

MASTEROPPGAVE

Emnekode: SPD5003

Navn: Olga Ershova

Språkutviklings arbeid med tospråklige barn i norske barnehager

En kvalitativ studie av hvordan reflekterer barnehagelærere om språkutviklings arbeid med tospråklige barn i barnehage

Dato: 18.05.2022

Totalt antall sider: 86

Forord

Det nærmer seg slutten på to lærerrike år med masterstudiet i Tilpasset opplæring ved Nord universitet, der har jeg vært student fra 2020 til 2022. Det har vært interessant og spennende å bli med på samlinger og fordype seg i ulike temaer innen vitenskapsarbeidet og spesialpedagogikk.

Jeg vil rette en stor takk til alle mine lærere i Nord Universitet, som gjorde fint den vanskelige jobben sin med å utdanne oss i denne tøffe perioden av pandemi. Jeg er imponert av deres profesjonalitet og høye kompetanser.

Jeg vil rette en stor takk til min veileder, førsteamanuensis Hallvard Andre Kjelen for gode råd, konstruktive tilbakemeldinger og mye støtte i denne prosessen. Den veiledning som jeg fått, har gitt meg vesentlig hjelp for å utvikle denne oppgaven.

Jeg takker mine medstudenter som ble sammen med i læringsprosessen, de støttet og hjalp meg til å bli bedre i teori og praktiske ting ved de ulike temaer som vi har lært.

Jeg takker alle mine kollegaer og særlig mine sjefer Key-Anne Riksen og Anya Tovås for støtte og for sjansen til å jobbe og studere samtidig. Jeg takker også mine informanter for de viste interesse, være med på prosjektet og delte sine tanker og erfaringer med meg. Det er deres stemme som har gjort denne oppgaven mulig og bidro meg med forskningsarbeidet.

Jeg vil si en stor takk til min familie for all teknisk support, tålmodighet og støtte i løpet av hele studieprosessen.

Bodø, 18.05.2022

Olga Ershova

Sammendrag

Denne masteroppgaven handler om språkutviklings arbeid med tospråklige barn i norske barnehager. Her mener jeg arbeidet med utvikling av norsk som andrespråk og norsk språkkompetanse hos barn med tospråklig bakgrunn, og vurderer ikke noen metoder for utvikling av morsmål for disse barna i norske barnehager. Arbeidet i barnehage er viktig med dagens søkelys på tidlig innsats og tilpasset opplæring for å unngå sosiale- og lærevansker i framtiden. Hensikten med prosjektet har vært å undersøke hvordan barnehagelærere reflekterer om fenomenet tospråklighet, om arbeidet med norsk som andrespråk og utviklingen av norsk språkkompetanse hos tospråklige barn i norske barnehager.

Studiens teoretiske forankring er basert på både nasjonale og internasjonale klassiske og moderne kilder, og inkluderer relevant teori og forskning innenfor lingvistikk, pedagogikk og språkutvikling med lys av fenomenet tospråklighet, hvor forskningen til blant andre Vygotsky, Chomsky, Bloom og Lahey, Cummins, Rommetveit, Garcia, Romaine, Øzerk, Lervåg og Melby-Lervåg har vært viktige referansepunkter.

Studien brukte fenomenologi som forsknings design og et kvalitativt forsknings intervju som metoden. Intervjuene ble gjennomført med barnehagelærere, og målet var å få relevante data for å svare på forsknings spørsmål som ble formulert i problemstillingen.

Resultatet av prosjektet viser et det finnes noen prinsipper i forhold til arbeidet med tospråklige barn, og det arbeidet må gå med utvikling av flere deler av språksystemet: språkinnhold, språkform og språkbruk. Det vises også et klart behov for kompetanseheving, ettersom det er mange barnehagelærere som jobber med språkutvikling i grunnleggende norsk språk uten formell kompetanse om emnet, og uten kunnskap om noen effektive metoder på språkutviklings arbeid.

Arbeidet med mitt masterprosjekt har hjalp meg å utvide kunnskap om temaet innen tospråklighet og språkutviklings arbeid hos barnehagebarn, og har gjort slik at teorien kommer å bli mer konkret i møte med praktisk arbeid i barnehage.

Abstract

This study is about language development's work with bilingual children in Norwegian kindergartens. In this project, I examine the development of Norwegian as a second language and Norwegian language competence in children with a bilingual background and do not consider any methods for the development of the mother tongue for these children in Norwegian kindergartens. The work in kindergarten is the most important with today's focus on early intervention and adapted education to avoid social and learning difficulties in the future. The purpose of the project has been to investigate how kindergarten teachers reflect on the phenomenon of bilingualism, on the work with Norwegian as a second language, and the development of Norwegian language competence in bilingual children in Norwegian kindergartens.

The study's theoretical grounding is based on both national and international, classical and modern sources, and includes relevant theory and research in linguistics, pedagogy, and language development in light of the phenomenon of bilingualism, where research by, among others, Vygotsky, Chomsky, Bloom and Lahey, Cummins, Rommetveit, Garcia, Romaine, Øzerk, Lervåg, and Melby-Lervåg has been important reference points.

The study was designed using a qualitative research interview with three kindergarten teachers and the goal was to answer research questions that were formulated in the problem statement.

The result of the project shows that there are some principles in relation to the work with bilingual children and that work must go with the development of several parts of the language system: language content, language form, and language use. There is also a clear need for competence development, as there are many kindergarten teachers who work with language development in basic Norwegian language without formal competence on the subject, and without knowledge of any effective methods of language development work.

The work with the project has helped me expand my knowledge of the topic of bilingualism and language development work in kindergarten children and has made the theory more concrete in the face of practical work in kindergarten.

Språkutviklings arbeid med tospråklige barn i norske barnehager

Innholdsfortegnelse

| | |
|---|-----------|
| Forord | iv |
| Sammendrag..... | ii |
| Abstract..... | iii |
| 1. Innledning | 1 |
| 1.1 Bakgrunn og valg av tema..... | 1 |
| 1.2 Problemstilling og forsknings spørsmål..... | 2 |
| 1.3 Avgrensing og begrepsavklaring..... | 4 |
| 1.4 Oppgavens oppbygging..... | 7 |
| 2. Teoretisk forankring | 8 |
| 2.1 Språk. Forskjellige definisjoner av forskere..... | 8 |
| 2.1.1 Språk som system..... | 11 |
| 2.2 Moderne forskere og deres syn på språklæring og språkutvikling..... | 13 |
| 2.2.1 Typisk språkutvikling..... | 16 |
| 2.2.2 Faktorer som påvirker språkutvikling..... | 19 |
| 2.3 Tospråklighet hos barn i barnehagealder..... | 23 |
| 2.3.1 Ulike typer av tospråklige utvikling..... | 25 |
| 2.3.2 Mellomspråk..... | 31 |
| 2.3.3 Språk og identitet..... | 32 |
| 3. Metodisk tilnærming..... | 33 |
| 3.1 Forsknings design og metodevalg..... | 33 |
| 3.2 Kvalitativt forskningsintervju..... | 36 |
| 3.2.1 Utarbeiding av intervjuguiden..... | 37 |
| 3.2.2 Utvalg av informantene..... | 40 |
| 3.2.3 Gjennomføring av intervjuene..... | 42 |
| 3.2.4 Bearbeiding av datamaterialet..... | 44 |
| 3.2.5 Analyse av datamaterialet..... | 44 |

| | |
|---|-----------|
| 3.3 Oppgavens reliabilitet, validitet og generaliserbarhet..... | 47 |
| 3.4 Ethiske aspekter og utfordringer i forskningsprosessen..... | 48 |
| 4. Presentasjon av resultater..... | 51 |
| 4.1 Tospråklige barn i Norge..... | 51 |
| 4.2 Språkutviklings arbeid med tospråklige barn i barnehage..... | 56 |
| 4.3 Barnehagelærernes refleksjon om sin egen kompetanse i forhold til språkutviklings arbeid med tospråklige barn..... | 66 |
| 4.4 Oppsummering av resultatene..... | 68 |
| 5. Diskusjon..... | 69 |
| 5.1 Drøfting om behovet av språkutviklings arbeid med tospråklige barn i barnehage..... | 70 |
| 5.2 Drøfting om arbeidet..... | 71 |
| 5.2.1 Prinsipper i språkarbeidet: ta utgangspunkt i barnas alder, språkutviklings nivå, jobb i sonen det nærmeste utvikling (basert på Vygotskys prinsipp)..... | 71 |
| 5.2.2 Arbeidet forebygger med utvikling av forskjellige deler i språk system: språkets innhold, språkets form og språkets bruk..... | 74 |
| 5.2.3 Arbeidet med språk inneholder arbeidet med utvikling av kognitive funksjoner, kommunikasjons ferdigheter og sosiale miljø..... | 83 |
| 6. Avslutning og forslag for videre forskning..... | 85 |
| 7. Litteraturliste..... | 87 |
| 8. Vedlegg..... | 93 |
| Vedlegg 1. Informasjonsskriv..... | 93 |
| Vedlegg 2. Samtykkeskjema..... | 95 |
| Vedlegg 3. Intervjuguide..... | 96 |
| Vedlegg 4. Svar fra NSD..... | 98 |

1. Innledning

I dette kapittelet presenterer jeg bakgrunnen for valg av tema, oppgavens aktualitet og relevans fremheves i forhold til fenomenet tospråklighet og arbeidet med utvikling av norsk som andrespråk hos tospråklige barn i norske barnehager. Jeg presenterer også problemstillingen og formulerer to forsknings spørsmål som legges til grunn av undersøkelsen. Til slutt beskriver jeg oppgavens oppbygging for å gjøre orientering gjennom materialet bedre for leseren.

1.1 Bakgrunn og valg av tema

I nyere tid har mange mennesker opplevd at Norge blir mer og mer et flerkulturelt og flerspråklig land. Betegnelsen *flerspråklig* brukes om barn og voksne som forholder seg til og bruker flere språk daglig, uavhengig av hvor godt de behersker de forskjellige språkene. Flerspråklige blir dermed en stor og sammensatt gruppe, som kan ha gode ferdigheter på flere språk, eller gode ferdigheter i ett av språkene og lave på et annet; eller lave ferdigheter i flere av språkene (Statped, 2019). Ifølge Øzerk er *tospråklighet* en underkategori av flerspråklighet, når en person bruker to språk daglig (Øzerk, 2016). Når det gjelder barn, er det ofte barn med flyktningbakgrunn og/eller barn med bakgrunn fra tospråklige familier. Generelt vet vi, at antallet tospråklige barn i norske barnehager er økende, og i 2018 var det 50 900 tospråklige barn, ifølge tall fra Utdanningsdirektoratet (Sandgrind, 2019). Mange av disse barna får i dag tilbud om særskilt norskopplæring og tospråklig fagopplæring når de begynner på skole, men til tross av dette har de fleste sosiale- og lærevansker, og som en konsekvens kommer det til problem med opplæring og inkludering i det norske samfunnet i framtiden. Årsakene til fagvanskene er derfor indirekte knyttet til elevenes tospråklighet, og norsk språkkompetanse hos barn har betydning for senere skoleferdigheter, påpeker Lervåg og Melby-Lervåg (2016).

Derfor er arbeidet med norsk språkutvikling hos tospråklige barn i barnehage svært viktig. Noen barn er svært språklig aktive og vil skaffe seg mange anledninger til å bruke språket, andre er mer forsiktige og tilbakeholdne (Sandvik & Spurkland, 2009). Barnehagens oppgave må være å gi alle barn muligheter til å uttrykke seg og utvikle kommunikasjonsferdighetene sine før skolestart. Et godt utviklet norsk språk er en forutsetning for senere læring i skolen, som gir mulighet å få et yrke og bli et fullverdig medlem av det norske samfunnet i framtid.

Temaet om tospråklighet hos førskolebarn er dagsaktuelt og berører også meg direkte. Jeg kom til Norge ca 5 år siden og har opplevd selv hvordan er det vanskelig å bli i tospråklig miljø. Nå jobber jeg i en barnehage i Nordland og hver dag ser jeg flere barn i førskolealder som forholder seg til minst to språk. I tillegg er jeg utdannet som logoped og har langt erfaring med å jobbe med språkutvikling og språkvansker hos barn i alderen 0 – 6 år.

Min faglige bakgrunn og mine erfaringer fra arbeid i barnehage i Norge har påvirket mitt valg av tema for oppgaven. Jeg har selv et ønske å jobbe med utvikling av norsk som andre språk med tospråklige barn i barnehage. Slik som vi ser her, er barnehagen en viktig arena for å jobbe med barnets språkutvikling. Gjennom systematisk språkarbeid kan barnehagen utvikle språket til hvert enkelte barn som har behov for det. Jeg og alle mine kollegaer er opptatt av hvilke typer språkutviklings arbeid som kan gjøres i barnehagen for å bedre disse barnas norsk før skolestart. Både barnehagelærere og personalet har stor oppmerksomhet på språkarbeidet som gjøres gjennom planlagte temaer, språkgrupper eller samlingsstunder (den formelle læringstiden) og i litt mindre grad på den uformelle leketiden, men likevel kan vi kanskje finne nye metoder og prinsipper i arbeidet som har mest positive effekter på språkutvikling, og gjøre dette arbeid på en god måte. Mange barnehagelærere etterspør kunnskap om hvordan de kan omsette teorien de har lært om språket til praksis når de møter tospråklige og tokulturelle barn i barnehagen. Det er behov for mer kunnskap om språkutviklings arbeid hos tospråklige barn i barnehage samt omfanget av deres språklige vansker eller suksesser.

1.2 Problemstilling og forsknings spørsmål

«Det har aldri tidligere vært så mange borgere som har forhold seg til norsk i tillegg til ikke-norsk språk som nå. Denne befolkningsgruppen gjør seg gjeldende i alle deler av samfunnet – både geografisk og sosialt», skrevet Kamil Øzerk (Øzerk, 2016 s. 13).

Et av problemområdene for pedagogisk arbeid er barn med flyktnings og/eller tospråklig bakgrunn i barnehage. De siste årene har nasjonale og internasjonale undersøkelser gjentatte ganger vist at barn som har et annet morsmål enn norsk, gjennomsnittlig plasserer seg langt under enspråklige barn fra norske familier når det gjelder skolerelaterte ferdigheter (Lervåg & Melby-Lervåg, 2012, 2016). Mye tyder på at mange barn med to- og flerspråklig bakgrunn ikke har tilstrekkelige norskspråklige ferdigheter til å forstå og gjøre seg nytte for

kommunikasjon og sosialisering i dagens barnehage og så for undervisningen på en vanlig norsk skole.

Begrepet tospråklighet kan vurderes ut fra en tverrfaglig innfallsvinkel. Denne kan være knyttet til blant annet lingvistikk, psykologi, sosiologi, pedagogikk og etnologi eller kulturforståelse. Fagområdet tospråklighet synes å være behandlet innenfor lingvistikk i størst grad. Forskning innen tospråklighet er ofte utført av lingvister med siktepunkt å undersøke i hvilken grad et barn kan klare å lære flere språk simultant, forutsatt språklig stimulering (Romaine, 1995).

De første språklige ferdigheter hos barn utvikles primært i familien. Grunnleggende språklige utvikling hos barn er helt avhengig av dets omsorgspersoner, samt den kultur familien er knyttet til (Dalland, 2000). Individuelle tospråklige ferdigheter begynner å utvikle seg når barnet begynner å gå i barnehagen, ca 1-2 års alder. Tospråklig utvikling hos barn er primært et resultat av den sosialisering som skjer i familien og i barnehagen. Det vil si barnets oppdragelse i familien og i barnehagen, inkludert de stimuli barnet får i og gjennom kommunikasjon.

Barnehagene i Norge drives etter Lov om barnehager (barnehageloven) med forskrifter, hvor den viktigste er forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Utdanningsdirektoratet (2017a). Barnehagebarn med to- og flerspråklig bakgrunn har de samme rettighetene som alle andre barn, i tillegg står det at personalet i barnehagen 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 norskkompetanse» (Rammeplan 2017). Det kommer også frem i rammeplanen fra 2017 at barnehagepersonalet har ansvar for å jobbe forebyggende og følge med på barnas kommunikasjons- og språkutvikling. Personalet skal *fange opp og støtte* barn som har ulike kommunikasjonsvansker, som er lite språklig aktive, eller som har sen språkutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 24).

Det er gjort mange forskjellige studier på emnet tospråklighet og tospråklig utvikling. De moderne norske forskere, blant annet Øzerk, Lervåg og Melby-Lervåg, Valvatne og Wold, Hagtvatn legger frem at det er behov for forskning som ser på hvordan barnehagene følger opp barnehageloven og rammeplanens forutsetninger angående språkstimulering og som kan studere effekten av tidlig innsats på området. Det heller ikke finnes systematiske gjennomganger av hvordan barnehager bruker ulike verktøy for å finne de barna som trengerspesiell språkstimulering eller hvordan barnehagene tilrettelegger

språkstimuleringsarbeidet for enkeltbarn som følge av det de har funnet (Karlsen & Gjevikhaug, 2020).

Barn som får god språklig oppfølging tidlig, cirka 2-3 års alder, i norske barnehager, har lavere risiko for en sen start på språkutviklingen. Ifølge Espen Egenberg (2012) gir pedagogisk innsats i barnehage jevnt over bedre effekt på språklæringen enn å være hjemme i familien.

På bakgrunn av dette vil jeg formulere problemstillingen for denne oppgaven slik:

Hvordan reflekterer barnehagelærere om arbeidet med språk og språkutvikling hos barn med tospråklig bakgrunn i barnehage?

For å finne et helhetlig svar til problemstillingen min, har jeg formulert følgende forskningsspørsmål:

1. Hva mener barnehagelærere om behovet for språkutviklings arbeid med tospråklige barn i barnehage?
2. Hvordan kan barnehagelærere hjelpe tospråklige barn for å utvikle norsk som andrespråk?

Disse forskningsspørsmålene danner grunnlaget for min undersøkelse, som jeg beskriver videre i oppgaven; og resultatene blir presentert i kapittel 4.

1.3 Avgrensning og begrepsavklaring

Språk, språkutvikling, tospråklighet er sentrale begreper i problemstillingen som må forklares for at problemstillingen skal bli tydelig.

Det finnes flere begreper om språk. Noen forskninger definerer språk som en kode som representerer ideer om verden gjennom et vedtatt system av tilfeldige signaler for kommunikasjon (Bloom og Lahey, 1978). Andre sier at språk er en felles sosial kode som bruker et konvensjonelt system av vilkårlige symboler til å representere ideer om verden som er meningsfull for andre som kjenner den samme koden (Nelson, 1993). Med andre ord er det et komplekst og dynamisk system av konvensjonelle symboler som brukes av mennesker på ulike måter i tenkning og kommunikasjon. Språk fungerer på den måten som en symbolsk kode både muntlig og skriftlig, og det er redskap for kommunikasjon som er det viktigste komponent for sosiale relasjoner. Språket er hele tiden i forandring og knyttet til den kultur det opptrer i.

Språklige ferdigheter er et helt spesielt menneskelig fenomen, og språk er en sterkt medbestemmende faktor til at kulturell utvikling er mulig over tid i et samfunn.

Det er nyttig å definere begrepene *førstespråk* og *andrespråk* også, når man skal beskrive tospråklig utvikling hos barn. Begrepene førstespråk og morsmål brukes ofte som synonyme, og betyr det språket personen har lært først. Derfor er førstespråk nærmest knyttet til det følelses- og identitetsmessige. Andrespråket vil si det språket barn lærer senere eller samtidig med morsmålet og som følger de samme prinsipper for en naturlig språklig utvikling hos barn, altså etter naturmetoden. Som oftest lærer barnet andrespråket i et miljø der det er i allmenn bruk som dagligspråk (Karlsen & Gjevika, 2020). Med barnets andrespråk menes norsk språk videre i oppgaven.

Språkutvikling er en prosess som fører til at mennesker kan forstå og uttrykke seg, og kommunisere gjennom språk. Det finnes flere perspektiv på tilegnelse av språk, og de fleste baserer seg hovedsakelig på tanken om input og output og generalisering. Det vil si at barnet tar til seg språket det hører, og produserer sin egen versjon ved hjelp av generaliseringer og antakelser. Barnet baserer sin output, altså det som produseres, på det som blir oppfattet av input, altså det som oppfattes fra mer kompetente språkbrukere, gjennom det sosiale samspillet (Baldwin & Meyer, 2008). Rollen til barnets generelle utvikling og tilstand har fått mer oppmerksomhet i de senere årenes forskning, i forbindelse med bredere forskning på hvordan det sosiale samspillet mellom barn og voksen påvirker språkutviklingen. Språktilegnelse har også blitt beskrevet som en grunnleggende sosial prosess (Baldwin & Meyer, 2008). Språk utvikles i et sosialt samspill gjennom muntlig kommunikasjon, for eks. i barnehage, når barn kommuniserer med hverandre og med personalet.

Ifølge Espen Egenberg (2012, s. 56) er barnets utvikling av språk den «utviklingen av et avansert økologisk tanke- og kommunikasjonssystem, bygd på de erfaringene barnet gjør om verden rundt seg, tolket og ordnet sammen med de menneskene møter og er sammen med». Han vurderer utviklingen av et kognitivt system (forståelse og tenking om sammenhenger og forhold) som grunnleggende for språkutviklingen, og sier at kognitiv og lingvistisk system (språkets form- og innholdsside) utvikles og veves sammen.

Begrepet *tospråklig* beskrives som fenomenet der en person vokst opp med to førstespråk og som behersker begge språkene like godt, eller en person som i hverdags livet bruker to språk og identifiserer seg med begge, selv om ikke språkbeherskelsen er like god på begge språk (Udir, 2016). Jørgensen (2002) og Kibsgaard & Husby (2014) sier at begrepet tospråklig

defineres som mennesker som i hverdagen har behov for å bruke eller kan bruke to eller flere språk.

I norsk forsknings litteratur finnes forskjellige begreper som blir benyttet for å betegne tospråklige barn, blant annet *fremmedspråklige* og *minoritetsspråklige* barn. Men disse begrepene kan fremme holdninger som ikke er gunstige i synet på tospråklige barnehagebarn og deres språkutvikling, og vil derfor ikke benyttes i avhandlingen. Begrepet *fremmedspråklig* gir assosiasjoner til en holdning om «den andre», en fremmedgjørende person som ikke er inkludert i felles gruppe med de andre. Begrepet setter opp et skille mellom en nær og en fjern kultur og språklig bakgrunn, og virker splittende fordi den forutsetter en forutgående homogenitet, hvor alle avvik blir ansett som negative. *Minoritetsspråklig* er et begrep som definerer de tospråklige som en egen gruppe, til ikke å være en del av majoriteten, og derfor ikke en del av majoritetens syn på hvem som er inkludert i begrepene «oss» og «vårt samfunn». Dette konseptet kan skape problemer med plassering av tospråklige personer som kan majoritetsspråket like godt eller bedre enn sitt førstespråk, og kan føre til vanskeligheter for disse personene med å finne sin plass i kulturen og samfunnet. Ordet *minoritet* forbindes gjerne med større etniske grupper som lever i en majoritetskultur, men dersom man føler seg hjemme i både minoritets- og majoritetskulturen, kan det oppstå et kunstig skille for barn med tospråklig bakgrunn.

Tospråklighet blir dermed det mest presise begrepet å bruke for å belyse problemstillingen i denne avhandlingen. Det er nøytralt og korresponderer også med det engelske begrepet *bilingualism*, som brukes i engelsk forsknings litteratur. Begrepet tospråklighet er mer positivt ladet, fordi det indikerer det å inneha kompetanse på to språk, og kan bety en prosess med utvikling av to språk og tale i generelt, og de barnas språkets evner for bruk av to språk daglig. Begrepet fremmer tospråklighetens verdi som en ressurs for barnas utvikling, og er ikke som en ulempe for samfunnet. Det finnes flere typer av tospråklighet, de er basert på hvilken alder barnet begynner å lære sitt andre språk. Ifølge Engen & Kulbrandstad (2007), Øzerk (2016) er det *simultan tospråklighet*, der barn lærer to språk samtidig fra de ble født eller fra før de er tre år; og *suksessiv tospråklighet*, der barn lærer og eksponerer et språk først og deretter lærer de et annet språk senere, for eksempel i barnehage. I dette tilfelle kalles morsmål førstespråket, mens det nye språket kalles andrespråket.

Professor i pedagogikk og en av de sentrale norske forskere, Kamil Øzerk sier at «tospråklighet noe som utvikles i mennesket», noe som «er tilegnet, innlært og utviklet i

språklig interaksjon med andre» (2016, s. 91). Han beskriver tospråklighet som en underkategori av *flerspråklighet*, det at man snakker flere enn to språk. To språk er allikevel det vanligste, og vil derfor være utgangspunktet for denne oppgaven. Dette er i tråd med utvalgene i forskningen som blir redegjort for i teori kapittelet.

1.4 Oppgavens oppbygging

I kapittel 1 presenterer jeg bakgrunnen for valg av tema, oppgavens aktualitet og relevans fremheves i forhold til de utfordringer som har dagens barnehager i forhold til språkutviklingen hos tospråklige barn. Jeg presenterer også problemstillingen og formulerer to forsknings spørsmål som legges til grunn av undersøkelsen. Valg av teoretisk forankring introduseres og begrunnes også i det første kapittelet, samtidig som oppgaven avgrenses, forklares og operasjonaliseres sentrale begreper som benyttes videre i oppgaven.

I kapittel 2 presenterer jeg oppgavens teoretiske forankring. Teoridelen legger grunnlaget for hvilken data vil bli vurdert senere og er selve fundamentet i oppgaven. Kapittelet tar for seg forskjellige definisjoner av språk; hvordan ser moderne forskere på språklæring og språkutvikling, teorier om tilegnelse av språket, hva forskning sier om tospråklighet og typer tospråklige utvikling. Sentrale påvirkningsfaktorer for språktilegnelse hos alle barn, men spesielt tospråklige barn legges frem. Til slutt vurderes problemet knyttet med språk og personlig identitet.

I kapittelet 3 presenterer jeg en metodisk og vitenskapsteoretisk tilnærming, og hvordan undersøkelsen bygges opp og gjennomføres. Jeg begrunner mitt valg av forsknings design, og beskriver stadier av min undersøkelse: forberedelses arbeid til et kvalitativt forsknings intervju, utforming av intervjuguide, valget av deltakere, prosedyrene ved behandling av datamaterialet blir beskrevet, og oppgavens reliabilitet, validitet og overførbarhet diskuteres. Til slutt belyses etiske utfordringer som oppsto under undersøkelsen slik at forsknings intervjuet.

I kapittelet 4 presenterer jeg resultatene fra min undersøkelse. Resultatene blir delt inn etter kategoriene som samsvarer med forsknings spørsmål, og informantens svar sees opp mot hverandre og analyseres. Sitater fra intervjuene brukes for å referere til informantens virkelighetsoppfatning og for å konkretisere funn. Analyse av resultatene legges til grunn for diskusjon i lys av oppgavens problemstilling, teorigrunnlag og forskning på feltet.

I kapittelet 5 diskuterer og drøfter jeg funn fra undersøkelses resultater med lys av foreliggende teori, problemstillingen og forsknings spørsmål. Min diskusjon omhandler hva barnehagelærere mener og gjør for å støtte utvikling av norsk som andrespråk hos tospråklige barn, slik at de blir klare for videre skoleopplæring. Det kommer også frem noen prinsipper i forhold til arbeidet med språk slik at arbeidet blir mer effektivt og nytte. Jeg diskuterer også om barnehagelærerens kompetanse i forhold til språkutviklings arbeid med tospråklige barn i barnehagen.

I kapittelet 6 oppsummerer jeg kort funnene og drøfter kritiske sider ved egen forskning og implikasjoner for praksis. Jeg setter også søkelyset på videre forskning i forhold til språkutviklings arbeid med tospråklige barn i norske barnehager.

Litteraturliste og vedlegger, som er: informasjonsskriv, samtykkeskjema, intervjuguide, svar fra NSD.

2. Teoretisk forankring

I dette kapittelet vurderer jeg teoretisk tilnærming og tidligere forskning som er relevant for problemstillingen og knyttet til oppgavens begrepsavklaring. Siden oppgaven handler om språkutviklings arbeid med tospråklige barn, skal jeg ser nærmere på forskjellige definisjoner av språk, vurderer jeg språket som system, og hvordan klassiske og moderne forskere ser på språkutviklingen og språklæringen hos enspråklige og tospråklige barn. Deretter beskriver jeg hvordan definerer forskere om fenomenet tospråklighet, og hvilke typer av tospråklige utviklingen finnes i forsknings litteratur.

2.1 Språk. Forskjellige definisjoner.

Både klassiske og moderne forskere har ulike syn på hva språk er og hvordan det kun beskrives. Innenfor flere fagfelt, spesielt innenfor lingvistikk og psykologi, har mange forskere gjennom ulike tidsperioder forsøkt å gi en definisjon av dette begrepet. På slutten av 1800-tallet argumenterte fransk forsker Ferdinand de Saussure (1857-1913) for at språk består av det han kalte *langue* og *parole* (språkssystem og språkbruk). Med henvisning til to aspekter ved språket som ble undersøkt av Ferdinand de Saussure, betegnet *langue* et system av internaliserte, delte regler som styrer et språks ordforråd, grammatikk og lydssystem; mens *parole* angitt faktisk

muntlig og skriftlig kommunikasjon fra et medlem eller medlemmer av et konkret talesamfunn. Saussures forståelse av språkets natur og hans tro på at forskning bodde fokusere på å undersøke de abstrakte systematiske prinsippene for språk i stedet for å forske på etymologier og språkfilosofi førte til en revolusjon innen språkvitenskapen, og hans syn blir grunnlaget for strukturalistisk språkvitenskap. På midten av 1900-tallet sa Noam Chomsky (født 1928), den generative grammatikkens opphavsmann, at språket består av *kompetanse* (enkeltindividets mentale grammatikk) og *performans* (enkeltindividets faktiske bruk av språket) (Chomsky, 1988, s.19-21). Den kognitive kompetansen er en del av resultatet fra parameterposisjonen som individer har som en følge av *universalgrammatikken*. Ifølge Chomsky finnes det enkelt sagt bare ett språkssystem, nemlig det han kaller universalgrammatikken, som ethvert barn kommer utrustet med når det blir født. På begynnelsen av 1900-tallet anså Lev Vygotsky (1896-1934) språk som *tankeredskap og høyre mentale funksjon*, som har «genetiske røtter». Språk er tenkningsredskap, og språk og tale er begge mentale eller kognitive funksjoner som er grunnleggende viktige i barns utvikling og læring, og språket representerer de alle viktigste tegnene for å mediere kontakt mellom ytre hendelser og indre prosesser hos et menneske (Vygotsky, 2004). Den andre forsker og britisk lingvist, som er kjent for termen *funksjonell grammatikk* er M. Halliday (1925-2018), sa at både språkbruk, kontekst og språkets funksjon er like viktige for språkvitenskapen. Her er det viktig for meg å gi en kort vurdering av begrepet *språk* fra forskjellige forskere, mens deres teorier om *språktilegnelse* vurderer jeg mer videre i kap. 2.2

Språk som konsept kan beskrives på mange måter og med ulike innfallsvinkler. Ifølge Matre (2009, s. 47-48) kan begrepet «språk» beskrives i lys av termene *kode, konvensjon, system, kommunikasjonsmiddel og tankeredskap*.

Språk som en *kode* fordi ordene representerer noe annet enn bare lydekomplekser, og på den måten er språk et komplekst og dynamisk system av konvensjonelle symboler som brukes på ulike måter i tenkning og kommunikasjon. Hvert enkelt ord som består av en lydekompleks, får mennesker til å se et mentalt bilde som de har tilegnet seg via erfaring. Betydning av setninger og tekster forstår mennesker i lys av bakgrunnen eller konteksten som skapes og uttrykkes ved hjelp av språket. Forskere, som definerte språk som kode, er for eksempel Bloom & Lahey, F. Nelson.

Språk kan også beskrives som en *konvensjon*. Med det menes at forholdet mellom uttrykk og innhold er tilfeldig. Det er altså ingen logisk sammenheng mellom ordet som lydekompleks

og den gjenstandens om ordet representerer, men mennesker som bruker et felles språk har etablert en sammenheng. Ords mening er etablert gjennom konvensjoner som har festnet seg gjennom bruk, og deres presise mening vil alltid være bestemt av den situasjonen ordene brukes i (Hagtvet, 2002).

Språket som *system* er styrt av regler på mange nivåer. Lingvister deler gjerne språket inn i subsystemer. Det dreier seg om språklydsystemet, orddannings- og ordbøyningsystemet, regler for setningsdanning, tekst osv. Hvert språk har sine regler for bruk av lyder, ord, setninger osv. Ord og setninger får mening ut fra konteksten de brukes i, og dermed vil korrekt bruk og forståelse av ords og setningers mening samtidig gjenspeile kunnskap om verden, situasjonsforståelse og mestring av pragmatiske regler (språkbruker). De grunnleggende språkbruksregler er en del av språkets kultur (Bloom & Lahey, 1978).

Språk er også et *kommunikasjonsmiddel*. Med en slik innfallsvinkel fokuserer mennesker på hva de bruker språket til. Det latinske ord *communicare* betyr “å gjøre noe felles”, og språket som kommunikasjonsmiddel handler om hvordan mennesker bruker språket som redskap for verbal samhandling med andre. En taler (eller skribent) har en intensjon om å gjøre noe kjent for en eller flere mottakere (Rommetveit, 1972). Språket kan brukes for å informere hverandre, formidle, spørre, appellere, diskutere osv. I innkodingen av ord ligger - mer eller mindre bevisst - det Rommetveit (1972) kaller en *antesipent avkoding*. Avsender må forestille seg hvordan budskapet blir oppfattet og velge ord som antas å skape den intenderte effekten i lytteren. På den måten er språket et kommunikasjonsverktøy, og kvaliteten på språket påvirker resultatet av kommunikasjonen mellom avsender og mottaker (Hagtvet, 2002).

Språket er et *redskap* for tanken. Forholdet mellom tanke og språk har vært diskutert i lang tid av klassiske forskere som Piaget, Vygotsky og flere. “Forholdet mellom tanke og ord er en levende prosess, tenkningen fødes gjennom ord. Et ord uten tanke er en død ting”, skrev Lev Vygotsky (2004, s.219). Nå forblir diskusjonen om forholdet mellom språk og tanke relevant i lys av fenomenet om tospråklighet, som dreier seg om tospråklige mennesker kunne tenke på mer enn ett språk. Sammenhengen mellom språk og tenkning ligger til grunn for Peal & Lamberts teorien om at tospråklighet kan påvirke kognitiv utvikling. I 1962 publiserte de et godt planlagt studie om forholdet mellom tospråklighet og intelligens, som viste at tospråklige elever har kognitive fordeler fremfor enspråklige. Deres definisjon av tospråklige elever var begrenset til de som hadde like god kompetanse på begge språkene. Studien til Peal & Lambert førte til en

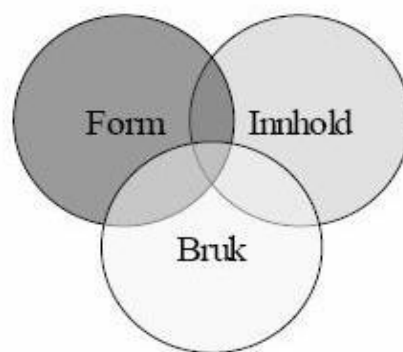
fornytt overveielse av rollen som kognitive ferdigheter spiller i barns tospråklige utvikling (Bialystok, 2001).

Av dette kan vi se at begrepet språk er fortsatt et fenomen som studeres i moderne forskning, det rommer mange aspekter, og at å mestre språk krever kompetanser på mange områder.

2.1.1 Språk som system

Bloom og Lahey (1978) har formulert og beskrevet en språklig modell som består av tre komponenter: form, innhold og bruk (Figur 1). Disse komponentene står i et gjensidig avhengighetsforhold til hverandre, påvirker hverandre og utvikles til ulike tidspunkter. De utgjør barnets språklige kompetanse fordi «et godt språk er en vellykket integrasjon mellom innhold, form og bruk» (Bloom & Lahey, 1978 s. 25).

Bloom og Lahey (1978) først og så mange forsker senere (Hagtvedt 2002, Egenberg 2012, Øzerk 2016) bemerket også at språkferdighetene fungerer optimalt først når alle tre komponentene (språkets formsside, innholdsside og bruksside) er på plass. Det gjelder også andrespråkutvikling, disse tre språkets komponentene må tilegnes når andrespråk skal læres.



Bloom og Laheys språkmodell. Etter Bloom og Lahey (1978; 21)

Figur 1.

For å kunne vurdere om barns språkutvikling er normalt, forsinket eller avvikende, er det viktig å vite, hva hver språkets element handler om og hvordan de påvirker hverandre.

Språkets innhold, ifølge Karlsen & Gjevikaug (2020), handler om hvilken betydning som uttrykkes gjennom ord, fraser og setninger, og hvilken utvikling av begreper og ordforråd har barn. Ordforrådet deles vanligvis i to deler: *et impressivt (passivt) ordforråd* og *et ekspressivt*

(aktivt) ordforråd. Det impressive ordforrådet utvikles først, og det er alle de ordene den betydning barnet forstår, mens det ekspressive ordforrådet utvikles etterpå og det er alle ordene som barnet bruker for å uttrykke seg. Impressivt ordforråd og ekspressivt ordforråd omtales også som henholdsvis *reseptivt (produktivt)* ordforråd (Rygvoid, 2017). Et godt utviklet ordforråd er en forutsetning for at barn kommer til å ha gode språklige evner, og det er en av de viktige delene til god kommunikasjon.

De andre franske språkforskere som Ferdinand de Saussure og Michel Breal sa på slutten av 1800-tallet at språklig innhold kan kalles *semantikk*, det er læren om hvordan ord brukes til å skape betydning på ulike nivåer i språksystemet. Semantikken står i nær relasjon til bakgrunnskunnskap og livserfaring, noe som er nær knyttet til kulturen barn vokser opp i (Øzerk, 2016).

Språkets form kan deles i kategorier og handler om hvordan ord uttales (fonologi), bøyes (morfologi) og settes sammen til setninger (syntaks).

Fonologi handler om språklydene, og hvordan de produseres og brukes for å lage ord. Ifølge Hagtvet (2002), beskriver fonologien lydene i språket og deres forhold til hverandre. Det er viktige at barn kunne ha et godt språklige lydsystem og kunne produsere de språklydene slik at det får fram ulike ord, og så språket kan være klar og tydelig.

Morfologi handler om hvordan ord og andre meningsbærende enheter er oppbygd og systematisert, og her er det *morfema*, som er studieobjektet. Mens *fonemene (språklige lyder)* ikke har noen betydning i seg selv, vil *et morfem* har noe minimale språklige betydning, og brukes for bøyes ord. Hvert enkelt språk har sin unikt fonologiske og morfologiske systemet.

Syntaks handler om hvordan ord settes sammen til større enheter som fraser og setninger, det er et system av regler som styrer på hvilke måter er fraser og setninger kan bygges opp i et språk for å skape en riktig betydning.

Tospråklige barn i barnehage alder må lære seg lydsystemene (fonologien) på begge språk for å kunne uttrykke og oppfatte ordene i to språk. De må kunne beherske også det morfologiske (bøyningen) og syntaktiske (setningsbygningen) systemet i begge språk «for å formidle sin tanke og sin mening, og for å kunne uttrykke seg på den riktig måte» (Karlsen & Gjevikaug, 2020, s. 26). Barn som lærer første- og andrespråket parallelt, fra de ble født, utvikler disse systemene på samme måte og til tilnærmet samme tid som enspråklige. Barn, som begynte å lære det andrespråk senere, kan oppleve noen vanskeligheter med utviklingen av disse

systemene, særlig fonologi og grammatikk. Det handler imidlertid mest om overflatesiden av språket, og innvirker ikke vesentlig på språkforståelse og språkbruk (Egeberg, 2012). Hvordan barn tilegner seg et andrespråk, vurderer jeg videre i kap. 2.3

Språkets bruk kalles *pragmatikk* og handler om hvordan man bruker og tolker språket på en akseptabel måte i ulike sammenhenger og kontekster (Rygvoid, 2017 s. 166). Det handler også om ferdigheter i å bruke språkets innhold- og formsside i samspill med andre. Måten til kommunikasjon i samspill med andre, eller den pragmatiske delen av språket, er mest kulturelt påvirket. Reglene for hva for eksempel oppfattes som høflig og uhøflig, er ulike innenfor ulike sosiale grupper og i ulike kulturer (Monsen & Randen, 2017). For tospråklige barn kan pragmatikk av andre språk bli utfordrende, fordi denne delen kan bli ulik til førstespråket.

For at et barn kunne ha gode språkferdigheter og bruke språkets hensiktsmessig, må han/hun beherske språkets formsside, innholdsside og bruksside. Dersom en del ikke er i god stand, vil dette påvirke den totale språkbeherskelsen.

2.2 Moderne forskere og deres syn på språklæring og språkutvikling

Det finnes flere teorier om språklæring, og hvordan språklæring defineres kommer an på hvilket teoretisk perspektiv det bygger på. De ulike teoretiske perspektivene vil med andre ord gi ulike tilnærminger til hvordan man legger til rette for og stimulerer læring. I dag er det mest kjent og aktiv diskuteres de tre teoriene: *behavioristiske*, *nativistiske* og *kognitive* læringsteorier.

Behavioristisk læringsteori bygger særlig på teoriene til den amerikanske psykologen Skinner (1957), som tok utgangspunkt i antakelsen om at språklæring i likhet med all annen læring, og etablering av vaner som kan studeres og analyseres. Barn lærer seg språket ved de samme lover som driver annen læring, først og fremst gjennom imitasjon og belønning. Behavioristene mente at barn lærer språket ved å gjenta ordene etter voksne. Med andre ord, barn lærer nye ord og språklige strukturer ved å imitere språkmodeller i miljøet og ved at korrekte ytringer belønnes. Språklæring ble ansett som en passiv prosess, men dermed mente behavioristene at miljø var en avgjørende faktor i språklæringen. Flere pedagogiske modeller i den tiden fulgte behaviorismen, og på tanken om at korrekt input på sikt ville føre til korrekte vaner. Disse pedagogiske modellene bygde for det meste på pugging, og på at voksen skulle være et (språklig) forbilde for barnet (Hagtvet 2002, Engen & Kulbrandstad 2004).

Denne teorien var dominerende til den amerikanske språkforskeren Noam Chomsky (på 1960-tallet) kritiserte behaviorismene og kommenterte det faktum at barnet kunne lage ord og produsere setninger som det aldri har hørt før. Han lanserte en ny teori som omtales som *nativistisk* eller *generativ*. Nativistene mente, at barnet hadde en spesiell og medfødt evne til å lære språk, og utviklingen er først og fremst et resultat av biologisk modning. Når barnet vokser opp i et språkmiljø, vil det ubevisst bearbeide språket og de reglene som gjelder i dette språket, og dermed etableres hos barnet det språklige grammatisk system som samsvarer med grammatikken i det språket det barnet har vokst opp i. Chomsky fremholdt at menneskets kognitive utrustning er modulær, og at det finnes en genetisk betinget språkevne i form av en medfødt Universell Grammatikk, som er uavhengig av andre kognitive egenskaper (Chomsky, 2017). Den medfødte Universelle Grammatikken forklarte ifølge nativistene hvorfor barn i forskjellige kulturer og miljøer lærer seg språket like fort og med samme grad av suksess uavhengig av hvilket språkmiljø de vokser opp i. Innenfor dette læringssynet anses språklæring som en passiv prosess, og det bare språkmiljø som hadde en størst betydning for barnas språkutvikling.

Chomskys syn ble kritisert av antropologen Dell Hymes i 1972, som mente at språkbrukere (inkluderte barn) også har kompetanse om hvordan språket brukes, og den samme personen kunne bruke språk på forskjellige måter, det avhengig av situasjon og samtalepartner. Hymes ville legge til en komponent i menneskets språklige kompetanse, «nemlig *kommunikativ kompetanse*, det vil si kunnskaper om hvordan sosiolingvistiske og pragmatiske hensyn styrer språkbruken» (Kibsgaard & Husby, 2014, s. 42). Dette synet har påvirket nyere andrespråkundervisning, der settes søkelys på kommunikasjonen og målet med den.

Kognitive læringsteorier utviklet seg aktivt på begynnelsen av 1900-tallet og ble basert på forskning av Vygotsky, Piaget osv. Lev Vygotsky (1896-1934) beveget seg innenfor et stort forskningsfelt, men er mest kjent for sine bidrag til forståelsen av menneskelig bevissthet og dens utvikling gjennom dannelsen av høyere psykologiske prosesser. Vygotsky mente at språkutvikling skjer ut ifra den interaksjonistiske forståelsen fordi barn har en medfødt evne til å lære språk, men denne evnen modnes og utvikles i sosial samhandling med andre mennesker (Melby-Lervåg & Lervåg, 2014). Han var den første forsker som vektla mennesket som *kulturvesen*, og la grunnlaget for et *sosiokulturelt* læringssyn. Uttrykket *den nærmeste utviklingssonen* er sentralt i Vygotskys læringsteori, og det beskriver området der barn lærer, som avstanden mellom det barnet kan utføre på egen hånd og hva det kan utføre med hjelp av en voksen. Dersom barnet opplever støttende voksne og mer kompetente jevnaldrende, fungerer

denne sosiale konteksten som et berikende og utviklingsfremmende læringsmiljø (Vygotsky, 2004).

Nyere teorier trekker også fram *kognitive* sider ved språktilegnelse. De fleste baserer seg hovedsakelig på tanken om input og output og generalisering. Det vil si at barnet tar til seg språket det hører, og produserer sin egen versjon ved hjelp av generaliseringer og antakelser. Derfor mener mange forskere at kognitive funksjoner og kognitiv modenhet hos barnet har en stor betydning for vellykket språktilegnelse. Ellis (2012) beskriver kognitive tilnæringer til språklæring slik at barnet møter først *input* ved av han/hun hører eller ser det språket i bruk. Noe av språkeksempler blir lagt merke til og lagret i korttidsminnet. Så blir denne språkeksempler prøvd ut av barnet neste gang som *output* med samtalepartner, og noe av intake blir så lagret i langtidsminner som kunnskap om språket. På den måten læres og automatiseres nye språkferdigheter. Baldwin og Meyer (2008) beskriver språktilegnelse som en «grunnleggende sosial prosess». Det betyr at språktilegnelsen må skje i samspill med kompetente språkbrukere, og kan ikke oppstå isolert. Tre sosiale faktorer må være til stede for at barnet skal kunne tilegne seg språket: sosial input, sosial reaksjonsfølsomhet og sosial forståelse (Baldwin & Meyer, 2008).

Ifølge Kibsgaard & Husby (2014), aktiveres ikke språklig kompetanse bare ved at barnet lytter til språk. Språket utvikles ved samtaler med voksne, der analyserer barnet det omkringliggende språket og dannet egne hypoteser om regler i grammatikk, og gjennom aktive forsøk utprøves disse hypotesene. Derfor sosiale samspillet er verdifullt i barnets språkutvikling. Mange moderne forskere (Hagtvedt, 2002; Egenberg, 2012; Øzerk, 2016) sier at språk brukes og så læres gjennom kommunikasjon med andre mennesker, og interaksjonen mellom individer som kommuniserer er en viktig språklæringsarena, og samspill mellom barn og voksne påvirker språklæringen.

Forskning på barns språkutvikling skjer i dag med utspring i både nevrobiologiske, lingvistiske, pedagogiske og psykologiske disipliner. Forskningen preges på språkutviklings feltet av at dette fenomenet ikke kan forklares ut ifra bare en vitenskapelig disiplin; utviklingen styres av både genetiske og fysiologiske faktorer som finnes i enkeltindividet, og utviklingen styres og påvirkes også av miljøet og samfunnet rundt et menneske. Men rollen til barnets generelle psykisk utvikling og tilstand får mer oppmerksomhet i de senere årenes forskning, i forbindelse med bredere forskning på hvordan det sosiale samspillet mellom barn og voksen påvirker språkutviklingen.

2.2.1. Typisk språkutvikling

Å snakke om «typiske trekk» ved ulike alderstrinn blir alltid i noen grad feil, mente Hagtvet (2002). Likevel finnes det noen språklige kjennetegn som oppleves som typisk for hver barnas aldersgruppe i forhold til andre. Mange forskere peker på at barnas språkutvikling går gjennom ulike stadier, uavhengig av språk og kultur (Hagtvet, 2002; Høigård, 2013).

Det er viktig å vite noen språklige kjennetegn som passer vanligvis for hver barnas aldersgruppe for å kunne vurdere språklig nivået for hvert enkelt barn med forskjellige bakgrunn eller vansker. Dersom pedagoger/barnehagelærere vil vurdere andrespråkutvikling hos tospråklige barn, må de ha kunnskaper om hva som er forventet av språkutvikling hos de enspråklige barna med normal psykisk utviklingen. Før pedagogen begynner å jobbe med språkutviklingen hos barn med tospråklige bakgrunn, må han/hun ha kunnskap om hvor barnet med norskspråkrelaterte vansker ligger i forhold til forventet språkutvikling hos jevnaldrende norskspråklige barn. Det er viktig at førskolelærerne i barnehagen kjenner til disse trekkene for å kunne støtte alle barna i deres språkutvikling. Her vil jeg understreke at videre jeg beskriver språklige stadier som tilsvarer for barn med normal psykisk utvikling og uten noen spesifikke utviklingsforstyrrelser.

Mange forskere har forskjellig syn på stadier av språkutviklingen hos barn. Bjørlykke (1996) vurderer barnas språkutvikling og barnekultur etter to prinsipper: perioder og temaer som samsvarer barnas alder fra 0 til 7 år. Han ser på språklæring hos barn opp til 7 år som på en prosess med to perioder: fra 0 til 3 år er *her-og-nå språkarena*; og fra 3 til 7 år er *der-og-da språkarena*. Han beskriver den «her-og-nå» barnas språk som situasjonsavhengig, og mener at språket i denne perioden handler om konkrete gjenstander i barnets umiddelbare nærhet. I den alderen utvikles aktivt språklyder, ordforråd med pekeord (ved hjelp av kroppslige signaler), og så «eit-ordsytringar, der det eiene ordet representerer ei heil mening» (Bjørnlykke, 1996, s.61). Utvikles også intonasjons av talen eller tonen slik at «intonasjonsdifferensiering gjev i den vidare utviklinga opphav til ulike funksjonstrekk ved språket: spørjing, konstatering, kommandering» (Bjørnlykke, 1996, s.62). Han sier at alle fleste barna begynner å bruke «to-ordsytringar» til 18-24 mnd., og så utvikles tekstnivået videre. Utvikling av «der-og-da» språket avhengig av utviklingen de kognitive funksjoner og abstrakt tenking hos barn fra 3 år som går raskt. Her utvikles barnas evne til å snakke om ting som ikke er til stede her og nå, og om handlinger og opplevelser som skal skje eller har skjedd allerede. Utvikling i lydsystemet,

ordforråd, grammatikk og samtaleferdigheter går raskt slik at til 7 år har barnet et godt bevisst språk.

Når det gjelder den første språkutviklingsperioden er det vanligvis familien og de nærmeste omsorgspersoner som utgjør barnets språkmiljø, mener de fleste forskere (Hagtvet, 2002; Helland, 2012; Høigård, 2013). I litteraturen har det vært lagt mest vekt på samhandlinger mellom mor/omsorgsperson og barn. Det ble lagt merke til at de fleste voksne snakker med nyfødt og små barn med automatisk stemmen med lys leie med mer variert intonasjonen, som hjelper barnet å diskriminere mellom fonetiske enheter, fremhever sentrale trekk ved morsmålet, og legger grobunnen for språklig utvikling. Ifølge Høigård (2013), ble dette fenomenet studert i mange land og ble lenge kalt *baby talk*. I norsk forskning og pedagogisk litteratur brukes betegnelsen for dette fenomenet – *barnetilpasset tale*. I denne tidlige fasen i barnets liv og språkutviklingen er det viktigere *hvordan* den voksne person snakker med barnet enn *hva* hun/han sier. Stemmen og lydene av voksen tale tiltrekker barnets oppmerksomhet, og gir basis for første fasen av språkutviklingen. Språket utvikles dermed i en kontinuerlig og gjensidig interaksjon mellom omgivelsen og barnet.

Fra fødsel til 12-14 måneder – er det før verbal stadiet, når utvikles forutsetningene for aktiv tale (språkforståelse og språkproduksjon). Den nyfødte barn lytter og reagerer på lyder, lager vokaliseringer, skriker ut for fysiologiske behov (for eks. sult). Til 3 måneder begynner å skille morens stemme, intonasjon, har kurring. Mellom 4 og 8 måneders alder er det babbling som er det typiske for språkproduksjonen. Når barnet er 9 og 10 måneder blir babblingen mer og mer språkspesifikk, og ved 11 og 12 måneders alder kommer ofte de første forståelige ordene.

Fra 1 til 2 år utvikles språklige og kommunikasjons ferdigheter aktivt. Mens ettåringen stort sett har ett ords ytringer der ordene er referensielle eller utpekende, og kommer ofte som et svar etter voksne tale, er språket blir et middel til kommunikasjon for toåringen, som kan lage dialog på sitt eget initiativ. Toåringen bruker mest innholds ord som substantiv, hovedverb og så adjektiv. Toåringen har to til tre ords ytringer av typen «katten ligge stolen», og er i stor grad avhengig av å støtte seg på situasjonen språket brukes i. Barnet har enda ikke utviklet evnen til desertering som vil si å kunne ta en annen persons perspektiv og på den måten kunne vurdere hva slags informasjon samtalepartneren trenger for å kunne forstå. Lydstrukturen i mange ord er fremdeles for vanskelige for toåringen derfor kan de ha mange uttalefeil og det er normalt at barn helt opp i fireårsalder forenkler utalen (Hagtvet, 2002; Høigård, 2013). Når barnet har ca. 30-50 ord starter den såkalte ordspurten ved ca.12 til 22 måneders alder (Wagner, 2011). Dette

er kanskje det mest påfallende i ett-til-toåringens språkutvikling fordi det skjer en enorm vekst i barnets ordforråd. Ordforrådet er delt i et passivt og et aktivt delen, som stadig øker. Ikke bare mengden ord utvikles hurtig, men også nyanseringen av ordenes betydning. I begynnelsen er det antall substantiv som øker mest, så verb og adjektiv, og til slutt antallet funksjonsord og preposisjoner: på, til, for (Wagner, 2011).

Fra 2 til 4 år utvikles grammatiske og morfologiske strukturer aktivt, utvikles lydsystema og øker ordforråd. Barnet bruker setninger som består av substantiv, verb og ofte adjektiv, som betegner gjenstander fra barnets daglige miljø, og pronomen som viser til barnet selv samt noen preposisjoner. Barn i denne alderen forstår også setningsmotsetninger som stor-liten, fargenavn, form-, og størrelsesord. Dersom toåringen er i stor grad avhengig av den konkrete situasjonen for å forstå det andre sier, utvikler barnet til 4 år evnen til desertering som vil si å kunne ta en annen persons perspektiv og på den måten kunne vurdere hva slags informasjon samtalepartnern trenger for å kunne forstå. Til 4 år bruker barn selv minst flere hundre ord, og bruker alle ordklassene på språket sitt (Høigård, 2013). Men Karlsen og Gjevikhaug (2020) påpeker at det kan være stor forskjell på barnas språkutvikling i dette alderstrinnet. Dette bekreftes blant annet i en norsk studie av barns språkutvikling, der 6500 enspråklige norske barn i alderen åtte måneder til tre år deltok. Studien viste stor variasjon i språkutvikling (språkforståelse og språkproduksjon) mellom barn. For eksempel kan aktivt ordforråd hos tre åringer varieres fra 2000 til 4000 ord og mer (Kristoffersen & Simonsen, 2011).

Fra 4 til 6 år er stadiet der utvikles morfologiske, fonetiske normer og god muntlig tale. Barnet forstår det meste som blir sagt og kan følge mer kompliserte oppfordringer. Barnet kan nå også forstå gradbøying av en del adjektiv og skal kunne klassifisere begreper i overbegreper som mat, dyr, klær osv. Barnet kan ordbøyninger, en god syntaks og uttaler stort sett språklydene riktig. Barnet skal kunne fortelle om egne opplevelser eller erfaringer i nåtid og fortid på en forståelig måte. Wagner i sin studie påstår at en gjennomsnitts seksåring har et ordforråd fra åtte- til fjortentusen ord (Wagner, 2011). De fleste barn begynner i denne alderen å bli interessert i bokstaver, og prøver å lese og skrive.

Ifølge Hagtvet (2002) kan *tre-til-femåringens* språklige utvikling beskrives skjematisk i to subfaser. Den første fasen fra 3 til 4 år preges av oppbygging, og den andre, fra 4 til 5 år av konsolidering og nyansering av kunnskaper og ferdigheter. Høigård (2013) skiller også to store faser i barnas språkutvikling. Hun kaller fasen fra 1-3 år for systemlæringsfasen og 4-6 års fasen for systemstabiliseringsfasen. Det vil si at barnet i den første fasen av språkutviklingen tilegner

seg en rekke språklige ferdigheter innen fonologi, morfologi og syntaks som barnet så i den andre fasen forbedrer og stabiliserer.

Kibsgaard og Husby (2014) mener at språkferdigheter kan inndeles i taleferdigheter og lytteferdigheter. En kompetent språkbruker må mestre begge deler. Det hjelper ikke å være flink til å lytte og imitere hvis barn ikke forstår hva som sies. Språkutviklingen blir på et lavt nivå og kommunikasjonen vil bli begrenset hvis en forstår hva andre sier, men ikke selv kan respondere på ytringene fordi en ikke har utviklet ferdigheter knyttet til for eksempel vokabular eller grammatikk.

Om vi kan si at språkutviklingen går i «stadier» følger utviklingen av andrespråket de samme «stadiene» som ved enspråklig utvikling. Det vil si at barna sett fra en språklig synsvinkel må begynne på nytt når de skal lære et nytt språk og repeterer «stadiene» i det nye språket.

Språkvurdering av to- og flerspråklige barn er spesielt utfordrende, mener Karlsen og Gjevikhaug (2020). Det finnes ingen fasit på hva som er typisk språkutvikling hos tospråklige barn, fordi det er stor variasjon mellom barn når det gjelder alder for tilegnelse av andre språk. Tilegnelse av andrespråket skal jeg vurdere videre i kapittel 2.3 da jeg snakker om tospråklighet, og typer av tospråklige utvikling.

2.2.2 Faktorer som påvirker språkutvikling

Når mennesker kommuniserer med hverandre, deler de tanker, erfaringer, kunnskaper, ideer og synspunkter ved å bruke språket. Språk fungerer på den måten som en symbolsk kode både muntlig og skriftlig. Ifølge K. Øzerk (2017), er språklig kommunikasjon språklig handling, og den innebærer symbolsk handling. Symbolsk tenking og symbolske handlinger er blant de fremste karakteristiske trekkene ved menneskets liv. Ifølge Lewis (2003), kan vi se talespråket som et resultat av et komplekst samspill mellom biologiske, kognitive og sosiokulturelle faktorer. Det finnes flere ulike årsaker som kan påvirke at språk ikke fungerer optimalt, eller utvikler seg forsinket eller avvikende. Her vil jeg vurdere noen av dem viktigste.

Kognitive funksjoner og kognitiv utvikling. Kognitive funksjoner er de mentale funksjoner som har betydning for erkjennelse, tenking og personlig kunnskap. Dette oppfatter oppmerksomhet, sanseoppfattelse, hukommelse, logiske evner, problemløsning og språk. Kognitive prosesser er en nødvendig forutsetning for læring, og for ferdigheter som kreves for læring, for språktilegnelse, for motorisk funksjon og atferd. Derfor er kognitive fordeler i

avhandlingen ansett som gode forutsetninger for å få ferdigheter i læringssituasjoner, gjelder også tilegnelse av språk. Språkets utvikling og utvikling av kognitive funksjoner knyttet med hverandre og påvirker hverandre, barn må utvikle flere kognitive funksjoner for å kunne tilegne seg de ulike delene av språket, og dermed bli kompetente språkbrukere.

For at språket skal begynne å virke, må tankeprosessenes utvikling befinner seg på en riktig måte. Mange klassiske forskere (Vygotsky 1896-1934; Luria 1902-1977) ansett kognitive ferdigheter som en basis kan språkutviklingen bygges på. Ifølge Vygotsky går utviklinger av kognisjon og språk parallelt i de første to leveårene. Han omtalte det som «før-språklige fase» (Vygotsky, 2004). Den utviklingsforskyvningen som kanskje er mest åpenbar, er den som angår forholdet mellom språkforståelse og språkproduksjon (impresivt og ekspressivt tale). Barn forstår ofte ord og uttrykk på sitt morsmål som de ikke bruker i egen tale ennå. Vygotsky merket at forståelsen går forut før bruk, og det er en vanlig oppfatning at dette er det mest typiske utviklingsforløpet. Språkforståelsen er grunnlaget for videre språkutvikling. Etter at barna blir to år, knyttet de prosessene språk- og kognisjon utvikling med hverandre, og kommer frem *språklig tenking* – et viktig kjennetegn ved mennesket (Vygotsky, 2004).

Spesifikke språkvansker. Språkvansker handler om problemer med å forstå språk, uttrykke seg muntlig og uttale språklydene, og kan beskrives som en brist i en eller flere av de språklige komponentene: innhold, form eller bruk, eller i interaksjonen mellom dem (Karlsen & Gjevikhaug, 2020). Det er en skille mellom generelle og spesifikke språkvansker. Begrepet generelle språkvansker brukes når et problem med språk har sammenheng med en annen diagnose eller knyttet til en biomedisinsk tilstand som for eksempel hørselsskader, autismespektervansker, funksjonshemming, som for eksempel Downs syndrom. Spesifikke språkvansker brukes om uventede og vedvarende språkvansker, som ikke kan forklares med andre former for funksjonsnedsettelse av språket (Bishop, 2014; Leonard, 2014). Hva det gjelder de spesifikke språkvansker (SSV), finnes det flere klassifiseringer og diagnoser med varierende navn og litt ulike kriterier (Helland, 2012; Bishop, 2014.) I engelsk forsknings litteratur brukes betegnelsen Developmental Language Disorder (DLD) som innebærer vansker med språkområdene fonologi, morfologi, semantikk, pragmatikk, verbal lærling/hukommelse og sameksisterende vansker på andre utviklingsområder (Nation, 2001, referert fra Karlsen & Gjevikhaug, 2020 s. 15).

Barn med spesifikke språkvansker er en heterogen gruppe med en varierende type vansker som har forskjellig omfang. Felles er at de på forskjellige måter har problemer med å forstå,

tilegne og bruke av språket. Språkvanskene kan være av fonologisk, syntaktiskgrammatisk, semantisk eller av pragmatisk type. De vil også påvirke negativt på barnets kognitive ferdigheter og psykisk utvikling. Spesifikke språkvansker kan være vedvarende og da de vil ha konsekvenser for personens skolegang og sosiale deltagelse. Prognosen knyttet til språkvansker vil variere med alder, samt familiehistorikk og genetiske faktorer (Statped.no, 2021). Bishop (2014) argumenterer at risiko for spesifikke språkvansker antakeligvis kommer fra ulike kombinasjoner av flere risikofaktorer, og det er knyttet usikkerhet til forhold mellom arv, miljø, adferd og evner (Bishop, 2014). I Norge kan barn med spesifikke språkvansker få støtte fra PPT og logoped i barnehagen. Dersom det ikke skjer, kan spesifikke språkvansker bli en risikofaktor for videre optimal språkutviklingen.

Kommunikativ kompetanse. Det å kunne bruke språk er helt nødvendig i kommunikasjon og samspill med andre, og helt avgjørende for å tilegne seg nye kunnskaper. Kommunikasjon er selve kjernen i all sosial interaksjon. Ordet *kommunikasjon* kommer fra latin og dreier seg om «å gjøre noe felles». En taler - eller skribent – har en intensjon om å gjøre noe kjent for en eller flere mottakere (Rommetveit 1972). Det skjer med normalt ikke med tilfeldig valgte ord. Avhengig av den intensjonen taler har med det som sies og av den kunnskap han/hun har om mottaker, velger taler ord og uttrykksmåter som øker sjansene for å bli forstått med nettopp det budskapet som han/hun har til hensikt å si (Hagtvet, 2002).

Kommunikasjon kan uttrykkes gjennom ord, stemme, ansiktsuttrykk, gester, blick og kroppsspråk. Den er kontekststøttet, og gjennom å bruke ulike signaler (talespråklige, kroppsspråklige, visuelle og så videre) utvikles en bredere basis som bidrar til at forståelsen av situasjonen øker. Dette stiller krav til både perseptuelle og produktive språklige ferdigheter. Egne intensjoner og andres initiativ driver kommunikasjon framover, og dette «fruktbare landskapet vokser språket fram» (Kibsgaard & Husby, 2014, s. 60).

Under språklæringsprosessen spiller kommunikasjonen en dobbel rolle. Samtidig som språket utvikles for å dekke kommunikative behov, skjer denne utviklingen i en kommunikativ sammenheng. På denne måten blir kommunikasjon både mål og middel i språktilegnelsesprosessen (Kibsgaard & Husby, 2014). Språkutvikling hos barn i barnehagealder kan ikke skje uten at barnet får språklig innputt. De voksne (foreldre og pedagoger) bør forholde seg til små barn som kommunikasjonspartnere. Det er viktig for en god språkutvikling at språkstimuleringen starter tidlig i barns liv, både hjemme og i barnehage. I rammeplanen for barnehagene står det: “Gjennom arbeid med fagområdet (kommunikasjon,

språk og tekst) skal barnehagen bidra til at barna får utforske og utvikle sin språkforståelse, språkkompetanse og et mangfold av kommunikasjonsformer” (Utdanningsdirektoratet, 2017). Det er et stort behov oss mennesker imellom å uttrykke oss og for å forstå det andre uttrykker til oss. Det er språket som hjelper oss til å gjøre oss forstått og etter hvert er det talespråket som tar over kommunikasjonen og samspillet mellom oss (Bråten, 2007, s. 21-34). Ved å bruke ord og språk sammen med andre er vi med å skape noe i fellesskap og gjennom kommunikasjon og språk vil vi utvikle et samspill mellom mennesker som er med å påvirke vår identitet (Bråten, 2007).

Sosiale faktorer og miljøet. Språket fungerer ofte som «et bånd» mellom mennesker uavhengig av den geografiske avstanden og tiden. Ved hjelp av det språklige båndet får man del i menneskehetens kulturarv- både den som til enhver tid utvikles og den som tidligere generasjoner har skapt (Skutnabb-Kangas, 1981). I denne sosiale prosessen er språket med på å bearbeide, nyskape og videreutvikle den menneskelige kulturarven før den blir formidlet videre. Både det muntlig og det skriftlige språket fungerer i mellommenneskelige sammenhenger som et middel til forming og innlæring av kunnskaper, ferdigheter, sosiale regler, uttrykksmåter, normer, verdier og holdninger. Det er naturlig å se språket som en del av og samtidig som et bærende, manipulerende, utviklende redskap i menneskelig handlingsfellesskap og tankevirksomhet (Hoem, 1978).

Det er en tett sammenheng mellom mestring av språk og sosial fungering, barn med sosiale utfordringer sliter også ofte i språklig samspill. Små barn er i en sosiale situasjoner fra livets begynnelse, og familien er barnets første læringsarena. Der lærer barnet sosiale ferdigheter fra de nære omsorgspersonene som barnet er emosjonelt knyttet til. I familien blir grunnlaget basis for sosial kompetanse, språk og tenkning, og generell utvikling. Ved å bruke språk, lærer man språk gjennom samspill med andre (Gjems, 2009). Ulike kulturer har ulike «regler» for tidlig samspill og samtale mellom foreldre og barn. Tilnæringsmåten varierer også i ulike miljøer og situasjoner innenfor en og samme språkkultur. De nære og støttende omsorgspersoner (mor) rundt små barn representerer viktige strukturer som hjelper barna inn i relasjoner med andre, det er de som presenterer omgivelsenes kulturelle kunnskaper og praksiser, og Gjems (2009) påpeker at det er det muntlige språket som er den viktigste av disse strukturene. Gjennom å samhandle med andre, kommer barnets språk fram (Vygotsky, 2004). Dermed blir det å mestre språk gjennom sosiale samspill i tidlig barndom noe som gir barna et grunnleggende verktøy for livslang læring på uendelig mange arenaer. Språk, som hovedsakelig læres i sosial samhandling med omgivelsene, synliggjør dette den tette sammenhengen mellom utvikling av

språk og utvikling av sosial kompetanse (Gjems, 2009). Det miljø der ingen person aktivt kommuniserer med barna, er en alvorlig risikofaktor. Barn som opplever en manglende tidlig stimulering og fravær av følelsesmessig tilknytning i tidlig barndom, vil stå i stor fare for å utvikle et mangelfullt språk (Bowlby 1973; Culp mfl. 1991, referert fra Hagtvvet, 2002, s. 109).

Sosial kompetanse-begrepet deles av Elliot & Gresham (2011) inn i fem ferdighetsområder: *samarbeid, selvhevdelse, selvkontroll, empati og ansvarlighet*. Disse sosiale ferdighetene er kjernen i sosial kompetanse-begrepet, men Elliot & Gresham (2011) påpeker at sosial kompetanse er mer enn bare tilegnelse av ferdigheter, det er også kunnskap om i hvilke situasjoner det er gunstig å anvende disse ferdighetene.

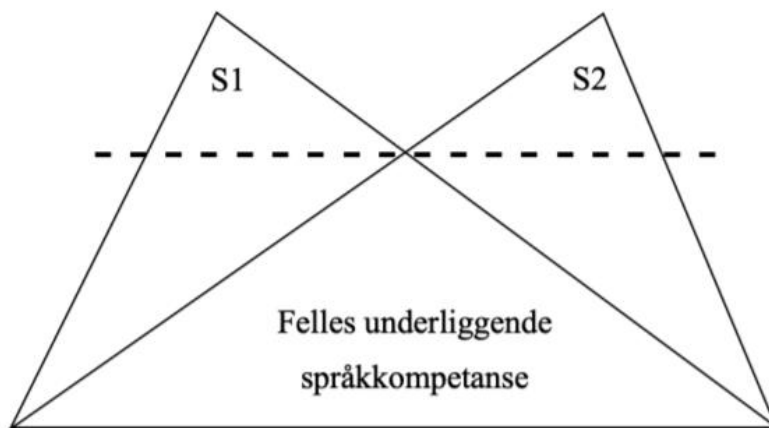
Oppsummering. Mange faktorer kan påvirke barns språkutviklingen på ulike måter og i forskjellig grad. Her vil jeg bemerke at det skjer mye endringer av sosiokulturelle forhold i verden i de siste tiårene, som har innvirkning på kognitiv og språklig utvikling og sosialisering hos barn. Det er behov for mer forskning for å kunne forstå hvilke faktorer som påvirker språkutviklingen hos barn i det moderne samfunnet.

2.3 Tospråklighet hos barn i barnehagealder

Tospråklighet er et begrep som har vært gjenstand for mange undersøkelser og mye diskusjon av forskere. I den tidlige språkforskningen menes at en person er tospråklig når han/hun kan bruke to språk samtidig, avhengig av situasjon. Det var en mening at tospråklig person har innfødte ferdigheter i to språk, dette er i tråd med Bloomfields (1935) definisjon om tospråklighet. Bloomfield hevdet også at en tospråklig person skulle ha kontroll over to språk på et nivå som tilsvarer det nivået en innfødt person har («native-like control of two languages») (referert fra Hagtvvet, 2002, s. 151). Den andre forsker Einar Haugen visste en mer dynamisk oppfatning og argumenterte at tospråklighet har mye å være når en person kan produsere fullstendige og meningsfulle ytringer på andrespråket. Han definerte tospråklighet slik: «Tospråklig er et paraplybegrep for mennesker med mange forskjellige språkferdigheter...den omfatter også personer som kan mer enn to språk, de kalles flerspråklige, mangespråklige eller polyglotter» (Haugen, 1990, s. 19).

Nyere teorier om tospråklighet viser at tospråklige personers ferdigheter må ses i sammenheng med hverandre, og Cummins (1984) understreker at språkferdigheter ikke kan ses uavhengig av hverandre. Det betyr at en personlig språkkompetanse i et språk knyttet til

språkkompetanse i andre språket, med andre ord er barns andrespråk delvis avhengig av den kompetansen som allerede er utviklet i førstespråket. Jo mer utviklet førstespråket er, jo lettere vil det være å utvikle andrespråket. Det alfabetiske prinsipper og prinsipper for lesing og skriving, begrepskunnskap, kunnskaper om språkets pragmatiske funksjon, samt en del morfologisk og syntaktisk kunnskap er kompetanser som barn kan ha nytte av når de skal lære andre språk i førskolealder. Cummins sier at tankene som ligger til grunn for språket barn bruker, stammer fra den samme kognitive mekanismen, og hevder at læring og bearbeiding av kunnskap kan skje på mer enn ett språk. Han illustrerer dette fenomenet ved hjelp av en modell som ser ut som et isfjell med to topper over vann (Figur 2).



Figur 2. Cummins isfjellmodell (etter Cummins 1984, s. 143).

Her representerer et hvert topp ett språk (S1 – førstespråk; S2 – andrespråk), og den synlige underliggende delen er et fundament, en base som representerer språkferdighetene på begge språk som andre mennesker kan oppfatte (ord, uttale osv). Denne dual-isfjell-modellen viser at utviklingen av barnets førstespråk/morsmål og andrespråk er forskjellige på overflaten, de utvikler seg til to ulike koder eller språklige kommunikasjonsredskaper, men de har en felles base. Denne felles basen fungerer også som et kognitivt, kunnskapsmessig, begrepsmessig og ferdighetsmessig fundament for barnas tospråklige utvikling. Cummins (1984) beskrev også sammenhenger mellom tospråklighet og kognitiv utvikling, og understreket at ulike språklige aktiviteter på ett språk bidrar til å utvikle hele det kognitive systemet.

I et annet perspektiv har forskere et mer individorientert syn på språk der omtales tospråklighet som *dynamisk tospråklighet* med syn på hvor faktisk aktiv barnet ved bruk av kommunikasjonen, uavhengig av hvilket språk brukes for kommunikasjon. Garsia og Wei

(2019) bruker termen *translanguaging/transpråklige* når de beskriver tospråklige barn og deres språkbruk i forskjellige situasjoner og sosiale kontakter. De ser på denne definisjon av begrepet tospråklighet som på ulike diskursive praksiser som tospråklige deltar i for å uttrykke seg og for å skape mening "i sin tospråklige verden" (Garsia og Wei, 2019, s. 43)

Egen og Kulbrandstad (2004, s.47) mener at det er nødvendig å understreke hvor «mangesidig fenomenet av tospråklighet er og hvor vanskelig det kan være å fange det inn både gjennom definisjoner og gjennom metoder» som brukes for å vurdere og kartlegge språkutviklings nivået hos tospråklige barn i konkrete tilfeller. De vurderer begrepet tospråklighet som bl.a. *funksjonell tospråklighet*, og beskriver det slik «en naturlig og situasjonsbetinget bruk av begge språkene». Kamil Øzerk navnet funksjonell tospråklighet som *aktiv tospråklighet* som forutsetter bruk og utvikling av begge språkene over tid. Han understreker også at tospråklighet er personlig ferdighet, «men dens vilkår er sosialt og samfunnsskapt» (Øzerk 2016, s.96).

Derfor defineres tospråklighet på ulike måter basert på for eksempel ferdigheter, språkbruksmønstre og identitet. Egen og Kulbrandstad (2004, s.63) har utviklet en såkalt prototypisk beskrivelse av en tospråklig person som involverer alle disse aspektene:

- behersker to språk på relativt høyt ferdighetsnivå
- bruker begge språkene til daglig
- bruker begge språkene til alle formål som er relevante for alder og livssituasjon
- har en positiv holdning til begge språkene
- identifiserer seg med begge språkene og identifiseres med begge språkene av andre

Basert på denne beskrivelse, kan mange pedagoger mene at et tospråklig barn kan beherske begge språkene til like stor grad. Men det er oftest ikke tilfelle, hvert fall ikke i førskolealder. Tospråklig utvikling kan ha ulike former og typer, som jeg vil vurdere videre i kapittel 2.3.1

2.3.1 Ulike typer av tospråklige utvikling

Fenomenet tospråklighet har fått oppmerksomhet fra forskere i lang tid, og studier av tospråklighet begynte å komme for flere hundre år siden. For eksempel, fortalte Einar Haugen (1990, s. 14) om perioden på 1700-tallet i USA, da statsmaktene opprettet allmenne skoleordninger, og språket ble et omstridt spørsmål. Nord Amerikas befolkning på denne tiden besto av flere folkegrupper som brukte forskjellige språk. Regjeringen var opptatt av å skape et

kommunikasjonsnettverk som fungerte raskt og effektivt, noe som bare var mulig ved å bruke ett språk og ikke mange. Det var da problemet tospråklighet dukket opp på et statlig nivå og hadde fått oppmerksomhet av amerikanske forskere.

I begynnelsen av 1900-tallet snakket Isac Epstein (1915) om *direkte* og *indirekte tospråklighet* og direkte og indirekte metoder for språklæring. Han viet seg til studiet av hebraisk lingvistik og tospråklig opplæring, og var en av de lingvistene som drøftet ulike former og ulike aspekter av tospråklige utvikling. Han mente at *direkte tospråklighet* er en form av tospråklig utviklingen når et barn beholder sitt førstespråk/morsmål og tilegner seg andrespråket gjennom direkte kontakter med talere av det språket. *Indirekte tospråklighet* er en annen form av tospråklig utviklingen når et barn beholder sitt førstespråk og bruker det til å lære det andre språket (Øzerk, 2016, s.96).

I midten av 1900-tallet skilte Einar Haugen to typer tospråklighet, han kalte dem *horisontal* og *vertikal tospråklighet*, avhengig av påvirkningen samfunns språk på et individ med annet språk som morsmål, og faktor om maktforholdet mellom folkegrupper. En horisontal tospråklighet skjer når en gruppe ikke er dominerer over en annen, og svake tilknytningen imellom, gjør hver av disse folkegruppene til en enspråklig enhet, slik at tospråklighet blir et problem bare på offisielt, lovgivende nivå. En vertikal tospråklighet skjer når en språkgruppe dominerer over den andre når det gjelder, for eksempel, mulighet til opplæring eller maktutøvelse og de godene dette fører med seg. Da snakker mennesker et språk med sine nærmeste, og et annet språk på offisielle steder (Haugen, 1990, s. 19).

I 1954 beskriver en amerikansk lingvist Max Weinreich to former av tospråklighet også, han kalte dem *organisk* og *uorganisk tospråklighet*. Han mente at organisk tospråklighet refererer til funksjonelt separert anvendelse av språk. For eksempel når et barn bruker bare sitt første språk med sine nærmeste og med de som kan forstå begge språkene Uorganisk tospråklighet står derimot for en funksjonelt ikke-separert anvendelse av to språk. For eksempel når et barn bruker av og til første eller andre språket med de som kan forstå begge språkene (referert fra Øzerk, 2016, s.97).

Tidlig tospråkutvikling deles inn i ulike typer, basert på hvilken alder barnet begynner å lære sitt andre språk, og McLaughlin (1984) setter her et skille ved treårsalderen. Denne alderen vurderes her som en *sensitiv periode*, når barn har optimal sensibilitet for å lære de grunnleggende språkferdighetene, dvs. tilegnelse av språket. Det er *simultant* tospråklig

utvikling dersom andrespråket innføres før barnet er tre år; og *suksessiv* dersom andrespråket innføres etter denne alderen (Hagtvet, 2002, Øzerk 2016, Karlsen & Gjevikhaug 2020, s.36).

Simultant tospråklige barn blir eksponert for to språk før de er tre år, og far fra første stund knyttet to språk til sine erfaringer. Tidlig begynner de å bruke de fonologiske elementer fra begge språkene til å uttrykke sine behov og ta kontakt med andre. Noen kan si at de har to morsmål (dersom begge språkene utviklet like god), eller tospråklighet som morsmål. Disse barna produserer som regel sine første ord, utvikler ordforråd (som knyttet med begge språkene), og meningsfulle fraser på samme alder som enspråklige på samme alder. Men hvis et av språkene brukes og eksponeres oftere enn den andre, har simultant tospråklige barn ikke like ferdigheter i begge språk. Når pedagoger skal sammenligne språkferdigheter hos simultant tospråklige barn med enspråklige, må de bruke og vurdere barnets sterkeste språk som sammenligningsgrunnlag (Grosjean, 2017, Karlsen & Gjevikhaug 2020, s.36). Her er det viktig å merke at simultant tospråklige barn har det forskjellig sosiale miljø og mer omfattende tospråklige kontakter i motsetning til enspråklige barn. Det er viktig å merke også at kognitive prosesser er utslagsgivende for tilegnelsen av språk, og tospråklige barn opplever en større kompleksitet i erfaringene ved å tilegne seg to språk i stedet for ett.

I en *suksessiv tospråklig utvikling* tilegner barnet seg først morsmålet, så lærer et annet språk senere, etter et han/hun er tre år. I denne tilfellet kalles morsmål som førstespråket, mens det nye språket kalles andrespråket. Når barn begynner å lære det andre språket, har de som regel en ikke-verbal periode, der de er aktiv lytter for å bygge opp passivt ordforråd, og lærer grammatikken og andre språklige systemer av det nye språket. Hvert barn har en individuell varighet på lengde av denne perioden, men etter hvert begynner de å bruke det andre språket i mer eller mindre grad. Her utvikler seg det andre språket på samme følgende rekkefølge som førstespråk. Forskning fra Europa og Nord-Amerika viser at mange tospråklige barn med typisk språkutvikling kan utvikle flyttende kommunikasjonsferdigheter på andrespråket innen en toårsperiode, men det språkkompetanse som kreves for at språkets skal brukes for læring på skolen, som tankeredskap og innlæringsredskap, tar cirka fem-sju år (Cummins, 1984; Karlsen & Gjevikhaug 2020, s.37).

I nyere tid ser forskere på fenomenet tospråklighet ikke bare på et spørsmål om språk og tilegnelse av andre språket, men også kulturell identitet ledsages av. Tospråklighet innebærer dessuten ofte kulturtilhørighet til de former og gruppene som identifiserer seg med begge språkene. Susanne Romaine (1995, s.183-205) beskriver seks typer tospråklige utvikling som

bygger på hennes empiri fra kasusstudier (case) blant engelsktalende middelklasse. Hun beskriver disse typene ut fra følgende dimensjoner: foreldrenes morsmål, språkernes forbindelse med samfunnspråk og landets offisielle språk og strategi for bruk av språkene i samspill med barnet. Her velger jeg å vurdere disse typene av tidlig tospråklig utvikling fordi jeg mener at denne klassifiseringen er mer fullstendig i forskning.

Type 1. *En person – ett språk*. Denne typen tospråklig utvikling skjer når foreldrene snakker hvert sitt språk til barnet fra fødselen av, og hver av dem har en viss kompetanse i den andres språk. Mange forskere (Leopold 1939-49, Romaine 1995) betraktet denne typen som den mest effektive metoden for tospråklig utvikling og oppdragelse. Leopold har gjort en klassisk psyko-lingvistisk studie av sin datter Hildegard, som vokste opp med to språk parallelt, og han beskrevet det i detaljer i 1939-49. Han undersøkte språkutvikling hos dattera si fra hun ble født, og gjorde notater som gjaldt utviklingen av ordforråd, fonologi, orddannelse og setningsstruktur. Studie viser at tospråkligheten ikke hemmet barnet i tidlig barndom. Tvert imot understreket Leopold at dattera var i stand til å skille ord fra referent på et svært tidlig stadium, og at hun tidlig ble klar over det vilkårlige forholdet mellom ord og mening. Det å knekke kodene for to språk samtidig synes å øke barnets oppmerksomhet om grammatikalske kategorier og synes å fremme snarere enn hemme læring. Her går tospråklig utvikling mest naturlig og nærmere til stadier enspråklig utviklingen.

Type 2. *Ikke-dominerende hjemspråk / Ett språk – ett miljø*. Denne typen tospråklig utvikling skjer når foreldrene har hvert sitt morsmål, og språket til en av foreldrene er dominerende i samfunnet. Denne typen tospråklig utviklingen beskrevet basert på Fantinis (1985) studie av sønnen Mario, som tilegnet på den måten to språk. Fantini merket at sønnen begynte å snakke sent, ord fra begge språkene dominerte i ulike faser, og ordforråd var svært lite aktiv på slutten av det andre leveår. Barnet hadde noen fonologiske utfordringer i det tidlig barndom, og leksikalsk og morfologisk sammenblanding forekom til 2,5 årsalder. Fullstendig atskillelse inntraff da Mario var 2,8 år. Studie viser at tospråklig utvikling går her med noen utfordringer.

Type 3. *Ikke-dominerende hjemspråk uten støtte fra samfunnet*. Denne typen tospråklig utvikling skjer når foreldrene snakker det samme morsmålet, men det er et annet språket i samfunnet. Dermed barnet møter det dominerende språket i samfinne ofte via massemedia eller utenfor hjemmet, særlig i barnehagen. Språkutvikling i denne tilfellen foregår omtrent på samme måten som ble beskrevet ovenfor i type 2. Oskaa (1977) har observert sin egen sønn og kom til en konklusjon at små barn godt kan lære tre språk simultant uten interferens. Han

undersøkte den språkutviklings prosess da hans sønn lærte tysk fra fireårsalder i Hamburg, etter å ha oppdratt sønnen tospråklig med svensk og estisk i Sverige.

Type 4. *To ikke-dominerende hjemspråk uten støtte fra samfunnet.* Denne typen språkutvikling skjer når foreldrene snakker hvert sitt morsmål til barnet, og samfunnets dominerende språk er et annet enn begge foreldrenes språk. Romaine presenterte bare en studie i denne kategorien. Studie til Elwert (1959) som ble oppdratt på tre språk (italiensk, tysk og engelsk) fordi mora snakket engelsk og tysk, faren tysk og italiensk. Foreldrene snakket tysk seg imellom, men engelsk til sønnen. Fra denne studien understreket Romaine viktigheten at det var umulig for gutten å bestemme hvilket av de tre språkene var hans morsmålet, og hvilket språk han snakket *best* uten å bruke tid og sted som kriterium. Når det gjelder hvilket språk han nyttet for indre tale, altså for tenking, kunne det variere. Denne studien viser at det kan være vanskelig å definere morsmål ved simultan tospråklighet, eller som her, flerspråklighet.

Type 5. *Ikke innfødte foreldre.* Denne typen tospråklig utvikling skjer når foreldrene snakker det samme morsmålet, og det samme språket er dominerende språket i samfunnet. Men en av foreldrene snakker alltid til barnet på et annet språk som ikke er vedkommendes morsmål. Saunders (1982) beskrevet tospråklige oppdragelse av sine tre barn. Barnas mor talte engelsk med dem, men faren talte bare tysk, på tross av dette verken var hans morsmål eller språket som hadde noen støtte i samfunnet. Mellom seg snakket foreldrene engelsk. Saunders beskrevet barnas språkutviklingsprosess i tre faser: *Fase 1* varte fra barna ble født til ca to år. Ytringer i denne fasen bestod av ett- og toordsetninger med ett leksikon med ordtilfang fra begge språkene. *Fase 2* varte til barna ble ca 3 år, her bemerket Saunders at barna kunne bruke ytringer som inneholdt ord fra begge språkene, men det vokste fram en økende differensiering, og på slutten av denne fasen ble språkene syntaktisk hold atskilt. I *Fase 3* skilte barna klart mellom de to lingvistiske systemene og blandet ikke språkene. Både voksne og barn kunne skifte språk i en samtale, avhengig av hvem de talte til, og på den måten ble etablert et stabilt kommunikasjonsmønster i familien. Hva det gjelder ordforråd, bemerket Saunders at barna hadde ett bedre ordforråd på det språk som hadde støtte i samfunnet.

Type 6. *Kodeveksling/ Blandede språk.* Denne typen tospråklig utvikling skjer når foreldrene er begge tospråklige, kodeveksler og blander språk i samtaler med barna sine uten at dette representerer noen bevisst strategi. Kodeveksling betyr veksling mellom to språk, eller at ord fra to språk fremkommer i en setning. Smith (1935) observerte barn fra en engelsk-kinesisk familie, der blandet foreldrene språkene mer enn vanlig, og det ikke eksisterte noen klare

grenser mellom språkene i barnas samtalemiljø. Undersøkelsen viser at barn med foreldrene som kodeveksler, blir sent oppmerksomme på at de snakker to språk enn barn med foreldrene, som ikke gjøre det. Fra barna ble tre ord, merket Smith at kodeveksling forekommet på ordnivået, men både morfologi og syntaks brukte barna fra bare ett av språkene. Kodeveksling er et vanlig fenomen ved språkbruk når mennesker som har to eller flere språk felles, snakker med hverandre. Det er ikke påvist at utstrakt kodeveksling i oppvekstmiljøet har noen negativ effekt på barns språkutvikling, mener Engen og Kulbrandstad (2004, s. 159).

Noen forskere, for eksempel Øzerk (2016, s. 138), skiller mellom de to begrepene *kodeblanding* og *kodeveksling*, og sier at disse to termene er blant de mest diffuse innenfor tospråklig. Han definerer kodeblanding som en prosess, når en tospråklig person lager setninger bestående av ord fra to forskjellige språk. Som regel er det snakk om blanding av ord fra S1 (førstespråk) og S2 (andrespråk), derfor går blanding på bare et leksikalsk nivå. For eksempel, ser en setning med kodeblanding av ord fra norsk og engelsk språk slik: *Skal vi kjøpe ice-cream?* - Setningen består av 4 ord, talen begynner med tre norske ord og avslutter med ett ord fra engelsk språk. Kodeveksling handler om bruk av to språk i en taleprosess også. Men kodeveksling forekommer som regel på et setningsnivå fra to forskjellige språk, det betyr at man bruker to forskjellige morfologiske og syntaktiske systemer i en taleprosess. For eksempel, ser tale med kodeveksling av norsk og engelsk slik: *I am hungry. Kan vi kjøpe is?* – Denne talen består av to setninger fra to forskjellige språk, som er helt ulike innen morfologi og syntaks. Det er helt vanlige, mener Øzerk (2016), når tospråklige mennesker både blander og veksler koder, og det hindrer ikke kommunikasjonen tospråklige imellom.

Ut ifra forsknings teori og vitenskapelig tilnærming kommer frem flere mellomløsninger knyttet til tospråklig utviklingen og oppdragelse i familien. Det er det viktigste at barn i tidlig barndom har et stort potensial til å lære seg to eller flere språk, både simultant eller ved suksessiv tospråklig. Romaine (1995) fremhever at det er familie situasjonen og miljø rundt tospråklig oppdragelse som er avgjørende for et godt resultat vedrørende tospråklig utvikling hos barn. Hun understreker også den store graden av individualitet i språklige ferdigheter vi kan finne hos tospråklige barn, samt at grad og type av tospråklig i første rekke synes å være knyttet til familiens språklige tilnærming. Undersøkelser viser at "en person- ett språk" er den beste strategien for læring, dersom en vil forebygge språklig interferens (Romaine 1995)

2.3.2 Mellomspråk

Når barn lærer/tilegner seg et nytt språk, kan skje at barn begynner å bruke en form av muntlig språket som verken er barnas morsmål eller det annet språk (her er norsk). Dette fenomenet kalles mellomspråk som er avvikende fra både morsmålet og andrespråket, men påvirket av begge (Kibsgaard & Husby, 2014, s. 54-55). Barn bruker ordforråd og grammatiske regler av begge språkene for å uttrykke seg muntlig, samtidig som mellomspråket også kan innholdet regler og elementer som ikke kan forklares ut ifra de to språkssystemene. Analyser av slikt språk viser at det inneholder trekk fra begge språkene og noen språkstrukturer fra ett kan finnes i det andre språket. På den måten sees mellomspråket som en positiv prosess som er i stadig forandring og utvikling på veien mot å tilegne seg ett nytt språk.

Vansker med å uttrykke seg på andrespråket er helt vanlig for tospråklige barn som har vært lite eksponert for det nye språket. Med andre ord, er det normalt at uttalen i et andrespråk ikke er korrekt på starten når språket læres. Det gjelder lydsystemet, grammatikk, syntaks og leksikalsk systemet. Lydsystemet av andrespråket kan i stor grad påvirkes av morsmålets lyder. Denne prosessen kalles *fonologisk transfer*, og betyr at barn kan bruke et fonologisk system for begge språkene. Også kan i mellomspråket de grammatiske regler og setningsoppbygging (syntaks) fra morsmål streve med de systemene fra andrespråket. Tospråklige barn som er i en mellomspråkfase, kan også få problemer med *prosesseringskapasiteten*, det betyr at de ikke mestrer å forholde seg til mange ord samtidig, fordi ordene ikke skaper mening for dem eller forstås. Flere studier har dokumentert at to- og flerspråklige barn bruker lengre tid på ordprosessing enn enspråklige; de bruker lengre tid på å navngi objekter og beskrive handlinger. Det er bevisst at tospråklige har dårligere evne til å lete frem og bruke leksikalsk informasjon enn enspråklige (Bialystok mfl., 2007).

Observasjoner av mellomspråk fasene viser, at de varierer fra barn til barn, og de endrer seg over tid (Kibsgaard & Husby, 2014). Barnas ulike morsmål kan påvirke på mellomspråk strukturer, og tiden barnet har begynt å lære seg nytt språket også spiller inn. Tidligere var det vanlig å beskrive avvikene fra andrespråktilegnelse som feil, fordi mellomspråket ikke ble tatt i fokus. Men nå viser nærmere analyser at all språkbruk er regelstyrt og systematisk, også i et andrespråk som er under tilegnelse, og nå er det urimelig å bedømme de avvikene en finner i mellomspråkfase som feil.

2.3.3 Språk og identitet.

«Språket er et verdifullt vern for den etniske utvikling» (Einar Haugen, 1990, s. 24). I prosessen rundt å utvikle sin egen identitet har språket en viktig rolle. Hvert språk er en del av en kultur, der barna ble født og vokster opp i, og gjennom språket blir barnet en del av familiens og/eller språksamfunnets kultur og knytter bånd til alle som snakker det samme språket. Identitet har både en individuell innover gående dimensjon som handler om egen refleksjon over hvem jeg er samtidig som det handler om en forståelse av seg selv i møte med andre. Flerspråklige barn blir ofte utfordret i forhold til egen identitet, og reflekterer over hvordan opplever og ser de andre meg? Er jeg en del av deres kultur eller en annen? Det er i møte med andre barn og i samhandling med andre kan jeg få inn noen nye perspektiver som kan forandre min egen måte å tenke, handle og forstå meg selv på. Ved å tilsette disse perspektivene til identiteten vil den gå ut fra å bare være din egen personlighet til å være seg selv på ulike måter i ulike sammenhenger og i møte med andre. Kibsgaard & Husby (2009) bemerker, at identitet imidlertid ikke er noe statisk, men den gjenskapes, omformes og utvides i takt med menneskets stadig nye erfaringer med omverdenen. Derfor er identifisering og innsikt i andres verdener viktigere for barn med tospråklig bakgrunn, og pedagoger i barnehage trenger å være bevisst på dette, både når de lager individuelt språkutvikling arbeid med barn og planlegger språkaktiviteter i grupper.

Språket er, ifølge Kibsgaard & Husby (2009) en av menneskets sterkeste identitetsmarkører. Språket gir uttrykk for identitet og gruppetilhørighet. Hvordan vi bruker språket i sosial interaksjon med andre vil forandre seg på forskjellige måter alt etter hvilken arena vi er i, og hvem vi er sammen med. Vi velger språk ut ifra hvilke roller vi trer inn og ut av. I slik sosial interaksjon vil grad av anerkjennelse, likeverd og inkludering være like viktig som forhandling, omforming og endring når jeg skal både eksponere meg og forstå meg selv i samhandling med andre (Eriksen, 1993).

Språk og kultur er en del av barnets identitet, noe som også vil danne grunnlag for læring av et andrespråk (Karlsen & Gjevikhaug, 2020).

3. Metodologisk tilnærming

I dette kapitlet beskriver jeg mitt valg av forsknings design og metode med utgangspunkt i oppgavens problemstilling og vitenskapsteoretiske ståsted. For denne masteroppgaven ble brukt et kvalitativt forsknings intervju som metode, og videre beskrives stadier av arbeidet med undersøkelse. Kapitlet tar for seg planlegging av undersøkelsen, utarbeiding av intervjuguiden, bakgrunn for utvalg av informanter og hvordan datamaterialet er hentet inn og bearbeides. Til slutt beskriver jeg etiske aspekter og utfordringer i forsknings prosessen, samt oppgavens reliabilitet, validitet og generaliserbarhet. Hensikten med beskrivelsen av forsknings prosessen er blant annet å gjøre undersøkelsen så eksplisitt som mulig for på denne måten å øke dens validitet og reliabilitet.

3.1 Forsknings design og metodevalg

Samfunnsvitenskapene har til hensikt å bidra med kunnskap om hvordan virkeligheten i forskjellige aspekter ser ut, og forskere må da gå metodisk til verks. Å bruke en metode, av det greske ord *methodos*, betyr å følge en bestemt vei mot et mål. Samfunnsvitenskapelig metode dreier seg om på hvilken måte informasjon skapes om virkeligheten, og hvordan denne informasjonen analyseres, og hva den forteller om samfunnsmessige forhold og prosesser. Med andre ord det dreier seg om å samle inn, analysere og tolke *data*, og dette er en sentral del av *empirisk forskning*. Gjennom forsknings arbeid kommer forskere frem til ny kunnskap og nye ideer på en systematisk måte som man kan konfrontere med virkeligheten. Det finnes flere vitenskapelige tradisjoner som *naturvitenskap*, *humanvitenskap* og *samfunnsvitenskap*. Naturvitenskapene forholder seg hovedsakelig til fenomener uten språk og evne til å forstå seg selv og sine omgivelsen, baserer på forklarende kunnskap av den fysiske naturen. Humanvitenskap tar i fokus et eller flere mennesker, og menneskeskapte fenomener, og baserer seg på forstående kunnskap av relasjoner, og det som skjer mellom mennesker i en sosial kontekst. Samfunnsvitenskap har også mennesker som studiefelt, og menneskelige meninger og oppfatninger om både seg selv og andre. Det dreier seg om et mangfold av meninger og oppfatninger, som ikke er stabile, men stadig under endring. De ulike tilnærmingene gir ulike måter å hente inn og bearbeide data på.

For min masteroppgave har jeg valgt *fenomenologi* som forskningsdesign for å kunne best belyse problemstillingen. Fenomenologi er både en filosofi og en kvalitativ metodisk

tilnærming. Som filosofi ble fenomenologi grunnlaget av en tysk filosof, Husserl (1887-1938), i begynnelsen av 1900-tallet. Han vurderte fenomenologi som en metode for beskrivelse og analyse av menneskets bevissthet, og dette utviklet fenomenologi til filosofisk vitenskap. Fenomenologi vektlegger individets opplevelse av virkeligheten, som er en grunnholdning både i filosofi og samfunnsvitenskapen. Med en fenomenologisk orientering beskrives trekkene som er felles ved de erfaringene som deltagerne i undersøkelsen gir uttrykk for. Felles erfaringer hos flere deltakere, gir et grunnlag for å kunne utvikle en generell forståelse av fenomenet som studeres (Thagaard, 2013). Fenomenologi er læren om ”det som viser seg”, og fenomenologi har som mål å beskrive det gitte fenomenet presis slik det oppleves, heller enn å forklare det (Johannessen et al., 2016). Fenomenet står ikke alene, det står i en kontekst, og det er sammenhengen og samhandlingen mellom et fenomen og en kontekst forsker er opptatt av. Hva gjelder undersøkelsen i min masteroppgave, knyttes her barnehagelæreres subjektive opplevelser og erfaringer til arbeidet med språkutvikling som vil være forskjellig i en kontekst med barn med tospråklig bakgrunn, sammenlignet med en annen kontekst.

Det finnes en annen type av forsknings design – *hermeneutikk*. Hermeneutikk er opptatt av fortolkning, forståelse og mening i et bestemt fenomen. Hermeneutikken forsøker å finne meningen i et fenomen og legger vekt på at denne meningen bare kan forstås i lys av den konteksten det som studeres er en del av (Thagaard, 2013). Et hermeneutisk ståsted vil dermed kunne gi mening i et forskningsprosjekt som søker å forstå forskjellige sider ved et fenomen og/eller anvende flere teoretiske perspektiver for å gi et mangfold i fortolkningen. I den hermeneutiske tradisjonen finnes også et sentralt begrep som kalles den *hermeneutiske spiral* (eller sirkel) som forskeren må ta i hensyn til. Dette dreier seg for det første om at en del av en tekst alltid må forstås i forhold til helheten og omvendt (Ruud, 2005, s. 36). Spiralen utvikler seg hele tiden i løpet av forsknings prosessen og omfatter på den måte fenomener og tekster som bygger på tolkning og forståelse, ny tolkning og ny forståelse og så videre (Dalen, 2011). På samme måte vil informantens forståelse hele tiden være i endring, og samtidig endrer forskeren sine forståelser av det informantene deler under intervjuprosessen. Den hermeneutiske spiralen tydeliggjør hvordan utviklingen av kunnskap skjer gjennom å benytte egen forståelse for å skape en ny forståelse gjennom tolkning (Johannessen et al., 2016).

Både hermeneutikk og fenomenologi er sentrale vitenskapsteoretiske perspektiver innen sosiologi og pedagogikk. Fenomenologi fokuserer på et menneske og deres følelser og opplevelser som forsknings objekt, mens for hermeneutikk er det tekster, handlinger og andre menneskelige produkt som krever tolkning. For mitt prosjekt er det i stor grad talte ord i et

intervju som kan dermed alle være teksten som skal fortolkes. Derfor vil jeg bruke både fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming i mitt prosjekt.

Både fenomenologi og hermeneutikk har sitt opphav i humanvitenskapen som legger vekt på forståelse og meningsinnhold i fenomenene som studeres. I forhold til min masteroppgave er tilnærmingen til fenomenet «tospråklighet» et forsøk på å forstå barnehagelærernes verdier, holdninger og opplevelse av egen praksis, deres forståelse av temaet og deres individuelle meninger, for på den måten å kunne bruke resultatene av undersøkelsen til eventuelt å forbedre praksisen i feltet. Dette innebærer et fenomenologisk perspektiv som også er det vitenskapsteoretiske grunnlaget for en kvalitativ metode.

De *kvalitative metoder* legger vekt på kvalitetene i et fenomen og søker dypere forståelse av fenomenet fra et subjektivt ståsted. Metodene består av forskjellige former for systematisk innsamling av data, bearbeiding og analyse av materialet fra intervju, observasjon eller analyse av bilder/dokumenter/tekst. Et overordnet mål for en kvalitativ forskning er å utvikle forståelsen av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet (Dalen, 2011).

May-Len Skilbrei er sosiolog og professor ved Universitet i Oslo, hun skriver i boka si «Kvalitative metoder» at målet for et kvalitativt forskningsprosjekt er å undersøke, forstå og formidle kunnskap om prosesser og fenomener. «De kvalitative metodene er spesielt egnet til å skape kunnskap om dybde, detaljer og kontekst, og nøkkelen til det er en forskningsprosess som er gjennomført på en måte som sikrer det» (Skilbrei, 2019 s.28). Hun fremhever også noen kjennetegn ved den kvalitative forskningsprosessen (Ormston et al., referert fra Skilbrei 2019, s.29):

- Forskningens målsetting er å fortolke sosiale sammenhenger ved å lære om hva slags mening deltakerne tillegger dem.
- Forskeren anvender ikke-standardiserte metoder som kan tilpasses funnene underveis i gjennomføringen av datainnsamlingen.
- Målet er å skape rike, detaljerte data som viser sammenhenger utover de som er gjenkjennelige for alle.
- Forskeren har som målsetting å ivareta nyanser og kompleksitet og beholde en åpenhet overfor nye kategorier og forklaringer.
- I forskningsprosessen inngår refleksjon over egen rolle i kunnskapsproduksjonen.

I mitt forskningsarbeid var jeg opptatt av å få informasjon om hvordan barnehagelærere kan bidra til å utvikle andrespråk (norsk) hos tospråklige barn i barnehagen. Jeg var også opptatt av

barnehagelæreres livsverden, deres opplevelser og subjektive erfaringer med fenomenene «tospråklighet» og «språkutvikling». Derfor har jeg valgt et intervju som en kvalitativ forskningsmetode for å samle inn mest relevante data og gjennomføre mitt forskningsarbeid.

3.2 Kvalitativt forsknings intervju

Kvalitativt forskningsintervju er en fenomenologisk tilnærming hvor man har en unik mulighet til å få informasjon fra informantenes egen livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015). Kvalitative intervjuer er den mest brukte måten å samle inn egne data på. Et intervju er en metode som produserer kunnskap gjennom en samtale mellom mennesker. Kvale og Brinkmann (2015) karakteriserer det kvalitative forskningsintervjuet som en samtale med en struktur og et formål, og egner seg når forsker ønsker å studere meninger, holdninger og erfaringer av intervjupersonen. I motsetning til den dagligdagse samtalen, stiller det kvalitative intervjuet visse krav til forskerens forkunnskaper. På forhånd er det en forutsetning at forskeren har gjort seg kjent med det fenomenet som skal studeres, og gjort klart for seg hvilket tema som skal belyses.

Et forskningsintervju er en profesjonell samtale med en viss struktur og hensikt der det konstrueres kunnskap i interaksjon mellom intervjueren og den som intervjues. Under intervjuet utveksles synspunkter mellom to personer om et tema som opptar dem begge (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervju som en samtale har et asymmetrisk maktforhold, hvor intervjueren spør og informanten svarer. De fleste informanter vil nok føle seg vel i et intervju, forutsatt at temaet ikke er sensitivt eller vrient. Dette forutsetter at forskeren gjør seg bevisst ulike etiske prinsipper som bør være redegjort for en går i gang med intervjuer, og som det tas hensyn til videre gjennom alle fasene i forskningsprosessen. I kvalitative intervjuer vil det ofte være detaljerte beskrivelser av både forskningsprosessen, utvalgsprosedyrer, settingen og data. Kvale og Brinkmann (2015, s.137) identifiserer og beskriver syv stadier for intervjuundersøkelser, som jeg også brukte som støtte i prosessen med denne oppgaven: *tematisering*, som innebærer en klargjøring av formålet med undersøkelsen; *planlegging av undersøkelsen*, hvordan få tak i det materialet forskeren trenger, samt å tenke gjennom moralske implikasjoner som kan dukke opp; *intervjuing*, utføre intervjuene med utgangspunkt i en intervjuguide og med intervjuets kontekst; *transkribering*, som innebærer å klargjøre materialet for analyse ved å gjøre tale om til tekst; *analysing*, finne den beste analysemetoden for intervjuene med grunnlag i undersøkelsens formål; *verifisering*, som innebærer undersøkelse i intervjufunnenes validitet,

reliabilitet og generaliserbarhet; *rapportering*, funn og metode skal formidles på en måte som overholder vitenskapelige kriterier.

Dalen (2011) beskriver flere typer intervju som kan bidra til å belyse en problemstilling. Det kvalitative intervjuet kan være mer eller mindre åpent, mer eller mindre strukturert, det vil si tilrettelagt på forhånd. Det er vanlig å skille mellom åpne og mer strukturerte intervjuer. Et åpent intervju er uformelt og har spørsmål rundt et tema. De er fleksible og gir en uformell atmosfære, som kan gjøre det lettere for informanten å snakke. Ved åpne intervjuer kan forskeren be informanten fortelle historier om hendelser eller situasjoner han har opplevd. Forskeren tilpasser spørsmålene etter situasjonen. Som regel, er sosiale fenomener *komplekse*, og det kvalitative åpne intervjuet gjør det mulig å få fram kompleksitet og nyanser som kan være viktig for forskeren.

For mitt prosjekt har jeg bestemt meg å velge et semistrukturert intervju som metode. Et semistrukturert intervju har en overordnet intervjuguide som utgangspunkt, mens spørsmål, temaer og rekkefølge kan variere. Informantene formulerer svar med egne ord, og forskeren har mindre innvirkning på hvordan informantene svarer. Selv om forskeren bruker åpne spørsmål, kan det være nødvendig med en viss standardisering, for eksempel at alle informantene får samme spørsmål. På denne måten vil informantene få svare åpent på spørsmål samtidig som man holder seg til sakens kjerne som er å oppnå innsikt i forskningstemaet (Dalen, 2011). Selv om spørsmålene er utarbeidet på forhånd, gir en slik intervjuform rom for nye spørsmål underveis på bakgrunn av informantenes tanker og svar. I lys av dette er målet med forskningsintervjuene i denne oppgaven å samle inn beskrivelser av barnehagelærernes tanker og opplevelser av språkarbeidet i barnehagen, for i etterkant å kunne bruke hermeneutikken til å fortolke betydningen av disse opplevelsene.

3.2.1 Utarbeiding av intervjuguiden

Arbeidet med intervjuguiden er en krevende prosess, samtidig som den er spesielt viktig og nødvendig ved semistrukturerte intervjuer. Intervjuguiden skal utarbeides med bakgrunn i problemstilling og arbeidstittel, slik at alle spørsmål vil være relevante for studien. Ifølge Dalen (2011) består en intervjuguide av spørsmål og tema som skal dekke de områdene som studien skal omhandle, og som skal gi forskeren et så rikt datamateriale som mulig. Det er viktig å stille spørsmålene slik at informantene åpner seg og gir forskeren innblikk i sine tanker og opplevelser.

Intervjuguiden vil ta utgangspunkt i *traktprinsippet* som vil si at en åpner med enkle, ufarlige spørsmål før en går over på kjernen av den informasjonen man er ute etter, for så å avrunde det hele på en god og positiv måte for begge parter (Dalen 2011). De første spørsmålene går derfor på informantens bakgrunn, utdanning og jobberfaring. Når intervjuet blir godt i gang, kan forsker nærme seg de mer sentrale temaene og mer spesielle spørsmål. På slutten av intervjuet kan det passe å åpne for generelle forhold igjen. Det kan være en fordel å avrunde intervjuet med å spørre informanten om det er noe mer som burde trekkes frem. Under arbeidet med spørsmålene bør forskeren ta hensyn til noen viktige kriterier som at spørsmålene er klare og tydelige, at de ikke er ledende, at det ikke kreves noen spesielle forkunnskaper som informanten ikke har, at spørsmålene ikke er for sensitive, og at spørsmålene gir rom for egne svar (Dalen, 2011).

En intervjuguide er ikke et spørreskjema, men en liste over temaer og generelle spørsmål som skal gjennomgås, og som studien skal belyse. I utarbeidingen av intervjuguiden i mitt forskningsprosjekt (Vedlegg 3) tok jeg utgangspunkt i problemstillingen og de forskningsspørsmålene jeg hadde formulert. Jeg har delt min intervjuguide i flere ulike deler som er *innledning*, *hoveddel* og *avslutning* med ulike typer temaer og spørsmål knyttet til hver del.

Den første delen av min intervjuguide dreier seg om en *del innledende*, med enkle og ufarlige spørsmål om utdanning, erfaringer og informantens egen bakgrunn. Informanten presenterer seg selv, og svarer på enkle personale spørsmål, dermed bidrar til å skape gode relasjoner og et behagelig miljø videre i intervjuet. Enkle spørsmål med enkle svar hjelper for å åpne intervjuene på en god måte, i tråd med *traktprinsippet*. Ifølge Dalen (2011), bør innledende spørsmål være utformet slik at informanter føler seg vel og avslappet.

Den andre delen er *hoveddel* og består av spørsmål mer spesifikt knyttet til oppgavens problemstilling, og informantens egen opplevelse og erfaringer med fenomener «tospråklighet» og «språkutvikling». Her ble min intervjuguide utarbeidet med bakgrunn i de ulike temaene ansett som relevant for problemstillingen:

1. Hva mener barnehagelærere om behov med språkutvikling hos tospråklige barn. Hvorfor språkutvikling er viktig før skolestart, og hvilke pedagogiske grupper (assistenter, PPT, osv.) må støtte språkutvikling hos tospråklige barn. Hvilke utfordringer ser barnehagelærere i forhold til arbeidet med tospråklige barn i barnehage.

2. Hva mener barnehagelærere om språkutviklings arbeid med tospråklige barn i barnehage.

Hvordan planlegges og gjennomføres arbeidet med språkutvikling på individ- og systemnivå i barnehagen. Hvilke språklige aktiviteter bruker barnehagelærere til å utvikle ordforråd, grammatikk, tale hos tospråklige barn. Hvordan kan pedagoger hjelpe tospråklige barn for å utvikle norsk som andrespråk.

3. Hvordan reflekterer barnehagelærere om sin egen kompetanse i forhold til språkutviklings arbeid med tospråklige barn. Hvilken kompetanse har barnehagelærere selv, og hva trenger de som støtte i arbeidet med språkutvikling. Hvor får de kunnskap om språkutviklings arbeid med de tospråklige.

Den tredje del er *avslutning*, her får informanten anledning til avsluttende kommentarer, eller sine innspill dersom hun har noe «på hjertet» som hun ønsker å si og det ikke har kom fram under intervjuet.

Kvale og Brinkmann (2015) fremhever at det i arbeidet med spørsmålene må planlegges slik at en både innhenter den relevante kunnskapen og at det blir en dynamisk intervjusituasjon. Ved å dele intervjuguiden i temaer blir det ryddig for meg som intervjuer, samtidig som det legges opp til en samtale med informanten ved at temaene går inn i hverandre og omhandler ulike aspekter ved fenomener «tospråklighet» og «språkutvikling».

I min intervjuguide brukte jeg ulike typer spørsmål, slik at *introduksjonsspørsmål, faktaspørsmål, nøkkelspørsmål og kompliserte og sensitive spørsmål*, for å samle mest relevante data for mitt prosjekt.

Introduksjonsspørsmål bruker jeg mest i begynnelsen av min intervjuguide, når jeg introduserer temaet for intervjuet. Hensikten med de spørsmål er at informanten skal rette oppmerksomheten mot temaet og komme med sine egne erfaringer og betraktninger før han setter i gang med hoveddelen av intervjuet (Johannessen et al., 2016). For eksempel, er ett introduksjonsspørsmål i min intervjuguide: «*Hvilken utdanning har du?*».

Faktaspørsmål bruker jeg i begynnelsen også, som regel er de enkle spørsmål om noen fakta om informanten, og samtidig de kan ha betydning for å avklare data. Hensikten med de spørsmålene er å skape god kontakt og gjøre informanten klar for en god samtale. For eksempel, er ett faktaspørsmål i min intervjuguide: «*Hvor stor er din arbeids erfaring i barnehage?*».

Nøkkelspørsmål er hoveddelen av et kvalitativt intervju og kjernen i intervjuguiden. Nøkkelspørsmål inneholder nøkkelord, og sørger for at forskeren får den aktuelle

informasjonen han ønsker ut fra problemstillingen sin og formål. Disse spørsmålene krever ofte noen utdypning i temaet som studeres. Et eksempel på et nøkkelspørsmål i min intervjuguide er «*Hvordan kan pedagoger hjelpe tospråklige barn for å utvikle norsk som andrespråk, mener du?*».

Kompliserte og sensitive spørsmål er ikke nødvendig for enhver undersøkelse, for de involverer ofte informantens følelser og emosjoner som kan spille en negativ rolle for forskeren. Men når det gjelder mitt prosjekt, bruker jeg denne typen spørsmål for å forstå best mulig informantens opplevelser, erfaringer og oppfatninger knyttet med fenomener «tospråklighet» og «språkutvikling». Et eksempel på et komplisert og sensitivt spørsmål i min intervjuguide er: «*Hvilke erfaringer har/hadde du med å jobbe med utvikling norsk som andrespråk hos tospråklige barn?*».

Å dele opp intervjuguiden i flere deler, og å bruke forskjellige typer spørsmål hjalp meg å samle aktuelle data som legger grunnlaget for kategoriseringen i den senere analysedelen av dataene.

3.2.2 Utvalg av informantene

Ved bruk av et intervju som forskningsmetode må det gjøres flere vurderinger med hensyn til hvem og hvor mange som skal intervjues, altså utvalget. Utvalget er en viktig del i all samfunnsforskning, men spesielt i den kvalitative metoden. Hensikten med kvalitative intervjuer er å få en relevant data og fyldige beskrivelser, slik at problemstillingen kan belyses fra flere sider. Valg av informanter er spesielt viktig fordi de skal kunne gi rik og fyldig informasjon om det fenomenet som studeres. Ifølge Johannessen et al. (2016), finnes det flere ulike utvalgsstrategier med forskjellige krav til målgruppe av informantene som vil delta undersøkelsen for at forskeren kunne få nødvendige data.

Når det kommer til valg av informanter, har prosjektet mitt tatt utgangspunkt i det Dalen (2011) kaller *kriterieutvelging*. Johannessen et al. (2016, s.118) omtaler den type valg som *kriteriebasert utvelgelse*. Det dreier seg om at forskeren må velge slike informanter, som oppfyller spesielle kriterier. Jeg kom til å bestemme meg for at de viktigste kriteriene for prosjektet mitt er 1) høyere utdanning, dvs. informantene, som deltar i intervjuet, er utdannet som barnehagelærere; 2) erfaring i arbeidet med språkutvikling med tospråklige barn i barnehagen. For å finne et hensiktsmessig utvalg tok jeg kontakt med noen mine kollegaer i

barnehagen som kunne være aktuelle for undersøkelsen. Gjennom noen utvalgte barnehagelærere som kunne si noe om fenomenet «tospråklighet» ut fra sine egne opplevelser, erfaringer, og forståelser, ønsket jeg å sette fokus på språkutviklings arbeid i barnehage, avgrenset til barn med tospråklig bakgrunn.

Antall informanter er også svært viktig og avhengig av hva man skal undersøke og hvor mye tid som er satt av til et prosjekt. Både i teori og i praksis er det vanskelig å avgjøre på forhånd hvor mange intervjuer som vil være nok til en studie. En *tommelfingerregel* er at utvalget skal være stort nok til at forskeren kan belyse problemstillingen (Kruzel, 1999). Det vil si at antallet av informantene vil være avhengig av kvaliteten på intervjuene som er gjennomført. Andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2015) hevder at det bør gjennomføres datainnsamling helt til forskeren ikke lenger får ny informasjon for sitt prosjekt. Hva det gjelder i prosjektet mitt, vil datainnsamlingen baseres på informasjon fra tre informanter.

Etter jeg har valgt de aktuelle informanter, begynte jeg med prosessen, som Johannessen et al. (2016, s.120) omtaler *personlig rekruttering*. Rekruttering er en prosess, en rekke beslutninger som må tas før forskeren og informanter setter i gang selve intervjuer. Først og fremst beskrev jeg prosjektet muntlig for informantene, deretter spurte jeg om respondentene mine var villige til å være med på et forskningsintervju med meg på et senere tidspunkt. Etter samtalene ble det sendt ut informasjonsskriv, intervjuguide med spørsmålene og samt samtykke erklæringer pr. epost for undertegnelse til de som ønsket å delta.

Informantene i mitt prosjekt er kategorisert etter bokstavene A, B og C slik at det underveis i prosessen er sikret både anonymitet og at det er enkelt for meg som forsker å forholde meg til disse kategoriene.

Informant A er utdannet barnehagelærer med ingen videreutdanning og har 12 års erfaring fra barnehagen, hvorav 5 år som pedagogisk leder på friluftsavdeling med barn i alderen 2-5 år. Har erfaring med språkutviklings arbeid med tospråklige barn. Informant jobber i en barnehage for tiden og har to tospråklige barn på sin avdeling nå.

Informant B er utdannet barnehagelærer med videreutdanning i informatikk, organisasjonsutvikling, veiledningsmetodikk, prosjektledelse og psykososialt arbeid med barn og unge. Informant har jobbet i en barnehage i 18 år, hvorav 14 år som pedagogisk leder. Har erfaring med språkutviklings arbeid med tospråklige barn. Har to tospråklige barn på sin avdeling nå.

Informant C er utdannet barnehagelærer og har jobbet i barnehage i 4 år, hvorav 2 år som pedagogisk leder på småbarnsavdelingen. Har en pedagogisk erfaring fra før og erfaring med språkutviklings arbeid med tospråklige barn også.

Dermed fylte alle de tre informantene kriteriene for å delta i undersøkelsen og jeg kunne sette meg med planlegging for intervjuer og avtale om tidspunkt.

3.2.3 Gjennomføring av intervjuene

Prøveintervju. Dalen (2011) mener at ved et kvalitativt forskningsintervju, kan det være nødvendig å foreta ett eller flere prøveintervjuer. Derfor bestemte jeg meg for å gjennomføre et prøveintervju for å prøve forskerrollen og for å teste spørsmålene i intervjuguiden. Jeg avtalte et prøveintervju med min gruppekamerat, som studerer Master i tilpasset opplæring på andre år. Jeg visste at den personen var utdannet som grunnskolelærer og hadde erfaring med å jobbe med tospråklige barn i skolen, dermed fylte personen kriteriene til utvalg i forhold til min undersøkelse. Prøveintervjuet foregikk cirka en time som en videosamtale, der fikk jeg sjanse til å sikre bedre kunnskap om intervjuprosessen og innsikt i hvilke spørsmål i intervjuguiden fungerte bra og ikke bra. Så klarte jeg å formulere spørsmålene mine som bedre ville treffe mine informanter. Jeg fikk også en positiv tilbakemelding fra min gruppekamerat, som hjalp meg å ha tro på meg selv og den fremtidige forsknings prosessen. Ifølge Dalen (2011, s.30) er prøveintervjuet viktig med hensyn til spørsmålsutforming, men også i forhold til egen væremåte i situasjonen, og tilbakemeldinger fra intervjupersonen kan være verdifulle i den videre intervjuprosessen.

Intervju. Før å gjennomføre intervjuet fikk enhver informant et informasjonsskriv (Vedlegg 1), et samtykkeskjema (Vedlegg 2) og en intervjuguide (Vedlegg 3) med spørsmålene om de sentrale temaer som skal belyses. I informasjonsskrivet presenterte jeg meg selv og informerte om prosjektet mitt og hva jeg kommer til å stille spørsmål om. Jeg garanterte anonymitet og gikk også gjennom hvordan jeg vil dokumentere informasjonen, og hva som gjøres med datamaterialet når prosjektet mitt er avsluttet. Jeg informerte om informantens rett og antyde hvor lenge intervjuet vil vare. Jeg har valgt *en-til-en intervjuer* for jeg ønsket fyldige og detaljerte beskrivelse og personlige meninger av informantens forståelse, erfaringer og opplevelser knyttet til fenomenet «tospråklighet». Informantene fikk selv bestemme tidspunktet og sted de hadde lyst til å ha intervjuet. To av tre intervjuer ble gjennomført på arbeidsplassen

på egnede rom, og ett intervju ble gjennomført ved videosamtale. Alle deltakerne ble kun intervjuet en gang, og intervjuene ble gjennomført med utgangspunkt i hele intervjuguiden, og tok mellom 50-60 minutt. Alle tre intervjuene ble tatt i november 2021 i Nordland fylke.

Den første delen av intervjuet er svært viktig, her etablerer forskeren en relasjon og et tillitsforhold til informanten. Hver gang når intervjuet starte, hilste jeg min informant og begynte å snakke først om meg selv og prosjektet mitt, ga dermed tid til informanten å føle seg rolig og vel. Jeg synes at det på den måten kan skapes en trygg atmosfære, noe som kan få stor betydning for intervjuforløpet. Under intervjuene ble det lagt stor vekt på å gi informantene tid til å tenke seg om og snakke ferdig uten å bli avbrutt. Intervjusituasjoner ble forskjellige med alle informantene, hadde forskjellig tempo, en informant ba om kaffepause, men alle intervjuene var en interessant og positiv opplevelse for meg som forsker.

Jeg brukte ikke noe lydopptak gjennom intervjuene fordi jeg har ikke noen spesielt dataprogram for konvensjonelt taleopptak i min laptop, og NSD anbefaler på det sterkeste ikke å bruke en vanlig diktafon eller mobil. Under hvert intervju gjorde jeg notater, der skrev jeg både sitater, informantens tanker og meninger, og mine poster. I løpet av prosessen brukte jeg nøkkelord, forkortede ord, korte og lange setninger, som kunne ble brukt som sitater i videre arbeidet. Jeg har ikke skrevet tegn for pauser, latter, nøling, men ordene og måte de sto på hadde stor betydning for meg. På slutten av ethvert intervju gikk jeg gjennom notatene og gjorde en kort evaluering for å se at notatene er gode nok til å belyse problemstillingen min.

Til slutt takket jeg informanten og spurte om det var noe hun/han ville legge til. Her fikk informanten en anledning til å komme med flere perspektiver om problemet «språkutviklingsarbeid med tospråklige barn i barnehage». Jeg fikk positive tilbakemeldinger for organisasjon og gjennomføring av intervjuet, og alle merket sin interesse til temaet «tospråklighet».

Jeg noterte intervjuene til nærmest ordrett, og dette materialet representerte rådata for meg som jeg har redigert og analysert. Prosessen, da jeg bearbeidet data senere, gjorde at jeg ble bedre kjent med materialet og dataene, som ble en hjelp i det videre analysearbeidet.

3.2.4 Bearbeiding av datamaterialet

Siden jeg ikke brukte noen lydopptak i løpet av intervjuprosessen, kalte jeg det neste trinnet i arbeidet mitt som bearbeiding av datamaterialet. Det betyr at jeg renskrev notatene mine til en lang full ferdig tekst. Når forsker har behandlet notatene av intervjuene til en full ferdig tekst, kan det betraktes som empiriske data i et kvalitativt prosjekt. Bearbeiding av data er en krevende prosess som Kvale og Brinkmann (2017, s. 204) kaller «prosedyren som skal til for å gjøre intervjusamtalen tilgjengelig for analyse».

Dalen (2011) forklarer at det er sterkt fordelaktig for forskeren å bearbeide data av intervju på egen hånd. Dette framheves som en unik mulighet til å bli kjent med sine data og gjøre analyse fortløpende. I min studie har jeg selv bearbeidet alle notatene fra intervju samtalen til full ferdig tekst form på samme dag som intervjuet ble gjennomført. Alle tre informantene ble kodet med bokstaver, og ingen navn (gjelder spesielt barnas navn) som kom frem under intervjuet ble skrevet ned. Jeg var også nøye med å skrive det som ble sagt så korrekt som mulig for jeg ikke har valgt å bruke noen lydopptak. Jeg har valgt å skrive mine notater og poster på bokmål, og alle dialektordene ble oversatt til bokmålsform. Det som ble sagt under intervjuet, kjente jeg igjen når jeg renskrevet samtalen, fremheve temaer og nøkkelord. Etter at data fra intervjuene var skrevet ordrett fra notatene, ble det laget en oppsummering for hvert enkelt intervju. Oppsummeringen besto av spørsmålene som ble stilt samt en meningsfortetning av svarene som ble gitt.

Bearbeiding og renskrivning av data fra en skriftlig form til den annen, var en omfattende og tidskrevende prosess. Men denne prosessen har vært verdifull for en analyse og tolking av resultater av undersøkelsen min. Når intervjusamtalen blir renskrevet til tekst form, blir de mer strukturert slik at de blir bedre egnet til en analyse. Dermed er den data fra intervjuer klargjøres for videre analyse. Der tar forsker bort uvesentligheter og finner frem en vesentlig intervjuets mening.

3.2.5 Analyse av datamaterialet

May-Len Skilbrei påpeker at en kvalitativ forskning formidles gjennom tekst, og analysen skrives ikke *ned*, den skrives *fram*, og derfor er analysearbeid svært viktig. (Silbrei, 2019 s.22).

Analysearbeidet er med på å prege hele forsknings prosessen, samt de valg og tolkninger man gjør som forsker (Kvale & Brinkmann, 2015). Etter at intervjuene var ferdig renskrevet, fortsatte jeg arbeidet med å strukturere og analysere dataene. Det er flere fremgangsmåter for analyse av kvalitative data. Fellestrekket hos alle er imidlertid den hermeneutiske prinsipp. Meningen med analyse er å komme frem til en forståelse av datamaterialet i lys av fenomenet som studeres, samt (som i denne oppgaven) muligheten til å finne likheter og forskjeller i synspunkter hos deltagerne. I denne oppgaven er innholdsanalyse og narrativ analyse brukt som analysemetode av datamaterialet.

Thagaard (2013) mener at det er vesentlig å tenke på hvordan du vil fremstille resultatene før du starter analysen. I lys av dette tok jeg allerede ved utarbeidelse av intervjuguide og forsøkte å analysere mine egne spørsmål for å se hvilke forutsetninger disse ga informantene, samtidig som jeg forsøkte å se informantenes svar opp mot helheten, temaet og konteksten i intervjuet. Så begynte jeg med innholdsanalyse av mine datamaterialer. I fenomenologisk metode er det vanlig å analysere meningsinnhold. Her opptatt forskeren av *innholdet* i datamaterialet, for eksempel hva en informant forteller i et kvalitativt intervju. Forskeren må lese datamaterialet *fortolkende* og analysere det alt for å finne noe nytt, noe som forskeren ønsker å oppdage gjennom den dypere meningen i informanternes erfaringer.

Ifølge Malterud K. (2011) består analyse av meningsinnhold av fire hovedfaser (Malterud referert i Johannessen et al., 2016, s. 171):

1. *Helhetsinntrykk og sammenfatning av meningsinnhold.* Her er forskeren opptatt med å finne de interessante og sentrale temaer av data, gjennom å lese det ferdig bearbeidet materialet. Enkelte legger vekt på at den innledende delen av analysen må ende opp med en sammenfattet versjon av dataene for å framheve tekstens meningsinnhold (Thagaard, 2013). Forskeren finner mest mulig relevant informasjon og fortetter den informasjonen som er sentralt.
2. *Koder, kategorier og begreper.* Her er forskeren opptatt med å finne meningsbærende elementer i datamaterialet og skille ut det som er relevant for problemstillingen. *Koding* er en prosess da forskeren identifiserer tekstelementene og setter *koder* på spesielle ord som gir kunnskap og informasjon om de hovedtemaene. Gjennom koding brytes data ned, konseptualiseres, kategoriseres og bygges opp til en beskrivelse av et fenomen.
3. *Kondensering.* Her arbeider forskeren med å trekke ut de delene av tekster som er kodet. Hensikten er å abstrahere det meningsinnhold, men samle og oppsummere de

hovedkategorier. Målet med kondensering er å komme frem til 3-6 temaer som tar ut potensialet i empirien.

4. *Sammenfatning*. Den siste fasen av analyse prosessen innebærer å bruke datamaterialet til å utforme nye begreper og beskrivelser av den fenomen som studeres, dermed får forskeren en ny kunnskap. Ifølge Johannessen et al. (2016) består den analyse fasen av arbeidet med å identifisere mønstre og koder, sammenhenger og prosesser som kan bearbeides og gi en ny beskrivelse av et fenomen.

I arbeidet med analyse av det endelige innsamlede datamaterialet mitt, utformet jeg tre hovedkategorier, som ble skapt med utgangspunkt i prosjektets problemstilling og forskningsspørsmål. Disse er *Tospråklige barn i Norge, Språkutviklings arbeid med tospråklige barn i barnehage, Barnehagelæreres kompetanse innen tospråklighet*. Ut ifra de 18 punktene i intervjuguiden ble så materialet fortettet til å bestå av 9 underkategorier:

1. Barnehagelæreres opplevelse om tospråklige barn.
2. Inkludering og sosialisering tospråklige barn i en norsk barnehage.
3. Behov for språkutviklings arbeid med tospråklige barn i barnehage.
4. Utfordringer i språkutviklings arbeidet med tospråklige barn.
5. Arbeid med å utvikle ordforråd.
6. Arbeid med å utvikle grammatikk.
7. Arbeid med å utvikle ytre tale.
8. Arbeidet med å utvikle norsk språklig lydsystem.
9. Opplevelse av egen kunnskap og kompetanse i forhold til språkutviklings arbeid med tospråklige barn.

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

Av Kvale og Brinkmann (2015) betraktes *en narrativ analyse* som en slags fortetting eller rekonstruksjon av de mange småfortellingene forskeren finner for eksempel gjennom et intervju. Narrativ analyse fokuserer på teksters mening og språklige form, og ser på intervjuene som en sammenhengende fortelling bestående av ulike elementer. En narrativ analyse av det som ble sagt fører til at en ny historie blir fortalt. Hva det gjelder mitt prosjekt, bruker jeg narrativ analyse for å forstå helheten ved å vurdere tekstene som en sammenhengende historie. Resultatet blir da en rikere, tettere og mer sammenhengende historie enn informantens egne

små sprikende historier. Narrativ analyse ble tatt også med for å berike nyansene i datamaterialet.

Gjennom å arbeide med intervjuene, renskrivning, analyse og bearbeiding av materialet, har jeg prøvd å ivareta empirien på en god måte, og det har gitt meg undring og en ny innsikt i forhold til arbeidet med utvikling av norsk som andrespråk med tospråklige barn i barnehagen.

3.3 Oppgavens reliabilitet, validitet og generaliserbarhet

I kvalitativ forskning benyttes ofte de tre kriteriene som troverdighet, validitet og generaliserbarhet for å sikre kvalitet i forskningen (Kvale & Brinkmann, 2015; Dalen, 2011; Thagaard, 2013). I tilknytning til dette prosjektet, vil disse tre kriteriene nå bli nærmere forklart.

Begrepet *reliabilitet* betyr pålitelighet og knytter seg til nøyaktigheten av undersøkelsens data, hvilken data brukes i forsknings prosjektet, på hvilken måte data samles og bearbeides. Den første påvirkningsfaktoren i så måte er valget av forskningsmetode. Undersøkelsesdesignet får konsekvenser for undersøkelsens pålitelighet eller reliabilitet. Det er viktig å reflektere over hvordan det undersøkelses designet man har valgt kan påvirke resultatene (Thagaard, 2013).

Reliabilitet dreier seg om forskningsresultatenes troverdighet, og om den samme undersøkelsen kan gjennomføres av andre forskere med samme resultat (Kvale & Brinkmann, 2015). Hvis flere forskere kommer fram til samme resultat gjennom sine forsknings prosjekter, tyder det på en høy reliabilitet. Noen forskere argumenterer for at man kan oppnå tilfredsstillende reliabilitet ved å sørge for at hele prosessen er solid beskrevet og grunnlagt. Reliabiliteten handler om at forskeren har skapt et materiale på en pålitelig måte, og at leserne har grunn til å stole på at resultatene ikke skyldes feil. Forskeren kan styrke reliabiliteten ved å gi leseren en inngående beskrivelse av konteksten, og en åpen og detaljert framstilling av framgangsmåten under hele forskningsprosessen. Reliabilitet kan også styrkes ved at han legger vekt på hensiktsmessige kriterier for evaluering. (Johannessen et al., 2016).

Begrepet *validitet* betyr gyldighet, og defineres som en uttalelses sannhet, riktighet og styrke. Validitet i samfunnsvitenskapene dreier seg om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Validitet knyttes til tolkning av datamaterialet og handler om gyldigheten av de tolkningene som forskeren har kommet frem

til. Validiteten kan vurderes opp mot spørsmålet om resultatene av undersøkelsene er representative for det fenomenet som er blitt studert (Thagaard, 2013).

Kravet til reliabilitet og validitet er to grunnleggende forutsetninger for at troverdigheten skal kunne styrkes i forhold til et forsknings prosjekt. For å sikre validitet og sannsynlighet for at funnene er troverdige, skrev jeg i denne oppgaven om mitt metodiske valg, kriterier for utvalg, bakgrunn for analyseprosedyrer og kategorisering. Undersøkelser bør alltid prøve å minimere problemer knyttet til validitet og reliabilitet, mener Thagaard (2013). Dette innebærer i denne oppgaven at jeg prøvde å forberede meg godt til undersøkelser som forsker for å samle inn det aktuelle data. Alle mine informanter ble valgt ut ifra kriteriebasert utvalg. Den data som ble samlet, var verdifulle for meg for å tolke resultatene opp mot teori. Jeg var opptatt av å finne noe viktig rundt det fenomenet jeg ville undersøke. Ved bearbeiding og renskrivning av materialet fra intervjuene, har jeg hatt et stort fokus på å gjengi data så presist og nøyaktig som mulig.

Ytre validitet eller generaliserbarhet handler om hvorvidt funnene fra en intervjuforskning kan overføres til andre liknende situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015). Generaliserbarhet i et forsknings prosjekt dreier seg om 1) i hvilken grad utvalget av informantene er representativt, og 2) i hvilken grad det er relevant å overføre resultater fra undersøkelse han har gjort til andre områder og situasjoner som studeres. Men for en forsker som bruker en kvalitativ metode, er vanskelig som regel å oppnå dette, samtidig kan funnene trolig være til interesse for andre forskere som studerer liknende fenomener. I mitt masterprosjekt forteller barnehagelærere om sine opplevelser og erfaringer, hvilke ikke kan ha overføringsverdi til en populasjon, men denne informasjon kan likevel ha verdi for andre barnehagelærere som jobber med utvikling av norsk som andrespråk med tospråklige barn i barnehage.

3.4 Ethiske aspekter og utfordringer i forsknings prosessen

Kvalitative forskningsopplegg stiller spesielle etiske krav. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er etiske problemstillinger viktige ikke bare i feltarbeidet, men i hele forskningsprosessen. Kvalitativ forskning med bruk av et intervju innebærer nærhet til enkelte mennesker og deres privatsfære. May-Len Skilbrei (2019. s. 25) påpeker at i Norge har forskere egne fagspesifikke komiteer for forskningsetikk som utvikler og reviderer forskningsetiske retningslinjer – Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora

(NESH). Der beskrives forskningsetiske hovedprinsipper som blant annet: normer for god vitenskapelig praksis, knyttet til forskningens søken etter sikker, dekkende og relevant kunnskap; normer som regulerer forskersamfunnet (redelighet, habilitet, etc.); forskningens forpliktelse overfor dem som deltar i forskningen (respekt, konfidensialitet, fritt og informert samtykke etc.); forskningens relasjon til resten av samfunnet (uavhengighet, samfunnsansvar, etc.). Disse retningslinjene er til hjelp for forskere gjennom sentrale overveielser i forskningsprosjektet (NESH, 2016).

En kvalitativ undersøkelse reiser mange forskningsetiske spørsmål og krav. Ifølge Johannessen et al. (2016, s.85) finnes tre grunnleggende krav som må tas hensyn til ved en undersøkelse:

1) informantens rett til selvbestemmelse og autonomi. Det betyr at de som deltar i undersøkelsen, kunne bestemme over sin deltakelse. Hva det gjelder mitt prosjekt, fikk alle informanter samtykkeskjema om undersøkelsen og kunne vurdere selv om sin deltakelse. Alle som deltok, gjorde det etter eget ønske.

2) forskerens plikt til å respektere informantens privatliv. Det betyr at forskeren ivaretar konfidensialitet av informanten gjennom hele undersøkelsen, og ikke bruker opplysninger slik at personer som deltar i undersøkelsen kan identifiseres.

Thagaard (2013) peker på at det forskningsetiske prinsippet om anonymitet innebærer at forskeren må beskytte privatlivet til informantene og bruke pseudonymer i presentasjonen av resultatene, analyse og drøfting. Med hensyn til at min undersøkelse ble gjennomført i et lite miljø, brukte jeg fiktive navn på alle informanter og registrerte ikke noen form for navn under intervju. I tillegg, for at deltakerne ikke kunne bli indentifisert på grunn av sin dialekt eller språklige særtrekk, transkriberte jeg intervjuene og presenterte resultatene på bokmål.

3) forskerens ansvar for å unngå skade. Dette punktet gjelder både en fysisk og psykisk tilstand av informanten for samfunnsvitenskapelig forskning. Det er forbundet med forskerens moralske integritet, empati, sensitivitet og engasjement i moralske spørsmål og moralsk handling. Det er viktig at informantene føler seg trygge, og forskeren må ta hensyn i etikk for å unngå sårbare og følsomme områder i løpet av undersøkelsen, og derved forårsake psykiske skader. Når det gjelder mitt prosjekt, fikk alle mine informanter intervjuguiden før undersøkelsen, slik at de fikk vite om temaer og spørsmål før de kunne bestemme seg til å delta. Her vil jeg også spesielt trekke fram en forskningsrolle. I intervjuforskning kommer man tett

inn på mennesker. Respekt for, og hensynet til, informanten er et sentralt krav i forskning, både underveis og i rapporteringen.

I 2018 ble en lov integrert i Norge om behandling av personopplysninger, som påvirket alle som jobber med personvern. I forkant av min undersøkelsene ble det sendt en formell søknad til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD) for det var nødvendig av innsamling av personopplysninger. Søknaden inneholdt en beskrivelse av prosjektet, informasjonsskrivet og samtykkeerklæringen til deltagerne samt intervjuguide. Så ble mitt prosjekt godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD, Vedlegg 4), og prosjektet ble gjennomført i henhold til NSDs retningslinjer. Slik beskrevet ovenfor, tok jeg høyde for de tre etiske retningslinjene i forkant av min intervjuundersøkelse.

Under enhver kvalitativ studie kan oppstå noen problemer og etiske utfordringer. Forsker står ovenfor mange uforutsette ting når han forsker på levende, talende og handlende mennesker. Forskerens rolle vil være med å påvirke kvaliteten på kvalitativ forskning, hvilket stiller krav til forskerens måte å møte informantene på og hvordan informasjonen fremstilles (Kvale & Brinkmann, 2015). *Forskningens uavhengighet* – et av de problemene, som kan påvirke resultatene av en undersøkelse, for forskeren få ignorere visse resultatene og legge vekt på andre. Dette kan føre til at *den vitenskapelige kvaliteten* på kunnskap som legges frem blir ugyldig og unøyaktig. Hva det gjelder mitt prosjekt, vil jeg merke at opprettholde uavhengighet ble litt vanskelig for meg, for i løpet av intervjuene følte jeg noen ubalanse mellom å opptre som nøytral og tilbaketrukket og det å sende noen oppmuntrende blikk til personer jeg oppfattet «følte på situasjonen». Under analyseprosessen merket jeg også at min faglige utdanning som logoped kan påvirke min forståelse av resultatene. Jeg prøvde å være så personlig uavhengig som mulig gjennom hele studiet, behandlet datamaterialet på en fortrolig måte, bearbeidet ordrett og fremstilte slik som de har blitt uttalt av informantene selv.

4. Presentasjon av resultatene

I dette kapittelet presenterer jeg resultatene fra studien, som hadde mål å undersøke hvordan barnehagelærere reflekterer om språkutviklings arbeid med tospråklige barn i norske barnehage. Datamaterialet er hentet fra intervjuene med tre barnehagelærere som har erfaringer med å jobbe med tospråklige barn i barnehagen og har for tiden minst to tospråklige barn på sin avdeling. Ut ifra datamaterialene og gjennom analyse arbeidet har jeg lagt tre hovedkategorier som ble skapt med utgangspunkt i prosjektets problemstilling og forskningsspørsmål. Disse er *Tospråklige barn i Norge*, *Språkutviklings arbeid med tospråklige barn i barnehage*, *Barnehagelæreres kompetanse innen tospråklighet*. Ut ifra de 18 punktene i intervjuguiden ble så materialet fortettet til å bestå av 9 underkategorier som ble nevnt i kapittel 3.2.5, side 46 og som jeg vil presentere videre.

For å presentere mine resultater fra studien, bruker jeg sitater fra intervjuer for å referere til informantens virkelighetsoppfatning og for å konkretisere funn. Alle sitatene er skrevet på bokmål og særegen ordbruk er omgjort for å sikre informantenes anonymitet. Alle intervjusitater skrevet i kursiv i dette kapittelet.

4.1 Tospråklige barn i Norge

I denne delen vil det fokuseres på de opplevelsene informantenes greide å uttrykke at de hadde forskjellige opplevelser og erfaringer om tospråklige barn. Å ha en opplevelse av fenomenet tospråklighet, kunne barnehagelærere fortelle om sine tanker og meninger om tospråklige barn i generelt og situasjonen rundt tospråklige barn i Norge.

4.1.1 Barnehagelæreres opplevelse og erfaringer med tospråklige barn.

Alle tre informantene hevder at de har erfaring med å jobbe med tospråklige barn, og antall barn med tospråklig bakgrunn øker hvert år. To informanter påpekte, at de tospråklige barna kan ha forsinket språkutvikling, og de fleste trenger individuelt tilnærming. Men en informant mener, at tospråklige barn i barnehagen gir gode opplevelser for norske barn også, fordi det viser, at samfunnet kan bestå av forskjellige mennesker.

Informant A sier: *Tospråklige barn kommer til barnehagen i ulik alder, fra ulike familier og kulturer, det er mange påvirknings faktorer og det er vanskelig å vurdere hvor mye*

vi bør forvente av disse barna. Noen tilegner seg norsk språk fort i barnehagen, noen har problematisk utvikling både i språk og i generelt. I det siste tiden kommer flere og flere barn i barnehagen med flyktnings og tospråklig bakgrunn.

Informant B sier: Har jobbet med mange flerspråklige barn spesielt de siste 8-10 år. Bakgrunn og livssituasjon for de flerspråklige barna har vært veldig forskjellig. (barna har kommet hit av ulike årsaker; arbeidsinnvandring, flukt fra krig og forfølgelse, fattigdom osv). Noen barn har i tillegg adferds utfordringer eller problemer med kommunikasjon, noen har forsinket språk- og psykisk utvikling, noen har en vanskelig familiesituasjon. Tospråklige barn er ganske ulike, og pedagoger må ta hensyn til individuell tilnærming for hvert enkelt barn. I tillegg vurderer vi i forhold til det enkelte barnet hvorvidt han/hun kan få hjelp fra PPT, spesialpedagog eller logoped.

Informant C sier: Ja, tospråklige barn i barnehagen, er det ikke noe uvanlig nå. Men det er bra også for våres norske barn. De kan se, at det finnes litt forskjellige mennesker, fra forskjellige land og kulturer, som har mørke hud og hår, spiser ikke svin, snakker annet språk. Norske barn er nysgjerrige og noen ganger er spent når de ser disse barna for første gang, men vi lærer dem til å bli vennlige og tolerante. Det er gode opplevelser for begge sider.

Basert på disse meninger kan jeg konkludere at tospråklige barn og deres oppvekst og lærling er en inkludert del av arbeidet i de norske barnehager der jobber informantene mine nå. De påpekte, at tospråklige barn er ulike og trenger ofte en individuell tilnærming i forhold til utviklings arbeidet i barnehagen.

4.2.2 Inkludering og sosialisering tospråklige barn i norsk barnehage.

Alle tre informantene sa, at de jobber mye med inkludering av tospråklige barn i et barnehagens miljø, og så med utvikling av deres sosiale kompetanse. Alle tre påpekte, at en god emosjonell kontakt i første fasen, og gode og trygge relasjoner mellom barnet og pedagogen videre, hjelper mye og gjør arbeidet med inkludering og sosialisering av det tospråklige barnet

i barnehagen bedre og lettere. De fortalte at de følger etter barnet og viser sin oppmerksomhet til han/hun, snakker med rolig stemme, roser barnet, og hjelper å komme til kontakt med andre barn på avdelingen (for eksempel, organiserer felles lek). De sa også at de bruker mye gester og kroppsspråk, dersom de ser at barnet forstår ikke god norsk. To informanter sa, at de er fornøyde med at barnet er inkludert, når han/hun kommer til kontakt og leker med norskspråklige barn, og når han/hun har en god orientering på avdeling (det betyr at barnet vet hvor er do eller vasken er, hvor ligger klær, leker). En informant mener, at et godt tegn på at barnet er allerede inkludert og sosialisert i barnehagens miljø, når han/hun kommer selv til verbal eller nonverbal kontaktet ikke bare med andre barn, men med de voksne på avdelingen også. Bare en informant sa at samarbeid med foreldrene hjelper å forberede seg til arbeidet med inkludering og sosialisering barnet i barnehagens miljø.

Informant A sier: Selvfølgelig, jobber vi mye med inkludering de tospråklige barn i barnehagens miljø. Det begynner fra første dag barnet kommer i barnehagen og forsetter helst til barna kommer opp i alder og ser ut til å klare seg greit i barnehagehverdagen. Jeg tror, at første møte har stor betydning, og jeg jobber mye med «velkomning» i barnehage. Her bruker jeg øye-kontakt, følger etter barnet, kaller barnet med navn, viser leker og spill, bruker gester og kroppsspråk for å forklare noe (for eksempel, at vi må vaske hendene nå); også hjelper jeg med relasjoner med andre unge (for eksempel, jeg organiserer et spill med ball, da flere unge er inkludert i det). Jo, disse barn trenger fordoblet oppmerksomhet i det første tiden. Noen ganger kan det være vanskelig med en verbal kontakt mellom to forskjellige språklige barn, med jeg viser med enkle ord, at språket er kommunikasjons middel. Når barnet villig kommer i barnehagen, med smil, og viser sine interesser til leker og samarbeid med meg eller andre unge, da jeg mener at arbeidet med inkludering og sosialisering går bra.

Informant B påpekte at barnehagen er en viktig arena til å integrere barn med tospråklig og flyktning bakgrunn i det norske samfunnet. Hun mente også at samarbeid med foreldrene er svært viktig faktor, som gjør prosesser med inkludering og sosialisering barna i barnehagens miljø bedre. Hun vektlagt også kommunikasjonen med foreldre som et viktig arbeid for å få opplysninger i forhold til religion, livssyn og barnets personalia slik at personalet i barnehagen kan bli kjent med barnet så bedre som mulig.

Informant B sier: *Norge har en politikk om at de innvandrere som kommer til landet skal integreres i det norske samfunnet, og barnehagen er et spesielt viktig sted for barn. For inkluderings prosess kunne bli bedre, snakker jeg først med foreldrene for å bli kjent med familie og deres kultur. Jeg spør om barnets personalia, hvordan går det med språklig utvikling, hva barnet interesser seg i, hvilke aktiviteter, leker og spill liker han/hun. Tilvenning kommer til å bli mye bedre, dersom jeg vet mye om han/hun. Jeg mener, at inkludering vil bli bedre, hvis foreldrene er tilstede så lenge, som barnet trenger for å føle seg trygg. Jeg viser at jeg ser barnet og følger han/hun og hjelper barnet med å bli inkludert i lek. Når barnet begynner å ta kontakt med andre barn og med voksne til og med på et nonverbalt nivå, viser at han/hun er inkludert og sosiale.*

Informant C understreket viktigheten av det første kontakt med barnet, og fortalt om noen metoder som hjelper til å skape gode relasjoner mellom barnet og barnehagelærer senere.

Informant C sier: *Tospråklige barn som kommer i barnehagen for første gang, kan ha forskjellige utvikling av norsk språk. Noen barn forstår norsk allerede når de kommer, og da inkludering og sosialisering går på en lett og god måte. Jeg bemerket, at det er mye gråt og urolighet med de barna, som ikke forstår norsk, ikke noen norske ord heller, fordi de er stresset. I dette tilfelle er viktig å vise at jeg er interessert i barnet, trygg for han/hun og støtter han/hun. Jeg snakker lite, men med en rolig stemme, roser barnet, viser leker og prøver å leke med han/hun. Etter vært, roer barnet seg, og begynner å ta kontakt og leker med de andre på avdelingen.*

Basert på disse meninger kan jeg konkludere at barnehagelærere jobber mye med å skape gode relasjoner med det nytt tospråklige barnet, og det hjelper videre å få språkutviklings arbeidet gjort. Barn kommer i barnehage med forskjellige norsk språkkompetanse, men barnehagelærerne vurderer inkludering av tospråklige barn i et barnehagens miljø på et nonverbalt nivå først, så begynner de å jobbe med utvikling av norsk språk og sosialisering.

4.3.3 Hvor stort behov for å jobbe med utvikling av norsk som andrespråk med tospråklige barn i barnehage?

Alle tre informantene påpekte at det er et stort behov for å jobbe med utvikling av norsk som andrespråk, og barna trenger å øve på språket i barnehagen. Men de nevnte ulike betydningsfulle faktorer for dette. Informant A mente, at behovet betinget av sosialisering disse barna i et barnehagens miljø; informant B mente, at norsk språk er et hoved samfunnspråk her i Norge, og for barna kunne trives her i landet, må de ha et godt norsk språk; informant C mente, at godt norsk språk er nødvendig for en god skolegang og videreopplæring.

Informant A; Jo, det er stort behov. Tospråklige barn må ha et godt norsk språk, først og fremst for sosialisering i det barnehagens miljø. Språk er viktig for å skape gode relasjoner med andre barn, for lek, for å bli hørt for. Språk er viktig for barna kunne være sosiale, derfor pedagoger må jobbe med språket.

Informant B mente, at behovet om språkutvikling bygger på prinsippet om at språk er essensiell infrastruktur i det norske samfunnet. Hun påpekte at «barnas infrastruktur» (bøker, barnas TV, digitale lek) består av norsk språk i stor grad her i landet også.

Informant B; Norsk språk – det er samfunnspråk her i Norge. I barnehagen, på butikken, på gate høres norsk språk, i tillegg er barnas infrastruktur her, jeg mener bøker, leker, barna TV, som bruker norsk språk også. For barna kunne trives her, skal barnehagen legge til rette for at barnet får en god språkutvikling. I stortingsmeldingen Språk bygger broer og i strategiplanen til barnehager skrives, at barnehagelærere må jobbe grundig med språkutviklingen. Dette skal gjøres i samarbeid med hjemmet og barnehagen skal kunne veilede foreldrene. Kommunen er ansvarlig for at barnet får den hjelp og oppfølging barnet har krav på. Dette krever et godt samarbeid mellom barnehagen og kommunen. Barnehagen må følge rutiner for spesialpedagogisk arbeid for å sikre at alle barn blir ivaretatt.

Informant C mente, at skoleopplæring, som foregår på norsk er hovedfaktoren for behovet av god språkutviklingen. Pedagogisk arbeid i barnehage er bygget med ett mål - å gjøre barnet klar til skoleopplæring.

Informant C: Barn skulle lære et godt norsk språk i barnehage, ellers har barn hatt en dobbel utfordring når de begynner på skolen. De må ha gode norskspråklige ferdigheter, for å forstå lærerens instruksjoner, og for å gjøre seg forstått, for å uttrykke

sine ønsker og behov og tilegne seg læring. Læring består av språk, jeg mener muntlig språk og skriftlig språk.... sliter de i stedet ofte på grunn av manglende språkferdigheter i undervisningsspråket. I hvilken grad har barnet utviklet andrespråk, påvirker mulighetene for å lykkes skolefaglig.

Basert på disse meninger kan jeg konkludere at barnehagelærere ser et stort behov for språkutviklings arbeid i barnehage for at tospråklige barn kan ha god norsk språkkompetanse. De nevnte slike faktorene for dette: 1) en god norsk språkkompetanse hjelper barnet med inkludering i et barnehagens miljø; 2) en god norsk språkkompetanse bidrar barnet med sosialisering i det norske samfunnet her i landet; 3) en god norsk språkkompetanse bidrar å gjøre barnet klar til skoleopplæring videre.

4.2 Språkutviklings arbeid med tospråklige barn i barnehage.

I denne delen vil det fokuseres på arbeidet med utvikling av norsk som andrespråk hos tospråklige barn i barnehagen. Å ha erfaringer om arbeidet med språkutvikling med tospråklige barn, kan informanter dele sine opplevelser, meninger og følelser med oss om hvordan de jobber med å utvikle ordforråd, grammatikk og ytre tale; hvilke språklige aktiviteter de bruker; hvordan de organiserer språkarbeidet og hvilke utfordringer de ser i forhold til arbeidet med tospråklige barn. Dette data vil danne grunnlaget for å svare på forsknings spørsmål som ble formulert i problemstillingen.

4.2.1 Arbeidet med å utvikle ordforråd hos tospråklige barn

Alle tre informantene påpekte, at arbeidet med å utvikle ordforråd er svært viktig del i språk arbeidet i barnehagen. Alle tre merket, at det kan være vanskelig å forstå barnets ønsker i første tiden i barnehagen, fordi han/hun har lite ordforråd, kan ikke uttrykke seg, bruker bare gester eller kroppsspråk. For barnet føler seg trygg og forstått, er det nødvendig å lære norske ord, som samsværer her-og-nå språk med de minste, og der-og-da språk med de store. Alle tre informanter sa, at de jobber mest individuelt med barnet og bruker visuelle materialer som lotto, pekebøker, bilder, gjenstander og leketøy rundt barnet – for å utvikle substantiver. Arbeidet med verb og adjektiver går i mindre grad. Noen deler av ordforrådet (konkrete begreper) er

lettere å lære enn andre (abstrakte begreper). Bare en informant påpekte, at hun planlegger temaer først, og jobber målrettet med et semantisk tema i løpet av minst en uke.

Informant A sier: *Med de små bruker jeg konkrete gjenstander og leketøy rundt oss på avdelingen, for eksempel, dyrefigurer, kjøkkenleker, dukkeklær osv. Med de store (3-5 år) bruker jeg mest bilder, lotto og bøker. Jeg viser et leketøy eller et bilde til barnet, og vi gjentar dette ordet flere ganger sammen. Neste gang gjør vi det samme, etter hvert, blir barnet i stand å gjenta og navne ordene som læres selv. Da roser jeg barnet mye for å skape interesser til å lære seg norsk. Noen ganger tar barnet initiativ til å velge bøker eller lotto selv, da vi jobber med dette som barnet har valgt. Det er mulig å arbeide individuelt eller i små grupper. Dette arbeidet gjør gradvis, og jeg merket, at de tilegner bedre konkrete substantiver, enn verb eller adjektiver. Jeg jobber mye med tall og, viser sifrer eller bare teller noe på avdelingen. Vi kan telle til 10 når vi venter på mat, for eksempel. Barna synes at telling til 10 er en gøy aktivitet.*

Informant B sier: *Det går mest på et individuelt arbeid med barnet, og tar tid... Jeg bruker bilder, bøker, spill og sanger. Ja, jeg jobber grundig for å utvikle ordforråd. Først, planlegger jeg temaer, så velger visuelle materialet. Jeg jobber med hvert tema i minst en uke. For eksempel, for å utvikle ordforråd om dyr, viser jeg dyrefigurer til barnet, leser bøker om dyr, viser kort video, vi kan tegne eller fargerike også dyr. Jeg gjentar navnet på hvert dyr tydelig og mange ganger. Når barnet begynner å kalle dyr på bilder selv, det betyr at han/hun har husket dette ordet, og ordforråd på dette temaet utvikles bra. Ordforråd utvikles også gjennom bruk ordene i ulike uformelle situasjoner, dagssamtaler, gjennom lek med andre barn. Antall ord, som læres på en gang avhengig av barnets norske språkkompetanse. Jeg bruker ikke å lære mer enn 3-5 ord på en gang.*

Informant C sier: *Arbeidet avhengig av barnets språkutviklings nivå, hvor mye kan han/hun på norsk. Noen ganger er det nok, jeg bare peker på noe og navner det. Men noen ganger må jeg forklare mange ganger hva dette ordet betyr, for barnet kan forstå. Noen dager siden forklarte jeg flere ganger hva betyr «soleputter» for en 5-åring, og jeg er ikke sikker han har forstått. Jeg bruker å navne ordet, og forklare først, ja, etter en stund spørres jeg barnet, hva kalles det som vi snakket om før. Dersom barnet*

navner ordet og kan gi forklaring, ordforråd utvikles, mener jeg. Jeg har opplevd at barn lærer ordforrådet gjennom lesing også. Så jeg tror at barna mine har lært mange nytt ord gjennom bøker, og at de også synes at noen ganger er det litt morsom å lære ikke bare dagligdagse ordene, men noen andre litt, ja.

Basert på disse meninger kan jeg konkludere at barnehagelærere jobber grundig med å utvikle norsk ordforråd hos tospråklige barn. I begynnelsen av arbeidet tilpasser de seg barnets språkutviklings nivået, de skaper interesser hos barnet til å lære seg norsk ved å bruke bordspill, lotto osv., de bruker forskjellige typer arbeidet og språkaktiviteter til å utvikle norsk ordforråd. Først jobber de med å utvikle et passivt ordforråd basert på temaer, så stimulerer de utvikling av et aktivt ordforråd i forskjellige situasjoner.

4.2.2 Arbeidet med å utvikle grammatikk hos tospråklige barn

Utvikling av norsk grammatikk hos tospråklige barn tar tid, og er i mindre grad viktig enn ordforråd for at barnet blir forstått, mente to informantene. En informant mente at det er behov for å utvikle grammatikk i barnehagen og arbeidet bør være målrettet og systematisk. Alle tre syntes at det er en vanskelig del av språklig arbeidet, fordi grammatiske systemer kan være forskjellige på barnas morsmål og norsk, og barn blander de ofte. To av tre informanter fortalte at de pleier å bruke visuelt materiale (bilder eller ekte gjenstander) til å illustrere preposisjoner, entall og flertall former av substantiver, bøyning av adjektiver, former av verb. Alle tre informanter fortalte om noen få grammatiske feil de har hørt fra tospråklige barn, og påpekte at tilegnelse av norsk grammatikk er en vanskelig prosess, og arbeidet med utvikling av et norsk grammatisk system bør fortsette videre i skole.

Informant A mente at arbeidet med å utvikle grammatikk er mindre viktig i forhold til arbeidet med å utvikle ordforråd, fordi hvis barnet kan si nok norske ord til å uttrykke seg i en situasjon, vil barnet bli forstått, og det er det viktigste.

Informant A sier: Hovedsaken i barnehagen er at barna kommuniserer og forstår hverandre. Hvis barna har nok norske ord til å uttrykke seg, han/hun vil bli forstått til tross av noen grammatiske feil. Hvis jeg hører noen grammatiske feil i barnas tale, bruker jeg å gjenta denne setningen riktig slik at barnet kan høre en riktig form av ord. Noen ganger forklarer jeg grammatiske former ved hjelp av bilder eller noe annet,

jeg kan tegne, for eksempel, og vise til barnet at «ball» – betyr 1 ball, men «baller» – betyr 2 og flere baller.

Informant B sa at hun ser behovet for arbeid med norsk språklige grammatiske system, og hvis hun merker noe feil i barnets tale i løpet av dagen, planlegger hun arbeidet med slike feil senere. Hun mente at lesing av bøker og dialoger ved bruk av bilder er den mest effektive metoden, fordi barnet hører og ser bare de riktige grammatiske former av ord i språket.

Informant B sier: Jeg ofte følger etter barnet og legger merke til de grammatiske feil i talen hans. For eksempel, forteller barna: i går går vi på kino; i dag går vi på butikken, i morgen går jeg til Lise. Etter det, planlegger jeg arbeidet med slike feil jeg har hørt. Jeg velger bøker eller bilder og forklarer til barnet at i går gikk gutten på kino, nå går gutten på butikken, i morgen skal gutten gå til Lise. På samme måte jobber jeg med preposisjoner, entall og flertall form av substantiver osv. Jeg peker på bilder og forklarer at det er, for eksempel, et lam, men på andre bildet – er mange lam. Lam er liten, men mange lam er små.

Informant C mente at grammatiske strukturer av ord utvikles gradvis sammen med prosessen av tilegnelse det andre språket (norsk). Hun påpekte at jo eldre barnet blir og bedre lærer seg norsk språket, jo mindre er det grammatiske feil i talen.

Informant C sier: I det første tiden, når tospråklige barnet kommer i barnehagen, merker jeg ofte mange grammatiske feil, for eksempel: Min hus er blått; denne husen min er blått. Og mange andre feil, ja.. men barnet vokser og tilegner seg norsk bedre og bedre, og da grammatiske feil blir færre og færre.. For å utvikle grammatiske strukturer bruker jeg samtaler i forskjellige situasjoner, for eksempel å dekke på bordet sammen med barnet. Da får vi mye språk ved å telle kopper, fat, gafler og kniver. Oppe og over, under, på siden.

Basert på disse meningene kan jeg konkludere at barnehagelærere arbeider med å utvikle norsk grammatikk i mindre grad enn for eksempel med å utvikle ordforråd. De har ikke noe system og vet ikke hvordan barnet tilegner seg grammatiske former av ord ifølge naturlig

rekkefølger. De jobber bare med slike feil de hører fra barnet, dette faktumet viser en mangel del av kunnskap om den generelle språkutviklingen.

4.2.3 Arbeidet med å utvikle ytre tale hos tospråklige barn

Alle tre informantene påpekte, at arbeidet med å utvikle ytre tale er en viktig del av arbeidet med norsk språkkompetansen hos tospråklige barn. De fremhevet noen viktige aspekter i forhold til utvikling av ytre tale: 1) barnehagelærer må tilpasse sitt språk til barnas språkutviklingsnivået, 2) barnehagelærer må jobbe i sonen for den nærmeste utvikling: først situasjonsavhengige språk (her-og-nå språk), så situasjonsuavhengige språk (der-og-da og pragmatisk språk). Alle tre bemerket at barnet utvikler sitt språk og tale bare for det som gir mening for barnet, som han/hun har interesser for. En informant nevnte *dialoger* og *hverdagssamtaler* som en hoved språklig aktivitet for å utvikle ytre tale hos barn; men to informanter nevnte *høytlesing* som en mest effektiv måte å jobbe med utvikling av ytre tale med de tospråklige.

Informant A sier: Jeg begynner å stimulere barnet for ytre tale dersom han/hun kan si minst noen få norske ord. Jeg spør ofte barnet hva han/hun vil spise, når vi har lunsj; eller hvilken lek vil barnet ha når vi leker, for eksempler. Jeg vet, hvilke ord barnet kan si, og stimulerer han/hun til å bruke disse ordene for svaret. Jeg lager dialoger og samtaler med barnet ofte i løpet av dagen og ved dette stimulerer jeg utvikling av norsk språk og tale. For 4-5 åringer bruker jeg temaer om fortid (hva barnet gjorde i går) eller framtid (hva skal barnet gjøre i helga).

Informant B sier: Ja, arbeidet med tale er en viktig del av vårt arbeid i barnehagen. Det vil være av stor betydning for barn som begynner på skolen at de opplever å være inkludert i ei gruppe, at de kan gjøre seg forstått og kunne kommunisere med andre barn og voksne. Vi har masse bøker på avdelingen, og jeg mener at gjennom lesing utvikler barnet tale sin godt. Jeg gir barnet sjanse å velge bøker selv, og så leser jeg.. av og til leser jeg flere ganger den samme boka, for barnet kan forstå og huske ordene og setninger bedre.

Informant C mente også, at *høytlesing* er en hoved aktivitet for å utvikle ytre tale og setningsstrukturer på norsk, men hun legger vekt på innhold av boka når det gjelder lesing for tospråklig

barnet. Hun bruker å velge bøker selv, fordi hun er opptatt av å finne bøker som har passende tekster og hvordan lesing formidles i forhold til barnets språkutviklings nivået.

Informant C sier: Det er viktig for meg å formidle bøker etter barns utvikling og språklige nivå. Hvis jeg finner en bok som har tekst som ikke kan barnet forstå, gir den boka ingen mening for barnet. I dette tilfelle mister barnet interesse fort, og fort blir sliten. Tekst er viktig. Ofte spiller vi teater med figurer (for eksempel, bukene bruse) etter vi har lest et eventyr. Jeg må være ganske sikre på at barnet kan få lære noe av det jeg formidler og da går språkutviklingen fort.

Basert på disse meningene kan jeg konkludere at barnehagelærere arbeider med å utvikle ytre tale hos tospråklige barn gjennom dialoger, samtaler og høytlesing. De tilpasser seg til barnets språkutviklings nivå, og jobber innenfor temaer som dekker barnets interesser eller relatert til situasjonskonteksten med de minste, og til mer abstrakt nivået med de store. De påpekte også at tospråklige barn er ofte forsinket med god aktiv ytre tale i sammenligning med enspråklige norske barn.

4.2.4. Arbeidet med å utvikle et norsk språklig lydsystem

Alle informanter fortalte, at de har opplevd at tospråklige barn ofte bruker morsmålets språklyder når de snakker i barnehagen i første periode; og disse lydene kan avvike fra norsk språklige lyder i stor eller i mindre grad. Dette gjør at barnet blir ikke forstått og har behov for arbeidet med artikulasjon og språklyder. Når det kommer et spørsmål om hvordan barnehagelærerne jobber med å utvikle lydsystem, sa de, at de bruker individuelt arbeid og øver på artikulasjon, språklyder og stavelser. I noen tilfeller involverer barnehagen en logoped fra PPT-tjeneste for å jobbe med artikulasjon og lydsystem.

Informant A sier: For å jobbe med norske språklige lyder, må vi bruke selv et godt norsk, altså være tydelig. Hvis jeg merker, at barnet sier noen ord med feil, savner ett eller flere lyder i et ord, og bruker andre rare lyder for enkle ord, begynner jeg å øve på artikulasjon og gjentar isolerte lyder med barnet, så stavelser. Det finnes mange typer øvinger på artikulasjon på Youtube og andre resurser, og mange barn synes, at det litt morsomt å gjøre øvelser med tungen, pust ut, sus som en mus eller brøle som en løve og

så videre. Jeg har opplevd at det hjelper etter hvert, og barnets språk blir bedre og tydelig.. jeg mente lyder i språket blir bedre.

Informant B merket, at det kan være en forskjell i uttale av norske ord mellom to tospråklige barn, dersom de kommer fra forskjellige land. For eksempel, et barn fra Polen har mye bedre uttalelse av norsk språklige lyder enn et barn som kommer fra Filippinene. Informant relaterte dette faktum til det at barnet har en tendens til å bruke et lydsystem til sin tale på begge språk, og dette systemet er som oftest fra barnets morsmål. Informant påpekte også at hun er opptatt til å bli en god språklige rollemodell for de tospråklige barna, derfor hun snakker tydelig og med sakt tempo da hun arbeider med artikulasjon med de tospråklige barna.

Informant B sier: Det høres med en gang, dersom barnet har tospråklig bakgrunn, fordi tospråklige barn har litt annen uttale av norsk enn etniske norske barn har. Men jo mer barnet tilegner seg norsk, jo mer flater det ut over tid. Jeg kan også si, at to tospråklige barn som kommer fra to forskjellige land (Polen og Filippinene, for eksempel) kan ha stor forskjellen i lydsystem imellom. Polske språklyder ligner litt på norske, men filippinske er ikke i det hele tatt. For å utvikle et norsk lydsystem og tydelig tale hos barnet, bruker jeg å gjenta ordene og stavelser mange ganger i veldig sakt tempo, for barnet hører og tilegner dette bedre. Barnehagen bruker også til å ta kontakt med logoped, som undervise oss, voksne, på hvordan måte kan vi øve lydene med ett eller annet barn.

Informant C merket også at tospråklige barn ofte har uklar uttale av norske ord, og mente at språkutviklings arbeid må inneholde arbeidet med artikulasjon. Hun starter arbeidet med å øve på vokaler, så kompliserer gradvis til å uttale stavelser og ord.

Informant C sier: Ja, noen ganger er det vanskelig å forstå hva barnet prater om.. jeg måtte gjette.. Dårlig uttale er det et problem. Noen ganger høres det slik at barnet prater et annet språk, men det er norsk. I slike tilfeller begynner jeg å jobbe med vokaler, vi synger de. Så kommer å gjenta stavelser, og så enkle ord. Jeg snakker sakte og tydelig når vi gjør det, det stimulerer både hørsel og språk.

Basert på disse meninger kan jeg konkludere at barnehagelærere ser forskjellen i uttale av norsk språklige lyder mellom enspråklige norske barn og tospråklige barn. De ser også behovet til å trene og øve uttale med barn, som har fonologiske avvik. De bruker forskjellige typer oppgaver for det: artikulasjons trening, uttalelse av lyder, lydekomplekser og ord. Men ingen av informantene sa om hvor mange ganger (minutter eller timer) har de arbeidet med øvelse av artikulasjon hver uke, så kan jeg konkludere at dette arbeidet ikke er målrett og systematisk.

4.2.6 Hvilke utfordringer ser du i forhold til arbeidet med tospråklige barn

Når det gjelder å beskrive faktorer som vekker utfordringer i forhold til arbeidet med tospråklige barn, kommer alle informantene inn på flere områder som kan være problematisk.

Først og fremst nevnte de kommunikasjons problemer som kan dukke opp særlig på inkluderings stadiet. Informantene uttrykker at kommunikasjon, leken og vennskap er en vesentlig del i barnas hverdag. Kommunikasjons problemer kan komme frem dersom barnet ikke føler seg trygt nok i barnehagen.

Informant C sier: Barn bruker kroppsspråk i stor grad. Dette er bra for at kommunikasjon finner sted før ordene er der. De flerspråklige barna vil i større grad ha behov for hjelp i kommunikasjon, men dette er naturlig for barna fordi alle barn vil trenge hjelp i kommunikasjon og sosialt samspill.

Informant A sier: Barn kan nekte å komme med kontakt med andre, dersom han/hun ikke føler seg trygt eller hører det andre språket, som han/hun ikke forstår. I dette tilfeller bør vi, pedagoger hjelpe barn med å komme i kontakt med andre. Det kan være en enkelt lek, for eksempel å trille ball til hverandre.

Det andre problemet, som ble nevnt, er barns språkforståelse og vansker med å uttrykke seg på det andre språket (norsk) og bli forstått. Informantene fortalte at de merket at mangel på språkforståelse og problemer med å uttrykke seg, fører til aggressivitet og utagerende atferd hos barnet.

Informant C sier: I noen tilfeller ser jeg at tospråklige barn ønsker å leke med andre, men det er utfordrernes fordi de har ikke lært seg lekeregler, rolleleken krever jo mye språk, for å leke avansert rollelek.

Informant B sier: *Det kan være noen utfordringer, for eksempel, konflikter mellom norske og tospråklige barn, eller innimellom grupper av flerspråklige barn, fordi de ikke kunne forstå hverandre. For eksempel, når de krangler og må forklare om hvem hadde den bilen først. Og så skulle barnet forklare og skjønne, at man må dele og vente på tur. Det hjelper ikke å gjenta en setning mange ganger hvis den som har et annet språk ikke forstår setninga. Terskel for å bruke tolk er noen ganger for høy.*

En informant mente, at noen barn kan lure voksne og spekulere om sin språkforståelse i sine egne interesser. To informanter påpekte på at de er ganske usikre i noen tilfeller om barnets faktisk språkforståelse, og fortalte at tospråklige barna trenger ofte hjelp når det gjelder deltagelse i leken med andre.

Informant A sier: *Det er noen utfordringer i forhold til arbeidet med de tospråklige, ja, visst.. Først og fremst kan de lure oss, voksne, om hvor mye de egentlig forstår eller ikke forstår. Vi vet ikke hvor mye de kan på sitt språk også. Vanligvis forstår de mye mer språk enn de klarer å uttrykke selv. De bruker ofte morsmål med oss, og noen ganger imellom seg, hvis begge to kommer fra det samme land.*

Det tredje problemet som kommer fram, gjelder kulturell forskjell til å bruke språk i ulike kulturer. Informant C sa, at hun merket at noen barn unngå øyekontakt og taktile kontakter, og at noen reagerer negativt på ulike stemme toner (når hun snakker høyt) eller gester (når hun rister på hodet, for eksempel).

Informant B sier: *Kulturelle forskjeller ved å bruke språket og språksignaler fremstår som et problem også. For eksempel, betyr det noe i en eller annen kultur når noen legger armene i kryss mens han/hun prater? Kanskje er det noe negativt? Jeg gjerne ønsker å lære mer om noen kulturelle særtrekk.*

Det fjerde problemet som en informant nevnte, knyttet med organisering av arbeidet med tospråklige barn i barnehagen, for eksempel mangel på en tospråklig assistent. En informant ønsker seg tospråklig personale i barnehagen, hun mener at det hjelper mye med å skape god kommunikasjon mellom personalet og barna.

Informant B sier: *Ofte er ikke barnet klar for samarbeid med barnehagelærer. Han/hun forstår lite, derfor ikke føler seg trygt og rolig. Vi ofte trenger hjelp for å begynne å jobbe med språket av tospråklig assistent. Også trenger vi ofte hjelp for følger disse barna på samlinger. Har god erfaring med bruk av tospråklig assistent. Har erfart at tospråklig assistent bidrar mye positivt for barnet:*

- *Trygghet fordi det er noen tilstede som forstår;*
- *Gir mulighet til å styrke morsmål gjennom samtaler, sanger, lese bøker, støtte barnet i hverdagsrutiner og aktiviteter;*
- *Bidrar med økt kunnskap/kompetanse inn i personalgruppa;*
- *Letter samarbeid med foreldre.*

Min påstand er at tospråklig assistent burde vært brukt i mye større grad enn det gjøres i dag. Uten tospråklig assistent kan arbeidet være utfordrende i det første tiden i barnehagen.

Det femte problemet som alle informanter nevnte, er at tospråklige barna trenger mye oppmerksomhet fra de voksne, som kan være utfordrernes i forhold til gruppe arbeid.

Informant C sier: *Vi bruker lengre tid på tema. Norske barn som er 4- år vet hva de skal gjøre når vi tegner sol. Men for de tospråklige må jeg forklare om hvilken farge brukes - gull, og hvorfor gull.. hvilken form er sola - en sirkel, og hva betyr sirkel. Ja, det er mye oppmerksomhet og mye forklaring for de tospråklige.*

Informant A sier: *De tospråklige trenger mye mer oppmerksomhet fra oss voksne enn enspråklige. I løpet av samlingsstund mister barnet interesse fort, hvis han/hun ikke forstår spørsmål, samtale eller tema. Når de ikke forstår hva som skjer rundt, utagerer de på andre måter. For de blir mer frustrert. Og ofte kanskje mer lei seg.*

Basert på disse meninger kan jeg konkludere at barnehagelærerne merket flere typer utfordringer i forhold til arbeidet med tospråklige barn i barnehagen. De nevnte følgende typer utfordringer: 1) kommunikasjons problemer. Manglende norsk språkkompetanse kan påvirker at barnet nekter til å komme seg i kontakt med andre, både barn og voksne; 2) språkforståelse, som ikke er utviklet tilstrekkelig, gjør at barnet kan ha problemer med å uttrykke seg og bli forstått. Det skaper også problemer med å føle instruksjoner og rutiner, påvirker evnen å følge

andre barn, og reduserer ønske til samarbeid, vennskap og lek; 3) kulturelle forskjeller som hemmer bruk av språket. Ofte usikre mine informanter om noen positivt og negativt språkets tegn, som kan bli skadelige for barnet; 4) mangel på morsmål assistent, som kan hjelpe med å utvikle språkforståelse, kommunikasjon og det andre språket i generelt; 5) tospråklige barn trenger mye oppmerksomhet fra personalet, som kan bli utfordret i forhold til gruppe arbeid, og til arbeidet med enspråklige norske barn. Dette faktumet påpeker at barnehagen har behov for ekstra resurs, som personlig assistent eller spesialpedagog i forhold til arbeidet med tospråklige barn.

4.3 Barnehagelærernes kompetanse innen språkutviklings arbeid med tospråklige barn i barnehagen

4.3.1 Opplevelse av egen kunnskap i forhold til tospråklighet og språkutvikling.

Når det kommer til spørsmålet om opplevelse av egen kunnskap om tospråklighet, språkutvikling og språkutviklings arbeid med tospråklige barn, svarte en informant at hun føler hun stoler mer på *intuisjon* enn formelle kunnskap. Alle tre ønsker å lære mer, to av tre etterlyser bedre kartleggingsverktøy for de tospråklige barn i barnehage, to kunne tenke seg mer kunnskap om oppbyggingen av språkutvikling i rekkefølger.

Informant A sier: *Det snakkes og skrives mye teori om språk og språkutvikling, det er interessant å lære. Men det vises lite om praktiske ting og praktisk arbeid med språkutvikling, særlig med de tospråklige. Ja, jeg gjerne ønsker å lære mer om språkutviklings metoder og ting, som hjelper barn tilegne seg et andre språk.*

Informant B sier: *Jeg trenger ofte hjelp til å kartlegge språket hos barn med tospråklige bakgrunn riktig. Jeg gjerne rådfører meg med en logoped eller spesialpedagog fra PPT. Jeg jobber mange år med barn i barnehagen, men de siste årene kommer mange barn fra forskjellige land og forskjellige kulturer. Jeg ønsker meg til å lære mer om utviklingen av barn i to- og flerspråklige miljø. Hvordan kan vi, pedagoger hjelpe disse barna med språket?*

Alle tre sier at de har noen kunnskap innen tospråklighet og tospråklig utvikling, men de vil gjerne vite mer om praktisk metoder og prinsipper av språkutviklings arbeid med tospråklige barn.

4.3.2 Hvordan får barnehagelærerne kunnskap om arbeidet med utvikling av norsk som andrespråk hos tospråklige barn i barnehagen.

Når det kommer til spørsmålet om hvor barnehagelærere får nytt kunnskap om språkutviklings arbeid med tospråklige barn, sier to av tre at de leser artikler og bøker, snakker med andre pedagoger for å dele erfaringer og kunnskap, og bare en påpeker på internettressurser og youtube.

Informant A sier: *Det er mye internett resurser nå, jeg kan finne og se noen interessant ideer på youtube.*

Informant C sier: *Jeg leser bøker og pedagogiske tidsskrifter, Stats ped, for eksempel. Mange pedagogiske bøker finnes her i barnehagen og, men jeg føler at der er mye teori, det blir litt formelt, det er lite konkret ofte som kommer ut av det. Det er mye bedre da vi prater sammen om noen praktiske ting, om noen kan vi bruke i arbeidet med de tospråklige.. For eksempel, barn lærte seg farger, jeg kan låne noen bøker fra andre avdeling om farger..*

Det vises at barnehagelærere ikke har noe spesielt felles resurs for å få nytt kunnskap om språkutviklings arbeid med tospråklige barn, og det er behov for det. De savner mer konkrete råd og tips, samt mer effektivisering i forhold til arbeidet med tospråklige.

Alle informantene fremhever at det er kultur for å dele kunnskap mellom kolleger på deres barnehage mens personalmøte, da man snakker med andre og deler metoder og tips som man tror fungerer bra. Men de påpeker at deling av kunnskap og erfaringer er noe som den enkelte pedagogen selv tar initiativ for ved behov, og de sier ikke noe om hvordan dette er organisert fra ledelsens side.

Informant C sier: *Ja, jeg går først til kollegaene mine, jeg gjør det. Det blir liksom kortest vei for å løse noe. Så det er mest kollegaene mine.*

De påpeker også at dette bare er organisert i hver enkelt barnehage, og at det finnes ikke et system for hvordan kunnskap skal deles mellom flere barnehager. Informant A beskriver sin opplevelse slik: *Det er flere barnehager i byen, og vi, pedagoger, kjenner hverandre. Men det arrangeres ikke noe møter eller seminarer der kan vi prate og dele sin kunnskap med de andre, og det er synd, ja..*

4.3.3 Vektlegging av kompetanseheving på det språkutviklings området.

I forhold til hvordan barnehagene jobber med kompetansebygging er det hos alle informantene muligheter for både kurs og etterutdanning innen språkutviklings arbeid eller spesialpedagogikk/tilpasse opplæring. Den kommune og styrer i barnehagene legger til rette for at barnehagelærere skal heve sin kompetanse gjennom utdanning. Barnehagene bygger kompetanse etter hva de trenger i arbeidet, og setter opp kursrekker ut ifra dette. Nå er det mange muligheter om kurs på nettet innen typisk språkutvikling og språkvansker i en eller annen universitet. Men kurset om tospråklige utvikling og arbeidet med tospråklige barn tilbys ennå ikke alle steder. Derfor sier informantene at det ikke er like lett å bestemme seg for hvilken vei man ønsker å gå med utdanning i forhold til tospråklighet, og at dette kan bli mye ved siden av jobben. Ingen av informantene har deltatt på kurs innen det språklige området, men forteller at dette har barnehagene behov for, til tross at dette fokusområdet dekkes godt opp av spesialpedagogene eller logopedene ved PPT.

4.4 Oppsummering av resultatene

Resultatene i denne studien viser at barnehagelærerne er enig om at det er et stort behov for språkutviklings arbeid med tospråklige barn i norske barnehager. Dette behovet er først og fremst knyttet til forberedelse av barnet til skoleopplæring. En god norsk språkkompetanse er en nødvendig faktor til integrering og sosialisering av barnet i skole miljø, tilegnelse av lese- og skriveferdigheter, og unngå sosiale utfordringer i framtiden.

Informantene mener, at språkutviklings arbeid med barn med tospråklig og/eller flyktnings bakgrunn bør begynne med en gang barnet kom i barnehagen. Men det kommer frem noen prinsipper i dette arbeidet: god emosjonell kontakt og gode relasjoner mellom barnet og pedagogen gjør arbeidet lettere og mer effektive; barnehagelærer bør tilpasse sin tale til barnets språkutviklings nivået; arbeidet med språkutvikling må gjøres i sonen for den nærmeste utvikling (basert på Vygotsky teori) for bedre resultat.

Det går igjen i svarene fra informantene at språkutviklings arbeid med tospråklige barn tar tid, og må inneholde arbeidet med alle delene i språkssystem: fonologi, ordforråd, grammatikk og ytre tale. Men hvordan barnehagelærerne praktiserer dette arbeidet er veldig varierende. Noen jobber veldig aktivt og systematisk med språkutvikling og organiserer forskjellige typer språk arbeidet og språkaktiviteter, og andre gjør det i liten grad. Noen informanter bruker lang

tid til planlegging og forberedelse til arbeidet, og andre gjør det mest spontant. Resultatene fra studien viser at språkutviklings arbeidet med tospråklige barn i barnehagen er i mindre grad målrettet og systematisk enn andre typer arbeidet og rutiner.

Informantene opplever at de har noe kompetanse og mye erfaring i forhold til språkutviklings arbeid, men ønsker å lære mer om fenomenet «tospråklighet» og tospråklig utvikling. I noen ganger er de usikre på måten arbeidet må gjøres, og påpeker at de mangle noen konkrete metoder for det. Det er frustrasjon rundt organiseringen av møter der de kunne dele sin kunnskap og diskutere om noen praktiske effektive ting i forhold til arbeidet med tospråklige barn i barnehagen. Barnehagelærere ønsker mer tid til faglig diskusjon med hverandre og raskere hjelp og støtte fra PP- tjenesten ved behov.

5. Diskusjon

I dette kapittelet vil jeg diskutere og drøfte datamaterialet fra undersøkelsen som ble presentert i kapittel 4. Dette vil jeg gjøre med utgangspunkt i de utformede forskningsspørsmålene som ble formulert i problemstillinger: *Hvordan reflekterer barnehagelærere om arbeidet med språk og språkutvikling hos barn med tospråklig bakgrunn i barnehage?*

For å finne et helhetlig svar til problemstillingen min, har jeg formulert følgende forskningsspørsmål:

1. Hva mener pedagoger om behovet for å jobbe med språkutvikling hos tospråklige barn i barnehage?
2. Hvordan kan pedagoger hjelpe tospråklige barn for å utvikle norsk som andrespråk?

Resultatene vil drøftes opp mot teori som ble presentert i kapittel 2.

5.1 Drøfting om behovet av språkutviklings arbeid med tospråklige barn i barnehage

Dette punktet av drøfting stemmer overens med det første forsknings spørsmålet som er: *Hva mener pedagoger om behovet for å jobbe med språkutvikling hos tospråklige barn i barnehage?*

Tospråklighet hos barnehagebarn er et komplekst fenomen som barnehagelærere fra min undersøkelse er tvetydelige til. De mener, at tospråklighet kan ha både positive og negative innvirkninger på den videre språklige- og kognitive utviklingen til barnet. Men det er de enige om at det er et stort behov for språkutviklings arbeid med de tospråklige i barnehagen. Arbeidet bør begynne umiddelbart, når barnet kom i barnehagen, uansett hvor gammelt barnet er. De argumenterer at gjennom språket lærer barn å forstå verden, sosiale normer, får mulighet å dele norskspråksamfunnets kultur. En informant minner at både i stortingsmeldingen *Språk bygger broer* (St.meld. nr. 23, 2007-2008) og i strategiplanen *Likeverdig opplæring i praksis* (Kunnskapsdepartement, 2007) blir det påpekte at barnehagen i Norge, er den viktigste integrerings- og språkopplæringsarena for to- og flerspråklige barn, og at god tilrettelagte tiltak i barnehagen har positiv innvirkning på barnas skolestart, norskspråklig kompetanse og sosialisering i det norske samfunnet.

Kunnskap om norsk språk og norsk kultur er selvsagt en nødvendig faktor for at tospråklige barn skal lykkes i sin videreopplæring og i det norske samfunnet i generelt. Det å lære norsk med barn med tospråklige bakgrunn slik at de klarer seg til skolen – er et av de sentrale område i barnehagen, påpeker mine informanter. Når barnet er i førskolealder, er det viktig å legge forholdene til rette for utvikling av lese- og skriveferdigheter, lære barnet om tall og telling. Det er viktig å jobbe med bokstaver og lyder, med ordforråd, bøyning og grammatikk, utvikle tale slik at barnet kan forstå instruksjoner på det andre språket, og fortelle om seg selv, sine tanker og følelser. Arbeidet med å utvikle norsk som andrespråk hos barnet i barnehagen, er også sett på som et viktig aspekt for å hindre uønsket sosiale utfordringer i framtiden.

Mine informanter er enige også om at ethvert språk er stor verdi. Det å beherske flere språk er en ressurs, først og fremst for den enkelte, men også for hele samfunnet. Barn som kan flere språk, vil ha fordeler i møte med skole og arbeidsliv. «Tospråklighet er først og fremst en fordel for ressurssterke», mener Lervåg og Melby-Lervåg (2013). Derfor er det også et viktig punkt som viser behovet av andrespråkutvikling i barnehage.

En god norsk språkkompetanse spiller stor rolle til forståelse, aksept og tilegnelse av kulturens standarder for verdier og holdninger.

5.2 Drøfting av arbeidet

Basert på datamaterialet og de aktuelle teoriene om språkutvikling, kommer jeg gjennom studie til flere konklusjoner; 1) det finnes noe viktige prinsipper i forhold til språkarbeidet med tospråklige barn i barnehage; 2) arbeidet med utvikling av norsk som andrespråk må innebære arbeidet med stimulering og utvikling av alle deler i språkets system: språkets innhold, språkets form og språkets bruk; 3) arbeidet med utvikling av norsk som andrespråk må bygges rundt barnets personalia, med utvikling av kognitive funksjoner, kommunikasjons ferdigheter og sosiale miljø. Dette punktet av drøfting stemmer overens med det andre forsknings spørsmålet som er: *Hvordan kan pedagoger hjelpe tospråklige barn for å utvikle norsk som andrespråk?*

5.2.1 Prinsipper i språkarbeidet: en god emosjonell kontakt mellom et barn og en pedagog; tilpassing i barns språkutviklingsnivå, jobb i sonen for den nærmeste utvikling (basert på Vygotsky teori).

En god emosjonell kontakt og gode relasjoner mellom barnet og pedagogen er et viktig prinsipp for inkludering først og for et effektivt samarbeid og språklæring videre, mener mine informanter. Barn er ikke bare deltagere i en god emosjonell kontakt, de er også med på å skape gode relasjoner, men selvfølgelig må barnehagelærere og personalet ha en ledende rolle. En god emosjonell kontakt mellom en pedagog og et barn anses som et trygt, varmt og følelsesmessig forhold som gradvis utvikler seg til samarbeid. Å begynne i en barnehage der ingen snakker eller forstår morsmålet, kan oppleves både traumatisk og provoserende på barn. Det vil derfor være viktig å komme til en god emosjonell kontakt med barnet med en gang. Mine informanter fortalte at de bruker noen mottakelser og attraksjoner for å skape en god emosjonell kontakt med barnet som et smil, et kompliment, en ros (ved bruk av gester og kroppsspråk). Det er lurt å kalle barnet ved navn for å vise sin interesse og oppmerksomhet til barnet. Med tospråklige barn på den første tiden i barnehagen, anbefales mindre verbal kommunikasjon, med vekt på det nonverbale: øyekontakt, taktil kontakt, for å unngå stress for barnet, og for å bygge en tilgjengelig kommunikasjon (Hagtvet, 2002; Høigård, 2013). En god

emosjonell kontakt skaper positive følelser hos barn, slik at barnet blir glad, motivert, nysgjerrig og kommer til å bli interessert i det nye språket som kommunikasjonsmiddel i det nytt miljø. I tillegg er en god emosjonell kontakt mellom barnet og pedagogen en av de faktorene for en lett og god tilvenning (tilpasningsperiode) i barnehagen. En rolig, aksepterende, empatisk pedagog som reagerer i tide på barnets behov, danner som regel en god emosjonell kontakt.

Gode relasjoner karakteriseres som felles og fast trekk med hensyn til holdninger, væremåter og emosjonelt engasjement eller tilstedeværelse i barnas livsverdener når det gjelder de voksnes samspill med barna (Eva Johansson, 2011). Mine informanter fortalte, at tospråklige barn, når de begynner i barnehagen, uttrykker sine ønske og behov på ulike måter (ved å bruke gester, mimikk og kroppsspråk; eller gjennom følelse, for eksempel et skrik eller en gråt) i takt med sin egen psykisk utvikling. Derfor er det viktig for pedagoger å være både mentalt og emosjonelt åpen for barn for å forstå barnas ønske, opplevelser eller behov i forskjellige situasjoner. Jeg vil si at lydhørhet overfor barnas initiativer og hensikter er viktig og fremtredende for å skape gode relasjoner. I den første tiden i barnehagen kan barnet bli stresset når han/hun møtes med nytt språk, med det andre språk, som ikke er morsmålet. Pedagoger må «bli med» barna i deres første opplevelser i barnehagen og viser sine interesser, positive holdninger og engasjement overfor barnas intensjoner. Gode relasjoner mellom barnet og pedagogen skaper en god *pedagogisk atmosfære*, som karakteriseres som varm, åpen og aksepterende, og derfor gir grunnlag for et effektivt læringsarbeid. Lydhørhet overfor barnet, tilstedeværelse i barnas livsverdener, hjelpsomhet og gode relasjoner er viktige elementer i en god pedagogisk atmosfære, som er basis for en språklæring prosess.

En annen aspekt for godt språkutviklings arbeid at barnehagelærere har et individuelt og et relasjonelt perspektiv for å støtte barnas tospråklige utvikling. De to tilnærmingene (individuelle og relasjonelle) må ikke sees som to forskjellige perspektiver, men må uttrykke to posisjoner som er nærme seg, som tar barnets behov i fokus. Det er helt mulig å ha en god relasjonell tilnærming og samtidig å være klar å se barnas individets vansker, behov og problemer. Planleggingen og gjennomføringen av språkutviklings arbeid med tospråklige barn må bygges med hensyn til barnets individuelle egenskaper. I noen tilfeller søker barnehagelærere om profesjonelle psykologisk eller logopedisk tiltak i PPT.

Pedagoger som jobber med språkutviklingen, må tilpasse seg barnets kompetansenivå. Mine informanter sier at de alltid tar utgangspunkt med barnas alder, psykisk utvikling og språkutviklings nivået når de tar kontakt med barnet og begynner å jobbe med språket. Vi vet

allerede at barns språkutvikling går gjennom naturlige tilegnelsesrekkefølge, så når pedagogen i barnehagen tilpasser sitt språk til det språklige utviklingsfasen barnet fungerer på, betyr det at han/hun tilpasser seg til barnets språklige kompetanse, som er nært knyttet til barnas alder og psykiske utvikling. Når det gjelder tospråklige barn, vil jeg understreke at pedagoger må ta hensyn til barnets språklige kompetanse på det andre språket, men ikke på barnets kronologiske alder og fysiske størrelse. Hos tospråklige barn kan andrespråket utvikle seg ujevnt, avhengig av type språkutvikling, hvor mye språk de opplever og kvaliteten på det andre språket de hører.

Mine informanter aksepterer at språkforståelse på andrespråket hos tospråklige barn kan ha mye lavere nivå enn hos enspråklige med typisk utvikling. Derfor må vokabular, uttrykksform og taletempo tilpasses etter barnas språklige kompetanse, slik at barn kan forstå enkle instruksjoner (*du må vaske hendene*), og hva som skjer rundt han i generelt, mener de. Pedagoger tar oppmerksomhet i barnets tilstand og blir sikre at barn har begrepsmessig dekning for de ordene som benyttes i kommunikasjon med ham, slik at det kan bidra til å utvikle bedre språkforståelse. Ut fra min data vises at i den første tiden i barnehagen kan barn uttrykke seg ved bruk av bare noen ord på morsmål eller andrespråket, eller gjennom mimikk, kroppsspråk eller uttrykk for følelser (skrik, gråt, osv.). De er et viktig tegn på barnas tilstand og ønsker, og pedagogen må «legge mening inn i» barnas ord og uttrykk (Hagtvet, 2002) for å skape et trygt og trives miljø for barnet, som er en basis for et effektivt utviklingsarbeid i barnehagen.

Språkutviklings aktiviteter i begynnelsen må være basert på noe som er «her og nå» (Bjørlykke, 1996), eller som er sentralt i barnas livsverden, noe som barnet er opptatt av. På den måten skaper vi interesse og motivasjon til å lære ett nytt språk til barnet. Mine informanter mener at å skape barnas motivasjon og interesse er en viktig del i språkutviklings arbeidet. Enkelte barn skal være deltakere i det ulike aktiviteter som de har en nok språklig kompetanse til. Generell språkstimulering som sanger, høytlesing, samtaler, leker, er mulig å organisere slik at barnet kan delta i ett aktivitet uten å delta i et annet i henhold til deres språkutviklings nivå.

Språkutviklingsarbeid skal utføres etter prinsippet i arbeidet i sonen for den nærmeste utvikling. Det er en av de mest viktigste pedagogiske prinsipper som ble beskrevet av Vygotsky (1896 – 1934). Han definerte sonen for nærmeste utvikling som «avstanden mellom det faktiske utviklingsnivået som bestemt av uavhengig problemløsning og nivået av potensiell utvikling som bestemt ved problemløsning under voksen veiledning eller i samarbeid med mer dyktige jevnaldrende" (Vygotsky, 2008, s. 135). I denne sonen kan barnet utføre en oppgave eller en ferdighet ikke alene, men i samarbeid med en mer kompetent person eller en pedagog. Når det

gjelder språkutviklings aktiviteter, kan pedagoger lære barnet nye ord, forklare ordbetydning, lage enkle dialoger, lese eller synge sanger med utgangspunkt i barnets sone for den nærmeste utvikling. Så gir pedagogen hjelp og de nødvendige ferdigheter på andrespråket til barnet som han kan bruke i fremtiden. Pedagogens oppgave her er å hjelpe, veilede og støtte barnets utvikling mot selvstendig problemløsning. Når barnet oppnår nye ferdigheter og evner, beveger denne sonen seg fremover. Dermed går barnas utvikling frem på en effektiv og dynamisk måte. Før pedagoger begynner å jobbe med barn med språkutvikling, er det viktig å bestemme det *faktiske* og *potensielle (proksimale)* språknivået med hjelp av metodisk kartlegging. Det faktiske språknivået karakteriserer de språklige ferdigheter som barnet har nå for i dag, men sonen for potensiell språkutvikling karakteriserer de ferdighetene og den utviklingen som barn kan lære seg ved hjelp av pedagog i morgen. Ved å bruke kartleggingsmateriale, observerer eller tester pedagogen et tospråklig barn for å avdekke og bestemme det faktiske nivået på andrespråket (norsk). Deretter planlegger pedagogen arbeidet i sonen den nærmeste utvikling som er basert på resultatene. For eksempel, hvis barnet bare begynner å lære seg ett nytt språk, har et lite ordforråd og kan uttrykke seg gjennom korte setninger, er det ikke lurt å planlegge å lese tekster/eventyr med barnet på andrespråket, men det er lurt å jobbe med pekebøker eller lotto. Nødvendig å ha planleggingen, gjennomføringen og evalueringen av språktiltakene for å bli sikker at du som pedagog gjør arbeidet ditt på en riktig måte.

5.2.2 Arbeidet med språk med utvikling av forskjellig deler i språksystemet: språkets innhold, språkets form og språkets bruk

Hvilke typer arbeid i barnehagen er det mest effektive dersom vi fokuserer på utviklingen av norsk som andrespråk hos barn? Mine informanter mener, at språkutviklings arbeid må utføres parallelt med utvikling av forskjellige deler i språksystemet: språkets innhold, språkets form og språkets bruk.

Utvikling av språkets innhold. Språkets innhold er ordforråd eller vokabularet som representerer summen av ordene man forstår og bruker for å uttrykke seg. Ordforrådet er en viktig del for språkutviklingen, for ytre (muntlig) tale og kommunikasjon mellom mennesker. Når det gjelder barn, vurderer pedagoger ordforråd ikke bare som antall ord barn forstår, men også hvor godt barn bruker ordene, og hvor godt barnet forstår begreper og innholdet i muntlig

samtaler. Naturlig tilegnelsesrekkefølge av språkutviklingen hos enspråklige barn viser at de tilegner seg sitt første ord når de er 10-12 måneder gamle, og det vanligvis er ikke noen forskjeller mellom omfanget av barn med simultant tospråklige utvikling og enspråklige (Lanza, 2004, Hoff mfl., 2012, Øzerk, 2016 s. 135). Dersom vi sammenligner naturlig tilegnelsesrekkefølge og Romaines (1995) klassifisering av typer av tospråklige utvikling, kan vi si at tospråklige barns utvikling av ordforråd kan gå litt saktere enn hos enspråklige til å begynne med, men at det skjer en utjevning etter hvert. Ut ifra Romaines undersøkelse sees også at tospråklige barn med forskjellige typer av simultan tospråklighet begynner å bli klar over sitt tospråklige ordforråd ved to-tre-årsalderen.

Språkutviklings arbeid med ordforråd skulle begynne nesten med en gang når tospråklig barn kommer i barnehage, mener mine informanter. I Norge begynner barna i barnehage vanligvis når de er ett-to år eller tidligere. Derfor må utvikling av ordforråd og språkopplærings situasjoner for de minste foregå i uformelle sammenhenger i den første tiden. Norsk som andrespråk vil være naturlig å knytte til gjenstander rundt barnet, til daglige situasjoner i lek og rutiner, til samhandling med barn og pedagoger. Et viktig prinsipp for å utvikle ordforråd på det andrespråk hos tospråklige barn er at arbeidet skal være basert på grunnleggende barnets erfaringer og kunnskaper, og binder til et funksjonelt innhold i ordene. Å lære nye ord på norsk kunne bli lettere hvis barnet allerede har lært dette ordet på morsmålet. I slike tilfeller trenger ikke barna å gjøre den samme erfaringen på nytt, men kan benytte seg av den betydningen av ord som han allerede har lært. Det betyr at det for barna bare innebærer å sette nye ord på allerede eksisterende begreper. Mange moderne forskere (Karlsen, 2006, Egenberg, 2012, Øzerk, 2016) merker at språkutviklingsarbeid med de minste i barnehagen bør baseres på deres morsmål. Men i min undersøkelse ser ikke barnehagelærerne nødvendigheten av dette, og de er overbevisste om at de minste barna er i god stand til å tilegne seg norsk språk uten til å bruke morsmål eller morsmål assistent. Barnehagelærerne fra min undersøkelse mener også at det er forskjell mellom tospråklige og enspråklige barn med typisk utvikling til å forstå og tilegne seg nye ord og begreper. De merket at tospråklige barn har behov for å høre ordene på norsk mange ganger før de forstår og bruker disse ordene i sin egen tale. Det viser at barn med tospråklige utvikling har behov for enda mer repetisjon og språkstimulering enn enspråklige, som kan forklares ut ifra tilstedeværelsen av to koder av to forskjellige språk (S1 og S2, ifølge Cummins, 1984).

For å utvikle et ordforråd på andrespråk (norsk), bruker barnehagelærerne mest individuelt arbeid og forskjellige typer språklige aktiviteter: lotto, pekebøker, bordspill og digitale verktøy.

Den viktigste typen arbeid for å utvikle ordforrådet er repetisjon eller gjentakelse av nytt ord sammen med demonstrasjon av gjenstand/objekt, bildet eller fotografi. Arbeidet utføres i tre trinn:

1) pedagog peker på et bilde/fotografi og navngir/sier et ord som representerer gjenstand/objekt på bildet. Barnet gjentar dette ordet og peker på det samme bildet.

2) pedagogen peker ikke, men bare navngir/sier et ord, som barnet allerede lært i det første trinn, og barnet må finne bildet, som representerer dette gjenstand/objekt, fra flere bilder (ikke mer enn 3-5). Dersom barnet kan finne bildet/fotografi, det betyr at det nytt ord er allerede i passivt ordforråd.

3) pedagog navngir/sier ikke det nytt ord som læres (første og andre trinn), men bare peker på bildet/fotografi/ting og spør «Hva er dette?». Dersom barnet navngir/sier et nytt ord som læres riktig, betyr det at ordet allerede i aktivt ordforråd og kan brukes i ytre tale. Dersom barnet synes det er vanskelig å svare på spørsmålet og han kan ikke nevner ordet, må pedagogen gå tilbake til trinn 2 eller 1.

Her vil jeg bemerke at alle mine informanter er enige om, at ved å bruke bilder, fotografier, grafiske symboler, eller bare naturlige tilstand (frykt, leker), er gode hjelpemidler fordi de illustrerer begrepene representert med ord på begge språk naturlig. Vi vet, at barn i barnehagealder har en visuell tenkemåte, derfor er det lurt å bruke visuelle hjelpemidler for utvikling av ordforråd. Hvor mange ord og begreper barnet kan lære på en fast periode (for eksempel ei uke), er avhengig av barnets alder og språkkompetansen, dette mine informanter tar hensikt til. For å bruke flere metoder, ulike språkaktiviteter og forskjellige typer arbeid, vil vanligvis gi bedre effekt på utvikling av ordforråd hos tospråklige barn.

Utvikling av språkets form. Språkets form innebærer fonologi, morfologi og syntaks (setnings strukturer). Språkets form er et stort område som trenger systematisk arbeid med utviklingen på alle deler, og det er en viktig forutsetning for at tospråklige barn blir bevisst i et andrespråk (norsk) og skal mestre språket i sin videreopplæring.

Fonologisk utvikling hos tospråklige barn er et spesielt vanskelig område, det handler om hvordan barn uttaler lydene (fonemene) som består ordene av i de første og andrespråket (norsk). Flere studier (Romaine,1995; Valvatne & Sandvik, 2007) har vist at tospråklige barn kan utvikle to fonologiske systemer samtidig. Noen ganger kan de uttale enkelte ord på et språk med et annet språks fonologi, men tospråklighet fører ikke nødvendigvis til fonetisk interferens.

Murrell (1966) sier at dersom det er store forskjeller i graden av vansker i fonologiske systemer i begge språk, velger barnet til å bruke det som er lettest. Forskningen har også avdekket, at jo eldre barn er, jo større er vanskeligheten med å lære seg uttale/fonologi på det andre språket (Fathman, 1975; referert fra Øzerk, 2016 s. 137).

Resultatene fra min undersøkelse viser, at barnehagelærerne legger merke til fonologiske forskjeller mellom tospråklige barn og enspråklige norske barn. De argumenterer også for at fonologiske forskjeller kan være forskjellige i ulike tilfeller sammenlignet med norsk, og at de er avhengige av morsmålets fonologiske system og artikulasjon tilstand hos barnet. Her vil jeg bemerke at hvert enkelt språk har sitt eget fonologiske system, som utmerker seg med antall vokaler og konsonanter, lyders tone, varighet, høyt og intensitet. I praksis vil det si at det kan være vanskelig for tospråklige barn med annet morsmål enn norsk å oppfatte og produsere noen norske lyder og uttale ord. For tospråklige barn kan det være vanskelig både at de oppdager språklydsystemet (uttaler lyder isolert), og at de klarer å produsere de aktuelle språklydene inni ord eller i tale slik at de fremstår som ulike ordbetydninger.

For å utvikle et norsk fonologisk system hos tospråklige barn, bruker informantene mine mest individuelt arbeid som innebærer:

1) arbeidet med artikulasjon og oralmotorisk stimulering, som er rettet med utvikling av de taktile, styrke og bevegelse i leppe, tunge, kinn, utgående luftstrøm. Det finnes flere typer artikulasjon og oralmotorisk stimulering som pedagog kan velge og alternere avhengig av barnets alder og motorisk utvikling;

2) uttale av isolerte norske lyder ved imitasjon av pedagog. Jeg mener, at det er det viktig å ha fokus på to aspekter her: a) i typisk enspråklig utvikling, utvikler seg fonologiske system gradvis, det betyr at lyder kommer til å bli fra enkle til mer vanskelige, derfor er det lurt å begynne arbeidet med mer enkle lyder (*p, f, k*); b) det er lurt å starte arbeidet med tospråklige barn med språklydene, som finnes i både morsmålet og norsk;

3) uttale stavelser og enkle ord for å automatisere uttale av lyder og språklig ferdigheter. Å oppdage ordenes lydmessige struktur gjennom arbeidet med ulike lyder, lydsammensetninger og stavelser er viktig for fonologisk utvikling hos tospråklige barn, som, som regel, har problemer med språkets forside.

Her vil jeg bemerke at den pedagog som gjennomfører utviklingsarbeidet i det fonologiske systemet, må ha en god artikulasjon og passende (ikke forte) taletempo, og dermed fungere som

en god norskspråklige rollemodell. Den kunnskapen som et barn får om språklydenes funksjonelle side, kalles fonologisk kunnskap, og man refererer ofte til fonologisk bevissthet (Hagtvet, 2002; Valvatne & Sandvik, 2007; Høigård, 2013). Arbeidet med fonologisk bevissthet i kombinasjon med bokstavn trening med tospråklige barn i førskolealder, har god effekt og kan ha positive innvirkning på leseferdigheter på norsk senere, derfor er det viktig å utvikle det fonologiske systemet hos tospråklige barn i barnehagen, mener mine informanter.

Morfologisk utvikling gjelder orddanning og ordbøyning som utvikler seg aktivt i tre-til-femårsalderen (ifølge rekkefølger hos enspråklige med typisk enspråklig utvikling) med sterk øking i bruk av bøyningssendelser og grammatiske regler i tale. Morfologisk utvikling er en utvikling av et ganske komplekst system som innebærer grammatiske regler «for korrekt språkbruk» på grunnlag av det mangfold av språklig påvirkning de utsettes for (Hagtvet, 2002, s. 79). I enspråklig typisk utvikling tilegner barna seg de grunnleggende reglene naturlig ved å etterligne voksnes språk bruk, voksnes tale. Hvordan ord skal bøyes, kan skje på ulike måter i forskjellige språk. For eksempel, består et ord av en eller flere meningsbærende elementer (morfem) i norsk språk: *bil* – består av et morfem; *biler* – består av to morfemer *bil* + *er*. I et annet språk kan flertall av substantiv dannes etter et annet måte. Det gjelder også bøyning i andre språklige ordklasser: verb, adjektiv, pronomer, osv. I en tospråklig utvikling kan det være vanskelig for barn å tilegne seg to morfologiske systemer samtidig og bruke de parallelt, derfor bruker de ofte reglene som sammenlignet med morsmåls språknormer. Noen eksempler fra tale av tospråklige barnehagebarn fra min undersøkelse: *Denne husen er blått* - (dette huset er blått); *i går går vi på kino* - (i går gikk vi på kino), *flagger er gull* – (flere flagg er gule). Mine informanter påpekte at det skjer ikke sjelden at tospråklige barn lager nye ord når de prøver å følge grammatiske regler på norsk: *mammaskjerf* – mamma sin skjerf; *jentes* – jenter.

For å utvikle et morfologisk system på andrespråk (norsk), bruker informantene mine både formelle individuelt og gruppearbeid. Individuelt arbeid innebærer i stor grad slike typer språkaktiviteter: lotto og pekebøker, som hjelper med utviklingen av entall-flertall form (bøyes av substantiver og adjektiver), fortellinger på et bilde eller bildeserie (bøyes av verb, repetisjon av preposisjoner), dialogisk lesing, når barna gjentar fraser/setninger etter pedagog osv. Gruppearbeid innebærer slike typer språkaktiviteter: rollelek, å synge sanger på norsk, telling av objekter, lesing; alt dette skjer med fokus på riktige språkformer av forskjellige ordklasser. I det uformelle arbeidet og dagens samtaler legger barnehagelærere mer vekt på ordets betydning av tospråklige barns tale enn på bøyningens regler og grammatikk, ifølge mine data. Dette kan forklares med det faktum, at de til et mål for å skape en god og trygt miljø til barnet,

de ønsker å forstå barnets ønsker og behov, og de arbeider med språkutviklingen gradvis og skille mellom formell og uformell læring. Dette viser at mine informanter har en god pedagogisk kompetanse og kan dosere den pedagogiske belastningen for barnet. Arbeidet med utvikling av det morfologiske systemet og grammatikken er ganske omfattende, og må fortsette til barnet begynner på skole, mener alle tre mine informanter.

Innlæringen av syntaks eller setningsstrukturer på andrespråket (norsk), er også et viktig aspekt ved arbeidet med tospråklige barn i barnehagen. Flere studier viser at tospråklige barn under fire år har «et blandet språk», og at setningene deres kan bære preg av leksikalsk interferens (Romaine, 1995; Valvatne & Sandvik, 2007; Øzerk, 2016). Det faktum at tospråklige barn bruker «et blandet språk» i den første tiden i barnehagen, viser data fra min undersøkelse også. Barnehagelærerne har lagt merke til, at barna ofte putter norske ord inn i setninger på morsmålet i den første tiden i barnehage (med forbehold om ferdigheter i frasetale), og etterpå, mens barnet mestrer norsk, putter ordene på morsmål inn i norske setninger. Jeg mener at dette skjer fordi i begynnelsen overskrider ordforrådet på morsmålet ordforrådet på norsk, men mens barnet mestrer ordforråd på norsk, øker antall norske ord i ytre tale, og barn kan bruke setninger som består mest av norske ord. Derfor kan i begynnelsen sees fraser det tospråklige barnet bruker, slik: S1-S1-S2, der S1 - betyr ett ord på morsmål og S2 – ett ord på norsk. For eksempel, *this is et hus*. Men etter en periode (det varierer og avhenger av barnets alder og utviklende språklige kompetanse), kan sees fraser slik: S2-S2-S1. For eksempel, *dette er house*. (Se flere detaljer i kapittel 2.3.1, side 30).

Et annet faktum, som barnehagelærerne fra min undersøkelse har merket seg, er at problemer med å tilegne syntaktiske strukturer hos barn med tospråklige utvikling ofte kommer til bruk av enkle og spørrende setningsstruktur på det andre språket (norsk), dersom førstespråket (morsmål) har en annen setningsoppbygging. Det skjer fordi tospråklige barn mestrer to forskjellige syntakssystemer parallelt, og i dette tilfellet er «et blandet språk» effekten. I norsk språk sees som regel setningsstruktur slik: et subjekt-, verbal og objekt (SVO), mens for eksempel i tyrkisk: et subjekt-, objekt og verbal (SOV). Et annet faktum, som mine informanter har lagt merke til, er å sette et nektende norsk ord på feil plass i setningsstrukturer. For eksempel setter ofte tospråklige barn et nektende ord før verbet eller utenfor en positiv fortellende setning: *jeg ikke vil, jeg ikke liker banan, eller jeg liker banan ikke*. Barna bruker disse setningsstrukturene på norsk, fordi de bruker de samme setningsstrukturene på sitt morsmål, som allerede er på plass i språkutviklingen. Mine informanter påpekte også at tospråklige barn

bruker gjerne kortere setninger enn enspråklige. Tospråklige barn er gjerne sene med å sette ord sammen til lengre setninger på det andre språket, mener Hagtvet (2002).

For å utvikle syntaks (eller setnings strukturer) på andrespråk (norsk), bruker mine informanter individuelt og gruppe arbeid med forskjellige typer språklige aktiviteter: høytlesing, sanger, eventyr-spill, fortellinger ved bruk av et bilde eller bildeserie, osv. Mine informanter mener, at høytlesing er mest effektivt, og er hovedtypen språkarbeid på utvikling av syntaks på det andre språket (norsk). Hensikten med høyt lesing er at barnehagelærer oppmuntrer barnet til å navngi objekter og gjenstander korrekt, beskrive verb, lage setninger med to og flere ord og fortelle hva som skjer i historien. Språkutviklings arbeidet bør her begynne med å mestre enkle og spørrende setninger, og gå videre til mer vanskelige og komplekse setningsstrukturer. Her vil jeg bemerke at arbeidet er mer effektivt og omfattende, dersom barnehagelærer etter å ha lest historien/eventyr/fortelling, snakker med barnet om innholdet i det de har lest om, og motiverer barnet for en dialog eller fortelling på egenhånd (Hagtvet, 2002; Høigård, 2013). Men ingen av mine informanter bemerket denne typen arbeid, de mente at bare *lesing* gir mulighet til å utvikle syntaks og ytre tale hos barnet. Dette faktum viser en manglende del av barnehagelærerens kunnskap om tilegnelse språk og tale både hos enspråklige og tospråklige barn.

Utvikling av språkets bruk. Språkbruk eller pragmatikk er læren om reglene for hvordan språket brukes i samspill mellom mennesker. Pragmatisk utvikling dreier seg om å lære kulturens uskrevne «regler» for hvordan språket skal brukes i en samtale/dialog. Dersom tospråklige barn ikke har nok kompetanse til å bruke språket som kommunikasjons- og læremiddel, er læring, kommunikasjon og samhandling med andre ofte utfordrende (Espenakk mfl. 2007; Rygvold, 2012). Det er viktig å vite at barn med tospråklig eller flyktningbakgrunn kan være kulturell forskjell, og i barnehagen må pedagoger være bevisste, at det imidlertid er store variasjoner i hvilke normer som er aksepterte innenfor og på tvers av individer, familier og kulturer. Mine informanter påpekte at de er usikre i noen ganger om hvilke kommunikasjons regler som øyekontakt, ansiktsuttrykk og kroppsspråk er tillatt i forhold til ett eller annet tospråklig barnet. Det viser, at mine informanter mangler en resurs som kan forklare om kommunikasjons forskjeller mellom et eller annet kultur og folkegrupper i forhold til arbeidet med tospråklige barn. Derfor er samarbeidet med foreldrene et viktig aspekt her. Arbeidet med utvikling av språkbruk er bygget som et språklig samspill voksen-barn; barn-barn eller barn-mange barn; med hensikt om sosiokulturelle og individuelle faktorer rundt tospråklig barnet.

Utvikling av pragmatikk skjer i barnehage gjennom samtaler, som er den grunnleggende formen for språkbruk, og som for andre deler av språket, det finnes regler for samtale også (Uri, 2004). Det er blant annet sånn at barna venter på tur, når de snakker, eller hvordan de bruker høflighetsfraser, eller måte de begynner og avslutter samtalen på. Før barna blir tre år, bruker pedagoger situasjons-avhengig språk og temaer for samtaler, de snakker om noen som «her og nå», noe som er rundt barnet, eller bruker visuelle virkemidler (bilder, dukke-teater, osv). Fra «her og nå» situasjoner beveger konteksten seg mot det mer abstrakte etter hvert. Språklige temaer utvikler seg både i fortid og i framtid mens barnas språklige kompetanse utvikles. Naturlig tilegnelsesrekkefølge av språkutviklingen hos enspråklige barn viser at de begynner det situasjons-uavhengig språket når de er i tre- til fire- årsalderen. I et situasjonsuavhengig språk bruker barna setninger og forstår meninger i ord uten noen holdepunkter i situasjon for øvrig. De kan for eksempel delta i samtaler om ting som har skjedd, eller noe som skal skje (Høigård, 2013, s. 122). Når det gjelder tospråklige barn med typisk utvikling, kan det bli litt forskjellige ferdigheter for situasjons-uavhengig samtalen kan dannes over en lengre periode, avhengig av type tospråklig utvikling (Romaine, 1995). Cummins (1984) mener, at de fleste tospråklige barn bruker ca ett-to år før de har et velfungerende dagligspråk. Derfor må pedagogen stadig utfordre barnet i språklæringsprosessen. Utvikling av språkbruk går samtidig med andre typer språklig arbeid gjennom daglige formelle og uformelle dialoger og samtaler, gjennom individuelt og gruppearbeid. Utvikling av språkbruk er en nødvendig del arbeidet med tospråklige barn, for at de skal kunne tilegne seg de sosiale og kommunikative ferdighetene for å delta i en samtale, en lek eller annen aktivitet med andre barna, og føler seg en del av det felles miljø i barnehagen.

Oppsummering. Tospråklige barn med typisk utvikling som deltar i språkaktiviteter i barnehagen, der språkutviklings arbeid målrettet og systematisk, og der det ikke bare snakkes om språk innholdet i en aktivitet (hva ord betyr, osv), men der barnehagelærere også har språkets forside (hvordan høres og uttales lydene og ordene, hvordan brukes enkle morfologiske form (antall og flertall, osv), hvordan er det setnings oppbygging) og brukside (språklige bevissthet) i fokus, vil etter hvert bli språklig bevisste. Språklig bevissthet i det andre språk (norsk) i barnehagealder, gir gode sjanser å unngå læreversker og kommunikasjons problemer i den videre utvikling og skoleopplæring. Så etter mitt arbeid med data fra undersøkelse, kommer jeg til konklusjon, at språkutviklings arbeid med tospråklige barn i barnehagen bør ha en kompleks og integrert tilnærming, og i **tabell 1**. vil jeg vise strukturen i arbeidet:

| Deler av språk system | | Typen arbeid | Hjelpemidler |
|-----------------------|------------------------|---|--|
| Språk innhold | Utvikling av ordforråd | Mest individuelt Samspill: voksen - barn | Lotto, pekebøker, digitalt verktøy |
| Språk form | fonologi | Mest individuelt Samspill: voksen - barn | Artikulasjons trening. Utvikling av fonemisk hørsel, gjentakelse etter voksen |
| | morfologi | Individuelt og gruppe arbeid. Samspill: voksen - barn, voksen - gruppa av barn | Lotto, pekebøker, digital verktøy. |
| | syntaks | Individuelt og gruppe arbeid. Samspill: voksen - barn | Dialoger, samtaler, høytlesing. |
| Språk bruk | pragmatikk | Gruppe- og individuelt arbeid. Samspill: voksen - barn, barn - flere barn | Formelle og uformelle dagligsamtaler, samlinger, leker. |

Tabell 1. Strukturen av arbeidet med andrespråks utvikling i barnehage.

5.2.3 Arbeidet med språk inneholder arbeidet med utvikling av kognitive funksjoner, kommunikasjons ferdigheter og sosiale miljø

Språkutviklingen går ikke like greit for alle tospråklige barn, mener mine informanter. Barnets forutsetninger som kognisjon, kommunikasjons ferdigheter og sosiale miljø har innvirkninger på hvor langt de kan komme i den tospråklige utviklingen ved systematisk arbeid i barnehagen. Derfor må arbeidet med språkutviklingen inkludere arbeidet rundt barnas personalia med utvikling og stimulering av kognitive funksjoner, kommunikasjons ferdigheter og barnas sosiale miljø.

Kognitive funksjoner har stor betydning for barnets språkutvikling i generelt, og særlig for barn med tospråklige utviklingen, det vises fra teori om språklæring og språkutvikling (Vygotsky, Cummins). Vygotsky i sin teori påpekte på et skille av tilegnelse mellom spontane begreper fra hverdagslivet og abstrakte (akademiske) begreper, og mente, at kognisjon er en basis for virkningsfull språkutvikling hos barn. Cummins mente at tilegnelse av ordforråd og begrepskunnskaper hos tospråklige barn avhengig av hvor god kognitiv utvikling beherskes, hvor god forståelse av begreper og meninger ordene refererer til. Den kognitive utvikling omfatter mentale prosesser som styrer barnets verbale og nonverbale evner til tenking, logikk, persepsjon, fantasi, tolkninger, begrep, læring og problemløsning. Barnehagelærere fra min undersøkelse bruker forskjellige typer oppgaver og aktiviteter for å utvikle mentale prosesser som minne, oppmerksomhet og logisk tenking Dette påvirker positivt på barnas utvikling i generelt og særlig på språkutviklingen (språkforståelse og språkproduksjon) hos tospråklige barn.

Utvikling av *kommunikasjons ferdigheter* er veldig viktig for sosialiseringen av barnet i barnehagens miljøet, og for språkutviklingen hos tospråklige barn, mente mine informanter. Arbeidet med utvikling av kommunikasjons ferdigheter går ut på å gjennomføre noen typer av kommunikasjons akt på ulike måter i barnehagen. Mine informanter bruker blant annet følgende aktiviteter: 1) å bli med på lek/samhandling. De hjelper barnet med inkludering i forskjellige typer aktiviteter med andre barn; 2) prøver å stimulere barn for å komme i kontakt med noen gjennom ulike typer aktiviteter. For eksempel, i en situasjon der barnet dekket bordet til lunsj sammen med en pedagog; 3) å støtte kommunikasjoner med gester, mimikk og andre kroppsspråks uttrykk; 5) å finne på kompensierende, erstattende uttrykk: nytt ord, ny forklaring, for å gjøre det lettere og bedre barnets kommunikasjon med andre.

Sosiale miljø. Det er mye de som er rundt barnet kan gjøre for å fremme språkutviklingen, mener mine informanter. Miljø som skapes rundt barnet i barnehagen er svært viktig både for barnas opplevelser «her og nå», for utvikling av norsk språk og språklige ferdigheter, og for et mer langsiktig perspektiv. Her går arbeidet med tospråklig barnet i to retninger: til å skape rundt barnet et godt sosialt miljø, og til å utvikle barnas sosiale kompetanse.

Et godt miljø kan beskrives som trygt og stimulerende miljø for barnets oppvekst og utvikling, der barnet trives, kommuniserer og samarbeider med andre på en riktig måte i forhold til kulturelle og sosiale regler. Ifølge Biesta (2014) vil det ikke bare nok for barna å være i et godt sosialt miljø. Barnet må også ha et godt miljø rundt seg for å kunne oppnå god utvikling. Fleste av de tospråklige har problemer med å komme inn i kontakten, delta leken, og blir sosiale; de har behov for hjelp og støtte av en voksen til både å kommunisere med andre og bli værende i leken. For å skape et godt miljø betyr for pedagoger at barnet må oppleve tilhørighet og vellykket deltakelse i felleskapet på avdelingen og i barnehagen generelt. Samarbeid med foreldrene er en av de viktigste deler av arbeidet med å skape et godt miljø for barnet, mener informantene mine. Foreldrene er barnas største ressurs og kjenner blant annet barnets behov og interesser som kan være nyttig å vite for å planlegge og gjennomføre en eller annen språkaktivitet i barnehagen.

I arbeidet med å utvikle en sosial kompetanse, er det viktig at barnehagelærer tilrettelegger for at tospråklig barnet inngår i sosial interaksjon med andre voksne eller barn i barnehagen. Dette gir for barn en rik anledning til å observere og imitere anders adferd, samtidig som det bidrar til at de utvikler språkforståelse og ferdigheter om hvordan brukes språket i kommunikasjon med andre (Hoigård, 2013). Ordforråd utvikles også gjennom sosiale kontakter der det forekommer språklige samhandlinger på en måte som barn kan forstå hva som blir sagt til og rundt dem. Lek er en hovedaktivitet i barnehagen, som gir mulighet til både å utvikle av språk og sosial kompetansen. Barn med høy grad av sosial kompetanse er populære lekekamerater. I barnehage vurderes lek som er en språkutviklende arena: barnas språk når de er i rollelek med jevnaldrende, er mye mer variert og innbefatter et større ordforråd enn ellers. Når situasjonen bare er «på liksom» er terskelen lavere for å kaste seg ut i, og eksperimentere med et språk som barna bare har hørt i fra voksenverden, filmer eller eventyr (Hagtvet, 2002, Johansson, 2011).

Oppsummering. De faktorer som vi snakket om her, er en basis eller plattform for en god og effektiv læring av andrespråket. Læring er en integrert del av en sosial interaksjon, der kognitive

funksjoner, kommunikasjons ferdigheter og sosiale kompetanse spiller en viktig rolle. Det betyr at det virkelige praksisfellesskapet der tospråklig barnet tilegner seg norsk språk og får kunnskap om endringer i naturen, vennskap, litteratur, folkløse, musikk, danse, hygiene osv., består av en kompleks prosess som barnehagelærere og barn i fellesskap utvikler.

6. Avslutning og forslag til videre forskning

Målet med denne oppgaven var å få kunnskap om hvordan barnehagelærere reflekterer om språkutviklings arbeid med tospråklige barn i norske barnehager. Gjennom en kvalitativ studie prøvde jeg å finne svar på om hvordan barnehagelærere ser på behovet av språkutviklings arbeid, hvordan de organiserer en språklig stimulering og sette inn tiltak som kan hjelpe barna med andrespråkutvikling, som dermed gir positive innvirkninger både relatert til skoleferdigheter, men også relatert til positiv utvikling og mestring på andre områder i livet, som blant annet sosial kompetanse.

Funnene viser at tospråklige barn tilegner seg andrespråk i varierende grad, avhengig av mange faktorer. Det er også stor variasjon om hvordan barnehagelærere praktiserer sitt språkutviklings arbeid med tospråklige barn. Noen prioriterer høytlesing som en viktig språkstimulerende aktivitet i barnehagene, men noen synes at hverdagslige samtaler er mer effektive og stimulerende. Noen jobber veldig aktivt og systematisk, men noen gjør det i liten grad. Men alle er enig i at språkstimulering i barnehage, når barnet er ungt og i hurtig utvikling, er selve grunnlaget for tilfredsstillende utvikling, spesielt for etablering av kommunikasjon, emosjonell tilknytning, for stimulering av kognitive ferdigheter og intellekt utvikling.

Ut ifra datamaterialer kommer jeg til konklusjon at barnehagelærere mener at språkutviklings arbeid skal være mer effektivt dersom:

- Barnehagelærere har nok riktig kompetanse om tospråklig utvikling;
- De har god emosjonell kontakt og gode relasjoner med tospråklige barn;
- De tilpasser seg til barnets språkutviklingsnivå og barnets forutsetninger;
- De arbeider med språk med fokus til stimuleringen og utviklingen av de tre språkssystemer (språk innhold, språk form og språkbruk);
- Språkarbeidet bygges opp med hensyn til barnets personlighet og sosiale miljø;
- Språkarbeidet er målrettede, strukturert og systematisk.

Ut ifra min undersøkelse vises at barnehagelærere har behov for mer kunnskap om hva slags tiltak, verktøy og metoder som er mest effektive og virksomme for den språkutviklingen for barn med tospråklig bakgrunn med hensyn til individuelle egenskaper og type tospråklige utviklingen. De er enige om, at språkutviklingen for tospråklige barn er svært viktig og påvirker på barnas liv, læring og generell utviklingen, men de evaluerer sin egen faglig kompetanse på dette området som ikke er nok tilstrekkelig. Alle påpeker at det er stort behov for flere tilgjengelige læringsressurser om teori og praksis i forhold til barnas språklige tilegnelse og tospråklighet.

Forskning på effekten av pedagogiske, spesialpedagogiske tiltak og typer av språkutviklings arbeidet for tospråklige barn i barnehagen er lite utbredt, og trenger mer undersøkelser og materialer. Det finnes veldig lite forskning i Norge på hvordan barn med tospråklig bakgrunn utvikler seg norskspråket gjennom individuelt- og gruppearbeid og gjennom forskjellige språklige aktiviteter i barnehagen; og hvordan arbeidet skal bygges og utføres i faser. Det vises et behov for flere studier innenfor dette området, slik at alle barnehagelærere kunne støtte andrespråktilegnelsen på best mulig måte og gjøre sitt arbeid mer effektivt og nyttig.

7. Litteraturliste

- Baldwin, D. & Meyer, M. (2008). How inherently social is language? I E. Hoff & M. Shatz (Red.), *The Wiley-Blackwell Handbook of Language Development*. WileyBlackwell, s. 87-106.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in Development. Language, Literacy, & Cognition*. London: Cambridge University Press.
- Bialystok, E. (2017, September). *Second-Language Acquisition and Bilingualism at an Early Age and the Impact on Early Cognitive Development*. York University, Canada. Hentet fra: <https://www.child-encyclopedia.com/second-language/according-experts/second-language-acquisition-and-bilingualism-early-age-and-impact>
- Bele, I.V., Helland, T, Ottem, E., Lian, A. H., Lyster, S.A.H & Solvang, P.K (2008). *Språkvansker. Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer*. Oslo. Cappelen Akademiske forlag.
- Bloom L. & Lahey M. (1978). *Language development and language disorders*. New York: John Wiley and Sons.
- Bishop, D.V.M. (2014). *Uncommon understanding: developmental and disorders of language comprehension in children*. Cambridge, UKL: Psychology Press.
- Bishop D.V.M. & Leonard, L.B. 2000. *Speech and language impairments in children*. Hove: Psychology Press.
- Bjørlykke, B. (1996). *Barnespråk og barnekultur opp til sju år*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Bjerkan, K.M., Monsrud K-M. & Thurmann-Moe, A.C. (2013). *Ordforråd hos flerspråklige barn*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Bråten, S. (Red.). (2007). *On being moved: From mirror neurons to empathy*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Chomsky, N. (1988). *Language and Problems of Knowledge: The Managua Lectures*. Cambridge, M.A.: MIT Press.

- Chomsky, N. (2017). *Det medfødte språket* (1 utg.). Cappelen Damm As
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education: issues in assessment and pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dalen, M. (2011): *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dahl, Ø. (2017). *Møter mellom mennesker. Innføring i interkulturell kommunikasjon*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Egeberg, E. (2016). *Minoritetsspråk og flerspråklighet*. Oslo: Cappelen Damm.
- Egeberg, E. (2012). *Flere språk – flere muligheter* (1 utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Egeberg, E. (Red.). (2007). *Minoritetsspråklige med særskilte behov. En bok om utredningsarbeid*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Elliot, S. N. & Gresham, F. M. (2011). *Undervisning i sosiale ferdigheter*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Ellis, R. (2012). *Language teaching research and language pedagogy*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Engen, T. O. & Kulbranstad, L. A. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning* (1 utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Eriksen, T. H. (1993). Being Norwegian in a shrinking world. I Kiel, A.C. (Red.). *Continuity and change. Aspects of contemporary Norway*. Oslo: Scandinavian University Press.
- Espenakk, U., Frost, J., Høigaard, B., Klem, M., Monsrud, M.-B., Ottem, E. & Utgård, T. (2007). *Språkveilederen*. Oslo: Bredtvet kompetansesenter.
- Garsia, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Oxford: Wiley/Blackwell.

- Garsia, O. & Wei, L. (2019). *Transspråking. Språk, tospråklighet og opplæring* (1 utg.). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Gjems, L. (2009). *Å samtale seg til kunnskap. Sosiokulturelle teorier om barns læring om språk og gjennom språk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gjems, L. & Løkken, G. (2011). *Barns læring om språk og gjennom språk. Samtaler i barnehagen*. Tønsberg: Cappelen Damm AS.
- Grosjean, F. (2017). Supporting Bilingual Children With Special Education Needs. An interview with Elizabeth Kay-Raining Bird. *Psychology Today*. Hentet fra <https://www.psychologytoday.com/intl/blog/life-bilingual/201701/supporting-bilingual-children-special-education-needs>
- Haugen, E. (1953). *The Norwegian Language in America: A Study in Bilingual Behavior*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Haugen, E. (1990). *Babels forbrødring. Om tospråklighet og språkplanlegging*. Universitetsforlaget AS.
- Hagtvet, B. (2002). *Språkstimulering. tale og skrift i førskolealderen*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Helland, S. Spesialpedagogikk i barnehagen. I E. Befring & R. Tangen (Red.). *Spesialpedagogikk* (5 utg.) s. 594-609. Oslo: Cappelen Damm.
- Hoem, A. (1978). *Sosiolisering*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Høigård, A. (2015). *Barns språkutvikling muntlig og skriftlig* (3 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Johansson, E. (2013). *Små barns læring*. Gyldendal Akademisk Norsk Forlag AS.
- Johannessen, A., Tufte P.A. og Christoffersen L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5 utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Jørgensen, N.J. (2002). *De unges språk*. København: Akademisk forlag.

- Karlsen, E. J. & Gjevikhaug, A.C. (2020). *Flerspråklige barn med språkvansker og utviklingsforstyrrelser*. (1 utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Kibsgaard, S. & Husby, O. (2014). *Norsk som andrespråk. Barnehage og barnetrinn* (3 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kristoffersen, K. E. & Simonsen, H. G. (2011). Tidlig språkutvikling hos norske barn. I Espenakk, U. (Red). *TRAS Observasjon av språk i daglig samspill*. Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitet i Stavanger.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3 utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Leonard, L. B. (2014). Specific language impairment across languages. *Child Development Perspectives*, 8, 1-5. Hentet fra: <https://doi.org/10.1111/cdep.12053>
- Lervåg, A. & Melby-Lervåg, M. (2009). Muntlig språk, ordavkoding og leseforståelse hos tospråklige: En sammenfatning av empiriske studier. *Norsk pedagogisk tidskrift*, (4), s. 264-279.
- Lervåg, A. & Melby-Lervåg, M. (2013, november). Forsker: Tospråklighet er først og fremst en fordel for ressurssterke. *Aftenposten*. Hentet fra: <https://www.aftenposten.no/norge/i/BJQwQ/forsker-tospraaklighet-er-foerst-og-fremst-en-fordel-for-ressurssterke>
- Lervåg, A & Melby-Lervåg, M. (2016). Kapittel 8. Språklig utvikling hos barn fra null til fem år. I V. Glaser, I. Størksen & M-B. Drugli (Red.). *Utvikling, lek og lærling i barnehagen: Forskning og praksis*. Fagbokforlaget, s. 167-188.
- Lewis, V. (2003). *Development and Disability*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Luria, A. (1961). *The role of speech in the regulation of normal and abnormal behavior*. London: Pergamon Press.
- Matre, S. (2009). Språkteoretiske tilnæringsmåtar. I J. Smidt (Red.). *Norskdiraktikk – en grunnbok*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Monsen, M. & Randen, G. (2017). *Andrespråksdidaktikk – en innføring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development: emergence of the mediated mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Romaine, S. (1995). *Bilingualism* (2 utg.). Oxford: Blackwell.
- Rommertveit, R. (1972). *Spark, tanke og kommunikasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rygvold, A.-L. (2017). Kapittel 6. Språk og talevansker. I A. L. Rygvold & T. Ogden (Red.). *Innføring i spesialpedagogikk*. (5 utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Sandgrind, S. W. (2019). *Stadig flere minoritetsspråklige barn går i barnehagen*. Hentet fra: <https://www.barnehage.no/artikler/stadig-flere-minoritetsspraklige-barn-gar-i-barnehage/458176>
- Skilbrei, M.-L. (2019). *Kvalitative metoder*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Tvåspråkighet*. Lund: Liber laromedel.
- St. Meld. 23. (2007 – 2008). *Språk bygger broer*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St. Meld. 41. (2008 - 2009). *Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4 utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Uri, H. (2004). *Hva er språk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2013). *Språk i barnehagen. Mye mer enn bare prat. En veileder om språkstimulering, dokumentasjon og vurdering av språk og språktilegnelse*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet (2017). *Rammeplan for barnehagen*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/barnehagens-formal-og-innhold/kommunikasjon-og-sprak/#>
- Valvatne, H. & Sandvik, M. (2007). *Barn. Språk og kultur. Språkutvikling fram til sjuårsalderen*. Cappelen Akademiske Forlag.

Vygotsky, L. (2004). *Tenking og tale*. Oslo: Gyldendal.

Wagner, Å. K. H. (2011). Ordproduksjon. I Espenakk, U. (Red). *TRAS Observasjon av språk i daglig samspill*. Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitet i Stavanger.

Øzerk, K. (2006). Tospråklighet i barndommen. I R. Haugen (Red.). *Barns og unges læringsmiljø*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS, s. 115-142.

Øzerk, K. (2016). *Tospråklige oppvekst og lærling* (1 utg.). Oslo: Cappelen Damm AS.

8. Vedlegg

8.1 Informasjonsskriv

Informasjonsskriv til deltakere i prosjektet.

Prosjekttittel: Språkutviklings arbeid med tospråklige barn i norske barnehage.

Mitt navn er Olga Ershova, jeg utdannet pedagog og jobber i en barnehage i Nordland. Siden august 2020 studerer jeg ved Nord universitet på Master studie i Tilpasset opplæring med fordypning i inkludering og spesialpedagogikk i barnehage, grunnskole og videregående skole. Nå jobber jeg med min masteroppgave og i forbindelse med det ønsker jeg å komme i kontakt med barnehagelærere som jobber i barnehage og har erfaring med å jobbe med tospråklige barn. Temaet for oppgaven er hvordan reflekterer barnehagelærere om arbeidet med språk og språkutvikling hos barn med tospråklig bakgrunn i barnehage? Resultatet av forskningen, som du vil delta, kan være til hjelp for andre som jobber med tospråklige barn og barns språkutvikling i barnehage.

Informanter som melder sin interesse, blir invitert til et intervju som vil ta cirka en time. Spørsmålene i intervjuet vil omhandle om lærling og utvikling av norsk språk hos tospråklige barn i barnehage. Dato og sted vil vi diskutere på forhånd. Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Ingen personopplysninger som navn, navn på barnehage eller kommune vil bli omtalt i oppgaven. Bare studenten samt studentens veileder vil ha tilgang til samtykkeskjemaet.

Beregnet tid for avslutning av prosjektet er 18.05.22. Alle data vil bli slettet så snart sensuren på oppgaven har falt. Prosjektet vil forholde seg til forskningsetiske retningslinjer, dette innebærer for deg at det er helt og holdent frivillig å delta, samt at du kan trekke deg fra undersøkelsen når som helst uten nærmere begrunnelse. Du vil bli fullt anonymisert, og dine erfaringer vil bli behandlet med respekt og ydmykhet. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

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.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Nord Universitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med: min veileder Hallvard Andre Kjelen på e-post: hallvard.kjelen@nord.no og på telefon: 75057866.

Dersom du har spørsmål, eller ønsker å delta kan du ta kontakt med meg på e-post: olga.ershova@student.nord.no og på telefon: 47519264

Med vennlige hilsen, Olga Ershova

8.2 Samtykkeskjema

SAMTYKKSJEMA

Jeg har mottatt skriftlig informasjon om forskningsprosjektet «Språkutviklings arbeid med tospråklige barn i norske barnehage» og bekrefter at jeg er villig til å delta i prosjektet.

Jeg er informert om at all deltakelse i prosjektet er frivillig, og at det til enhver tid er mulig å trekke seg uten å oppgi noen bestemt grunn. Videre er jeg informert om at alle data vil bli anonymisert, dvs. at det vil være umulig å spore opp/koble den enkelte informant til opplysninger/data i oppgaven.

Jeg er informert at prosjektleder Olga Ershova har taushetsplikt, og etter at prosjektet er gjennomført vil alle data bli slettet. Beregnet tid for avslutning av prosjektet er 18.05.22. Det er kun bare prosjektlederen som under prosjektets gang har tilgang til disse dataene.

Sted og dato

Underskrift

8.3 Intervjuguide

Språkutviklings arbeid med tospråklige barn i norske barnehage.

Problemstilling: Hvordan reflekterer barnehagelærere om arbeidet med språk og språkutvikling hos barn med tospråklig bakgrunn i barnehage?

Intervjuguide.

1.0 Presenter deg selv og fortell hvorfor du vil delta denne undersøkelse?

1.2 Hvilken utdanning har du? Har du fullført videreutdanning/kurs?

1.3 Hvor stor er din arbeidserfaring i barnehage?

Hoveddel av intervjuet

2.0 Hvilke erfaringer har/hadde du med å jobbe med tospråklige barn?

2.1 Hvordan jobber du med inkludering og sosialisering av tospråklige barn i barnehagens miljø?

2.2 Hvordan fremstår den verbale kommunikasjonen mellom de fagansvarlige og de tospråklige barna i første tiden i barnehagen?

2.3 Hva mener du om behovet for å jobbe med språkutvikling hos tospråklige barn i barnehage? Hvorfor er det viktig/ikke viktig?

2.4 Hvem er mer ansvarlig for språkutvikling hos tospråklige barn etter din mening: barnehage personalet? Foreldre? PPT (spesialpedagog, logoped)?

2.5 Hvilke språklige ferdigheter, mener du, skal ha barnet med tospråklige bakgrunn for god skolestart i Norge?

3.0 Hvilke typer språkutviklings arbeid gjennomfører du med tospråklige barn? Hvor ofte?

3.1 Hva gjør du for å skape interesse hos et barn til å lære seg norsk?

3.2 Hvordan jobber du med utvikling av ordforråd hos tospråklige barn?

3.3 Hvordan jobber du med utvikling av grammatikk?

3.4 Hvordan jobber du med utvikling av setnings strukturer og ytre tale hos tospråklige barn?

3.5 Hvordan jobber du med utvikling av norsk lydsystem hos tospråklige barn?

3.6 Kan du fortelle om utfordringer i forhold til arbeidet med tospråklige barn i barnehage?

3.7 Hvordan kommuniserer tospråklige og etnisk norske barna med hverandre i barnehagen?
Hvor ofte trengs det hjelp av personale i kommunikasjon mellom barna?

3.8 Hvordan kan pedagoger hjelpe tospråklige barn for å utvikle norsk som andrespråk? Hva vil du fortelle om arbeidet med tospråklige barn til andre førskolelærere?

4.0 Opplever du at du har den kompetansen du trenger i dette arbeidet med tospråklige barn? Hvor bevisst er du på dine egne måter å jobbe på?

4.1 Hvor får du kunnskapen om språkutviklings arbeid med tospråklige barn? For eksempel bøker, kurs, internettressurs?

4.2 Hvordan jobbes det for øvrig med kompetansebygging innad i barnehagen?

Til slutt

5.0 Er det noe du ønsker vi må utdype?

5.1 Er det noe du har vært opptatt av som ikke har kommet fram ut ifra dette temaet?

5.2 Takker for velvillighet.

8.4 Svar fra NSD

BSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

505767

Prosjekttittel

Språkutviklings arbeid med tospråklige barn i norske barnehage

Behandlingsansvarlig institusjon

Nord Universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Logopedi, spesialpedagogikk, tilpasset opplæring

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat) Hallvard Andre Kjelen,
hallvard.kjelen@nord.no, tlf: +4775057866

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Olga Ershova, olga.ershova@student.nord.no, tlf: 47519264

Prosjektperiode

17.08.2021 - 18.05.2022

Vurdering (1)

25.08.2021 - Vurdert

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 den 25.08.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 18.05.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig

grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. I bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/611_a565a-10c0-49ac-8d71-b6454a2d33b6

1/2

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen _ formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål _ dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet _ lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

Nettskjema er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-utmeldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Markus Celiussen Lykke til med prosjektet!

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/611a565a-10c0-49ac-8d71-b6454a2d33b6>

2/2