

Høgskolen i Innlandet

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Hem Kumar Gurung

Masteroppgave

Før ferie og oppstart bruker jeg noe av plantiden min

til å prøve å lære meg noen få polske ord.....

En tematisk analyse av barnehagelæreres praksisfortellinger om tilrettelegging for og inkludering av barns flerspråklige repertoarer

Master's thesis

Prior to vacation and startup, I am using some of my planning-

time to try to learn a few Polish words.....

A thematic analysis of kindergarten teachers' practice narratives about the facilitation for and inclusion of children's multilingual repertoires

Master i tilpasset opplæring

Vår 2024

Tittel på Masteroppgaven	Før ferie og oppstart bruker jeg noe av plantiden min til å prøve å lære meg noen få polske ord <i>En tematisk analyse av barnehagelæreres praksisfortellinger om tilrettelegging for og inkludering av barns flerspråklige repertoar</i>
Title of the master's thesis	Prior to vacation and startup, I am using some of my planning time to try to learn a few Polish words.... <i>A thematic analysis of kindergarten teachers' practice narratives about the facilitation for and inclusion of children's multilingual repertoires</i>
Studieprogram Study program	2MITOPP2D Master i tilpasset opplæring Master's in adapted education (MA. Ed)
Stuedsted University	Høgskolen i Innlandet, campus Hamar Inland Norway University of Applied Sciences
Semester	Vår 2024
Innleveringsdato	15.05.24
Student	Hem Kumar Gurung
Emneord	<i>Inkludering, anerkjennelse, flerspråklighet, repertoar, ressurs, barnehage, morsmål, tematisk analyse, flerspråklig personale, digitale verktøy, pedagogikk, foreldreinvolvering, transspråking, praksisfortelling ol.</i>

© Hem Kumar Gurung

Mastergradsavhandling

Vår 2024

Master i tilpasset opplæring

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Høgskolen i innlandet

FORORD

Den lange reisen som varte i fire lærerike og minnerike år som student ved Høgskolen i Innlandet, er endelig over. Det føles med andre ord veldig godt å være ferdig med dette masterprosjektet.

For å nå dette målet gikk jeg gjennom et studieløp som har vært både vanskelig og tidkrevende, men samtidig utrolig spennende, lærerikt og givende. Jeg har hatt mange mennesker rundt meg som støttet meg gjennom hele studieløpet. Jeg vil altså benytte anledningen til å takke alle som har bidratt direkte eller indirekte både gjennom studieløpet og i selve masterprosjektet. Aller først vil jeg takke min veileder, førsteamanuensis Johanne Iljen Lien, for all støtte og konstruktive veiledningsøkter gjennom hele skriveprosessen av masteroppgaven. Uten en så dyktig veileder som henne hadde jeg sikkert ikke klart å skrive masteroppgaven så godt som jeg gjorde. Tusen takk skal du ha! Samtidig ønsker jeg å takke alle gjesteforelesere og lærerne på dette masterstudiet på Hamar for utrolig mange velorganiserte, lærerike og minnerike undervisningsøkter. Jeg vil rette en spesielt stor TAKK til studieprogramansvarlig, Ellen Nettet Mælan for all informasjon og påminnelser som kom i form av kunngjøringer på canvas gjennom hele studieløpet. Samtidig vil jeg også takke alle mine medstudenter for godt samarbeid både på klasserommet og kollokviegrupper.

Videre vil jeg også takke min familie som hele tiden støttet meg tross for både synlige og usynlige utfordringer i hverdagen. Først vil jeg takke min kone, Bhima som alltid har vært på med å motivere meg til å stå på veien videre. Jeg vil samtidig takke sønnene mine, Priyash & Prakash som alltid forstod og tok hensyn til meg, da jeg satte meg ned for å skrive. Jeg vil også takke arbeidsgiveren for at jeg fikk muligheten til å kombinere dette masterstudiet med en fulltidsjobb.

Sist, men ikke minst vil jeg også takke mine tre informanter som tok seg tid til å delta og bidra i dette masterprosjektet. Tusen takk til hver og en av dere! 😊

Hem Kumar Gurung

1487 Hakadal, mai.2024

SAMMENDRAG

Denne masteroppgaven er skrevet som den avsluttende delen av studiet *Master i tilpasset opplæring* ved Høgskolen i Innlandet (HINN). Temaet på masteroppgaven er flerspråklighet og inkludering i barnehagen. Formålet med studien var å få innsikt i barnehagelæreres erfaringer med inkludering av flerspråklige barnehagebarn på tvers av flerspråklige repertoarer. Dermed vektlegger studien et ressursperspektiv, der flerspråklige repertoarer vurderes som en ressurs for inkludering i barnehagen. Ut ifra temaets forankring ble problemstillingen formulert slik:

«Hvordan tilrettelegger barnehagelærere for bruken av flere språk som inkluderende pedagogisk strategi i barnehagen?»

Denne studien har en kvalitativ tilnærming forankret i et sosialkonstruktivistisk syn på læring som vitenskapelig ståsted. Studien legger dermed vekt på sosiokulturell læringsteori knyttet til Vygotsky og undersøker nærmere på hvordan informantene innlemmer dette i deres praksis. Videre er studien forankret i et fenomenologisk-hermeneutisk perspektiv. Dette fordi studien vektlegger *“fenomenologi”*, da målet var å undersøke barnehagelærernes inkluderingspraksiser (strategier), altså ulike fenomener om inkludering basert på informantenes erfaringer og perspektiver. Tilsvarende ble det også lagt vekt på *“hermeneutikk”* for den har betydelig innvirkning på oppgaven i sammenheng med tolkningen av fremmede tekster. Siden studien setter søkelys på inkludering på tvers av flerspråklige repertoarer, ble det vurdert å legge stor vekt på en rekke elementer som anerkjennelse, barns identitetsbekreftelse, morsmåls betydning, transspråking ol. Da ble det aktuelt å trekke inn anerkjennelsesteori i lys av Honneth som står sentralt i oppgavens vitenskapsteoretiske forankring.

I studien ble tre barnehagelærere tilknyttet tre forskjellige barnehager med ulik språklig og kulturell bakgrunn valgt som informanter. Datamateriale ble innhentet i form av barnehagelærernes praksisfortellinger. Som uerfaren forsker ble det aktuelt for meg å velge en kjent metode i kvalitativ dataanalyse. Derfor ble det valgt *«tematisk analyse»* for å få innsikt i informanters handlinger, erfaringer eller historier, avhengig av det metodiske rammeverket jeg legger til grunn. Dataene ble

da analysert og diskutert basert på lovverket og eksisterende teorier fra tidligere forskning.

På bakgrunn av inkludering av flerspråklige barn på tvers av flerspråklige repertoarer i barnehagen, har denne studien undersøkt hvordan barnehagelærere kan fremme inkludering gjennom flerspråklighet. Studien har to hovedfunn, der det ene er at deltakerne har relativt god kunnskap om temaet, og viser positive holdninger til at bruken av flere språk kan bidra til å øke inkludering i barnehagen. For det andre kan «*transspråking*» anses som et kjent verktøy i barnehagene, og barnehagelærerne stort sett relaterer transspråking til tilvenning av nye flerspråklige barn, samt de i stor grad benytter seg av digitale hjelpemidler knyttet til arbeid med transspråking.

ABSTRACT

This master's thesis has been written as the final part of *the Master's in Adapted Education* at Inland Norway University of Applied Sciences (INN). The master's thesis topic is multilingualism and inclusion in the kindergarten. The purpose of the study was to gain insight into kindergarten teachers' experiences with the inclusion of multilingual kindergarten children across multilingual repertoires. Thus, the study emphasizes a resource perspective, where multilingual repertoires are considered as a resource for inclusion in the kindergarten. Based on the theme's anchoring, the thesis statement was formulated as follows:

"How do kindergarten teachers facilitate the use of several languages as an inclusive pedagogical strategy in kindergarten?"

This study has a qualitative approach rooted in a social constructivist view of learning as a scientific point of view. The study thus places emphasis on sociocultural learning theory linked to Vygotsky and examines in more detail how the informants incorporate this into their practice. Furthermore, the study is rooted in a phenomenological-hermeneutic perspective. This is because the study emphasizes "phenomenology", as the aim was to investigate the kindergarten teachers' inclusion practices (strategies), i.e. different phenomena about inclusion based on the experiences and perspectives of the informants. Similarly, emphasis was placed on "*hermeneutics*" as well because it has a significant impact on the task in the context of the interpreting foreign texts. Since the study focuses on inclusion across multilingual repertoires, it was considered to place great emphasis on several elements such as recognition, children's identity confirmation, the importance of the mother tongue, translanguaging etc. It then became relevant to draw in recognition theory in the light of Honneth, which is central to the thesis' scientific theoretical grounding.

In the study, three kindergarten teachers associated with three different kindergartens with different linguistic and cultural backgrounds were selected as informants. The data was obtained in the form of the kindergarten teachers' practice narratives. As an inexperienced researcher, it was very important for me to

choose a known method in qualitative data analysis. Thus, "*thematic analysis*" was chosen to gain insight into the informants' actions, experiences, or stories, depending on the methodological framework I use as a basis. The data was then analysed and discussed based on the legislation and existing theories from previous research.

Based on the inclusion of multilingual children across multilingual repertoires in kindergarten, this study has investigated how kindergarten teachers can promote inclusion through multilingualism. The study has two main findings, one of which is that the participants have a relatively good knowledge of the topic and show positive attitudes to the fact that the use of several languages can contribute to increase inclusion in the kindergarten. Secondly, "translingualism" can be considered a well-known tool in kindergartens, and the kindergarten teachers mostly relate translingualism to the adaptation of new multilingual children, and they largely make use of digital aids related to work with translingualism.

INNHOLDSFORTEGNELSE

FORORD	4
SAMMENDRAG	5
ABSTRACT	7
1. INNLEDNING	12
1.1 Bakgrunn for valg av tema	13
1.2 Studiens formål	13
1.3 Problemstilling, forskningsspørsmål & avgrensning	14
1.4 Begrepsavklaring	15
1.5 Oppgavens oppbygning	15
2. TEMAETS AKTUALITET	16
2.1 Temaets relevans	16
2.1.1 Annerkjennelse	16
2.1.2 Morsmålets betydning	17
2.1.3 Inkluderingsperspektiv	18
2.2 Hva sier lovverket?	20
2.2.1 Flerspråklighet i lovverk	20
2.2.2 Inkludering i lovverk	20
2.3 Hva sier tidligere forskning?	21
2.3.1 Tidligere forskning om flerspråklighet	21
2.3.2 Tidligere forskning om transspråking	23
3. TEORI	24
3.1 Vitenskapsteoretisk forankring	25
3.1.1 Sosialkonstruktivistisk læringssyn	25
3.1.2 Fenomenologisk- hermeneutisk perspektiv	26
3.2 Teoretisk rammeverk	26
3.2.1 Inkludering i barnehagen	27
3.2.2 Flerspråklighet som ressurs	28
3.2.3 Transspråking som pedagogisk verktøy	29

4. METODE	30
4.1 Metodologiske implikasjoner	30
4.1.1 Kvalitativ tilnærming	30
4.1.2 Praksisfortelling som metode	31
4.1.3 Tematisk analyse	32
4.1.4 Analyseprosessen	33
4.2 Fremgangsmåte ved datainnsamling	34
4.2.1 Utvalg og rekruttering	34
4.2.2 Etske hensyn	35
4.3 Etske overveielser	36
4.3.1 Reliabilitet	36
4.3.2 Validitet	37
4.3.3 Metodekritikk	37
5. PRESENTASJON & ANALYSE AV RESULTATER	38
5.1 Anerkjennelse for barnets bruk av flere språk	38
5.1.1 Morsmålet anses som følelsesspråk	39
5.1.2 Tolkning av utdraget	39
5.1.3 Analyse av utdraget	41
5.2 Foreldreinvolvering	42
5.2.1 Informasjonsutveksling	42
5.2.2 Tolkning av utdraget	43
5.2.3 Analyse av utdraget	44
5.3 Flerspråklig personale	45
5.3.1 Flerspråklige ansattes styrke	46
5.3.2 Tolkning av utdraget	47
5.3.3 Analyse av utdraget	47
5.4 Lek med andre barn	48
5.4.1 Barns spontane lek	48
5.4.2 Tolkning av utdraget	49
5.4.3 Analyse av utdraget	49
5.5 Visualisering og digitale verktøy	50

5.5.1 Bruk av iPad _____	51
5.5.2 Tolkning av utdraget _____	51
5.5.3 Analyse av utdraget _____	51
6. DRØFTING _____	52
6.1 Hvordan anerkjenner og ivaretar barnehagelærerne flerspråklighet? _____	53
6.2 Hvordan kommer flerspråklighet til syne for de barnehagelærerne? _____	55
6.3 I hvilken måte blir foreldre involvert i barnehagene? _____	56
6.4 Hvordan bruker transspråking på tvers av flerspråklig personale? _____	57
6.5 Hvordan inkluderer de flerspråklige barn gjennom lek med enspråklige barn? _____	59
6.6 Hvordan blir digitale verktøy brukt ved inkludering av flerspråklige barn? _____	60
7. AVSLUTNING _____	61
7.1 Oppsummering av studien _____	61
7.2 Studiens styrker & begrensninger _____	63
7.3 Implikasjoner for videre forskning _____	63
LITTERATURLISTE _____	65
VEDLEGG _____	71
Vedlegg 1 Infoskriv _____	71
Vedlegg 2 NSDs godkjenningsbrev _____	75
Vedlegg 3 Praksisfortelling 1 _____	77
Vedlegg 4. Praksisfortelling 2 _____	80
Vedlegg 5. Praksisfortelling 3 _____	83

Livets vei

Så åpen, så uendelig. Allikevel med rammer.

Akkurat som livet, vi kjører vår veil

Mot våre mål, der fremme (Kjefferud, & Vada, 2016)

1.INNLEDNING

Utdanningsdirektoratet (2024) rapporterer at det var 54200 minoritetsspråklige barn i norske barnehager i 2023, som tilsvarer 600 flere enn i 2022. Antallet økte gradvis i flere år før det flatet ut i 2020 og 2021 på grunn av lav innvandring under koronapandemien. Derimot har det vært en økning på omtrent 2 000 minoritetsspråklige barn som går i barnehagene siden 2021. Denne økningen skyldes i hovedsak ukrainske flyktninger som har innvandret til Norge (Utdanningsdirektoratet, 2024, s.16). I noen barnehager i enkelte bydeler i Oslo er det fire av fem barn som har et annet morsmål enn norsk (Lillejord., Johansson., Canrinus., Ruud., & Børte., 2017, s. 7).

Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2017) fastslår at *«barnehagen skal anerkjenne og verdsette barnas ulike kommunikasjonsuttrykk og språk, herunder tegnspråk. Alle barn skal få god språkstimulering gjennom barnehagehverdagen, og alle barn skal få delta i aktiviteter som fremmer kommunikasjon og en helhetlig språkutvikling»* (KD, 2017, s.23). En barnehages syn på flerspråklighet vil avgjøre hvordan man tilnærme og hvordan det aksepteres at barn bruker mer enn ett språk. Da trenger flerspråklige barn anerkjennelse for den de er, og hva de kan. Barn som kommer til barnehagen med lite eller ingen norskferdigheter har behov for at det språket de kan best, verdsettes av de voksne (Svolsbru, 2016, s.7), Samtidig beskriver barne- og familiedepartementet (2004, s. 4) at morsmålsutvikling må anses som verdifull i betydelig grad, spesielt som et mål om å tilegne seg majoritetsspråket og innlemme seg i det norske samfunnet (referert i Tkachenko., & Giæver, 2020, s.258).

Derimot finnes det lite empirisk forskning på språkbruk i sammenheng med de yngste flerspråklige barna i barnehagen. Samtidig snakker personalet med de yngste flerspråklige barna i en pedagogisk tone, der implisitt språkdidaktikken ofte er dominerende. Det vil si at språkopplæringen ikke er systematisk, samtidig så er forståelsen hovedsakelig basert på sammenhenger (Lindquist, 2018, s.10). Likeledes bruker personalet i barnehagen stort sett en undervisningstone i samtaler med flerspråklige barn. Det vil si at den voksne som er i samspill med barnet faktisk

snakker til barnet og ikke med barnet. En slik samtaleform gir begrensede muligheter til å utvide samtalen, og barnet kan altså fort falle utenfor samtalen (Palludan, 2005, i Svolsbru, 2016, s.5). På lignende vis hevder Kjørholt (2009) at det finnes relativt lite barnehageforskning om barn med ulike ekstra behov og enda mindre om inkludering i barnehagen. Det stilles derfor strengere krav til å jobbe med videre forskning (Solli, 2019, s.37). Dette gjorde meg oppmerksom på at tiden allerede var inne for å undersøke enda nærmere på temaet.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Våren 2022 valgte jeg temaet «*Inkludering av flerspråklige barn i barnehagen*» i forbindelse med hjemmeeksamen i emnet «*Tilpasset opplæring i et didaktisk perspektiv*». Grunnen til det var at gjennom flere år som pedagogisk leder i en stor flerkulturell barnehage la jeg ofte merke til at de flerspråklige barn med språkvansker lett falt ut av leken og ble ekskludert i barnehagen. Den erfaringen gjorde meg genuint interessert i flerspråklige barn og jeg ønsket da, å undersøke nærmere hvordan personalet kunne bruke flerspråklige barns språkrepertoarer som ressurs for å øke inkludering i barnehagen. Da ble studien gjennomført som planlagt og resultatet var strålende. Likevel syntes jeg arbeidet fremdeles gjensto, så jeg valgte å videreføre forskningen i forbindelse med mitt masterprosjekt. Da endte jeg opp med å velge samme tema, "flerspråklighet og inkludering i barnehagen" for masteroppgaven. Det var også fordi jeg selv som flerspråklig behersker flere språk blant annet norsk, engelsk, hindi, urdu og nepalesisk, og er altså opptatt av å vedlikeholde alle disse språkene i hverdagslivet mitt.

1.2 Studiens formål

Formålet med denne studien, er å få innsikt i barnehagelæreres opplevelser og erfaringer med inkludering av flerspråklige barn i barnehagen, med særlig søkelys på bruk av flerspråklige repertoarer som ressurs. Med andre ord, ønsker jeg å få et lite innblikk i eksempler på hvordan barnehagelærere i andre barnehager jobber med å anerkjenne og inkludere flerspråklige barn på tvers av ulike språkrepertoarer. Gjennom denne studien fokuserer jeg i hovedsak på å få ny kunnskap om å øke bevisstheten på hvordan man kan møte og støtte flerspråklige barns språk i

barnehagen. Samtidig håper jeg at studien vil bidra til å forbedre praksisen med å jobbe med flerspråklige barn i alle norske barnehager. Jeg håper også at denne studien åpner nye perspektiver på flerspråklighet og inkludering, samt bidrar til en bedre forståelse av begrepet «*transspråking*».

1.3 Problemstilling, forskningsspørsmål & avgrensning

Slik jeg forstår det, er en nøye formulering av problemstilling å anse som en viktig forutsetning for å lykkes med all forskning. Dette fordi problemstillingen bidrar til å definere videre arbeid og gir retning for å bestemme metodevalg (Christoffersen., & Johannesen, 2012, s.29).

Basert på denne forståelsen, har jeg kommet fram til følgende problemstilling;

«Hvordan tilrettelegger barnehagelærere for bruken av flere språk som inkluderende pedagogisk strategi i barnehagen?».

For å belyse problemstillingen, skal jeg ta for meg to forskningsspørsmål. I utgangspunktet har jeg tenkt å bruke forskningsspørsmålene som støtte for å utforske temaet nærmere og drøfte forskningens resultater. Disse to forskningsspørsmålene lyder som følger;

«Hva legger barnehagelærere til grunn for anerkjennelse av flerspråklige repertoarer i barnehagen?»

«Hvordan fremmer barnehagelærere pedagogisk bruk av flere språk for å øke inkludering i barnehagen?»

I denne studien vil jeg som nevnt innledningsvis sette søkelys på hvordan barnehagelærere kan utnytte barns flerspråklige repertoarer for å øke inkludering i barnehagen. Da vil det være hensiktsmessig å trekke inn en rekke sentrale elementer som sosiokulturelt læringssyn, flerspråklighet, anerkjennelse, morsmålets betydning, samt ulike perspektiver på inkludering og transspråking. Studiens hovedfokus, er å undersøke hvordan barnehagelærere bruker flere språk i barnehagens pedagogiske arbeid for å øke inkludering av flerspråklige barn. Jeg vil imidlertid ikke gå inn på

tilleggsbehov som særskilt språkstøtte til barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen.

1.4 Begrepsavklaring

For å kunne besvare masteroppgaven på en hensiktsmessig måte, velger jeg å avklare og tydeliggjøre noen sentrale begreper knyttet til temaet. Det legges en stor vekt på hvordan jeg som forfatter forstår de aktuelle begreper i oppgavens sammenheng. Med begrepet "**flerspråklighet**" forstår jeg menneskers evne til å bruke flere språk til spesifikke formål i varierende grad (Garcia., & Wei, 2019, S. 29). Begrepet "**anerkjennelse**" kommer opprinnelig fra et tysk ord "anerkennen", som innebærer å respektere, beundre eller sette pris på noe eller noen, å vise noen hva de er, hva de gjør eller hva de sier. Det betyr å erkjenne at noe er sant og gyldig (Jordet, 2020, s. 86). "**Inkludering**" er et komplekst begrep som i hovedsak omhandler å tilhøre, delta i og utvikle sitt potensial i en mangfoldig kontekst (Arnesen, 2019, s. 43). "**Transspråking**" er prosessen med å bruke to språk for å skape mening, forme opplevelser og formidle innsikt og kunnskap (Garcia., & Wei, 2019, s. 3).

1.5 Oppgavens oppbygning

Denne masteroppgaven er inndelt i syv kapitler. *Kapittel 1* inneholder bakgrunnen for valg av tema, formålet med studien, problemstillingen, avgrensning, begrepsavklaring og oppgavens oppbygning. *Kapittel 2* presenterer temaets aktualitet, med søkelys på temaets relevans som anerkjennelse, morsmålets betydning og inkluderingsperspektiv. Samtidig gir en presentasjon av tidligere forskningsresultater og hva relevante lover og forskrifter sier om temaet. *Kapittel 3* omhandler teoridel, med vekt på vitenskapsteoretisk forankring og de aktuelle teorier som har vært brukt både for å utforske temaet og besvare problemstillingen. *Kapittel 4* beskriver om metoden som er brukt og hvilke etiske hensyn som ble ivaretatt i dette masterprosjektet. Hovedsakelig blir det gjort rede for ulike metodologiske implikasjoner som har vært nyttig i oppgaven, samtidig beskrives det nærmere om «*tematisk analyse*» som har vært valgt i denne studien. *Kapittel 5*

handler om presentasjon og analyse av resultater. *Kapittel 6* dreier seg om drøfting av resultater, med vekt på konteksten i de to forskningsspørsmålene som en del av problemstillingen. *Kapittel 7* er avslutningsdel som gir et oppsummerende tilbakeblikk på hvordan denne forskningen belyser ulike aspekter ved bruken av flere språk som en inkluderende pedagogisk strategi. Videre vil studiens styrker og begrensninger, samt nye sider ved forskning og utvikling, altså implikasjoner for videre forskning, også bli diskutert her.

2.TEMAETS AKTUALITET

I dette kapittelet gjøres det rede for noen av de viktige elementer knyttet til temaet, som danner grunnlag for denne studien. Tematisk undersøker denne studien «flerspråklighet» fra et ressursperspektiv som danner grunnlag for inkludering. Det vil derfor være hensiktsmessig å legge vekt på ulike elementer som står sentralt i oppgaven, sett fra forskningens ståsted. Det vil si at kapittelet tar utgangspunkt i temaets relevans, der det beskrives hvordan temaet er forankret i anerkjennelse og morsmålets betydning, og hvordan man forstår inkludering i et bredere perspektiv og særlig i barnehagesammenheng. Til slutt i kapittelet presenteres det hva lovverket og tidligere forskning sier om temaet og dets relevans.

2.1 Temaets relevans

2.1.1 Annerkjennelse

Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2017) understreker at "barnehagen skal bidra til at alle barn føler seg sett og anerkjent for den de er, og synliggjøre den enkeltes plass og verdi i fellesskapet" (KD, 2017, S. 9). Som det ble forklart under oppgavens sentrale begreper ovenfor, så kommer ordet "anerkjennelse" opprinnelig fra det tyske ordet "anerkennen". Det vil si å respektere, beundre og sette pris på noe eller noen, og dermed anerkjenne hva andre gjør eller sier at det er sant og gyldig (Jordet, 2020, s.86). Skoglund et al., (2019) beskriver at Honneths teori om anerkjennelse bygger på forståelsen av at det er vanskelig for alle mennesker å oppnå og beholde en fullstendig selvforståelse, eller det man kan kalle en hel og ekte identitet. Skoglund hevder videre at det er uklart hva disse begrepene betyr, da er en av de formålene med

teksten å gjøre dem mer forståelige. Dette betyr at det dreier seg om å utvikle et positivt selvbilde og en forståelse av seg selv som en hel person som ikke trenger å føle seg mindreverdige i forhold til andre mennesker (Skoglund., & Åmot., 2019., S. 43).

Tilsvarende beskriver Honneth (2008) at anerkjennelsesteori er et etisk og intersubjektivt rammeverk som hjelper et menneske med å oppnå sitt indre potensial og utvikle seg til å bli et velfungerende og helt individ, som klarer å ta frie og selvbestemte valg i sitt eget liv. Jordet knytter anerkjennelse opp mot pedagogikk, og kaller det anerkjennende pedagogikk. Forfatteren utdyper at anerkjennelse er grunnlaget for all faglig og sosial læring både i skoler og barnehager, i lys av kunnskapen som er forankret i Honneths teori om anerkjennelse. Likeledes hevder han at anerkjennelse er en generell forutsetning for et godt liv. Han presiserer at barn som får oppleve anerkjennelse vil også lære å anerkjenne andre mennesker (Jordet, 2020, s.24). På bakgrunn av dette, er samhandling mellom barn-barn og voksen-barn i barnehagen avgjørende for deres liv og helse, i likhet med faglig og sosial læring og utvikling (Jordet, 2020, s. 24).

2.1.2 Morsmålets betydning

I denne studien ble det vurdert å legge vekt på betydning av morsmålet for dette er et viktig element som ligger sentralt i temaet. Svolsbru (2016, s.2) argumenterer for at et viktig prinsipp for læring i både barnehage og skole, er å starte med kunnskap og ferdigheter som barn allerede har. Forfatteren utdyper videre at morsmålet er veldig viktig, for når barn får kommunisere på morsmålet, får de også uttrykke seg, undre seg og lære ut ifra egne forutsetninger. Samtidig får barn som bruker det språket de kan mestre best når de leker med andre barn og samtaler med voksne, økt mulighet til å lære noe om verden rundt seg. Dette danner videre et grunnlag for barnets sosiale og intellektuelle utvikling. Hvis et barn kan bruke begreper og benytte referanser som det allerede har på førstespråket, vil det gå lettere og fortere å tilegne seg et nytt språk (Svolsbru, 2016, s.2). Videre utdyper forfatteren at barnehagen har et stort ansvar for å involvere foreldre, og for å gi dem mulighet til innsikt i hvordan barnehagen arbeider med språk. Samtidig er det også slik at

foreldre ønsker at barnet skal rett og slett lære norsk og det er underlig at barnehagen er opptatt av morsmålet. Det er derfor viktig at foreldre og personalet har en tett dialog om hvorfor barnehagen legger vekt på barnets morsmål, og hvordan både morsmålet og det norske språket kan styrkes (Svolsbru, 2016, s.41). Samtidig er det viktig at barnehagepersonalet tar hensyn til barns ulike morsmål og aktivt støtter barns språkutvikling. Det betyr at hvert enkelt barns språk er knyttet til dets identitet og kulturelle tilhørighet. Hvis man ikke klarer å anerkjenne barnets morsmål, klarer man heller ikke anerkjenne dets identitet og tilhørighet (Gjervan., Svolsbru., & Bleka., 2010, s. 13).

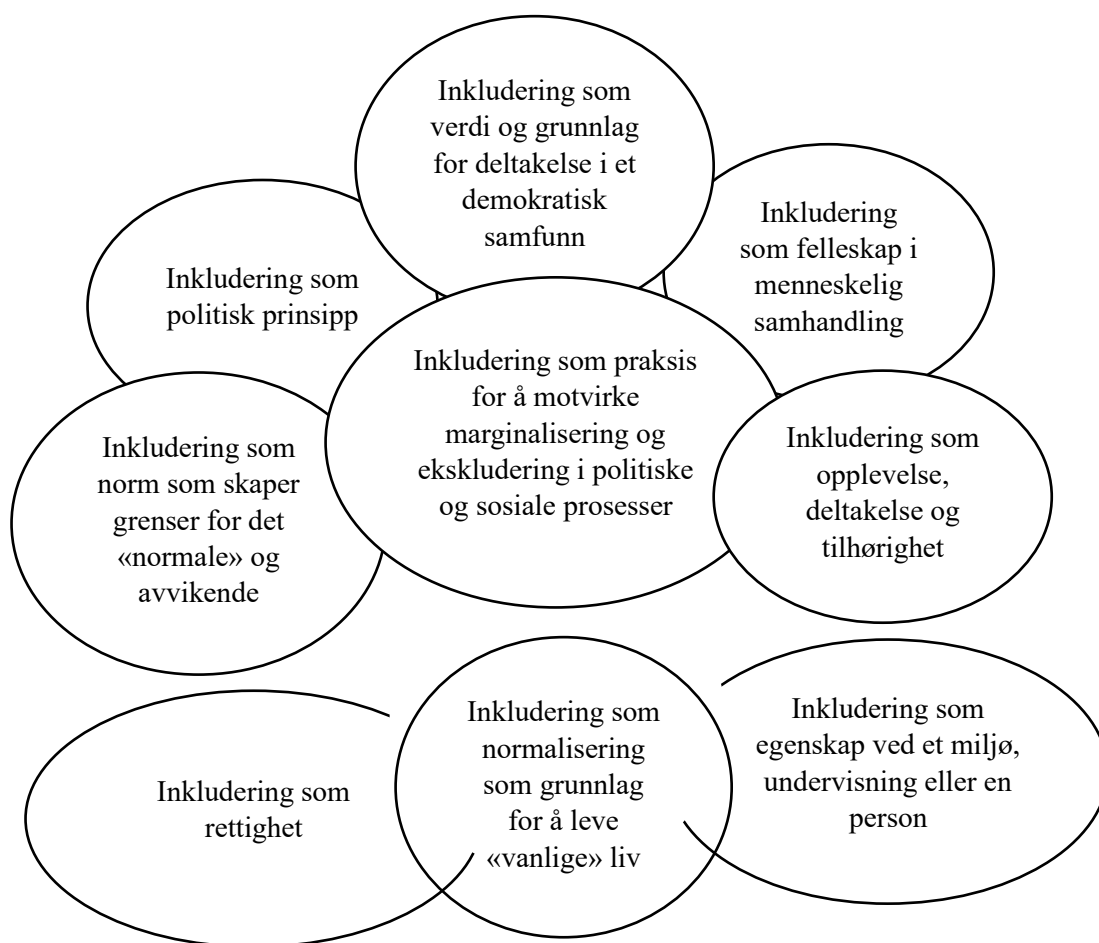
Likeledes viser studien at selv om alle barna i Bikuben barnehage i Møre og Romsdal hadde et annet morsmål enn norsk og ingen av de ansatte var flerspråklige, klarte de å gjennomføre prosjektet "*flerspråklighet-en ressurs*". Prosjektet handlet om å synliggjøre et språklig mangfold i barnehagen, det vil si å sikre at alle barna kunne bruke og vedlikeholde morsmålet sitt i barnehagen. Samtidig ble foreldre sett som en ressurs og det ble lagt vekt på økt personalets kompetanse om flerspråklighet og betydning av morsmålet (Gjervan., Svolsbru., & Bleka., 2010, s.15).

2.1.3 Inkluderingsperspektiv

Kunnskapsdepartementet (2006a) fastslår at inkludering ikke er begrenset til integrering av enkelte elever, men påvirker hele utdanningssystemet på ulike nivåer. På samme måte skal barnehagen også være «*et inkluderende fellesskap med rom for det enkelte barn*» (Nes, 2013, s.42).

Det finnes flere aspekter ved å skape og styrke et inkluderende fellesskap i en barnegruppe, hvor mangfold og identitet vektlegges. Dette temaet er komplekst fordi begrepet "*inkludering*" kan forstås og brukes på mange forskjellige måter, men på et mer generelt nivå tar det for seg fellesskapets funksjon (Nygård., & Korsvold.,2009, s. 26).

Inkludering er som sistnevnt et komplekst begrep som kan forstås på mange forskjellige måter. Ifølge Arnesen (2019) kan inkludering forstås fra ulike perspektiver som vist i følgende figur.



Inkludering kan forstås som et «*politisk prinsipp*». Det betyr at inkludering er preget av politiske holdninger og påvirkning. Samtidig kan inkludering også forstås som «*verdiene og grunnlaget for deltakelse i et demokratisk samfunn*» når det gjelder friheten til å delta i samfunnet. Som sistnevnte handler inkludering også om menneskerettigheter. Videre kan inkludering også forstås som «*normer som setter grenser for hva som er «normalt» og hva som er «avvikende,*» det vil si sosiale normer som er basert på å sette grenser for menneskelig atferd. På bakgrunn av dette kan inkludering forstås som «*normalisering som grunnlag for 'normalt liv*». Inkludering danner grunnlaget for et normalt liv. Inkludering kan også forstås som "*kjennetegn ved miljøet, læren eller mennesker.*" Inkludering skaper egenskaper som er tilpasset individer, deres kunnskap og deres omgivelser. Inkludering innebærer også å bekjempe marginalisering og ekskludering i politiske og sosiale

prosesser, dette betyr at inkludering er med på å styrke sosiopolitiske prosesser i samfunnet. Inkludering er definert som å være en del av fellesskapet i menneskelig interaksjon. Dette betyr at inkludering er fellesskap i menneskelig samhandling. Sist, men ikke minst, kan inkludering også forstås *“som å oppleve, delta i og tilhøre et fellesskap”* (Arnesen, 2019, s. 25).

2.2 Hva sier lovverket?

Ut ifra min forforståelse, synes jeg er det veldig hensiktsmessig å presentere hva som står i relevante lover og forskrifter om temaet som jeg utforsker. Jeg tar utgangspunkt i rammeplanen for å trekke inn de aktuelle lover og forskrifter som gjelder arbeid med flerspråklighet og inkludering i barnehagen.

2.2.1 Flerspråklighet i lovverk

Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2017) fastslår at *“i barnehagen skal barna møte ulike språk, språkformer og dialekter gjennom rim, regler, sanger, litteratur og tekster fra samtid og fortid. Barnehagen skal bidra til at barn leker med språk, symboler og tekst og stimulere til språklig nysgjerrighet, bevissthet og utvikling”* (KD, 2017, s. 47-48). Videre utdyper rammeplanen (2017) at *«personalet skal synliggjøre språklig og kulturelt mangfold, støtte barnas ulike kulturelle uttrykk og identiteter og fremme mangfold i kommunikasjon, språk og andre uttrykksformer»* (KD, 2017, s.48).

På lignende vis, står det i sentrale politiske dokumenter for norsk integreringspolitikk, som for eksempel Meld.St.6 (2012-2013), s. 10), at *“flerspråklighet er en ressurs og språklig og kulturelt mangfold må anses som en naturlig og positiv del av dagens barnehager og skoler”* (Svendsen, s.16).

2.2.2 Inkludering i lovverk

Rammeplanen (2017) fastslår at *«å møte individets behov for omsorg, trygghet, tilhørighet og anerkjennelse og sikre at barna får ta del i og medvirke i fellesskapet, er viktige verdier som skal gjenspeiles i barnehagen»* (KD, 2017.s.7). UNESCOs Salamanca-erklæring: 1994 uttaler som følger;

«at utdanningssystemene skal ta hensyn til de store variasjonene i barnas egenskaper, forutsetninger og behov. Samtidig må utdanningen gis i et inkluderende miljø, uavhengig av barns fysiske, intellektuelle, emosjonelle, språklige, sosiale, kulturelle og etniske bakgrunn» (Meld. St. 6 (2019–2020), s.11).

Rammeplan (2017) fastslår at *“inkludering i barnehagen handler også om tilrettelegging for sosial deltakelse. Barnehagens innhold må formidles på en måte som gjør at ulike barn kan delta ut fra egne behov og forutsetninger. Barnehagens viktigste sosialiseringsarena er leken. For noen barn kan tidlig innsats innebære at personalet arbeider særlig målrettet og systematisk – over kortere eller lengre perioder – med å inkludere barnet i meningsfulle fellesskap” (KD., 2017.s.40).*

Inkludering i stortingsmelding 6 (2019-2020) er som følger;

“Barn og unge har ulike forutsetninger og lærer på ulike måter. Noen trenger mer tilrettelegging enn andre. Regjeringen er opptatt av at barn og elever med behov for særskilt tilrettelegging skal få den hjelpen de trenger raskt når behovene oppstår, og at de skal få hjelp av fagpersoner med relevant kompetanse. Regjeringen vil også styrke kunnskapsgrunnlaget om inkludering og hvordan vi kan få til bedre tilpassede tilbud for barn og elever med behov for særskilt tilrettelegging” (Meld. St. 6, (2019–2020), s.42).

2.3 Hva sier tidligere forskning?

2.3.1 Tidligere forskning om flerspråklighet

Barnehagen er en pedagogisk virksomhet som også anses å være et sosialt, historisk, politisk og kulturelt område, hvor ulike typer systematiske forhold er effektive. Dermed kan syn på flerspråklighet være en strukturell betingelse (Ødegaard et al., 2012, referert i Pesch, 2021, s.163).

I norsk barnehagesammenheng er flerspråklighet fremdeles et diskusjonstema som berører oss alle. Flerspråklighet i barnehagen har også lenge vært et fokus i rammeplanen, men resultatene er ikke godt nok (Giæver., & Tkachenko, 2020,

s.250). Forfatterne viser videre til studien gjennomført om analyse av språkpolitiske føringer i barnehagens styringsdokumenter i et historisk perspektiv, fra 1996 til 2018. Studien viser til flere elementer blant annet avvik på begrepsbruken, for eksempel så var det manglende bruk av begrepet «*flerspråklige*» for å omtale barna og voksne som har et annet morsmål enn norsk. Styringsdokumentene har heller brukt begrepene «*språklige minoriteter*» og «*minoritetspråklige* om barna og begrepet «*tospråklig*» om de voksne som støtter disse barna i barnas morsmål (Giæver., & Tkachenko, 202, s.255).

Språkferdighetene til flerspråklige er et komplekst språkssystem sammensatt av elementer fra ulike språk. Forfatterne hevder videre at dette synet på språk anser morsmålet som normen, og representerer følgelig en ide om individuell språkautonomi. Garcia argumenterer for at språkbruken til flerspråklige mennesker må anerkjennes som en likeverdig språkpraksis (referert i Danbolt., Alstad., & Randen, 2018, s.98).

Kunnskapssenter for utdanning (2017) fastslår at *“i utdanningssektoren har det lenge vært vanlig å undervise tospråklig, der transspråking i det siste tiåret har vært best egnet som metode, særlig når barn lærer på to ulike språk. Det vil si at både lærere og barna hele tiden skifter seg mellom språk”* (Lillejord mfl. 2017, s.25).

Dette sammenfaller godt med hva teorien sier, nemlig at språkene i tospråklig læringsstrategi skiller seg mellom første og andrespråket, der språkene holdes adskilt, selv om kunnskapsgrunnlaget for en slik praksis ifølge Creese (2010) & Garcia (2017) er uklart (Lillejord., Ruud., & Børte., 2017, s.25). Et språklig mangfold kan anses som en ressurs i språkutvikling for alle barn i barnehagen. Selv majoritetsspråklige barn kan profitere på å være i et flerspråklig miljø. I et slikt tilfelle blir språket et fenomen, noe barna kan snakke om, sammenligne og undre seg over. Der lærer barna at ting rundt seg har ulike navn på ulike språk. Dette styrker språkbevisstheten deres og gir dermed økt mulighet til å reflektere over språk og variasjon (Høigard, 2010 i Gjervan., Svolsbru., & Bleka, 2010, s. 18).

2.3.2 Tidligere forskning om transspråking

Fra et vitenskapelig ståsted handler "*transspråking*" som pedagogikk om å skape et miljø og tilrettelegge for språkpraksisen til flerspråklige barn på en fleksibel måte, utvikle ny kunnskap og ny språkpraksis, inkludert det som anses som '*standard akademisk praksis*' (García., & Wei, 2019, s. 106). Dette betyr at flerspråklige repertoarer er anerkjent og inkludert i en slik språkpraksis. I likhet med dette, viser Schwartz et al. (2014) til en etnografisk studie ved en tospråklig (arabisk/hebraisk) barnehage, der de observerte hvordan barnehagelærere arbeidet med barna som skulle lære språk, og hvilke strategier de valgte å bruke. Siden de lærerne som deltok i studien hadde jobbet lenge med tospråklige metoder uten resultat, utviklet de en ny didaktikk basert på transspråking, som å oversette språk ved hjelp av sanger og gester. Det vil si lærerne brukte vanlige og gjenkjennelige kroppsbevegelser, for eksempel å trekke på skuldrene eller riste på hodet og så videre. For å lære barna hvordan de kunne skifte mellom arabisk og hebraisk brukte lærerne ofte beslektede ord, altså ord med samme betydning på flere språk. På den måten bidro lærerne til å styrke barnas metaspråklige bevissthet (Lillejord., Johansson., Canrinus., Ruud., og Børte, 2017.s.25).

Ifølge (Cenoz: 2009., & Hobbs: 2012) har økningen i flerspråklige barn resultert i nyere forskning på ulike modeller for flerspråklig opplæring. De presenterer en ny tilnærming for å forbedre resultatene for flerspråklige barn og elever, omtalt som flerspråklig pedagogisk tilnærming (MLE). Videre utdyper Cenoz et al. (2015, s. 2) at «flerspråklig opplæring» betyr bruk av mer enn ett språk i opplæringen. Dette er et paraplybegrep som samler en rekke tilnærminger knyttet til flerspråklighet, der "*aktiv inkludering*" av et barns morsmål blir sett på som en viktig ressurs i utdanningen. Når et barns morsmål er brukt i opplæringen, skal transspråking" forstås ikke bare som en beskrivelse av flerspråklig praksis som "omfatter hele spekteret av språklige resultater av flerspråklige", som det står i (Wei, 2011, s. 12), men foreslår også en pedagogisk tilnærming der en slik praksis brukes systematisk i trening, som omtalt av Cenoz., et al. (2015) referert i Duarte (2020, s. 232-233).

Tkachenko mfl. (2021, s.2) viser til studien der de ser nærmere på hvordan hjemmespråk kan støttes i enspråklige ordinære opplærings- og omsorgssentre for tidlig barndom i Oslo-regionen. Forfatterne viser til en rekke strategier, primært forankret i Garcia (2017) som personalet kan bruke for å fremme barnas morsmål i barnehager. Gode strategier virker inkluderende, og er ikke begrenset til å sette i gang aktiviteter som fremmer bruken av morsmålet. De åpner også for metaspråklige samtaler og råd fra språkekspertter. Samtidig understreker forfatterne at hvilke strategier som er tilgjengelige, kommer an på situasjonelle faktorer som antall barn til stede og det språket barn og ansatte bruker. Derfor er morsmålsstøttestrategier omtalt som en kombinasjon av personalets språkideologier, planlagte handlinger og spontane reaksjoner i situasjoner som involverer barns morsmål (Tkachenko., Romøren., & Garmann.,2021, s.2).

Wei (2018) poengterer at ideologien om transspråking ikke må redusere flerspråklighet til rene kognitive operasjoner, men at det inkluderer dynamiske og flytende praksiser uttrykt i atferd, språk og relasjoner. På bakgrunn av dette kan transspråking anses som en utvidet forståelse av flerspråklighet, der barnets tegnspråklige ressurs forstås som bredere kommunikasjonsspekter som inkluderer kroppslige og emosjonelle uttrykksformer. Det finnes få studier om transspråking i norsk barnehagesammenheng, og transspråking i forskningen stort sett har vært knyttet til skolekontekster. Derimot får transspråking-perspektivet gradvis innflytelse i barnehagepraksis. Man kan med andre ord se økt interesse for transspråking, særlig i nordiske barnehagestudier de siste årene (Ilje-Lien., Giæver., & Daugaard, 2022, avsnitt, 2 & 3).

3. TEORI

Denne oppgaven bygger på et sosiokonstruktivistisk syn på læring, der det teoretiske perspektivet primært er forankret i Vygotskys sosiokulturell læringsteori. Det teoretiske rammeverket i oppgaven er inndelt i to delkapitler: vitenskapsteoretisk forankring, der det først gjøres rede for «sosiokulturell teori» og på hvilken måte dette er blitt aktuelt i studien. Deretter gjøres det rede for hvordan akkurat fenomenologisk- hermeneutisk perspektiv står sentralt i studien. Videre presenteres

det teoretiske rammeverket i oppgaven blant annet hvordan «inkludering» kommer til uttrykk i barnehagen, hvordan «flerspråklighet» kan anses som ressurs i barnehagesammenheng, og hvordan «transspråking» kan være et inkluderende pedagogisk verktøy i barnehagen.

3.1 Vitenskapsteoretisk forankring

For å forklare hvordan jeg søkte på å besvare studiens problemstilling, vil jeg først kort beskrive studien fra et vitenskapsteoretisk perspektiv. Basert på min problemstilling ble det aktuelt å gjennomføre en kvalitativ studie som primært er forankret i sosialkonstruktivisme som vitenskapssyn. Samtidig er den fenomenologisk-hermeneutiske tilnærmingen som står sentralt i studiens vitenskapelige ståsted, i forgrunnen.

3.1. 1 Sosialkonstruktivistisk læringssyn

Siden studien setter søkelys på hvordan flerspråklige barn i norske barnehager, inngår i ulike språkrepertoarer, vektlegger jeg et sosialkonstruktivistisk syn på læring i oppgaven. Et sosiokulturelt læringssyn har sin opprinnelse fra den russiske psykologen og forskeren Lev S. Vygotsky. Det vil si at kunnskap bygges opp gjennom menneskelig samhandling, og læring skjer gjennom å bruke språket og å delta i sosiale sammenhenger. Han utdyper videre at for å fremme en sosiokulturell tilnærming til læring i utdanningsinstitusjoner som barnehager og skoler, er det viktig at alle har kunnskap og forståelse for hva det innebærer å anerkjenne, respektere og inkludere alle i det sosiale felleskapet (Vygotsky, 2001, s. 251).

“Barnet kommer inn i en sosial verden som allerede er utformet gjennom historiske og kulturelle prosesser som har eksistert før barnet, og som vi vil fortsette etter barnet” (Hundeide, 2003 sitert i Sand, 2020, s.95).

Kunnskap om barns sosiale og kulturelle tilhørighet blir dermed en absolutt forutsetning for å kunne gi alle barn et best mulig tilpasset pedagogisk tilbud (Sand, 2020, s.93). På bakgrunn av dette, valgte jeg å vektlegge et sosiokulturelt læringssyn i masteroppgaven, for min forskning som allerede nevnt fokuserer på inkludering av flerspråklige barn på tvers av språklige repertoarer.

3.1.2 Fenomenologisk- hermeneutisk perspektiv

På bakgrunn av studiens problemstilling ble et fenomenologisk-hermeneutisk perspektiv aktuelt for min forskning. Dette fordi jeg tar for meg den subjektive verden fra et fenomenologisk perspektiv. Derfor ble valget mitt å bruke en fenomenologisk metode for å forstå hvordan mine informanter oppfatter verden rundt seg. Jeg ønsket med andre ord å fange opp hvordan informantene opplever hverdagen sin når det kommer til inkludering av barns flerspråklige repertoarer i deres barnehager.

Med andre ord legger jeg vekt på "*fenomenologi*" i oppgaven fordi jeg vil se nærmere på barnehagelærernes praktiske historier i forhold til inkludering av flerspråklige barns språkrepertoarer. Christoffersen mfl. (2016) beskriver at fenomenologi kan forstås som både en vitenskapelig teori og en metodisk tilnærming. Videre er den fenomenologiske tilnærmingen et kvalitativt forskningsdesign som innebærer å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer og forståelse av et fenomen. Den fenomenologiske metoden kan dermed brukes for å undersøke verden slik folk oppfatter den (Johannessen., Christoffersen., & Tufte, 2016, s.78).

På lik linje med fenomenologi legges det også vekt på '*hermeneutikk*' i oppgaven. Dette fordi jeg synes «*hermeneutikk*» er et viktig element i all kvalitativ forskning, for det dreier seg om å tolke fremmede tekster. I kvalitativ forskning er forskerens oppgave å finne mening, klarhet og intuisjon i fenomenene som studeres, det vil si å tolke dem og skape sammenheng for å forstå omverdenen (Kvarv,2021, s.83).

Samtidig påpeker Gilje., mfl. (1993) at hermeneutikk innebærer forsøk både på å utvikle en metodikk for å tolke betydningsfulle fenomener og å beskrive forholdene som muliggjør forståelse av mening. De tyske filosofene Friedrich Schleiermacher (1760–1834) og Wilhelm Dilthey (1833–1911) regnes som «fedrene» til moderne hermeneutikken. Av de viktigste hermeneutiske teoretikere i moderne tid er den tyske filosofen Hans Georg Gadamer (Gilje., & Grimen, 1993, s.143).

3.2 Teoretisk rammeverk

I dette delkapittelet vil det presenteres de aktuelle og relevante teorier knyttet til temaet og forskningens relevans. For at studiens formål er å sette søkelys på

flerspråklighet og inkludering i barnehagen, er det vurdert å trekke fram relevante teorier som primært gjelder barnehager.

3.2.1 Inkludering i barnehagen

Kunnskapsdepartementet (2006, s. 32) fastslår at «*historisk sett ble begrepet "inkludering" introdusert i læreplanverket i 1990-tallsreformen (L97), der tolkningen lå nær Salamanca-erklæringen (UNESCO 1994). En bred forståelse av verdier og kultur er grunnlaget for et inkluderende sosialt fellesskap; og for et lærende fellesskap der mangfold anerkjennes og respekteres*» (Nes, 2013, s.41).

Nes (2013) utdyper videre at "inkludering" ikke bare handler om å innlemme enkeltbarn i barnegruppen eller enkeltelev i klassen, men også påvirker hele utdanningssystemet på ulike nivåer. Eksempelvis må hele systemet endres for å redusere forskjeller mellom barn og unge (UNESCO 2003). Nes (2013) påpeker også at barnehagen skal være «*inkluderende fellesskap med plass for enkeltbarn*» (Kunnskapsdepartementet 2006a). Forfatteren understreker at det er viktig å være oppmerksom på at «*inkludering*» innebærer å styrke personalets pedagogiske bevissthet og atferd i klasser eller grupper (Nes, 2013, s. 41).

"Inkludering er et tvetydig begrep og et komplekst fenomen som er vanskelig å undersøke. For begrepet opererer i et konfliktfylt felt. Blant annet er striden om å definere hva saken dreier seg om, inngår en debatt om hvilke perspektiver, eller ord eller begreper, som kan og bør brukes" (Kjeldstadli, 2008, sitert i Arnesen, 2019, s.19).

Som nevnt innledningsvis, fastslår Kjørholt (2009) at det finnes relativt lite barnehageforskning på barn med ulike behov som trenger spesiell hjelp og støtte, og enda mindre om inkludering. Det blir derfor økt behov for forskningsprosjekter om inkludering i barnehagen. Det er fordi inkluderingsforskningen ikke har undersøkt godt nok om inkludering av barn med nedsatt funksjonsevne og/eller flerspråklige barn (Solli, 2019, s.37).

3.2.2 Flerspråklighet som ressurs

Rammeplan (2017) fastslår at *“barnehagen skal bruke mangfold som en ressurs i det pedagogiske arbeidet og støtte, styrke og følge opp barna ut fra deres egne kulturelle og individuelle forutsetninger”* (KD, 2017, s. 9). Barnehagen skal være en arena hvor barns ulike språkferdigheter ivaretas. Derfor må synliggjøring av flere språk utenom det norske, ligge til grunn for barnehagens pedagogiske arbeid (Gjervan., Svolsbru., & Bleka, 2010.s. 13).

García (2009) beskriver en ressurstilnærming som legger vekt på språksynet som en ressurs som må forvaltes, utvikles og vedlikeholdes (Ruiz, 1984). Til det trenger man å gå bort fra å se ulike språk som separate enheter og fokuserer på et bredt språklig repertoar som kan brukes dynamisk og fleksibelt i spesifikke situasjoner (Tkachenko., mfl.2020, s.251). Det står også sentralt i politiske styringsdokumenter for norsk integrasjonspolitikkk Meld. St.6 (2012-2013, s.10) at flerspråklighet er en ressurs, og at språklig og kulturelt mangfold må anses som en naturlig og positiv del av dagens barnehager og skoler (Svendsen, 2021.s.16).

Danbolt mfl. (2018) hevder at flerspråklige barn og elever kan ha en fordel av å være flerspråklige. Mange studier har rapportert om språklige og kognitive fordeler knyttet til flerspråklighet (Bialystok 2001; Jessner 2007). Det rapporteres også at flerspråklighet er spesielt nyttig for å lære flere språk for eksempel når man lærer fremmedspråk, og når det gjelder utvikling av språkbevissthet (Cenoz, 2003, i Danbolt, Alstad., & Randen., 2018, s.99).

Å snakke flere språk er en fordel for flerspråklige barn, samtidig så er bruken av flere språk i barnehagen en ressurs også for enspråklige barn. Det betyr at alle barn kan ha nytte av å bruke flere språk i barnehagen. For eksempel, når barn oppdager at det er flere måter å uttrykke det samme på, blir de ofte mer nysgjerrige, inspirerte og motiverte til å lære mer (Svolsbru, 2016, s.8). Et godt samarbeid mellom foreldre og barnehager, samt involvering av kjente kulturelle praksiser er avgjørende for å møte behovene til flerspråklige barn i barnehagen. Dette betyr at foreldre må anses som en ressurs og personalet må identifisere barrierer for godt samarbeid og lage en plan

for hvordan foreldre kan bidra ut fra sine forutsetninger (Lillejord., Johansson., Canrinus., Ruud., & Børte. 2017, s. 16).

3.2.3 Transspråking som pedagogisk verktøy

Dette underkapittelet diskuterer først transspråking fra et historisk perspektiv og diskuterer deretter hvordan transspråking kan brukes som et pedagogisk verktøy for flerspråklige barn, som står sentralt i denne studien.

Karim (2022) beskriver hvordan transspråking fremkom som teoretisk perspektiv i pedagogikk. Forfatteren hevder at transspråking oppstod da forsker Williams (1996, 2002) brukte begrepet for å referere til en undervisningsmetode for elever som hadde engelsk som førstespråk for å utvikle tospråklighet, der engelsk og walisisk ble brukt vekselvis i undervisningen. Videre ble perspektivet utviklet, blant annet av forskerne García., og Li Wei (2019) som en måte å forstå flerspråklige personers språklige praksiser uten å begrense seg til nasjonale språk som referanseramme, og for å beskrive flerspråklige personers kreative bruk av trekk fra to eller flere språk i sin kommunikasjon og meningsskaping, slik som referert i (Karim, 2022.s.42).

«*Transspråking*» er en prosess som skaper mening, former erfaringer, gir innsikt og kunnskaper gjennom bruk av to språk. Her brukes begge språkene ved transspråking på en dynamisk og funksjonelt integrert måte til å organisere og formidle mentale prosesser for å forstå, tale, lese og skrive og ikke minst, lære. Transspråking dreier seg om effektiv kommunikasjon, funksjon heller enn form, kognitiv aktivitet samt språkproduksjon (Garcia., & Wei, 2019, s. 37).

Transspråking som et begrep og pedagogikk er knyttet til språkbruken hos minoritetssamfunn og minoritetsspråklige (García et al.2020, i Kultti,2022, s.5). García (2018) beskriver at det finnes flere måter å kommunisere på både i og utenfor utdanning, og å skille språkene for pedagogiske formål antas å ikke støtte læring. “Transspråking fungerer transformativt av sosiopolitiske og sosiopedagogiske strukturer som står ovenfor minoritetsgjøring av tospråklige elever i utdanningen, for eksempel ved å gjøre dem synlige som tospråklige og bruke deres repertoar av språklige ressurser (Kultti, 2022, s.5). Transspråking støtter

flerspråklige barns hybridiserte og grenseoverskridende språklige repertoarer. Samtidig erkjenner det språkets komplekse, flytende og permeable natur (Wang, 2022, s. 3 og 4).

Garcia (2017, s.28) beskriver at i transspråklig pedagogikk inntar lærere en transspråklig holdning, der de ser på barns flerspråklige repertoar som sentralt for deres læring. De tilrettelegger for læringsaktiviteter som bruker hele barnets språkrepertoar og tilpasser seg barnets språkbehov under læringsaktiviteter. De tre pedagogiske elementene –STANCE, DESIGN & SHIFT – er nøkkelaspekter ved et transspråklig pedagogisk rammeverk. Med stance legges det vekt på at lærere har gode holdninger til flerspråklighet, der man ser språklige repertoarer som ressurs. Design innebærer at når lærere tilrettelegger for transspråkning, tar de valg om å designe aktiviteter, og/eller enheter tilpasset barnets alder og ferdighet. Skift, altså endring refererer til kodeveksling, det vil si når man transspråker, bytter man mellom ulike språk eller varianter av et språk i en samtale. Dermed er disse tre trådene koblet sammen for å danne et sterkt, men fleksibelt tau (Tkachenko., Romøren., & Garmann, 2021, s. 3).

4. METODE

I dette kapittelet belyses det primært metoden som har vært brukt i denne oppgaven. Jeg vil gjøre rede for hvorfor kvalitativ metode ble mitt første valg i studien. Det vil si at kvalitativ metode ved analyse av praksisfortellinger ble valgt som egnet metode i denne studien. Da vil hovedfokuset være å belyse ulike elementer som står sentralt i kvalitativ forskning. Samtidig belyses det hvordan ulike forhold knyttet til studiens relevans og troverdighet er ivaretatt i dette prosjektet.

4.1 Metodologiske implikasjoner

4.1.1 Kvalitativ tilnærming

Som uerfaren forsker innså jeg at kvalitativ metode skulle egne seg best i min forskning. Dette kom overens med Kvarv (2021) som påpeker at i kvalitativ metode forsøker man å få noe fornuftig ut av data som er lite strukturerte, samtidig så er

formålet å redusere informasjonsmengden (Kvarv, 2021, s.156). Derfor ble en kvalitativ metode mitt første valg i denne studien.

Formålet med dette masterprosjektet, er å undersøke hvordan barnehagelærere bruker flere språk for å inkludere flerspråklige barn i barnehagehverdagen.

Forskere i kvalitative metoder er relativt mer opptatt av å få innsikt i hvordan mennesker opplever og oppfatter verden, enn å beskrive årsaken for det som skjer. Det vil si at man benytter seg av kvalitative metoder for å undersøke noe spesifikt innenfor et begrenset område (Johannessen, Tufte., & Christoffersen, 2016, s.93). På bakgrunn av dette, ble en kvalitativ metode vurdert som «*alfa og omega*» i denne studien. Det finnes mange måter å analysere og tolke kvalitative data på. Det vil si at det er en rekke tilnæringsmåter og analyseteknikker som vanligvis brukes i samfunnsforskning, inkludert historiefortelling (Johannessen, Tufte., & Christoffersen. 2016, s.94-95).

4.1.2 Praksisfortelling som metode

I min studie hvor problemstillingen peker på hvordan barnehagelærere tilrettelegger for å inkludere flerspråklige barn ved bruk av flere språk, ble praksisfortellinger vurdert å kunne gi et spennende og nyansert bidrag til den teoretiske forståelsen av «*transspråking*», i lys av anerkjennelse. Formålet var å gi barnehagelærerne et tilbud om å reflektere over egen praksis og forståelse av begrepet inkludering ved hjelp av transspråking.

Kunnskap, forforståelse og personlig erfaring påvirker danning av mediatorers narrativ tilknyttet observasjon og praksis. En praksisfortelling baserer seg derved på en rekke faktorer relatert til informantens forforståelse og kunnskap om temaet (Fennefoss., & Jansen, 2004, s.13). Formålet med metodebruk er å gi svar på store og sammensatte problemstillinger, ved å gjøre dem mindre og konkrete. Hvis det ikke har lagt noe grunnlag i en metodeforståelse på forhånd, blir det en utfordring med å nå frem interessante og holdbare svar i all forskning (Kvarv, 2021, s. 50). På bakgrunn av dette, valgte jeg å bruke «praksisfortelling» som en datainnsamlingsmetode fordi den kan anses som en grunnleggende

forskningstilnærming, og er en del av pedagogisk arbeid (Fennefoss., & Jansen. 2004 s. 9).

Meier et al. (2010) beskriver at praksisfortelling i kvalitativ forskning er en prosess som handler om å studere og forstå menneskelige erfaringer gjennom historiefortelling, eller fortellende-skriving. Forfatterne refererer til Connelly og Clandinin (1990,2006) som hevder at livene våre består av historier som utspiller seg. Det vil si at historier er universelle speil som viser oss sannheten om oss selv, altså hvem vi er og/eller hvorfor vi gjør det. Ved dette speilet ser man hvordan det daglige og vanlige erfaringer forvandles til det komplekse og dype (Livo., & Reitz, 1986). Derfor kan praksisfortelling anses som både forskningsmetode og fenomen, en måte å tenke på og gi mening om erfaringer (Meier., & Stremmel., 2010, s. 249).

Praksisfortelling, som beskrevet ovenfor, kan slik fungere både som metode for datainnsamling, og som et fenomen for å reflektere over egne erfaringer.

Informantenes praksisfortellinger kan i lys av dette bidra til å gi svar på problemstillingen. Samtidig vil informantenes syn på barn, relasjon og med dem, påvirke deres virkelighetsoppfatning. En narrativ undersøkelse påvirkes av forskerens personlige følelse, håp, ønsker og disposisjoner, samt forholdet mellom forskeren og den sosiale konteksten. Det betyr at i likhet med andre former for utdanningsforskning er forskning basert på praksisfortellinger et systematisk og målrettet arbeid. Det handler ikke bare om å fortelle en historie eller bruke observasjoner og refleksjoner for å lage en historie ut av det. Forskning gjennom praksisfortellinger krever en viss type bevissthet og oppmerksomhet på de tre vanligste aspektene, altså stance, design og shift som nevnt ovenfor. Derfor er det viktig med et narrativt perspektiv på fenomener som er formet av ulike personlige, sosiale kontekster og relasjoner (Meier., og Stremmel.2010. s.251-252).

4.1.3 Tematisk analyse

I denne studien ble det valgt å bruke en kjent analysemetode innen kvalitativ barnehageforskning som omtales som «*tematisk analyse*». Braun., mfl. (2006) beskriver at tematisk analyse er ikke klart definert, lite anerkjent, men mye brukt kvalitativ analytisk metode (Braun., & Clarke, 2006, s. 77). Jeg valgte tematisk

analyse fordi det som allerede nevnt skulle egne seg best for min studie da jeg anså meg selv som uerfaren forsker og hadde veldig begrenset erfaring med kvalitativ forskning.

Holloway et al. (2003) beskriver videre at kvalitativ tilnærming er veldig variert, kompleks og nyansert. De hevder at tematisk analyse bør betraktes som grunnleggende metode for analyse av kvalitativ forskning. Tematisk analyse er den første kvalitative analysemetoden forskerne bør lære fordi den gir grunnleggende ferdigheter som vil være nyttige for å utføre mange andre former for kvalitativ analyse (Braun., & Clarke., 2006, s.78). Videre beskriver Holloway et al. (2003) at tematisering er en av få vanlige ferdigheter innen kvalitativ analyse. Derfor omtaler Boyatzis (1998) tematisk analyse ikke som en spesifikk metode, men som et verktøy som kan brukes på tvers av en rekke metoder (Braun., & Clarke, 2006.s.78). Videre utdyper forfatterne at en av de største fordeler med tematisk analyse, er dens fleksibilitet. I motsetning til mange andre analysemetoder gir den tematiske analysemetoden fleksibiliteten for å imøtekomme både eksistensielle og konstruktivistiske perspektiver (Braun., & Clarke, 2006, s. 78). Jeg har valgt en kvalitativ tilnærming som primært er forankret i sosialkonstruktivisme, som min vitenskapelige tilnærming.

4.1.4 Analyseprosessen

I dette kapittelet vil det først gjøres rede for hvordan praksisfortellinger kan analyseres som forskningsdata, i lys av et teoretisk rammeverk. Til slutt vil det komme en kort redegjørelse for hvordan datamaterialet ble analysert i studien.

Begrepet «analyse» handler om å dele noe opp i mindre deler. Det vil si at analyseprosessen i virkeligheten, er en bevegelse mellom å analysere, altså bryte ned, stille skarpt og syntetisere, og så bygge opp, sette sammen. Målet er å få et overblikk over materialet som gir muligheter for å se nye sammenhenger som ikke var åpenbare fra begynnelsen (Brinkmann., & Tanggaard, 2012, s.37).

Siden studien dreier seg om en kvalitativ tilnærming forankret i fenomenologi, søker jeg å se fenomener ut ifra informanters erfaringer og perspektiver på inkludering av flerspråklige repertoarer. Praksisfortelling er brukt som

datainnsamling i studien. Fennefoss et al. (2020) beskriver at å analysere praksisfortellinger gjør dem til læringsstrategier. Det vil si at læreprosessen utvikles målrettet gjennom form og system, og inngår i en analytisk struktur. Ved analyse forsøker man å belyse og tolke teksten gjennom ulike perspektiver og forståelser. Videre utdyper forfatterne at analysestrukturen innebærer å kartlegge fortellingens kontekst, personer og temaer i fortellingen. Deretter prøver man å få frem ulike perspektiver, verdier og holdninger i historien, samtidig som man finner faglige begreper og knytter disse opp mot temaet (Fennefoss., & Jansen., 2020, s. S.17).

Basert på denne forståelsen diskuterer jeg nærmere hvordan jeg har valgt å analysere datamaterialene, altså praksisfortellingene. Først vil jeg skissere bakgrunnen for historien, personene som er involvert, og temaet for historien. Med andre ord, vil jeg prøve å få oversikt over hva fortellingen gjelder for; som for eksempel fri lek, overgangssituasjon og/eller planlagt aktivitet. Eventuelt hva som er skjedd og/eller hvem som er involvert. I min studie vil det være aktuelt å bruke to av de fasene i den analytiske strukturen som følger;

- Jeg vil fremheve ulike perspektiver, verdier og holdninger i fortellingen. Da vil det være hensiktsmessig å trekke frem ulike perspektiver i historien, som hvilken atferd som ble observert, og å belyse atferden fra ulike synsvinkler.
- Jeg vil søke etter faglige begreper, tilføre fagstoff og knytte begreper sammen. Da vil jeg søke etter relevante teorier og knytte dem opp mot praksishistoriene for å støtte min egen tolkning.

4.2 Fremgangsmåte ved datainnsamling

4.2.1 Utvalg og rekruttering

I starten planla jeg å kombinere intervjuer med observasjonsstudium. Det ble imidlertid ekstremt vanskelig å rekruttere informanter, samtidig som jeg jobbet fulltid ved siden av prosjektet og hadde begrenset tid til rådighet. Derfor valgte jeg å samle inn praksisfortellinger som data for prosjektet mitt. Studien utforsker menneskelige erfaringer gjennom praksisfortellinger. På bakgrunn av min problemstilling, valgte jeg

å benytte meg av tre informanter fra tre ulike barnehager, og fortrinnsvis alle som var utdannet barnehagelærer.

Jeg valgte å utarbeide et informasjonsskriv om prosjektet mitt og forespørselen om deltakelse i studien som ble sendt ut til svært mange barnehager i Oslo og Akershus. Ved rekruttering av utvalget brukte jeg blant annet e-post som hovedkanal for å sende forespørsel og telefon som supplerende og/eller oppfølgingskontakt. Selv om utvalgets rekrutteringsprosess har vært utrolig vanskelig og tidkrevende, fikk jeg tak i informanter som ønsket til slutt.

Nedenfor følger en kort introduksjon til deltakerne i prosjektet mitt.

Informant 1; Barnehagelærer med norsk som morsmål jobber i en stor kommunal barnehage i Oslo.

Informant 2; Barnehagelærer med tysk som morsmål jobber i en stor privat kjedebarnhage i Akershus.

Informant 3; Barnehagelærer med georgisk som morsmål jobber i en middelsstor privat barnehage i Oslo.

4.2.2 Etiske hensyn

Etiske betraktninger var viktig i forberedelsesfasen til datainnsamlingen. Forskning er en aktivitet som påvirker andre mennesker, og må utføres med utgangspunkt i etiske standarder (Johannesen et.al, 2016, s.83). Forskning skal være tydeligvis begrunnet, og forskeren skal være ansvarlig for etisk vurdering i alle ledd i forskningsprosessen (Haugen., & Skilbrei., 2021., s. 15). «Forskningsetikken kan da anses som en profesjonsetikk, og gjelder i alle sammenhenger hvor forskeren opptrer som forsker» (Haugen., & Skilbrei., 2021, s. 13).

Haugen et al. (2021, s. 80) anbefaler at man som forskere må forholde seg til personvernforordningen når man behandler personopplysninger i prosjektet sitt. Forskningsprosjektet er derfor meldt inn og godkjent av Sikt-kunnskapssektorens tjenesteleverandør. I informasjonsbrevet ble det opplyste om blant annet at dataene skulle bli lagret i verneområder og slettet etter prosjektslutt. Samtidig ble det presisert at all informasjon om informanter skulle anonymiseres, slik at det ikke

kunne gis personopplysninger som tillater direkte/indirekte identifisering som en del av studien.

Som nevnt ovenfor, handler dette prosjektet om kvalitativ utdanningsforskning som er forankret i tematisk analyse av praksisfortellinger. Siden det ble valgt å bruke barnehagelæreres praksisfortellinger i dette prosjektet, var det ikke nødvendig å innhente samtykke fra verken barn eller foreldre. Det er allikevel visse krav til forskningsetikk og pålitelighet i forskningsprosjektet og all etisk vurdering er forskerens ansvar på alle stadier i forskningsprosessen (Haugen., & Skilbrei. 2021.s.15).

4.3 Etske overveielser

4.3.1 Reliabilitet

Begrepet "*reliabilitet*" kom opprinnelig fra det latinske begrepet "*reliability*" som betyr pålitelighet. Med andre ord kan vi si at reliabilitet handler om hvor pålitelig den kvalitative forskningen er. Hvor pålitelig data er, vil alltid være et grunnleggende spørsmål i forskning (Christoffersen., & Johannessen, 2012, s.6). Videre er reliabilitet knyttet til nøyaktigheten av undersøkelsens data, om blant annet hvilke data som brukes, den måten de samles inn på, og hvordan de bearbejdes (Christoffersen., & Johannessen, 2012, s. 23).

Gjennom flere års arbeid som pedagogisk leder i en flerkulturell barnehage, har jeg styrket kunnskapen om hvordan inkluderingen av flerspråklige barn skal se ut. Målet med dette masterprosjektet som allerede nevnt, er å samle inn data om erfaringene til barnehagelærere med å inkludere flerspråklige barn gjennom bruk av flere språk. For å nå dette målet er det i tillegg til å sikre forskningens pålitelighet, viktig å benytte meg av egne erfaringer og holdninger til inkludering på en hensiktsmessig måte slik at disse ikke påvirker tolkningen av dataene. I min studie har jeg forsøkt å styrke reliabilitet ved å skrive detaljer om framgangsmåten ved datainnsamlingen, slik at lesere kan få et godt innblikk i hvilke etiske hensyn som er tatt og eventuelt hvordan dette kan påvirke forskningen (Johannessen et al. 2016). Samtidig valgte jeg å legge ved alle dokumentene tilknyttet prosjektet blant annet informasjonsskrivet og

forespørsel om deltagelse i studien, NSDs godkjenningsbrevet og praksishistoriene ved slutten av oppgaven. Hensikten med dette, er å styrke studiens reliabilitet.

4.3.2 Validitet

Ut ifra min forståelse, handler “*validitet*” om datas gyldighet. Christoffersen., et.al (2012) påpeker at data er ikke selve virkeligheten, men representasjoner av den. Det er derfor viktig å se nærmere på hvor godt dataene representerer fenomenet som står sentralt i forskning (Christoffersen., og Johannessen. 2012.s.24).

Ifølge Johannessen mfl. (2016) er validitet kategorisert i intern validitet og ekstern validitet. Intern validitet er “*troverdighet*” til data, der i hvilken grad forskerens framgangsmåter og funn på riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten. Ekstern validitet er derimot “*overførbarhet*” at resultater fra et forskningsprosjekt kan overføres til liknende fenomener (Johannessen., Christoffersen., & Tufte., 2016, s.230-231).

Min forforståelse til temaet kan påvirke valg av teorier, valg av teorier kan videre påvirke svar på problemstillingen. De aktuelle teorier jeg har valgt som allerede nevnt, er basert på tidligere forskning som bærer preg av troverdighet og overførbarhet. Derfor innser jeg at de utvalgte teorier i oppgaven er relevante i temaets ståsted og egner seg godt til å tolke og svare på problemstillingen min. Dette kan styrke validiteten i oppgaven min.

4.3.3 Metodekritikk

I dette delkapittelet reflekterer jeg kritisk over metoden jeg valgte å bruke i min studie. Jeg er klar over at metoden jeg valgte i dette forskningsprosjektet selvsagt bærer med seg både fordeler og ulemper. Fordelene med metoden som er valgt i denne studien er allerede påpekt i metodekapittelet. Her vil jeg diskutere mulige ulemper og svakheter ved metoden jeg valgte i prosjektet mitt.

Som nevnt ovenfor valgte jeg å bruke kvalitativ metode primært forankret i sosialkonstruktivisme som vitenskapelig tilnærming, med vekt på en fenomenologisk- hermeneutisk tilnærming som studiens vitenskapelige ståsted. Uten en grundig søken etter forståelse av en tekst kan tolkning lett gå i feil retning.

Tolkningen baserer seg på egen forkunnskap i møte med andres tekst. Hermeneutikk vil i denne forbindelse omhandle fortolkning av andres tekster (Kvarv, 2021, s.83).

Siden praksisfortellinger ble valgt som metodisk tilnærming for det empiriske bidraget til analysearbeidet i min studie, er resultatene av analysen litt mindre pålitelige. Dette fordi oppgaven min mangler metodetriangulering, som innebærer at et bestemt fenomen betraktes fra ulike vinkler og perspektiver, og disse ulike metodene brukes for å belyse problemstillingen (Johannessen., Christofferssen., & Tuft. 2016, s.230). Samtidig stiller problemstillingen i denne studien spørsmål om hvordan barnehagelærere inkluderer flerspråklige repertoarer i pedagogisk arbeid i barnehagen.

Innhenting av datamaterialene for å belyse problemstillingen min, er som sistnevnt basert på ulike praksisfortellinger. Data innhentet i form av praksisfortellinger, kan anses som mindre troverdige sammenliknet med data innhentet gjennom andre metoder som f.eks. observasjonsstudier eller kvalitative intervjuer. For å sikre påliteligheten til datamateriale samtidig som å styrke hele forskningen, synes jeg det kunne sikkert vært bedre om jeg hadde valgt å bygge empirien ved bruk av tilleggsmetoder som intervjuer og/eller observasjoner i praksisfeltet.

5. PRESENTASJON & ANALYSE AV RESULTATER

Dette kapittelet omhandler gjennomgangen og analyse av funnene som ble hentet inn i form av praksisfortellinger. Siden det ble valgt tematisk analyse i oppgaven, ble det aktuelt å kategorisere funnene etter ulike temaer som kom frem på tvers av praksisfortellingene.

5.1 Anerkjennelse for barnets bruk av flere språk

Ved gjennomgangen av praksisfortellingene la jeg merke til at de informantene ga inntrykk av at de anerkjenner de flerspråklige barna og iverksetter ulike tiltak for å inkludere alle barn i deres praksis. Mer spesifikt fant jeg hvordan barnehagene anerkjenner flerspråklighet, og opprettholder den i hverdagen sin.

Når det gjelder hvordan barnehagelærerne faktisk bruker flere språk med barna, ble det identifisert en rekke aktiviteter ved både planlagte og spontane situasjoner. Slik jeg forstår det, ser det ut som disse tre barnehagene bruker ganske like metoder og elementer i forhold til bruken av flere språk i barnehagehverdagen. Et eksempel på slike elementer, er at morsmålet anses som følelsesspråket, og er altså tatt på alvor ved alle barnehagene.

5.1.1 Morsmålet anses som følelsesspråk

Ut ifra praksisfortellingene, får jeg inntrykk av at personalet generelt jobber aktivt for å sikre at flerspråklige barn får lære norsk på tvers av morsmålene barna representerer. Som jeg har presisert ovenfor, ser det ut som de ansatte viser forståelse for ulike morsmål som er representert av barna i disse barnehagene, slik fremstår det som at personalet i barnehagene tar bruk av morsmål på alvor. Morsmålet blir brukt ved både planlagte og spontane situasjoner med de flerspråklige barna. For eksempel benytter personalet seg av barnets morsmål som hjelpemiddel for å trøste og berolige et barn når det er lei seg.

Her får jeg inntrykk av at barnehagene bruker sine flerspråklige ansatte på en fornuftig måte. Det ser ut som at personalet sørger for å følge opp flerspråklige barna, og inkludere alle i felleskapet på tvers av ulike flerspråklige repertoarer.

Dette kan gjenspeiles i utdraget fra en av de praksisfortellingene som er illustrert nedenfor;

“Vi har iPad tilgjengelig på avdeling og den ble aktivt brukt under denne tiden. Ofte satte vi på polske barnesanger som han kunne kjenne igjen, noe som virket veldig positivt for barnet. Dette gjorde også at de andre barna på avdelingen ble veldig nysgjerrige på hva vi drev med og ønsket å komme ut for å se og høre sammen med oss. Dersom det polske barnet ga inntrykk av at det var greit lot vi andre barn få være sammen med oss”.

5.1.2 Tolkning av utdraget

Som jeg allerede har redegjort i metodedelen så vil jeg først skissere bakgrunnen for historien. Ut ifra opplysningen fra informanten, er hensikten med praksisfortellingen

å synliggjøre barnehagens arbeid tilknyttet tilvenning av nye flerspråklige barn, i dette tilfellet et polsk barn. Personene som er involvert i historien er barnehagelæreren, et polsk barn og øvrige barn på avdelingen. Temaet for historien er som ovennevnt tilvenning av nye flerspråklige barn med bruk av digitale vekktøy som metodisk støtte. Med andre ord tyder utdraget på at personalet, eventuelt barnehagelæreren på avdelingen sørget for å bruke iPad aktivt ved tilvenning for det polske barnet. På bakgrunn av dette, ser det ut som at bruken av iPad finner sted stort sett ved planlagte aktiviteter som for eksempel å vise barnet polske barnesanger.

I min studie hvor bruk av flere språk er i hovedfokus for undersøkelsen, innser jeg at transspråking er et viktig element som absolutt ikke bør utelates i oppgaven. Dette fordi Svendsen (2021) påpeker at ved bruk av to eller flere språk er det vanlig å bruke trekk fra språkene man kjenner, i spesifikke sammenhenger og til ulike formål. Å blande språk eller benytte ressurser fra hele ens språklige repertoar kalles kodeveksling, språking eller transspråking avhengig av det teoretiske ståstedet som forskeren har (Svendsen, 2021.s.71 & 72). Rammeplan (2017) anbefaler at *“personalet skal bidra til at språklig mangfold blir en berikelse for hele barnegruppen, støtte flerspråklige barn i å bruke sitt morsmål og samtidig aktivt fremme og utvikle barnas norsk-/samiskspråklige kompetanse”* KD. 2017, s.24). Pesch (2021) diskuterer «*transspråking*» fra språklig og pedagogisk synspunkt. Teorien om transspråking kan brukes som teoretisk rammeverk for å diskutere barnehagelæreres pedagogiske praksis med flerspråklige barn og foreldre. Den setter søkelys på både muligheter og utfordringer tilknyttet transspråking i norsk barnehagesammenheng (Pesch,2021, s. 2).

Basert på sistnevnt trekk vil jeg først tolke utdraget i mine egne ord, deretter analyserer jeg utdraget i lys av relevante teorier og lovverket knyttet til transspråking og inkludering. Slik jeg forstår det, så kommer utdraget overens med *“anerkjennelse av barnets morsmål”* som er blitt vektlagt i denne studien. Med andre ord, har jeg en oppfatning av at personalet i barnehagene er bevisste på at det er viktig å opprettholde flere språk som barna representerer i barnehagen. Fordi det er opplyst av informanten om at de viste det polske barnet forskjellige barnesanger på polsk i Youtube for å trøste det, samtidig som å omgås andre barn. Da forstår jeg at

personalet jobber aktivt med å hjelpe flerspråklige barn og finne sin plass i hverdagsfelleskap. Dette tyder på at personalet viser forståelse og respekt for de barnas ulike morsmål som er representert i barnehagen.

5.1.3 Analyse av utdraget

Jeg vil fremheve ulike perspektiver, verdier og holdninger som skrives frem i fortellingen. Da vil det være hensiktsmessig å trekke frem ulike perspektiver i historien, som i relasjon til Honneths anerkjennelsesteori, holdningen til flerspråklighet som ressurs og transspråking som pedagogisk verktøy.

På bakgrunn av konteksten i mine to forskningsspørsmål vil jeg videre analysere ovennevnt utdrag, i lys av relevante teorier knyttet til transspråking og inkludering. Basert på forskningsspørsmålene, vil jeg undersøke nærmere på hvordan barnehagelærere bruker flere språk i barnehagen, og hvordan flerspråklige barn inkluderes på tvers av ulike språkrepertoarer. Da vil det være naturlig for meg å analysere utdraget, med vekt på transspråking og inkludering som nevnt ovenfor. Slik jeg forstår det, jobber barnehagelæreren bevisst med å transspråke norsk til morsmålet ved bruk av digital støtte. Samtidig prøver barnehagelæreren til å invitere andre barn til å se på polske barnesanger sammen for så å inkludere det polske barnet i felleskapet.

I lys av Honneths anerkjennelsesteori ser jeg barnehagelærerens handling av å vise det polske barnet forskjellige polske barnesanger i Youtube og å omgås andre barn, som et tegn på at personalet i barnehagene jobber bevisst med å anerkjenne og ivareta flerspråklige barns behov. Med andre ord, får jeg inntrykk av at personalet i barnehagen viser interesse i å ivareta barnets morsmål. Dette fordi informanten sier at de pleier å vise det polske barnet ulike polske barnesanger i nettbrett for å berolige det. Dette synes jeg samsvarer med det eksempelet jeg trakk ovenfor, altså at morsmålet anses som følelsesspråket. En slik aktivitet som nevnt i utdraget, gir inntrykk av at barnehagelæreren har overordnet kunnskap om flerspråklighet som ressurs i barnehagen.

Videre viser barnehagelæreren forståelse for at all læring skjer gjennom bruk av språk og deltakelse i en sosial sammenheng (Vgotsky, 2001, s. 251). Med andre ord, får jeg

inntrykk av at barnehagelæreren sørger for å inkludere det polske barnet i barnegruppen. Dette fordi informanten i utdraget hevder at når det polske barnet hadde lek med polske sanger, ble de andre barna på avdelingen veldig nysgjerrige på hva de drev med og ønsket å komme ut for å se og høre sammen med dem.

5.2 Foreldreinvolvering

Når det gjelder foreldresamarbeid ved disse barnehagene, ser det ut til at barnehagelærerne har et bevisst forhold til foreldre og foreldreinvolvering. De tre barnehagelærerne gir inntrykk av at de holder tett kontakt med foreldrene og involverer dem i hverdagen. Barnehagelærernes arbeidsmetoder i de barnehagene, fremstår via praksisfortellingene ganske like. Det har kommet veldig tydelig fram at personalet viser interesse og engasjement i samarbeid med foreldrene.

Innenfor foreldresamarbeid synliggjøres imidlertid variasjoner i hvordan disse barnehagene involverer foreldrene. For eksempel forteller informanten i den første barnehagen at barnehagen har et tett samarbeid med foreldrene gjennom at de ber dem bidra med konkrete elementer, for eksempel ordliste på norsk-morsmål-engelsk.

Samtidig får jeg inntrykk av at personalet i den andre barnehagen, i motsetning til den første barnehagen ikke innhenter så mye kunnskap fra barnets hjem. Dette er fordi det har ikke kommet noe konkret om hvordan personalet legger til rette for informasjonsutveksling mellom barnehagen-hjemmet, eventuelt måter de involverer foreldrene i barnehagen. I den tredje barnehagen ser det ikke ut til at ansatte har noen klar formening om hvordan foreldrene kan involveres i barnehagen. Men ut ifra det som er kommet fram i de praksisfortellingene, har jeg valgt å benevne "*informasjonsutveksling*" som ser ut til å være mest liknende ved alle disse barnehagene når det gjelder foreldreinvolvering.

5.2.1 Informasjonsutveksling

Når det gjelder hva som virker å være likt og ulikt i forhold til foreldreinvolvering, har jeg fått inntrykk av at alle de tre barnehagene legger stor vekt på *informasjonsutveksling*. Slik jeg forstår det, samarbeider personalet ved disse barnehagene tett med foreldre for å innhente nødvendig informasjon fra barnets

hjem. Det har kommet veldig tydelig fram om hvordan personalet går i dialog med foreldrene, når det gjelder å innhente all informasjon som er viktig å kartlegge barnets behov i barnehagen.

I praksisfortellingene ser jeg mye av informasjon som tyder på at personalet ved disse tre barnehagene holder godt samarbeid med foreldre. Jeg trekker et eksempel på dette, i lys av et kort utdrag fra en av de praksisfortellingene som følger;

“De første dagene er pappa til stede i barnehagen, og gutten er rundt og leker som bare det, prater masse med pappa og prøver å prate til meg, men det gjør han på polsk. Pappa oversetter det han sier slik at jeg også kan forstå og jeg prøver å gjenta på polsk. Jeg har spurt pappa om de kan skrive ned noen ord som de bruker mye sammen med barnet på både polsk og norsk/engelsk til meg slik at jeg kan bruke dette videre sammen med barnet. Dette ble de veldig glade for at jeg ønsket og gjorde det selvsagt. Jeg fikk 3 A4 sider med diverse ord”.

5.2.2 Tolkning av utdraget

Etter det jeg forstår, så er bakgrunnen for praksisfortellingen å fremheve barnehagens arbeid tilknyttet tilvenning av nye flerspråklige barn, altså i dette tilfellet et polsk barn. Personene som er involvert i historien er barnehagelæreren, et polsk barn og øvrige barn på avdelingen. Temaet for historien er som ovennevnt tilvenning av nye flerspråklige barn ved bruk av ordliste som metodisk støtte. Med andre ord tyder utdraget på at personalet, eventuelt barnehagelæreren på avdelingen sørget for å bruke ordliste på norskpolsk-engelsk ved tilvenning for det polske barnet.

Sett i lys av min forforståelse vil jeg tolke utdraget med vekt på konteksten i informantens budskap. Utdraget tyder på at barnehagelærerne i de tre barnehagene jobber aktivt med å involvere foreldre. Dette er fordi jeg legger merke til at barnehagelæreren forteller at hun brukte mye engelsk for å kommunisere med far, slik at hun skulle lære noe mer om barnet og dets behov. I selve utdraget utdyper hun at guttens far ble bedt om å lage ei liste over de dagligdagse ordene de bruker oftest hjemme, altså både på morsmålet, norsk og engelsk. På bakgrunn av dette, kan det

se ut som at barnehagelæreren viser forståelse for at foreldre er den viktigste ressurs for barnet og hun gjør så godt som mulig med å involvere foreldrene i barnehagen. Med andre ord, vil jeg forstå at barnehagelæreren jobber aktivt med å bruke flere språk, samtidig som å styrke inkludering av flerspråklige barn ved tvers av ulike språkrepertoar.

5.2.3 Analyse av utdraget

Først vil jeg fremheve ulike perspektiver, verdier og holdninger som skrives frem i fortellingen. Da vil det være hensiktsmessig å trekke frem ulike perspektiver i historien, som i relasjon til Honneths anerkjennelsesteori, holdningen til flerspråklighet som ressurs og transspråking som pedagogisk verktøy.

Som nevnt ovenfor, vil jeg se nærmere på barnehagelæreres arbeidsmåter ved transspråking og inkludering av flerspråklige barn i barnehagen, som er hovedfokuset i min forskning. Praksisfortellingene viser at personalet i de tre barnehagene verdsetter et tett samarbeid med foreldre for å opprettholde inkludering gjennom bruken av språkene barna representerer.

Informanten i praksisfortellingen understreker at hun oppfordret guttens far til å lage en liste over de dagligdagse ordene de bruker oftest hjemme, altså både på morsmålet, norsk og engelsk. Dette tyder på at samtidig som personalet anerkjenner flerspråklige barn, legger de også stor vekt på barnets morsmål. Dette stemmer overens med teoretiske elementer knyttet til anerkjennelse (Jordet, 2020) og morsmålets betydning (Svolsbru, 2016) som ble presentert under temaets aktualitet.

Det fremstår som at barnehagelæreren viser forståelse for flerspråklighet og sørger for å bruke ulike morsmål med flerspråklige barn. Det at hun ba barnets far om å utarbeide en ordliste som hun skulle bruke sammen med barnet, kan stemme overens med det Cenoz (2015) omtaler som flerspråklig opplæring via aktiv inkludering av barns morsmål (Duarte, 2020, s.23).

Samtidig viser her personalet god forståelse for foreldresamarbeid tilknyttet inkludering gjennom transspråking, i samsvar med Gjervan mfl. (2010) som hevder at foreldre er en viktig ressurs i barnehagens språktiltak, spesielt når barnet har et

annet morsmål enn norsk og barnehagen ikke har tospråklig personale. Det betyr at noen barnehager utnytter foreldrenes språkressurser i barnehagen, for eksempel ved å samle inn sanger på ulike språk, og/eller ved å hjelpe til med å oversette bøker eller lage ordlister (Gjervan., Svolsbru., & Bleka., 2010, s. 24).

Dette samsvarer med Garcia (2017) at i transspråklig pedagogikk inntar lærerne en transspråklig holdning ved å se barns flerspråklige repertoar som sentrale for deres læring. Det tas hensyn til barnets fulle språklige repertoar, samtidig er lærere fleksible til å endre seg etter barnas språklige behov under læringsaktiviteter, som omtales som stance, design & shifts tilnærming innen transspråking (Tkachenko, Garmann., & Romøren, 2021.s,3).

5.3 Flerspråklig personale

Ut ifra datamaterialene, kan jeg innse at flerspråklighet blir anerkjent i barnehagene der personalet jobber bevisst med å opprettholde den i deres praksis. For eksempel, den første informanten ser forberedt til å ta imot et nytt barn som har polsk som morsmål. Slik jeg forstår det, er hun klar over hva barnets behov er, og samtidig virker hun veldig samarbeidsvillig med barnets foreldre. Hun har blant annet brukt plantid for å lære seg enkle polske ord i forkant av barnets oppstart i barnehagen. På bakgrunn av dette, får jeg inntrykk av at personalet i barnehagen viser forståelse for at flerspråklighet skal anerkjennes og ivaretas i barnehagehverdagen.

Mens jeg leste de praksisfortellingene, var det interessant å se i detalj hvordan de tre barnehagene vektlegger flerspråklig personale. Da jeg hørte på selve historiene fikk jeg inntrykk av at alle barnehagene har ganske like elementer i forhold til flerspråklige ressurser. Det som virker mest likt ved disse barnehagene er «styrken til flerspråklig personale». For eksempel har hver barnehage minst én flerspråklig ansatt som behersker flere språk utenom norsk. Det ser ut som det flerspråklige personalet betraktes som ressurs i barnehagene fordi det ser ut som de bidrar til hverdagsfelleskapet på en eller annen måte. Dette tyder på at barnehagene sørger for å fremme flerspråklighet, samtidig som å bruke de tilgjengelige ressursene på best mulig måte.

5.3.1 Flerspråklige ansattes styrke

Ved gjennomgangen av praksisfortellingene, fant jeg som ovennevnt mange elementer som ser ganske likt ut ved disse tre barnehagene. Ett av de mest interessante elementene, er måten barnehagene benytter seg av flerspråklige personale i barnehagehverdagen. På bakgrunn av dette, vurderer jeg å benevne “flerspråklige ansattes styrke” som et praktisk eksempel på temaer som virker likt ved de barnehagene. For eksempel sier informanten ved barnehage 2 at de i stor grad bruker flerspråklig personale ved tilvenning av nye flerspråklige barn. Dette er illustrert i et kort utdrag nedenfor;

“Vi sitter i lesestolen med en kurv med forskjellig små dyr i plast. Der er en norskspråklig kollega, tvillingene og meg, det er flere barn rundt som bla i bøker, men de er ikke med i samtalen. (Tvilling 1 er A, tvilling 2 er B, kollega min er C og jeg er J)

C (til A): Øy, fant du en ku? Kua sier mø.

A se bare på henne.

B smiler og svarer: møøøø.

A se på henne og kommer med kua til meg.

J: Hast du eine Kuh gefunden, wie macht die Kuh? (Har du funnet en ku, hva sier kua)

A smiler og sier: muuuuh.

B kommer over og sier: muuuuhhh.

J: Ja auf deutsch macht die Kuh muh og på norsk sier hun mø. (på tysk sier kua muh)”.

5.3.2 Tolkning av utdraget

Først vil jeg tolke utdraget basert på min forståelse og mine perspektiver. Jeg har en oppfatning av at de flerspråklige personale i disse tre barnehagene jobber aktivt med å hjelpe og støtte flerspråklige barn ved alle rutiner i barnehagen. Det ser ut for meg som at de samarbeider godt med hverandre på tvers av språkene. Da får jeg inntrykk av at de barnehagene anser tospråklige personale som ressurs og benytter seg av de ressursene som er tilgjengelige i hverdagen.

Jeg ser spesifikt i utdraget ovenfor at den tospråklige ansatte holder på med et språkarbeid for tvillingsjentene. Den ansatte starter med enkle ord og begreper i sin transspråking. Mer spesifikt forteller informanten at hun brukte forskjellige dyreleker ved å oversette blant annet hva dyret/dyrene heter på norsk og morsmål, hva sier kua mm. Dette ser jeg samsvarer med det sistnevnte trekket, som dreier seg om flerspråklige ansattes kompetanse.

5.3.3 Analyse av utdraget

Jeg tar utgangspunkt i rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2017) som fastslår at *“Barnehagen skal bruke mangfold som en ressurs i det pedagogiske arbeidet og støtte, styrke og følge opp barna ut fra deres egne kulturelle og individuelle forutsetninger”* (KD, 2017, S.9).

Ettersom formålet med studien var å undersøke hvordan barnehagelærere bruker flerspråklige repertoarer for å øke inkludering av flerspråklige barn, er det naturlig å analysere utdraget, i lys av konteksten i forskningsspørsmålene som berører de to sentrale elementene, altså *«transspråking»* og *«inkludering»*. Praksisfortellingene tyder på at personalet i de tre barnehagene arbeider i tråd med rammeplanen (2017) som anbefaler at *“barnehagen skal bruke mangfold som en ressurs i det pedagogiske arbeidet og støtte, styrke og følge opp barna ut fra deres egne kulturelle og individuelle forutsetninger”* (KD.2017, S.9). Det fremstår som barnehagelærerens valg med å oversette ord fra norsk til morsmålet i dyreleken, stemmer overens med det Svendsen beskriver som å bruke trekk fra språkene man kjenner i spesifikke sammenhenger og til ulike formål. Det vil si å blande språk eller benytte ressurser fra

hele ens språklige repertoar kalles kodeveksling, «*språking*» eller «*transspråking*» avhengig av det teoretiske ståstedet som forskeren har (Svendsen, 2021, s.71 & 72).

Det vil si å blande språk eller benytte ressurser fra hele ens språklige repertoar kalles kodeveksling, «*språking*» eller «*transspråking*» avhengig av det teoretiske ståstedet som forskeren har (Svendsen, 2021, s.71 & 72).

5.4 Lek med andre barn

Jeg fikk inntrykk av at personalet i disse barnehagene tar barns lek på alvor. Det ser ut som at personalet sørger for å omgås andre barn, slik at de flerspråklige barna kan få etablere vennskap og finne sin plass i felleskapet. Med andre ord, forstår jeg at barnehagelærerne jobber med å skape muligheter for at flerspråklige barn som strever med språket, får leke med andre barn. Derimot har jeg også inntrykk av at flerspråklige barn omgås enspråklige barn stort sett ved frie leksituasjoner.

5.4.1 Barns spontane lek

Som nevnt ovenfor, fikk jeg ved gjennomgangen av de praksisfortellingene inntrykk av at personalet tar barns lek på alvor og de flerspråklige barna får leke sammen med de andre barn i barnehagen. Jeg oppfatter imidlertid at de flerspråklige barna ofte involveres i lek og læringsaktiviteter relativt spontant.

Derfor valgte jeg å benevne "*barns spontane lek*" som utvidet tema under dette temaet "*lek med andre barn*". Dette synliggjøres i utdraget fra praksisfortellingen nedenfor;

"Jeg observerer barna og ser at Jasmin begynner å trekke seg tilbake. Kroppsspråket hennes sier ganske mye om at hun føler seg ikke helt komfortabelt. Jeg går bort til gruppen og spør om det går bra med dem. Den ene jenta sier at Jasmin vil ikke leke med dem. Jeg snur meg til Jasmin og spør: Jasmin, har du lyst til å leke med dem?" Barnet sier " Ja " men virket usikkert. Jeg spør barna om det er greit at jeg og Jasmin kan bli med på lekken. Barna sier ja. Vi setter i gang leken, alle har fått sin rolle. Noen lager is, noen selger, og noen kjøper. Barna spør: Jasmin har du lyst på jordbær is?" Jasmin svarer ikke. Jeg finner fort arbeidstelefon i lomma, surfer på google bilder og

finner bildet av jordbær is. Jeg viser det til henne og spør om hun har lyst på dette? Barnet sier ja. Tuva begynner å lage is til Jasmin, jeg måtte betale for det. Jasmin ble veldig glad da hun fikk is”.

5.4.2 Tolkning av utdraget

Utdraget viser at det flerspråklige barnet gis mulighet til å inkluderes i leken med de andre barna på avdelingen. Dette tyder på at barnehagelæreren har en inkluderende holdning til flerspråklighet og hun legger til rette for at flerspråklige barn får være en del av felleskapet i barnehagen. Selv om Jasmin ikke behersker norsk, kan hun kommunisere med kroppsspråk og mimikk. Det viktigste er at hun får mulighet til å omgås andre barn, slik at hun kan få oppleve å være anerkjent og inkludert i barnegruppen. Gjennom den leken, får hun mulighet til å utvikle seg både kroppslig, språklig og sosialt.

Selv om den lekens forutsetninger tyder på at det i utgangspunktet var en spontan lek, fremstår barnehagelæreren både tilstedeværende, oppmerksom og deltakende. Fordi informanten hevder at da hun la merke til at Jasmin virket tilbaketrukkende, valgte hun å umiddelbart gripe inn i leksituasjonen. Når det gjelder bruk av flere språk under leken, kommer det ikke tydelig frem i hvilken grad Jasmin får mulighet til å transspråke, altså bruke repertoar fra norsk-morsmålet under leken med de andre barna. Det fremstår imidlertid som at dette barnet får mulighet til å leke sammen de andre barna, som betyr hun føler seg anerkjent og inkludert i barnegruppen.

Samtidig fremgår det at informanten i selve utdraget forteller at hun brukte mobiltelefon for å vise barnet google bilder. Dette viser at barnehagelæreren aktivt bruker ulike digitale verktøy med barna, som samsvarer med rammeplanen (2017) som fastslår at *“ved bruk av digitale verktøy i det pedagogiske arbeidet skal dette støtte opp om barns læreprosesser og bidra til å oppfylle rammeplanens føringer for et rikt og allsidig læringsmiljø for alle barn”* (KD, 2017, s. 44).

5.4.3 Analyse av utdraget

På bakgrunn av at jeg skal analysere utdraget som ovennevnt, i lys av konteksten i forskningsspørsmålene, setter jeg søkelys på «*transspråking*» og «*inkludering*» i

analysen. Det ser ut som at dette barnet først og fremst har språklige barrierer som forhindrer det fra å komme seg i leken med de andre barna.

Samtidig fremstår det som at informanten tok et spontant valg for å støtte og hjelpe Jasmin for å komme seg inn i leken. Her bruker barnehagelæreren spesifikt mobilen sin for å vise dette barnet noen bilder og hjelpe det forstå hva det har vært snakket om. Det kan tolkes som at barnehagelæreren brukte en enkel strategi for transspråking, som kan ses i sammenheng med det Schwartz & Asli betegner som å kunne bruke den nye didaktikken på transspråking ved å oversette ord ved hjelp av sanger, bilder og gester (Schwartz & Asli, 2014, i Lillejord et.al, 2017, s.25).

Det ser gjennomgående ut til at personalet i barnehagene tydelig har en praksis for å inkludere alle barn i fellesskapet, samtidig som de er opptatt av å lære flerspråklige barn det norske språket. Dette vises blant annet gjennom kjøkkenleken i eksempelet, der det tospråklige barnet får oppleve samhold og inkludering i barnegruppen.

På bakgrunn av dette kan jeg konkludere med at personalet i barnehagen viser forståelse for at et sosiokulturelt perspektiv baserer seg på et konstruktivistisk syn på læring, som tilsier at kunnskap konstrueres gjennom samhandling og/eller menneskelige interaksjoner. Med andre ord skjer all læring gjennom bruk av språk og deltakelse i sosiale sammenhenger, altså gjennom interaksjoner mellom mennesker (Vygotsky., 2001, s.251).

5.5 Visualisering og digitale verktøy

Etter å ha lest de ulike praksisfortellingene, har jeg fått et helhetlig innblikk i de barnehagelærernes arbeidsmåter med flerspråklige barn. Praksisfortellingene viser gjennomgående at personalet i de tre barnehagene bruker et bredt spekter av digitale verktøy for å lære flerspråklige barn det norske språket, samt å inkludere dem i fellesskapet. Ut ifra min forståelse, vil jeg innse at det finnes en rekke elementer som ser ganske likt ut ved barnehagene. I motsetning til sistnevnt, varierer det et par elementer fra barnehage til barnehage. Når det gjelder å trekke inn et praktisk eksempel på elementene som virker likt i forhold til visualisering, synes jeg er det fortrinnsvis bruk av "iPad" hos dem i disse barnehagene.

5.5.1 Bruk av iPad

Som nevnt ovenfor er det *“bruk av iPad”* som står mest til felles blant de barnehagene, når det gjelder visualisering og digitale verktøy. Ifølge praksisfortellingene, er det iPad som kan anses som mest brukt digitalt verktøy ved disse barnehagene. Jeg trekker inn et praktisk eksempel på bruk av iPaden i barnehagene ved et kort utdrag fra en av de praksisfortellingene som følger:

“Den assistenten brukte enkle ord å oversette fra arabisk-norsk og norsk-arabisk for å lære meningen i innholdet. Samtidig brukte den ansatte iPad for å vise jenta bilder av ting som de snakket om. Etter hvert ble iPaden brukt mye for å vise hele gruppen arabiske barnesanger. Da ble alle barna mer interesserte i arabisk musikk og jenta fikk etablert et godt vennskap med de andre barna. Hun følte seg fort inkludert og trygg i barnehagen”.

5.5.2 Tolkning av utdraget

Slik jeg forstår det, viser utdraget at assistenten legger til rette for bruk av digitale verktøy, som kommer overens med ovennevnt tema. Det er et eksempel på at den voksne at den voksne sørger for å lære det nye barnet norsk på tvers av språkrepertoarer i norsk og arabisk, altså morsmålet. Spesifikt ble det tatt i bruk iPad som et digitalt verktøy for å visualisere helt konkret det hun ønsket å snakke med barnet om.

På den måten får dette barnet lære språket gjennom transspråking, ved bruk av konkrete bilder og tilsvarende ord og begreper. Dette barnet får også mulighet til å oppleve og erfare noe om inkludering. Dette fordi som ovennevnt ble det etter hvert vist arabiske barnesanger til hele gruppen, som tyder på at dette barnet fikk være med sammen med øvrige barn på avdelingen. Samtidig står det i selve utdraget ovenfor, at dette barnet fikk et godt vennskap med de andre barna etter hvert som flere barn ble lagt til i gruppen.

5.5.3 Analyse av utdraget

Analysen av dette utdraget baserer seg på den oppfatningen jeg fikk, ved gjennomgangen av den ansattes handling rundt bruk av iPad, som en sentral del av

temaet *“visualisering og digitale verktøy”*. Etter det jeg forstår, ser det ut som den flerspråklige assistenten, i likhet med de øvrige ansatte legger stor vekt på digitale verktøy under språktrening med det flerspråklige barnet. Dette kan ses i sammenheng med rammeplanen som fastslår at *“personalet skal legge til rette for at barn utforsker, leker, lærer og selv skaper noe gjennom digitale uttrykksformer”* (KD, 2017.S.45).

Min forforståelse i forhold til bruken av digitale verktøy i barnehagen, er å sette noen rammer slik at barna kan få fordel av digitale midler på en fornuftig måte. Da kan det være lurt å gi barna i forkant, en oppklaring om blant annet, til hvilket formål de kan bruke iPad i barnehagen, hvordan å bruke den og/eller hvor lenge de kan få utforske og leke med den ol. Ut ifra innholdet i utdraget, ser det ut som at den tospråklige assistenten tar bevisste valg med å bruke iPaden under språkopplæring med det arabiske barnet. Hun har vist til en fleksibel bruk av iPaden, for hun bytter mellom Google og YouTube, henholdsvis med bildevisning og arabiske barnesanger. Denne strategien kan ses i samsvar med García et al. (2017) at personale bør utforme læringsaktiviteter som avdekker hele barnets språkrepertoar og tilpasser seg fleksibelt etter barnets språkbehov underveis. Med andre ord, er dette en læringsstrategi innen transspråking, der det legges vekt på å oversette ord/begreper fra norsk-morsmål for barnet, forutsatt læreren som ovennevnt er fleksibel med å endre seg ved behov. (Tkachenko., Romøren., & Garmann, 2021, s. 3). På bakgrunn av dette, konkluderer jeg med at personalet i barnehagen bruker flere språk og støtter de flerspråklige barna i barnehagehverdagen.

Videre utdypet informanten i ovennevnte utdrag at etter hvert ble det økt iPadbruk, siden de andre majoritetsspråklige barna også ble interesserte i arabisk musikk. Det ser derfor ut til at den tospråklige assistenten bruker digitale verktøy på en fornuftig måte for å støtte barnets språkutvikling, samt å inkludere det i barnehagens felleskap.

6. DRØFTING

Dette kapittelet handler om drøfting av funnene som kom i form av barnehagelærernes praksisfortellinger. Drøftingen vil basere seg i konteksten av de to forskningsspørsmålene i studien som følger:

Hva legger barnehagelærere til grunn for anerkjennelse av flerspråklige repertoarer i barnehagen?

Hvordan fremmer barnehagelærere pedagogisk bruk av flere språk for å øke inkludering i barnehagen?

For å drøfte de resultatene som ovennevnt, ble det valgt å kategorisere og diskutere nærmere temaets sentrale elementer som kom gjennom praksisfortellingene og ble presentert og analysert i forrige kapittel.

6.1 Hvordan anerkjenner og ivaretar barnehagelærerne flerspråklighet?

Rammeplanen for barnehagen (2017) fastslår at *“å møte individets behov for omsorg, trygghet, tilhørighet og anerkjennelse og sikre at barna får ta del i og medvirke i fellesskapet, er viktige verdier som skal gjenspeiles i barnehagen”* (KD, 2017. S.7). Som allerede nevnt ovenfor i teoridelen, fastslår Jordet (2020) at barn som opplever anerkjennelse lærer også å anerkjenne andre. Derfor er barns samspill i barnehagen avgjørende for deres faglige og sosiale utvikling, samt deres liv, helse og allsidig utvikling (Jorden, 2020, 24). På bakgrunn av denne forståelsen, ble det lagt mye vekt på anerkjennelse av flerspråklighet i studien. Dette fordi jeg skulle undersøke hvordan barnehagelæreres holdninger og praksis kan hjelpe til med å inkludere flerspråklige repertoarer i barnehagene.

På den ene siden, ser det ut til at barnehagelærerne viser anerkjennelse til flerspråklige barn og jobber aktivt med å imøtekomme deres behov i barnehagen. Dette samsvarer med at flerspråklige barn trenger anerkjennelse for den de er, og hva de kan. Barn som kommer til barnehagen med lite eller ingen norskferdigheter har behov for at det språket de kan best, verdsettes av de voksne (Svolsbru, 2016, s.7). Mer spesifikt har jeg gjennom de ulike praksisfortellinger fått inntrykk av at de tre barnehagelærerne anerkjenner flerspråklighet og jobber bevisst med å opprettholde den i deres praksis. De flerspråklige barna i disse barnehagene, fikk tilbud tilpasset deres behov knyttet til språkopplæring og integrering med de øvrige barn på en fornuftig måte. For eksempel forteller den første informanten at da hun fikk ansvaret for det polske barnet, tok hun visse elementer på alvor fra starten av. Det vil si hun samarbeidet godt med barnets far under tilvenning. Blant annet ba hun barnets far

lage en liste over vanlige ord på både polsk, norsk og engelsk med et mål om å lære barnet norsk ved å bruke dette senere. Ifølge henne brukte hun iPad både til google translate, å vise barnet polske barnesanger, og med appen språklista. Samtidig klarte hun å omgås barnet med de andre barna, selv om han nektet å gjøre det med det første. Det aller mest interessante, var at hun allerede prøvde å lære seg noen polske ord før oppstart og sommerferie. Disse uttalelsene indikerer at barnehagelæreren hadde god kunnskap om både anerkjennelse og inkludering, samt positive holdninger mot flerspråklighet. Dette samsvarer videre med Gjervan mfl. (2010) som fastslår at personalet skal være bevisst barns ulike morsmål og aktivt støtte barn i å utvikle språket sitt. Dette fordi hvert enkelt barns språk er knyttet til dets identitet og kulturelle tilhørighet. Hvis man feiler å anerkjenne barnets morsmål, feiler man å anerkjenne dets identitet og tilhørighet (Gjervan., Svolsbru., & Bleka. 2010, s. 13).

På den andre siden, fikk jeg et inntrykk av at enkelte barnehagelæreres innsats ikke var tilstrekkelig når det kom til å anerkjenne og ivareta flerspråklige barns behov.

Noen eksempler i materialet kan også tolkes som at det finnes mulighet for forbedring. Eksempelet med kjøkkenlek kan tolkes som forvirrende for det flerspråklige barnet, da det fremsto som hun ikke forsto det hun ble spurt om. Dette kan være et eksempel på det Gjervan mfl. påpeker; at flerspråklige barn kan oppleve ulike typer identifikasjon mellom barnehagen og hjemmemiljø, og at det stiller krav til personalets holdninger til mangfold og deres samhandling med flerkulturelle mennesker (Gjervan et.al., 2012, s.141). Det kan hende barnehagelæreren i denne situasjonen i større grad kunne anerkjent barnets behov, og bidratt til mindre forvirring.

I likhet med sistnevnte fastslår Honneth (referert i Skoglund et al. 2019) at det er vanskelig for alle mennesker å oppnå og opprettholde et fullstendig selvforhold, eller det som kan kalles en intakt og autentisk identitet. Det vil si at det handler om å få utvikle et selvbylde og en selvforståelse som en «hel» person som ikke trenger å se på seg selv som mindreverdige i forhold til andre mennesker (Skoglund., & Åmot. 2019. S. 43).

6.2 Hvordan kommer flerspråklighet til syne for de barnehagelærerne?

Som allerede nevnt ved analysen av praksisfortellingene, fremstår det som de tre barnehagelærerne var kunnskapsrike om temaet. Jeg har med andre ord et godt inntrykk av at barnehagelærerne viser positivt syn og gode holdninger til flerspråklighet. På bakgrunn av dette, vil jeg innse at de barnehagelærerne er bevisste på at flerspråklighet anerkjennes og opprettholdes i barnehagehverdagen. Dette samsvarer med rammeplan (2017) som understreker at "barnehagen skal bidra til at alle barn føler seg sett og anerkjent for den de er, og synliggjøre den enkeltes plass og verdi i fellesskapet" (KD, 2017, S. 9).

Når det gjelder barnehagelærernes holdninger og verdier til flerspråklighet, tyder studien på at de er på god vei. Det kommer frem at personalet i barnehagene jobber bevisst med å imøtekomme alle behovene til flerspråklige barna.

Barnehagene jobber aktivt med å støtte de flerspråklige barna på tvers av avdelingene og personalets kompetanse. For eksempel, kom det frem i en av de praksisfortellingene at barnehagen fikk hjelp av en ekstern person fra PPT og ei dame som ble utplassert i arbeidspraksis sammen med et barn som hadde polsk som morsmål. Dette gir et inntrykk av at barnehagelæreren har en positiv holdning til flerspråklige barn og jobber aktivt for å hjelpe dem så godt som mulig i barnehagehverdagen.

Ut ifra et sosialkonstruktivistisk læringssyn, fremstår det som at personalet i de tre barnehagene legger til rette for at de flerspråklige barna får mulighet til å leke og lære sammen med majoritetsspråklige barn. På den måten ser det ut som de flerspråklige barna får bruke språkrepertoar på både norsk og morsmålet i et inkluderende miljø. Dette samsvarer med en teori som allerede nevnt ovenfor som tilsier at når et barn får bruke det språket det kan mestre best under lek med andre barn eller samtaler med voksne, får det lære noe om verden rundt seg. Dette danner videre et grunnlag for barnets sosiale og intellektuelle utvikling. På den måten kan barnet bruke begreper og benytte seg av referanser som det allerede har på førstespråket, da vil det gå lettere og fortere å tilegne seg et nytt språk (Svolsbru, 2016, s.2).

På den andre siden kan det se ut som barna med flere språk i mindre grad enn majoritetsbarna gis mulighet til å utnytte alle aktivitetene barnehagene tilbyr til læring og utvikling. Det finnes eksempler på at flerspråklige barn får være på med aktiviteter ganske lenge uten avbrytelser. Derimot blir andre ganger barna både forvirret og forstyrret grunnet en brå stopp i aktiviteten eller noe liknende. Sett under et slikt blikk, vil jeg konkludere med at det foreligger forbedringspotensial hos personalet i de tre barnehagene, tilknyttet å jobbe mer aktivt for å sørge for at både enspråklige og flerspråklige barn får lik mulighet til lek og læringsaktiviteter i barnehagen. På den måten kan hvert enkelt barn utvikle seg både språklig og sosialt, i tråd med Gjervan mfl. (2010) som fastslår at et språklig mangfold er en ressurs i språkutvikling for alle barn i barnehagen. Når flerspråklige barn omgås enspråklige barn i et aktivt språkmiljø, kan samtlige barn profittere på å være i et flerspråklig miljø. Da blir språket et fenomen, noe barna kan snakke om, sammenligne og undre seg over. Der får barna mulighet til å lære om at ting rundt seg har ulike navn på ulike språk. Dette styrker videre språkbevisstheten deres og gir dermed økt mulighet til å reflektere over språk og variasjon (Gjervan mfl. 2010, s. 18).

6.3 I hvilken måte blir foreldre involvert i barnehagene?

“Barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling” (Rammeplan for barnehagen, 2017, s.29).

Barnehagelærerne fremsto gjennom praksisfortellingene positive og samarbeidsvillige overfor foreldre. De fremmet en positiv innstilling til innhenting av informasjon og kunnskap fra barnets hjem.

For eksempel sier den første informanten at et av barna som startet hos dem på høsten snakket polsk. Da sørget barnehagelæreren for at barnet ble anerkjent og ivaretatt på best mulig måte. For å si det på en annen måte, jobbet barnehagelæreren tett med barnets foreldre for å sikre at det får en trygg og god start i barnehagen. Før barnet begynte i barnehagen, jobbet hun aktivt med å forberede seg. Hun bestemte seg for å lære seg noen polske ord. Hun bar også barnets far om å skrive en liste over ordene de oftest bruker hjemme for at hun

kunne bruke dem sammen med barnet for å transspråke, altså oversette polsk-norsk.

De var med andre ord godt forberedt til å holde en tett dialog med foreldrene. Dette samsvarer godt med Lillejord mfl. (2017) som understreker at godt samarbeid mellom foreldre og barnehager og involvering av kjente kulturelle praksiser er avgjørende for å møte behovene til flerspråklige barn i barnehagen. Derfor må foreldre anses som en ressurs og personalet må identifisere barrierer for godt samarbeid og lage en plan for hvordan foreldre kan bidra etter egne ideer (Lillejord., Johansson., Canrinus., Ruud., & Børte, 2017, s. 16).

I motsetning til sistnevnte studie fikk jeg også inntrykk av at selv om de barnehagelærerne opprettholder kontakt med foreldrene, gir de ikke konkrete eksempler på hvordan de faktisk involverer foreldre i de barnehagene. Det er viktig at personalet, ifølge Svolsbru (2016) hele tiden opprettholder tett kontakt med foreldre, og gir dem mulighet til å medvirke i barnehagens pedagogiske arbeid. Barnehagen har et stort ansvar for å involvere foreldre og for å gi dem mulighet til innsikt i hvordan barnehagen arbeider med språk. Samtidig må foreldre og personalet ha en tett dialog om hvorfor barnehagen legger vekt på barnets morsmål, og hvordan både morsmålet og det norske språket kan styrkes (Svolsbru, 2016, s.41).

6.4 Hvordan bruker transspråking på tvers av flerspråklig personale?

Ved gjennomgangen av praksisfortellingene kom det fram at det var visse likheter og forskjeller i kunnskaper og arbeidsmåter til de tre barnehagelærerne knyttet til transspråking, eventuelt bruken av flere språk i barnehagen.

På den ene siden innser jeg at de barnehagelærerne har god innsikt i faglig innhold i barnehagen og organisering av arbeidet på flere språk. Et eksempel på dette, er måten den første informant snakkert om hvordan hun knytter transspråking opp mot tilvenning av et nytt barn med polsk som morsmål på avdelingen. Når det er sagt, så viser hun en klar forståelse om hvordan hun planla å lære det polske barnet norsk ved å transspråke, altså oversette fra norsk-morsmål. Hun brukte blant annet planleggingstiden til å lære seg noen enkle polske ord allerede før barnets oppstart. Samtidig ba hun barnets far om å utarbeide en ordliste over de mest brukte ordene

hjemme, både på morsmålet og på norsk/engelsk, slik at hun skulle bruke det som et hjelpemiddel for å oversette ord/begreper for barnet. Dette tyder på at barnehagelæreren er bevisst på at det grunnleggende prinsippet for læring i barnehage, er å starte med de kunnskaper og ferdigheter som barn allerede har (Svolsbru, 2016, s.2).

I likhet med sistnevnte opplyser den andre informanten at hun setter søkelys på å lære barnet norsk ved transspråking ved dyrelek. Det vil si å vise barnet ulike lekedyr samtidig som hun benevne dem ved å oversette ord fra norsk til polsk. Her viser barnehagelæreren god forståelse for hvordan man faktisk kan lære flerspråklige barn norsk ved å transspråke, i lys av ulike perspektiver som stance, design & shift, der det legges vekt på samtale om et tema ved å oversette ord og begreper fra norsk- morsmål (Tkachenko, Garmann., og Romøren. 2021).

Samtidig forteller den andre informanten at de har også begynt å samle inn bøker på forskjellige språk for å representere barna i barnegruppen. Eksempelvis samlet barnehagen inn boken, *'Den lille muldvarpen som ville vite hvem som hadde bæsjet på hodet hans'* skrevet på både norsk, engelsk og tysk. Personalet jobber i små grupper for å lese boken høyt for alle barna. Dette tyder på at personalet arbeider i tråd med rammeplan (2017) som anbefaler at *“barnehagen skal bruke mangfold som en ressurs i det pedagogiske arbeidet og støtte, styrke og følge opp barna ut fra deres egne kulturelle og individuelle forutsetninger”* (KD.2017, S.9). Dette kan forstås som at barnehagelærerne opprettholder flerspråklige repertoarer, samtidig som de aktivt og bevisst jobber for å inkludere flerspråklige barn i barnehagens felleskap. Dette kan utdypes videre gjennom en antakelse om at de flerspråklige barna får bruke flere språk, deriblant morsmålet og opplever å bli sett, anerkjent og inkludert i barnegruppen. Dette kommer overens med et inkluderingsperspektiv som allerede nevnt i teoridelen, at inkludering kan forstås som å oppleve, delta i og tilhøre et fellesskap (Arnesen, 2019, s. 25).

På den andre siden har praksisfortellingene skapt et inntrykk av at barnehagelærerne bruker *“transspråking”* særlig i spontane situasjoner fremfor ved

planlagte rutiner. Samtidig ser barnehagene ut til å utelate Garcias transspråklige didaktikk som involverer de tre viktige elementene, holdning, design og endring som ble presentert tidligere i teoridelen (Tkachenko., Romøren., & Garmann, 2021, s. 3). Derfor vil det være naturlig for meg å se på dette med et kritisk blikk. Garcia og Otheguy (2020, referert i Kultti, 2022, s. 5) beskriver transspråking som et begrep og pedagogikk tilknyttet språkbruken hos minoritetssamfunn og minoritetsspråklige. Dette blir en forutsetning for å lære flerspråklige barn norsk på tvers av morsmålene. Tidligere forskningsfunn viser at det ikke er uvanlig at transspråking er fraværende i barnehagesammenheng (Pesch, 2021, s.2).

6.5 Hvordan inkluderer de flerspråklige barna gjennom lek med enspråklige barn?

Som allerede nevnt ovenfor, hevder Nygård et al. (2009) at “inkludering” er et vanskelig begrep. Det er altså flere aspekter ved å skape et inkluderende fellesskap innenfor en barnegruppe, hvor mangfold og individualitet vektlegges. Dette temaet er komplekst, siden begrepet “inkludering” kan forstås og brukes på mange forskjellige måter, men på et mer generelt nivå tar det for seg fellesskapets funksjon (Nygård., & Korsvold, 2009, s.26).

Det fremstår som de tre barnehagene er opptatt av inkludering for flerspråklige barn. Når det gjelder spesifikt de tre barnehagelærernes innsats for å anerkjenne og inkludere flerspråklige barn i praksis, ble det påpekt forskjellige teknikker, altså arbeidsmåter. For å konkretisere dette, ser det ut som barnehagelæreren i den første barnehagen jobber veldig tydelig og strukturert med å planlegge og gjennomføre aktiviteter med de flerspråklige barna. For eksempel begynte hun å kartlegge barnets behov i god tid, samtidig forberedte hun seg ved å lære enkle polske ord allerede før sommerferie og barnets oppstart. Dette tyder på at barnehagelærerne som sistnevnt gjør en bevisst innsats for å imøtekomme behovene til alle flerspråklige barn, samtidig som å inkludere dem i barnehagens fellesskap.

Den første informanten forteller at mens det polske barnet lærte norsk, lærte samtidig de andre barna enkle polske ord. De prøvde etter hvert å huske og omformulere ordene de lærte. Dette stemmer godt overens med Svolsbru (2016)

som hevder at bruk av flere språk i barnehagen er både en fordel for flerspråklige barn, og ressurs for enspråklige barn. Fordi når et barn ser at det er flere måter å uttrykke det samme på, blir det ofte nysgjerrig å utforske og lære mer (Svolsbru, 2016, s. 8).

Alle informantene forklarer godt om hvordan de faktisk jobber med flerspråklige barn. Ut ifra praksisfortellingene bruker barnehagene tospråklige assistenter, benytter seg av iPad i forbindelse med google translate, altså oversettelse, YouTube for å vise barna barnesanger på norsk og ulike morsmål barna representerer. På bakgrunn, ser det ut som at personalet i de tre barnehagene skaper muligheter for at alle barna får lære enkle ord og begreper parallelt på både norsk og morsmål. Dette fører til at alle barna, deriblant flerspråklige barna får videre opplevelse av å bli anerkjent og inkludert i barnegruppen. Denne tolkningen kommer overens med inkluderingsperspektivet som beskriver *“inkludering”* som et fellesskap i menneskelig samhandling, der inkludering kan forstås *“som å oppleve, delta i og tilhøre et fellesskap”* (Arnesen, 2019. s. 25).

6. 6 Hvordan blir digitale verktøy brukt ved inkludering av flerspråklige barn?

Rammeplanen (2017) fastslår at *“ved bruk av digitale verktøy i det pedagogiske arbeidet skal dette støtte opp om barns læreprosesser og bidra til å oppfylle rammeplanens føringer for et rikt og allsidig læringsmiljø for alle barn”* (KD, 2017, s. 44).

Som vist av praksisfortellingene og uttalelsene som ble gitt under presentasjonen og analyse av funnene, så ble visualisering identifisert som et kjent verktøy for transspråking i de tre barnehagene. Først og fremst vil jeg trekke inn hvordan de barnehagene jobber med digitale verktøy. Slik jeg ser det tyder studien på at personalet i de barnehagene bruker et bredt spekter av digitale verktøy for å lære flerspråklige barn norsk og inkludere dem i barnehagens fellesskap. Eksempelvis forteller den første informanten at de aktivt bruker digital støtte med flerspråklige barn, spesielt ved tilvenningsperioden. Informanten presiserer at de i utgangspunktet brukte iPaden med flerspråklige barna for å vise barnesanger på youtube, så etter hvert med appen språkkista. Der kan man få se bilder av ting,

klær, mennesker, dyr, biler eller noe lignende, og få høre navnet/betegnelsen på både norsk og det språket man skulle ønske, i dette tilfellet polsk.

I motsetning til den første og den tredje informanten, gir den andre informanten ikke tydelig svar om hvordan personalet i deres barnehage jobber med digitale verktøy for å støtte flerspråklige barns språkutvikling og inkludere dem i felleskapet. Det er imidlertid kommet fram til at personalet allikevel knytter flere språk opp mot andre praktiske aktiviteter som f.eks. «*dyreleker*» som informanten fortalte i praksisfortellingen.

7. AVSLUTNING

Dette kapittelet gir en oppsummering av studien, det vil si at kapittelet gir en utvidet forståelse for de argumenter og konklusjoner som kom fram gjennom studien. For å oppsummere vil nye aspekter ved forskningens utvikling, begrensninger inkludert fremtidig forskning på emnet, bli diskutert.

7.1 Oppsummering av studien

Hensikten med denne studien var å undersøke hvordan barnehagelærere anerkjenner og inkluderer flerspråklige barn i ulike språkrepertoarer. Fokuset i denne studien var med andre ord å finne ut hvordan bruk av flere språk kan være en pedagogisk strategi for å øke inkludering i barnehagen.

Denne studien har brukt en "tematisk analyse" av praktiske historier knyttet til barnehagelæreres opplevelser og erfaringer med bruk av flere språk i barnehagen. Som nevnt ovenfor ble data samlet inn i form av praksisfortellinger fra tre barnehagelærere som jobber i tre ulike barnehager i Oslo og Akershus. Som allerede forklart, er denne studien forankret i et fenomenologisk – hermeneutisk perspektiv basert på studiens vitenskapelige ståsted. Samtidig er det i studien lagt stor vekt på anerkjennelsesteori i lys av Honneths da fokuset var å se nærmere hvordan barnehagelærerne anerkjenner flerspråklighet i deres praksis (Skoglund., et al. 2019., S. 43). På lignende vis, har det vært et fokus på sosiokonstruktivistisk læringssyn forankret i Vygotskys sosiokulturell læringsteori som understreker at læring skjer gjennom menneskelig samhandling i en sosial kontekst (Vgotsky, 2001,

s. 251). Med dette utgangspunktet, har studien gjort et godt forsøk å få innsikt i hvordan flerspråklige barn omgås med enspråklige barn for å øke inkludering i felleskapet.

Funnene tyder på at personalet i barnehagene har relativt god kunnskap om temaet, der de viser positive holdninger til flerspråklighet. Hovedsakelig viser funnene at barnehagelærerne jobber med å imøtekomme barna som snakker flere språk. Dette tyder på at barnehagelærerne anerkjenner flerspråklige barna og støtter dem med å bruke ulike morsmål i barnehagehverdagen. Dette samsvarer videre med at et grunnleggende prinsipp for læring i både barnehage og skole, er å starte med kunnskap og ferdigheter som barn allerede har (Svolsbru, 2016, s.2). Kort fortalt tyder studien på at barnehagelærerne har god kunnskap, og positive holdninger til at bruken av flere språk kan bidra til økt inkludering i barnehagen. Når det gjelder arbeid med flerspråklige barn, ser det ut som barnehagelærernes kunnskaper og egenskaper varierer fra barnehage til barnehage.

Et avsluttende poeng er at barnehagelærerne stort sett bruker transspråking ved tilvenning av nye flerspråklige barn, der de i størst mulig grad benytter seg av digitale hjelpemidler som pedagogisk verktøy. Samtidig finner «transspråking» sted relativt mer i spontane situasjoner enn ved planlagte rutiner i barnehagene. Eksempelvis beskriver den tredje informanten hvordan hun håndterte situasjonen da hun plutselig oppdaget at det nye barnet, «Jasmin», slet med å komme seg inn i leken med de andre barna. Det betyr at barnehagelærerens valg om å hjelpe Jasmin ved å vise bilder på jordbær- og sjokoladeis, tyder på at personalet som sistnevnt foretrekker flerspråklige aktiviteter noe oftere ved her- og situasjoner. Det kan ifølge Garcia være helt akseptabelt at barnehagene ikke jobber strukturert og systematisk med transspråking, men benytter seg av det i her og nå situasjoner. Garcia et.al beskriver i så henseende transspråking som en avkoloniserende tilnærming (Garcia et.al, 2014, i Wang, 2022, s.3). Transspråking blir i denne forbindelse det hybridiserte og transnasjonale repertoaret til flerspråklige barn. Det anerkjenner språk som komplekst, flytende og permeabelt (Wang, 2022, s.3-4). Samtidig er inkludering som det ble diskutert i oppgaven, et komplekst begrep (Arnesen, 2019. s. 25). På bakgrunn av dette, konkluderer jeg med at

barnehagelærerne i studien jobber best mulig for å inkludere alle barn på tvers av flerspråklige repertoarer.

7.2 Studiens styrker & begrensninger

Denne studien gir innsikt i forhold som er viktige når det gjelder bruk av flere språk i barnehagen. Studien åpner også nye perspektiver på flerspråklighet og inkludering, samt bidrar til en bedre forståelse av begrepet «*transspråking*». Når det gjelder forståelsen av transspråking spesifikt i barnehagekonteksten, vil denne studien kunne være et bidrag til å forbedre transspråklig praksis i dagens barnehager. Ved gjennomgangen og analysen av praksisfortellingene har jeg prøvd å være så objektiv og nøytral som mulig i informantenes erfaringer, dette for å gjøre oppgaven så gyldig som mulig. Samtidig har jeg brukt forskningsdataene opp mot tidligere studier og eksisterende teorier som bærer preg av troverdighet og overførbarhet. Dette med et ønske om å styrke datas validitet i studien min. Det har også vært en hensiktsmessig bruk av egen erfaring underveis i oppgaven, samtidig så ble det valgt å bruke «jeg-form,» da hensikten var å gjøre teksten både levende og praksisnært.

Studien har imidlertid en del begrensninger som kan anses som svakheter. Med hensyn til datas pålitelighet kan datainnsamlingsmetoden, altså «*praksisfortellinger*» være relativt svakere sammenlignet med andre metodologiske tilnærminger, som observasjonsstudier og/eller intervjuer. Siden tematisk analyse er en helt ny analysemetode jeg valgte å jobbe med, vil analysen bære preg av min manglende erfaring med å analysere ett slikt datamateriale. Samtidig ble studiens utvalg bestående av kun tre barnehagelærere, og det var ikke mye geografisk dekning, da dataene ble samlet inn kun fra Oslo og Akershus. Studien gir dermed begrenset kunnskap om hvordan andre barnehager rundt omkring i landet jobber med inkludering av flerspråklige barn på tvers av ulike språkrepertoar.

7.3 Implikasjoner for videre forskning

Siden denne studien tar for seg inkludering av flerspråklige barnehagebarn ved bruk av flere språk, vil det være interessant å se videre på «*transspråking*» i barnehagesammenheng. For å få en dypere forståelse av informanters opplevelser

angående inkluderingen av flerspråklige repertoarer i barnehagen, vil det også være hensiktsmessig å bruke tilleggsmetoder som observasjonsstudier og kvalitative forskningsintervjuer.

Med andre ord har studien som ovennevnt forsøkt å gi innblikk i barnehagelærernes arbeidsmåter med å bruke ulike språkrepertoarer for å inkludere flerspråklige barn i barnehagen. I den forbindelse har studien samlet informasjon om hvordan «*transspråking*» kommer til uttrykk i de tre barnehagene. Studien gir imidlertid ingen spesifikk informasjon om hvordan transspråking foregår i alle norske barnehager. Derfor vil det være behov for å undersøke videre om transspråking både ved å bruke tilleggsmetoder som ovennevnt, samt å rekruttere informanter fra relativt større geografiske områder, for å kunne kartlegge transspråklig praksis mer nøyaktig i norsk barnehagekontekst. En slik undersøkelse kunne ha som mål å undersøke hvordan bruken av flere språk skjer i barnehagene over hele landet, eventuelt hvilke utfordringer som setter begrensninger for bruken av flere språk i barnehagene.

LITTERATURLISTE

- Arnesen, A-L. (2019). *Inkludering-perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. Universitetsforlaget.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder: empiri og teoriutvikling*. Gyldendal Akademisk.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*. The University of the West of England.
https://www.researchgate.net/publication/235356393_Using_thematic_analysis_in_psychology
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Danbolt, A.M.V., Alstad, G.T., & Randen, G. T. (2018). *Litterasitet og flerspråklig muligheter og utfordringer for barnehage, skole og lærerutdanning*. Fagbokforlaget.
- Duarte, J. (2020). *Translanguaging in the context of mainstream multilingual education*. Routledge Taylor & Francis group.
<https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/14790718.2018.1512607?needAccess=true>
- Fennefoss, A.T., & Jansen, K.E. (2004). *Praksisfortellinger- på vei til innsikt og forståelse*. Fagbokforlaget.
- Fennefoss, A.T., & Jansen, K.E. (2020). *Småbarns pedagogikk og praksisfortellinger-analyse og tolkning av praksisfortellinger*. (2.utg.). Fagbokforlaget.
- Garcia, O. & Wei. L. (2019). *Transspråking: språk, flerspråklig og opplæring*. Cappelen Damm akademisk.
- Gilje, N., & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger- innføring i samfunnsvitenskapenes filosofi*. Bergen: universitetsforlaget.
- Gjervan, M., Svolsbru, G. & Bleka, M. (2010). *Ressurshäfte for flerspråklig arbeid i barnehagen*. NAFO og Kunnskapsdepartementet.

https://nafo.oslomet.no/wpcontent/uploads/2013/08/NAFO_Ressurshefte_Barnehageansatte_1-korr.pdf

Gjervan, M., Andersen, C.E., & Bleka, M. (2012). *Se mangfold! Perspektiver på flerkulturelt arbeid i barnehagen*. (2. utg.). Cappelen Damm AS.

Glaser, V. (2017). *Foreldresamarbeid: barnehagen i et mangfoldig samfunn*. Universitetsforlaget.

Hammersley, M., & Atkinson, P. (2012). *Feltmetodikk: grunnlaget til feltarbeid og feltforskning*. Gyldendal akademisk.

Haugen, H.Ø. & Skilbrei, M-L. (2021) *Håndbok i forskningsetikk og databehandling*. Fagbokforlaget.

Ilje-Lien., J., Giæver. K., & Daugaard, L.M. (2022). *Call for paper: med et pedagogisk blikk på transspråking i barnehagen*. Nordisk barnehageforskning.

<https://nordiskbarnehageforskning.no/index.php/nbf/announcement/view/6>

Johannessen, A., Christoffersen, I., og Tufte, P.A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt forlag.

Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen: en forutsetning for læring*. Cappelen Damm Akademisk.

Karim, S. A. (2022). *Transnasjonal identitet og transspråking hos unge tilbakeflyttere*. NOA – Norsk Som andrespråk, 38(1).

<https://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/2100/2070>

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervjuet* (3. utg.).

Gyldendal Akademisk.

Kvarv, S. (2021). *Vitenskapsteori: tradisjoner, posisjoner og diskusjoner*.

Novlus forlag AS.

Meld. St. 6 (2019–2020. *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap*

i barnehage, skole og SFO. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>

Kultti, A. (2022). *International Journal of Bilingual Education and*

Bilingualism. United Kingdom: Routledge Taylor & Francis Group.

<https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/13670050.2021.2001426?needAccess=true&role=button>

Lillejord, S., Johansson, L., Canrinus, E., Ruud, E., og Børte, K.

(2017). *Kunnskapsbasert språkarbeid i barnehager med flerspråklige barn – en systematisk forskningskartlegging.* Kunnskapssenter for utdanning.

<https://www.researchgate.net/publication/316455599> Kunnskapsbasert språkarbeid i barnehager med flerspråklige barn

Lindquist, H. (2018). *Barnehageansattes språkpraksis med flerspråklige 1–3 åringer.*

Universitetet i Sørøst-Norge.

<https://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1557>

Meier, D.R., & Stremmel, A., J. (2010). *Reflection Through Narrative:*

The Power of Narrative Inquiry in Early Childhood Teacher Education.

Routledge Taylor & Francis Group.

<https://www.researchgate.net/publication/233451311> Reflection Through Narrative The Power of Narrative Inquiry in Early Childhood Teacher Education

Nes, K. (2013). *Norsk skole anno 2013: Økende ekskludering under dekke av inkludering?* Høgskolen i innlandet

<https://utdanningsforskning.no/artikler/2013/norsk-skole-anno-2013---okende-ekskludering-under-dekke-av-inkludering/>

Nygård, M., & Korsvold, T. (2009). *Barnehagen- et inkluderende fellesskap?*

Om minoritetsspråklige barn i barnehagen. <https://open.dmmh.no/dmmh-xmlui/bitstream/handle/11250/99241/Nyg%c3%a5rd%20og%20Korsvold%20FOU%202-09.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Pesch, A.M. (2021). *Syn på flerspråklighet som diskursive vilkår for barnehagens samarbeid med foreldre til flerspråklige barn.* Norges arktiske universitet. <https://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1562/1546>

Pesch, A. M. (2021). "They call me anneanne!" *translanguaging as a theoretical and pedagogical challenge and opportunity in the kindergarten context in Norway*". A Nordic Journal of Circumpolar Societies: Taylor & Francis online. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08003831.2021.1911200>

Pihl, J. (2010). *Etnisk mangfold i skolen: det sakkyndige blikket (2. utg.)*.

Universitetsforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift*

om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. UDIR.

<https://www.udir.no/contentassets/7c4387bb50314f33b828789ed767329e/rammeplanfor-barnehagen---bokmal-pdf.pdf>

Rienecker, L. og Jørgensen, P.S.. (2021. S. 234). *Den gode oppgaven. Håndbok i oppgaveskriving på universitet og høyskole. (2. utg.)*. Fagbokforlaget.

Sand, S. (2020). *Ulikhet og fellesskap. Flerkulturell pedagogikk i barnehagen.* Cappelen Damm akademisk.

Skoglund, R.N. & Åmot, I. (2019. S. 43). *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole. (2. utg.)*. Universitetsforlaget.

Solli, K-A. (2019). *Inkludering i barnehagen i lys av forskning. I Arnesen, A-L.*

(red). Inkludering: perspektiver i barnehagefaglige praksiser. (s.36-68).

Universitetsforlaget.

Svendsen, B.A. (2021). *Flerspråklighet: til begeistring og besvær.*

Gyldendal akademisk.

Svolsbru, G. (2016). *Flerspråklighet i barnehagen*. Nasjonal senter for

flerkulturell opplæring. [https://nafo.oslomet.no/wp-](https://nafo.oslomet.no/wp-content/uploads/2016/10/Flersprklighet-i-bhg-rev-ny-rp-1.pdf)

[content/uploads/2016/10/Flersprklighet-i-bhg-rev-ny-rp-1.pdf](https://nafo.oslomet.no/wp-content/uploads/2016/10/Flersprklighet-i-bhg-rev-ny-rp-1.pdf)

Tkachenko., E., & Gjæver, K. (2020). *Mot en ny satsing på flerspråklighet – en analyse av språkpolitiske føringer i barnehagens styringsdokumenter.*

OsloMet – storbyuniversitetet

<https://noredstudies.org/index.php/nse/article/view/2442/4343>

Tkachenko,E., Romøren, A.S.H., & Garmann, N.G. (2021). *Translanguaging Strategies in Superdiverse Mainstream Norwegian ECEC: Opportunities for Home*

Language Support <https://jhlr.org/articles/10.16993/jhlr.41/>

Utdanningsdirektoratet. (2017, 08. desember). *Språk i barnehagen-mye mer*

enn bare prat. [https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottemateriell-til-](https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottemateriell-til-rammeplanen/sprak-i-barnehagen--mye-mer-enn-bare-prat/)

[rammeplanen/sprak-i-barnehagen--mye-mer-enn-bare-prat/](https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottemateriell-til-rammeplanen/sprak-i-barnehagen--mye-mer-enn-bare-prat/)

Utdanningsdirektoratet. (2024, 20. mars). *Fakta om barnehager*

2023. [https://www.udir.no/tall-og-](https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-barnehage/analyser/2024/fakta-om-barnehager-2023/)

[forskning/statistikk/statistikk-](https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-barnehage/analyser/2024/fakta-om-barnehager-2023/)

[barnehage/analyser/2024/fakta-om-barnehager-2023/](https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-barnehage/analyser/2024/fakta-om-barnehager-2023/)

Vygotsky, L.S. (2001). *Tenkning og tale*. Gyldendal akademisk.

Wang, D. (2022). *Translanguaging as a decolonising approach: students' perspectives towards integrating Indigenous epistemology in language teaching*. University of Auckland.
<https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/applirev-2022-0127/html>

VEDLEGG

Vedlegg 1 Infoskriv

Til pedagogisk leder

Oslo, september 2023

Informasjonsskriv og forespørsel om deltagelse i studien

Vil du delta i forskningsprosjektet «Bruk av flere språk som inkluderende pedagogisk strategi i barnehagen?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få innblikk i pedagogiske lederes opplevelser og erfaringer knyttet til inkludering av flerspråklige barn i barnehagen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

- Formålet med studien er å få innblikk i pedagogiske lederes opplevelser og erfaringer knyttet til inkludering av flerspråklige barn i barnehagen, med særlig søkelys på bruk av flerspråklige repertoar som ressurs. Studiens problemstilling er «*Hvordan bruker pedagogiske ledere flere språk som pedagogisk strategi for å øke inkludering av flerspråklige barn i barnehagen?*»
- Prosjektet er knyttet til en avhandling på master i tilpasset opplæring ved høgskolen i innlandet. Datainnsamlingen gjennomføres i løpet av oktober-november 2023 og prosjektet avsluttes ca. juni 2024.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

- Høgskolen i innlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

- Du blir invitert til å delta fordi du er barnehagelærer/pedagogisk leder.
- Jeg går inn på Oslo kommune sin hjemmeside og få oversikten over barnehager i ulike bydeler og tar kontakt per e-post til styrere i barnehager for hjelp med videreformidling av kontakt med barnehagelærere/pedagogiske ledere.
- Jeg skal samle inn minst tre praksisfortellinger fra tre ulike barnehager.

Hva innebærer det for deg å delta?

- Jeg vil be deg skrive en praksisfortelling eller en situasjonsbeskrivelse fra en situasjon hvor du aktivt støttet barns morsmål eller skapte nysgjerrighet for flere språk enn norsk.
- Praksisfortellingens omfang skal være 2-3 sider.
- Det er ønskelig at dere sender praksisfortellingen til meg på mail innen utgangen av november 2023.
- Innsamlede data lagres i adgangsbegrenset område OneDrive, og slettes ved prosjektslutt.
- All informasjon om deg/dere vil bli anonymisert. Det vil si at ingen navn, fødselsnummer og/eller annen direkte/indirekte gjenkjennbar personlig informasjon oppgis i denne studien.
- **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn.

- Alle dine personopplysninger vil da bli slettet.
- Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.
- Din deltakelse i forskningsprosjektet vil ikke påvirke ditt forhold til arbeidsplassen din,
- Du kan trekke deg ut fra deltakelse ved å ta direkte kontakt med student Hem Kumar Gurung via e-post på hem_grgmm@yahoo.com eller per telefon 96885217 eller ved å ta kontakt med prosjektansvarlig på oppgitt kontaktdetaljer nedenfor.

Ditt personvern - hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

- Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.
- Det er bare Hem Kumar Gurung (student), og Johanne Ilje-Lien (veileder/prosjektansvarlig) som vil ha tilgang til datamaterialet.
- Data skal lagres i adgangsbegrenset område OneDrive, altså ingen uvedkommende har tilgang til innsamlede data.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

- Prosjektet vil etter planen avsluttes ca. juni 2024. Etter prosjektslutt vil datamaterialet bli slettet umiddelbart.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

- Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.
- På oppdrag fra høgskolen i innlandet har Sikt - kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen

av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Høgskolen i innlandet og/eller førsteamanuensis Johanne Ilje-Lien ved OsloMet som er veileder/prosjektansvarlig.
E-post: johannei@oslomet.no Telefon. +4767235669
- Vårt personvernombud: Anne Sofie Lofthus
E-post: anne.lofthus@inn.no Telefon: +47 61 28 82 77
- Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:
E-post: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Johanne Ilje-Lien

(veileder/prosjektansvarlig)

Hem Kumar Gurung

(student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Bruk av flere språk som inkluderende pedagogisk strategi i barnehagen*». Jeg samtykker til:

- å delta i prosjektet
- å skrive en praksisfortelling basert på studiens formål.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

.....

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

10/4/23, 7:31 PM

[Vedlegg 2: NSDs godkjenningsbrev](#)

[Meldeskjema](#) / [Bruk av flere språk som inkluderende pedagogisk strategi i barnehag...](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

889787

Vurderingstype

Standard

Dato

03.10.2023

Tittel

Bruk av flere språk som inkluderende pedagogisk strategi i barnehagen

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk og samfunnsfag - Hamar

Prosjektansvarlig

Johanne Ilje-Lien

Student

Hem Kumar Gurung

Prosjektperiode

01.10.2023 - 01.06.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.06.2024.

[Meldeskjema](#) 

Kommentar

Personverntjenester har vurdert endringene registrert i meldeskjemaet.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg.

Behandlingen kan fortsette.

Endringen består i at informantene nå skal sende inn en praksisfortelling, personlig intervju utgår.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til videre med prosjektet!

Vedlegg 3: Praksisfortelling 1

Det er august måned og vi skal ta imot nye barn på avdelingen vår. På avdelingen min skal vi til sammen ta imot 4 nye barn i løpet av august/september. Et av de barna har jeg ansvar for å ta imot. De kommer innom på besøk før sommerferien og oppstart for å hilse på. Da finner vi ut av at familien og barnet som skal begynne snakker polsk. Pappa kan en god del engelsk og noe norsk, mamma kan litt engelsk og nesten ikke noe norsk, men øver. Dette er bare spennende for oss, da vi allerede har et barn på avdeling som snakker polsk i hjemmet og norsk i barnehagen. Jeg snakker godt engelsk fra før, så jeg kommuniserer med dem (mest pappa) på engelsk. Før ferie og oppstart bruker jeg noe av plantiden min til å prøve å lære meg noen få polske ord, slik at jeg kan møte familien med noe kjent. Det er ikke mange ordene da uttale er litt vanskelig.

Gutten på 2 år er veldig klar for å begynne i barnehagen. Han er en aktiv gutt som liker å være ute, leke med biler og å danse. De første dagene er pappa til stede i barnehagen, og gutten er rundt og leker som bare det, prater masse med pappa og prøver å prate til meg, men det gjør han på polsk. Pappa oversetter det han sier slik at jeg også kan forstå og jeg prøver å gjenta på polsk. Jeg har spurt pappa om de kan skrive ned noen ord som de bruker mye sammen med barnet på både polsk og norsk/engelsk til meg slik at jeg kan bruke dette videre sammen med barnet. Dette ble de veldig glade for at jeg ønsket og gjorde det selvsagt. Jeg fikk 3 A4 sider med diverse ord.

Etter en stund er tilvenningstiden over og pappa kan ikke være med i barnehagen lengre. Da gir gutten uttrykk for at han ikke synes det er greit gjennom kroppsspråk, roping, gråting og verbalt språk på polsk. For å skape kontakt og trygghet til barnet er det alltid en voksen i nærheten og vi prøver så godt vi kan å tolke signalene han gir. Slik som å ikke gå lenger inn på avdeling enn inn i garderoben. Her blir vi værende noen stunder så vi finner fram leker som han er kjent med og prøver så godt vi kan å ta i bruk de ordene vi har fått av foreldrene.

I denne tiden hvor barnet ikke ville komme helt inn på avdeling prøvde vi oss fram med forskjellige metoder for å skape kontakt. Vi har iPad tilgjengelig på avdeling og den ble aktivt brukt under denne tiden. Ofte satte vi på polske barnesanger som han kunne kjenne igjen,

noe som virket veldig positivt for barnet. Dette gjorde også at de andre barna på avdelingen ble veldig nysgjerrige på hva vi drev med og ønsket å komme ut for å se og høre sammen med oss. Dersom det polske barnet ga inntrykk av at det var greit lot vi andre barn få være sammen med oss. Etter hvert ønsket vi å gjøre andre ting sammen enn å se og høre på youtube, så etter hvert prøvde vi oss fram med appen språkkista. Der kan man få se bilder av ting/klær/mennesker/dyr/biler og lignende, og få høret navnet/betegnelsen på både norsk og det språket man skulle ønske, i dette tilfellet polsk. Dette fungerte både og sammen med gutten. Noen ganger syntes han det var gøy å høre ordene og at vi prøvde å uttale dem. Andre ganger, spesielt når det gjaldt bildene av mennesker, så syntes han det ikke var noe særlig. De andre barna på avdelingen ble nysgjerrige på dette også, og ønsket å være med. Til tider var det greit for gutten og andre ganger ikke. De gangene de fikk lov prøvde de seg også på å si noen av ordene på polsk, men interessen falt litt av og de ville heller høre på andre språk. Da falt også interessen til gutten bort. Vi prøvde selvfølgelig å møte de andre barna på deres ønsker, men sammen med gutten så vi at dette ikke hadde så god innvirkning.

Vi fokuserte mye på lek i gangen, den tiden gutten ikke ville komme lenger enn dette. Så vi la til rette for forskjellige lek både for han og for de andre barna. Til å begynne med var det ikke så spennende at de andre barna var rundt han, men etter en stund ble det mer og mer interessant. De tok litt mer og mer kontakt med hverandre, og vi prøvde å få den andre gutten vi hadde på avdeling til å snakke polsk sammen med den nye gutten, men det ønsket han ikke. Så da lot vi det være og heller håpte det kom til å skje på et senere tidspunkt. Noe det har gjort i senere tid. Barna som var rundt gutten syntes det var vanskelig å kommunisere med han da han kun pratet polsk, men ønsket gjerne, så de kom av og til bort til oss voksne for å spør om vi visste hva noen av ordene var. Vi prøvde å si ordene slik at de også kunne gjenfortelle, noen ganger med hell og andre ganger var det litt for vanskelig, men det var fint å se at de prøvde.

Google translate ble også aktivt brukt for å prøve å fortelle barnet om ting som skulle skje og lignende. Dette funket ganske ofte og barnet skjønnte en del, men det er ikke alltid google translate er helt pålitelig. Vi var såpass heldige å få inn en person fra PPT som opprinnelig snakker polsk til å prøve å være litt nærheten av barnet i den tiden han var veldig sårbar. Hun snakket mye til han, men det var ikke alltid han snakket så mye med henne. Hun oversatte de

frasene han sa og mye ble sagt om igjen. Hun hadde dessverre ikke mulighet til å være der i flere omganger. Deretter var vi så heldige å få inn ei dame i arbeidspraksis som og snakket polsk, og hun klaffet godt med gutten. Det at hun kunne snakke såpass gjorde at han ble enda tryggere og kom seg inn på avdeling. Det var og fint for foreldrene å kunne få litt mer detaljerte tilbakemeldinger i den tiden fra denne personen. Etter en god stund så har alle disse hjelpemidlene vi har, det lille vi har lært av språk og den tiden og nærkontakten vi har vist gjort at barnet har blitt trygt nok til å tørre å komme helt inn på avdeling. Nå har han gått lenge i barnehagen og har ikke noen problemer med å være der. Han gir uttrykk for at han trives og har lært seg masse språk på norsk.

All denne erfaringen jeg har gjort meg og all den repetisjonen av de ordene på polsk har gjort at disse har satt seg i hodet mitt og jeg bruker dem fortsatt daglig med flere av barna som har begynt i ettertid som også snakker polsk. Per nå har vi en gutt som har begynt og jeg var rett på med de få ordene jeg kan og får til tider et lite smil når han hører hva jeg sier.

Vedlegg 4: Praksisfortelling 2

Jeg har tysk som morsmål: Jeg jobber på en småbarnsavdeling med 14 barn mellom 0,11 år og 2,9 år. I gruppen er et tvillingpar på 1,4 år som har en foreldredel fra Østerrike og hjemme snakker de norsk og tysk. Barna begynte i barnehagen i august og kunne ikke gå når de begynte. De har lite verbalt språk, men spesiell en babler utrolig mye. Jeg har tysk som morsmål og snakker tysk med dem i forskjellige situasjoner i løpe av dagen. Vi opplever, at barna er spesielle knyttet til meg og søke meg, når de trenger støtte eller trøst. Jeg vil fortelle om en «samtale» rundt forskjellige gårdsdyr. Vi sitter i lesestolen med en kurv med forskjellige små dyr i plast. Der er en norskspråklig kollega, tvillingene og meg, det er flere barn rundt som bla i bøker, men de er ikke med i samtalen. (Tvilling 1 er A, tvilling 2 er B, kollega min er C og jeg er J) C (til A): Øy, fant du en ku? Kua sier mø.

A se bare på henne.

B smiler og svarer: møøøø.

A se på henne og kommer med kua til meg.

J: Hast du eine Kuh gefunden, wie macht die Kuh? (Har du funnet en ku, hva sier kua)

A smiler og sier: muuuuh.

B kommer over og sier: muuuuhhh.

J: Ja auf deutsch macht die Kuh muh og på norsk sier hun mø. (på tysk sier kua muh) A: muh.

B: mø.

A: mø, muh

B: muh, mø.

Jeg ta et dyr til som snakker forskjellig på norsk og tysk -en hund.

B ta hunden ut fra hånda mi og sier: off, off.

C: ja hunden sier voff voff.

B ser på meg.

J: Der Hund macht wau wau. Wau wau, wau wau. (Hunden sier wau, wau)

A smiler: au, au

B smiler. Off off.

Barna ler og sier au au og off, off om hverandre. Så ta B en hane på kassa, smiler og se på meg.

J: Der Hahn macht Kikeriki. B begynner å le og sier «ikiki». (hahen sier Kikerki)

J: «Ja Kikeriki»

B ser på C og viser henne hanen.

C sier: «Hanen sier «kykeliky». A og B ler og lager norske og tyske hane lyder om hverandre.

Samtalen ble avbryt, siden en tredje ansatt kom til og sa «nå er det tid for spising. Dette er bare et lite eksempel hvordan man kan skape glede ved bruke et språk barna snakker hjemme og er tilfeldigvis morsmålet mitt i hverdagen. Det skaper trygghet, og barna føler seg sett. Jeg tolker at A kom bevisst med kua til meg, fordi vi hadde samlignet dyrelyder på norsk og tysk en gang før.

Det virket for meg hadde lyst å høre og gjøre det igjen. Vi har gjort det flere ganger etterpå, spontan og planlagt. Vi har utvidet med dyrelyder på engelsk, fordi vi har et barn, som har en engelsktalende foreldre og et barn hvor engelsk er tredje språk, siden foreldre bruker engelsk for å kommunisere med hverandre. Vi har i tillegg begynt å samle bøker på forskjellige språk. For eksempel har vi Lille muldvarpen som har fått bæsjet på hodet sitt på norsk, tysk og engelsk og leser de i små grupper for alle barn.

Tvillingene har en søster som er nå førskolebarn. Før jeg begynte å jobbe i denne barnehagen, ville hun ikke snakke tysk i det hele tatt i barnehagen. Hun svarte konsekvent på norsk når far pratet tysk med henne. Siden hun opplever helt naturlige samtaler mellom meg og far og at jeg snakker tysk til tvillingene in imellom og vi ler mye sammen, har hun blitt åpen for å snakke tysk også. Hun vil komme på besøk på vår avdeling for å synge en tysk sang med meg eller vil at jeg leser en av de tyske bøker for henne. De har også begynt med

ordlister med et ord på alle språk som snakkes på avdelingen hennes. For eksempel er det skorpet akkurat nå og barna synes det er spennende og morsomt å høre, lære og sier et ord på mange språk. På denne måten blir språklig mangfold synlig og morsmålene bli anerkjent og noe positiv som barna kan bidra med til felleskap.

Vedlegg 5: Praksisfortelling 3

Jeg vil først fortelle deg en litt annerledes praksisfortelling, som er svært interessant. Vi fikk inn en femåring i barnehagen. Hun hadde vært hjemme helt frem til nå. Jenta hadde egentlig startet i en annen barnehage i sin kommune (rett utenfor Oslo), men siden jenta ikke kunne snakke norsk og hadde vært lenge hjemme med mor, ble det veldig vanskelig for henne. Hun gråt mye i barnehagen. Den barnehagen ba mor om å ha tilvenning for en hel måned. Etter hvert begynte de å snakke om psykologhjelp til barnet, fordi ifølge barnehagen hadde hun separasjonsangst. Mora syntet den hele situasjonen var veldig vanskelig og var ikke fornøyd med barnehagen. Da fikk hun høre om oss. I dag så kom hun til meg på kontoret og fortalte historien og begynte å gråte. Jeg sa til henne at jenta kan begynne hos oss og trenger ikke tilvenning mer enn ca. tre dager. Men vi kan holde litt telefonisk kontakt, hvis det skulle være noe. Jenta begynte hos oss. Vi hadde en assistent ansatt på avdelingen som snakket hennes språk (arabisk). På den måten ble jenta forstått og når hun (altså de første dagene) begynte å gråte, tok vi en telefon til mora, slik at jenta kunne snakke med sin mor, som forklarte litt og sa at hun kommer etter hvert. Det tok ikke mange dager, før jenta hadde det helt fint i barnehagen, selv om språket hennes ikke var helt på plass.

Vi laget et tiltak for jenta, hvor den arabisktalende assistenten tok ansvar for å lære jenta norsk, samtidig som å involvere henne mer med andre barn på avdelingen. Tiltaket handlet om å la jenta være og lære i en liten gruppe av bare 3 barn (altså 2 andre norske barn) en time på hver mandag og tirsdag. Den assistenten brukte enkle ord å oversette fra arabisk-norsk og norsk-arabisk for å lære meningen i innholdet. Samtidig brukte den ansatte iPad for å vise jenta bilder av ting som de snakket om. Etter hvert ble iPaden brukt mye for å vise hele gruppen arabiske barnesanger. Da ble alle barna mer interesserte i arabisk musikk og jenta fikk etablert et godt vennskap med de andre barna. Hun følte seg fort inkludert og trygg i barnehagen. Som resultat ble mora så glad og fornøyd med oss, at hun et par ganger kom også med arabiske søtsaker og leverte hos oss på avdelingen.

Kort oppsummert: Altså tospråklige assistenter er gullverdt, synes jeg. Barn føler seg forstått, de føler seg sett, anerkjent. Det er så fin inngangsbillett til barnehagen. Samtidig er visuell støtte også veldig bra. Mange barn responderer veldig godt på bilder.

Praksishistorie 2:

Høsten 2023 fikk vi et nytt barn (Jasmin), fra Bosnia inne på avdelingen. Barnet snakker ikke så mye norsk, og foreldrene snakker bare morsmålet med barnet. Barnet kan bare noen få ord på norsk, barnet klarer å hilse, be om hjelp osv. men har ikke noen mer begreper. 3 barn fra avdelingen har bestemt å invitere barnet til leken, Tuva kommer bort til Jasmin, hilser på henne, tar i hånd og går sammen med henne inne på avdelingen. Barn begynner å legge frem noen regler til det nye barnet.

Her er kjøkkenet, her skal vi være. Vi skal lage is og kake her så kan vi selge det til de andre" Sier Tuva. Jeg observerer barna og ser at Jasmin begynner å trekke seg tilbake.

Kroppsspråket hennes sier ganske mye om at hun føler seg ikke helt komfortabelt. Jeg går bort til gruppen og spør om det går bra med dem. Den ene jenten sier at Jasmin vil ikke leke med dem. Jeg snur meg til Jasmin og spør: "Jasmin, har du lyst til å leke med dem?" Barnet sier " Ja " men virket usikkert. Jeg spør barna om det er greit at jeg og Jasmin kan bli med på lekken. Barna sier ja. Vi setter i gang leken, alle har fått sin rolle. Noen lager is, noen selger, og noen kjøper.

Barna spør: "Jasmin har du lyst på jordbær is?" Jasmin svarer ikke.

Jeg finner fort arbeidstelefon i lomma, surfer på google bilder og finner bildet av jordbær is. Jeg viser det til henne og spør om hun har lyst på dette? Barnet sier ja. Tuva begynner å lage is til Jasmin, jeg måtte betale for det. Jasmin ble veldig glad da hun fikk is.

Etterpå spurte Tuva til Jasmin om hun ville ha sjokolade is denne gangen. Siden Jasmin ble usikker igjen, jeg finner frem telefonen og viser til Jasmin hvordan sjokolade is ser ut. Barnet sier at hun vil ikke ha.

Tuva og andre jenter sier: Det er greit og spør meg om jeg ville ha is. Jeg sa ja til det, så fortsetter vi å leke / late som. I den situasjonen valgte jeg å bruke telefon / teknologi for å ikke avbryte leken, og brukte telefon for å visualisere, jordbær is til Jasmin. Telefon kan også brukes for å erstatte iPad. Hensikten med dette, er å igangsette både planlagte og spontane leker og aktiviteter med flerspråklige barn ved å kombinere data/teknologi i språkstimuleringen. Vi har også brukt google translatør med noen foreldre enkelte ganger.

Det er viktig å finne løsninger enn å problematisere situasjoner. Det finnes mange ulike måter å jobbe med flerspråklige barn. En av de enkleste måter, er å visualisere ting/ objekt ved bruk av data. Da blir alle barn inkludert i felleskapet, fordi vi kan lett tiltrekke alle barns interesse ved å bruke skjerm, som de nye / moderne ressurser og hjelpemidler for å berike leken.