke samlet for å fortelle hva som skulle skje i løpet av dagen eller hvem som skulle være med på hva. Barn ble hentet av voksne der de var, om de skulle være med på en aktivitet. Under observasjonene opplevde jeg, som utenforstående, miljøet som uoversiktlig og uforutsigbart. Dette kan ha påvirket min måte å tolke språkmiljøet på. Det var mye støy og uro i form av lyd og forflytning av både barn og voksne samt mye fysisk aktivitet blant barna.

Jeg registrerte svært få samtaler mellom de minoritetspråklige barna jeg observerte og de fagansvarlige i denne barnehagen. I observasjonsperioden var det en overvekt av korrigerende og instruerende ytringer fra de fagansvarlige, 33 mot 2 i en annen barnehage. Måltidene under observasjonen bar også preg av instruerende ytringer fra de voksne og få eller ingen forsøk på å få til samtaler. Jeg vil imidlertid gjøre oppmerksom på at det foregikk aktiviteter på andre rom/spesialrom som antagelig hadde et annet språkmiljø enn der jeg oppholdt meg. På disse rommene var det som regel en voksen og kanskje fra fem til syv barn. Det jeg observerte kan ikke sies å være representativt for hele barnehagens språkmiljø. I samtale med førskolelæreren etter intervjuet kommer det frem at de ansatte ikke mener dagens organisering av barnegruppen er bra nok. Fra høsten 2014 vil barna bli inndelt i faste aldersinndelte grupper med faste voksne som er sammen hele dagen.

Jeg mener at denne barnehagen viser hvordan organisering av voksne og barn kan få stor innvirkning på språk og læringsmiljø. Om barnehagen preges av ustabil personal med flere utskiftninger og vikarer er det også vanskelig og opprettholde et godt språk og læringsmiljø for barna. «Private» oppfatninger og rammer vil lettere kunne prege de voksne i slike miljøer enn der personalet har jobbet sammen over tid (Melaas, 2014). Aktive og utfordrende barn krever voksne med overskudd og med nok handlingsstrategier til å takle stress på en god måte. Det er styrer og førskolelærerne som har ansvaret for å sikre et godt læringsmiljø for barna. Miljøet rundt de barna jeg observerte, inviterte ikke til samtaler. Noe av årsaken mener jeg er mangelen på voksen tilstedeværelse i lek, manglende initiativ fra voksne til å samtale med enkelte barn og støynivået. Et godt språkmiljø for alle, krever en viss ro og oversikt over barnegruppa hos de voksne.

Barnehage D:

Barnehage D fremsto for meg som harmonisk, rolig og preget av barn og voksne i tett samspill med hverandre. Denne barnehagen skilte seg ut blant de fire andre. Barnehagen hadde tre avdelinger, to avdelinger med barn fra 3-6 år. Avdelingen jeg observerte hadde lærer og støttepedagog og var derfor godt bemannet, samtidig som personalet bar preg av å ha jobbet sammen over lengre tid. Her spiste de fagansvarlige alle måltider sammen med barna. De la til rette for at de voksne skulle sitte rolig under måltidene og konsentrere seg om å få til samtaler rundt bordet. Barn og voksne satt rundt fire bord, de største på eget rom med en voksen. Førskolelæreren snakket med alle barna rundt sitt bord, hun ga barna tid til å finne de riktige ordene og holdt blikk-kontakten. Når andre barn brøt inn fikk de beskjed om å vente til hun hadde hørt hva barnet hun snakket med ønsket å fortelle. Barna ble oppfordret til å lytte til hverandres fortellinger. I observasjonsperioden satt alle voksne stille og snakket med sine barn rundt sitt bord. Denne måten å legge til rette for samtaler preget de fagansvarliges arbeid i perioden.

Barna var samlet innenfor avdelingens areal og de voksne var tett på barna. I denne barnehagen registrerte jeg flere samtaler mellom minoritetsspråklige barn og voksne enn i noen av de andre barnehagene. Miljøet var oversiktlig og de voksne var oppmerksomme på de barna som trengte å bli hentet inn, tatt med i lek eller i samtaler.

De fagansvarliges relasjonskompetanse kom tydelig frem i observasjonsperioden. Fysisk aktive barn fikk utfolde seg i nærvær av engasjerte voksne. Istedenfor korrigerende og instruerende ytringer fra den voksne, var den fagansvarlige tilstede og tok barna med i diskusjonen om hvilke regler som skulle gjelde i den fysiske leken deres, hva som skulle skje om reglene ble brutt også videre. Etter en lengre periode med utprøving, nye diskusjoner og nye konflikter barna i mellom kom barna selv frem til at de måtte avslutte leken fordi de ikke klarte å overholde egne regler. Jeg registrerte 9 korrigerende eller instruerende ytringer fra voksne under observasjonene i denne barnehagen. De fleste kom allikevel under denne fysiske leken med fem barn, alle var påminnelser fra den fagansvarlige om barnas egne regler.

Denne barnehagen skilte seg også ut ved at barna oftere tok kontakt med voksne for å fortelle om ting som hadde skjedd eller skulle skje i barnehagen eller på hjemmebane. Førskolelærer D la vekt på at personalet skulle være språklig aktive med utgangspunkt i det barna interesserte seg for i den konkrete situasjonen. Denne beskrivelsen av en situasjon gir et godt grunnlag for å forstå de fagansvarliges måte å jobbe på.

En fagansvarlig spiller memory med to minoritetsspråklige jenter. Den fagansvarlige benevner hva det er bilde av på kortet når jentene ikke vet svaret, og gjentar det jentene sier når de kan det. Hun bekrefter og kommenterer det jentene sier. Den fagansvarlige viser ikke alltid frem kortet hun har trukket men gir jentene små hint om hva det er bilde av. Hun sier blant annet at kortet viser et dyr som kan fly men som lever på vannet med trykk på preposisjonen, på. (Det er svaner på bildet).

To gutter kommer til bordet, de er litt sene denne dagen og får derfor spise frokost der. En av guttene har et forstørrelsesglass som han har tatt med fra hjemme. Alle rundt bordet får se på glasset. Den fagansvarlige forteller at øyet blir større om glasset er langt unna og mindre når det er nære. Barna rundt bordet får utforske fenomenet.

Samtidig som jentene og den fagansvarlige spiller, har de en lang samtale med den ene jenta som skal flytte inn i nytt hus. Den voksne lytter, stiller spørsmål og speiler jentas følelser i samtalen.

Den fagansvarlige opprettholder samtalen ved å stille oppklarende spørsmål, hun lytter, gir jentene tid til å tenke og hun speiler følelsesuttrykkene deres med sitt eget kroppsspråk. Når guttene kommer med forstørrelsesglasset legger hun til ny kunnskap når hun forteller hva et forstørrelsesglass kan gjøre og hva man kan bruke det til. Alle barna får etterpå testet påstanden hennes. Barna diskuterer og prøver ut. Dette er et godt eksempel på hvordan det kan legges til rette for læring i hverdags situasjoner med utgangspunkt i det som interesserer barna der og da. Alternativet kunne vært at den fagansvarlige bad guttene sitte stille og spise maten sin og ikke forstyrre spillet deres. Isteden spiller hun på det barna er opptatt av, selv om det blir avbrudd i spillet. Hagtvet (2010), fremhever i sin bok at dagens forskning kan dokumentere en sammenheng mellom barns språkutvikling og de voksnes evne til å kommunisere med utgangspunkt i *barnets* oppmerksomhetsfokus. Voksne som går inn i samtaler med barn som vist over, og samtaler om det barnet er opptatt av, utvider det semantiske innholdet i barnas ord og ytringer. Denne måten å tone seg inn på barns oppmerksomhetsfokus, er en viktig voksenferdighet i barnehagen for å drive god språkstimulering (Giæver, 2014). Barn med norskspråkrelaterte vansker eller andre språkvansker trenger ekstra oppmerksomme voksne i så måte. Grunnen til dette er at denne inntoning også har en psykologisk side for barnet. Inkluderende og anerkjennende kommunikasjon øker muligheten for at barn vil ytre seg igjen og oftere selv ta initiativ til samtaler med andre (Giæver, 2014).

Jeg vil legge til at fordi barnehage D og E hadde et mer intimt fysisk miljø, mindre gulvplass kan jeg ha påvirket observasjonsresultatene i større grad i disse barnehagene enn i barnehage A og C hvor det var større arealer å boltre seg på. Jeg var tettere på både barn og voksne i barnehage D og E enn i barnehage A og C.

Barnehage E:

Barnehage E fremstår for meg som en trivelig og intim barnehage. Den har et forholdsvis lite fellesareal utenfor avdelingen samt to små tilstøtende rom som gir rom for noe fysisk aktivitet.

Jeg opplever at det hersker en egen ro på denne avdelingen. Jeg registrerer kun to instruerende eller korrigerende ytringer fra de fagansvarlige. Istedenfor å fortelle barna hva som ikke var lov eller hva de gjorde feil, fortalte de barna hva de ønsket at de skulle gjøre eller de fortalte dem hva slags konsekvenser atferden deres fikk. For eksempel sa de ikke «det er ikke lov å kaste leker», de sa «nå må du hente lekene på gulvet» eller «jeg vil at du skal sette støvlene dine på plass» istedenfor «ikke sleng fra deg støvlene». De voksne var nær barna og jeg opplevde at alle barna ble sett og lyttet til under frileken.

Lunsjmåltidet var litt annerledes enn i de andre barnehagene. På denne avdelingen var det i observasjonsperioden de voksne som dekket på bordet mens barna satt der. De delte ut asjetter og kopper med et «vær så god». Det var ingen benevning av gjenstander. Maten ble delt ut av de voksne. Barna fikk påfyll ved å spørre «kan jeg få mer?». Barna var fordelt på to bord, den ene dagen ti ved det ene bordet og fire ved det andre. En voksen ved hvert bord. De skilte barna etter om de skulle ha svinekjøtt eller ikke. De som kun var fire ved bordet var de som ikke skulle ha svinekjøtt. Det virket ikke som om barna var oppmerksomme på dette skille men denne fordelingen ga barna som bare var fire rundt bordet færre alternativer til samtalepartnere. Dette kan ha påvirket den språklige aktiviteten hos barna under måltidet.

Førskolelæreren oppfordret barna til å fortelle om hva de ville gjøre når de kom ut, hun satt ved bordet der det var fire barn. Hun fikk noe respons og to barn fortalte litt. Jeg opplevde måltidet som rolig og hyggelig. Mange språksterke barn hadde samtaler seg i mellom, lydnivået var svært lavt, det så ut som om alle koste seg med maten. Det virket allikevel ikke som om de voksne hadde som mål at alle skulle bli snakket med og dratt med i samtaler. Flere av barna deltok ikke i samtaler under måltidet. Også her er det de barna som selv tar initiativ til samtale som blir snakket mest med.

De voksne er flinke til å kommentere og sette ord på egne og barnas handlinger under lek eller spill aktiviteter. De fagansvarlige snakker høyt om hva de selv gjør eller tenker. De bruker ikke mange kontrollspørsmål av typen «hva er det?» men bruker heller gester (holder opp en gjenstand eller et bilde) og gir barnet tid til selv og si hva ting er. Responderer ikke barnet benevner den voksne gjenstanden. De voksne kommenterer og stiller barna spørsmål ut i fra det barna selv forteller om. Den ene dagen er det mange samtaler rundt tegnebordet på hovedrommet, de snakker om hvor de skal på ferie. En fagansvarlig styrer samtalene,

sørger for at alle får fortelle selv og at barna venter på tur og lytter til hverandre. Også i denne barnehagen er det få samtaler om hva barna tror, tenker eller føler. Under observasjonene fanger jeg heller ikke opp så mye bruk av utvidende setninger. De fagansvarlige har en større tendens til bare å gjenta det barnet sier riktig, uten å legge til noe. Jeg registrerer heller ingen samtaler som bygger på barnas tidligere erfaringer under observasjonene.

En støttepedagog er inne på avdelingen. Hun jobber med en minoritetspråklig gutt med en diagnose. Denne støttepedagogen stiller undrende spørsmål til denne gutten under lek med duplo. Et eksempel er: «Hvorfor går det ikke an å få plass til alle koffertene?» og «Hvorfor ligger alle passasjerene?». Noen ganger får hun ikke svar, da legger hun frem sin egen teori på fenomenet. Jeg tolker det som at hun sier det hun tenker høyt under leken for å påvirke guttens resonerings evne. Hun snakker høyt for å vise hvordan han kan finne løsningen på problemer. Dette er en avart av det Palludan mener med en «utvekslingstone», fremfor en «undervisningstone» (Giæver, 2014). Istedenfor å belære at ting er slik eller slik, tenker hun høyt og viser på denne måten ulike måter å løse en oppgave på ved hjelp av resonering.

Det fremgår av observasjonene at det var forskjeller på avdelingene/basenes språkmiljø i observasjonsperioden. Rammepånet (Kunnskapsdepartementet, 2006) legger vekt på at barnehagene skal ha et rikt og variert språkmiljø. Fordi språk utvikles gjennom et helt liv, har ikke barn et så rikt og variert språk som voksne. Dermed er det de voksne som i størst grad må stå for og legge til rette for et slikt språkmiljø. Et godt tiltak kan imidlertid være å bruke barnas språkkunnskaper aktivt der barn kan få øvelse i å forklare eller fortelle om hvordan de har gjort ting eller hva de har laget for andre barn i små grupper. Denne ferdigheten krever imidlertid øvelse, voksen støtte og erfaring over tid.

Minoritetspråklige barn med norskspråkrelaterte vansker har et mindre ordforråd i norsk, enn alderen skulle tilsi. Disse barna trenger (i forhold til forskning vist til i teoridelen) spesielt å eksponeres for et rikt ordforråd i kontekster som gir mye fortolkningsstøtte og der voksne inviterer dem inn i samtaler og samtidig støtter dem i deres forsøk på å ytre seg. Det som skiller disse barnehagenes språkmiljø fra hverandre er deltagende eller ikke deltagende voksne, som tar eller ikke tar initiativ til samtaler med barn om det barna viser interesse for i de daglige situasjonene. Samt de voksnes evne til å være oppmerksomme, reelt interesserte og lyttende til det barna forsøker og formidle. Barnehagenes organisering av voksne og barn, legger rammen for de fagansvarliges mulighet til å gå inn i språkfremmende samtaler med barna. Det er grunn til å anta at om språkmiljøet som ble tolket i barnehage A, B og C er representativt for disse barnehagenes generelle språkmiljø, vil barna med norskspråkrelaterte språkvansker i disse barnehagene i følge forskning ha et dårligere utgangspunkt for god leseforståelse i skolen enn barna i barnehage D og E.

De fagansvarlige i barnehagen har et stort ansvar som premissleverandører for samspillet som foregår i hverdagen, samt at de har et ansvar for å være gode språkmodeller. I forhold til å fremme et godt språk- og læringsmiljø må derfor oppmerksomheten rettes mot

relasjonene som oppstår mellom barn og voksne samt hvordan disse relasjonene fungerer. Inkludering og gjensidighet i relasjonene er viktig (Holmsen, 2007). All atferd skjer i en relasjon. Det er ikke lett å se seg selv i en travel hverdag der barn kjemper om din oppmerksomhet. At de fagansvarlige i barnehagene allikevel analyserer sin egen kommunikasjon og sine relasjoner til hvert enkelt barn mener jeg er viktig for språkarbeidet i barnehagen.

Det kom også frem av observasjonsmaterialet at det i perioden var samsvar mellom alle barnehagene på et punkt. Det var de språklige aktive barna som selv tok initiativ til samtaler som fikk mest oppmerksomhet. Dette samsvarer med annen forskning (Gjemst, 2011). Barn som er språklig aktive vil automatisk få flere språklige erfaringer og tilbakemeldinger enn de mer forsiktige. Det er imidlertid de fagansvarliges ansvar og utfordring å finne språkbrukssituasjoner også for de stille barna som motiverer dem til å bruke det språket de har. Dette er viktig for at barn med språkvansker skal få mulighet å videreutvikle språket sitt. Barnehagene D og E fanget i større grad opp de språksvake barna i frileken i observasjonsperiodene.

4.1.3 Utbredelse av refleksjon rundt språkmiljøet

På spørsmålet om hvor ofte de fagansvarlige på avdelingen reflekterer over barnehagens språkmiljø, svarer førskolelærer A og C ganske ofte, D og E regelmessig mens B mener de sist vinter har gjort det sjelden. Førskolelærer B som svarer sjelden, begrunner det med at de i denne perioden hadde kun et minoritetsspråklig barn, og at de ikke har hatt mange avdelingsmøter denne vinteren. Allikevel går det frem av denne førskolelærerens videre refleksjon rundt spørsmålet i intervjuet, at de på hennes avdeling har snakket om hvordan de skal samtale med barna i rutinesituasjonene. De har lagt stor vekt på at barna skal bli selvstendige i påkledning også videre. De har lagt vekt på å fortelle med ord og handling hva barna må gjøre for til slutt å klare oppgavene selv. Hun erkjenner under intervjuet at de på denne måten har reflektert rundt dette, uten å være bevisste på at dette også handler om språkstimulering i hverdagen, ikke bare hvordan de skal hjelpe barna til selvstendighet. Jeg observerte imidlertid ikke denne måten å arbeide på som hun beskrev.

De fire andre førskolelærerne som svarte ofte eller regelmessig sier de oftest bruker avdelingsmøter, samarbeidsmøter eller personalmøter til slik refleksjon. Førskolelærer C påpeker at utbredelsen av refleksjon er personavhengig. Hun opplever at når noen brenner for temaet, blir det også i større grad fokusert på, i tillegg til at hun opplever at antall minoritetsspråklige barn også aktualiserer temaet.

Det går ikke tydelig frem av materialet om alle barnehagene reflekterer over avdelingens språkmiljø med et individperspektiv (snakker om enkeltbarns behov) eller om de også reflekterer rundt avdelingens språkmiljø med et systemperspektiv. Flere sier imidlertid at de «går igjennom barna» på disse møtene.

Førskolelærer E skiller seg imidlertid ut fra de andre her. Hun forteller at de evaluerer og reflekterer over hele språkarbeidet sitt på slike møter. Hun og de andre fagansvarlige på hennes avdeling bruker tid på å reflektere over språkarbeidet sitt, på hva de får til og hvorfor, hvordan miljøet kan bli bedre og hva de skal jobbe med fremover både i planlagte aktiviteter men også i de ikke planlagte.

Ut fra det hun forteller virker hennes team å ha en felles forståelse av ikke bare hva de mener er viktig for språkstimulering i hverdagen men også konkret hva de skal gjøre selv for å fremme barnas språkutvikling. At dette var et satsningsområde for avdelingen gjenspeilte seg også under observasjonene. Melaas (2014) påpeker at det at personalet har en felles teori og begreper er viktig for at personalet skal dra i samme retning. Han mener at målet med å snakke sammen er å synliggjøre dilemmaer barna møter i hverdagen. For at det som blir snakket om skal kunne følges opp i hverdagen mener han at personalet må ha ord til å etterspørre og vurdere sitt eget arbeid. Giæver (2014) mener at språkarbeidet i barnehagen i stor grad må innbefatte og observere og dokumentere egen tidsbruk sammen med barna og kvaliteten på dialogene. Ingen av førskolelærerne i undersøkelse tok frem observasjon eller kartlegging av de voksnes arbeid som et middel for å bedre språkmiljøet på sin avdeling.

Førskolelærer D sier at de er pålagt å dokumentere arbeidet sitt fordi de kommunale barnehagene har språk som fokusområde dette året. Hva og hvordan de dokumenterer blir det ikke spurt om. Dette er en svakhet i materialet som er forårsaket av min manglende erfaring med intervjuing. Her har jeg ikke kommet med oppfølgingsspørsmål som kunne fått frem dybden og nyansene i førskolelærerens svar. Dette underbygges av Kvale og Brinkmann (2012) som poengterer at omfattende erfaring i intervjuing er viktig for å oppnå de beste resultatene. Allikevel bar språkmiljøet i observasjonsperioden i barnehage D preg av en felles forståelse hos de fagansvarlige om hva som gagnar minoritetsspråklige barns språkutvikling.

4.2 Språkstimulering og hverdagssamtaler

Hverdagssituasjoner betyr situasjoner som gjentas hver dag, de er bygget på rutiner. Dette gjør hverdagssituasjonene forutsigbare og dialogen får som regel fokus. Kommunikasjonens intensjon ligger dermed i rutinene. På denne måten blir de daglige rutinene en meningsfull kontekst for språklæring for barn. Sett i forhold til teoridelen og det sosiokulturelle perspektivet i denne oppgaven innebærer dette at de fagansvarlige i barnehagen må være tilstede i barns aktiviteter og i samspill med barna hjelpe dem å systematisere og tolke de erfaringene barna gjør seg. I følge forskning er dette vesentlig for minoritetsspråklige barn med norskspråkrelaterte vansker.

Flere, blant annet Kvello (2013) mener at dette gjøres best ved at voksne har en undrende og utforskende samtalestil, i motsetning til en belærende og instruerende jf. Palludan. «Det handler om å gjøre barnet nysgjerrig og støtte det i utforskinger og konstruksjoner av kunnskap, skriver Kvello (2013). For barn med et lite ordforråd er åpne og undrende

spørsmål imidlertid vanskelig men den fagansvarlige kan sammen med disse barna tenke høyt for å vise barnet hvordan hun undrer seg rundt ulike spørsmål. Barnet kan trekkes inn ved at det får enkle ja/nei spørsmål eller spørsmål hvor det kan svare med enkeltord eller små setninger.

I lys av alt dette mener jeg at språkstimuleringen i barnehagen ikke kan overlates til andre barn eller til tilfeldigheter. Gode rutinene i barnehagen lager gode rammer for et godt språk- og læringsmiljø. Når minoritetsspråklige barn med norskspråkrelaterte vansker ikke dras inn i samtaler med felles fokus med personer som har et bedre utviklet norsk språk enn dem selv, vil disse barnas kunnskaper om objekter og fenomener forringes (Kvello, 2013). Nedenfor vil jeg legge frem resultatene i forhold til barnehagenes syn på egen systematikk i språkarbeidet relatert til hverdags situasjonene.

4.2.1 Systematikk i språkstimuleringen

På spørsmålet om de jobber systematisk med språkstimulering i hverdags situasjonene i den uformelle læringstiden i barnehagen svarer fire nei. Førskolelærer D svarer nei men at de dokumenterer hva de gjør. Førskolelærer E svarer ja men at de ikke klarer det i alle situasjoner til en hver tid. Ingen av barnehagene lager skriftlige planer eller evalueringer som omhandler språkstimulering i den uformelle læringstiden. Førskolelærer A poengterer imidlertid at de har generelle retningslinjer for språkarbeidet i barnehagen. Ingen sier at de observerer situasjoner eller hverandre som metode for å bedre språk- og læringsmiljøet. De ble imidlertid ikke spurt direkte om dette men det er grunn til å anta at det ville kommet frem om dette var en metode de anvendte. Observasjonene viste allikevel at det sannsynligvis er blitt jobbet med språkfremmende arbeid på ulike nivåer i de fem barnehagene. Barnehage D og E viste en større bevissthet hos de fagansvarlige i forhold til språklig samspill med barn i hverdags situasjonene enn i de tre andre.

Mangelen på systematikk og kontinuitet i språkarbeidet mener jeg gjenspeiler seg særlig i barnehage A, B og C sitt språkmiljø. Fagfolk i feltet (Bjerkan mfl, 2013; Hagtvatn, 2010; Wagner, 2011b m.fl.) mener, som vist til i teoridelen, at minoritetsspråklige barn med norskspråkrelaterte vansker og andre barn med språkvansker er de som taper mest på dette. Selv om barnehagene har såkalte språkgrupper med barna i løpet av uken, mener jeg språkpåvirkningen blir alt for liten om ikke de fagansvarlige bruker den uformelle læringstiden i barnehagen til systematisk språkstimulering. Forskning viser at kun 10-20 % av tiden i barnehagen går med til formell læring i ulike grupper eller aktiviteter styrt av voksne (Gjemst, 2011). Det innebærer at de barnehagene som ikke makter å skape et godt språkmiljø overlater 80-90 % av tiden til tilfeldig språkstimulering eller andre barn, om ikke de tar dette på alvor. Det er store muligheter for, mener jeg, at språkstimuleringen blir svært ulikt fordelt og at de barna som kan mest får mest, om barnehagene ikke kritisk analyserer sitt eget arbeid. Dette mener jeg over tid, kan føre til en opprettholdelse av sosiale ulikheter istedenfor en utjevning.

4.2.2 Hverdagssamtalens betydning

Analysen av intervjutekstene viser at alle førskolelærerne opplever at språkstimulering i hverdagssituasjonene er svært viktig for barnas språktilegnelse. Allikevel viser analysen av datamaterialet at de lykkes med dette i svært ulik grad. Flere av førskolelærerne fremhever også under intervjuet at evnen til å bruke hverdagssituasjonene språkfremmende er svært personavhengig. Årsaken er sammensatt, og ligger i hvor stabilt personalet er, hvordan de organiserer voksne og barn i de ulike barnehagene, kunnskapsnivå og også hvor bevisst, hvor mye og hvordan de har jobbet med dette temaet i personalgruppa.

Førskolelærer A opplever at den dialogen barna har seg i mellom er vel så viktig. Hennes opplevelse er at barn har lettere for å snakke med likesinnede, enn å snakke med voksne. Hun opplever at barn blir modigere i forhold til å bruke språket sitt i samspill med andre barn, enn med voksne som samtalepartnere. Dette kan hun ha rett i. Det er i lek med andre barn at minoritetsspråklige barn oftest finner motivasjon til å bruke det norske språket. Kvello (2013) mener at barn forsterker sin forståelse i samspill med andre barn mens de i samspill med voksne eller andre personer som kan mer enn de selv, korrigerer og legger til ny kunnskap. Kvello (2013) fremhever imidlertid at barn med dårlig utviklet ordforråd lærer mindre av å observerer andre barn enn barn med god språkkompetanse. Grunnen er at observasjonslæring er nært knyttet til språk. Det kreves innsikt og forståelse for å klare å følge med også i samtaler mellom barn. Barna må både forstå konteksten og det semantiske innholdet i ordene. Dette kan være vanskelig for minoritetsspråklige barn. Noen barn trenger de fagansvarliges støtte for å kunne utveksle meninger og erfaringer med andre. Det styrker språkmiljøet at fagpersoner er tilstede og kan hjelpe til og oppklare misforståelser for barn som trenger støtte for å kunne bidra i samtaler (Giæver, 2014). Av den grunn er det viktig å reflektere over det språkmiljøet som omgir barna i hverdagen. At de voksne legger til rette for inkluderende samtaler for alle barna i gruppen og at barna opplever gode relasjonserfaringer har også betydning for barnas bruk av det norske språket i følge Giæver (2014). Møter barna lyttende voksne som tar det de sier på alvor og møter dem med anerkjennende dialoger, er sjansene større for at de ønsker å delta i samtaler igjen.

4.3 Språkstimulering i lek

Fordi lek er en så stor del av barns daglige aktivitet, kan ikke språklæring løsrives fra barnehagens leke- og læringsprosesser. Barn tilegner seg kunnskaper samtidig som de tilegner seg språk. Førskolelæreres kunnskaper om lek og læringsprosesser får stor betydning når førskolelærerne skal skape et godt språkmiljø i barnehagen (Giæver, 2014). Som nevnt tidligere gir leken barnet mulighet til å teste sin egen forståelse opp mot andres erfaringer. Samtalestøtte fra fagansvarlige i leken kan som nevnt over blant annet gi minoritetsspråklige barn med norskspråkrelaterte vansker større mulighet til forståelse, oppklaring av misforståelser og utvidelse av ordforråd. Nedenfor legger jeg frem

førskolelærernes syn på støtte og tilrettelegging i lek for minoritetsspråklige barn med norskspråkrelaterte vansker.

4.3.1 Voksen støtte i lek

På spørsmålet om det er et mål i barnehagen at minoritetsspråklige barn skal få språklig voksenstøtte i lek, svarer førskolelærer D og E at dette er et viktig pedagogisk tiltak for alle barn som trenger det. Førskolelærer E opplever at det er viktig for å støtte utviklingen av andrespråket hos minoritetsspråklige barn. Førskolelærernes opplevelse av «hvem som trenger det» ble et interessant spørsmål i denne undersøkelsen.

Førskolelærer A opplever at minoritetsspråklige barn ikke har noe større behov for voksenstøtte i lek enn andre barn. Hun opplever at det er barnets evne til å knekke lekekoden som er barnets inngangsbillett til leken. Evenstad (Referert etter Giæver, 2014 s. 86) fant i sine undersøkelser at minoritetsspråklige barn til en viss grad blir oversett av de voksne i barnehagen når de tok initiativ til lek. Barna ble ikke direkte avvist eller gitt negativ respons men de ble heller ikke sett og hjulpet inn i lek. Jeg mener å se det samme i barnehage A, B og C i min undersøkelse. Flere av de minoritetsspråklige barna i disse barnehagene hadde en så stillferdig fremtoning at de fagansvarlige flere ganger overså dem eller ga dem lite oppmerksomhet eller de var så urolige som i barnehage C at de fagansvarlige ga inntrykk av å ha gitt opp å få de med på noe annet. Giæver (2014) mener at når førskolelærere skal jobbe for å fremme et godt språkmiljø for alle, bør de ha en forståelse for hvordan skjevfordeling av oppmerksomhet til barn kan oppstå. Med en slik bevissthet kan de fagansvarlige utvikle strategier for å inkludere alle barn i lek slik det i større grad ble gjort i barnehage D og E.

Oppfatningen om, at bare de fagansvarlige legger til rette for at barn får delta i lek, vil barnet tilegne seg språket og kunnskaper på egenhånd, er enda tilstede i enkelte barnehager. Dette kan i følge Hammer (2012) tolkes som uttrykk for et romantisk syn på barnet og hvordan det lærer. Et syn som i følge henne har vært fremtredende i den nordiske barnehagetradisjonen. Frileken har lenge vært «fredet» i barnehagene, den skulle ikke forstyrres av voksne. Synet på leken i dag er imidlertid endret og fagfolk har presisert viktigheten av voksen tilstedeværelse i lek både pga. ekskludering, mobbing men også på grunn av de voksnes mulighet til å hjelpe barna å videreutvikle leken og tilføre ny kunnskap. De voksne skal ikke overta men være tilgjengelige og støttende for barn som trenger det (Hagtvet, 2010; Høigård, 2009; Giæver, 2014; Melaas, 2014).

Minoritetsspråklige barn med norskspråkrelaterte vansker og andre barn med språkvansker søker ofte til lek der de ikke trenger å være språklig aktive. Som vist til i teoridelen søker de ofte til sosial samhandling eller dyadiske interaksjoner med andre barn som parallelllek eller fysisk lek. Min erfaring er at minoritetsspråklige barn og andre barn med lite ordforråd kan se ut som de er med i det vi fort kaller «god lek». De er inkludert i den forstand at de er med

i en gruppe og leker relevant i forhold til det som forventes. Går du derimot nær og studerer leken ytterligere kan du ofte høre at språket de minoritetsspråklige barna bruker er lite i omfang eller svært enkelt. Selv med lite ordforråd og noe livserfaring kan du leke relevant familielek, billek, kokkelek eller lignende men disse barna mister muligheten til å påvirke leken fordi de ikke har språkkunnskaper nok til å forklare eller forhandle om leken med de andre.

Blir disse barna overlatt til seg selv, er det derfor ofte få eller ingen dialoger i slik lek som fremmer disse barnas språktilegnelse. Barnehage A og C skilte seg ut ved at de i observasjonsperioden i svært liten grad gikk inn i barnas frilek, særlig gjaldt dette rollelek og fysisk lek. Skal leken være språkfremmende for barn med språkvansker er disse barna avhengig av at voksne deltar i leken på barnas premisser. Kun på denne måten kan de voksne gi støtte til disse barnas forståelse og dialog med andre barn i lek og på denne måten gi disse barna en opplevelse av at de har noe å bidra med. I Barnehage D og E var de fagansvarlige tettere på barna i lek enn i de tre andre. Dette resulterte i at de i større grad klarte å holde barna i samme lek over lengre tid enn i barnehage A, B og C.

Førskolelærer C svarer at voksenstøtte i lek er et pedagogisk tiltak men at det ikke er knyttet opp mot språk og språkstøtte. Med dette som grunnlag tolker jeg det som at hun opplever at de barna som er inkludert i lek automatisk også får utviklet språket sitt ved hjelp av andre barn.

Førskolelærer B svarer at voksenstøtte i lek er noe de har snakket mye om i personalgruppa men som de opplever at de ikke får til godt nok. Førskolelærer A og C har ingen opplevelser av at minoritetsspråklige barn ikke får delta i lek. Førskolelærer C uttrykker det slik:

FL: ..men kanskje vi ikke har vært sånn kjempe bevisste på å være en språkstøtte, men en støtte i seg selv om du skjønner?

JEG: Mm..men ikke tenkt spesielt i forhold til språk og barn som sliter språkmessig, er det det du sier?

FL: Nei, fordi for å være helt ærlig så skjer det så lett.

JEG: Hva er det som skjer så lett?

FL: At språket kommer. Vi har på en måte ikke møtt disse hindringene som vi hører om, skulle jeg til å si, at språket ikke kommer.

JEG: Nei

FL: Så ett eller annet riktig gjør vi kanskje men jeg vet ikke hvor bevisst det er.

Min tolkning av intervjumaterialet er at førskolelærer A og C skiller seg ut på den måten at de i et språkperspektiv ikke ser nødvendigheten av å delta i minoritetsspråklige barns lek så sant disse barna leker. Førskolelærer B ser nødvendigheten av det men påpeker at de ikke får det til på en tilfredsstillende måte. Førskolelærer B begrunner det med mangel på ro, avbrudd og andre ting som skjer på avdelingen.

Melaas (2014) oppfordrer de fagansvarlige i barnehagen til å tørre å se «bak speilet». Med det mener han at personalet i barnehagen ikke nødvendigvis skal slå seg til ro med det de ser

barna gjør, men heller undre seg over om barna kan gis mulighet til lekende relasjoner som er bedre enn de de allerede har. Minoritetsspråklige barn med norskspråkrelaterte vansker har etter min erfaring ofte et gjentatt og noen ganger ensidig lekemønster. Jeg mener at de fagansvarlige i større grad må ta ansvar for å gi disse barna varierte lekeerfaringer som gir dem mestringsopplevelser fordi de får støtte av engasjerte voksne. Rydland (Sandvik m.fl. 2014) har gjort undersøkelser og funnet at barn som ikke kan leke på morsmålet men må bruke andrespråket bruker lang tid (flere år) på å utvide lekerepertoaret sitt. Ulik lek krever ulike språkferdigheter derfor er det viktig at barna får støtte fra noen som mestrer språket bedre enn de selv. En skal imidlertid være oppmerksom på og ikke gjøre leken til et instrument for annen læring og dermed gjøre den for styrt og organisert. At de fagansvarlige opptrer som en støtte ut i fra barnets initiativ er viktig. En voksen som deltar på barnets premisser kan etter min mening fremme forståelse gjennom blant annet å oppklare misforståelser som oppstår. Den voksne kan også forenkle det andre barn sier slik at det blir enklere og forstå for barnet som har et lite ordforråd.

4.3.2 Tilrettelegging i lek og bruk av barnelitteratur

På spørsmålet om de legger til rette for at minoritetsspråklige barn skal få leke med barn som har et bedre utviklet norsk språk, svarer alle at de ikke gjør dette i frileken men fire av barnehagene deler barna i aldersinndelte lekegrupper eller aktivitetsgrupper i løpet av uka. Ellers velger barna selv hvem de vil leke med. I observasjonsperioden i barnehagene lekte de minoritetsspråklige barna både med jevnaldrende, barn som var eldre og barn som var yngre enn dem selv. Noen brukte morsmålet sitt der de hadde venner med samme morsmål men de fleste brukte norsk som lekespråk. Der språknivået var ujevnt var det de som var språklig sterkest som styrte leken, var de språklig jevne var det flere forhandlinger.

Lek har sitt utspring i frivillighet og barn kan dermed ikke tvinges til å leke med hverandre. Allikevel kan de oppfordres og støttes til å prøve nye ting, skaffe seg flere relasjoner og selv få oppleve, å være en støtte for andre barn. Dette krever imidlertid engasjerte voksne som går inn i og bryr seg om barns lek på barnas premisser. Jeg vil ikke gå videre inn på aldersinndelte lekegrupper da denne tilretteleggingen blir en planlagt aktivitet og faller utenfor denne oppgavens problemstilling.

På spørsmål om bruk av barnelitteratur som språkstimuleringsverktøy i forhold til minoritetsspråklige barn svarer alle at de bruker bøker i arbeidet. Tre av fem forteller at de bruker en del eventyr med hele barnegruppa. To førskolelærere bruker barnebøker når minoritetsspråklige barn tas ut av samlingsstund, når barna ikke klarer å henge med. Boka er tilfeldig valgt. De bruker med andre ord ikke barnelitteratur målrettet i den uformelle læringstiden overfor minoritetsspråklige barn med norskspråkrelaterte vansker. Om førskolelærerne imidlertid har kunnskap om bokas innhold, leser boka interaktivt og bruker den pedagogisk for å fremme det minoritetsspråklige barnets norskspråk utvikling kan dette etter min mening være hensiktsmessig. Det er viktig for barn som strever med språket at litteratur blir brukt på en gjennomtenkt måte av fagpersonene i barnehagen. Systematisk

bruk av barnelitteratur kan gi grobunn for mange gode samtaler mellom voksne og barn og barn i mellom i hverdagen (Hoel mfl, 2012).

4.4 Språkkartlegging

Det hersker ingen enighet blant forskere om barn i barnehage bør språk-kartlegges eller ikke. Meningene spriker fra helt nødvendig til nesten å være et overgrep mot barn. Denne diskursen er det verken hensiktsmessig eller mulig å gå inn i her. Uansett hva man måtte mene, må man som førskolelærer forholde seg til rammeplanen som sier at barnehagen har et særlig ansvar for å oppdage barn som trenger hjelp tidlig. For å klare å fange opp disse barna må man inneha de rette kunnskapene og man må ha en form for systematikk i arbeidet, slik at man vet hvor det enkelte barn er i sin utvikling og på den måten kan gi det den støtten det trenger. Konsekvensen kan være enten systematisk (helhetlig) observasjon eller kartlegging med et kartleggingsverktøy. Kartlegging kan dermed være et begrep som får ulik betydning avhengig av sammenhengen og hensikten med kartleggingen. Det kan være et begrep som brukes bredt ved at det omfatter kartlegging som samler informasjon om barnet, språkmiljøet rundt, barnets språklige samspill med andre, de fagansvarlige rundt barnet eller det fysiske rommet. Dette kan gjøres gjennom en dynamisk tilnærming. TRAS uten aldersinndeling kan være et eksempel her. Et smalere perspektiv på kartlegging kan være ulike screening tester eller andre tester der det bare er ett rett svar eller et resultat innenfor en norm. I drøftingen nedenfor vil jeg forholde meg til begrepet kartlegging på et bredt grunnlag, der kartlegging defineres som alt systematisk nedskrevet informasjon om barnets språkutvikling uavhengig om det har sitt grunnlag i helhetlig observasjon eller et kartleggingsverktøy.

Noe av kritikken av kartlegging av barns språk går på at arbeidet tar for mye tid bort fra barna, tid som kunne vært brukt til språkstimulering (Giæver, 2014). Min mening er at skal du hjelpe et barn videre i sin utvikling (uansett hva) må du vite noe om hva det mestrer og hva det kan mestre med litt hjelp (jf. Vygotskij). Du må ha kunnskap om hva barnet interesserer seg for, for å kunne opprettholde barnets motivasjon og hva du som pedagog skal ta utgangspunkt i. Det mest stilte spørsmålet jeg får som veileder ute i barnehagene er: «Hvor skal jeg begynne?» og mitt svar er alltid: «Du må begynne der barnet er og det barnet viser interesse for». Om du bygger kunnskapen din på systematisk observasjon eller et språk kartleggingsskjema mener jeg at det ene ikke tar noe lengre tid enn det andre og begge arbeidsmetodene fører til at du må tilbringe tid i tett samspill med barnet.

Ut i fra analysen av datamaterialet mener jeg å se en sammenheng mellom barnehagenes kartleggingsrutiner og når de oppdager at minoritetsspråklige barn henger etter i sin norskspråkutvikling.

Ingen av barnehagene i undersøkelsene hadde kartleggingsverktøy laget spesielt for minoritetsspråklige barn. Alle barnehagene i undersøkelsen bruker kartleggingsverktøyet

TRAS (Espenakk mfl, 2011) uten aldersinndeling men i ulik grad. Førskolelærer B og E svarer at de bruker TRAS regelmessig minimum en gang i året. Førskolelærer A og D svarer at de bruker TRAS etter behov, begge henviser til at det brukes spesielt før eventuelt videre henvisning til PPT. Førskolelærer C svarer at de bruker TRAS men så lenge hun har jobbet der har de ikke hatt behov for å bruke TRAS på noen minoritetsspråklige barn. Førskolelærer C forteller ikke om noen annen form for systematisk observasjon som grunnlag for å vurdere barnas norskspråkutvikling annet enn det grunnlaget det daglige samværet med barna gir.

Ved bruk av narrativ analyse på intervjueteksten til førskolelærer E, kom det frem at systematisk bruk av språkkartleggingsverktøyet TRAS førte til økt fokus på, og interesse for barnehagens språkarbeid hos de fagansvarlige og de mente at språkarbeidet dermed også fikk en bedre kvalitet. Dette samsvarer med undersøkelser gjort i danske barnehager (Sandvik mfl. 2014). Denne undersøkelsen viste at danske barnehagelærere som bruker språkkartleggingsverktøy har fått økt kunnskap om språk og språkarbeid samt en større interesse for pedagogisk teori og metode. I flere av disse barnehagene ble det også et større fokus på de fagansvarlige som språklige rollemodeller. Noen av barnehagene i denne undersøkelsen hadde imidlertid bare endt opp med å kartlegge og det hadde i liten grad påvirket det pedagogiske arbeidet, det fysiske miljøet eller personalet som helhet. Min analyse av språkmiljøet i barnehage B gjenspeiler noe av det samme. Førskolelæreren sier de bruker TRAS regelmessig på barna i denne barnehagen men jeg vil ikke si at språkmiljøet bar preg av dette i observasjonsperioden i barnehage B. En mulig årsak kan være at der førskolelærer E ser på TRAS som et verktøy for å bedre språkarbeidet ser kanskje førskolelærer B på det som merarbeid i en allerede travel hverdag. Dette kan jeg derimot ikke dokumentere.

Det er mange etiske dilemmaer en må forholde seg til ved bruk av språkkartleggings skjemaer. Jeg vil bare kort gjøre rede for noen av de viktigste hensynene en må ta før man tar i bruk slike verktøy i arbeid med minoritetsspråklige barn. En må vite hvilket formål kartleggingen har og for hvilken gruppe barn den er ment for. Kartleggingsskjemaer som kartlegger norsk språkutvikling hos barn viser aldri hele språkbildet for minoritetsspråklige barn. Hvor mye og hvor lenge det minoritetsspråklige barnet har blitt eksponert for det norske språket vil ha innvirkning på ferdighetene i norsk (Bjerkan mfl, 2013). Man skal også være klar over at ingen kartleggingsskjemaer eller tester er kulturfrie, en må derfor være kritisk til om barnet har vært eksponert for det miljøet kartleggingsverktøyet har som grunnlag. Det er viktig at man som fagperson har kunnskaper om verktøyene man bruker og har et bevisst formål med hva man skal gjøre med resultatene (Sand, 2008). Det er etter min oppfatning uetisk å kartlegge barn, legge resultatene frem for foreldrene med vekt på hva barnet ikke mestrer, for så og ikke gjøre noe med det. I forhold til TRAS som kartleggingsverktøy mener jeg at barnehagene i mye større grad bør ha fokus på hva resultatene sier om deres eget arbeid og hva de skal gjøre med det for å bedre eget språkmiljø. Kartlegging av barn skal forplikte de fagansvarlige til handling i form av forbedrende tiltak for barnet eller barnegruppa.

Kartlegging av barnehagenes språkmiljø og de voksnes evne til å være gode språkmodeller bør etter min mening i mye større grad vektlegges i dagens barnehager. Ingen av barnehagene som var med i denne undersøkelsen nevnte at de systematisk kartla dette.

4.4.1 Opplysninger om barnas morsmål og tilgang til tospråklig fagansvarlige.

All kartlegging av minoritetsspråklige barns språk bør foregå i samarbeid med foreldrene. Førskolelæreren bør skaffe seg en oversikt over det språket barnet er sterkest i. Dette er viktig for tidligst mulig å avdekke mulige språkvansker hos barnet. Er barnet aldersadekvat i morsmålet men sen i andrespråket kreves det som regel bare mer eksponering av andrespråket (Hagtvet, 2010). Det omvendte kan også være tilfelle. Om barnet derimot henger etter i språkutvikling på begge språk bør man umiddelbart sette i gang noen tiltak for å se om barnet responderer på økt språkstimulering. Responderer ikke barnet etter tiltak over tid må man vurdere kvaliteten på tiltakene samtidig som at det er en økende mulighet for at barnet kan ha en spesifikk språkvanske. Dette gjelder særlig barn over tre år (Lie, 2014).

På spørsmålet om innhenting av opplysninger om barnas kompetanse på morsmålet, svarer alle førskolelærerne at det er foreldrene som bidrar med denne kunnskapen. Ingen av førskolelærerne har tilgang på flerspråklige pedagoger som kan hjelpe dem med kartlegging av barnas morsmål. Ingen av barnehagene har egne spørreskjemaer beregnet på foreldrene om barnas morsmålskompetanse, men tre av førskolelærerne bruker utdypende spørsmål til foreldrene om barnets morsmål i forhold til ordforråd, uttale og setningslengde. Foreldrenes ressurser og evne til å beskrive barnets morsmål blir avgjørende i en slik situasjon og vil i høy grad påvirke førskolelærerens mulighet til å vurdere hele barnets språklige kapasitet.

I forhold til spørsmålet om barnehagene har fagutdannet tospråklig personale som matcher de minoritetsspråklige barna svarer alle informantene altså nei. Dette gjør at ingen av barnehagene kan støtte seg på fagansvarlige som kan barnas morsmål, og som kan støtte disse barnas forståelse i barnehagehverdagen. Barna får da ikke muligheten til å støtte seg på morsmålet ved tilegnelsen av andrespråket selv om morsspråket kanskje er det de mestrer best. Samtaler på morsmålet om dagligdagse ting og fenomener i barnehagen kunne ført til en større sammenheng for disse barna mellom deres bakgrunnskunnskaper og ting de lærer i barnehagen. Dette er en faktor som kan være med på å svekke de minoritetsspråklige barnas språkutvikling på begge språk (Lie, 2014).

4.5 Implementering av tiltak og opplevelse av egen kunnskap

Kan vi plukke ut barn med språkvansker etter en magesfølelse? Er det ikke da store sjanser for at vi kun oppdager de mest ekstreme tilfellene og at mange dermed blir oppdaget for sent? Barnehage A, C og D kartlegger barn etter behov. På hvilket tidspunkt de opplever at

behovet er der, vil da være avhengig av førskolelærernes kunnskaper, forventninger og hva de ser etter. Hva de ser etter vil igjen påvirke når de oppdager ting.

4.5.1 Når henger minoritetsspråklige barn etter i sin andrespråks utvikling?

På spørsmålet om hva slags forhold som får førskolelærerne til å reagere på manglende norskspråk utvikling hos minoritetsspråklige barn, er det ingen av førskolelærerne som sammenligner disse barna med språkutviklingen til majoritetsspråklige barn, slik den er skissert i teoridelen i denne oppgaven. Dette er på en måte riktig men det kan også være galt. Som vist til i teoridelen har tiden og mengden for eksponering for det norske språket stor innvirkning på minoritetsspråklige barns andrespråkutvikling. Du kan derfor ikke sammenligne et tre år gammelt minoritetsspråklig barn som akkurat har kommet til landet med et tre år gammelt majoritetsspråklig barn født i Norge. Har det minoritetsspråklige barnet imidlertid gått i barnehagen siden det var ett år er situasjonen en annen. Har barnet hatt full plass, vært til stede og brukt plassen sin bør du etter min mening bruke «normal» språkutvikling som ledetråd for å ha oversikt og kunne følge med.

Minoritetsspråklige barn kommer til barnehagen i ulik alder, det er mange påvirknings faktorer og det er vanskelig å vurdere hvor mye man bør forvente av minoritetsspråklige barns språkutvikling. Frykten for å forvente for mye har etter min mening ført til at mange førskolelærere isteden blir for defensive i forhold til disse barnas andrespråkutvikling. Særlig gjelder dette når barna kommer opp i alder og ser ut til å klare seg greit i barnehagehverdagen. For å beskrive dette har jeg nedenfor skissert et scenario som er satt på spissen men som ikke er usannsynlig:

Barnet får følge sitt eget tempo i språkutviklingen. Barnet er med i lek, viser glede men bruker ikke språket aktivt. De voksne er fornøyde med at barnet er inkludert og leker med norskspråklige barn. De voksne mener språket vil komme av seg selv bare de tar tiden til hjelp. De voksne ser ikke et behov for kartlegging. De voksne deltar sporadisk eller sjelden i lek. Barnet blir sjelden aktivt dratt inn i språkfelleskapet i barnehagehverdagen av de voksne. Barnet er introvert, stille, gjør ikke mye av seg, leser situasjoner og klarer seg mye selv, er selvstendig får dermed lite oppmerksomhet fra voksne. Språkutviklingen tar lang tid. Barnet får et overflatespråk. Det tar lang tid før de fagansvarlige oppdager at dette barnet faktisk har et for dårlig utviklet norsk språk.

Førskolelærer B, D og E opplever at mangel på eller problemer med deltagelse i lek er et klart og tydelig tegn. Førskolelærer C svarer at hun reagerer når det går utover det sosiale samspillet, når de ikke klarer å gjøre seg forstått. Førskolelærer B og E legger til at disse barna ofte viser frustrasjon i samhandling med andre barn og voksne fordi de ikke klarer å uttrykke seg eller fordi de blir misforstått. Førskolelærer B og D legger til at disse barna ofte «detter ut» av samlingsstund eller andre organiserte aktiviteter, at de ikke følger med. Førskolelærer A svare at hun reagerer om barnet ikke får med seg felles beskjeder når de er over tre år.

Alle indikatorene nevnt over kan være varseltegn på et dårlig utviklet språk. Spørsmålet er om dette er tegn som kommer sent ut i barnets språkutvikling. Om deltagelse i lek oppfattes som en indikator på barnets språkkompetanse mener jeg grunnlaget må ligge i aktivt deltagende voksne som systematisk har registrert hvordan barnet bruker språket i lek og som har vurdert barnets lekerepertoar. Det samme gjelder for sosial samhandling. Et barn kan til en viss grad fungere godt i en gruppe selv uten et godt språk. Med det mener jeg at det trenger ikke å vise en adferd som gjør at det skiller seg ut i mengden.

Danske undersøkelser viser at når alle treåringer blir språkvurdert blir ikke alle barn med språkvansker oppdaget men enda *færre* blir oppdaget når de fagansvarlige vurderer bare de de *antar* har behov for ekstra oppfølging (Sandvik, 2014). For å sikre at minoritetsspråklige barn med norskspråkrelaterte vansker blir oppdaget tidlig mener jeg det er av betydning at det er rutiner for å følge med på disse barnas fremgang i andrespråket. Da må de ta utgangspunkt i såkalt «normal» språkutvikling og ta høyde for at barna må begynne på nytt ved tilegnelsen av det nye språket. Når vi vet at mange av disse barna møter skolen med et for dårlig norsk språk til å kunne følge undervisningen, må vi etter min mening i større grad analysere barnehagenes språkarbeid for å sikre en større kvalitet på språkarbeidet gjennom hele barnehagedagen.

4.5.2 Implementering av tiltak

På spørsmålet om hva slags tiltak førskolelærerne iverksetter når de opplever at minoritetsspråklige barn henger etter i sin tilegnelse av norsk, svarer to førskolelærere at de gir disse barna ekstra voksenstøtte i lek og hverdags situasjoner. En svarer at de prøver å snakke mer med disse barna samtidig som de lærer seg noen ord på barnas morsmål som støtte til forståelse. En av informantene henviser til barnets TRAS skjema og at de lager tiltak ut i fra de «hullene» barnet har på skjemaet sitt. En informant forteller at de lager egne «øvingsbøker» til barna med bilder av grunnleggende begreper som ulike klær, mat også videre. Disse bøkene blir brukt i barnehagen men barna skal også ha med seg disse bøkene hjem og det forventes at de øver hjemme. Hun uttrykker det slik:

...da må de terpe på sine bøker, og da sender vi det med hjem, også sjekker vi opp her, om de har øvd.

En informant har ingen erfaring med å lage egne tiltak for minoritetsspråklige barn på noen annen måte enn at deltagelse i hverdags situasjonene skal gi dem den språkstimuleringen de trenger.

Flere av informantene opplever det som vanskelig å vite når minoritetsspråklige barn henger etter. De uttrykker usikkerhet for hva de kan forvente av norskspråklig utvikling til hvilken tid. En informant sier det slik:

(jeg skulle gjerne hatt mer kunnskap om)...*hvor langt de burde ha kommet i forhold til oss (hun snakker om etnisk norske barn på samme alder) for eksempel, er det normalt? Hvor langt kan de egentlig ligge bak for at det er normalt? Hva er normalt, er det noen normal? Det er vanskelig å forstå hvor de burde ligge.*

Det er lett å forstå at dette er utfordrende siden variasjonsbredden i språkutviklingen hos majoritetsspråklige barn også er stor (Lie, 2014). Allikevel er det slik at vi ikke kan tillate oss å bli handlingslammet. Ideelt sett bør de minoritetsspråklige barna ligge likt med majoritetsspråklige jevnaldrende før skolestart men det er ikke alltid et realistisk og rettferdig mål. Barn i barnehage skal *tilegne* seg språk, det betyr at det skjer ubevisst fra barnets side. Barna skal ikke oppleve press eller at det pugges på språk i barnehagen. Det skal tilegnes gjennom aktiviteter barnet er motivert for (Kunnskapsdepartementet, 2006). Som vist til i teoridelen trenger barna fagansvarlige som sørger for situasjoner de kan mestre med støtte fra voksne, slik at de i et dannelsesperspektiv kan øve seg på å bli den beste utgaven av seg selv. Barn lærer mest når de opplever mestring, når de blir sett i hverdagen og når de blir anerkjent (Giæver, 2014).

Min oppfatning er at det hos enkelte førskolelærere dannes et tomrom mellom usikkerheten på hva man kan forvente og evnen til allikevel å sette i gang systematiske og målrettede tiltak for å gi barna et så godt norsk språk som mulig før skolestart. De vet ikke hvor de skal begynne eller hvilke tiltak som er best. Min erfaring er at mange mener at løsningen ligger i språkgrupper der det gis «intensiv språkopplæring» som enkelte uttrykker det. De fagansvarlige som er mest usikre roper på mer ressurser. Jeg er enig i at barnehagene burde hatt en større voksentetthet, særlig burde pedagogtettheten økes. Allikevel er det slik, at om de som jobber der ikke har et bevisst forhold til hva de bruker tiden til i barnehagen, så hjelper det ikke med mange voksne. Mange er ikke bevisste på at språkgrupper ikke er nok om språkmiljøet i barnehagen ellers er dårlig. Fokuset hos førskolelærerne bør etter min oppfatning ligge på kartlegging av eget språkmiljø, igangsetting og evaluering av tiltak samt kartlegging av barnas ressurser og fremgang.

Et TRAS skjema kan sees på, på flere måter. Du kan fokusere på hva barnet mangler og samtidig legge ansvaret hos barnet eller du kan se på det som en kartlegging over hva barnet faktisk kan og hva det klarer med litt hjelp (slik det faktisk er ment), og du kan se på det som en tilbakemelding til deg som pedagog på hva som må gjøres av endringer i språkmiljøet for å støtte barnet. Jeg er opptatt av at et utfylt TRAS skjema er en forpliktende kontrakt mellom førskolelæreren og foresatte på hva førskolelæreren skal sette i gang av tiltak for å hjelpe barnet til å utvikle hele sitt potensiale. I foreldresamtaler bør fokuset være på fremgang fremfor hva barnet ikke mestrer. Skal du ha fokus på fremgang kan du ikke fylle ut et TRAS skjema uken før en foreldresamtale, da må du ha gjort det i god nok tid til å ha prøvd ut tiltak og evaluert dem før foreldresamtalen.

Hvordan disse barnehagene tilrettela for språkstimulering for enkeltbarn var diffust. Min oppfatning er at tiltaksplaner bør være konkrete å ha fokus på det enkelte barnets behov, de bør også være skriftlige for å kunne sikre kontinuitet i arbeidet.

4.5.3 Opplevelsen av egen kunnskap

Når det kommer til spørsmålet om opplevelse av egen kunnskap om tospråklighet og tospråklig utvikling svarer en informant at hun føler hun har dette «under huden». Fire av fem ønsker å lære mer, to av fem etterlyser bedre kartleggingsverktøy for minoritetsspråklige barn i barnehage, to kunne tenke seg mer kunnskap om oppbyggingen av barnas morsmål etter svært ledende spørsmål fra meg. En informant ønsker mer kunnskap om morsmålstøttende arbeid i barnehagen. Tre av fem informanter ønsker seg tospråklig personale i barnehagen.

Selv om flere av førskolelærerne viser kunnskap innen tospråklighet og tospråklig utvikling mangler noen kanskje kunnskap om hvordan barn lærer språk i ulike aktiviteter.

5.0 Oppsummering og konklusjon

I dette kapittelet oppsummerer jeg funnene i undersøkelsen ved og svarer på de tre forskningsspørsmålene. Til slutt konkluderer jeg ut i fra oppgavens problemstilling.

Denne oppgaven må sees i lyset av hvem som har skrevet den. Jeg har ingen tidligere erfaring med forskning eller intervju som metode. Observasjon ute i barnehager har i flere år imidlertid vært min hverdag, allikevel observerer jeg sjelden hele avdelinger og langt mindre hele barnehager alene. Når du observerer alene ved hjelp av feltnotater er det en kjensgjerning at du ikke kan få med deg alt og ha den fulle og hele oversikten. Muligheten for at du ubevisst blir styrt mot situasjoner som utpeker seg er stor. Flere av barnehagene i undersøkelsene hadde en «åpen» løsning dette gjorde observasjonene utfordrende. Det er sannsynlig at både gode og dårlige språklige samhandlinger ble oversett.

Når det gjelder intervju som metode er det klart at jeg nå har en erfaring jeg gjerne skulle hatt før jeg startet. Kvaliteten på intervjuene har et klart forbedringspotensial. I etterpåklokskapens lys er det temaer jeg burde fått utdypet mer eller spurt om, men som ikke ble gjort. Den samme følelsen kan nok førskolelærerne sitte med. Det som overrasket meg mest i undersøkelsen var de fagansvarliges utbredte bruk av spørsmål til barna gjennom hele barnehagedagen. At voksne stiller spørsmål for å få i gang og opprettholde samtaler er naturlig men at omfanget var så stort overrasket meg.

Denne undersøkelsen viser at språkmiljøet i de fem barnehagene hadde ulik kvalitet. De fagansvarlige i barnehagene hadde ulike samtaleferdigheter og bevissthet i forhold til å invitere barn til å delta i språklig samspill. De fagansvarlige viste også ulikt bevissthetsnivå i forhold til det å være lydhøre for barns innspill. Barnehage A, B og C var de barnehagene

som i størst grad hadde overvekt av spørsmål fra voksne som ikke er av den typen som inviterer til språklig deltagelse hos barn. Den utbredte bruken av lukkede spørsmål fra voksne i barnehagen samsvarer med undersøkelser gjort av Gjemst (2011). Et annet funn var at stille og sjenerte barn hadde en tendens til å bli oversett i fire av barnehagene. Dette funnet samsvarer også med forskning gjort av Gjemst (2011). De fagansvarlige i barnehage D viste større ferdigheter til å fange opp stille barn enn de fagansvarlige i de andre barnehagene. De fagansvarlige i barnehage E viste oppmerksomhet og lydhørhet for barnas innspill og forsøk på samtale.

5.1 Hvor bevisste er førskolelærerne i forhold til å bruke hverdagssamtalene i barnehagen til språkstimulering for minoritetsspråklige barn med norskspråkrelaterte vansker?

Førskolelærerne i denne undersøkelsen viste gjennom intervjuene at de hadde kunnskap om språkstimulering og betydningen av å bruke hverdagssamtalene til å lære minoritetsspråklige barn nye ord og begreper i forståelige og konkrete kontekster. Allikevel kom det frem ved observasjon at barnehage A, B og C i liten grad gjorde dette i observasjonsperioden. I disse barnehagene var det et sprik mellom teori og praksis. Årsakene til dette er sammensatt.

Barnehage A hadde flere gode pedagogiske verktøy for språkstimulering, regelmessig bruk av språkgrupper og barnehagens vegger viste at dette var en barnehage der flere kulturer var representert. Førskolelæreren hadde en tendens til instrumentell tilnærming gjennom mye bruk av undervisningstone samt ved blant annet å lage egne øvingsbøker for minoritetsspråklige barn med norskspråkrelaterte vansker. Bøker som barna måtte øve på både i barnehagen og hjemme. Dette kan tolkes som at denne førskolelæreren i hverdagen viser større bevissthet i forhold til bruk av pedagogiske verktøy og formell læring, enn et bevisst forhold til det generelle språkmiljøet og hverdagssamtalens betydning for minoritetsspråklige barns norskspråk utvikling. At de fagansvarlige i forholdsvis stor grad brukte mange spørsmål som ikke inviterte til samtaler tolker jeg som at de ikke har analysert det generelle språkmiljøet samt de fagansvarliges kommunikasjon og relasjon til de enkelte barna.

Førskolelærer B fortalte at de i liten grad hadde reflektert rundt språkmiljøet, hun syntes det var vanskelig å få tid til hverdagssamtaler og hun opplevde at hverdagen hadde mange avbrytelser. Dette preget også språkmiljøet som ble observert i perioden selv om de viste tilløp til enkelte gode språklærings situasjoner.

Barnehage C bar preg av mangelfull organisering av voksne og barn, samt at de manglet et stabilt personale i observasjonsperioden. De fagansvarlige som ble observert viste liten bevissthet i forhold til å bruke samtaler språkfremmende. Dette resulterte i at flere barn fikk et svært lite språkfremmende lekemiljø i perioden.

Barnehage D var den barnehagen som skilte seg positivt ut blant de fem barnehagene. Her var det tydelig at språkperspektivet preget store deler av dagen til de fagansvarlige. De fagansvarlige utviste en felles forståelse av hva som fremmer barns språkutvikling og viktigheten av å inkludere alle barna i språklig samspill.

Førskolelærer E opplevde at de i stor grad reflekterte rundt språkarbeidet sitt på avdelingen og brukte tid på å evaluere hva som var bra og hva som kunne bedres. Allikevel var det heller ikke her samsvar mellom alt det førskolelæreren sa og hva de gjorde i praksis i observasjonsperioden. At de jevnlig reflekterer kritisk rundt sitt arbeid vil antagelig i lengden føre til at de stadig vil bli bedre i å bruke hverdagssamtalene enda mer bevisst i forhold til daglig språkstimulering.

Min undersøkelse samsvarer med andre undersøkelser som også har funnet at førskolelæreres oppfattelse av hva som er viktig ikke er noen garanti for at det er det som blir lagt vekt på i barnehagehverdagen (Sandvik 2008, Gjessing, 2010 referert etter Gjemst 2011). Noe av det som skiller de fem barnehagene fra hverandre i undersøkelsen er at i barnehage A, B og C fremstår språket gjennom hverdagssamtalene som en underordnet faktor mens det i barnehage D og E fremstår som en overordnet faktor i det daglige arbeidet med minoritetsspråklige barn. Barnehage D og E var de som i praksis viste størst grad av bevissthet rundt hverdagssamtalene som språkstimulerende tiltak for barn med norskspråkrelaterte vansker.

5.2 I hvilken grad er språkstimuleringen i den uformelle læringstiden i barnehagen målrettet og systematisk?

De fagansvarliges praksis i barnehage D og E bar preg av i større grad enn barnehage A, B og C å ha reflektert over det språkmiljøet som omgir barna i hverdagen. De bar også i større grad preg av og ha en felles forståelse av hvordan de skal samhandle med de minoritetsspråklige barna for å fremme språkutviklingen deres. Ingen av barnehagene jobbet i et individperspektiv målrettet, i forhold til minoritetsspråklige barn med norskspråkrelaterte vansker i forhold til den uformelle læringstiden i barnehagen. De hadde ingen formell systematikk i form av observasjon, kartlegging, vurdering eller evaluering av tiltak i et individperspektiv knyttet til den uformelle læringstiden.

Mangelen på systematikk er en risikofaktor for at barn med språkvansker blir oppdaget sent og ikke får den hjelpen de behøver i hverdagen (Hagtvet, 2010; Lie, 2014; Wagner, 2011). Faren for at barn blir oversett og ikke oppdaget er større der de fagansvarlige ikke er tett på barna og deltar aktivt i lek (Melaas, 2014).

5.3 Hvordan fremstår den verbale kommunikasjonen mellom de fagansvarlige og de minoritetsspråklige barna, og i hvilken grad eksponeres de minoritetsspråklige barna for norsk språk i den uformelle læringstiden?

Det var stor variasjon i kvaliteten på, og ikke minst mengden av, samtaler som foregikk mellom de fagansvarlige og de minoritetsspråklige barna i de fem barnehagene. De fagansvarliges evne til å lytte og være sensitive i forhold til det barna prøvde å formidle var ulik. Svært få fagansvarlige stilte undrende spørsmål til barna og fikk barna selv til å reflektere rundt ulike fenomener. I tre av barnehagene var kommunikasjonene mellom de fagansvarlige og barna i stor grad preget av instruerende ytringer eller lukkede spørsmål fra de voksne. I alle barnehagene var det de barna som selv tok initiativ til samtale som ble snakket mest med. Det var svært få (eller ingen) samtaler i barnehagene som tok utgangspunkt i hva barna selv trodde, tenkte eller følte. De fagansvarlige viste ulik evne til å få barn med i samtaler og til å få barna til å lytte til hverandre.

I barnehager hvor de fagansvarlige ikke forholder seg aktivt til barns lek, ikke gir de barna som trenger det språklig støtte i lek og hjelper dem til å utvide lekerepertoaret sitt, er det en fare for at kvaliteten og mengden av eksponeringen for et rikt og variert språk blir for liten (Giæver, 2014; Gjemst, 2009, 2011; Hagtvet, 2010; Melaas, 2014). Om de fagansvarlige i tillegg ikke bevisst trekker disse barna med inn i språklig samspill med andre barn og voksne i hverdagsaktivitetene, vil jeg ut i fra oppgavens teorigrunnlag si at risikoen øker. Om de fagansvarlige ikke bevisst bruker den uformelle læringstiden i barnehagen til språk- og kunnskapstilegnelse for minoritetsspråklige barn med norskspråkrelaterte vansker, overlates store deler av språkstimuleringen til andre barn. Sannsynligheten for at språkkvaliteten forringes og at mengden eksponering er for liten i enkelte av de fem barnehagene, er etter min mening stor.

Konklusjon:

Det var store forskjeller på hvordan de fem førskolelærerne brukte hverdagssamtalen som språkstimulerende tiltak, i forhold til minoritetsspråklige barn med norskspråkrelaterte vansker i sine barnehager.

Sett ut i fra enkelte av disse fem barnehagene er det klart at hverdagssamtalen som språkstimulerende tiltak for minoritetsspråklige barn med norskspråkrelaterte vansker, kan bedres og systematiseres. På den måten kan barnehagene i større grad sikre de minoritetsspråklige barna et bedre norsk språk før skolestart. Bruken av en utvekslende tone var mangelfull i flere av barnehagene. Selv om minoritetsspråklige barn med norskspråkrelaterte vansker har et lite ordforråd, bør det være et mål å dra disse barna med inn i samtaler. På den måten kan det legges til rette for at barn med språkvansker kan bruke de ordene de har slik at de senere kan mestre samtaler der meninger og erfaringer blir delt og drøftet.

Analysen av datamaterialet viste at det var forskjell på de fem barnehagenes språkmiljø. Kvaliteten på språkstimuleringen i den uformelle læringstiden i de ulike barnehagene var stor. Språkmiljøet er viktig fordi det er dette miljøet som legger grunnlaget for de språkfremmende hverdagssamtalene (Gjemst, 2011). Selv om alle førskolelærerne mente at språkstimulering i hverdagssamtalene var viktig for minoritetsspråklige barn med norskspråkrelaterte vansker, var det forholdsvis store forskjeller på hvordan eller i hvilken grad barnehagene jobbet bevisst og målrettet med dette i praksis. Hva de fagansvarlige valgte å bruke den uformelle læringstiden til, hvordan de brukte den, deres syn på frileken samt deres samtaleferdigheter overfor barna, påvirket hvordan hverdagssamtalen ble brukt som et språkstimulerende tiltak.

Ut i fra oppgavens teoridel er det grunn til å anta at om ikke de fagansvarlige aktivt inviterer minoritetsspråklige barn med norskspråkrelaterte vansker med i språklig samspill med andre barn og voksne, om de ikke gir disse barna språklig støtte i lek og sørger for variasjon i lekerepertoar og om de ikke systematisk observerer eller kartlegger disse barnas fremgang, vil mange av barna som strever med språket bli oppdaget sent og få mye å ta igjen. Med grunnlag i teoridelen i oppgaven viser analysen av observasjonsmaterialet, at for enkelte av barna i disse barnehagene var kvaliteten på og mengden av eksponeringen av andrespråket i barnehagen liten i den uformelle læringstiden.

Metodene som er brukt i undersøkelsen gir ikke det sanne og fulle bilde av barnehagene, de gir kun et lite utsnitt av virkeligheten. Hadde undersøkelsen blitt utført i en lengre periode med et større omfang av observatører, bruk av video og lydopptak samt intervjuere med erfaring, ville sannsynligvis undersøkelsen ført frem til et mer grundig og helhetlig bilde av barnehagene. Barnehagene og førskolelærerne som var med i undersøkelsen kan ikke være representative for noen andre enn seg selv. Allikevel skilte ikke disse barnehagene seg nevneverdig ut sammenlignet med de barnehagene jeg møter i mitt arbeid som PP-rådgiver og veileder(32 stk.). Jeg vil derfor anta at sannsynligheten for at konklusjonen i denne undersøkelsen også kan gjelde flere barnehager er stor. Jeg mener dermed at undersøkelsen kan ha en overføringsverdi til andre barnehager og føre til refleksjon hos andre førskolelærere som har interesse for temaet.

6.0 Avslutning

Om du forteller et barn om noe det ikke har erfaring med, vil det mest sannsynlig glemme det. Om du viser et bilde eller bruker konkrete når du forteller, vil det lettere kunne huske det. Om du involverer barnet i samtalen rundt et konkret fenomen eller gjenstanden du ønsker å snakke om, vil barnet ha en større mulighet til å forstå. Om barnet får hjelp til å hekte ny kunnskap på gammel, hjelp til å se sammenhenger, likheter og ulikheter med tidligere erfaringer, vil det samtidig som det tilegner seg læringsstrategier få en større helhetlig forståelse av fenomenet. Om voksne i samspill med barn, i tillegg tar utgangspunkt

i å bygge på det barnet interesserer seg for der og da, er det lagt godt til rette for språk- og kunnskapstilegnelse i situasjonen.

Kvaliteten på og mengden av det språklige samspillet er vesentlig for alle barns språktilegnelse men spesielt viktig for minoritetsspråklige barn med norskspråkrelaterte vansker eller barn med andre språkvansker. Et godt språkarbeid i barnehagen må bygge på å skape gode arenaer for samhandling mellom voksne og barn og barna i mellom. Mengden eksponering for det nye språket er avgjørende for minoritetsspråklige barns andrespråkutvikling. Det er mest av den uformelle læringstiden i norske barnehager, av den grunn er det vesentlig hvordan de fagansvarlige støtter opp om språk- og kunnskapstilegnelsen i de aktivitetene barna selv velger. Barnehagenes språkarbeid bør dermed etter min mening tilstrebe og ha fokus gjennom hele dagen og ta utgangspunkt i det som interesserer barna i de ulike situasjonene. På denne måten vil sannsynligheten øke for at barn som strever med språket i større grad får et norsk språk som gir et bedre grunnlag for videre læring i skolen.

Fokuset i oppgaven har vært på hvordan de fagansvarlige i barnehagene evner å bruke samtalene i barnehagens uformelle læringstid til språkstimulering for minoritetsspråklige barn. Undersøkelsen viser at kvaliteten på førskolelærernes kompetanse om barns språkutvikling, tidlig intervensjon og forebygging av språkvansker er svært variert. Generelt bør førskolelæreres kunnskaper om hvordan barn lærer språk i ulike aktiviteter økes. Det samme gjelder førskolelæreres kunnskaper om forskjeller og likheter mellom språkstrukturer i barnas morsmål og norsk. Det er etter min mening en stor svakhet at mange barnehager i dag ikke har tospråklig fagansvarlige som kan være til hjelp i arbeidet med minoritetsspråklige barn.

Mange barnehager mangler systematikk i språkarbeidet sitt. Faren for at barn med språkvansker blir oppdaget sent er stor. Fagfeltet trenger mer forskning i forhold til; Identifikasjon eller karakteristika på språkforsinkelser og språkvansker hos minoritetsspråklige barn, hvordan barnehagene tilrettelegger for språkstimulering for enkelt barn, kvaliteten på de språkvurderingene som gjøres og den språkstimuleringen som foregår og ikke minst hvor store forskjeller det er i mellom barnehagene. Fagfeltet trenger også etter min mening en grundig debatt om barnehagenes fremtidige læringssyn, nå som barnehagene er lagt under kunnskapsdepartementet.

7.0 Litteraturliste

- Aukrust, V.G. (2005). *Tidlig språkstimulering og livslang læring-en kunnskapsoversikt*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Aukrust, V. G & Rydland, V. (2011). *Preschool classroom conversations as long-term resources for second language and literacy acquisition*. Journal of Applied Developmental Psychology, 32, s. 198-207.
- Berg, A (2010). *Observasjon av bars motorikk*. I Sandseter. H. E. B., Hagen. L.T & Moser,T(Red.). (2010) *Barnas barnehage 3. Kroppslighet i barnehagen. Pedagogisk arbeid med kropp, bevegelse og helse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bjerkan, K.M., Monsrud, M.-B.& Thurmann-Moe, A.C. (2013). *Ordforråd hos flerspråklige barn. Pedagogiske og spesialpedagogiske utfordringer*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bjerkan, K.M. (2013). Kap.2. *Sentrale lingvistiske begreper og tidlig språkutvikling*. I Bjerkan, K.M., Monsrud, M.-B.& Thurmann-Moe, A.C. (2013). *Ordforråd hos flerspråklige barn. Pedagogiske og spesialpedagogiske utfordringer*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Espenakk, U. mfl. (2011) *TRAS Observasjon av språk i daglig samspill*. Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning. Universitetet i Stavanger.
- Giæver, K. (2014). *Inkluderende språkfelleskap i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget
- Gjemst, L. (2009). *Å samtale seg til kunnskap. Sosiokulturelle teorier om barns læring om språk og gjennom språk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gjemst, L. & Løkken, G (Red.). (2011). *Barns læring om språk og gjennom språk. Samtaler i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hagtvet, B. E. (2010). *Språkstimulering. Tale og skrift i førskolealder*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hammer, A.S.E (2012). *Undervisning i barnehagen?* Kap. 10 I Ødegaard, E. E (Red.) *Barnehagen som danningsarena*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Haugen, R. og Lie, B. (2014). *Migrasjonsrelaterte vansker*. I Nilsen, V. D. (Red.), *Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm.
- Hoel, T. Oxborough, G.H & Wagner, Å,K. (2012). *Lesefrø. Språkstimulering gjennom leseaktiviteter i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm.
- Holmsen, M.(2007). *Samtalebilder – en vei til kommunikasjon med barn*. N.W. DAMM & SØN AS.

- Høigård, A. (2009). *Barns språkutvikling. Muntlig og skriftlig*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D. I (2010). *Forståelse, beskrivelse og forklaring. Innføring i metode for helse- og sosialfagene*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Kunnskapsdepartementet.(2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Departementet.
- Kvello, Ø. (2013). *Barn i risiko. Skadelige omsorgssituasjoner*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lervåg, A og Melby-Lervåg, M. (2009). *Muntlig språk, ordavkoding og leseforståelse hos tospråklige: En sammenfatning av empiriske studier*. Norsk pedagogisk tidsskrift. (2009/4 s. 264-279).
- Lervåg, A. og Aukrust, V. G (2010). *Vocabulary knowledge is a critical determinant in reading comprehension growth between first and second language learners*. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 51. S. 612-620.
- Lie, B. (2007). *Minoritetsspråklige ungdommer med norskspråkrelaterte vansker*. I Møller, J & Sundli, L. (2007). *Læringsplakaten- skolens samfunnskontrakt*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Lie, B. (2014). *Språkvansker hos førskolebarn*. I Nilsen, V. D. (Red.), *Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm.
- Melaas, T.(2014). *Kampen om leken. Ansvar og muligheter i barnehagen*. Oslo: Kommuneforlaget
- Rydland, V. (2007). *How one Turkish-speaking girl came to express her own voice in a Norwegian-speaking playgroup*. Nordisk Pedagogik, 27 (77-97)
- Sand, S. (2008). *Ulikhet og fellesskap. Flerkulturell pedagogikk i barnehagen*. Hamar: Opplandske bokforlag.
- Sandvik, M og Spurkland, M. (2009). *Lær meg norsk før skolestart! Språkstimulering og dokumentasjon i den flerkulturelle barnehagen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Sandvik, M. Garmann, N.G og Tkachenko, E. *Synteserapport om skandinavisk forskning på barns språk og språkmiljø i barnehagen i tidsrommet 2006-2014*. Høgskolen i Oslo og Akershus. <http://sok.udir.no/sider/barnehageresults.aspx?k=synteserapport> Dato: 21.10.14
- St. meld. nr 16 (2006-2007). *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

- St. meld. nr 23 (2007-2008). *Språk bygger broer. Språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St. meld. nr 41 (2008-2009). *Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St. meld. nr 18 (2010-2011). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St. meld. nr 24 (2012-2013). *Framtidens barnehager*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thomassen, M. (2011). *Vitenskap Kunnskap og praksis. Innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Thurmann-Moe, A. C. (2013). Kap. 4. *Utvikling av ordforråd i en flerspråklig kontekst*. I Bjerkan, K. M (m.fl.), *Ordforråd hos flerspråklige barn. Pedagogiske og spesialpedagogiske utfordringer*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet (2013). *Språk i barnehagen. Mye mer enn bare prat*. En veileder om språkstimulering, dokumentasjon og vurdering av språk, Språktilegnelse.
- Vedler, L. (2012). *Sosial mestring i barnegrupper*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Vygotskij, L. S. (2008). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Wagner, Å. K. H. (20011a). *Ordproduksjon*. I Espenakk, U. (Red). *TRAS Observasjon av språk i daglig samspill*. Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.
- Wagner, Å. K. H. (20011b). *Barn med flere språk*. I Espenakk, U. (Red). *TRAS Observasjon av språk i daglig samspill*. Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.
- Øzerk, K. (2006). *Tospråklighet og pedagogiske perspektiver*. I Haugen, R. (Red.). *Barn og unges læringsmiljø 2 – med vekt på sosialisering, lek og tospråklighet*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Vedlegg 1. Informasjonsskriv til førskolelærere og foreldre. Samtykke til deltagelse.

Informasjonsskriv til førskolelærere og foreldre.

Minoritetsspråklige barn og deres norskspråklige utvikling i barnehagen.

Mitt navn er Gry Jensvoll og jeg er masterstudent ved Høyskolen i Lillehammer. Jeg studerer spesialpedagogikk med fordypning i språk, lesing og skriving, utvikling og vansker. I forbindelse med masteroppgaven ønsker jeg å intervju fem førskolelærere i fem barnehager. Intervjuet vil omhandle førskolelærernes tanker om språkstimulering for minoritetsspråklige barn knyttet til hverdagssituasjonene i barnehagen. Jeg ønsker også å observere samspills situasjoner mellom voksne og minoritetsspråklige barn i barnehagen, her vil data bli innhentet ved notater.

Utvalget er gjort ut i fra barnehager som har minimum tre minoritetsspråklige barn fra tre år og oppover, og hvor personalet har erfaring i arbeid med minoritetsspråklige barn.

Hva innebærer deltagelse i studien?

Studiet innebærer et individuelt intervju av en førskolelærer i hver barnehage, samt observasjon av voksne og barn i samspillsituasjoner på en avdeling i samme barnehage. For å sikre dataenes kvalitet vil intervjuet bli tatt opp på bånd. Intervjuet vil ta ca. 1 time. Spørsmålene i intervjuet vil omhandle hvordan det faglige personalet jobber for å fremme språkutviklingen til minoritetsspråklige barn i barnehagen.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Ingen personopplysninger som navn, navn på barnehage eller kommune vil bli omtalt i oppgaven. Bare studenten samt studentens veileder vil ha tilgang til samtykke kontrakten. Barnas navn i observasjonene vil ikke bli registrert, bare alder, kjønn og morsmål. Oppgaven planlegges å være ferdig i januar 2015. Lydopptakene fra intervjuene vil da slettes. Samtykke kontrakten vil bli makulert. Det vil ikke kunne være mulig å gjenkjenne deltagerne i oppgaven.

Frivillig deltagelse

Det er frivillig å delta i studiet, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg vil alle opplysninger om deg eller ditt barn bli slettet.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål, ta kontakt med;

Gry Jensvoll

Tlf: 97619077

Samtykke til deltagelse i studiet

Jeg har mottatt informasjon om studiet, og er villig til å delta.

Jeg er førskolelærer og samtykker til å delta i intervju og observasjon.

Jeg samtykker til å delta i observasjon (andre voksne på avdeling).

Signatur av deltager, dato.

Samtykke til deltagelse i studiet

Jeg/vi har mottatt informasjon om studiet og er klar over at mitt/vårt barn ikke vil kunne gjenkjennes i studiet. Jeg/vi godkjenner at mitt/vårt barn kan delta.

Jeg/vi samtykker til at mitt/vårt barn deltar i observasjonen.

Signatur av foresatte, dato.

Intervjuguide

Hvordan legger førskolelærerne til rette for språkstimulering i hverdagsaktivitetene?

Innledende spørsmål:

1. Kan du kort si noe om din bakgrunn, utdanning og yrkeserfaring.
2. Hvilke språk har du representert på din avdeling?

Språkmiljø:

3. Hva er et godt språkmiljø for deg?
 - Synes du din avdeling har et slikt miljø?
 - Hvis ikke, hva mener du kunne vært bedre?
4. Hvor ofte reflekterer dere (de voksne) sammen rundt avdelingens språkmiljø?
 - Regelmessig
 - Ofte
 - Sjelden

Språkstimulering og hverdagssamtaler:

5. Hva legger du i begrepet språkstimulering?
 - Kan du gi noen eksempler?
6. Er språkstimulering i hverdagssituasjoner et tema på avdelingsmøter?
 - Ja, hva drøfter dere?
 - Nei, hva føler du at du må prioritere på disse møtene?
 - Har dere andre arenaer hvor slike temaer blir tatt opp?
7. Hvor systematisk jobber dere med språkstimulering i de uformelle læringssituasjonene?
 - Kan du beskrive hvordan?
8. Hvilken betydning mener du at hverdagssamtalen har i forhold til språkstimulering?
9. Bruker dere hverdagssamtalen som en bevisst strategi?
 - Ja, hvordan?
 - Nei, har dere vurdert det?

Språkstimulering i lek:

10. Er det et mål i din barnehage at minoritetsspråklige barn skal få språklig voksenstøtte i lek?
 - Ja. I hvor stor grad vil du si at dere når dette målet?
 - Kan du fortelle litt om hvordan? Eventuelle hindringer.
 - Nei, Er dette noe dere har diskutert? Hva kom dere frem til?
11. Legger din barnehage til rette for at minoritetsspråklige barn skal få leke med barn som har et bedre utviklet norsk språk?
 - Ja, hvordan?
 - Nei, hva er grunnen til det?
12. Bruker dere barnelitteratur som metode i forhold til minoritetsspråklige barn?
 - Ja, hvordan?
 - Nei, hva er grunnen til det?

Språkkartlegging:

13. I hvilken grad bruker dere språkkartlegging?
 - Liten, hva mener du er grunnen til det?
 - Middels, hvordan? Begrunn.
 - Stor, hvordan? Begrunn.
14. Kan du nevne noen kartleggingsverktøy dere bruker?
15. Har dere egne verktøy for minoritetsspråklige barn?
 - Hvilke?
 - Om dere kartlegger, hvordan forholder du deg til resultatene?
16. Innhenter dere opplysninger om barnets morsmål?
 - Ja, hvordan?
 - Nei, kan du begrunne det?
17. Har dere tospråklig personale som matcher barnas morsmål?
 - Ja, hvilken faglig bakgrunn har personen.
 - Har personen eventuelt kompetanse til å kartlegge barnets morsmål?

Tiltak og opplevelse av eget arbeid:

18. Når opplever du at et minoritetsspråklig barn henger etter i sin norskspråklige utvikling?
 - Hvilke forhold får deg til å reagere?

19. Hva gjør dere med de minoritetsspråklige barna som dere opplever henger etter i språkutviklingen?
- Kan du nevne noen eksempler på tiltak?
20. Hvordan opplever du arbeidet med minoritetsspråklige barns språkutvikling i din hverdag?
21. Føler du at du har nok kunnskap i forhold til tospråklighet og tospråklig utvikling?
- Føler du at du har nok kompetanse til å kartlegge deres kompetanse i norsk?
 - Om du føler du mangler noe, klarer du å spesifisere hva du ville hatt mer kunnskap om?
22. Om du hadde muligheter til å gjøre endringer i forhold til rammene og det pedagogiske arbeidet overfor minoritetsspråklige barn i barnehage, hva ville du da ha gjort?
23. Er det noe du har lyst til å tilføye som du ikke har blitt spurt om?

Vedlegg 3. Observasjonsskjema.

Barnehage:

Dato og tid:

Observasjon nr:

Hvor i barnehagen:

1. Hvor er de fagansvarlige, og hvor mange er de?

2. Hva tar barna kontakt med de fagansvarlige om?

3. Hvem leker barna med i forhold til språklig nivå, hva leker de:

4. Hvordan gir de fagansvarlige samtalestøtte i samtaler med barn?

5. Tilføyer de fagansvarlige av ny kunnskap i samtale eller lek?

6. Hva gjør den fagansvarlige for å opprettholde samtalen med barnet?

7. Antall korrigerende eller instruerende ytringer fra de fagansvarlige:
8. Antall bruk av oppklarende spørsmål:
9. Antall benevninger av gjenstander eller fenomener:
10. Antall bruk av utvidende setninger:
11. Antall samtaler som henviser til tidligere erfaringer:
12. Antall ganger de fagansvarlige overtar og styrer samtalen:
13. Antall ganger de fagansvarlige stiller spørsmål om hva barna tror, tenker eller føler:
14. Antall kontrollspørsmål, hva er det, hva heter det: