

# Barnehagen som språklæringsarena

*En kasusstudie av tre barnehagelæreres  
andrespråksdidaktiske praksiser*

Gunhild Tomter Alstad

Avhandling for graden philosophiae doctor (ph.d.)  
Institutt for lingvistiske og nordiske studier  
Det humanistiske fakultet  
Universitetet i Oslo

2013



# Forord

Noen år etter at jeg var ferdig utdannet norsklektor, begynte jeg å undervise i norskfaget i den daværende førskolelærerutdanning. Studenter og praksislærere konfronterte meg raskt med at jeg hadde for lite innsikt i hvordan praksisfeltet selv oppfatter og bruker barnehagen som språklæringsarena, og at mine teoretiske innfallsvinkler ikke alltid stemte med terrenget "der ute i virkeligheten". Disse erfaringene var et viktig utgangspunkt for dette doktorgradsprosjektet. Det er et privilegium å få anledning til å fordype seg faglig i et tema over en så lang periode som et doktorgradsprosjekt varer, og selv om skrivearbeidet er en ensom prosess, er mange involvert i arbeidet på ulike måter, enten direkte eller indirekte.

I hele stipendperioden har jeg vært tilknyttet Høgskolen i Hedmark, Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap og forskerutdanningen ved Humanistisk fakultet ved Universitetet i Oslo. Prosjektet startet høsten 2007, og underveis har jeg i tillegg til undervisningsoppgaver og barsel- og omsorgspermisjon, hatt permisjon for å arbeide som sekretær for utvalget som hadde i oppdrag å revidere den nasjonale rammeplanen for førskolelærerutdanningen.

Takk til arbeidsplassen min, Høgskolen i Hedmark, som gjennom rekrutteringsstipend har gjort arbeidet med doktorgradsprosjekt mulig. Spesielt har dekan og tidligere instituttleder ved Humanistiske fag, Lars Viggo Berntsen, og nåværende instituttleder, Anne Marit Danbolt, vist stor fleksibilitet og vilje til å legge forholdene til rette i arbeidets ulike faser. Takk til dere.

Uten at noen åpner dørene, både bokstavelig talt og i overført betydning, hadde det ikke vært mulig å gjennomføre denne studien. Tusen takk til de tre barnehagelærerne som viste meg tillit og lot meg få innblikk i deres verden. Takk til barna som deltok i studien og alle barnas foreldre som samtykket til at jeg kunne observere deres barn.

Mine veilederes kompetanse og innsikt har vært til uvurderlig støtte i prosessen. En varm takk rettes til hovedveileder, professor Lise Iversen Kulbrandstad ved Høgskolen i Hedmark. Med store doser tålmodighet og engasjement har Lise alltid tatt de utallige og uferdige tekstutkastene på alvor – og utfordret og motivert enda flere ganger. Hennes forbilledlige arbeidskapasitet, faglige styrke og praktiske forsker-, veileder- og lærerklokskap har vært og vil være til stor inspirasjon for meg i mitt arbeid. Takk til biveileder, professor Anne Golden ved Universitetet i Oslo. Anne stilte seg alltid åpen for samtaler og bidro med en rekke gjennomlesinger og verdifulle innspill. Tusen takk til dere begge for alle givende og lærerike samtaler underveis.

Det serviceinnstilte og kunnskapsrike personalet ved høgskolebiblioteket har bidratt velvillig, spesielt universitetsbibliotekar Karianne Hagen, som hele veien har vært svært

hjelpsom med litteraturlister og helt avslutningsvis har lest korrektur. Takk for all bistand! Takk til fagmiljøet rundt det strategiske forskningsområdet Utdanning og diversitet. Økonomisk støtte fra forskningsområdet har gjort det mulig å delta på forskningskonferanser og -seminar som har vært til stor inspirasjon og gitt faglig utbytte i ulike faser i prosessen.

Takk til kolleger, venner og medstipendiater ved høgskolens Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap, spesielt Gunhild Tveit Randen, Marte Monsen, Sylvi Rørvik, Bård Uri Jensen og Anne Skaret for diskusjoner, kritiske gjennomlesinger, teknisk hjelp og samtaler av mer eller mindre faglig karakter og "om språk og sånn". Jeg vil særskilt takke professor Lars Anders Kulbrandstad for faglige diskusjoner og ypperlig praktisering av rollen som "pater familias" i språkmiljøet på høgskolen.

Takk til gutta mine, Amund og Jacob, som har ventet tålmodig på at mamma skulle bli ferdig med "den boka om språk". Dere har vært inspirasjonskilden min hele veien, og ingen andre har kunnet lære meg så mye om barnespråk som dere. Takk til mannen min, Stein Inge, den viktigste hjemlige støttespilleren min som på ulike måter la til rette for at arbeidet kunne realiseres. Dette er lagspill! Takk til venner og til familie på Tomter og i Sogndal for oppmuntring og støtte. Guttas besteforeldre fortjener en særskilt takk for at dere så velvillig ville "støa tel" for at privatlivet skulle gå i hop. Takk til faren min og Gerd som sammen har lest gjennom hele teksten og rettet opp mange av snurrighetene som kan oppstå i skrivearbeidet. En spesiell tanke går til moren min, som gikk bort i 2005. Hun la mye av grunnlaget for interessen for språk. Som barn syntes jeg det var veldig forunderlig at hun kunne snakke bergensk og jeg ikke kunne, for ettersom hun snakket det, måtte jo det være mitt 'morsmål'. Jeg lot meg alltid fascinere av hvordan hun plutselig kunne skifte dialekt et sted mellom Vang og Bergen, gjerne midt oppå Hardangervidda. Jeg skulle ønske jeg kunne delt fascinasjoner, gleder og bekymringer i doktorgradsarbeidet – og livet – med henne. Avhandlingen dediseres til henne.

Ridabu, 25. august 2013  
Gunhild Tomter Alstad

# Innholdsfortegnelse

FORORD .....	III
INNHALDSFORTEGNELSE.....	V
LISTE OVER FIGURER .....	IX
LISTE OVER TABELLER .....	X
LISTE OVER SAMTALEUTDRAG FRA OBSERVASJONSDATA.....	XI
<b>1 INNLEDNING .....</b>	<b>1</b>
1.1 PRESENTASJON AV STUDIEN.....	1
1.2 STUDIENS SAMFUNNSMESSIGE OG UTDANNINGSPOLITISKE UTGANGSPUNKT .....	3
1.2.1 <i>Den norske barnehagemodellen: integrering av omsorg, lek og læring</i> .....	3
1.2.2 <i>Økt andel minoritetsspråklige barn i barnehage</i> .....	3
1.2.3 <i>Styrking av barnehagen som språklæringsarena</i> .....	4
1.2.4 <i>Fra uformell til formell læring i barnehagen</i> .....	6
1.2.5 <i>Politiske rammer for arbeid med flerspråklighet</i> .....	8
1.3 FORSKNING PÅ BARNEHAGEN SOM SPRÅKLÆRINGSARENA FOR MINORITETSSPRÅKLIGE BARN .....	10
1.3.1 <i>Innledning</i> .....	10
1.3.2 <i>Studier med barneperspektiver på flerspråklighet</i> .....	11
1.3.3 <i>Studier av arbeid med andrespråk</i> .....	14
1.3.4 <i>Oppsummering</i> .....	22
1.4 Plassering av studien .....	22
1.5 PROBLEMSTILLINGER .....	24
1.6 AVHANDLINGENS OPPBYGGING .....	25
<b>2 TEORETISKE PERSPEKTIVER.....</b>	<b>29</b>
2.1 INNLEDNING.....	29
2.2 ARBEID MED ANDRESPRÅK SOM ANDRESPRÅKSDIDAKTISKE PRAKSISER .....	29
2.2.1 <i>Innledning</i> .....	29
2.2.2 <i>Arbeid med andrespråk som didaktikk</i> .....	30
2.2.3 <i>Andrespråksdidaktikk som praksis</i> .....	34
2.2.4 <i>Lærerrefleksjonsforskning og handling og refleksjon som ulike kunnskapsformer</i> .....	38
2.2.5 <i>Studiens definisjon av andrespråksdidaktiske praksiser</i> .....	41
2.3 SPRÅKLÆRINGSSITUASJONER OG -AKTIVITETER.....	42
2.3.1 <i>Innledning</i> .....	42
2.3.2 <i>Indirekte og direkte andrespråksopplæring</i> .....	43
2.3.3 <i>Situasjonsavhengig og situasjonsuavhengig språkbruk</i> .....	49

2.4	FLERSPRÅKLIGHETSPERSPEKTIVET I ARBEID MED ANDRESPRÅK.....	54
2.4.1	<i>Innledning</i> .....	54
2.4.2	<i>Garcías teoretiske rammeverk for tospråklige opplæringsmodeller</i> .....	54
2.4.3	<i>Flerspråklige strategier og flerspråklige læringsmiljø</i> .....	58
<b>3</b>	<b>METODISKE PERSPEKTIVER</b> .....	<b>63</b>
3.1	INNLEDNING.....	63
3.1.1	<i>Etiske overveielser</i> .....	63
3.2	OVERORDNET TILNÆRMING: FORSKNING SOM FORTOLKENDE PRAKSIS.....	64
3.3	KASUSSTUDIER SOM FORSKNINGSTILNÆRMING.....	65
3.3.1	<i>Avgrensning til andre forskningstilnæringer</i> .....	65
3.3.2	<i>Kasusstudiedesign: flerkasusstudie og hovedkasus</i> .....	68
3.4	METODEUTVIKLING .....	71
3.4.1	<i>Innledning</i> .....	71
3.4.2	<i>Avgrensning av studien: å følge barna eller de ansatte</i> .....	72
3.4.3	<i>Erfaringer fra feltarbeid: betydningen av å etablere tillit</i> .....	73
3.4.4	<i>Valg av datainnsamlingsmetode</i> .....	75
3.4.5	<i>Utprøving av analysemetoder</i> .....	76
3.5	DATAINNSAMLING.....	78
3.5.1	<i>Valg og rekruttering av kasus</i> .....	78
3.5.2	<i>Datainnsamlingsmetoder og -prosedyrer</i> .....	80
3.5.3	<i>Om artikulasjon av kunnskapsformer</i> .....	88
3.5.4	<i>Oversikt over ulike typer data i studien</i> .....	90
3.6	DATABEHANDLING OG -PRESENTASJON .....	92
3.6.1	<i>Innledning</i> .....	92
3.6.2	<i>Transkribering som fortolkning</i> .....	92
3.6.3	<i>Abduktiv analysetilnærming: pendling mellom empiri og teori</i> .....	97
3.6.4	<i>Alternering mellom datatyper: triangulering og krystallisering</i> .....	98
3.6.5	<i>Analysestrategi</i> .....	100
3.6.6	<i>Framstilling av studiens resultat</i> .....	106
<b>4</b>	<b>HEIDIS ANDRESPRÅKSDIDAKTISKE PRAKSISER</b> .....	<b>107</b>
4.1	INNLEDNING.....	107
4.1.1	<i>Presentasjon av Heidi</i> .....	107
4.1.2	<i>Barnegruppa og fokusbarna Amal, Rebekka og Sara</i> .....	108
4.1.3	<i>Fysiske og strukturelle forhold ved språklæringsarenaen</i> .....	110
4.2	SPRÅKLÆRINGSSITUASJONER .....	113
4.2.1	<i>Organisering av språklæringsrommet og språklæringsaktivitetene</i> .....	113
4.2.2	<i>Å skape språklæringsssituasjoner i samlingsstund</i> .....	124

4.2.3	Å gripe mulighetene i måltidssituasjoner .....	130
4.2.4	Frilek: formingsaktiviteter.....	137
4.2.5	Frilek: systematisk arbeid for å etablere lesekultur på avdelingen.....	140
4.2.6	Frilek: "i leken har du alt" – å lage språklærings situasjoner i lekeaktiviteter.....	153
4.2.7	Oppsummering og diskusjon av Heidis forståelse og bruk av språklærings situasjoner.....	160
4.3	Å SKAPE ROM FOR FLERSPRÅKLIGHET .....	167
4.3.1	Innledning .....	167
4.3.2	Direkte tilnærminger for å fremme fokusbarnas identitet og status.....	169
4.3.3	Benytte språklige ressurser på avdelingen .....	170
4.3.4	Modellere innlærerrollen .....	175
4.3.5	Oppsummering og diskusjon av flerspråklige perspektiv.....	178
4.4	OPPSUMMERING AV HEIDIS ANDRESPRÅKSDIDAKTISKE PRAKSISER .....	181
<b>5</b>	<b>RIGMORS ANDRESPRÅKSDIDAKTISKE PRAKSISER .....</b>	<b>183</b>
5.1	INNLEDNING.....	183
5.1.1	Barnehagelærer Rigmor.....	183
5.1.2	Barnegruppa og fokusbarna Mary og Hai .....	184
5.1.3	Fysiske og strukturelle forhold ved språklæringsarenaen.....	185
5.2	SPRÅKLÆRINGSSITUASJONER.....	187
5.2.1	Organisering av språklæringsrommet og språklæringsaktivitetene.....	187
5.2.2	Oppsummering og diskusjon av Rigmors forståelse og bruk av språklærings situasjoner ..	202
5.3	Å ARBEIDE MED FLERE SPRÅK PARALLELT .....	206
5.3.1	Innledning .....	206
5.3.2	"det er urettferdig å kartlegge språkferdighetene på bare ett språk" .....	206
5.3.3	Arbeid med tospråklig utvikling som parallelle, atskilte aktiviteter.....	207
5.3.4	Et tredjespråk gir språklige utfordringer og sosiale fordeler .....	209
5.3.5	Oppsummering og diskusjon av flerspråklige perspektiv.....	211
5.4	OPPSUMMERING AV RIGMORS ANDRESPRÅKSDIDAKTISKE PRAKSISER .....	212
<b>6</b>	<b>ASTRIDS ANDRESPRÅKSDIDAKTISKE PRAKSISER .....</b>	<b>215</b>
6.1	INNLEDNING.....	215
6.1.1	Presentasjon av Astrid .....	216
6.1.2	Barnehagen og barnegruppa.....	216
6.1.3	Fysiske og strukturelle forhold ved språklæringsarenaen.....	217
6.2	SPRÅKLÆRINGSSITUASJONER.....	218
6.2.1	Organisering av språklæringsrommet og språklæringsaktivitetene.....	218
6.2.2	Gode språklærings situasjoner: samlingsstund og frilek .....	224
6.2.3	Oppsummering og diskusjon av Astrids forståelse og bruk av språklærings situasjoner ....	234
6.3	Å LÆRE ENGELSK GJENNOM NORSK .....	237

6.3.1	<i>Astrids språkvalg: begrenset bruk av engelsk</i> .....	237
6.3.2	<i>Norsk som redskapsspråk</i> .....	240
6.3.3	<i>Oppsummering og diskusjon av flerspråklige perspektiv</i> .....	244
6.4	OPPSUMMERING AV ASTRIDS ANDRESPRÅKSDIDAKTISKE PRAKSISER.....	245
<b>7</b>	<b>BARNEHAGEN SOM SPRÅKLÆRINGSARENA</b> .....	<b>247</b>
7.1	INNLEDNING.....	247
7.2	DE GODE SPRÅKLÆRINGSSITUASJONENE I BARNEHAGEN.....	248
7.2.1	<i>Organisering av gode språklæringssituasjoner i barnehagen</i> .....	248
7.2.2	<i>Språklige forhold i de gode språklæringssituasjonene</i> .....	252
7.3	FLERSPRÅKLIGE PERSPEKTIVER I ANDRESPRÅKSARBEIDET.....	261
7.4	VILKÅR FOR BARNEHAGEN SOM SPRÅKLÆRINGSARENA FOR FLERSPRÅKLIGE BARN.....	265
7.4.1	<i>Andrespråksdidaktiske praksiser og syn på andrespråklæring</i> .....	265
7.4.2	<i>Utdanningspolitiske rammer for flerspråklige barns språkutvikling</i> .....	268
7.4.3	<i>Barnehagelærernes perspektiver på utfordringer ved framtidens barnehage</i> .....	271
7.4.4	<i>Barnehagelæreres andrespråksdidaktiske profesjonskunnskap</i> .....	273
7.5	AVSLUTTENDE BETRAKTNINGER.....	275
7.5.1	<i>Studiens bidrag til praksis- og forskningsfeltet</i> .....	275
7.5.2	<i>Behov for videre forskning</i> .....	276
	<b>SAMMENDRAG</b> .....	<b>279</b>
	<b>ABSTRACT</b> .....	<b>281</b>
	<b>LITTERATUR</b> .....	<b>283</b>
	<b>VEDLEGG</b> .....	<b>301</b>
	VEDLEGG 1: INFORMASJONSBREV MED SAMTYKKEERKLÆRING TIL FOSESATTE FOR BARNEHAGEBARN.....	301
	VEDLEGG 2: INFORMASJONSBREV MED SAMTYKKEERKLÆRING TIL BARNEHAGELÆRERNE.....	303
	VEDLEGG 3: INFORMASJONSBREV MED SAMTYKKEERKLÆRING TIL BARNEHAGEANSATTE.....	305
	VEDLEGG 4: INTERVJUGUIDE.....	307
	VEDLEGG 5: DETALJERT LISTE OVER PRIMÆRDATA – HEIDI.....	309
	VEDLEGG 6: DETALJERT LISTE OVER PRIMÆRDATA – RIGMOR.....	313
	VEDLEGG 7: DETALJERT LISTE OVER PRIMÆRDATA – ASTRID.....	315



# Liste over figurer

FIGUR 2:1: ELLIS' MODELL FOR ULIKE TYPER SPRÅKUNDERVISNING .....	44
FIGUR 2:2: CUMMINS' KVADRANTMODELL .....	50
FIGUR 2:3: CLINE OG FREDERICKSONS Plassering av leseaktiviteter i Cummins' kvadrantmodell .....	52
FIGUR 2:4: GARCÍAS FLERSPRÅKLIGHETSMODELL .....	57
FIGUR 3:1: KASUSSTUDIEDESIGN: FLERKASUSSTUDIE MED FLERE INNVEVDE ANALYSENIVÅ .....	70
FIGUR 3:2: EKSEMPEL PÅ OPERASJONALISERING AV IMPLISITT OG EKSP LISITT ARBEID MED SPRÅK .....	104
FIGUR 4:1: FORELØPIG Plassering av Heidis praksiser i Cummins' kvadrantmodell .....	124
FIGUR 4:2: Plassering av Heidis praksiser i Cummins' kvadrantmodell .....	164
FIGUR 5:1: Plassering av Rigmors praksiser i Cummins' kvadrantmodell .....	204
FIGUR 6:1: Plassering av Astrids praksiser i Cummins' kvadrantmodell .....	236
FIGUR 7:1: Plassering av barnehagelærernes andrespråksdidaktiske praksiser som indirekte og direkte INTERVENsjON .....	250
FIGUR 7:2: Plassering av barnehagelærernes andrespråksdidaktiske praksiser som implisitt eller eksplisitt OPPMERKSOMHET MOT SPRÅKLIGE FORHOLD .....	255
FIGUR 7:3: EKSEMPEL PÅ TEMA OG ORD BARNEHAGELÆRERNE ARBEIDER MED .....	257
FIGUR 7:4: Plassering av barnehagelærernes praksiser i Cummins' kvadrantmodell .....	259

# Liste over tabeller

TABELL 2:1: GARCÍAS TEORETISKE RAMMEVERK FOR TOSPRÅKLIG OPPLÆRING .....	55
TABELL 2:2: TOSPRÅKLIGE ARRANGEMENT OG STRATEGIER .....	61
TABELL 3:1: TIDSPUNKT FOR REKRUTTERING OG DATAINNSAMLING .....	79
TABELL 3:2: OVERSIKT OVER STUDIENS ULIKE TYPER DATA .....	91
TABELL 3:3: OVERSIKT OVER TRANSKRIPSJONSSYMBOLER .....	93
TABELL 3:4: EKSEMPEL PÅ KATEGORISERING AV OBSERVASJONSDATA I HENDELSESOPPSUMMERINGER.....	101
TABELL 3:5: EKSEMPEL PÅ KATEGORISERING AV SPRÅKLIGE AKTIVITETER I OBSERVERT HENDELSE .....	105
TABELL 4:1: OBSERVERTE HENDELSER PÅ AVDELING HESTEHOVEN - HEIDI .....	114
TABELL 4:2: EKSEMPEL PÅ HEIDIS BRUK AV SITUASJONER OG AKTIVITETER – FORMIDDAG 1.....	115
TABELL 4:3: EKSEMPEL PÅ HEIDIS BRUK AV SITUASJONER OG AKTIVITETER – FORMIDDAG 2.....	116
TABELL 4:4: SPRÅKLIGE AKTIVITETER I OBSERVERTE SAMLINGSSTUNDER - HEIDI .....	125
TABELL 4:5: LESEHENDELSER KATEGORISERT ETTER FUNKSJON - HEIDI .....	141
TABELL 4:6: ROLLEENDRINGER I LEKEHENDELSEN "LEGE-PASIENT" .....	156
TABELL 4:7: OVERSIKT OVER HENDELSER DER ANDRE SPRÅK ENN NORSK ER INVOLVERT - HEIDI .....	168
TABELL 5:1: OBSERVERTE HENDELSER PÅ AVDELING REGNBUEEN MARY HØST 2007 OG HAI VÅR 2011 .....	187
TABELL 5:2: AKTIVITETER I SAMLINGSSTUNDENE MED MARY .....	190
TABELL 5:3: ORGANISERING AV ARBEID MED ANDRESPRÅK OG MORSMÅL PÅ REGNBUEEN 2011.....	194
TABELL 5:4: AKTIVITETER I SPRÅKTRENINGSSØKTENE MED HAI.....	197
TABELL 6:1: OBSERVERTE HENDELSER PÅ AVDELING KNERTEN - ASTRID .....	218
TABELL 6:2: ASTRID: UTDRAK FRA PLANDOKUMENT FOR PERIODEN SEPTEMBER-NOVEMBER.....	219
TABELL 6:3: UKEPLAN UKE 39 PÅ AVDELING KNERTEN.....	220
TABELL 6:4: ORGANISERING AV SAMLINGSSTUNDER MED ENGELSKAKTIVITETER .....	226
TABELL 6:5: AKTIVITETER I SAMLINGSSTUNDER .....	226
TABELL 6:6: OVERSIKT OVER OBSERVERTE HENDELSER MED ENGELSK I FRILEKSSITUASJONER - ASTRID.....	230
TABELL 7:1: HOVEDTREKK VED ORGANISERING AV GODE ANDRESPRÅKSLÆRINGSSITUASJONER .....	248
TABELL 7:2: HOVEDTREKK VED SPRÅKLIGE FORHOLD I DE TRE BARNEHAGELÆRERNES VALG AV GODE ANDRESPRÅKSLÆRINGSSITUASJONER.....	253
TABELL 7:3: FLERSPRÅKLIGE PERSPEKTIVER I DE TRE BARNEHAGELÆRERNES ANDRESPRÅKSDIDAKTISKE PRAKSISER .....	261
TABELL 7:4: Plassering av barnehagelærernes flerspråklige arrangement og strategier.....	263

# Liste over samtaleutdrag fra observasjonsdata

EKSEMPEL: 3:1: EKSEMPEL PÅ TRANSKRIPSJON AV LYDDATA.....	94
EKSEMPEL: 3:2: EKSEMPEL PÅ TRANSKRIPSJON BASERT PÅ LYDDATA OG VISUELLE DATA.....	94
EKSEMPEL: 4:1: SAMLINGSSTUND: INTRODUKSJON TIL MUSEVISA .....	126
EKSEMPEL: 4:2: SAMLINGSSTUND: "DET ER PEKEFINGEREN DIN" .....	127
EKSEMPEL: 4:3: SAMLINGSSTUND: "SARA (.) VET DU HVA DET ER?" .....	128
EKSEMPEL: 4:4: SAMLINGSSTUND: DRAMATISERING AV <i>LISEN FÅR IKKE SOVE</i> .....	129
EKSEMPEL: 4:5: MÅLTID: "DU ER GLAD I EGG" .....	131
EKSEMPEL: 4:6: MÅLTID: "KAN JEG FÅ EGG?" .....	132
EKSEMPEL: 4:7: MÅLTID: "VAR DU MED OG SANG OM MUSA I DAG?" .....	133
EKSEMPEL: 4:8: MÅLTID: SKOLEKLUBBTUREN .....	135
EKSEMPEL: 4:9: FRILEK: FORMINGSAKTIVITET: "HVA ER DET HER DA?" .....	137
EKSEMPEL: 4:10: FRILEK: FORMINGSAKTIVITET: "DER ER KJOLE" .....	138
EKSEMPEL: 4:11: FRILEK: FORMINGSAKTIVITET: "HUSKER DU ALBERT?" .....	139
EKSEMPEL: 4:12: FRILEK: LESESTUND: "OG DA ↑ (.) HVA GJØR HUN DA?" .....	142
EKSEMPEL: 4:13: FRILEK: LESESTUND: "ER DET BUSTETE?" .....	143
EKSEMPEL: 4:14: FRILEK: LESESTUND: "SARA HAR DU STRØMPEBUKSE" .....	144
EKSEMPEL: 4:15: FRILEK: LESESTUND: "FØRST TAR HAN FRAM EGG" .....	145
EKSEMPEL: 4:16: FRILEK: LESESTUND: "MÅ VI REKKE OPP HÅNDA HVIS VI SKAL SI NOE" .....	147
EKSEMPEL: 4:17: FRILEK: LESESTUND: "ER DERE GREIE NÅR DERE SKAL LEGGE DERE ELLER?" .....	147
EKSEMPEL: 4:18: FRILEK: LESESTUND: "HVA VAR DET DEN HET IGJEN?" .....	148
EKSEMPEL: 4:19: FRILEK: LESESTUND: <i>KOM, SÅ LØPER VI</i> .....	153
EKSEMPEL: 4:20: FRILEK: DOKKELEK .....	154
EKSEMPEL: 4:21: FRILEK: KLOSSLEK .....	155
EKSEMPEL: 4:22: FRILEK: ROLLELEK: "JEG ER DOKTOR" .....	157
EKSEMPEL: 4:23: FRILEK: ROLLELEK: OBJEKTTRANSFORMASJON .....	158
EKSEMPEL: 4:24: "JEG TROR DET ER LURT AT DERE LÆRER BURMESISK" .....	170
EKSEMPEL: 4:25: "KAN HUN SNAKKE SVENSK?" .....	171
EKSEMPEL: 4:26: "JEG SIER KJÆVLE MER MED Æ JEG" .....	172
EKSEMPEL: 4:27: "HUSKER DERE HVA 'GOD JUL' VAR PÅ ENGELSK, DA?" .....	173
EKSEMPEL: 4:28: "PIPPI SNAKKER SVENSK" .....	174
EKSEMPEL: 4:29: "HVA ER SKJE PÅ SOMALISK DA?" .....	176
EKSEMPEL: 5:1: SAMLINGSSTUND: HØYTLESNING AV <i>HERR FROSK FRYSER</i> .....	191
EKSEMPEL: 5:2: SAMLINGSSTUND: KLAPPE STAVELSER .....	192
EKSEMPEL: 5:3: GARDEROBE: VARME VOTTER .....	193
EKSEMPEL: 5:4: SPRÅKTRENINGSPØKT: PC-SPILL .....	198
EKSEMPEL: 5:5: SPRÅKTRENINGSPØKT: SPRÅKPOSE.....	199

EKSEMPEL: 5:6: SPRÅKTRENINGSØKT: SAMTALE RUNDT BILDE .....	201
EKSEMPEL: 5:7: "TAR DU DET PÅ ENGELSK ÒG ELLER?" .....	210
EKSEMPEL: 6:1: FRILEK: FORMINGSAKTIVITET: "VIL DU HA ONE TWO ELLER THREE?" .....	221
EKSEMPEL: 6:2: SAMLINGSSTUND: EKSEMPEL PÅ BRUK AV FERDIG UTVIKLET LÆRINGSMATERIELL .....	227
EKSEMPEL: 6:3: SAMLINGSSTUND: ORDFORKLARING I .....	228
EKSEMPEL: 6:4: SAMLINGSSTUND: ORDFORKLARING II .....	228
EKSEMPEL: 6:5: FRILEK: FORMINGSAKTIVITET: "HER VAR DET MANGE COLOURS" .....	230
EKSEMPEL: 6:6: FRILEK: SANG OG SAMTALE: "HAN ER SAD SAD SAD" .....	232
EKSEMPEL: 6:7: FRILEK: LESESTUND: <i>KNOCK! KNOCK! MR CROC</i> .....	233
EKSEMPEL: 6:8: "DER ER DET SOMETHING" .....	238
EKSEMPEL: 6:9: "RØDT (.) RED (.) JA" .....	240
EKSEMPEL: 6:10: "DET BETYR GOD MORGEN HVORDAN ER DET MED DEG" .....	241
EKSEMPEL: 6:11: <i>CLAP YOUR HANDS</i> .....	243
EKSEMPEL: 6:12: "ER DET NOEN SOM VET HVA HAPPY BETYR?" .....	243

# 1 Innledning

## 1.1 Presentasjon av studien

Denne studien handler om barnehagelæreres<sup>1</sup> arbeid med barns andrespråksutvikling. Formålet er å utvikle ny kunnskap om barnehagen som språklæringsarena. Det er en arena som er formet av historiske, politiske og kulturelle forhold, og et særtrekk er at barnehagen befinner seg i spenningsfeltet mellom skolen som læringsarena og hjemmet som omsorgs- og læringsarena. Både barn og voksne bidrar på ulike måter til barns språklige erfaringer i barnehagen. Barnehagelærerne har en særlig rolle ved at de i stor grad kan regissere eller orkestrere språklæringsarenaen. Det er orkestreringen, og nærmere bestemt barnehagelæreres forståelse og bruk av språklæringsarenaen, som jeg utforsker i avhandlingen.

Jeg har valgt en kvalitativ forskningstilnærming der jeg beskriver og analyserer barnehagelæreres arbeid med å fremme barns andrespråksutvikling i norske barnehager. Det er tre kasus i studien, hvorav ett hovedkasus og to andre kasus som belyser ulike sider ved hovedkasuset. Primærdataene som analyseres, består av transkriberte videoobservasjoner av interaksjoner mellom barnehagelærerne og barn, samt transkriberte intervju med barnehagelærerne. Et fellestrekk for de tre barnehagelærerne er at barnehagen brukes som arena for å lære barn et nytt språk, men barnehagelærerne har ulike rammer og betingelser for arbeidet. To av barnehagelærerne lærer minoritetsspråklige barn norsk, og arbeidet foregår på en arena der språket ikke bare brukes i lærings situasjonene, men også dominerer i samfunnet ellers. Dette omtales typisk som 'andrespråklæring'. Mens den ene barnehagelæreren ikke har tilgang til barnas morsmål, har den andre barnehagelæreren tospråklig assistent. Den tredje barnehagelæreren har selv norsk som morsmål og lærer bort engelsk til majoritetsspråklige barn som ellers benytter norsk som hovedspråk hjemme. Tradisjonelt omtales dette som 'fremmedspråklæring'. Kasuset er valgt for å belyse hvordan barnehager arbeider med språk som ofte forbindes med formell språkopplæring i skole. Termen 'andrespråk' brukes ofte som en overordnet term for å betegne begge læringskontekstene (Block, 2003, s. 56f; Golden, Kulbrandstad, & Tenfjord, 2007, s. 7).

---

<sup>1</sup> Underveis mens dette prosjektet pågikk, endret utdanningen navn fra førskolelærerutdanning til barnehagelærerutdanning. Dermed ble også profesjonstittelen endret fra 'førskolelærer' til 'barnehagelærer'. Jeg har valgt å bruke den nye profesjonstittelen i avhandlingen.

Slik sett plasserer studien seg som en andrespråksstudie, og ettersom den er orientert mot barnehagelærernes arbeid med barns andrespråk, er det en andrespråksdidaktisk studie.

Ved å utforske barnehagelæreres arbeid med barns andrespråk ønsker jeg å bidra til forskningsbasert kunnskap om rammer og vilkår for barns andrespråkslæring i barnehagen og til den forskningsbaserte kunnskapsbasen for barnehagelærerutdanningen. I den offentlige utredningen *Mangfold og mestring* (Østbergutvalget, 2010, s. 11f) fastslås det at dersom et tilfredsstillende opplæringstilbud skal gis til den økende andelen av minoritetsspråklige barn i barnehage og skole, er kompetanseheving og i særdeleshet lærernes grunnutdanning av avgjørende betydning. I utredningen pekes det også på betydningen av en ressursorientert tilnærming til flerspråklighet og mangfold. I en evaluering av daværende førskolelærerutdanning, gjennomført av Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT) i 2010, kommer det fram at flerkulturalitet og flerspråklighet ikke får tilstrekkelig innpass i førskolelærerutdanningen. For å styrke utdanningen som profesjonsutdanning foreslås det i rapporten at kunnskapsgrunnlaget i større grad baseres på praksisnær forskning (NOKUT, 2010, s. 10). Kunnskapsstatuser om forskning på barnehagefeltet bekrefter at det er behov for mer kunnskap om arbeid med språk i barnehagen, spesielt arbeid rettet mot minoritetsspråklige barn (E. Borg, Backe-Hansen, & Kristiansen, 2008, s. 32; Gulbrandsen, Nilsen, & Johansson, 2002, s. 58f). På samme måte som det er et behov for andrespråksforskning fra klasserommet (Hyltenstam, 1996, s. 208; Kulbrandstad, 2005, s. 31), etterspørres altså forskning om det praktiske arbeidet med andrespråk i barnehager for å styrke kunnskapsbasen i barnehagelærerutdanningen.

Karen E. Johnson peker på at det er en utfordring at andrespråkslærerutdanningens kunnskapsbase hovedsakelig har bestått av kunnskap om andrespråksinnlæring og langt mindre av kunnskap om undervisningspraksiser:

In order to build a knowledge base for L2 teacher education that includes attention to the activity of L2 teaching itself; that is, who does it, where it is done, and how it is done, Donald Freeman and I argued that the knowledge base of L2 teacher education must include not only disciplinary or subject matter knowledge that defines how languages are structured, used, and acquired, but it must also account for the *content* of L2 teaching; in other words, "what and how language is actually taught in L2 classrooms as well as teachers and students' perceptions of that content" (Johnson, 2009b, s. 21f).

Ifølge Johnson bør lærerutdanningen i større grad baseres på kunnskap om læreres praksiser, både i form av hva lærere gjør og deres oppfatninger av andrespråksundervisning, i tillegg til kunnskap om språkssystem, språkbruk og språklæring.

Før jeg presenterer problemstillingene, vil jeg gjøre nærmere rede for studiens utgangspunkt. Først skisserer jeg den samfunnsmessige og utdanningspolitiske bakgrunnen som utgjør sentrale sider ved barnehagelæreres rammer for arbeid med andrespråk, og deretter presenterer jeg tidligere forskning på arbeid med språk i barnehagen.

## **1.2 Studiens samfunnsmessige og utdanningspolitiske utgangspunkt**

### **1.2.1 Den norske barnehagemodellen: integrering av omsorg, lek og læring**

De norske barnehagenes virksomhet omfatter alle barn under opplæringspliktig alder og er basert på et integrert syn på omsorg, lek og læring (Kunnskapsdepartementet, 2011a, s. 15f). På europeisk basis finnes tilsvarende modell i de andre nordiske landene og i Latvia og Slovenia. Den danske modellen skiller seg til en viss grad fra de andre nordiske<sup>2</sup>. De nordiske landene kan likevel sies å være fundert på samme modell. I disse landene er profesjonsutdanningen for barnehageansatte pedagogisk orientert og omfatter arbeid med barn i alderen 0–5/6 år. Selv om utdanningens omfang er noe forskjellig, er den på bachelornivå eller høyere nivå<sup>3</sup>. En langt vanligere barnehagemodell i Europa er en delt modell med et omsorgstilbud for de yngste barna opp til tre år og et opplæringstilbud fra tre-fireårsalder, der profesjonsutdanningen er rettet mot helse- og omsorgsbasert arbeid med de yngste barna, og en pedagogisk utdanning for arbeid med de eldste barna (Eurydice, 2009, s. 75f og 116).

### **1.2.2 Økt andel minoritetsspråklige barn i barnehage**

En stadig større andel barn i Norge lærer et andrespråk i barnehagen. En stor gruppe blant disse er minoritetsspråklige barn, som er definert som barn med annet morsmål enn norsk, samisk, svensk, dansk og engelsk (Statistisk sentralbyrå, 2012). I 2003 hadde 12 100 minoritetsspråklige barn barnehageplass. Dette utgjorde 5,9 prosent av alle barn med

---

<sup>2</sup> Det finnes dagtilbud som omfatter vuggestuer (0–2 år), børnehaver (2 år og oppover) og aldersintegreerte institusjoner (0–6 år). Alle dagtilbudsinstitusjonene er regulert av Dagtilbudsloven § 8, og det kreves en pedagogisk læreplan for alle aldersgrupper, og lek og læring skal inngå i læreplanene (Dagtilbudsloven, 2011).

<sup>3</sup> Den islandske barnehagelærerutdanningen er femårig, mens utdanningen i de andre nordiske landene er treårig eller mer (fra 180 studiepoeng eller mer).

barnehageplass og rundt 50 prosent av alle minoritetsspråklige barn (Statistisk sentralbyrå, 2005). Dette bildet har endret seg raskt. I 2012 oppholdt 34 400 minoritetsspråklige barn seg i barnehage, og dette utgjorde 12 prosent av alle barnehagebarn. I motsetning til i 2003, da halvparten av minoritetsspråklige barn i barnehagealder gikk i barnehage, gikk flesteparten i barnehagen i 2012. Totalt sett hadde 71 prosent av alle minoritetsspråklige barn i alderen 1–5 år barnehageplass, og av det totale antallet minoritetsspråklige 3–5-åringer gikk 90 prosent i barnehage (Statistisk sentralbyrå, 2013).

Hvis en sammenligner den norske situasjonen med den flerspråklige situasjonen en finner i de andre nordiske landene, er den noe ulik for barnehagefeltet. Den finske situasjonen er slik at det i tillegg til minoritetsspråklige barn som skal lære finsk og/eller svensk i barnehagene, finnes egne språkbadsbarnehager som er organisert etter et flerspråklig prinsipp. I de samiske områdene finnes det flere barnehager som er organisert etter en språkbadsmodell som er kjent fra barnehager hos urfolk (māori) på New Zealand<sup>4</sup>, slik som språkrevitaliseringsprosjektet i det sørsamiske området (Todal, 2007). I de skandinaviske landene og på Island er det hovedsakelig minoritetsspråklige barn som skal lære majoritetsspråket i barnehage. Andelen minoritetsspråklige barn er imidlertid noe ulik i disse landene. På Island hadde 9,6 prosent av alle barnehagebarn et annet morsmål enn islandsk ved utgangen av 2010, og flesteparten av disse barna hadde polsk som morsmål (Statistics Iceland, 2011). I Sverige var tilsvarende andel barn med annet morsmål enn svensk 20,6 prosent (Skolverket, 2012). I disse statistikkene er det i motsetning til de norske statistikkene ikke omtalt hva som regnes som et "annet morsmål", og det er dermed uklart i hvor stor grad disse tallene er sammenlignbare. I Danmark er språkstimulering av alle tospråklige barn lovpålagt, uansett om barnet går i barnehage eller ikke (Dagtilbudsloven, 2011). Det finnes ikke offentlige statistikker på hvor stor andel minoritetsspråklige barnehagebarn som benytter dansk dagtilbud<sup>5</sup>.

### **1.2.3 Styrking av barnehagen som språklæringsarena**

Det er en betydelig politisk interesse for barnehagen som språklæringsarena, og arbeid med språk regnes som en av barnehagens viktigste oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 68). Med Stortingets barnehageforlik i 2003 var det tverrpolitisk enighet om full

---

<sup>4</sup> Denne måten å organisere språkopplæringen på i barnehager kalles gjerne 'språkreir'. I språkreibarnehagene brukes språkbadsmodellen på utrydningstruede urfolksspråk. Opplæringen knyttes til tradisjonell urfolkskultur og dagligspråket i barnehagene er fortrinnsvis urfolksspråket (Todal, 2007, s. 26).

<sup>5</sup> Ifølge personlig kommunikasjon pr. brev 18. april 2013, saksnummer 036.60L.391, med Ministeriet for barn og undervisning, afdeling for barn og grundskole.



barnehagedekning for barn under opplæringspliktig alder, dvs. barn under seks år. Som nevnt var minoritetsspråklige barn på dette tidspunktet underrepresentert i barnehagene, og de tilbrakte ofte kortere tid der enn sine majoritetsspråklige jevnaldringer. En politisk målsetting har derfor vært å øke andelen minoritetsspråklige barnehagebarn og hvor mye tid barna oppholder seg i barnehagen før skolestart. Betydningen av den tidlige innsatsen for barns språkutvikling vektlegges både i språkpolitiske (Kultur- og kirkedepartementet, 2008, s. 85), utdanningspolitiske (Kunnskapsdepartementet, 2007b, s. 12; 2007c, s. 23; 2009, s. 67; 2013b, s. 82f) og integreringspolitiske styringsdokumenter (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2012, s. 48ff; Kommunal- og regionaldepartementet, 2004, s. 89f).

Både i offentlige utredninger og i stortingsmeldinger foreslås flere tiltak for å styrke kvaliteten på arbeidet med språk i barnehagen. Tiltakene knyttes i prinsippet til alle barnehagebarn, men minoritetsspråklige barn nevnes spesielt. Et slikt tiltak er å styrke barnehagepersonalets kompetanse i arbeid med språk, og spesielt flerspråklighet (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2012, s. 51; Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 23; 2009, s. 77; 2013b, s. 60). En omfattende kompetansehevingsstrategi ble gjennomført i perioden 2007–2010 (Kunnskapsdepartementet, 2007a), der blant annet språkmiljø og språkstimulering var ett av satsingsområdene. I mai 2013 lanserte regjeringen en ny kompetansehevingsstrategi for perioden 2013–2018, kalt flerkulturelt kompetanseløft, der målgruppa er lærere og barnehagelærere. Sentrale tema i strategien er flerkulturell pedagogikk, flerspråklighet og andrespråkspedagogikk (Kunnskapsdepartementet, 2013a).

Et annet tiltak som skal styrke kvaliteten på arbeidet med språk, er kartlegging av språkferdigheter (Brennautvalget, 2010, s. 138f; Kunnskapsdepartementet, 2007c, s. 67f; 2009, s. 97; 2013b, s. 85). Formålet med kartleggingen skal være å ”oppdage barn som trenger ekstra språkstimulering tidlig og å kunne tilby dem tilrettelagte språkstimuleringstiltak” (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 11). Et tredje tiltak er å styrke barnehagen som organisert og formell læringsarena, både generelt og mer spesifikt gjennom skoleforberedende lese-, skrive- og regneaktiviteter, og gjennom å innføre læringsmål for hvert enkelt barns språkutvikling (Brennautvalget, 2010, s. 137f). En annen tendens som også ser ut til å tilta, er kommuner som satser på å innføre engelsk eller andre fremmedspråk i barnehagen. Mediene rapporterer stadig om barnehagebarn som lærer engelsk eller et annet fremmedspråk i barnehagen, enten som et tidsavgrenset prosjekt eller som et fast, etablert

innslag i virksomheten (Dregelid, 2008; Slettholm, 2010; Aasheim, 2009). Enkelte barnehager har allerede lang tradisjon for tospråklig arbeid og organiserer virksomheten etter modell fra kanadiske språkbadsbarnehager. Det foreligger så langt jeg kjenner til, ingen oversikter over hvor mange barnehager i Norge som satser på fremmedspråk, men uansett ser det ut til at dette henger sammen med tendensen til å introdusere fremmedspråk stadig tidligere i utdanningsløpet. Med innføringen av ny læreplan for grunnskolen i 1997 (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996) ble det besluttet at engelsk skulle introduseres fra første skoleår. Det er også gjennomført flere forsøksprosjekt med tidligere introduksjon av andre fremmedspråk i barneskolen (for eksempel fransk og spansk) i norsk skole. Fremmedspråksenteret, som er et nasjonalt senter for høyere kvalitet i opplæring, fikk i 2010 utvidet sitt mandat slik at det også omfatter barnehagene. Tilsvarende tendens til å introdusere fremmedspråk tidligere i utdanningsløpet finnes også ellers i Europa (Enever, 2011, s. 24; Eurydice, 2012, s. 25).

Tiltakene handler altså om systematisering av arbeidet med språk, men utover et generelt fokus på språkutviklingens betydning, gir disse utdanningspolitiske styringsdokumentene ingen klare rammer for hvordan arbeidet med språk og flerspråklighet skal foregå. Det er først og fremst rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver som legger føringer for arbeidet med språk. Før jeg går inn på rammeplanen, vil jeg se nærmere på hvordan rammene for barnehagelærernes arbeid med språk har endret seg.

#### **1.2.4 Fra uformell til formell læring i barnehagen**

I Norge har barnehagens formål vært gjenstand for en rekke diskusjoner, og barnehagen har, som alt nevnt, lenge stått i spenningsfeltet mellom skolen som forbilde for den pedagogiske virksomheten og hjemmet som forbilde for omsorgs- og utviklingsoppgaver. Da barnehageinstitusjonene vokste fram på 1950- og 1960-tallet, var familieidealene i borgerlige hjem forbildet for virksomheten (Korsvold, 2005, s. 116). På 1970-tallet ble førskolelærerutdanningen flyttet fra sosialarbeiderutdanningen til å bli en del av lærerutdanningssystemet, og med barnehageloven i 1975 ble det pedagogiske mandatet lovfestet. Da den første rammeplanen for barnehagen kom i 1996, ble uformelle læringssituasjoner tillagt større vekt enn formelle: ”Den uformelle læringen blir da en svært viktig, kanskje den viktigste formen for læring for barn under skolealder” (Barne- og familiedepartementet, 1995, s. 41). Senere er fokuset i større grad blitt rettet mot mer formell læring. Med ny barnehagelov og revidert rammeplan i 2006, ble ansvaret for

barnehagesektoren flyttet fra det daværende Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet, og barnehagen ble definert som en frivillig del av utdanningsløpet. Fra januar 2012 fikk Utdanningsdirektoratet ansvaret for blant annet tilsyns- og utviklingsoppgaver for barnehagene, som et ledd i en mer helhetlig satsing på opplæring og oppvekst. I den nyeste barnehageutredningen (Brennautvalget, 2010, s. 138) foreslås det at barnehagen skal legge *mer* vekt på formelle læringssituasjoner og mer planlagte og pedagogstyrte aktiviteter enn tidligere, slik at det blir mer balanse mellom formelle og uformelle læringssituasjoner. Selv om det er en politisk vilje til å harmonisere forholdet mellom de to typene læringssituasjoner, blir det uttrykt eksplisitt i den nye stortingsmeldingen fra våren 2013 at den norske barnehagetradisjonen med en helhetlig tilnærming skal videreføres:

Barnehagen er første frivillige trinn i et langt utdanningsløp og skal gi barn en god start, uavhengig av bakgrunn og behov. Barnehagen legger dermed det første grunnlaget for livslang læring. Dette står ikke i motstrid til den norske barnehagetradisjonen med en helhetlig tilnærming og vektlegging av barndommens egenverdi. Denne tradisjonen skal videreføres, og barna skal utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger som setter dem i stand til å møte et mangfoldig samfunns muligheter og utfordringer både i dag og i fremtiden. Den norske barnehagemodellen får positiv internasjonal oppmerksomhet for hvordan vi ivaretar denne tosidigheten gjennom et helhetlig læringssyn (Kunnskapsdepartementet, 2013b, s. 10f).

I den gjeldende rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver<sup>6</sup> understrekes det helhetlige synet på omsorg, lek og læring og at barnehagen skal styrke barns læring både i uformelle og formelle situasjoner:

De formelle situasjonene er planlagt og ledet av personalet. Uformelle læringssituasjoner er nærmere knyttet til hverdagsaktiviteter og her-og nå-situasjoner, i lek, oppdragelse og annen samhandling. Det er ikke hensiktsmessig å trekke et klart skille mellom formelle og uformelle læringssituasjoner. Begge har en pedagogisk hensikt (Kunnskapsdepartementet, 2011a, s. 33).

Synet på barnehagens rolle har altså endret seg i de politiske styringsdokumentene: fra et syn der barn lærer best gjennom uformelle læringssituasjoner til et syn der formelle og uformelle læringssituasjoner bør balanseres. Det henger sammen med en tendens til at formell opplæring introduseres stadig tidligere i utdanningsløpet. Da ordningen med skolestart for seksåringer (Reform 97) ble innført, var intensjonen at det første skoleåret skulle preges av barnehagens pedagogikk. Med skolereformen *Kunnskapsløftet* ble lese-,

---

<sup>6</sup> Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver er under revidering, og den reviderte rammeplanen skal etter planen iverksettes 1. januar 2015.

skrive- og regneferdighetene mer vektlagt, også i småskoletrinnene. Mens førskolelærerutdanningen tidligere ga undervisningskompetanse i grunnskolens 1. trinn, ble kompetansekravene skjerpet i 2008, slik at førskolelærere ikke lenger kan undervise på småskoletrinnet uten tilleggsutdanning (Utdanningsdirektoratet, 2008). Mens det tidligere har vært barnehagens pedagogiske tradisjon som skulle knyttes til skolens pedagogikk, ser det nå ut til at det mer er skolens pedagogiske tradisjon som skal inn på barnehagefeltet. Denne tendensen kan ses i lys av en mer allmenn politisk vilje til å flytte ressurser til andrespråksopplæring fra formelle til mer uformelle læringsarenaer (jf. Holmen, Kulbrandstad, & Lindberg, 2010, s. 5).

En slik endring medfører at fokuset i større grad rettes mot barnehagelærerens rolle (Østrem, et al., 2009, s. 154). Mens det er tydeligere definert at en lærer i skolen underviser, har barnehagelæreren et mer åpent mandat som også har en tydelig forankring i mer uformelle omsorgsgiveres rolle (Jansen, 2006, s. 28ff). Diskusjonen om barnehagelærernes rolle er ikke typisk bare for barnehagelærere i Norge, men finnes også i de andre nordiske landene. Einarsdottir (2006, s. 175f) peker på at selv om det i islandske barnehager legges mer vekt på læring enn tidligere, er det ikke konsensus blant barnehagelærerne om de underviser eller ikke, slik ordet undervisning vanligvis oppfattes. Barnehagelærerne var imidlertid enige om en vid definisjon av læring, der læring og omsorg er uløselig forbundet.

### **1.2.5 Politiske rammer for arbeid med flerspråklighet**

I Barnehageloven (2005) angis ingen spesifikke føringer for arbeid med språk. Det er altså først og fremst i rammeplanen for barnehagens arbeid og oppgaver føringene for arbeidet legges<sup>7</sup>. Rammeplanen er en forskrift til barnehageloven, og arbeid med flerspråklighet omtales to steder<sup>8</sup>. Først nevnes arbeid med språklig kompetanse innledningsvis som en av barnehagens kjerneoppgaver:

En rekke barn har et annet morsmål enn norsk og lærer norsk som andrespråk i barnehagen. Det er viktig at barna blir forstått og får mulighet for å uttrykke seg. Barnehagen må støtte at barn bruker sitt morsmål og samtidig arbeide aktivt med å fremme barnas norskspråklige kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2011a, s. 35).

---

<sup>7</sup> Det er utviklet to temahefter og ett veiledningshefte i tilknytning til rammeplanen (Gjervan, 2006; Høigård, Hoel, & Mjør, 2009; Utdanningsdirektoratet, 2013). Heftene berører arbeid med flerspråklighet, men de gir ingen formelle føringer for arbeidet med språk slik som rammeplanen gjør. Det finnes også særskilte tilskuddordninger som skal bidra til å styrke minoritetsspråklige barns språkforståelse, som kan omfatte tiltak både for barns morsmål og andrespråk (Kunnskapsdepartementet, 2011b).

<sup>8</sup> Arbeid med samisk og tegnspråk er ikke tatt med her, ettersom det er knyttet særskilte rettigheter til disse språkene, jf. Opplæringsloven §2–8 og Barnehageloven § 8.

I tillegg bringes temaet på bane under fagområdet "Kommunikasjon, språk og tekst". Her er det to kulepunkt som angår personalets ansvar for arbeid med flerspråklighet:

- vise forståelse for betydningen av barns morsmål
- oppmuntre barn med to- eller flerspråklig bakgrunn til å være språklig aktive og samtidig hjelpe dem til å få erfaringer som bygger opp deres begrepsforståelse og ordforråd i norsk (Kunnskapsdepartementet, 2011a, s. 41).

Mens morsmålsutviklingen skal "støttes" og "oppmuntres", skal personalet arbeide mer aktivt med andrespråket, spesielt med ordforrådet. Utover dette gis det ingen konkrete retningslinjer for hvordan arbeidet med verken morsmålet eller andrespråket skal foregå. Sammenlignet med skolens læreplaner, gir ikke barnehagens rammeplan særlige føringer for arbeidet med flerspråklighet, verken morsmålsarbeid eller andrespråksarbeid. Rammeplanen angir imidlertid generelle føringer for arbeid med barns språk, og arbeid med andrespråk omfattes også av disse.

Arbeid med språk har vært tydeliggjort som en sentral del av barnehagelæreres arbeid fra den første rammeplanen for førskolelærerutdanning i 1971 betonte førskolelærerens rolle som språkmodell og spesielt betydningen av arbeidet med språkutviklende aktiviteter som lesing og sang, rim og regler (Lærerutdanningsrådet, 1971, s. 33f). Fra 1995 ble flerspråklighet innarbeidet i rammeplanene for førskolelærerutdanningen som ett blant flere delemner i norskfaget (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1995, s. 88f; Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003, s. 37f). Da det kom ny rammeplan for førskolelærerutdanningen i 2003, var andrespråk fremdeles et delemne i norskfaget. Samtidig ble fokuset i større grad rettet mot språkmangfoldet i samfunnet, og læringsmålene var blant annet at studentene både skulle ha kunnskap om mangfoldet og ferdigheter i å skape et "språkmiljø som inkluderer barn med språkvansker og barn med tospråklig bakgrunn" (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003, s. 37). I evalueringen av førskolelærerutdanning i 2010 ble det, som tidligere nevnt, påpekt at tema som flerspråklighet ikke har tilstrekkelig innpass i utdanningen. I den nyeste rammeplanen for barnehagelærerutdanning (Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning, 2012) er tema som mangfold og flerspråklighet formulert i læringsutbyttebeskrivelsene på overordnet forskriftsnivå i tillegg til at det omtales i ett av de seks kunnskapsområdene som utdanningen består av. Sentrale tema som mangfold og flerspråklighet er altså integrert både i profesjonsutdanningen og barnehagens rammeplan, uten at det er angitt spesifikke andrespråksdidaktiske arbeidsmåter og -former utover de ordinære arbeidsmåtene som å

være språklig rollemodell og vektlegge språkutviklende aktiviteter som sang, samtale og lesing.

## **1.3 Forskning på barnehagen som språklæringsarena for minoritetsspråklige barn**

### **1.3.1 Innledning**

Den følgende oversikten er primært begrenset til nordiske studier som tematiserer andrespråk og flerspråklighet i barnehage. Det er fordi, som jeg alt har vært inne på, er flere relevante fellestrekk ved samfunnsmessige og utdanningspolitiske forhold i de nordiske landene, slik som den nordiske barnehagemodellen og andel minoritetsspråklige barn i barnehage.

Flere kilder danner utgangspunkt for forskningsoversikten. Dels er den basert på litteratursøk i databaser<sup>9</sup>, dels på nordiske oversiktsartikler og faghistoriske artikler (Arnbjörnsdóttir, 2007; Golden, et al., 2007; Kulbrandstad, 2012; Martin, 2007; Ryen, 2010). I litteratursøkene har jeg benyttet søkeord på engelsk, dansk, svensk og norsk som angår utdanningskontekst, språklige forhold og didaktiske forhold, for eksempel barnehage, flerspråklig, tospråklig, andrespråk, morsmål, barnehagelærer, førskolelærer, språkstimulering, språkopplæring, didaktikk. I de publikasjonene jeg har funnet, har jeg systematisk lest litteraturlistene for å finne annen litteratur. Jeg har valgt å inkludere vitenskapelig arbeid som doktoravhandlinger og større forsknings- og utviklingsarbeid og artikler, i tillegg til norske hovedfags- og masteroppgaver.

Gjennom litteratursøket har jeg funnet flest norske og svenske studier, og disse er publisert de siste ti årene, altså fra 2004. Økningen i antall studier har trolig sammenheng med den politiske satsingen og den økte andelen minoritetsspråklige barn i barnehage. Både Martin (2007, s. 71) og Arnbjörnsdóttir (2007, s. 87f) påpeker at andrespråksforskning henholdsvis i Finland og Island er forskningsfelt under utvikling, og de bekrefter at studier av barns andrespråksutvikling i barnehagealder og i barnehagekontekst er et lite utforsket område. Både i Finland og på Island foreligger det imidlertid upubliserte masteroppgaver om andrespråk i barnehagekontekst.

---

<sup>9</sup> Jeg har søkt i fulltekstbaser og referansebaser som EBSCOhost, ScienceDirect, Nordic Base of Early Childhood Education and Care og BIBSYS.

Ifølge Genishi og kollegaene (2001, s. 1179) har forskningsfokus i barnehagen hovedsakelig vært rettet mot miljøene i sin helhet eller mot barna, i motsetning til klasseromsforskning som har hatt et tydeligere fokus på lærerens rolle. Genishi og kollegaene hevder at dette har sammenheng med sosiale og kulturelle konstruksjoner av barn og barndom, og som et resultat har det pedagogiske arbeidet fått mindre forskningsfokus enn forskningsfokuset på barn. Den samme tendensen mener jeg vi finner i forskning på barnehagen som læringsarena for flerspråklige barn. Jeg vil dele studiene i to hovedgrupper. Den ene gruppa omfatter studier som undersøker barnehagen som språklæringsarena ut fra barns språklige erfaringer og sosialisering, barns bruk av flere språk eller barns perspektiver på flerspråklighet. Dette omtaler jeg som studier med barneperspektiver på flerspråklighet (jf. kap. 1.3.2 nedenfor). Flere av disse studiene omfatter riktignok barnehagepersonalet eller barnehagelærere, men utforsker ikke deres arbeid primært. Den andre gruppa studier er først og fremst didaktisk innrettet og undersøker sider ved barnehagepersonalets arbeid med andrespråk i barnehagen. Disse studiene omtales i kapittel 1.3.3 som studier av arbeid med andrespråk.

### **1.3.2 Studier med barneperspektiver på flerspråklighet**

Ei gruppe studier fra barnehagefeltet retter søkelyset først og fremst mot barna. Noen av disse studiene tar utgangspunkt i barnet og barns språklige sosialisering i jevnaldningsrelasjoner. I en kvalitativ orientert studie undersøker Björk-Willén (2006) hvordan flerspråklige barnehagebarn i Sverige og Australia tar i bruk ulike språk i forskjellige barnehagesituasjoner. Hennes studie viser at barna veksler mellom å bruke ulike språk og dynamisk tilpasser språk og språkbruk etter person og situasjon. I doktorgradsarbeidet til Rydland inngår tre delstudier som omhandler barnehagebarn med tyrkisk som førstespråk. Studiene bygger på observasjonsdata av andrespråksinnlærernes interaksjoner med jevnaldringer i lekesituasjoner. Rydland tematiserer andrespråksinnlærernes bruk av leksikalsk repetisjon av egne og andres ytringer i lekesituasjoner (Rydland & Aukrust, 2005), samhandlingsstrategier og språklige forhandlingsferdigheter i rollelekesituasjoner (Rydland, 2007) og sammenhengen mellom barnas bruk av lekespråk og senere muntlige språkferdigheter (Rydland, 2009). Studiene står i en pedagogisk fagtradisjon, og legger sosiokulturelle læringsteorier til grunn for tolking av data.

Karrebæks doktorgradsarbeid (2008) er en etnografisk undersøkelse av en somalisk gutt i hans ni første måneder i en dansk barnehage. Avhandlingen fokuserer på guttens andrespråksutvikling og språklige sosialisering inn i barnehagens barnefelleskap. Et av Karrebæks funn er at det ikke nødvendigvis er en direkte sammenheng mellom språklig og sosial utvikling, og på tross av et større språklig repertoar får ikke barnet nødvendigvis en mer fordelaktig og inkludert posisjon i barnefellesskapet. I løpet av studien var guttens andrespråkstilegnelse positiv, men han ble i stadig sterkere grad marginalisert og trakk seg ut av barnefellesskapets aktiviteter. Karrebæk (2008, s. 257ff) peker på hvordan dette på sikt kan ha negative konsekvenser for gutten, både språklig og sosialt, og framhever behovet for målrettet vokseninnsats som kan sikre språkferdigheter utover det barna har behov for og kan tilegne seg gjennom barnefellesskapet.

Kulttis avhandling i pedagogikk (2012) er en etnografisk undersøkelse av ti flerspråklige barns vilkår for deltakelse og læring i ulike situasjoner og aktiviteter i åtte svenske barnehager. Kultti viser hvordan ulike aktiviteter har ulike premisser for deltakelse, og språkferdigheter er ikke nødvendigvis en av premissene. Barns deltakelse medieres først og fremst gjennom fysiske handlinger, og barna kan delta i aktiviteter uavhengig av språklige ferdigheter. Et annet funn i Kulttis studie er at svensk er dominerende felles språk i barnehagen, og at andre språk enn svensk blir usynlige i barnehagens virksomhet. Bruk av barnas morsmål ble bare observert et fåtall ganger og utelukkende i samtaler der samtalepartneren også kunne språket.

Skaret (2011) har i sin doktorgradsstudie i litteraturvitenskap undersøkt barns resepsjon av bildebøker. Studien er kvalitativt orientert og omfatter intervju med seks barnehagebarn (femåringer) og fem skolebarn (åtteåringer). Bildebøkene i Skarets utvalg tematiserer kulturmøter, men dialogene i bøkene preges i liten grad av at noen av karakterene er flerspråklige. Likevel viser spesielt femåringenes respons at de er opptatt av karakterenes språksituasjoner og at barna er i stand til å reflektere omkring språk og flerspråklighet som en viktig dimensjon ved kulturmøter (Skaret, 2011, s. 279).

Andre studier vektlegger barns utvikling av andrespråksferdigheter i læringsmiljøene. I en finsk studie med språkvitenskapelig innretning undersøker Södergård (2002) interaksjoner mellom barnehagelærer og barn i gruppeaktiviteter i finske språkbadsbarnehager. I studien inngikk ni barn. Södergård studerer sammenhengen mellom barnas andrespråksproduksjon



på svensk og lærerens ulike responsstrategier som for eksempel gjentakelser, korrigeringer og omformuleringer. Södergård fant en klar sammenheng mellom barnas andrespråksproduksjon og lærerens respons i de observerte samtaler. Södergård observerte et stort utnyttet handlingsrom for barnehagelærere og foreslår en mer systematisk andrespråksdidaktisk tilnærming der arbeid med språk inngår naturlig i alle barnehagesituasjoner, og ikke bare et utvalg situasjoner (Södergård, 2002, s. 245). I en norsk studie drøfter Golden (1994) hvilke sosiale, språklige og sosiale betingelser (suksesskriterier) som skal til for en positiv utvikling av andrespråket. Hun fulgte andrespråksutviklingen til egne barn som gikk i en amerikansk barnehage. Mens datteren gikk gjennom en periode der hun var taus, så det ut til at hun hadde stort utbytte av måten barnehagen var organisert på. Barnehagen hadde faste, forutsigbare rutiner med et formalisert undervisningsspråk, med gjentakelser av ord og faste uttrykk. Barnehagen sørget også for å synliggjøre andre kulturer i den ordinære virksomheten. Golden ser datterens andrespråkssuksess som en kombinasjon av individuelle betingelser som at barnet observerte språkbruk selv om hun hadde en taus periode, det språklige materialet hun ble presentert for, for eksempel handlingsfølgende tale og den sosiale situasjonen, altså typen barnehage hun gikk i, og måten denne var organisert på.

Flere studier retter oppmerksomheten mot språk som sosiale praksiser og mot hvilke språklige, og spesielt skriftspråklige, erfaringer barn får i barnehagen. Axelsson (2005, 2009) undersøker flerspråklige barns litterasitetsutvikling i svenske barnehager, og hvilke litterasitetserfaringer barnehagene legger til rette for. Hennes materiale omfatter blant annet observasjoner av barnehagelærer/barn-samtaler og intervjuer med barnehagelærere og foreldre. Axelsson finner blant annet at det i hovedsak er svensk språk og svenske tekster som preger virksomhetene. Å bruke tekster fra annen språk- og kulturbakgrunn er ikke utelukket, men fordi de forekommer så sjelden, kan barna erfare at disse tekstene ikke er legitime. Selv om barnehagepersonalet viser positive holdninger til flerspråklighet, ser det ut til å være en arbeidsfordeling mellom barnehagene og barnas hjem, slik at barnehagen har ansvar for svenskopplæringen og hjemmet har ansvaret for morsmålsopplæringen (Axelsson, 2005, s. 85). I en annen svensk studie undersøker Fast (2007) hvordan sju barn med ulik sosial og kulturell bakgrunn gis anledning til å ta i bruk hjemlige, populærkulturelle skriftspråks erfaringer i barnehage og skole. På linje med Axelsson finner Fast at barnas hjemlige populærkulturelle litterasitetserfaringer i liten grad tillegges vekt i utdanningssystemet.

Denne gruppa studier som jeg så langt har omtalt, er altså studier som primært fokuserer på barnas språkutvikling, barns språklige erfaringer og oppfatninger. Med unntak av Rydlands ene studie av språkbruk i lek (Rydland, 2009) har studiene en kvalitativ forskningstilnærming. Enten er det kasusstudier av enkeltbarn, eller nærstudier av barn i avgrensede miljøer. Studiene har foregått i ulike typer barnehager, både finske språkbadsbarnehager, og amerikanske, australske, svenske, danske og norske barnehager. De har ulike teoretiske innfallsvinkler og ulike faglige utgangspunkt og omfatter både andrespråksforskning, lingvistisk, pedagogisk og barnelitterær forskning. Studiene berører på ulike måter barnehagens rammer for de flerspråklige barnas språkutvikling. Flere av studiene understreker betydningen av å gi barnas flerspråklighet en aktiv rolle i det språkdidaktiske arbeidet (Axelsson, 2005, 2009; Fast, 2007; Golden, 1994; Kultti, 2012). Flere av studiene relaterer sine funn til organisering av arbeidet med språk og personalets språkbruk og samtaler med barna (Axelsson, 2005, 2009; Golden, 1994; Karrebæk, 2008; Södergård, 2002). Dette er forhold som den andre hovedgruppa med studier av barnehagen som språklæringsarena berører, der det didaktiske arbeidet er hovedfokus. Studiene i denne gruppa omfatter både kvantitative og kvalitative forskningstilnærminger, og presenteres i det følgende etter type forskningstilnærming.

### **1.3.3 Studier av arbeid med andrespråk**

#### ***1.3.3.1 Rapporter og evalueringer***

Flere bredt anlagte rapporter og evalueringer gir oversikt over noen sider ved norske barnehagers arbeid med flerspråklige barn. En evaluering fra 2008, initiert av Kunnskapsdepartementet, vurderte tilskuddsordningen som skal bidra til å styrke minoritetsspråklige barns språkforståelse (Rambøll Management, 2008). Evalueringen ble gjennomført som en spørreundersøkelse der 331 barnehager deltok. Evalueringen viser at tilskuddsordningen primært benyttes til ulike tiltak for å støtte de flerspråklige barnas andrespråksutvikling, slik som innkjøp av norskspråklig språkstimuleringsmateriell, og at tilskuddet i mindre grad brukes til tiltak som skal fremme barnas morsmålsutvikling (Rambøll Management, 2008, s. 4). Dette inntrykket styrkes i en nasjonal survey om minoritetsspråklige barnehagebarn i rurale strøk, gjennomført av en forskergruppe ved Høgskolen i Hedmark. Denne undersøkelsens respondenter er styrere og pedagogiske ledere fra sju forskjellige fylker i kommuner med 40 000 eller færre innbyggere. Hele 85 prosent av respondentene oppgir at flerspråklige barn aldri eller i liten grad får systematisk språkstimulering på morsmålet (Andersen, et al., 2011, s. 79, 'Hedmarksrapporten'). To

rapporter fra Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring, NOVA, (Gulbrandsen & Eliassen, 2013; Winsvold & Gulbrandsen, 2009)<sup>10</sup> og rammeplanevalueringen fra 2009 (Østrem, et al.) gir også informasjon om arbeid med språk i barnehagen, selv om disse rapportene ikke først og fremst ser på arbeid med andrespråk. Rammeplanevalueringen rapporterer, i likhet med Rambøllrapporten, at over halvparten av barnehagene i undersøkelsene aldri eller sjelden har satt i gang tiltak for å støtte flerspråklige barn i å bruke eller utvikle sitt morsmål (Østrem, et al., 2009, s. 33f). I 2013 er 1,1 prosent av barnehageansatte tospråklige assistenter (Statistisk sentralbyrå, 2013). Hvor stor andel barnehager som tilbyr tospråklig assistanse, er uklart, ettersom assistenter med flerspråklig kompetanse kan være ansatt på andre vilkår enn som tospråklig assistent. Tendensen er likevel klar: arbeid med morsmål tilbys i liten grad minoritetsspråklige barn, og det ser ut til at barnehageansatte i liten utstrekning har språkkompetanse som sammenfaller med minoritetsspråklige barns morsmål.

Verken NOVA-rapportene eller rammeplanevalueringen spør spesielt etter barnehagens arbeid med andrespråk, men NOVA-rapportene viser at barnehagene har lagt til rette for særskilte språkstimuleringstilbud. Andelen barnehager som oppgir at minoritetsspråklige barn deltar i disse tilbudene, har økt fra 31 prosent i 2008 til 42 prosent i 2012 (Gulbrandsen & Eliassen, 2013, s. 114f). Hvorvidt denne økende deltakelsen skyldes større andel minoritetsspråklige barn i barnehager generelt, eller om dette betyr at barna i større grad deltar i språkstimuleringstiltak, er uklart. Det finnes likevel lite informasjon om hva som foregår i slike særskilte språkstimuleringstilbud og hvorvidt det har en annen innretning enn det generelle arbeidet med språk i barnehagen. I Hedmarksrapporten viser resultatene at det er stor enighet blant respondentene om at arbeidet med minoritetsspråklige barns språkutvikling må ha en annen karakter enn arbeidet med barn med norsk som morsmål, men det er ikke entydig hva dette konkret innebærer (Andersen, et al., 2011, s. 84f). Imidlertid gir Hedmarksrapporten et innblikk i hvilke læringssituasjoner pedagogiske ledere betrakter som særlig viktige for arbeid med andrespråk. Måltid rangeres høyest, mens samlingsstund, tilrettelagte aktiviteter og lesestund vurderes som noe mindre viktig. 91 prosent av de pedagogiske lederne mener at den voksnes rolle i måltidssituasjoner er spesielt viktig for minoritetsspråklige barn (Andersen, et al., 2011, s. 87). Når andre situasjoner blir

---

<sup>10</sup> Rundt 700 barnehager deltok i NOVA-undersøkelsen i 2009 (svarprosent på 72,4), og 649 (svarprosent på 64,9) i 2012. Undersøkelsen består av flere delstudier, og benytter kombinasjon av kvalitative og kvantitative forskningsmetoder. I den undersøkelsen det vises til her, styrerundersøkelsen, har 469 styrere svart (ca. 50 prosent svar).

vurdert som mindre viktige, ser Andersen og kollegene det i sammenheng med at dette er situasjoner der voksne ikke kommer like tett inn på enkeltbarn. Rapporten ser altså ut til å bekrefte inntrykket av at barnehagelærernes identitet er knyttet til rollen som språklige modeller for barn, slik jeg var inne på i kapittel 1.2.5.

Rammeplanevalueringen viser at den aktiviteten barnehagene bruker mest i arbeidet med språk, er sanger, rim og regler (Østrem, et al., 2009, s. 33f). Både i språkarbeid generelt og i arbeid med minoritetsspråklige barn spesielt ser det ut til at aktiviteter som kan knyttes til hjemlige og kanskje mer uformelle praksiser verdsettes høyt. Samtidig viser NOVA-rapporten fra 2012 en økning i læremiddelbruken i tilrettelagte språkstimuleringstiltak (Gulbrandsen & Eliassen, 2013, s. 116). Tilrettelagte språkstimuleringstiltak er ikke definert, men av læremidler nevnes *Snakkepakken*, *BokTras*, språkpose, egnede bøker, strukturerte samtaler og annet eller egenprodusert materiale.<sup>11</sup> *Snakkepakken* var det læremiddelet som ble mest benyttet både i 2008- og 2012-undersøkelsen. Selv om økt bruk av læringsmaterieill kan forstås som at språkstimuleringstiltakene blir mer formelle og lærerstyrt, inngår det i *Snakkepakken* mange av de tradisjonelle barnehageaktivitetene som sanger, eventyr og bøker, uten at en altså vet noe om hvordan dette brukes. Funnene fra disse rapportene og evalueringene tyder på at barnehagelærere har oppfatninger om hvilke aktiviteter som er godt egnet for arbeid med andrespråk, men de kvantitative spørreundersøkelsene gir ikke innsikt i hva som foregår i disse aktivitetene.

### **1.3.3.2 Longitudinelle studier**

En annen type studier fra barnehager er longitudinelle studier som vektlegger sammenhengen mellom de språklige erfaringer barnehagebarn får gjennom barnehagelæreres språkbruk og barnas senere språkferdigheter, og spesielt senere lese- og skriveferdigheter (Aukrust, 2007; 2008; Aukrust & Rydland, 2009, 2011). Disse studiene tar utgangspunkt i én situasjonstype i barnehagen: samlingsstund. Studiene omfatter observasjonsdata av barnehagelæreres språkbruk i samlingsstund med barn med tyrkisk som førstespråk og norsk som andrespråk. Barnehagelæreres språk ble målt for leksikalsk tetthet, variasjon og kompleksitet, og disse resultatene ble korrelert med målinger av barnas

---

<sup>11</sup> Læringsmaterieillet *Snakkepakken*® er utviklet av barnehagelærerne Ihlen og Finnanger (2004), og består av diverse gjenstander, spill og bøker, cd og veiledningshefte. *BokTras* er et utviklingsprosjekt initiert av Lesesenteret (Hoel & Helgevold, 2007). Prosjektet skal bidra til å etablere gode rutiner for lesing i barnehager, blant annet gjennom å etablere bibliotekfilialer i barnehagene. *Språkpose* er pedagogisk verktøy utviklet av barnehagelæreren og språkpedagogen Nyberg (1999). Språkposen er en tøypose med gjenstander som kan knyttes til innholdet i ulike språkaktiviteter som sanger, fortellinger og høytlesning.

senere språkferdigheter. Blant studienes funn er at barna som ble eksponert for mange ord og ulike ord i samlingsstund, i første klasse hadde et signifikant "høyere vokabular, selv når det ble kontrollert for barnets vokabular i barnehagen og mors utdanning" (Aukrust & Rydland, 2009, s. 184).

### **1.3.3.3 Nærstudier av interaksjoner mellom barnehagepersonale og flerspråklige barn**

Flesteparten av studiene av arbeidet med barns andrespråk er kvalitativt orienterte studier der én eller flere barnehagesituasjoner observeres og der språkutviklingspotensialet drøftes ut fra gitte teoretiske perspektiv.

På midten av 1980-tallet ble det omfattende svenske prosjektet *Hemspråket i förskolan* gjennomført (Andersson & Naucér, 1987). Dette prosjektet var en av de første nordiske studiene der formålet var å kartlegge barnehagen som språklæringsarena for barn fra språklige og kulturelle minoriteter. Dataene i studien var samtaler mellom voksne og barn. I formelle og voksenstyrte situasjoner som høytlesning og samlingsstund fant Andersson og Naucér det de kaller et "pedagogisk spill", som kjennetegnes av den voksnes dominans i samtalen og en typisk samtalestruktur med initiativ-respons-evaluering. Ut fra dette funnet drøftes barnets språkutviklingspotensial i disse situasjonene. Det hevdes at samtalestrukturen kan fremme pragmatisk språkkompetanse og ordlæring, ettersom strukturen har et fast, forutsigbart mønster.

En finsk studie av språkbadsbarnehager viser at barnehagelærere som kan både svensk og finsk nesten utelukkende bruker målspråket (svensk) med barna og at barna lærer målspråket gjennom repeterende, forutsigbare rutiner (Vesterbacka, 1991). Vesterbacka hevder at en slik repeterende struktur ikke i like stor grad fremmer avanserte og dekontekstualiserte språkferdigheter. I et forsknings- og utviklingsprosjekt gjennomført i samarbeid mellom Høgskolen i Telemark, Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO) og 34 barnehager, undersøker Kjelaas (2009) barnehageansattes tilnærminger til språkstimulering. Hun har observert samtaler mellom barnehageansatte og barn i forskjellige barnehagesituasjoner og intervjuet barnehagepersonalet. Kjelaas peker blant annet på at samtalemønstrene i strukturerte og formelle situasjoner ble mer voksenstyrte enn i samtaler i mer uformelle situasjoner (Kjelaas, 2009, s. 83). En annen observasjon Kjelaas gjør, er at barnehageansatte ikke ser på flerspråklighet som en ressurs i arbeidet med

utvikling av språkferdigheter, og at utvikling av barnas norskferdigheter ble prioritert framfor utvikling av barnas morsmål.

På begynnelsen av 1990-tallet gjennomførte Boyd og Naucér en studie i svenske barnehager der barn med tyrkisk og svensk som førstespråk, deres foreldre og barnehagelærere deltok. Studien omfattet observasjoner av samtalepraksiser mellom foreldre/barn og barnehagelærere/barn i ulike typer aktiviteter som måltid, lek og lesestund, og i tillegg ble barnas språkferdigheter kartlagt og barnas foreldre ble intervjuet. Dataene ble analysert ut fra ulike sosiokulturelle normer for interaksjon i barnas hjem og i barnehagen, samt bruk av dekontekstualisert tale og narrativ kompetanse (Boyd & Naucér, 2001; Naucér, 2003, 2004; Naucér & Boyd, 1997). De største forskjellene i samtalepraksiser fant sted i lesestundene. Mens de tyrkisktalende barna inntok en rolle som lyttende barn, var de svenskspr  klige barna langt mer aktive deltakere i boksamtalen, ved at de kommenterte og trakk inn sine egne erfaringer underveis. Boyd og Naucér hevder at mens de tyrkisktalende barna utviklet en narrativkompetanse som innebærer en kognitiv evne til å strukturere og restrukturere fortellinger, utviklet de svensktalende barna en fortellerevne som er mer produktiv og handler om de språklige redskapene som kreves for å gjenfortelle. Konsekvensen er at barna ikke gis anledning til å bidra eller dele sine erfaringer og kunnskap med barnehagelæreren på like vilkår.

Den danske antropologen Palludans doktorgradsarbeid (2008) har noen likhetstrekk med Boyd og Nauc  rs studie, i den forstand at begge studiene ser på forventninger og interaksjonsnormer. Palludans studie er en etnografisk unders  økelse av en daginstitusjon i København, der hun observerte interaksjon mellom barnehagelærere og barn og intervjuet barnehagelærere. I sine analyser av interaksjonene skiller Palludan mellom det hun kaller en undervisningstone og en utvekslingstone (2008, s. 131). Undervisningstonen karakteriserer situasjoner der den voksne vektlegger innføring, forklaring, instruering og lignende. I disse situasjonene er barnehagebarna typisk lyttende og et objekt for pedagogens undervisning. Utvekslingstonen kjennetegner situasjoner der barnehagebarn og pedagoger snakker sammen i et mer gjensidig forhold og utveksler opplevelser, fortolkninger, meninger, erfaringer og viten. Palludan hevder at pedagogene har en tilbøyelighet til å produsere utvekslingstonen i interaksjoner med majoritetsbarn, og motsatt at undervisningstonen brukes med minoritetsspråklige barn. Palludan hevder altså at disse barna gjøres, ses og høres mer til objekter og "elever" og anerkjennes først og fremst som det. Som en følge av

den mer formelle undervisningstonen er de minoritetsspråklige barna mer tilbøyelige til å lytte og forholde seg tause i samtaler, til tross for at deres danskspråklige ferdigheter skulle tilsi at de var mer språklig aktive.

To studier fra begynnelsen av 2000-tallet undersøker ulike aktiviteter i barnehager som er opprettet spesielt med det formålet å fremme minoritetsspråklige barns språkutvikling. Carlsson og Bagga-Gupta (2003) undersøker ulike aktiviteter som gruppesamlinger, lek og måltider i en svensk språkbarnehage for 4–5-årige minoritetsspråklige barn. Carlsson og Bagga-Gupta finner utstrakt bruk av læringsmateriell som språkposer og "språklådor", og at opplæringen har et monologisk og formalistisk innslag. Praksisene i språkbarnehagen er bygget opp for eksplisitt og implisitt å "gi" et visst språk til barna (Carlsson & Bagga-Gupta, 2003, s. 208), og det legges mindre vekt på funksjonelle sider ved språket og mer vekt på språkets formsider. I tillegg fokuseres det på utvikling av barnas svenskferdigheter, og personalet bygger altså ikke på de språkferdighetene som barna allerede har, eller trekker andre språk inn i andrespråkopplæringen.

Evalueringsrapportene fra et prøveprosjekt i bydel Gamle Oslo, der en tilbød gratis barnehageplass for minoritetsspråklige barn (Sand & Skoug, 2002, 2003; Skoug & Sand, 2003), viser at prosjektbarnehagene integrerte barnas morsmål i aktivitetene, men dette gjaldt de barna som hadde felles morsmål med voksne, og i de tilfellene morsmålet ble brukt, var det primært som et redskap for andrespråkutvikling (Sand & Skoug, 2002, s. 104). I motsetning til språkførskolen i Carlsson og Bagga-Guptas studie, knyttet prosjektbarnehagene i Oslo arbeidet med andrespråk både til uformelle situasjoner som hverdagssituasjoner, lek og samtale, samtidig som de benyttet mer voksenstyrt og formelle læringssituasjoner som turaktiviteter, temaarbeid, ulike formingsaktiviteter, spill, språktreningsopplegg, bøker og fortellinger (Sand & Skoug, 2002, s. 98). Verken den svenske språkbarnehagen eller prosjektbarnehagene i Oslo speiler dagens praksis, som er at minoritetsspråklige barn benytter det ordinære barnehagetilbudet<sup>12</sup>.

I Danmark pågår det seksårige, nasjonale forskningsprosjektet *Tegn på sprog – tosprogede børn lærer at læse og skrive* i perioden 2008–2014 (Laursen, 2010). Prosjektet har en aksjonsforskningstilnærming og utforsker tospråklige barns møte med skriftspråk og

---

<sup>12</sup> Andel minoritetsspråklige barn kan imidlertid være svært høy i noen barnehager, men det er ingen politisk strategi at det skal opprettes egne barnehagetilbud utelukkende for minoritetsspråklige barn, ettersom barnehagen betraktes som en sentral integreringsarena.

hvordan undervisningen kan bli bedre rustet for å sikre tospråklige elevers skriftspråksutvikling og deres muligheter for å klare seg videre i utdanningen. Prosjektet følger en klasse fra barnehageklasse (tilsvarende seksåringer i norsk grunnskole) til femte klasse. Pilotprosjektet *Biliteracy i børnehaven* har samme utgangspunkt som prosjektet *Tegn på språk*, og undersøker hvordan barnehagene kan skape rom for at pedagoger og barn sammen kan utforske og få erfaringer med skrift på tvers av språk. Pilotprosjektet har avdekket et stort potensial både i form av de erfaringene tospråklige barnehagebarn har med skriftspråk og i form av det språkpedagogiske mulighetsrommet som finnes når barnehagepersonalets forståelse av arbeidet med språk utvides og endres (Kristensen & Daugaard, 2012, s. 58).

Ved Universitetet i Agder arbeider Torild Olsen med et doktorgradsprosjekt med tittelen *Språkstimulering av flerspråklige barn i barnehagen: Språklig samhandling og personalets språkbruk i møte med flerspråklige barn*. Olsens materiale består av feltnotater, observasjoner av språklig samhandling mellom barnehagepersonale og flerspråklige barn og intervju av barnehagepersonalet. Språklig samhandling mellom personalet og flerspråklige barn blir analysert med utgangspunkt i konversasjonsanalyse (conversation analysis). Analyser av barnehagepersonalets språkbruk bygger på elementer fra systemisk funksjonell lingvistikk og kognitiv lingvistikk.

I de kvalitativt orienterte studiene er datamaterialet stort sett observasjoner av interaksjoner mellom barnehagepersonale og barn. Studiene illustrerer at praksisene i barnehagene i liten grad benytter barnas flerspråklige ressurser, og at det er en enspråklig norm som ligger til grunn for arbeidet. Dessuten ser det ut til at barnehagepersonalet i mer formelle situasjoner og aktiviteter inntar en mer styrende rolle, som i mindre grad åpner for barnas initiativ og språklige aktivitet. I noen av studiene inngår intervjudata i tillegg til observasjoner, men barnehagepersonalets versjoner av arbeidet med språk blir i liten grad gjort til gjenstand for undersøkelser.

#### **1.3.3.4 Kvalitative intervjuundersøkelser om barnehagers arbeid med språk**

Et fireårig pedagogisk forskningsprosjekt ved Høgskolen i Finnmark undersøker barnehagen som inkluderende fellesskap. I prosjektet studeres blant annet hvordan barnehagene arbeider for å ivareta og videreutvikle barnehagebarns flerkulturelle og flerspråklige bakgrunn (Germeten & Nilsen, 2012). En av delstudiene handler om barn og familier med russisk



tilknytning, og materialet består av intervju med russiske barnehagemødre og styrere og pedagogiske ledere i to barnehager i Finnmark, i tillegg til barnehagenes plandokument og observasjoner av barnehagenes fysiske miljø, utstyr og materiell. En relativt liten andel barn med russisk tilknytning gikk i de to barnehagene. De russiske mødrene i undersøkelsen gir uttrykk for at de ønsker at barnas morsmål kunne brukes og synliggjøres i barnehagenes virksomhet, men de to barnehagene forholder seg til russisk på ulike måter. I den ene barnehagen, der det går flest barn med russisk tilknytning, rapporterer personalet at russisk brukes som en ressurs både av barn og voksne i lek, og at de har en russisk tospråklig assistent. Russisk språk synliggjøres med bokstaver, ord og tall på veggene, og den tospråklige assistenten fremhever betydningen av at russisk ikke må fremmedgjøres eller gjøres til noe uvanlig (Nilsen, 2011, s. 36). I den andre barnehagen tillegger personalet barnas morsmål betydning, men barnehagen har verken tospråklig assistent eller lar russisk være en del av den ordinære virksomheten. Personalet gir tydelig uttrykk for at arbeidet med morsmål er hjemmets oppgave, mens arbeidet med norsk er barnehagens oppgave (Nilsen, 2011, s. 57). Nilsens studie er en av de få kvalitativt orienterte norske studiene som utforsker barnehageansattes oppfatninger av arbeid med flerspråklighet.

Stadig flere norske masteroppgaver tematiserer barnehagelæreres refleksjoner rundt arbeid med språk i barnehage. Gjennom søk i bibliotekbasen BIBSYS på masteroppgaver med emneord "språk" og "barnehage", har jeg funnet at det i perioden 2008–2012 er skrevet ni masteroppgaver som har intervjudata som den primære datatypen. Oppgavene handler om skriftspråksstimulering (Gjessing, 2009; Kristiansen, 2010; J. M. Sandvik, 2008), personalets bruk av kartleggingsverktøy (Bjunes, 2010; Bugge, 2009) og bruk av rollelek som språkutviklende aktivitet (Grønsnes, 2011). Én belyser holdninger til språklig mangfold i barnehagen (Fjeldstad, 2012), mens to undersøker mer generelt arbeid med språk (Grinde, 2010; Mørk, 2010). De fleste oppgavene er skrevet innenfor fagområdet pedagogikk og er tilknyttet lærerutdanningsinstitusjonene, men det kommer også oppgaver fra andre fagmiljø som lesevitenskap (Universitetet i Stavanger) og spesialpedagogikk (Universitetet i Oslo og NTNU, Trondheim). Riktignok handler bare én av disse masteroppgavene om flerspråklighet, men det er altså i norsk kontekst en gryende forskningsinteresse for barnehagelærernes perspektiver på arbeid med språk. Denne forskningsinteressen kan ses i lys av en internasjonal tendens til mer orientering mot profesjonsutøvernes perspektiver på sitt arbeid, både andrespråklærere og barnehagelærere (jf. kap. 2.2.3).

### 1.3.4 Oppsummering

Ved en gjennomgang av forskning om barnehage og flerspråklighet viser det seg at fenomenet har interessert forskere fra ulike fagtradisjoner, som for eksempel andrespråksforskning, pedagogikk, litteraturvitenskap og antropologi. Ulike metodiske og teoretiske utgangspunkt benyttes på tvers av fagtradisjoner. Studiene har eksplisitte teoretiske utgangspunkt, som for eksempel sosialsemiotikk eller språksosiologi, eller de har på forhånd definert språklæringsmiljøets kvalitet. I tillegg er det en tendens til at tidligere studier har fokusert på én eller et utvalg situasjonstyper som for eksempel lesestund, måltid eller samlingsstund, i noen tilfeller som en direkte konsekvens av en teoretisk forståelse av hvilke situasjoner, aktiviteter og språkferdigheter som anses som betydningsfulle. Det har i liten grad blitt overlatt til barnehagelærerne selv å definere hva de mener er hensiktsmessige og gode språklæringsaktiviteter, og også i hvilken grad og hvordan de definerer tale- og skriftspråksstimulering og barnas flerspråklighet inn i dette arbeidet.

## 1.4 Plassering av studien

I min studie har jeg tatt utgangspunkt i hvordan barnehagelæreren selv definerer sitt arbeid med flerspråklige barns språkutvikling. Hensikten er altså å rette oppmerksomheten mot de språklæringsaktivitetene som barnehagelæreren trekker fram som betydningsfulle, og utforske hvordan arbeid med andrespråk og flerspråklighet kommer til uttrykk gjennom deres forståelse av og bruk av situasjoner og aktiviteter. Slik sett vil denne studien kunne karakteriseres som en studie som utforsker læringsmulighetene og de prosessene som foregår i læringsrommet. Dick Allwright omtaler slike studier som klasseromssentrerte, der prosessene vektlegges framfor læringsutbyttet og rammebetingelser som læreplaner og læringsmateriell:

Classroom-centered research is just that—research centered on the classroom, as distinct from, for example, research that concentrates on the *inputs to the classroom* (the syllabus, the teaching materials) or on the *outputs from the classroom* (learner achievement scores). It does not ignore in any way or try to devalue the importance of such inputs and outputs. It simply tries to investigate what happens inside the classroom when learners and teachers come together. At its most narrow, classroom-centered research is in fact research that treats the language classroom not just as the *setting for* investigation but, more importantly, as the *object of* investigation. Classroom processes become the central focus (Allwright, 1983, s. 191).

På linje med Allwright vil jeg konsentrere meg om de prosessene som oppstår i språklæringsarenaen når barnehagelæreren og barna kommer sammen. Samtidig som

barnehagelærerne er styrt av kulturelle, samfunnsmessige og politiske vilkår og betingelser for arbeidet, formet de samtidig selv praksisene i barnehagen, ikke bare i kraft av sin interaksjon med barna, men også i samspill med andre aktører og institusjoner som påvirker arenaen, slik som barnehagelærerutdanning, foreldre og assistenter. Når jeg skal studere barnehagelæreres andrespråksdidaktiske praksiser, er det barnehagelæreren i samhandling med barn og lærernes refleksjoner omkring denne samhandlingen som er mitt fokus.

Jeg plasserer studien i fagdisiplinen anvendt språkvitenskap fordi jeg hovedsakelig fokuserer på spørsmål som kan relateres til språklige forhold. Når jeg vil studere barnehagelærernes forståelse og bruk av aktiviteter og hva som foregår språklig i disse aktivitetene, er det fordi jeg er opptatt av hvilke syn på andrespråklæring som kommer til uttrykk. En vanlig definisjon på anvendt språkvitenskap er at det omfatter teoretiske og empiriske undersøkelser av forhold der språk er sentralt: "The theoretical and empirical investigation of real-life problems in which language is a central issue" (Brumfit, 1995, s. 27). Enkelte har påpekt at denne definisjonen er så vid at den vil omfatte svært mange fagfelt, og at en vanskelig kan tenke seg menneskelig aktivitet og virksomhet som ikke berører språklige forhold på en eller annen måte (Myers, 2005, s. 527). Jeg oppfatter likevel Brumfits poeng dithen at språklige forhold skal utgjøre undersøkelsens kjerne, som i denne studiens tilfelle er andrespråk. Studien hører dermed til andrespråksforskningsfeltet.

Golden, Kulbrandstad og Tenfjord (2007) peker på tre utviklingslinjer i norsk andrespråksforskning: studier av innlærerspråk, språk- og kulturkontaktstudier og didaktiske studier. Den didaktiske linja omfatter studier som har som mål å utforske andrespråksundervisningens mål og innhold, begrunnelser, betingelser, inklusiv vurdering og testing. Denne studien kan plasseres som en andrespråksdidaktisk studie, ettersom jeg undersøker vilkår ved barnehagen som språklæringsarena.

Jeg har valgt å bruke termen andrespråksdidaktikk. Alternative termer kunne ha vært 'språkstimulering', 'språkopplæring' og 'språkundervisning'. Den første termen er gjerne forbeholdt barnehagefeltet, men ser ut til å være mindre brukt fordi den kan gi assosiasjoner til 'stimuli' og dermed også behavioristisk læringsteori. Termene 'språkopplæring' og 'språkundervisning' gir assosiasjoner til mer formelle læringsarenaer som skole. Siden mange barnehagelærere er opptatt av å markere barnehagens særtrekk, kan disse termene potensielt lukke mer enn de åpner for beskrivelser av barnehagelærernes arbeid. Når jeg

snakker om 'andrespråksdidaktikk' eller alternativt 'arbeid med språk', oppfatter jeg det altså i min sammenheng som mer nøytrale termer enn 'språkstimulering' og 'språkopplæring'.

Block problematiserer betegnelsen 'andre-' i andrespråk (Block, 2003, s. 55f), fordi ordenstallet kan bidra til en oppfatning om at språk utvikles kronologisk og sekvensielt. For barn i barnehagealder kan det diskuteres hvorvidt ett språk utvikles før det andre. På linje med García (2009, s. 58f) betrakter jeg barns flerspråklige utvikling som gryende flerspråklig utvikling. Jeg anvender termen 'flerspråklig' for å understreke kompleksiteten og mangfoldet den signaliserer. Jeg bruker termen 'andrespråk' for å betegne det nye språket som barna skal lære. For å omtale det språket eller de språkene som barnehagelærerne oppgir at barna i studien hadde erfaringer med og eventuelt også brukte før de skulle lære et nytt språk, bruker jeg termene morsmål og førstespråk. Begge disse termene er godt etablerte termer i andrespråksforskning (Berggreen & Tenfjord, 1999; Laursen & Holm, 2010; Lindberg & Hyltenstam, 2004), og termen morsmål ser ut til å være etablert i barnehagefeltet (Kunnskapsdepartementet, 2011a). García (2009, s. 58) foreslår å bruke 'home language practices', men ettersom hjemmespråket gjerne kan brukes i barnehagen som barnehagespråk, er ikke termen tilstrekkelig for å skille mellom de ulike språkene ut fra kontekst.

Studier av lærerspråk har en lang tradisjon i andrespråksforskning (Chaudron, 1988, s. 50ff; Ellis, 2012, s. 116; Håkansson, 1987). I tillegg til at jeg vil undersøke barnehagelærernes bruk av språklæringssituasjonene, vil jeg også undersøke deres refleksjoner og forståelser av barnehagen som språklæringsarena. Studien er altså også knyttet til det voksende forskningsfeltet innenfor andrespråksforskning som dreier seg om språklærerrefleksjoner. Flere peker på behovet for å styrke andrespråksdidaktisk forskning med studier som vektlegger lærernes perspektiver og stemmer (Bailey & Nunan, 1996, s. 3; Tsui, 2008, s. 281). Tilknytningen til andrespråksforskning vil jeg gjøre nærmere rede for i teorikapitlet, men først vil jeg presentere problemstillingene som danner utgangspunkt for studien.

## **1.5 Problemstillinger**

Emnet for denne studien er altså barnehagelæreres arbeid med flerspråklige barns språk og språkutvikling. Som jeg har pekt på i oversikten ovenfor (jf. 1.3.2), studeres emnet fra ulike fagtradisjoner og med ulike teoretiske og metodiske innfallsvinkler. Jeg er opptatt av å beskrive kjennetegn ved barnehagelærernes arbeid. Studiens hovedproblemstilling er derfor:

### *1. Hva kjennetegner barnehagelæreres andrespråksdidaktiske praksiser?*

Jeg definerer 'andrespråksdidaktiske praksiser' i tråd med sosiokulturelle teorier. De omfatter situerte, observerbare andrespråksdidaktiske hendelser og barnehagelærernes forståelser, holdninger og refleksjoner omkring arbeidet med språk. Det er følgelig både de andrespråksdidaktiske hendelsene barnehagelærerne identifiserer og refleksjoner knyttet til disse hendelsene, som skal utforskes og analyseres.

Selv om barnehagelærernes mandat for arbeidet med språk er gitt gjennom rammeplanen, er det i stor grad opp til barnehagelærerne selv både *hvordan* arbeidet med språk innordnes i barnehagens innhold og arbeidsoppgaver, og *hva* innholdet skal være. I analysene utforsker jeg hvordan barnehagelærerne orkestrerer barnehagen som språklæringsarena gjennom følgende delproblemstillinger:

- a) Hvordan forstår og bruker barnehagelærerne ulike læringssituasjoner i sitt arbeid med barns andrespråksutvikling?*
- b) Hvordan kommer flerspråklighet til uttrykk i barnehagelærernes praksiser?*

Den første delproblemstillingen er knyttet til læringssituasjonene. Her vil jeg undersøke hvordan barnehagelærerne bruker og forstår uformelle og formelle læringssituasjoner. Jeg legger spesielt vekt på å undersøke språklæringsaktiviteter barnehagelærerne mener er gode og hensiktsmessige for barns andrespråksutvikling, og hva som kjennetegner barnehagelærernes språkpraksiser i disse situasjonene. I delproblemstilling to retter jeg oppmerksomheten mot flerspråklighetsperspektivet i barnehagelærernes andrespråksdidaktiske praksiser.

På bakgrunn av beskrivelsene og analysene ut fra de to aspektene læringssituasjoner og flerspråklighet, vil jeg drøfte hvilke syn på andrespråkslæring som artikuleres i barnehagelærernes andrespråksdidaktiske praksiser.

## **1.6 Avhandlingens oppbygging**

Avhandlingen består av sju kapitler. I dette første kapitlet har jeg redegjort for studiens formål, den samfunnsmessige og utdanningspolitiske bakgrunnen og tidligere og pågående studier av barnehagen som språklæringsarena. Dessuten har jeg plassert studien innenfor

forskningsfeltet anvendt språkvitenskap, nærmere bestemt som andrespråksdidaktisk forskning, og presentert problemstillingene.

I kapittel 2 trekkes avhandlingens teoretiske grunnlag opp. I teorikapitlets første del definerer jeg fenomenet 'andrespråksdidaktiske praksiser' og plasserer studien i lys av allmenndidaktisk teori og språkvitenskapelige og andrespråksteoretiske perspektiver på språk- og litterasitetspraksiser og kunnskap om språk og språklærerrefleksjoner. Dette omfatter også en vitenskapsteoretisk plassering av studien. Deretter presenterer jeg andrespråksteoretiske perspektiver på temaene i delproblemstillingene, henholdsvis språklæringssituasjoner og flerspråklighetsperspektivet.

I kapittel 3 gjør jeg nærmere rede for studiens forskningsmetodiske tilnærming og vitenskapsteoretiske grunnlag. Jeg beskriver studien som en fortolkende, kvalitativt orientert flerkasusstudie med en utforskende tilnærming. Innledningsvis drøfter jeg valg og avgrensning av studiens tre kasus og hvilke etiske forhold som berører studien. Kapitlet er strukturert slik at det belyser de ulike fasene i undersøkelsen. Ettersom studien har en utforskende tilnærming der designfleksibilitet har vært et viktig prinsipp, gjør jeg i delkapitlet "metodeutvikling" rede for valg og beslutninger i metodeutviklingsfasen som fikk konsekvenser for senere datainnsamling og databehandling. I delkapitlet kalt "datainnsamling" presenterer jeg intervju og observasjon som studiens primære datainnsamlingsmetoder. Jeg knytter erkjennelsesteoretiske spørsmål til de ulike datatypene som innsamlingsmetodene aktualiserer. Delkapitlet "databehandling" presenterer ulike forhold som påvirker og er en del av analysetilnærmingen, slik som transkribering av videoobservasjoner og intervjudata, alternering mellom teori og empiri, alternering mellom datatypene og resultatframstillingen.

I kapittel 4, 5 og 6 presenteres resultatene av undersøkelsen. Som jeg alt har vært inne på, har jeg valgt ett hovedkasus og to andre kasus, og i resultatframstillingen er det ett kapittel for hvert av de tre kasusene. I hvert kapittel beskrives barnehagelæreren og konteksten for hennes arbeid, slik som hennes bakgrunn, barnegruppa, barnehagen og barnehagens plandokumenter. Deretter besvares den første delproblemstillingen om barnehagelærernes forståelse og bruk av språklæringssituasjoner. Så presenteres resultatene av den andre delproblemstillingen omkring flerspråklige perspektiver ved barnehagelærernes praksiser.

Avslutningsvis i hvert resultatkapittel oppsummeres og drøftes barnehagelærernes andrespråksdidaktiske praksiser.

I kapittel 7 oppsummeres og drøftes sentrale funn på tvers av de tre kasusene ut fra problemstillingene. Strukturen er den samme som i resultatkapitlene, der jeg først diskuterer barnehagelærernes forståelse og bruk av barnehagens læringssituasjoner, og deretter hvordan flerspråklige perspektiver kommer til uttrykk i barnehagelærernes andrespråksdidaktiske praksiser. Avslutningsvis drøfter jeg rammer og vilkår for barnehagen som språklæringsarena for flerspråklige barn.





## 2 Teoretiske perspektiver

### 2.1 Innledning

I innledningen har jeg definert andrespråksdidaktiske praksiser både som observerbare hendelser og barnehagelærernes refleksjoner rundt hendelsene. I kapittel 2.2 diskuterer jeg det teoretiske grunnlaget for å omtale arbeid med andrespråk som andrespråksdidaktiske praksiser i lys av teorier hentet fra områder som allmenndidaktikk, språkvitenskap og andrespråksdidaktikk. Jeg bygger diskusjonen hovedsakelig på allmenndidaktisk teori (Dahlgren, 1989; Gundem, 2011), teori om språk- og litterasitetspraksiser (Barton & Hamilton, 1998, 2000; Pennycook, 2010; Street, 1984, 2000) og andrespråksdidaktisk teori som Andrews (2007, 2008) og Tsui (2003).

I kapittel 2.3 og 2.4 går jeg nærmere inn på temaene i studiens to delproblemstillinger: språklæringssituasjoner og flerspråklighetsperspektivet i andrespråksopplæring. Jeg tar for meg hvordan disse temaene er behandlet i andrespråksdidaktisk teori, med utgangspunkt i Ellis (2005, 2009), Cummins (2000, 2007), og García (2009), og begrunner hvorfor disse teoretiske innfallsvinklene er relevante for denne studien. Disse kapitlene danner den teoretiske bakgrunnen for analysen i kapittel 4, 5 og 6.

### 2.2 Arbeid med andrespråk som andrespråksdidaktiske praksiser

#### 2.2.1 Innledning

Som jeg alt har gjort rede for, omfatter tidligere forskning på arbeid med andrespråk i barnehage både observerbare hendelser av barnehagelærernes arbeidsmåter og språkbruk og barnehagelærernes refleksjoner omkring arbeid med språk. I motsetning til de fleste tidligere barnehagestudier som vanligvis studerer enten observerbare handlinger eller refleksjoner, har jeg valgt å integrere disse perspektivene og gjøre både barnehagelærernes handling og refleksjoner til gjenstand for undersøkelsen, slik det oftere gjøres i klasseromsstudier (for eksempel Breen, Hird, Milton, Oliver, & Thwaite, 2001; Danbolt & Kulbrandstad, 2008; Tsui, 2003). Gjennom tre ulike teoretiske innfallsvinkler har jeg valgt å belyse forholdet mellom handling og refleksjon. Den ene retningen jeg baserer studien på, er allmenndidaktisk fundert. Her plasserer jeg studien i lys av en vid definisjon av didaktikk

som både inkluderer arbeidsmåter og rasjonalet for arbeidsmåtene. Deretter gjør jeg rede for hvordan praksistermen er relevant for studien. Her baserer jeg meg på språkvitenskapelige retninger som betrakter språk og litterasitet som sosiale, situerte praksiser. Jeg legger spesielt vekt på forholdet mellom hendelser og praksiser. Jeg ser også studien i lys av språklærerrefleksjonsforskning, og peker spesielt på hvordan diskusjonen av ulike kunnskapsformer som påstands- og handlingskunnskap er relevant. Avslutningsvis oppsummerer jeg den definisjonen av andrespråksdidaktiske praksiser jeg bruker i denne studien.

### **2.2.2 Arbeid med andrespråk som didaktikk**

Å bruke termer som 'andrespråksdidaktikk' eller mer generelt 'språksdidaktikk' i barnehagesammenheng, synes å være uvanlig. Trolig har dette en sammenheng med at en i barnehagen tradisjonelt ikke opererer med undervisningsfag på samme måte som i skolen, men integrerer flere fagområder i det didaktiske arbeidet. Didaktikk kan derimot gjerne brukes i allmenndidaktisk forstand for barnehagefeltet. Et typisk eksempel er tittelen på ei innføringsbok i allmenndidaktikk, *Didaktikk for førskolelærere* (Gunnestad, 2007). Det er også utarbeidet egne allmenndidaktiske modeller for barnehagefeltet (eksempelvis Engen & Aasen, 1994; Gunnestad, 2007, s. 143ff). I disse modellene er arbeid med språk integrert i annet pedagogisk arbeid. Rapporter viser at det foregår en del aktiviteter i barnehagen som primært er rettet mot arbeid med språk, for eksempel prosjektarbeid (Østrem, et al., 2009, s. 33). Jeg definerer arbeid med andrespråk som andrespråksdidaktisk arbeid, uavhengig av om det foregår integrert eller isolert, og uavhengig av om det foregår i formelle eller uformelle lærings situasjoner.

#### **2.2.2.1 Ulike avgrensinger av didaktikk**

Det finnes ingen felles, etablert forståelse av 'didaktikk' (Gundem, 2011, s. 20). Didaktikk blir gjerne forstått synonymt med "undervisningslære" ut fra ordets etymologiske opphav fra gresk 'didaskeik', som betyr å være lærer eller å utdanne. Gundem redegjør for hvordan ulike avledninger av den greske stammen omfatter betydningsinnhold som spenner fra 'didaskalion' (kunnskap, vitenskap og skolepenger) til 'didachae' (forskrift, teori og vitenskap), 'didaktikos' (flink til å undervise; instruktiv) og 'didaskalia' (undervise, informasjon, oppklaring, råd; korreksjon) (2011, s. 24). De ulike betydningene av ordet illustrerer spennvidden i didaktikkens kjerneområder også i dag, fra didaktikk som forsknings- og teorifelt og didaktikk i en praktisk kontekst. Det viser også hvordan

didaktikk kan oppfattes både som normativt og foreskrivende (didachae og didaktikos) og deskriptiv (didaskalion og didaskalia).

Det er vanlig å skille mellom angloamerikansk curriculumtradisjon og nordeuropeisk didaktikktradisjon, selv om skillet riktignok er mindre framtrødende nå enn tidligere, spesielt ved at den nordeuropeiske tradisjonen er påvirket av den angloamerikanske (Gundem, 2011, s. 91). Vilkrårene for de ulike tradisjonene relateres til historiske og politiske forhold som statlig styring og lærerens frie rolle. I didaktikktradisjonen har læreplanen en rolle som bindeledd mellom stat, lærerutdanning og klasserom, der lærerutdanningens didaktikkundervisning skal gjøre læreren i stand til å tolke og iverksette læreplanen. Angloamerikanske samfunn og spesielt amerikanske samfunn har større grad av lokal styring og en lærerutdanning som legger mer vekt på fag og undervisningsmetoder (Gundem, 2011, s. 93). På barnehagefeltet er det, som nevnt, ikke like sterk tradisjon for å bruke didaktikk som term, og det synes også å være en tendens til å bruke en mer generell term som barnehagepedagogikk eller førskolepedagogikk. Dette kan ha en sammenheng med at den første rammeplanen for barnehagen kom så sent som i 1996, og det fantes altså ikke det samme bindeleddet mellom stat, lærerutdanning og barnehage tilsvarende det som har vært i skolen. Rammene for barnehagens innhold ble til stor del styrt gjennom barnehagelærerutdanningen, som fikk sin første rammeplan i 1971 (daværende førskolelærerutdanning).

Den første didaktikkdefinisjonen en kjenner, finnes hos tsjekkeren Johann Amos Comenius' *Didactica Magna*, utgitt på latin i 1657. Her blir didaktikk definert bredt som "å lære alt til alle". På dette tidspunktet skilte en ikke strengt mellom didaktikk som undervisningsteori og didaktikk som praktisk utøvelse. Gradvis rettes oppmerksomheten mer mot undervisningsteori. Den tyske filosofen Wilhelm Diltheys skille mellom åndsvitenskapen og naturvitenskapen, og påvirkningen fra det som utviklet seg som åndsvitenskapelig pedagogikk, fikk stor betydning for utviklingen av didaktikktradisjonen. Dette gjaldt først og fremst forholdet mellom teori og praksis der praksis ble utgangspunktet for den pedagogiske virksomheten, både for teoridannelsen og som praktisk utøvelse (Gundem, 2011, s. 29f). På bakgrunn av åndsvitenskapelig pedagogikk utviklet det seg flere ulike retninger innenfor didaktikken, blant annet dannelseseoretisk didaktikk (Bildungstheorie), der danning defineres som prosessen og produktet av personlig utvikling, styrt av fornuft (Gundem, 2011, s. 33). Det dannelseseoretiske didaktikkbegrepet får en langt snevrere

betydning enn Comenius' vide definisjon. Med danningsteori aktualiseres det som ofte omtales som didaktikkens kjernesporsmål "hva, hvordan og hvorfor". Didaktikkens innhold og kriterier for innholdsutvelgelse kom i forgrunnen, der undervisningsinnholdet velges ut fra om det er formålstjenlig som middel til å nå danningsidealet. Spørsmål om metodikk kom dermed i bakgrunnen, noe som også reflekteres i utviklingen av fagdidaktikken. Fagdidaktikk ble tatt i bruk som term på 1970-tallet og oppsto som en reaksjon på den praktisk orienterte fagmetodikken. Mens fagmetodikken la vekt på praktiske arbeidsmåter og undervisningsformer, ble fagdidaktikken mer teoretisk orientert (Lorentzen, Streitlien, Tarrou, & Aase, 1998, s. 8). På 1980- og 1990-tallet skjedde det en tilnærming mellom de ulike retningene i en kritisk-konstruktiv didaktikk, der det kritiske blikket både orienteres mot undervisningens mål, innhold, arbeidsformer og mot systemnivå og samfunnsmessige forhold. Det konstruktive retter seg mot det praktiske i utdannings- og samfunnsvirkeligheten (Gundem, 2011, s. 39f), altså en vid definisjon av didaktikk. Gundem oppsummerer de ulike retningene og definisjonstradisjonene i nordeuropeisk didaktikk i tre kjerneområder:

- en teoretisk tekst eller forskningstekst hvor betegnelsen går på et studie- og forskningsfelt [...]
- en praktisk kontekst hvor didaktikk blir brukt blant annet innen undervisning, i arbeid med læreplaner og ellers i planleggingen av undervisning og læring
- et diskurs- eller drøftingsplan hvor didaktikk utgjør en referanseramme for en profesjonell dialog mellom lærere, og mellom lærere og andre interessegrupper i forhold til skole- og undervisningssaker (Gundem, 2011, s. 23).

Den foreliggende studien forholder seg til alle de tre punktene. For det første er studiens produkt en forskningstekst som inngår i et andrespråksdidaktisk forskningsfelt, med mål om utvikling av kunnskap innenfor feltet. Datamaterialet er hentet fra den praktiske barnehagekontekst, der jeg undersøker både språkdidaktiske mål, innhold og metoder og barnehagelærerens begrunnelser for disse. Det er også et mål med studien at den skal være et bidrag til dialog mellom aktører i barnehage og barnehagelærerutdanning, som ett blant flere utgangspunkt for diskusjon og utvikling av språkdidaktikk som praktisk og teoretisk felt.

### ***2.2.2.2 Didaktikkens kjernesporsmål***

Didaktikk kan altså avgrenses eller defineres på ulike måter. Ulike avgrensinger og definisjoner berører det den svenske pedagogikkprofessoren Lars-Owe Dahlgren kaller didaktikkens fire kjernesporsmål (Dahlgren, 1989, s. 24ff). Det første spørsmålet er det

didaktiske legitimitetsspørsmålet, altså hva som legitimerer et kunnskapsområde i skolens undervisning. På barnehagefeltet er språkdidaktikk legitimert politisk, men også gjennom barnehagelærernes vektlegging av arbeid med språk. Det andre didaktiske sentralspørsmålet er det didaktiske seleksjonsspørsmålet, altså hva som skal utgjøre didaktikkens innhold. I barnehagefeltet er det rammeplan for barnehage og barnehagelærerutdanning som angir innholdet, både i form av hvilke aktiviteter og hvilke arbeidsmåter som skal velges. Grensen mellom seleksjonsspørsmålet og Dahlgrens tredje spørsmål, kommunikasjonsspørsmål, altså hvordan undervisningsinnholdet skal formidles, er uklare. Det er ikke uten videre enkelt å operere med didaktikk som undervisningens mål, innhold og begrunnelser og som samtidig utelater metoder og arbeidsformer (Dyndahl, 2002, s. 117f). Barnehagens språkdidaktiske innhold kan være sang, leseaktiviteter, samtaler, og slik barnehagetradisjonen er, kan samtalen være både målet og middelet for det språkdidaktiske arbeidet. Skillet mellom vid og snever definisjon av didaktikk er hvorvidt den også inkluderer metoder og arbeidsformer, men det er altså ikke åpenbart hvor denne grensen går. Det fjerde didaktiske kjernesørsmålet er identitetsspørsmålet, altså hva som kjennetegner et visst kunnskaps- eller ferdighetsområde. Dyndahl påpeker at didaktisk identitet er en "[...] relativ størrelse som stadig reforhandles innen de sosiale, pedagogiske og faglige feltene som konstituerer den" (Dyndahl, 2002, s. 121). Opplæringsinnhold endres stadig ved at nye kunnskapsområder blir lagt til og at vilkårene for kunnskapsområdene forandres, slik som tilfellet er for tema som flerspråklighet og lese- og skriveforberedende aktiviteter for barnehagefeltet.

Flerspråklighet ble første gang introdusert i rammeplanen for barnehagelærerutdanning i 1995, og en ser også hvordan lese- og skriveforberedende aktiviteter gradvis får større plass i rammeplanene både for barnehagelærerutdanning og for barnehagen. Verken flerspråklighet eller lese- og skriveforberedende aktiviteter er *nye* kunnskapsområder, men noe av utfordringen ved språkdidaktikk i barnehagen er at relativt få har forsøkt å beskrive og dermed også befeste språkdidaktikk som eget virksomhetsfelt med utgangspunkt i praksisfeltet, altså både det første og det andre punktet i Gundems beskrivelse av didaktikkens kjerneområder. Et sentralt punkt i denne studien er å belyse kjennetegn ved didaktikkens identiteter, og derfor spør jeg i hovedproblemstillingen hva som kjennetegner barnehagelæreres andrespråksdidaktiske praksiser. Jeg er også opptatt av andrespråksdidaktiske legitimitets-, kommunikasjons- og seleksjonsspørsmål i barnehagen. Selv om arbeidet med språk er gitt av utdanningspolitiske formål, er det i stor grad opp til

barnehagelærerne hvordan arbeidet med andrespråk innordnes i barnehagens innhold og arbeidsoppgaver og hva innholdet skal være, for eksempel hvilke språkferdigheter barnehagelærerne arbeider for å fremme.

### **2.2.3 Andrespråksdidaktikk som praksis**

I *Bokmålsordboka* ([s.a.]) blir det etymologiske opphavet til ordet 'praksis' angitt å være det greske ordet 'prattein' som betyr 'handle' eller 'utøve'. I dagligtalen har ordet fire bruksområder, for det første som "utøvelse og anvendelse som motsats til teori", dernest som "faglig og yrkesmessig virksomhet", "øvelse i form av opplæring" eller som "skikk og bruk". I dagligtale legges det altså mest vekt på handlinger og det "gjørende" og mindre vekt på forestillinger og refleksjoner. I lys av diskusjonen i forrige kapittel om didaktikk, der diskusjonen om forholdet mellom teori og praksis har vært sentral, vil jeg i det følgende relatere praksistermen til ulike faglige og idéhistoriske forankringer.

#### **2.2.3.1 Språkpraksiser som sosiale, situerte praksiser**

Ifølge Pennycook (2010, s. 22) er termen 'språkpraksis' mye brukt innenfor anvendt språkvitenskap i dag. Den amerikanske filosofen Schatzki hevder at forskningsfokus i en rekke disipliner har dreid fra struktur og system til aktiviteter og handlinger. Dette kaller han "den praktiske vending" i vitenskapen (Schatzki, 2001). Innenfor språkvitenskapen finner en også en slik dreining fra et strukturalistisk syn på språk som skulle studeres som strukturer i seg selv, til et syn på språkbruk som aktiviteter og hendelser som må studeres i dens omgivelser. Sjakkalogien er velkjent, der sjakkspill blir brukt for å illustrere forholdet mellom (språk)strukturer og regler og utenforliggende forhold. Strukturalistene mener at én ting er sjakkreglens historiske betingelser og ulike anvendelser, men for å forstå prinsippene for sjakkspill, må de isoleres fra eksterne forhold. Filosofen Wittgenstein var blant de første som hevdet at det interessante med reglene nettopp er konteksten og de sosiale betingelsene som konstituerer reglene, og dermed kan de ikke løsrives fra konteksten de inngår i (Pennycook, 2010, s. 26f).

Slik Pennycook bruker termen språkpraksis, relateres den til hva mennesker gjør med språk: "The notion of language as a system is challenged in favour of a view of language as doing" (Pennycook, 2010, s. 2). En slik definisjon legger med andre ord vekt på handlingsaspektet, og må relateres til den konteksten den er en del av, både sosialt, kulturelt og historisk. Å studere språkbruk som sosiale, situerte hendelser, altså noe annet enn strukturer i

saussuriansk forstand eller system i chomskyansk forstand, kan knyttes til sosiolingvistikken og spesielt kommunikasjonsetnografi på 1960-tallet, men har også røtter i antropologi, sosiologi og sosiokulturelle teorier (Hornberger, 2000, s. 358). Innenfor sosiolingvistikken tok blant annet Dell Hymes med kommunikasjonsetnografien til orde for å studere språkbruk i kontekst. I motsetning til et strukturalistisk syn på språk, der språkstrukturer i seg selv var studieobjektet, enten som overflatefenomen eller som dybdestrukturer, ble oppmerksomheten rettet mot den sosiale sammenhengen språket ble ytret i: "[...] language [is considered] neither as abstracted form nor as an abstract correlate of a community, but as situated in the flux and pattern of communicative events, and as in integral relation to them" (Hymes, 1964, s. 4). Hymes definerer 'communicative events' som aktiviteter eller aspekter av aktiviteter som styres direkte av regler eller normer for språkanvendelsen og som omfatter ulike modaliteter som for eksempel tale, skrift, sang, plystring og kroppsspråk (Hymes, 1964, s. 13). Utgangspunktet for analyse er altså ikke de språklige strukturerne eller kodene, men den situerte konteksten og sammenhengen språkhendelsen foregår i. Shirley Brice Heaths toneavgivende bok *Ways with words* (1983) rapporterer en etnografisk studie av to arbeiderklassesamfunn i USA. I denne longitudinelle studien undersøker hun hvordan barna i de to samfunnene sosialiseres inn i ulike måter å bruke språk på, og hun peker på hvordan språkpraksisene, og deriblant lese- og skrivepraksisene, er innvevd i miljøets sosiale praksiser.

Et hovedspørsmål i praksisteori har vært hva som konstituerer praksiser, og i hvor stor grad handlinger bestemmes av individets frie vilje og/eller er et produkt av sosiale og politiske forhold. Slik kultursosiologen Bourdieus praksisteori benyttes, brukes termen 'habitus' for å beskrive menneskenes handlingsrom i samspillet mellom samfunnsstrukturer som kulturelle normer og menneskets bevisste og rasjonelle valg. Pennycook omtaler en slik praksisteoretisk posisjon som et mesopolitisk nivå, der språkpraksiser ikke bare ses på i et mikronivå som aktiviteter, men knyttes til større enheter og sammenhengen mellom språk og den sosiale konteksten språket inngår i: "Language practices are repeated, social and meso-political practices that mediate between social structure and individual action. They are not reducible to things we say or write or read; but rather are the organizing principle behind them" (Pennycook, 2010, s. 32).

Et annet sentralt spørsmål i praksisteori har vært avgrensingen mellom praksis og aktivitet og spørsmålet om enhver menneskelig aktivitet, regel eller handling kan betegnes som

praksis. Ikke alt som er aktiviteter, kan uten videre beskrives som en praksis: "[...] we can consider practices to be bundles of everyday (or not so everyday) activities" (Pennycook, 2010, s. 26). For at en aktivitet skal kunne kalles en praksis, må det være flere aktiviteter som er knyttet sammen og utgjør en viss enhet.

### **2.2.3.2 Litterasitetsforskning og forholdet mellom hendelser og praksiser**

I litterasitetsstudier benyttes ulike termer for å beskrive lese- og skriverelaterte handlinger. I de forskjellige kapitlene i boka *Multilingual literacies* (Martin-Jones & Jones, 2000) brukes termer som 'hendelser', 'interaksjoner', 'aktiviteter' og 'praksiser' for å beskrive litterasitet som sosialt fenomen. Mens hendelser og interaksjoner knyttes til språkvitenskapelige domener som sosiolingvistik og lingvistisk antropologi, kan termen aktiviteter knyttes til psykologiske og pedagogiske teorier som aktivitetsteori og prosesser, der utviklingsperspektivene blir sentrale (Hornberger, 2000, s. 358). Praksis knyttes til sosialantropologiens og sosiologiens praksisteori. Da termen litterasitetshendelser ble tatt i bruk i litterasitetsforskning på 1980-tallet, var den inspirert av blant annet sosiolingvistiske tilnærminger som Hymes' kommunikasjonsetnografi og sosiokulturelle teorier som ligger til grunn for eksempel Heaths studie (Street, 2000, s. 20). Street var blant de første som innførte termen praksiser i sammenheng med hendelser og det prinsipielle skille mellom hendelser og praksiser (Street, 1984, s. 1). Mens hendelsene er konkrete og observerbare aktiviteter, er praksisene underliggende kulturelle normer (Street, 2000, s. 19f).

Begrepsparet er senere tatt i bruk av sentrale litterasitetsforskere som Barton og Hamilton (Barton, 2007; Barton & Hamilton, 1998, 2000), som igjen danner utgangspunktet for en rekke skandinaviske andrespråksstudier (for eksempel Axelsson, 2005, 2009; Danbolt & Kulbrandstad, 2008, 2013; Holm & Laursen, 2009; Laursen, 2010). Barton og Hamilton definerer forholdet mellom litterasitetspraksiser og -hendelser slik:

Literacy practices are the general cultural ways of utilising written language which people draw upon in their lives. In the simplest sense literacy practices are what people do with literacy. However practices are not observable units of behavior since they also involve values, attitudes, feelings and social relationships [...] Events are observable episodes which arise from practices and are shaped by them (Barton & Hamilton, 2000, s. 6f).

De situerte, observerbare hendelsene tillegges altså stor vekt, og hendelsene utgår fra og er formet av mer overordnede praksiser. Utgangspunktet for analysen må være – slik som Hymes også mente – situasjonen eller konteksten. Hovedtyngden av litterasitetsstudier som følger Street og Barton og Hamiltons definisjon, er etnografiske studier der det inngår



intervjuer med personer som er involvert i hendelsene. På samme måte som de observerbare hendelsene kan si noe om praksisene, vil også andre typer data, for eksempel intervjudata, kunne belyse praksisene. Dette er også Street inne på: "[...] we have to start talking to people, listening to them and linking their immediate experience of reading and writing out to other things that they do as well" (Street, 2000, s. 21). Street påpeker at studier av litterasitetspraksiser ikke utelukkende bør studere folks oppfatninger og tanker omkring lesing og skriving, fordi det ikke nødvendigvis er overensstemmelse mellom folks oppfatninger av lesing og skriving og deres lese- og skrivehandlinger. Det som imidlertid er mer uklart i et slikt skille mellom hendelser og praksiser som Street, Barton og Hamilton forfekter, er hvilken status holdningene og refleksjonene har som data som kan knyttes til fenomenet som studeres. Dette blir spesielt tydelig når en er opptatt av å definere observerbare hendelser eksplisitt som studieobjekt, men ikke holdninger og refleksjoner. Hornberger foreslår at holdninger til språk og litterasitet gjøres til mer eksplisitt gjenstand for oppmerksomhet i litterasitetsstudier, slik sosiolingvistikken har lang tradisjon for å studere både språkbruk og holdninger: "[...] there is explicit attention not only to the observable uses of language and literacy, but also to the norms, values, and conventions underlying them" (Hornberger, 2000, s. 361).

På samme måte som sosiolingvistikken undersøker språkholdninger mer allment, er det stadig flere klasseromsstudier som fokuserer spesifikt på språklæreres profesjonelle språk- og språkdidaktiske kunnskaper, antakelser, refleksjoner og oppfatninger. På 1990-tallet vokste forskningsfeltet rundt språklærerrefleksjoner fram (S. Borg, 2006, s. 1), mens studier av barnehagelærerrefleksjoner rundt arbeid med språk har tiltatt først på 2000-tallet (Burgess, Lundgren, Lloyd, & Pianta, 2001; Hindman & Wasik, 2008; Lynch, 2009; McLachlan, Carvalho, de Lautour, & Kumar, 2006; Ure & Raban, 2001; Yoo, 2005). Omfanget av studier av barnehagelæreres refleksjoner rundt andrespråkarbeid eller flerspråklige perspektiver er imidlertid beskjedent både i nasjonal og internasjonal sammenheng (Fjeldstad, 2012; Lim & Torr, 2007, 2008; Nilsen, 2011). I det følgende vil jeg gå nærmere inn på hvordan denne forskningstradisjonen med lærerrefleksjoner har relevans for min studie.

## 2.2.4 Lærerrefleksjonsforskning og handling og refleksjon som ulike kunnskapsformer

Det er gjerne brukt ulike psykologiske termer for å beskrive læreres refleksjoner, for eksempel antakelser ('beliefs'), holdninger ('attitudes') og kognisjon ('cognition'). Enkelte beskriver også lærerrefleksjoner som kunnskap. Simon Borg definerer lærerrefleksjoner som ikke-observerbare, mentale konstruksjoner: "[...] the unobservable cognitive dimension of teaching – what teachers know, believe, and think" (S. Borg, 2003, s. 81). Slik definisjonen av lærerrefleksjoner er presentert her, enten som kunnskap, antakelser eller tenkning, har den likevel fokus avgrenset til én kunnskapsform som en mental konstruksjon, der altså språklæreres indre liv studeres i en språklig artikulert form.

Innenfor forskningsretningen som undersøker lærerrefleksjoner, reises spørsmål av kunnskapsteoretisk karakter som er av interesse for min studie. Dette gjelder diskusjonen omkring epistemologiske skiller mellom termer som 'oppfatninger', 'tro', 'antakelser' og 'kunnskap' (Bartels, 2007; Fenstermacher, 1994; Shulman, 1986; Woods & Çakır, 2011). Fenstermacher (1994, s. 33f) mener at en epistemologisk sett burde skille mellom tro, holdninger og kunnskap, men at det praktisk sett ikke lar seg gjøre fordi fenomenene både er kognitive og diskursive. På samme måte påpeker Woods og Çakır at det ikke er mulig å skille mellom objektiv kunnskap og subjektive antakelser, fordi objektiv kunnskap også kan være kulturspesifikke fenomen:

As noted by philosophers of science such as Popper, however, this distinction is not self-evident: a proposition can never be “proven” to be true, it can only be refuted. Many assumed “truths” or “universals” are later determined to be culture- or context-specific. In practice, therefore, the objectivity of a proposition is a matter of demonstrability and consensus (Woods & Çakır, 2011, s. 383).

Woods og Çakır foreslår derfor å forstå oppfatninger, antakelser og kunnskap som samme fenomen. Dette favner både personlige oppfatninger og felles oppfatninger det er konsensus om. Antakelser, oppfatninger og verdisyn kan ikke vurderes som sanne eller falske i streng epistemologisk forstand, men vil likevel være sentrale som grunnlag for profesjonsutøvelsen. Antakelsene og oppfatningene kan også knyttes til et diskursivt felt en handler og tenker innenfor. Slik sett har studier av lærerrefleksjoner paralleller til studier innenfor litterasitetsforskning, bortsett fra at lærerrefleksjoner fokuserer spesifikt på utdanningskonteksten.

I forlengelsen av diskusjonen om forholdet mellom kunnskap, holdninger og antakelser er det relevant å diskutere hva slags former for kunnskap som finnes, og forholdet mellom lærernes observerbare handlinger og ikke-observerbare refleksjoner, kunnskap og holdninger. Selv om flere (for eksempel S. Borg, 2006, s. 275; Richardson, 1996, s. 104; Woods, 2003, s. 201f) understreker det gjensidige forholdet mellom hendelser og refleksjoner, er likevel hendelser og refleksjoner altså ofte studert som atskilte fenomen eller som fenomen der det ene aspektet tillegges mer vekt enn det andre. Shulman (1986, s. 9f) baserer seg på et nyaristotelisk kunnskapssyn og peker på hvordan ulike kunnskapsformer inngår i læreres kunnskapsbase. Utsagnskunnskap favner språklig artikulert og dekontekstualisert kunnskap og læreres normative oppfatninger. Handlingskunnskap er situert, kontekstualisert og praktisk kunnskap. Shulman peker på at både utsagnskunnskap og handlingskunnskap verken alene eller sammen er dekkende for å beskrive lærerkunnskap, og introduserer derfor en tredje kunnskapsform, strategisk kunnskap, som er den skjønns- og vurderingsformen av kunnskap som læreren tar i bruk i konkrete undervisningssituasjoner ('fronesis'), altså kunnskap som praktisk klokskap. Den pedagogiske utøvelsens klokskap ligger ikke nødvendigvis i utsagnskunnskap eller handlingskunnskap i seg selv, men i det handlingsorienterte som innebærer å gjøre det rette i rett øyeblikk. Denne formen for praktisk kunnskap uttrykkes i handlinger, bedømmelser, vurderinger og skjønn, men forutsetningen for praktisk klokskap vil være sterkt knyttet til både utsagnskunnskap og handlingskunnskap. Som lærer må en vite både hva, at og hvordan for å kunne vurdere hva som er hensiktsmessig i den enkelte og konkrete situasjonen. Shulman fokuserer videre på hvordan ulike innholdselementer som fagkunnskap, fagdidaktisk kunnskap ('pedagogical content knowledge') og læreplankunnskap inngår i læreres kunnskapsbase. Det er spesielt 'fagdidaktisk kunnskap' som har vekket oppmerksomhet og er mye anvendt i annen forskning. Shulman definerer fagdidaktisk kunnskap som en spesifikk fagdidaktisk komponent: "I still speak of content knowledge here, but of the particular form of content knowledge that embodies the aspects of content most germane to its teachability" (Shulman, 1986, s. 9).

Innenfor andrespråksforskning har blant annet Stephen Andrews og Amy Tsui tatt utgangspunkt i Shulmans kategori 'læreres fagdidaktiske kunnskap' og har tilpasset og videreutviklet denne kategorien til å favne læreres andrespråksdidaktiske kunnskap. Stephen Andrews (2007, 2008) opererer med termen 'lærerens språklige bevissthet' (teacher language awareness), som er en form for spesifikk fagdidaktisk kunnskap som skiller seg

kvalitativt fra kunnskap som for eksempel lingvister har. Lærerens språklige bevissthet omfatter både kunnskap om språk og språkssystemet (påstandskunnskap), bevissthet om egen språkbruk og fagdidaktisk kunnskap. Denne formen for kunnskap hevder Andrews finnes på et metakognitivt plan:

TLA [Teacher Language Awareness] is not just knowledge of subject matter mediated through a teacher's language proficiency, but rather, as suggested above, it also involves an extra cognitive dimension of reflections upon both knowledge of subject-matter and language proficiency, which provides a basis for the tasks of planning and teaching (Andrews, 2007, s. 28).

Det er en rekke faktorer som kan påvirke lærerens språklige bevissthet i undervisningssituasjonen, for eksempel lærerens holdninger, kontekstuelle faktorer som tid, læreplan og profesjonelle faktorer som lærerens erfaring, og oppfatninger om språk. Disse aspektene utgjør ulike sider av lærerens fagdidaktiske kunnskap. Fagdidaktisk kunnskap er overordnet, mens lærerens språklige bevissthet er et undersystem av lærerens kunnskapsbaser og utgjør forbindelsen mellom språkferdigheter, fagkunnskap og fagdidaktisk kunnskap. Lærerens språklige bevissthet fungerer som bindeleddet mellom lærerens språkferdigheter, faglige og fagdidaktiske kunnskap. Lærerens fagdidaktiske kunnskap bygger blant annet på kunnskap om innlæreren og hans/hennes mellomspråk. Kombinerer en slik fagdidaktisk kunnskap og lærerens egne språkferdigheter, resulterer dette i en prosess der læreren tilpasser eller filtrerer sin språkbruk til innlærerens språkbruk. Den innputten innlæreren får, er dermed et produkt av lærerens mentale prosess. I motsetning til den forskningstradisjonen som ser på lærerens innlærerrettete tale, er altså Andrews primært opptatt av kognitive prosesser som leder til lærerens filtrerte "output" eller språkbruk, en prosess som involverer både faglig og språkdidaktisk kunnskap, blant annet kunnskap om språk, innlæreren, læreplankunnskap og pedagogisk kunnskap, og lærerens evne til å tilpasse sine språklige ferdigheter til innlærerens språkferdigheter. Selv om Andrews integrerer handlingsaspektet, er det likevel de mentale prosessene som er hans hovedfokus.

Amy Tsui (2003) har i sine klasseromsstudier av andrespråklærere utforsket hva som kjennetegner kunnskap hos ekspertlærere. Hun legger, som Andrews, vekt på at innholds-komponenter i profesjonskunnskapen er avgjørende for å skille mellom uerfarne lærere og ekspertlærere: "[...] understanding the knowledge bases of expert and novice teachers, particularly their pedagogical content knowledge, is crucial to understanding

expertise in teaching" (Tsui, 2003, s. 57). I motsetning til Andrews, som opererer med detaljerte innholdskomponenter, forfekter Tsui et syn der lærerkunnskap som manifesteres i klasseromspraksisen, ofte er en integrert helhet som ikke kan klassifiseres i atskilte kunnskapsdomener. Hun peker på at lærernes personlige vurderinger av undervisning og læring spiller en sentral rolle i deres profesjonsutøvelse. Disse personlige vurderingene er påvirket av forhold som personlige livserfaringer, egne læringserfaringer, undervisningserfaringer og akademisk bakgrunn. Det er et dialektisk forhold mellom lærernes refleksjoner og deres handlinger. Når lærere reflekterer over sine handlinger, kommer de til en ny forståelse for undervisning og læring. Kunnskapen som utvikles i denne prosessen, utgjør den delen av konteksten hvor lærerne agerer og er derfor en del av praksisverdenen deres. Tsui er, i motsetning, til Andrews ikke primært opptatt av hvilke mekanismer som påvirker språkbruk i undervisningen. Hun retter oppmerksomheten både mot lærernes handlingskunnskap i form av planlegging og organisering av språklæringsaktiviteter og de beslutningene læreren tar i klasserommet, samt hvordan disse prosessene knyttes til læringsmålene læreren har for aktivitetene.

Mitt utgangspunkt er at oppfatninger og kunnskap ikke nødvendigvis bare artikuleres språklig, men også gjennom handlinger, slik Pajares uttrykker det: "[...] beliefs cannot be directly observed or measured but must be inferred from what people say, intend, and do – fundamental prerequisites that educational researchers have seldom followed" (Pajares, 1992, s. 314). Et slikt syn innebærer at både observerbare hendelser og holdninger og refleksjoner som kan knyttes til hendelsene, blir gjort til gjenstand for studier i denne avhandlingen.

### **2.2.5 Studiens definisjon av andrespråksdidaktiske praksiser**

Diskusjonen ovenfor viser eksempler på hvordan spenningsforholdet mellom handling og refleksjoner håndteres på forskjellige måter i ulike forskningstradisjoner som didaktikk, språkvitenskap, litterasitetsforskning og lærerrefleksjonsforskning. I tråd med en vid didaktikkdefinisjon inkluderer jeg både arbeidsmåter og refleksjonene knyttet til arbeidsmåtene. Jeg kunne valgt å definere arbeid med andrespråk utelukkende som 'andrespråksdidaktikk'. Med en slik definisjon underkommuniseres lett den sosiale og situerte karakteren som arbeidet har. Når jeg har valgt å trekke inn perspektiver fra lærerrefleksjonsstudier, er det for å understreke at refleksjon omkring arbeidsmåter er en sentral side ved læreres praksiser. Når jeg ikke omtaler studieobjektet som

andrespråksdidaktisk 'kunnskap', er det fordi kunnskapstermen ofte assosieres med teoretisk kunnskap og ikke handlingskunnskap. Med termen andrespråksdidaktiske praksiser ønsker jeg å understreke det situerte og kontekstualiserte. Jeg forstår altså andrespråksdidaktiske praksiser i tråd med litterasitetstudiers bruk av praksistermen som en overordnet term som omfatter de underliggende sosiale og kulturelle måter å reflektere rundt og handle språkdidaktisk på. 'Hendelsene' omfatter både arbeidsmåter som organisering av språklæringsarenaen og barnehagelærerens språkbruk, altså hvordan barnehagelærerne integrerer innhold, mål og middel i sitt arbeid. Forholdet mellom hendelse, situasjon og aktivitet kan imidlertid være uklart. Når jeg i det følgende snakker om situasjon eller kontekst, handler det om omgivelsene der hendelser eller utsnittet av situasjonen observeres, slik som måltid eller samlingsstund. Jeg baserer meg altså på Streets definisjon av hendelse (Street, 2000, s. 20f), der handlingene står i fokus, og jeg bruker 'aktivitet' og 'hendelse' synonymt. Hendelser og aktiviteter er mer konkret enn situasjonen, for eksempel språklige aktiviteter som samtale eller sang som rammes inn av situasjonene. 'Refleksjoner' regner jeg som barnehagelærernes språklig artikulerte utsagn omkring hendelsene og arbeid med andrespråk. Det er barnehagelærerens individuelle vurderinger som styrer beslutningen og handlingen i konkrete situasjoner, men vurderingene er altså ikke fristilt historiske, sosiale og kulturelle (for)forståelser og barnehagelærernes livsverden.

Gjennom å studere barnehagelærernes andrespråksdidaktiske praksiser ønsker jeg belyse hvordan barnehagelærernes syn på andrespråk kommer til uttrykk gjennom praksisene. Jeg ønsker ikke å avgrense studien til ulike modaliteter som lesing, skriving eller ulike muntlige språkferdigheter. Jeg vil la barnehagelærerne definere hva arbeid med andrespråk innebærer for dem. Dette belyser jeg gjennom to innfallsvinkler. Den ene innfallsvinkelen handler om språklærings situasjoner og den andre omfatter hvordan barnehagelærerne håndterer den flerspråklige situasjonen. I det følgende vil jeg ta for meg noen sentrale andrespråksteoretiske innfallsvinkler på disse perspektivene.

## **2.3 Språklærings situasjoner og -aktiviteter**

### **2.3.1 Innledning**

Når norske barnehager beskrives som læringsarenaer, blir arenaen gjerne omtalt som en uformell arena som preges av situasjonsbetinget språklæring der det foregår lite direkte instruksjon: "Along a scale of incidental, contextualized language learning versus learning

through direct instruction, Norwegian preschool and elementary school teaching is close to the incidental end of the scale" (Aukrust, 2007, s. 21).

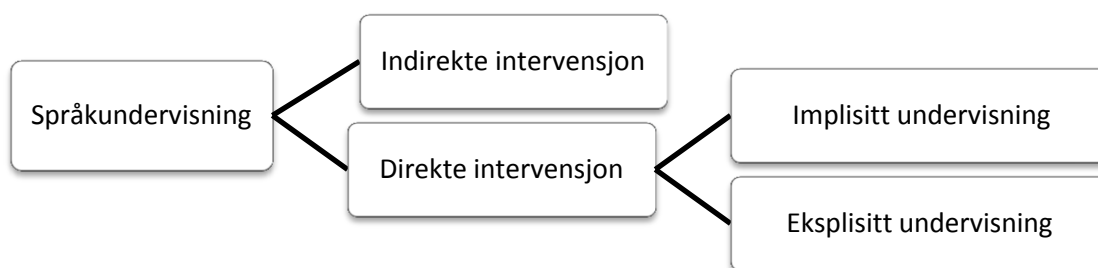
Dette sitatet understreker relevansen ved de to teoretiske innfallsvinklene og modellene som presenteres i dette delkapitlet. Den ene innfallsvinkelen handler om forholdet mellom naturlige og instruerte språklærings situasjoner og indirekte og direkte arbeid med språk. Denne presentasjonen tar utgangspunkt i Ellis' modell for ulike typer språkundervisning (Ellis, 2009, s. 17). Den andre innfallsvinkelen handler om læringsaktiviteter og situasjonsavhengig og situasjonsuavhengig språk. Her presenterer jeg Cummins' kvadrantmodell (Cummins, 2000, s. 68) og diskuterer dimensjoner som virker inn på hvilke språkferdigheter som kreves i ulike læringssituasjoner. Når disse modellene er trukket fram her, er det både fordi jeg ut fra studiens datamateriale finner at barnehagelærernes praksiser kan relateres til disse dimensjonene, og fordi det ofte refereres til modellene i andrespråksforskning.

### **2.3.2 Indirekte og direkte andrespråksopplæring**

Innenfor andrespråksforskning opereres det med en distinksjon mellom andrespråklæring som foregår i naturlige, uformelle, sosiale situasjoner og formell, instruert andrespråksundervisning (Berggreen & Tenfjord, 1999, s. 18; Ellis, 2005, s. 713; Engen & Kulbrandstad, 2009, s. 151; Housen & Pierrard, 2005, s. 1). Undervisning knyttes gjerne til *klasserommet* som kontekst for språklæring. Å snakke om språkundervisning i form av andrespråksfag eller som noe som foregår i fysiske klasserom, er ikke nødvendigvis dekkende for å beskrive andrespråksundervisning, ettersom undervisningen kan foregå i virtuelle rom eller være integrert i annen fagundervisning (Ellis, 2012, s. 2; Kulbrandstad, 2005, s. 9). I stedet for termer som 'klasserom' og 'undervisning' ser det ut til at 'læringsrom' og 'opplæring' blir vanligere (Kulbrandstad, 2005, s. 10). Jeg bruker termen 'språklæringsarena' som synonym til læringsrom. Termen favner de ulike språklæringsaktivitetene som foregår i løpet av en barnehagedag. Kulbrandstad mener at slike termer er et uttrykk for at fokus i større grad rettes mot elevene og elevenes læring. Ellis (2005, s. 713) retter også oppmerksomheten mot innlærerne. Han hevder at skillet mellom naturlig og instruert andrespråklæring er problematisk. Ifølge Ellis er det ikke nødvendigvis selve skillet mellom instruksjon eller naturlig situasjon som er det mest interessante, men innlærernes rolle og de læringsprosessene som foregår i situasjonene. Innlæreren kan velge å ta en rolle som innlærer og/eller språkbruker, og mer eller mindre de

samme innlæringsprosessene kan finne sted i begge situasjonene. For å skille mellom ulike innlærerroller og ulike prosesser som finner sted, omtaler Ellis opplæring som enten 'indirekte' og 'direkte' intervensjon. Direkte intervensjon omfatter forhåndsbestemt spesifisering av hvilke språkferdigheter innlærerne skal lære og når de skal lære det, og bygger vanligvis på en klart definert lære- eller undervisningsplan. Indirekte intervensjon innebærer derimot å legge forholdene til rette slik at innlæreren kan lære andrespråket erfaringsmessig gjennom språkbruk. I indirekte intervensjon er arbeidet med andrespråk integrert i andre aktiviteter. I motsetning til direkte intervensjon legger en samtidig til rette både for språkbruk og utvikling av språkferdigheter: "Indirect intervention seeks to integrate 'skill getting' into 'skill using', the two occurring simultaneously" (Ellis, 2005, s. 713).

Senere, i 2009, deler Ellis direkte intervensjon inn i to underkategorier som han kaller 'implisitt' og 'eksplisitt' undervisning (Ellis, 2009, s. 16f). Mens distinksjonen mellom indirekte og direkte intervensjon er på et overordnet, organisatorisk plan og dreier seg om hvordan undervisningen skal intervensjonere i innlærernes mellomspråkutvikling, handler skillet mellom 'implisitt og eksplisitt' om i hvor stor grad undervisningen legger opp til at innlærernes oppmerksomhet rettes mot språket som formsystem og grammatiske strukturer. Figuren nedenfor illustrerer forholdet mellom de ulike nivåene, og er min oversettelse av Ellis' modell (2009, s. 17).



**Figur 2:1: Ellis' modell for ulike typer språkundervisning**

Ifølge Ellis' modell innebærer altså indirekte intervensjon at språkopplæringen er integrert i annen undervisning, slik som i fagundervisning på andrespråket, mens direkte intervensjon innebærer at språkopplæringen er organisert atskilt fra andre fag. I tillegg mener Ellis at skillet også reflekterer hva slags planer som styrer opplæringen, altså om det er tale om vide undervisningsplaner der konkrete læringsmål ikke nødvendigvis er definert eller mer strukturerte og detaljerte undervisningsplaner. Direkte intervensjon som styres av mer



detaljerte og målrettede planer, kan omfatte både implisitt og eksplisitt undervisning. Skillet dreier seg om i hvilken grad språkundervisningens innhold tilrettelegges slik at innlærernes oppmerksomhet rettes mot språklig form og mønstre. Direkte intervensjon med implisitt undervisning har angitt bestemte læringsmål for undervisningen, for eksempel visse grammatiske strukturer, men læringsmålene gjøres ikke eksplisitt for innlærerne. Dette innebærer å skape et læringsmiljø som er beriket og forsterket med de språkmønstrene som skal læres: "This type of implicit instruction involves creating a learning environment that is 'enriched' with the target feature, but without drawing learners' explicit attention to it" (Ellis, 2009, s. 17). Ett eksempel er høy frekvens av en bestemt type innputt. Direkte intervensjon med eksplisitt undervisning er for eksempel forklaring av ulike grammatiske regler. Loewen (2011, s. 576) opererer med et lignende skille mellom meningsorientert undervisning og formbasert undervisning, der meningsorientert undervisning er undervisning som fokuserer på språkets innholdsside, mens formbasert undervisning er orientert mot formsiden som språkssystem og grammatiske regler. Loewen mener at selv om meningsorientert undervisning primært har fokus på innhold og ikke form, foregår det gjerne aktiviteter der oppmerksomheten rettes mot språkformer.

Tidligere har Stern (1983, s. 402ff) foreslått å skille mellom implisitte og eksplisitte dimensjoner ved språkundervisning. Mens eksplisitt undervisning ifølge Stern innebærer at innlæreren må forholde seg intellektuelt og systematisk til språklæringen, betyr implisitt undervisning at den i større grad er basert på innlærernes intuitive tilegnelse. Hvorvidt undervisningen vektlegger språk som system eller språk som kommunikasjon, er ifølge Stern en annen dimensjon: "It [the dimension] refers to the possibility of treating the target language and culture as codes and as such as *objects* of study and mastery or as something to experience *subjectively* through participation in personal contact and communicative acts" (Stern, 1983, s. 506). Stern mener at de to dimensjonene eksplisitt kontra implisitt og system kontra kommunikasjon, opptrer i ulike grader i språkopplæring. På det ene ytterpunktet finner en undervisning som behandler språk som objekt, der språklige former eller strukturer gjøres til gjenstand for undervisningen. Det andre ytterpunktet vektlegger den subjektive erfaringen med språk, som altså er mer kommunikativt orientert og fokuserer på forståelse gjennom naturlige kommunikasjonsformer. Dette synet hviler på et funksjonelt språksyn. Dimensjonen språk som system og språk som kommunikasjon kjenner vi også fra diskusjonen om effekten av innholdsorientert eller formfokusert undervisning (for eksempel i Doughty, 2003; Ellis, 2005; Lyster, 2011). Selv om Stern bidrar til å tydeliggjøre hvilke

dimensjoner som er i spill, er det likevel vanskelig å skille disse dimensjonene. Ifølge Ellis er eksplisitt undervisning uløselig knyttet til språkets formside. Jo mer eksplisitt undervisning, desto mer er undervisningen rettet mot språklige former og regler. Og jo mer eksplisitt, desto mer er undervisningen kognitivt krevende for innlæreren.

Flere har utarbeidet detaljerte operasjonaliseringer av eksplisitt og implisitt undervisning som knyttes til språkets formside (Doughty & Williams, 1998, s. 258f; Housen & Pierrard, 2005, s. 9f; Loewen, 2011, s. 578f; Norris & Ortega, 2000, s. 437ff). Formålet med konkretiseringen har gjerne vært å undersøke effekten av andrespråkopplæring i lys av distinksjonen indirekte og direkte intervensjon, alene eller gjerne kombinert med eksplisitt og implisitt undervisning. På bakgrunn av en metaanalyse av tolv studier fra 1967–1980 hevder Long (1983, s. 374) at eksplisitt andrespråksundervisning hjelper, også for yngre elever<sup>13</sup>. Studien omfattet ikke barn under 6 år. I en metaanalyse av 49 kvasiekperimentelle og eksperimentelle studier i perioden 1980–1998, hevder Norris og Ortega (2000, s. 500) at det er grunnlag for å si at eksplisitt formundervisning har mer effekt enn implisitt formundervisning, og undervisning som integrerer fokus på form og innhold har like stor effekt som fokus på grammatiske former. En har altså gått fra å påvise at direkte intervensjon har effekt, til å fokusere på hvilke typer direkte intervensjon som har effekt.

Diskusjonene om hvilke typer undervisning som er mest effektive, gjelder primært voksne andrespråksinnlærere og deres læring av grammatiske strukturer. Et utgangspunkt har vært at en antar at barn ikke har nådd et kognitivt modenhetsnivå som gjør dem i stand til å analysere og prosessere språk gjennom eksplisitt formundervisning (Doughty, 2003, s. 275). De effektstudiene som omfatter barn, foregår som oftest innenfor rammen av språkopplæring som indirekte intervensjon, slik som studier av barnehagelæreres innputt (jf. kap. 1.3.3.2).

I en barnehagestudie fra Belgia undersøkes effekten av barnehagelæreres innputt til ei gruppe barnehagebarn som skulle lære flamsk som andrespråk, og der opplæringen var basert på indirekte intervensjon (task-based) (Verhelst, 2006; Verhelst & Verheyden, 2007). De elleve barna som deltok i studien, var 2,5 til 3 år gamle. Barnegruppa besto utelukkende av andrespråksinnlærere. Det ble plassert en mikrofon på førskolelæreren, og all innputt fra henne de første ti ukene barna var i barnehagen, ble tatt opp på lydbånd og analysert. Barnas

---

<sup>13</sup> Long skiller mellom 'exposure' og 'instruction', som trolig kan sidestilles med Ellis' indirekte og direkte intervensjon.

produktive og reseptive ordforråd ble målt etter fem, ti og femten uker. Analysene viste at innputtens kvantitet og kvalitet varierte i stor grad fra barn til barn, og det fikk også konsekvenser for kartleggingsresultatene. De barna som fikk individuelle, personlige tilpassede henvendelser, produserte også flere ytringer selv. De mest framtrede faktorene i barnehagelærerens innputt som hadde sammenheng med barnas ordforståelse og -produksjon, var frekvens og fremtredenhet (saliens), altså hvor ofte ordene forekom og hvor fremtredende ordene var. Ordforråd som var knyttet til meningsfulle og interessante aktiviteter for barna og som ble presentert i en sammenheng, hadde en langt større effekt på barnas ordforrådsferdigheter enn ordforråd som ble presentert og brukt utenfor slike sammenhenger.

Wong-Fillmore (1985) har undersøkt hvordan førskolelæreres organisering og arbeidsformer kan ha innvirkning på barns andrespråkutvikling. Hun observerte førskoleklasser der barn i noen grupper viste bedre prestasjoner enn barn i andre grupper. Ifølge Wong-Fillmore kunne ikke læringsutbyttet forklares ut fra antall barn i gruppene, barnas etniske eller språklige bakgrunn, og heller ikke individuelle forhold som kunne relateres til intellektuelle forutsetninger hos barna. Wong-Fillmore ser barnas språkutvikling i lys av organiseringsformene og interaksjonen i timene. Gruppeorganiserte, lærerstyrte og forutsigbare aktiviteter var mest effektive, spesielt når læreren hadde klare rutiner for turtaking i gruppene, der barna fikk komme til orde og ta sin samtaleturn på et forutsigbart vis. I grupper som viste mindre språkutviklende framgang, var det uklare regler for samtaledeltakelse og turveksling, og barna ble ofte oppfordret til å svare frivillig, noe som førte til mindre språklig aktivitet og at de samme barna svarte hver gang, mens de tause barna svarte langt færre ganger. Tabors og Snow (1994) legger også vekt på forutsigbare rutiner. I tillegg peker de på betydningen av språkrike omgivelser som fremmer både språkforståelse og språkproduksjon og bruk av jevnaldringer som språklige ressurser for innlærerne. Verken Tabors og Snow eller Wong-Fillmore definerer konkret hvilke språkferdigheter som fremmes ved forutsigbare rutiner.

Flere peker på at undervisningssituasjoner er så komplekse og betinger så mange faktorer at det er svært vanskelig å overføre kunnskap om hva som har virket under noen betingelser til hva som vil virke under andre betingelser og i andre læringskontekster (Cummins, 2000, s. 204; Kulbrandstad, 2005, s. 27f). Synet på når barn er kognitivt modne for direkte og eksplisitt undervisning har ikke bare en teoretisk, psykologisk side, men er også knyttet til

sosiale og kulturelle verdier. At barn i andre europeiske land starter med formell (direkte) undervisning langt tidligere enn i nordiske land, er et uttrykk for dette. I skandinavisk tradisjon er det de eldste barnehagebarna som arbeider eksplisitt med språklig bevissthet, mens barn i samme aldersgruppe i andre land allerede går på skole og har lese- og skriveopplæring. En forskyving fra uformelle til mer formelle læringssituasjoner i barnehage (jf. kap. 1.2.4), er også et uttrykk for et synspunkt om at barn kan lære i mer formelle situasjoner, uten at dette synet nødvendigvis er forskningsbasert. Samtidig er det et tilbakevendende spørsmål hvilke organiseringsformer som er effektive for hvilke læringsmål.

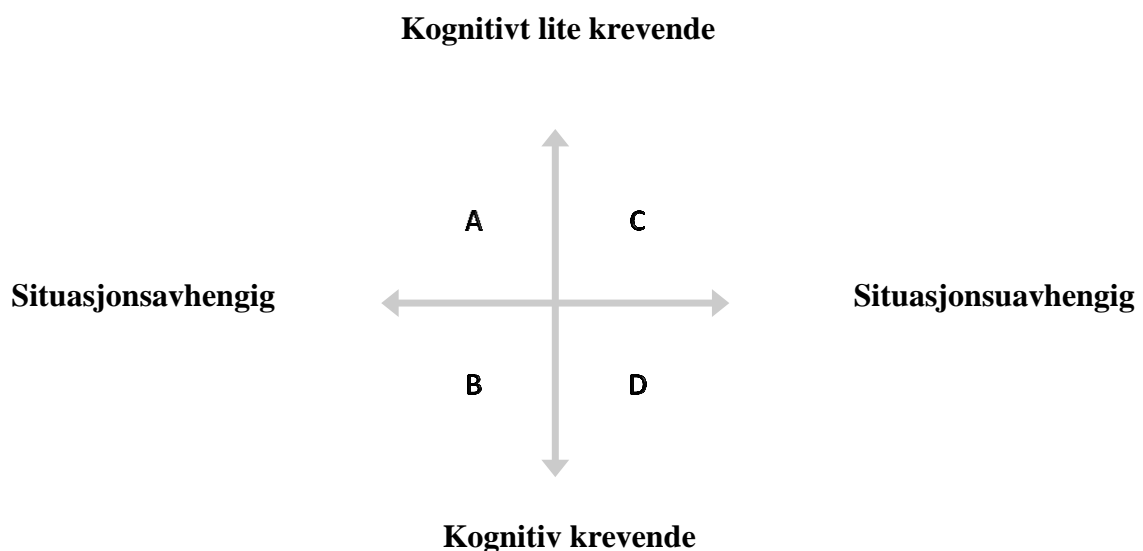
Ellis' modell belyser mer overordnede og prinsipielle forhold ved språkundervisning. På et slik overordnet plan vil arbeid med språk i barnehagene i utgangspunktet kunne plasseres som indirekte intervensjon, ettersom rammeplanen ikke angir konkrete læringsmål. Jeg vil imidlertid bruke modellen som et analytisk utgangspunkt for å diskutere hvorvidt barnehagelærernes praksiser foregår i mer uformelle eller formelle læringssituasjoner. I lys av modellen plasserer jeg i utgangspunktet formelle situasjoner som mer direkte intervensjon og uformelle situasjoner som indirekte intervensjon. I barnehagens rammeplan nevnes lek og hverdagsaktiviteter som eksempler på uformelle læringssituasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2011a, s. 33). Disse kan plasseres som indirekte språklæringssituasjoner, fordi det ikke nødvendigvis er planlagte og konkrete språklige læringsmål knyttet til aktivitetene. Mer planlagte situasjoner som samlingsstund og tilrettelagte språklæringsøkter kan plasseres som direkte intervensjon. Ettersom det i rammeplanen for barnehagen understrekes at det ikke er et klart skille mellom formelle og uformelle læringssituasjoner, er det trolig mest hensiktsmessig å belyse språklæringssituasjonene som et kontinuum med indirekte opplæring i den ene enden og direkte opplæring i den andre. Jeg vil også undersøke hvordan og i hvilken grad barnehagelæreren retter oppmerksomheten mot språklige forhold. Jeg avgrenser det altså ikke oppmerksomhet mot grammatiske strukturer og mønstre, men mer allment mot aspekt ved språket, som også inkluderer innholdssiden, for eksempel ulike typer ordforklaringer. I metodekapitlet redegjør jeg nærmere for hva dette konkret innebærer for analysetilnærmingen (jf. kap. 3.6.5).

### 2.3.3 Situasjonsavhengig og situasjonsuavhengig språkbruk

I språkdidaktisk litteratur i både skole- og barnehagesammenheng opererer en med et skille mellom situasjonsavhengig og situasjonsuavhengig språkbruk (for eksempel Hagtvatn, 2004, s. 213ff). Situasjonsavhengig språkbruk inngår i situasjoner og aktiviteter som krever kommunikative ferdigheter og knyttes til en fysisk og sosial nærhet gjennom ansikt-til-ansikt-kommunikasjon, mens situasjonsuavhengig språkbruk relateres til mer abstrakt språkbruk som kreves i skolesammenheng, og som er spesielt sentralt for lese- og skriveutviklingen. Skillet mellom situasjonsavhengig og -uavhengig språkbruk er belyst fra ulike teoretiske ståsted. Sosiolingvisten Bernstein (Bernstein, Poulsgaard, & Enggaard, 1974, s. 37) beskriver skillet med termene 'begrenset' og 'utviklet' kode, der begrenset kode er situasjonsavhengig, og utviklet kode er situasjonsuavhengig. Bernstein peker på hvordan barn med ulik sosial klassesilhørighet sosialiseres inn i forskjellige språkkoder, og peker på hvilken betydning disse kodene har i undervisningssammenheng. Snow og kollegene (1991, s. 90ff) bruker betegnelsene 'kontekstualisert' og 'dekontekstualisert' språkbruk for å beskrive språkbruk med ulike grader av støtte i den sosiale, konkrete situasjonen, og som stiller ulike krav til analytisk evne og prosessering. De understreker at stor mestringsgrad av kontekstualisert språkbruk ikke nødvendigvis har en sammenheng med mestring av dekontekstualisert språkbruk, en type språkbruk som ofte forutsettes i mer formelle undervisningssituasjoner.

Med utgangspunkt i tospråklighetsteori og kognisjonsteori introduserte Cummins (1979a, s. 198ff) distinksjonen mellom 'grunnleggende kommunikative ferdigheter' (Basic Interpersonal Communicative Skills (BICS)) og 'kognitive/akademiske språkferdigheter' (Cognitive/Academic Language Proficiency (CALP)). Mens kommunikative ferdigheter er knyttet til språkets overflatestruktur som uttaleferdigheter, ordforråd og grammatikkferdigheter og kognitive overflateprosesser, forutsetter akademisk språkbruksferdigheter andre kognitive prosesser som for eksempel evne til analyse, syntese og vurderinger og evne til å språkliggjøre disse kognitive prosessene. Senere videreutviklet og presiserte Cummins forholdet mellom språkbruk, kontekst og kognisjon (1983, s. 119f; 1984, s. 11f). Ifølge Cummins er skillet mellom situasjonsavhengig 'hverdagspråk' og situasjonsuavhengig 'skolespråk' for endimensjonalt for å beskrive læringssituasjoners vanskegrad (2000, s. 65ff). Cummins foreslår derfor å skille mellom kognisjon og kontekstualiseringsgrad som to dimensjoner som påvirker hvilke språkferdigheter som kreves for å mestre en oppgave. Den ene dimensjonen handler om kontekstuelle faktorer og

er knyttet til støtten som gis i læringssituasjonen. Stor grad av kontekstuell støtte i form av visuelle hjelpemidler, konkrete artefakter og gester medfører kontekstavhengig språkbruk, og tilsvarende gir liten grad av kontekstuell støtte mer situasjonsuavhengig språk, for eksempel tilfeller der språkbruken i langt større grad hviler på språket i situasjonen alene. Den andre dimensjonen relateres til læringssituasjonens kognitive kompleksitet. Jo vanskeligere en aktivitet er kognitivt sett, for eksempel mer tolkning og analyse, desto mer krevende vil også språkbruken bli. For å illustrere forholdet mellom de to dimensjonene, har Cummins utviklet en firefeltmodell (kvadrantmodellen) (2000, s. 68) der de to dimensjonene er plassert som to akser som er forbundet med hverandre: den horisontale akse betegner ulike grader av kontekstuell støtte som gis for å mestre en oppgave, mens den vertikale akse viser hvor kognitivt krevende aktivitetene er:



**Figur 2:2: Cummins' kvadrantmodell**

Modellen gir en mer nyansert beskrivelse hvordan ulike kognitive vanskegrader og ulike grader av kontekstuell støtte stiller ulike krav til elevenes språkferdigheter.

Situasjonsavhengige samtaler kan være mer eller mindre kognitivt krevende, mens kognitivt krevende læringsaktiviteter kan være mer eller mindre situasjonsavhengige.

[...] conversational abilities (Quadrant A) often develop relatively quickly among immigrant second language learners because these forms of communication are supported by interpersonal and contextual cues and make relatively few cognitive demands on the individual. Mastery of the academic functions of language (academic registers or Quadrant D), on the other hand, is a more formidable task because such uses require high levels of

cognitive involvement and are only minimally supported by contextual or interpersonal cues (Cummins, 2000, s. 68).

Modellen illustrerer hvordan dimensjonene kognisjon og kontekst ikke skal oppfattes som uavhengige av hverandre: jo mer støtte som tilbys i situasjonen, desto mindre kognitivt krevende vil den bli, og altså gjøre læringsaktiviteten lettere (Cummins, 2000, s. 66).

Cummins' modell er en teoretisk konstruksjon, der aksene er abstraherte dimensjoner ved læringssituasjoner. Modellen er kritisert for at den mangler sentrale faktorer som kan påvirke læringssituasjonene, blant annet sosiokulturelle eller individuelle faktorer som motivasjon (jf. Engen & Kulbrandstad, 2009, s. 176f). Modellen og distinksjonen mellom akademisk, skolerelatert språkbruk og hverdagspråk har likevel hatt stor innvirkning både i praksisfeltet og i andrespråksforskning (Cummins, 2000, s. 58). Gibbons skiller for eksempel mellom språkbruk i skolegården og språkbruk i klasserommet:

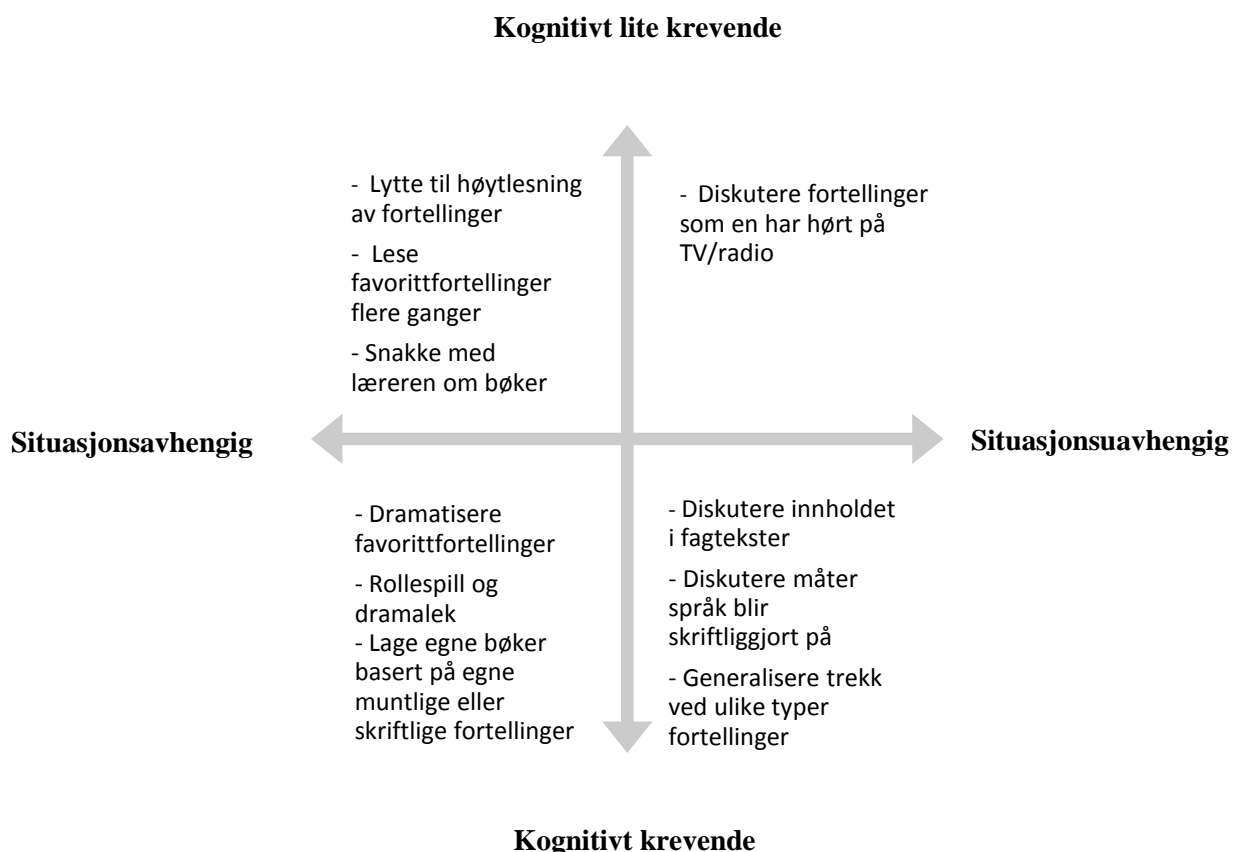
Typically ESL learners in school rapidly become fluent in the day-to-day, face-to-face contexts of interpersonal communication, such as the school playground, which tend to be less cognitively demanding and are often typified by language contextualized within the immediate situation. Without explicit support however, these same learners may not necessarily be able to control the more academic registers associated with the classroom (Gibbons, 2006, s. 3).

Uformelle situasjoner i skolegården krever en annen språkbruk enn formelle klasseromssituasjoner. En kunne dermed tenke seg en plassering av barnehagens uformelle, hverdagslige læringssituasjoner som mindre kognitivt krevende og mer situasjonsavhengige (kvadrant A) enn de formelle læringssituasjonene (kvadrant D). Cummins (1979b, s. 237ff) peker på tre aspekter som er sentrale for skolerelaterte språkferdigheter: begrepsforståelse, metaspråklig bevissthet og dekontekstualisert språk. Flere har undersøkt hva som kjennetegner skolerelaterte språkferdigheter på et empirisk grunnlag, for eksempel gjennom analyser av lærebokspråk. Enkelte knytter skolerelaterte ferdigheter til spesifikt ordforråd og komplekse grammatiske strukturer som kjennetegner aktiviteter som forklaringer, beskrivelser og definisjoner (jf. Lindberg, 2009, s. 207ff). Undersøkelsene som Lindberg refererer til, er undersøkelser fra høyere trinn i skolen, og ikke for yngre andrespråksinnlærere.

Flere har operasjonalisert Cummins' modell ved å plassere læringsaktiviteter i den, for eksempel Chamot & O'Malley (1987, s. 238), Cline og Frederickson (1996, s. 16) og Coelho (2009, s. 226). Ved å plassere ulike aktiviteter i modellen, får en et bilde av hvilke

språkferdigheter undervisningen vektlegger. Cline og Frederickson bruker modellen som et didaktisk redskap i arbeidet med utvikling av lese- og skriveferdigheter for 5–7-åringer.

Ulike aktiviteter plasseres i modellen som et utgangspunkt for å vurdere barns språkferdigheter og for å gi en rettesnor for videre aktiviteter. Nedenfor vises min oversettelse av Cline og Fredericksons operasjonalisering (1996, s. 16):



**Figur 2:3: Cline og Fredericksons plassering av leseaktiviteter i Cummins' kvadrantmodell**

Aktiviteter som "høytlesning" plasseres som kontekstavhengig og med lav kognitiv vanskegrad, og aktiviteter som rollespill og dramatiseringer av favorittfortellinger som kontekstavhengige, men med høy kognitiv vanskegrad. Å plassere aktiviteter på denne måten i modellen, kan være problematisk. Aktiviteter som "å lytte til høytlesning av fortellinger" kan være en svært krevende aktivitet kognitivt sett for noen barn i gitte situasjoner, og det vil være helt avhengig av forhold ved høytlesningen, for eksempel hvor krevende teksten er innholdsmessig og språklig for det enkelte barnet og hvilke former for støtte som gis – eller ikke gis – i løpet av høytlesningen. Tilsvarende kan det potensielt være en konkret og situasjonsavhengig aktivitet å "diskutere innholdet i fagtekster", som Cline og



Frederickson har plassert i kvadrant D. Å bestemme den kognitive vanskegraden ved en type oppgave eller aktivitet er vanskelig, både fordi det er situasjonsbestemt og må relateres til grad av kontekstuell støtte, men også fordi det vil være betinget av barnet som skal løse oppgaven. Schleppegrell (2004, s. 16) hevder at det ikke er læringsaktiviteten eller konteksten i seg selv som er kognitivt krevende. Hvorvidt den er krevende, må ses i lys av elevenes forutsetninger og bakgrunn. Det er barnas læreforutsetninger og språkferdigheter på et gitt tidspunkt som bestemmer om situasjonen er mer eller mindre krevende kognitivt og i hvor stor grad den må ledsages av kontekstuell støtte (Aagaard, 2011, s. 70). Samme situasjon eller aktivitet kan være lite krevende for en fireåring, men svært krevende for en femåring, avhengig av kontekstuell støtte som tilbys og barnets læreforutsetninger.

I intervjuene som jeg gjennomførte med de tre barnehagelærerne i denne studien, opplevde jeg stadig at barnehagelærerne tematiserte de dimensjonene som Cummins fremhever som sentrale. De bruker ikke Cummins' terminologi, men når de omtaler de enkelte fokusbarnas læreforutsetninger, nevner de for eksempel både læringssituasjonenes vanskegrad for de enkelte barna og hvilken grad og former for kontekstuell støtte som de mener de må tilby i konkrete situasjoner slik at barna kan mestre de språklige kravene i situasjonen. En av barnehagelærerne omtaler for eksempel rollelek som en krevende aktivitet for et av fokusbarna, blant annet fordi situasjonen fordrer visse ferdigheter som for eksempel evne til desentrering (jf. kap. 4.2.6). At barnehagelærerne forholder seg til disse dimensjonene som Cummins omtaler, sier altså noe om dens relevans. I stedet for å bruke modellen til å plassere ulike observerte læringssituasjoner, slik modellen har vært anvendt av enkelte tidligere (slik som Cline & Frederickson, 1996, s. 16), bruker jeg den som utgangspunkt for å belyse barnehagelærernes forståelse og bruk av ulike læringsaktiviteter. Jeg knytter an til både interne og eksterne dimensjoner for å kunne vurdere den kontekstuelle støtten (Cummins, 2000, s. 72). Interne faktorer knyttes til forhold ved innlæreren, slik som tidligere erfaringer, motivasjon, bakgrunn og interesser. Dette kan jeg få tilgang til gjennom barnehagelærernes vurdering av slike forhold. På grunnlag av at barnehagelærerne omtaler aktiviteter som krevende eller enkle for det enkelte barnet, eller situasjonsavhengige eller -uavhengige, er det mulig å utforske de observerte situasjonene nærmere. I analysen av både observasjons- og intervjudata baserer jeg meg på Cummins' eksempler på situasjonsbetinget støtte som kan knyttes til eksterne faktorer av både språklig og ikke-språklig karakter, for eksempel gester, forklaringer og visuell støtte (jf. kap. 3.6.5).

De ulike teoretiske innfallsvinklene som presenteres i dette delkapitlet, berører ulike aspekt ved andrespråklæringssituasjoner og kan kaste lys over barnehagelæreres bruk og forståelse av språklæringssituasjoner (jf. delproblemstilling 1.5). Modellene gir rom for å utforske om barnehagelærernes praksiser foregår innenfor rammene av indirekte eller direkte intervensjon og om den direkte intervensjonen skjer gjennom eksplisitt eller implisitt instruksjon. Modellene kan også anskueliggjøre hvilke språkferdigheter barnehagelærerne arbeider for å fremme, for eksempel om de legger vekt på språkets forside eller kommunikative språkferdigheter og hvordan barnehagelærerne forholder seg til mer eller mindre krevende og situasjonsbetingede språklæringsaktiviteter. Samtidig vil modellene være egnet som utgangspunkt for å diskutere spørsmålet om hvilke syn på andrespråklæring som artikuleres i barnehagelærernes andrespråksdidaktiske praksiser.

## **2.4 Flerspråklighetsperspektivet i arbeid med andrespråk**

### **2.4.1 Innledning**

I dette delkapitlet drøfter jeg teoretiske perspektiver på studiens andre delproblemstilling, altså hvordan flerspråklighet artikuleres i barnehagelærernes andrespråksdidaktiske praksiser. Etersom rammeplanen for barnehagen gir et relativt åpent mandat for arbeid med flerspråklighet, er det i stor grad opp til barnehagelærerne hvordan de velger å forholde seg til økt språklig heterogenitet i barnegruppene, ikke minst ut fra den språkkompetansen som er disponibel for dem i deres arbeid.

I det følgende ser jeg nærmere på hvordan spørsmål rundt språklige forhold, som språkbruk og språkvalg i opplæringssituasjonen, og organisatoriske forhold, som målgruppe og tospråklige arrangement, handler om didaktisk valg som ikke bare knyttes til barnehagelærernes egen språkkompetanse, men like mye er et språkideologisk valg som reflekterer større sosiopolitiske system og hvordan flerspråklig kompetanse defineres og verdsettes. Garcías teoretiske rammeverk for tospråklig opplæring (2009, s. 84) danner utgangspunktet for framstillingen.

### **2.4.2 Garcías teoretiske rammeverk for tospråklige opplæringsmodeller**

Ulike modeller, typologier og rammeverk er utarbeidet for å belyse språklige og ideologiske perspektiver i utdanning. Hornberger (1991, s. 223) skiller mellom overordnede modeller som tar for seg utdanningsmål og modeller som handler om strukturelle karakteristikk. De overordnede modellene reflekterer språklige, samfunnsmessige og kulturelle ideologier og

utdanningstyper, mens strukturelle modeller berører tidspunkt og organisering av opplæring og kontekstuelle forhold som lærerforutsetninger og målgruppe. I dag er det vanlig å inkludere overordnede og strukturelle forhold i samme modell, slik som eksempelvis hos Baker (2011, s. 210) og García (2009, s. 120). I Bakers typologi inngår kategorier som målgruppe, undervisningsspråk, samfunnsmessige mål og læringsmål. Ut fra disse kategoriene skiller Baker mellom enspråklige og tospråklige opplæringsmodeller. I de enspråklige opplæringsmodellene er minoritetsspråklige barn målgruppa, og enspråklighet målet for opplæringen. De tospråklige opplæringsmodellene omfatter sterke og svake utdanningsmodeller. Mens målet med svake opplæringsmodeller er begrenset tospråklighet, slik som for eksempel ved overgangsmodeller, er målet med sterke opplæringsmodeller tospråklighet, slik som enkelte typer språkbadsprogram. García (2009, s. 120) anvender kategoriene språkideologi, lingvistisk mål, lingvistisk økologi, tospråklig orientering, kulturell økologi og målgruppe. Ut fra disse kategoriene opererer hun med fire forskjellige teoretiske rammeverk: subtraktiv tospråklig utdanning, additiv tospråklig utdanning, rekursiv tospråklig utdanning og dynamisk tospråklig utdanning. Tabellen nedenfor viser min oversettelse av Garcías rammeverk:

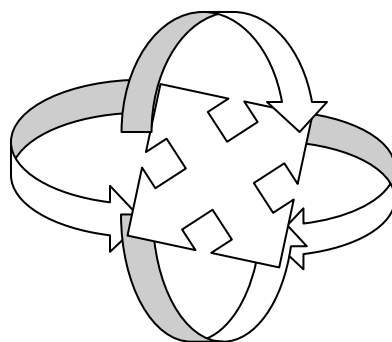
**Tabell 2:1: Garcías teoretiske rammeverk for tospråklig opplæring**

	<b>Monoglossiske ideologier</b>		<b>Heteroglossiske ideologier</b>	
	Subtraktiv tospråklig utdanning	Additiv tospråklig utdanning	Rekursiv tospråklig utdanning	Dynamisk tospråklig utdanning
<b>Språkideologi</b>	Monoglossisk	Monoglossisk	Heteroglossisk	Heteroglossisk
<b>Lingvistisk mål</b>	Enspråklighet	Tospråklighet	Tospråklighet	Tospråklighet
<b>Lingvistisk økologi</b>	Språkbytte	Additiv tospråklighet	Språkrevitalisering	Flerspråklighet
<b>Tospråklig orientering</b>	Tospråklighet som problem	Tospråklighet som berikelse	Tospråklighet som rettighet	Flerspråklighet
<b>Kulturell økologi</b>	Monokulturell	Monokulturell og bikulturell	Bikulturell og mangfold	Transkulturell
<b>Målgruppe</b>	Minoritetsbarn	Majoritetsspråklige (prestisje) Minoritetsspråklige	Ikke-dominerende grupper	Alle

Det mest overordnede skillet i Garcías modell er det språkideologiske skillet mellom en monoglossisk (enspråklig) norm og en heteroglossisk norm. Monoglossiske ideologier knyttes opp til språkideologi der hvert språk vurderes etter en enspråklig standard. Motsatt vil heteroglossiske ideologier betinge et mer komplekst syn på flerspråklighet.

De monoglossiske kontra heteroglossiske ideologiene vil på ulike måter være forbundet med de språklige målene for utdanningen, hvem som er målgruppa, og hvilke samfunns- og kultursyn utdanningen reflekterer. Subtraktiv tospråklig utdanning baseres på et enspråklig og monokulturelt syn. I denne formen for opplæring blir tospråklighet i praksis ansett som et problem, og det vil derfor være et mål at de minoritetsspråklige barna skal skifte språk fra minoritetsspråket til majoritetsspråket. Dersom førstespråket brukes i undervisning, er gjerne målet å underlette tilgangen til majoritetsspråket. I additiv tospråklig utdanning, som er basert på en enspråklig norm, er tospråklighet et mål for utdanningen og dermed også betraktet som en berikelse for samfunnet og individet. Språkene som inngår i opplæringen, læres typisk atskilt, slik som i språkbadsprogram. Det hviler altså på en antakelse om at språkene også må holdes atskilt i undervisningen, som Cummins omtaler som 'the two solitudes assumption' (Cummins, 2007, s. 229). Ifølge dette synet er tospråklighet ensbetydende med dobbel enspråklighet (García, 2009, s. 52).

Å betrakte flerspråklighet ut fra en enspråklig norm eller standard er utbredt (Grosjean, 1992, s. 52), og er også sterkt forbundet med sosioøkonomiske og politiske interesser (Heller, 2007, s. 1). Makoni og Pennycook (2007, s. 27) hevder at metadiskursen om språk er tett forbundet med vestlige språklige og kulturelle antakelser. Å omtale språk numerisk nevnes som et eksempel på metadiskursiv konstruksjon som ivaretar koloniale og vestlige nasjonsbyggingsinteresser, der utsagnet 'én nasjon/ett folk/ett språk' er et eksempel på slike ideologiske interesser. De hevder at en ikke kan snakke om språk som noe mennesker *har* i individuell eller kollektiv forstand, men som noe mennesker *gjør*. Ifølge García kan ikke flerspråklig utvikling utelukkende betraktes som en lineær prosess, men som en langt mer kompleks og dynamisk prosess. Barn er språkinnlærere og språkbrukere som utvikler flere språk samtidig, i ulike faser og i ulike kontekster. Flerspråklige barn er ikke bare andrespråksinnlærere, men utvikler også ulike modaliteter slik som tale- og skriftspråk, ulike typer språkkompetanser som kommunikative eller grammatiske språkferdigheter i tillegg til ulike språk. Mange av de ferdighetene som utvikles, lar seg overføre fra det ene språket til det andre (jf. Cummins, 2000, s. 191). García (2009, s. 53) har utviklet en figur som illustrerer kompleksiteten ved flerspråklig kompetanse:



**Figur 2:4: Garcías flerspråklighetsmodell**

I stedet for å framstille språkutvikling primært som en lineær prosess med rettlinjede piler, og flerspråklig utvikling som utvikling av atskilte system, er García opptatt av å anskueliggjøre språkernes samtidighet og overlapping: "The intermingling of the arrows, some linear, some elliptical, some shaded to indicate one language, others blanc to indicate the other languages, does not indicate directionality, but simultaneously multiplicity of multilingual discourses" (García, 2009, s. 53). I Garcías modell skal altså de rettlinjede og elliptiske pilene vise ulike dimensjoner ved språkbruk, språkkompetanse og språkutvikling. García understreker at den dynamiske modellen skal også framstille funksjonell fleksibilitet, slik som at ulike modaliteter kommer i forgrunnen og bakgrunnen og tilpasses etter behov: "In the linguistic complexity of the twenty-first century, bilingualism involves a much more dynamic cycle where language practices are multiple and ever adjusting to the multilingual multimodal terrain of the communicative act" (García, 2009, s. 53). I stedet for å beskrive tospråklig kompetanse som en tohjulssykkel der hvert hjul på sykkelen representerer ett språk, foreslår hun å beskrive flerspråklig kompetanse som et terrengkjøretøy som hele tida kan tilpasse seg ulike behov, uansett hvor ulendt eller flatt underlaget eller terrenget ellers er. Utdanning som er basert på heteroglossiske ideologier, reflekterer et slikt syn på flerspråklig utvikling.

García omtaler to typer utdanninger som er basert på heteroglossiske ideologier. Den ene typen er språkrevitalisering (rekursiv opplæring), og den andre typen er dynamisk tospråklig opplæring. Den sistnevnte utdanningen har tospråklighet som mål og legger vekt på flerspråklighet som ressurs og på å betone språkmangfoldet i opplæringen. Samtidig sidestilles språk og kultur i utdanningen, og skillet mellom majoritets- og minoritetsperspektivet er visket ut. Målgruppa for utdanningen er alle barn, og målet er altså

å normalisere det språklige mangfoldet i elevgruppen. Dette kan oppnås gjennom en utdanning der språklige ressurser som er tilgjengelige, brukes aktivt i opplæringen og skaper flerspråklige læringsmiljø. I stor grad reflekterer denne typen utdanning hvordan barn aktivt tar i bruk de språklige ressursene som er tilgjengelige for å løse ulike oppgaver og situasjoner, slik barnehagebarn i jevnaldringsamtaler gjør, spesielt i lekesituasjoner (for eksempel Björk-Willén, 2006; García, 2009; Thompson, 2000). Studier av flerspråklige barns språkbruk og språkvalg i flerspråklige miljø utenfor skole viser at foreldres språkbruk, språkvalg og språkideologi er av betydning (for eksempel Lanza, 2004, s. 326; Svendsen, 2004, s. 379).

### **2.4.3 Flerspråklige strategier og flerspråklige læringsmiljø**

Jacobson og Faltis (1990, s. vii) påpeker at det finnes lite klasseromsforskning på hvordan flerspråklighet faktisk håndteres i undervisning. Etter at Jacobson og Faltis' artikkel ble skrevet i 1990, har en rekke studier rettet oppmerksomheten mot flerspråklige klasserom og læringsmiljø fra ulike perspektiv. Enkelte studier undersøker bruk av elevenes tidligere språklige erfaringer og læreres refleksjoner rundt språkvalg i undervisningen, for eksempel omfang av førstespråket og hvilke funksjoner de mener at førstespråket har (for eksempel Crawford, 2004; Inbar-Lourie, 2010; Vaish, 2012). Andre studier viser at mange lærere bruker både førstespråket og målspråket i undervisningen, til tross for at de fra faglig og politisk hold har andre føringer (Cook, 2001; Levine, 2011; Polio & Duff, 1994; Song & Andrews, 2009). En studie peker på lærerstudenters ambivalente forhold til førstespråk i fremmedspråksundervisning (Macaro, 2001, s. 545). Selv om studentene mente at bruk av morsmålet i undervisningen er hensiktsmessig som et redskap for å støtte utviklingen av målspråket, hadde de samtidig en oppfatning av at det er uheldig. Studiene viser også at det varierer hvilke formål lærerne har når de bruker førstespråket. Ett formål kan være av organisatorisk art, eksempelvis der elevene skal forstå instruksjoner og beskjeder som blir gitt. Et annet formål kan være å bruke førstespråket som redskapsspråk, for eksempel som forklaringer, oversettelser eller metaspråklige kommentarer og sammenligninger (Franken & August, 2011; Polio & Duff, 1994, s. 317f).

De flerspråklige praksisene som kjennetegner et slikt dynamisk, fleksibelt syn på flerspråklig kompetanse, omtales i nyere engelskspråklig litteratur som 'translanguaging' (Baker, 2003; Blackledge & Creese, 2010; Creese & Blackledge, 2010). Jeg velger å oversette det med 'tverrspråklige praksiser'. Termen ble opprinnelig brukt av Cen Williams i

Wales for å beskrive en systematisk måte å organisere undervisning på der noen deler av opplæringen foregikk på walisisk og andre deler på engelsk. Baker understreker at tverrspråklige praksiser ikke handler om kodeveksling i tradisjonell forstand, men om en tilrettelegging som normaliserer flerspråklighet uten å skille funksjonelt mellom språk (Baker, 2003, s. 84). Mens kodeveksling er en term som brukes for å beskrive vekslingen mellom språkssystem, refererer ikke tverrspråklige praksiser til en enspråklig standard på samme måte:

Our concept of translanguaging shifts the lens from cross-linguistic influence, proposing that what bilinguals do is to intermingle linguistic features that have hereto been administratively or linguistically assigned to a particular language or language variety. Translanguaging is thus the communicative norm of bilingual communities and cannot be compared to a prescribed monolingual use (García, 2009, s. 51).

Slik termen tverrspråklige praksiser brukes i nyere andrespråksforskning, er den ikke bare et redskap for å utvikle litterasitet på flere språk, men en beskrivende term for språkbruk i og utenfor klasserommet, både med didaktisk formål og uten. Det er altså ikke tale om bruk av førstespråket eller ikke, men om bruk av de språklige ressursene en har tilgjengelig.

Studiene av flerspråklige læringsmiljøer det er vist til så langt, gjelder tilfeller der lærere selv har kompetanse i eller på annen måte har tilgang til språkene som er involvert i læringsmiljøene. Dette er ikke en vanlig situasjon for barnehagelærere i norske barnehager (Andersen, et al., 2011, s. 84f), og dermed er det sentrale spørsmålet hva det er mulig å få til i slike kontekster. Flere nyere studier peker imidlertid på hvordan flerspråklighet brukes systematisk som ressurs i undervisningen uavhengig av om læreren har kompetanse i elevenes morsmål eller ikke og hvordan undervisningen dermed reflekterer kulturelt og språklige mangfold i klasserommet. I skandinavisk sammenheng er det gjennomført flere aksjonsforskningsprosjekt i klasserom og barnehager der lærere og barn sammen utforsker språkmangfoldet i barne- eller elevgruppa. Pilotstudien *Biliteracy i børnehaven* (Kristensen & Daugaard, 2012) og prosjektet *Tegn på språk* (Laursen, 2010) viser blant annet hvordan lærere og barn utforsker skrift på tvers av språk, og hvordan minoritetsspråklige barn kan opptre som språkeksperter både overfor voksne og andre barn, spesielt i de tilfellene der ikke alle kan språkene som er involvert. Danbolt og Kulbrandstads studie (2013) demonstrerer hvordan arbeid med språklig bevissthet i den første lese- og skriveopplæringen bygger aktivt på elevenes flerspråklighet, og hvordan elevenes foreldre blir trukket aktivt inn i arbeidet. Cummins og Early (2011) beskriver hvordan Madiha, en elev som nylig

hadde kommet til Canada, utviklet sine lese- og skriveferdigheter ved hjelp av morsmålet urdu, til tross for at læreren ikke kunne Madihas morsmål og at undervisningsspråket var engelsk. Ved at læreren åpnet for at Madiha aktivt kunne trekke veksler på sine språklige ressurser, var det mulig å legge til rette for tospråklige undervisningsstrategier der blant annet medelever, foreldre og besteforeldre ble brukt som språklige ressurser. I stedet for å bringe Madihas morsmål til taushet, forsterket lærerens flerspråklighetsdidaktikk Madihas selvutfoldelse. Sentrale poeng ved disse studiene er knyttet til både språklige, kognitive og sosiale argument. Det språklige argumentet begrunnes med at flerspråklig utvikling optimaliseres når den aktivt bygger på innlærernes allerede eksisterende språkferdigheter:

The role of prior knowledge is particularly relevant to the issue of teaching for cross-linguistic transfer because if prior knowledge is encoded in students' L1, then the engagement of prior knowledge is inevitably mediated through L1 (Cummins, 2007, s. 232).

Prinsippet om å bygge på kjente elementer begrunnes også ut fra allmennpedagogiske hensyn om å gå fra det kjente til det ukjente. Sett ut fra et språkdidaktisk perspektiv vil førstespråket være et redskapsspråk for å lette andrespråksutviklingen (Holmen, 2006, s. 217). Et annet argument er at språkene påvirker hverandre gjensidig ("The Interdependence Hypothesis") (Cummins, 2007, s. 232ff). Det er i tillegg framført argument for å benytte førstespråket i undervisningen ut fra sosiale og kulturelle hensyn (Cummins, 2000, s. 44; 2007, s. 235; Cummins & Early, 2011, s. 23ff; García, 2009, s. 318ff; Hélot, 2012, s. 224). Barn som opplever en språklig likeverdighet, kan delta tillitsfullt i læringsprosesser fordi deres identitet blir bekreftet og utviklet av lærerne. Barna erfarer også at deres stemmer blir hørt og respektert i læringsmiljøet. Når arbeidet med flere språk foregår i et fellesskap, myndiggjøres barnas flerspråklige kompetanse og identitet:

Students whose schooling experiences reflect collaborative relations of power participate confidently in instruction as a result of the fact that their sense of identity is being affirmed and extended in their interactions with educators. They also know that they will be heard and respected within the classroom. Schooling amplifies rather than silences their power of self-expression (Cummins, 2000, s. 44).

García (2009, s. 310) har utviklet en modell der ulike tospråklige strategier er plassert i forhold til tospråklig arrangement og i lys av det overordnede teoretiske rammeverket.

Tabellen nedenfor viser en lett omarbeidet versjon av Garcías modell:



**Tabell 2:2: Tospråklige arrangement og strategier**

<b>Teoretisk rammeverk</b>	<b>Subtraktiv</b>	<b>Additiv</b>	<b>Dynamisk</b>
<b>Tospråklig arrangement</b>	Fleksibel konvergent	Atskilt tospråklig undervisning	Fleksibel mangfoldig
<b>Tospråklige strategier</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tilfeldig kodeveksling</li> <li>• Monolitterasitet</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tidsbetinget</li> <li>• Lærerbettinget</li> <li>• Stedsbetinget</li> <li>• Fagbetinget</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Systematisk tosidig kodeveksling</li> <li>• Pendling mellom språk i deler av undervisning</li> <li>• Simultan parallell tospråklig undervisning</li> <li>• Tverrspråklige praksiser</li> <li>• Arbeid med tverrspråklig bevissthet</li> </ul>

Dersom førstespråket brukes mer sporadisk ved behov, for eksempel som metaspråk eller for å lette organiseringen av undervisningen, er det tale om konvergent undervisning, der målet først og fremst er å utvikle målspråket, som i mange tilfeller vil være majoritetsspråket. I atskilt tospråklig undervisning undervises det på flere språk, men det er betinget av forhold som tid, lærerressurs, sted og fag. En fleksibel mangfoldig opplæring kjennetegnes derimot ved systematisk bruk av flerspråklig praksiser, der tilgjengelige språklige ressurser brukes for å støtte utviklingen av et nytt språk. García opererer med fem forskjellige kategorier av flerspråklige språkpraksiser som brukes i fleksibel, mangfoldig opplæring (García, 2009, s. 298): 1) systematisk kodeveksling mellom to språk, 2) pendling mellom språk i ulike faser av undervisningen, for eksempel introduksjon på et språk og oppsummering på et annet språk, 3) simultan parallell undervisning på to språk ('co-languaging'), 4) tverrspråklige praksiser ('translanguaging') der interaksjonen foregår på ulike språk og 5) tverrspråklig arbeid og bevissthet. Med unntak av den siste strategien, arbeid med flerspråklig bevissthet, forutsetter flere av disse strategiene at læreren har disponibel språkkompetanse på flere språk, enten gjennom andre lærerkrefter eller i kraft av sin egen språkkompetanse. Det siste punktet, arbeid med flerspråklig bevissthet, omfatter til en viss grad språkstrategiene i de norske og danske studiene som er omtalt ovenfor (Danbolt & Kulbrandstad, 2013; Kristensen & Daugaard, 2012), men er likevel ikke helt dekkende for det systematiske arbeidet Cummins beskriver, der lærerens flerspråklighetsdidaktikk likevel må kunne betraktes som en dynamisk måte å forholde seg til flerspråklighet på som reflekterer en heteroglossisk språkideologi.

Selv om læringskonteksten og samfunnsmessige forhold spiller inn, vil lærere alltid kunne ha et visst handlingsrom og valgmuligheter. Et av de valgene Cummins peker på som

sentrale, er nettopp hvordan lærerne forholder seg til og kommuniserer rundt barnas hjemmespråk og kultur:

Although coercive power relations between dominant and subordinated groups may occupy the social space in the wider society and directly influence pedagogical spaces created within classrooms, there are always degrees of freedom for educators to exercise choice in how they orchestrate classroom interactions (Cummins, 2009, s. 261f).

Garcías overordnede teoretiske rammeverk illustrerer at flerspråklighet i opplæring ikke bare er et praktisk spørsmål om omfang eller hvordan det skal foregå språklig sett, men handler i langt større grad om ulike syn på flerspråklighet og flerspråklig utvikling. Noen forhold er styrt av større samfunnsmessige forhold og rammebetingelser, mens andre valg og beslutninger også må tas i opplæringssituasjonene. Dersom modellen av tospråklige strategier ses i lys av det overordnede teoretiske rammeverket, vil den altså kunne være egnet som utgangspunkt for å diskutere hvordan flerspråklighet uttrykkes i barnehagelærernes arbeid.

## 3 Metodiske perspektiver

### 3.1 Innledning

For å svare på hoved- og delproblemstillingene har jeg valgt en kvalitativ, utforskende og fortolkende forskningstilnærming. Jeg forstår barnehagelæreres andrespråksdidaktiske praksiser som sosiokulturelle fenomen som er situert historisk, kulturelt og sosialt. For å kunne analysere og forstå deres individuelle praksiser vil jeg gi utfyllende beskrivelser av praksisene og se dem i sammenheng med konteksten de foregår i. Jeg har valgt en kausstudietilnærming der tre barnehagelæreres andrespråksdidaktiske praksiser utgjør kausene. En av barnehagelærerne, Heidi, er studiens hovedkasus og vies mest plass i resultatkapitlene, mens de to andre barnehagelærernes praksiser perspektiverer hennes praksiser. To av barnehagelærerne, Heidi og Rigmor, arbeider med barn som lærer norsk som andrespråk, mens den tredje, Astrid, arbeider med ei barnegruppe som lærer engelsk. Datamaterialet består hovedsakelig av intervjudata og observasjonsdata.

Ettersom jeg har valgt en utforskende og åpen forskningstilnærming til datainnsamling og analyse, legger jeg vekt på å gjøre rede for de ulike fasene i forskningsprosessen. Dette er en del av vurderingen av gyldighet og pålitelighet (Fog, 2004, s. 183f). I studier som har en kvalitativt orientert tilnærming, er slike redegjørelser avgjørende for troverdigheten, slik at andre forskere og lesere kan stole på forskerens forståelse av det virkelighetsutsnittet som er undersøkt. Påliteligheten angår forholdet mellom meg og hvordan jeg forholder meg til materialet, for eksempel i planlegging, datatilvirkning og databehandling. Gyldigheten eller studiens validitet dreier seg om at jeg undersøker det jeg sier at jeg skal undersøke. Ifølge Fog (2004, s. 184) må pålitelighet og gyldighet ses i sammenheng – studiens pålitelighet er en forutsetning for gyldigheten. For at andre skal kunne vurdere gyldigheten, må jeg derfor gi omfattende og eksplisitte redegjørelser for prosedyrer og metodiske overveielser.

#### 3.1.1 Ethiske overveielser

Jeg følger de forskningsetiske retningslinjene for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (2006). Ettersom jeg samler inn personopplysninger, er studien meldt til og godkjent av personvernombudet for forskning ved Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Jeg har innhentet frivillig, informert samtykke fra de involverte i studien, og alle personer og personopplysninger er anonymisert. Disse prinsippene som de forskningsetiske

retningslinjene bygger på, omtaler McNamee (2001, s. 2ff) som pliktetiske prinsipp som skal ivareta informantenes interesser. McNamee hevder at de pliktetiske prinsippene ikke garanterer at informantenes interesser ivaretas. Grung og Nagell (2003, s. 90) peker på at forskningsetiske prosedyrer som samtykke og anonymitet ivaretar sentrale etiske prinsipp som skal beskytte individers interesser i forskning, men spør i hvilken grad det er mulig å kontrollere den enkelte forskers atferd gjennom slike etiske retningslinjer og prosedyrer. Både Grung og Nagell og McNamees poeng er at det oppstår en rekke situasjonsbetingede forskningsetiske dilemma underveis i forskningsprosessen, både under planlegging, ved gjennomføring av datainnsamling og databehandling og ved rapportering. Disse dilemmaene er ifølge McNamee knyttet til dydsetiske problemstillinger (2001, s. 7ff), som krever at det utvises et forskeretisk skjønn. Dilemmaene som forskeren ofte står i, handler om konflikten mellom individuelle interesser og samfunnets mer allmenne interesse av vitenskapelig kunnskapsutvikling.

I arbeidet med denne studien har jeg opplevd å stå overfor forskningsetiske dilemma som flere ganger måtte løses relativt spontant og som utfordret min forskningsetiske integritet. I tråd med McNamee ønsker jeg å ikke avgrense etiske spørsmål til prinsipielle pliktetiske forhold, men ønsker også å understreke at de kan ha stor grad av situasjonsavhengig karakter. I de tilfellene der beslutningene fikk konsekvenser for datainnsamlingen og studiens datatilfang, har jeg valgt å omtale dem. Dette gjelder i kapitlet om metodeutvikling og i kapitlene der jeg gjør rede for datainnsamling og databehandling.

### **3.2 Overordnet tilnærming: forskning som fortolkende praksis**

Et vanlig utgangspunkt for en kvalitativ forskningstilnærming er nettopp når det er behov for en detaljert, kompleks forståelse av sosiale fenomen (Creswell, 2007, s. 40; Olsen, 2002, s. 9). Betegnelsen 'kvalitativ' sier imidlertid lite om forskningstilnærmingen, ettersom forskningsfeltet er så mangfoldig og sammensatt. Hammersley (2011, s. 123ff) skiller mellom tre modeller for forskningstilnærminger: oppdagelsesmodellen, konstruksjonsmodellen og forståelsesmodellen. Olsen (2002, s. 53) beskriver tilsvarende posisjoneringer i kvalitative undersøkelsesmetoder. Oppdagelsesmodellen representerer et syn på at virkeligheten kan avdekkes og oppdages, og forskerens rolle er nettopp å avdekke og beskrive virkeligheten 'slik den er', fortrinnsvis som objektive avspeilinger, som Olsen kaller 'sosial realisme' (Olsen, 2002, s. 53). Konstruksjonsmodellen representerer et motsatt syn, nemlig at virkeligheten kan betraktes som sosialt konstruert, tilvirket av forskeren i

interaksjon med deltakere i undersøkelsen. Kunnskap utvikles i den situasjonen som studeres, og i undersøkelsesprosessen skapes og forhandles det fram nye virkeligheter. Kunnskapsutviklende praksiser er dermed i seg selv meningssskapende praksiser, og har sterke anknytninger til subjektive perspektiver. Kunnskapsutvikling kan ikke fristilles fra den sosiopolitiske konteksten eller i sin ytterste konsekvens, de subjektene som tilvirker ny kunnskap. En innvending mot et slikt syn er at det representerer et relativistisk syn på kunnskap, der kunnskap både blir subjektivistisk og relativt. Ifølge Hammersley befinner forståelsesmodellen seg i en mellomposisjon mellom oppdagelsesmodellen og konstruksjonsmodellen, og trekker veksler på begge. I stedet for metaforer som 'oppdagelse' av virkeligheter eller 'konstruksjon' av virkeligheter, hviler modellen på et grunnleggende syn på kunnskapsutvikling som fortolkning. Forskning er sosiale praksiser der forskerens livsverden også vil påvirke det som undersøkes. I denne prosessen er fortolkning sentralt. Modellen knyttes til tradisjonen fra Heidegger og Gadamer og den eksistensielle hermeneutikken som forfekter en 'pluralistisk realisme'. Selv om flere fortolkninger er mulig, aksepterer ikke hermeneutikken som sosialkonstruksjonistisk erkjennelsesteori at det er en uendelighet av tolkningsmuligheter. Tolkningsmulighetene har grenser (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 246), men verden kan betraktes både som noe som eksisterer og samtidig som noe som konstrueres.

Jeg plasserer min studie innenfor rammen av Hammersleys forståelsesmodell. Dataene jeg bruker, er mangetydige og sammensatte, og er samlet inn på et gitt tidspunkt i en gitt historisk og samtidig institusjonell kontekst og åpner for en rekke tolkningsmuligheter. Målet er å utvikle forståelse rundt barnehagelærernes praksiser snarere enn å avdekke sannheter, men samtidig vil analysen bidra til innsikt i barnehagen som språklæringsarena.

### **3.3 Kasusstudier som forskningstilnærming**

#### **3.3.1 Avgrensning til andre forskningstilnærminger**

Jeg har valgt kasusstudie som overordnet forskningstilnærming fordi jeg ønsker inngående, detaljerte beskrivelser av det studerte tilfellets karakter. Kasusstudie er en svært innflytelsesrik forskningstilnærming i anvendt språkvitenskap (Duff, 2008, s. 35), på samme måte som studier av enkelttilfeller også har vært toneangivende i barnespråkforskning. Dette gjelder for eksempel Hallidays studier av sønnen Nigels språkutvikling (Halliday, 1975) og Leopolds studier av datteren Hildegards tospråklige utvikling (Leopold, 1978), studier fra norsk kontekst som studier av språkveksling hos to tospråklige barn (Lanza,

2004) og en femårings språkmønstre (Simonsen, 1983). Imidlertid er tilnærmingen mest brukt på studier av innlærere, ikke av lærere. Ett sentralt unntak er Tsuis kasusstudie av fire andrespråklærere i Hong Kong (Tsui, 2003).

Yin opererer med en todelt definisjon av kasusstudier, der den første delen handler om beskaffenheten ved fenomenet som studeres:

1. A case study is an empirical inquiry that
  - investigates a contemporary phenomenon in depth and within its real-life context, especially when
  - the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident (Yin, 2009, s. 18).

Yins definisjon samsvarer med tilnærmingen i denne studien. Jeg gjennomfører en empirisk dybdeundersøkelse av et samtidsfenomen som jeg studerer innenfor rammene av dets naturlige kontekst. I motsetning til målsetting ved aksjonsforskning, har jeg altså ikke hatt til hensikt å endre noe ved praksisene jeg studerer, og heller ikke ha kontroll over faktorer, slik som i eksperimentelle forskningsdesign. Hvorvidt kasusstudietilnærming er hensiktsmessig, henger sammen med studienes formål (Merriam, 1988, s. 35; Yin, 2009, s. 8f, 27f). I utdanningsforskning kan en skille mellom beskrivende, fortolkende og evaluerende kasusstudier (Merriam, 1988, s. 27f), alt ettersom hva som er formålet med studien og hvordan problemstillingene er formulert. Når jeg i hovedproblemstillingen spør om *hva* som kjennetegner språkpraksisene i barnehagen, er dette i utgangspunktet en måte å stille et spørsmål på som åpner for en beskrivende kasusstudie. I presiseringen i delproblemstillingene stiller jeg spørsmål om *hvordan* barnehagelærerne forstår og bruker barnehagen som språklæringsarena. En slik formulering åpner i større grad for utforskning og analyse av fenomenet. De komplekse aspektene ved praksisene skal utforskes, analyseres og forstås i lys av gitte teoretiske perspektiv. Jeg plasserer derfor studien både som en beskrivende og fortolkende kasusstudie.

Kasusstudier assosieres gjerne med kvalitative forskningsmetoder, men et kasus kan i prinsippet studeres på ulike måter: "The individual unit may be studied in a number of ways, for instance qualitatively or quantitatively, analytically or hermeneutically, or by mixed methods" (Flyvbjerg, 2011, s. 301). En kvalitativ tilnærming som den jeg har valgt, gjør at studien har flere paralleller til etnografiske studier, spesielt de inngående, detaljerte beskrivelsene ('thick descriptions') av fenomenet. Grensene mellom kasusstudier og

etnografiske studier kan være uklare (Duff, 2008, s. 34f; Richards, 2011, s. 207 og 217). Ifølge Duff har kasusstudier typisk sett en klarere individorientering enn etnografiske studier:

At the risk of oversimplifying differences between two commonly used approaches to qualitative research in applied linguistics, one main difference between *case study* and *ethnography* is that, whereas the former focuses on the behaviors or attributes of individual learners or other individuals/entities, the latter aims to understand and interpret the behaviors, values, and structures of collectivities or social groups with particular reference to the *cultural* basis for those behaviors and values (Duff, 2008, s. 34).

Et avgjørende kriterium for avgrensing av kasusstudier til andre typer forskningstilnærminger, er altså valg av og avgrensing av kasuset som en analyseenhet (Flyvbjerg, 2011, s. 301; Merriam, 1988, s. 9; Richards, 2011, s. 209). Analyseenheten kan være et konkret tilfelle, for eksempel en person eller en bestemt hendelse, men ikke et tema eller en hypotese (Yin, 2009, s. 32). I denne studien er analyseenheten orientert mot individnivået. Det er barnehagelærerens andrespråksdidaktiske praksiser som er den overordnede analyseenheten. Jeg studerer ikke barnehagelæreren som person, men aspekter ved barnehagelæreren som profesjonell aktør, altså deres observerbare handlinger og deres forståelse av barnehagen som språklæringsarena.

I Yins definisjon ovenfor framgår det at grensene mellom analyseenheten og konteksten kan være uklare: "the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident" (Yin, 2009, s. 18). Når analyseenheten er på individnivå, er det en utfordring å avgrense den i forhold til omgivelsene, og det er et spørsmål om hvor grensen går mellom personen, dennes handlinger og refleksjoner og hvordan disse er innvevd i miljøet ellers. I den tidligere nevnte kasusstudien av andrespråkslærere i Hong Kong, omtaler Tsui forholdet mellom lærerne og deres kontekst som dialektisk (Tsui, 2003, s. 67ff), fordi personen nødvendigvis står i en dynamisk relasjon til omgivelsene og konteksten. I tråd med Laves avgrensing av analyseenheten til personers handlinger og tanker, omtalt som 'person-acting' (Lave, 1988, s. 180), omtaler Tsui analyseenheten som 'teacher-acting':

It [the unit of analysis] relate to their [the teachers'] specific context of work, how they make sense of their work as a teacher, and how their knowledge, perceptions, and understanding of their work develop over time (Tsui, 2003, s. 67ff).

I motsetning til Tsui undersøker jeg ikke endringer og utvikling av lærerhandling over tid, men analyseenheten er altså læreres handlinger og refleksjoner i barnehagelærernes

spesifikke situasjon. For å kunne møte utfordringen med det uklare forholdet mellom kontekst og fenomen foreslår Yin å belyse fenomenet som studeres gjennom flere typer data, eller datatriangulering. Dette utgjør det andre leddet i Yins definisjon av kasusstudier:

2. The case study inquiry
  - copes with the technically distinctive situation in which there will be many more variables of interest than data points, and as one result
  - relies on multiple sources of evidence, with data needing to converge in a triangulating fashion, and as another result
  - benefits from the prior development of theoretical propositions to guide data collection and analysis (Yin, 2009, s. 18).

Det vage skillet mellom analyseenhet og omgivelser gir altså konsekvenser for datainnsamling og dataanalysestrategier. Samtidig påpeker Yin at det teoretiske utgangspunktet for undersøkelsen må være tydelig. I denne studien kan min utforskende tilnærming beskrives som abduktiv (jf. kap. 3.6.3 nedenfor). Jeg har tatt utgangspunkt i data, men har gjennomgående pendlet mellom data og teori. I teorikapitlet (kap. 2.3 og 2.4) redegjør jeg for hvilke andrespråksteoretiske innfallsvinkler jeg har valgt å betrakte de to temaene språklæringssituasjoner og flerspråklighet fra. Dette er innfallsvinkler som ikke var gitt i utgangspunktet, men som jeg har funnet hensiktsmessige ut fra de dataene jeg har.

### **3.3.2 Kasusstudiedesign: flerkasusstudie og hovedkasus**

Yin (2009, s. 46ff) skiller mellom studier av enkeltkasus som omfatter ett kasus og flerkasusstudier der flere kasus inngår. Ettersom det er tre barnehagelæreres praksiser som utforskes i denne studien, kan den ifølge Yins inndeling omtales som en flerkasusstudie. Barnehagelærerne er gitt pseudonymene Heidi, Rigmor og Astrid. Jeg har altså valgt en design der den ene barnehagelærerens praksiser utgjør studiens hovedkasus. Dette er Heidis praksiser. Jeg har mest datamateriale fra dette kasuset, og jeg gjør også mer inngående studier av hennes praksiser, som resultatkapitlene også reflekterer omfangsmessig. Det er to hovedgrunner til at Heidis praksiser er studiens hovedkasus. For det første er rammene for Heidis arbeid sannsynligvis ganske typiske for barnehagelærere i Norge rundt 2010: i arbeidet med å fremme minoritetsspråklige barns språkutvikling har hun ikke tilgang til tospråklig assistent, og hun har heller ikke språkkompetanse i de flerspråklige barnas morsmål (jf. Andersen, et al., 2011, s. 84f). Både Rigmors og Astrids rammer for andrespråksdidaktiske arbeid skiller seg på ulike måter fra Heidis: Rigmor har en fast ansatt, tospråklig assistent, mens Astrid skal arbeide med engelsk i ei gruppe med barn som har norsk som førstespråk. Rigmors situasjon representerer dermed en mer ideell situasjon ved



at det er tilgang til de minoritetsspråklige barnas morsmål gjennom den tospråklige assistenten. Astrids situasjon med engelsk innebærer en annen innfallsvinkel ved at språklæringsarenaen åpner for en opplærings situasjon som vanligvis assosieres med formell undervisning i skolen. Rigmors og Astrids praksiser ses i lys av hovedkasuset, og det innebærer at det er sider ved disse kasusene som ikke blir belyst i like stor utstrekning som ved hovedkasuset. Den andre grunnen til at jeg har valgt Heidis andrespråksdidaktiske praksiser som hovedkasus, er at jeg oppdaget underveis i datainnsamlingen at praksisene hennes utfordret flere av mine forforståelser av arbeid med språk i barnehage. Å forstå Heidis praksiser illustrerer en del av hele den fortolkende forskningsprosessen. Jeg kan ikke fristille meg fra mine egne forforståelser eller for-dommer, ettersom de vil være betingelsen for ny forståelse. I møtet med det som er annerledes kan jeg kontinuerlig revidere min egen forståelse slik at en ny forståelse eller horisontsammensmelting kan oppstå i spenningsfeltet mellom det som er annerledes og det jeg selv er fortrolig med. Gadamer omtaler dette som å "hensette seg":

For hva betyr det å hensette seg? Åpenbart ikke å simpelthen se bort fra seg selv. [...] Hvis vi for eksempel hensetter oss i et annet menneskes situasjon, så vil vi forstå vedkommende, det vil si at vi blir klar over den andre annerledeshet, ja den andres uoppløselige individualitet, nettopp ved at vi hensetter oss i hans situasjon (Gadamer, 2010, s. 273f).

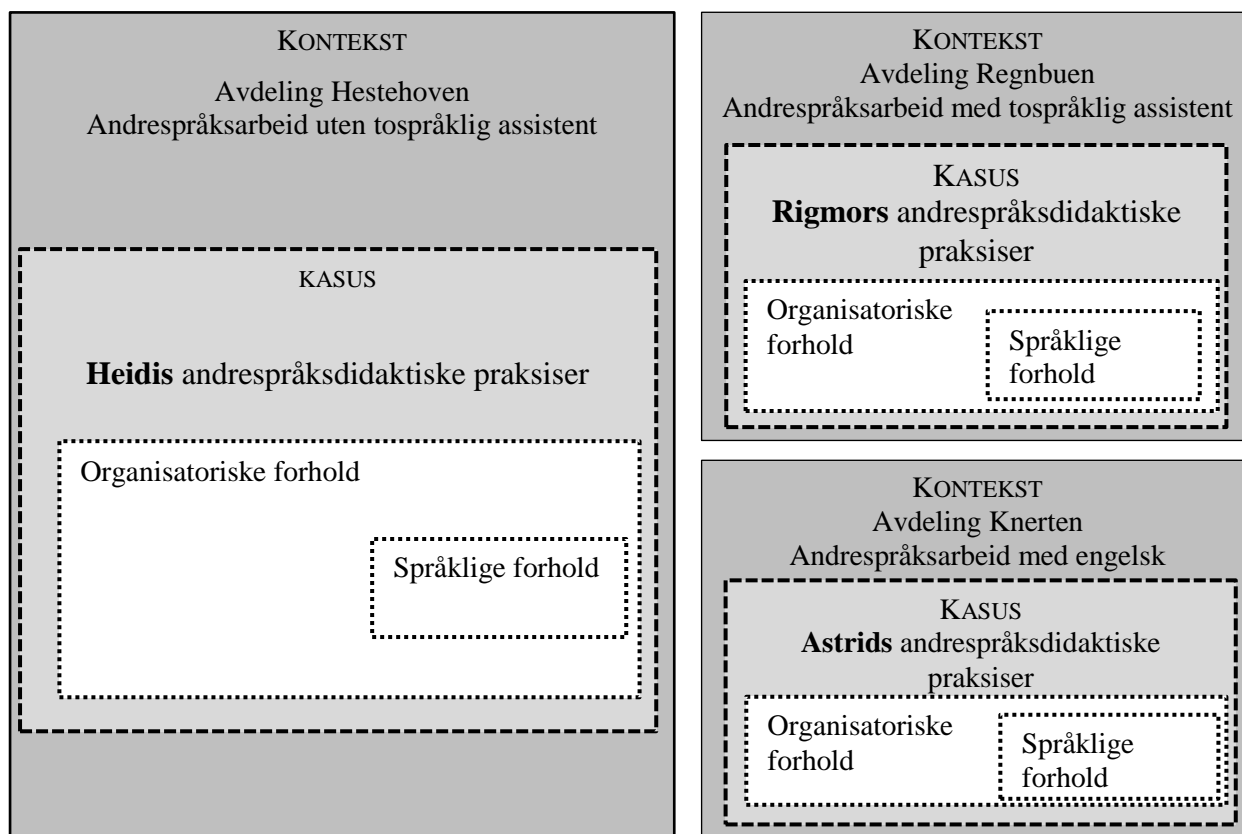
Det er ifølge Gadamer ikke tale om å utvikle en bedre forståelse, men å forstå *annerledes*. Å velge en flerkasusstudie der forskjeller i kontekst eller i praksiser understrekes, har altså vært et ledd i prosessen med å forstå praksisene. En flerkasusdesign inviterer til kontrastering og sammenligninger:

The hardest thing in the world is to study one object; when you try to contrast objects, you get a better grip on the materials and you can then sort out the dimensions in terms of which the comparisons are made (Mills, 2000, s. 214).

Som Mills påpeker her, ville det vært krevende å studere én barnehagelærers andrespråksdidaktiske praksiser. Den utforskende designen gjorde at jeg hadde behov for noen peilepunkt for å kunne definere interessante sider ved praksisene. Dersom jeg hadde valgt å studere én barnehagelærers praksiser, kunne jeg ikke vite om dette var et ekstraordinært kasus eller et mer ordinært kasus. Med to kasus kunne jeg heller ikke vite på hvilke premisser jeg egentlig sammenlignet kasusene og identifiserte praksisene. Når jeg har valgt tre kasus, er det fordi jeg ønsket en viss variasjon i utvalget, men samtidig ønsket å ivareta muligheten til å studere noe inngående. Når jeg har flere kasuser, er det også

potensielt lettere å kunne se hvordan praksisene er forbundet med omgivelsene, ettersom det vil være variasjoner mellom kasusene.

I tillegg til at kasusstudiedesignen i denne studien kan karakteriseres som en flerkasusstudie, er analyseenheten på flere nivå. Dette kaller Yin en 'innvevd kasusstudie' (Yin, 2009, s. 50). Det overordnede nivået er de andrespråksdidaktiske praksisene. I tillegg studerer jeg et nivå som omfatter organisatoriske forhold i de andrespråksdidaktiske praksisene. Analysen på dette nivået skal gi et oversiktsbilde over barnehagelærerens valg av språklæringssituasjoner og organisering av dem (tid, sted, rom, hvilke barn). På nærlesingsnivået fokuserer jeg spesielt på språklige forhold ved barnehagelærerens andrespråksdidaktiske praksiser, slik som språkvalg, hvilke språkferdigheter som fokuseres og barnehagelærerens språkbruk. Disse nivåene vil være uløselig tilknyttet hverandre, men på ulike måter i de ulike kasusene. I kapittel 3.6.5 nedenfor gjør jeg nærmere rede for disse analysenivåene. Figuren nedenfor illustrerer kasusstudiedesignen:



Figur 3:1: Kasusstudiedesign: flerkasusstudie med flere innvevde analysenivå

Figuren framstiller Heidis praksiser som studiens hovedkasus. De to andre kasusene er gitt mindre plass i studien både av hensyn til dataenes omfang og følgelig også omfang i

resultatkapitlene. Linjene mellom kontekst og kasus er stippet for å understreke at grensen mellom konteksten og kasuset kan være utydelige. I denne sammenhengen utgjøres konteksten av forhold på språklæringsarenaen. I figuren har jeg trukket fram forskjeller ved arenaene slik som de språklige rammene for andrespråksarbeidet, men andre rammebetingelser utgjør også konteksten, slik som eksempelvis forhold ved barnegruppa, kommunalpolitiske føringer eller barnehagelærernes bakgrunn for arbeidet med andrespråk, slik som deres utdanning eller personlige erfaringer.

Når en fokuserer på et lite antall kasus, er det mulig å gi grundige og nyanserte beskrivelser av kasusene og kasusenes kontekst: "The real business of case study is particularization, not generalization. We take a particular case and come to know it well, not primarily as to how it is different from others but what it is, what it does" (Stake, 1995, s. 8). Siktemålet med kasusstudier er ikke å finne årsakssammenhenger eller allmenngyldige regler, men snarere å kunne lære fra 'eksemplets makt' (Flyvbjerg, 2011, s. 305). I diskusjonskapitlet spør jeg derfor hva en kan lære av kasusstudiene. Flyvbjerg hevder at generaliseringer er overvurdert som kilde til vitenskapelig kunnskapsutvikling, og tilsvarende at eksemplets makt er undervurdert:

One can often generalize on the basis of a single case, and the case study may be central to scientific development via generalization as supplement or alternative to other methods. But formal generalization is overvalued as a source of scientific development, whereas "the force of example" is underestimated (Flyvbjerg, 2011, s. 305).

Den formen for generalisering det er snakk om i kasusstudier, omtales av Yin som *analytisk* generalisering. Det innebærer generalisering fra det enkeltstående tilfellet i lys av teoretiske perspektiv: "In analytical generalization, the investigator is striving to generalize a particular set of results to some broader theory" (Yin, 2009, s. 43). Kasusstudier, og spesielt utforskende kasusstudier, er imidlertid blitt kritisert for å være mer datadrevet enn teoridrevet, nettopp fordi de tar utgangspunkt i empiri (Duff, 2008, s. 57). I denne studien har jeg som tidligere nevnt valgt en abduktiv tilnærming som preges av pendling mellom teori og empiri (jf. kap. 3.6.3).

## **3.4 Metodeutvikling**

### **3.4.1 Innledning**

Et kjennetegn ved utforskende studier er at ikke alle teoretiske eller metodiske perspektiver er gitt før starttidspunktet for studien. I oppstartsfasen var derfor metodeutvikling og

avgrensning av studien sentralt, og jeg gjennomførte en pilotstudie der jeg samlet inn data fra en barnehage. På dette tidspunktet var jeg opptatt av barnehagen som språklæringsarena generelt. Jeg hadde bestemt meg for å undersøke ordinære språklærings situasjoner som minoritetsspråklige barn deltok i, jf. Yins beskrivelser av kasusstudier som "real-life contexts" (2009, s. 18), og selv om jeg var opptatt av barnehagelærerne, hadde jeg på dette tidspunktet foreløpig ikke avgrenset studien til barnehagelærernes praksiser. I tillegg til å bli kjent med arenaen som skulle studeres, var hensikten med pilotstudien å videreutvikle forskningsspørsmål og prosjektdesign, avgrense forskningsfokus og å prøve ut noen analysetilnæringer. Materialet fra pilotstudien består av lyd- og videoobservasjoner av interaksjoner i en barnehage, samt intervju med barnehagelæreren, styrer og en assistent på avdelingen. I tillegg til pilotstudien var de tidlige fasene i hovedstudien sentrale for metodeutvikling. I det følgende vil jeg oppsummere noen av de mest sentrale erfaringene som fikk konsekvenser for hovedundersøkelsen.

### **3.4.2 Avgrensning av studien: å følge barna eller de ansatte**

Datainnsamlingen til pilotstudien foregikk i én barnehage. På en avdeling, der det gikk 17 barn, var seks barn minoritetsspråklige. Jeg fulgte ett av barna, Mary på fem år. Hennes morsmål var arabisk. Ettersom hun var mye i barnehagen, var det enkelt å samle inn data. I utgangspunktet var målet å utforske hennes interaksjoner med andre barn og barnehagepersonalet på avdelingen. Jeg fulgte Mary i samlingsstund, frilek inne, under formiddagsmaten og i påkledningssituasjoner i garderoben. Til sammen omfatter lyd- og videoopptakene av Mary i barnehagen 13,5 timer. Siden dette var mye data å håndtere i en pilotstudie, avgrenset jeg studien til interaksjonene mellom Mary og den ene barnehagelæreren. Jeg vurderte også å fokusere på både assistenter og barnehagelærere, men valgte barnehagelærerne ettersom de i kraft av sin profesjonskompetanse har det faglige ansvaret for det andrespråksdidaktiske arbeidet og har veiledningsansvar for assistentene. Samtidig har de også direkte kontakt med barna. I observasjonene utgjør disse interaksjonene mellom Mary og barnehagelæreren 3 timer og 11 minutter, altså mindre enn en fjerdedel av den totale observerte tida. Mesteparten av interaksjonen foregikk i samlingsstund. Studier av barnehagelæreres tidsbruk viser at barnehagelærerne bruker relativt lite tid med det enkelte barn i løpet av en barnehagedag (Smith, 2001, s. 165). Jeg erfarte derfor at en slik innfallsvinkel der jeg fulgte barnet snarere fikk meg til å fokusere på mangelbeskrivelser enn på beskrivelser av hva som er kvalitetene ved observerte hendelser. Da jeg erfarte hvor mange andre arbeidsoppgaver og hensyn barnehagelæreren også skulle

håndtere i løpet av barnehagedagen, ble det også et spørsmål hva jeg ønsket å oppnå ved å rette oppmerksomheten mot enkeltbarn på denne måten, og om jeg på denne måten kunne få interessante data og kvalitativt gode nok data til å studere barnehagen som språklæringsarena og den voksnes rolle i det. En side ved barnehagelærerens arbeid med andrespråk er den observerte tida med interaksjon med barnehagelærer og barn, en annen ting er 'skjult tid', altså den tida barnehagelæreren bruker på arbeid med språk, for eksempel planlegging, veiledning av assistenter, foreldresamarbeid, uten at det ga seg utslag i observert tid. Et annet aspekt er den praktiske siden ved at jeg måtte vente lenge mellom hver gang det oppstod interaksjon mellom barn/barnehagelærer: datainnsamlingen ville kunne ta u hensiktsmessig lang tid. En mulig løsning for å øke frekvensen på interaksjonene mellom barnehagelærer og barn kunne være iscenesetting av situasjoner der barnehagelæreren har fått instruksjoner i forkant, slik det ble gjort i en amerikansk aksjonsforskningsstudie (Dickinson, Darrow, & Tinubu, 2008). Jeg vurderte en slik iscenesettende design, men valgte det bort ettersom jeg ikke ville kunne utforske den ordinære språklæringsarenaen, som jeg altså hadde som målsetting.

For å få en enklere tilgang til aktuelle interaksjonssituasjoner valgte jeg i hoveddatainnsamlingen en tilnærming der jeg lot barnehagelærerne velge situasjoner de mente var gode språklærings situasjoner, framfor at jeg skulle velge situasjoner. Jeg ønsket også at barnehagelærerne selv skulle velge ut barn de mente kunne ha interesse for studien. Jeg satte noen rammer for barnehagelærernes valg av fokusbarn. Det måtte være barn som skulle lære et annet språk i barnehagen enn det språket de hovedsakelig brukte hjemme. Heidi valgte tre barn av fire mulige (jf. 4.1.2), mens Rigmor valgte ett barn (jf. 5.1.2). I Astrids tilfelle var ikke valget aktuelt, ettersom alle barna på avdelingen skulle lære et nytt språk, men også fordi hun var mest opptatt av arbeid med engelsk som en felles gruppeaktivitet der alle ble introdusert for det samme. Denne formen for designfleksibilitet (Vedeler, 2000, s. 36) bidro til å påvirke datatilfanget. Ettersom jeg fulgte barnehagelæreren, samlet jeg inn videodata bare av de tilfellene som barnehagelærerne hadde valgt og der det oppsto interaksjon mellom barnehagelæreren og fokusbarn.

### **3.4.3 Erfaringer fra feltarbeid: betydningen av å etablere tillit**

Ifølge Vedeler (2000, s. 50f) er det to forhold som er sentrale når en trer inn i et forskningsfelt. Det første gjelder de formelle godkjenningene og gjerne forhandlinger med døråpnere/portvakter (op.cit.), og dessuten handler det om prosessen med å bli kjent og

akseptert på stedet. Jeg betrakter ikke disse to forholdene som atskilt fra hverandre: jeg erfarte at å bli akseptert av de ansatte i barnehagen også hadde innvirkning på formelle godkjenninger. Det er tidkrevende å etablere tilstrekkelig gode tillitsforhold, men uten tillit vil en ikke få innpass, verken formelt eller på arenaen som studeres. Det var flere aktører jeg måtte bygge tillit til: først og fremst døråpnerne som barnehageeier, dernest styreren og barnehagelæreren. I tillegg måtte det også opparbeides tillit til assistentene på avdelingen og ikke minst barna og deres foresatte. Jeg opplevde at tilliten til barnehagelærerne og barna var det minst krevende. En ting jeg ikke var forberedt på, var å bygge tillit og relasjoner til assistentene. De viste seg å være den viktigste døråpneren for å innhente samtykkeerklæringer fra barnas foresatte. Ved to barnehager der jeg prøvde å få muligheter til å samle inn data, fikk jeg ikke samtykke fra barnas foresatte. I det ene tilfellet var jeg avhengig av at den tospråklige assistenten kunne oversette til barnas foresatte. Dersom jeg hadde gitt mer informasjon om studien til assistentene og arbeidet mer for å få deres tillit, kunne de trolig gitt mer informasjon om studien til foresatte. Hvorvidt det hadde gitt et annet resultat, er imidlertid vanskelig å si.

Ifølge Fangen (2010, s. 60) må en forhandle om tilgang på nytt for hver eneste ny person en møter. Jeg opplevde også dette, men samtidig varierte det hvor sterk tillit det var nødvendig å etablere hos den enkelte person. Helt konkret innebar ofte relasjonsbyggingen at jeg måtte være svært bevisst på bruk av såkalte inntrykksteknikker (Hammersley & Atkinson, 2004, s. 112f) fordi de ansatte gjerne ville plassere meg i forhold til ytre forhold som påkledning og kroppsspråk, personlige forhold som erfaringer fra barnehagearbeid, bosted, familieforhold og fritidsinteresser, og ikke minst hvordan jeg forholdt meg til barnehagebarna. I tilgangsfasen i hovedprosjektet valgte jeg derfor å legge langt mer vekt på tillitsforholdet til assistentene enn jeg gjorde i pilotstudien.

Samtidig som jeg opparbeidet et tillitsforhold til de barnehageansatte, opplevde jeg at jeg også opparbeidet en nærhet til dem, spesielt til barnehagelærerne. Angrosino (2007, s. 88) peker på at det må være en balanse mellom nærhet mellom forskningsdeltakere og forskere og forskerens analytisk distanse. Jeg er opptatt av barnehagelærernes perspektiver, men er meg samtidig bevisst på at det kan oppstå et etisk dilemma når nærheten er et premiss for å kunne få tilgang til data som kan belyse barnehagelærernes praksiser, samtidig som en viss analytisk avstand er nødvendig i tolkningen av praksisene.

### 3.4.4 Valg av datainnsamlingsmetode

I pilotstudien prøvde jeg også ut ulike datainnsamlingsmetoder som intervju av barnehagepersonalet og observasjon av ulike situasjoner og aktiviteter. Jeg dokumenterte observasjonene gjennom feltnotater og videofilm. Løkken og Søbstad peker på at videokamera kan medføre større avstand mellom den som observerer og den som blir observert (Løkken & Søbstad, 1999, s. 61f). Min erfaring er annerledes. Jeg erfarte at penn og papir var vel så forstyrrende som et kamera: i pilotstudien noterte jeg fortløpende feltnotater og videofilmet. Barna var mer nysgjerrige på skriveboka enn på videokameraet. Assistentene var videre ikke særlig komfortable med at jeg satt med penn og papir, og de kommenterte det flere ganger. I hoveddatainnsamlingen valgte jeg derfor bort feltnotater, og erfarte at jeg fikk langt flere spontane samtaler med barnehagelærerne. Jeg ble mer tilgjengelig for kommentarer når jeg ikke satt og skrev. Som et alternativ til feltnotater skrev jeg derfor logger i etterkant av hvert barnehagebesøk, i tillegg til at jeg brukte diktafonen hyppig for å dokumentere samtaler som oppstod spontant med barnehagelærerne i ulike situasjoner. Totalt sett mener jeg denne tilnærmingen ga mer informasjon enn hva det ville gjort dersom jeg hadde gjort notater underveis.

Jeg intervjuet også barnehagepersonalet umiddelbart i etterkant av situasjoner jeg observerte. I tillegg valgte jeg i samråd med barnehagelærer ut et lite utvalg av videoobservasjoner som vi så på sammen og som jeg ba henne kommentere. Dette handlet altså om å prøve ut en metode for å samle inn data om barnehagelærerens refleksjoner. I metodelitteratur kalles dette retrospektive intervju ('stimulated recall'), der informanten intervjues om tidligere hendelser der minnet om hendelsen blir fremprovosert ved at informanten ser eller hører på opptak av hendelsen. En av metodens begrensninger er tidsaspektet (Gass & Mackey, 2000, s. 112). Dette erfarte jeg i pilotstudien: det gikk ofte lang tid mellom den observerte aktiviteten til intervjuet og gjennomgangen av videomaterialet ble gjennomført. Dette skyldtes ulike forhold, for eksempel at barnehagelæreren ikke hadde anledning til å gjennomføre gjennomgangen tidligere. En annen begrensning ved metoden er at jeg fikk intervjudata av barnehagelærerens refleksjoner fra da hun så filmen, og ikke hva hun hadde tenkt da hun gjennomførte de observerte aktivitetene. I tillegg erfarte jeg at barnehagelæreren gjerne kommenterte andre forhold enn språkdidaktiske forhold, og det var heller ikke så mange kommentarer hun kom med. Konsekvensen ble at jeg verken kvalitativt eller kvantitativt fikk de intervjudataene jeg ønsket, altså utsagn som kunne knyttes til konkrete, observerte hendelser. I

hoveddatainnsamlingen valgte jeg derfor å intervjuer barnehagelærerne i umiddelbar etterkant av observerte hendelser, og gjerne også i forkant av hendelser, i så stor grad dette lot seg gjøre.

I tillegg til metodiske hensyn var det også noen etiske hensyn som spilte inn i valg av datainnsamlingsmetoder. Generelt erfarte jeg at enkelte av mine forskningsaktiviteter innebar merarbeid for barnehagelæreren, først og fremst disse retrospektive intervjuene der vi gjennomgikk videofilmer sammen. I pilotstudien ga barnehagelæreren uttrykk for at deltakelsen i studien var spennende og at hun derfor kunne tenke seg å bruke noen timer av fritida si slik at forskningsaktivitetene ble gjennomført. Jeg måtte sørge for at studien i minst mulig grad gikk utover barnehagelærers tid med barnehagebarna, deres planleggingstid eller fritid. På bakgrunn av dette valgte jeg å utelukke interessante, men potensielt tidkrevende aktiviteter som for eksempel dagbokmetode, barnehagelærers loggføring etc., siden barnehagelærerne deltok i studien i tillegg til andre arbeidsoppgaver, i hovedsak på mine premisser.

### **3.4.5 Utprøving av analysemetoder**

Både i pilotstudien og i hovedstudien prøvde jeg ut en rekke forskjellige analytiske innfallsvinkler. Jeg foretok blant annet et utvalg av situasjoner som skulle analyseres som jeg ut fra et teoretisk utgangspunkt (Cummins kvadrantmodell) antok at ville være ulike: en garderobesituasjon som jeg ventet var lite kognitivt krevende og situasjonsavhengig og en samlingsstund som jeg antok kunne være mer kognitivt krevende og mer situasjonsuavhengig enn situasjonen i garderoben.

Jeg forsøkte først å analysere materialet ut fra ferdig utviklede analyseverktøy. Jeg undersøkte eksempelvis barnehagelærers leksikalske tilpasninger, slik det er gjort i tidligere studier (Aukrust, 2007; Tang & Nesi, 2003). Flere undersøkelser viser at antall ord og variasjon i ordforråd som barn eksponeres for, er av betydning for barns språkutvikling (for eksempel Aukrust, 2006; Dickinson, et al., 2008; Weizman & Snow, 2001), og flere studier viser hvordan leksikalske tilpasninger er en sentral strategi i lærers språkpraksis i klasserommet eller i barnehagen (Hatch & Brown, 1995; Håkansson, 1987; Kleifgen, 1985). I analysene av leksikalsk tetthet (type/token ratio) og leksikalsk variasjon, viste det seg at garderobesamtalen skilte seg ut fra aktivitetene i samlingsstund, både gjennom høy andel leksikalsk tetthet og stor grad av leksikalsk variasjon.



Jeg erfarte at det var en rekke metodiske utfordringer ved en slik sammenligning på tvers av situasjoner som svekker analysenes validitet: situasjonene hadde ulik varighet, noe som påvirker type/token-ratio fordi andel ordtyper i forhold til ordeksemplarer reduseres ved lengre tekster. Å ta et utsnitt av samtaletekstene, slik en gjerne gjør ved skriftlige tekster, er også problematisk. Det er vanskelig å bestemme hvor utsnittet skal tas, ut fra hva som er hensikten med den aktuelle aktiviteten. Et eksempel er tilfeller der barnehagelæreren introduserte et samtaletema, og samtaletemaet utviklet seg og handlet om andre tema før barnehagelæreren avslutningsvis oppsummerte samtalen og gjentok ordene som ble introdusert innledningsvis. En annen utfordring ved en slik analyse er det teoretiske utgangspunktet. Det er med andre ord et spørsmål om hva denne formen for analyse viser, og om for eksempel stor leksikalsk variasjon er et kvalitetskjenne tegn. Analysen viste at sangsekvensen hadde lav leksikalsk variasjon, altså stor grad av gjentakelser av ord. Flere studier viser som nevnt at rutinepregede, gjentakende og kontekstavhengige situasjoner generelt er gode språklærings situasjoner fordi de er forutsigbare og stereotype (Andersson & Nauclér, 1987; Golden, 1994; Wong-Fillmore, 1985). En annen teoretiske side er at analysen jeg gjennomførte, fokuserte ensidig på barnehagelærerens språk, løsrevet fra interaksjonen den inngikk i. Jeg forsøkte meg derfor med en annen tilnærming der jeg var mer orientert mot interaksjonen. Jeg benyttet et analyseverktøy utviklet av Dickinson, Darrow og Tinubu (2008, s. 404) som kategoriserer ulike språkundervisningsstrategier som barnehagelærere i et utvalg amerikanske barnehager (preschool) brukte, altså i en kontekst der språklæringsarenaen er mer formell enn den norske barnehagekonteksten. Strategiene er kategorisert ut fra forskningsfunn som påviser gunstige forhold for barns språkutvikling, slik som ordforklaringer, lengre emnerelaterte samtalesekvenser, logisk eller kontingent respons og kognitivt utviklende samtaler. I analysen av situasjonene i pilotstudien fant jeg at barnehagelæreren brukte få av de didaktiske strategiene som Dickinson og kollegene trekker fram som hensiktsmessige og som de amerikanske barnehagelærerne brukte. Få forekomster gjør det nærliggende å trekke slutninger om at noe mangler eller er fraværende, i stedet for å løfte fram kvalitetskjenne tegn ved den særskilte norske barnehagekonteksten.

Samtidig erfarte jeg at en rekke forhold jeg fant interessante, ikke ble fanget av disse analyseverktøyene, for eksempel hvordan barnehagelæreren inviterte til barnas språklige deltakelse eller hvordan barnehagelæreren ga rikelig med kontekstuell støtte for å konkretisere innholdet, noe hun også vektla som en viktig strategi i intervjuene. I intervjuene kom det også fram at hun så de ulike språklærings situasjonene i sammenheng og

ikke betraktet dem utelukkende som enkelthendelser. Gradvis fant jeg ut at ferdig utviklede analyseverktøy ikke var så egnet for studien, fordi de ikke i tilstrekkelig grad kunne bidra til å belyse kjennetegn ved praksisene til barnehagelærerne jeg studerte, men førte til et fokus på mangler ved praksisene sammenlignet med barnehagelærere som var studert i en annen kontekst. I stedet for å belyse mangler ved praksisene, ville jeg heller utforske hvordan en kan forstå dem. Jeg ønsket derfor en analytisk tilnærming som favner både barnehagelærerens refleksjoner og hendelsene jeg observerer. I stedet for en deduktiv analysetilnærming som jeg hadde prøvd ut på pilotdataene, valgte jeg derfor en analysetilnærming der teori og empiri belyser hverandre gjensidig i større grad (jf. kap. 3.6.3).

## **3.5 Datainnsamling**

### **3.5.1 Valg og rekruttering av kasus**

Valg av kasus er en av de viktigste avgjørelsene i forskningsprosessen (Myklebust, 2002, s. 430). Jeg baserte meg på et strategisk utvalgspriussipp (Cohen, Morrison, & Manion, 2007, s. 114f). Jeg ønsket barnehagelærere som er typiske i den forstand at de ikke arbeider i en barnehage som har særegne vilkår pedagogisk (for eksempel montessori- eller steinerpedagogikk) eller potensielt gunstigere økonomiske vilkår<sup>14</sup>. Jeg valgte derfor å rekruttere fra kommunale barnehager. All rekrutteringen fulgte samme prosedyre i tråd med forskningsetiske retningslinjers krav om informert samtykke og regler for førstegangskontakt. Jeg brukte et utvalgspriussipp der jeg baserte meg på anbefalinger fra instanser som har en forutsetning for å kjenne praksisfeltet, en såkalt ”reputational-case selection” (Merriam, 1988, s. 50). Jeg etablerte førstegangskontakt med barnehageeier i tilgjengelig nærhet som jeg visste hadde flere barnehager med flerspråklige barn, og derav også flere mulige barnehagelærere som kunne delta i studien. For å rekruttere tre ulike språklæringsarenaer, valgte jeg i tillegg kommuner som jeg visste hadde tospråklige assistenter og kommuner som jeg visste ikke hadde slike. Jeg tok også kontakt med kommuner jeg visste satset på engelsk i barnehager. Jeg ba barnehageeier, som i disse tilfellene var barnehagesjefen eller barnehagekonsulenten i kommunen, om å velge én barnehage der barnehagelærere hadde erfaring med, kompetanse i og interesse for arbeid med andrespråk. Merriam (1988, s. 50) kaller dette utvalgspriussippet for ”ideal-typical-bellwether-case selection”. I en studie av ekspertlærere bruker Tsui (2003, s. 20f) også disse

---

<sup>14</sup> Slike potensielle gunstigere vilkår er for eksempel private barnehager som har spesielle tilbud utover det ordinære tilbudet, eller barnehager som krever egenandel og lignende.

utvalgskriteriene, men presiserer at lærere gjerne kan vise interesse for, ha høy utdanning og lang erfaring på et felt, uten at det garanterer god profesjonsutøvelse. Jeg baserer altså utvalget mitt på hva praksisfeltet selv vurderer som god profesjonspraksis.

Rekrutteringen av barnehagelærere foregikk i flere faser, henholdsvis i 2007, 2009 og i 2010, jf. tabell nedenfor:

**Tabell 3:1: Tidspunkt for rekruttering og datainnsamling**

	<b>Rekruttering</b>	<b>Datainnsamling</b>
<b>Rigmor</b>	Høst 2007 Høst 2010	Fem dager november–desember 2007 (pilotstudie) Fem dager januar–mars 2011
<b>Heidi</b>	Høst 2009	Fjorten dager desember 2009–mai 2010
<b>Astrid</b>	Sommer 2010	Fire dager september–oktober 2010

Barnehagelærerne arbeider i to ulike kommuner på Østlandet, i tre forskjellige barnehager som ikke har noen tilknytning til hverandre. I tillegg rekrutterte jeg en fjerde barnehage høsten 2010, og gjennomførte intervjuer med to barnehagelærere her, men ettersom jeg ikke fikk informert samtykke fra foresatte i denne barnehagen, valgte jeg å trekke meg ut og ikke bruke intervjumaterialet jeg hadde. I stedet valgte jeg å henvende meg til barnehagen som hadde deltatt i pilotstudien, og forespørre om denne kunne delta i hovedstudien.

Etter at barnehagelæreren var rekruttert, arrangerte jeg et informasjonsmøte med styrer og barnehagelærer der jeg presenterte meg selv og studien, og informerte om hva deltakelse ville innebære for barnehagen og dem som deltakere. I utgangspunktet informerte jeg om prosjektets tema, om innsamlingsmetoder og varighet, og hvilke utvalgskriterier jeg har brukt. I tillegg ble det gitt skriftlig informasjon til alle deltakerne i studien i tilknytning til innhenting av samtykkeerklæringer. Dette gjaldt barnehagepersonalet og foresatte til fokusbarn og resten av barna på den aktuelle avdelingen. I noen tilfeller valgte jeg å oversette informasjonsskrivene til foresattes morsmål. Dette gjaldt både foresatte til fokusbarna og til enkelte andre barn på avdelingen. I tillegg ga barnehagepersonalet muntlig informasjon om studien til barnas foresatte, på morsmålet i de tilfellene det var mulig, og ellers på norsk. I flere barnehager erfarte jeg at jeg ikke mottok svarslippen med samtykkeerklæring fra foresatte til tidsfristen som var satt. I samråd med barnehagelærer vurderte vi balansen mellom vennlig påminnelse om utelatt svarslipp opp mot det som kunne oppfattes som utøving av press for deltakelse i studien. I de tilfellene der foresatte ikke ga samtykke, skjedde det etter en slik påminnelse, og jeg valgte altså å trekke meg ut. I en annen barnehage fikk jeg ikke samtykkeerklæring fra foresatte for ett av barna på

avdelingen. Ettersom barnet ikke oppholdt seg mye i barnehagen, valgte jeg likevel å gjennomføre datainnsamlingen som planlagt, og i de få tilfellene barnet var til stede, sørget jeg for å ha en kameravinkel som ikke fanget inn barnet. Jeg har altså ikke datamateriale som omfatter dette barnet.

Forskningsetiske retningslinjer slår fast at barn har særlig krav på beskyttelse (2006, s. 16f), og de har rett til å få informasjon tilpasset sitt nivå for å ta stilling til deltakelse. I tillegg til at jeg fikk skriftlige samtykke fra foresatte, valgte jeg derfor så langt det var mulig å spørre fokusbarna i innledende faser om det var greit at jeg filmet dem. Barna svarte konsekvent ja på dette spørsmålet. Jeg forsøkte i tillegg å være var på barnas reaksjoner på min observasjon for å vurdere om videofilming var akseptabelt i situasjonen eller ikke, altså en mer situasjonsbestemt etisk vurdering (jf. Cohen, et al., 2007, s. 132). I én situasjon tolket jeg det ene fokusbarnets kroppsspråk slik at det lot til å vegre seg mot filming, og i dette tilfellet skrudde jeg av videokameraet og trakk meg tilbake.

### **3.5.2 Datainnsamlingsmetoder og -prosedyrer**

#### **3.5.2.1 Innledning**

I metodeutviklingsfasen tok jeg en rekke valg som fikk konsekvenser for hoveddatainnsamlingen. Jeg ønsket fremdeles å fokusere på barnehagen som språklæringsarena, men jeg valgte å rette søkelyset mot barnehagelærerne og deres arbeid med språk. I stedet for at jeg på forhånd skulle definere deres arbeid med språk, gjennom å bestemme hvilke situasjoner jeg ville observere, lot jeg dem selv definere hva som utgjør arbeidet, for eksempel ved at de velger barn og situasjoner som de arbeider med. Av både praktiske og etiske hensyn og i tråd med definisjonen av andrespråksdidaktiske praksiser, valgte jeg intervju og observasjon som to sentrale datainnsamlingsmetoder. Dette er innsamlingsmetoder som gir data om både observerbare, språklige hendelser og menings- og intensjonsnivået hos barnehagelærerne. Jeg valgte videoobservasjoner som metode for å observere og dokumentere hendelser, og intervju som metode for å få tilgang til barnehagelærernes refleksjoner rundt arbeid med språk. En kunne tenke seg at datatypene hver for seg kunne belyse fenomenet som skal studeres, men som jeg har argumentert for tidligere, er triangulering et typisk trekk ved kasusstudier for å avgrense kasus og kontekst og også egnet for å belyse kompleksiteten ved fenomenet. Jeg studerer handlinger i observasjonsdataene og språklige utsagn i intervjudataene. Ettersom praksiser kan

artikuleres på ulike måter, kan begge datatypene belyse både bruk og forståelse av barnehagen som språklæringsarena.

Både intervjudata og observasjonsdata er mye anvendt i andrespråksforskning. I en analyse gjennomført i 2011 av 25 lærerrefleksjonsstudier (S. Borg, 2012, s. 20), kommer det fram at 24 av 25 studier bruker en form for kvalitative intervju, mens observasjon brukes i 9 av de 25 studiene. Både i studier av barnespråk og barns språkmiljø er observasjon en utbredt metode for å innhente opplysninger om språkbruk (Dickinson, 2012, s. 255f). At metodene er utstrakte, gir dem ikke nødvendigvis legitimitet. I det følgende vil jeg drøfte muligheter og begrensninger metodene har hatt i min studie.

### ***3.5.2.2 Videoobservasjon som datainnsamlingsmetode***

I metodelitteratur beskrives observasjon som en forskningsmetode der forskeren systematisk kan observere menneskers atferd, handlinger og interaksjoner. Samtidig kan metoden gi informasjon om konteksten for de observerte handlingene:

Observation is a research method that enables researchers to systematically observe and record people's behaviour, actions and interactions. The method also allows researchers to obtain a detailed description of social settings or events in order to situate people's behaviour within their own socio-cultural context (Hennink, Hutter, & Bailey, 2011, s. 170).

Ettersom jeg er opptatt av de observerbare andrespråksdidaktiske handlingene i barnehagen, altså både organisatoriske forhold og språklig aktivitet, vil observasjon være en godt egnet metode for datainnsamling. Jeg kan observere hvem som deltar, hvor lenge aktiviteter pågår og konteksten for hva som foregår. Observasjonsdata kan altså gi meg et utgangspunkt for detaljerte og inngående beskrivelser, slik det gjerne brukes i etnografisk forskning. Samtidig som observasjon kan gi mye nyttig informasjon om barnehagelærernes bruk av barnehagen som språklæringsarena, er en av utfordringene ved metoden at det potensielt kan gi informasjon som ikke er interessant for studien. I det følgende vil jeg gjøre rede for hvordan jeg forsøkte å balansere ønsket om en åpen, utforskende tilnærming og behovet for å avgrense informasjonsmengden og samtidig få observasjonsdata som var sammenlignbare for de tre kasesene.

Jeg avgrenset observasjonene til formiddagsøkta, først og fremst av praktiske hensyn. Alle barnehagene hadde en dagsrytme der barna var ute etter formiddagsmaten, og jeg anså utelek som en større innsamlingsteknisk utfordring, fordi kvaliteten på lydopptakene ikke

ville bli tilstrekkelig god. Formiddagsøkta ble også valgt fordi jeg antok at både barn og voksne var mest opplagte da. Innenfor disse rammene avtalte jeg i samråd med den enkelte barnehagelærer hvilke situasjoner hun betraktet som gode språklæringssituasjoner og følgelig hvilke situasjoner som skulle observeres. Det var stor variasjon i hvilke situasjoner de tre barnehagelærerne mente var interessante for meg å observere. Dermed ble det også stor variasjon i hvordan jeg kunne planlegge datainnsamlingen. To av barnehagelærerne satte av avgrenset tid til arbeidet som de regnet som gode språklæringssituasjoner, mens den tredje improviserte mer. I tilfellet der barnehagelæreren improviserte, fulgte jeg henne og skrudde på videokameraet hver gang interaksjoner oppsto. I tillegg til at jeg lot barnehagelærerne styre hva som skulle observeres, lot jeg dem også være delaktige i beslutningen om hvilket tidspunkt datainnsamlingen skulle avsluttes og jeg skulle trekke meg ut av barnehagen, altså når metningspunktet var nådd (Fangen, 2010, s. 125). Jeg fulgte et prinsipp der jeg forsøkte å kombinere hensyn til om barnehagelæreren mente jeg observerte et representativt utvalg av gode språklæringssituasjoner, kombinert med når jeg selv oppfattet at mer data ikke nødvendigvis tilførte ny informasjon. Helt konkret tilstrebet jeg å observere tre hendelser med samme fokusbarn i situasjoner barnehagelæreren mente var gode situasjoner. Prinsippet om tre situasjoner var det samme som i valg av antall kasus. Med en eller to observerte hendelser fra en type situasjon ville jeg ikke kunne vite hvor kjennetegnende barnehagelærernes praksiser var, men med tre situasjoner kunne jeg få et visst innblikk. I de tilfellene der barnehagelærerne ga uttrykk for at jeg hadde nok data, selv om jeg gjerne ville observere flere situasjoner, valgte jeg likevel å trekke meg ut.

Observasjonene ble dokumentert gjennom lyd- og videoopptak<sup>15</sup>. Lydopptak på diktafon ga langt bedre kvalitet enn hva videokameraets lydopptak ga. Det var to grunner til at jeg likevel valgte videodokumentasjon i tillegg til lydopptak. Videoopptak ville gjøre det enklere for meg å identifisere hvem som deltok i samtalene. Samtidig ville jeg få tilgang til en del ikke-språklig informasjon, for eksempel handlinger som gester og annen type kontekstuell informasjon. Ettersom jeg brukte håndholdt kamera, kunne jeg også enkelt forflytte meg fra rom til rom og fra situasjon til situasjon og skru kameraet av og på. En åpenbar ulempe med videodokumentasjon er all informasjonen den potensielt gir. Ved bruk av video blir forskerens tilvirkende rolle i observasjonen tydelig, spesielt gjennom hva en velger kameraet skal fange eller ikke. Jeg valgte en kameravinkel der jeg filmet både

---

<sup>15</sup> Jeg benyttet meg av en Olympus WS-331M til lydopptakene og Canon Legria FS 200 til videoopptakene.

barnehagelæreren og barn, fortrinnsvis for å fange samspillet mellom dem. En annen løsning kunne vært å ta barnehagelærerens perspektiv ved å filme henne mer eller mindre "over skulderen", men med en slik kameravinkel fanger jeg ikke like lett interaksjonen eller potensielt sentrale forhold ved hennes praksiser, som for eksempel ansiktsuttrykk, gester og lignende hun selv bruker. Det er transkripsjonene av lyd- og videoopptakene som har vært gjenstand for analyse, og i kapittel 3.6.2 redegjør jeg nærmere for hvilke ikke-språklige komponenter som inkluderes i transkripsjonene.

Observatørens rolle har vært gjenstand for mye diskusjon i metodelitteraturen (Hennink, et al., 2011, s. 178f). En vanlig måte å beskrive forskerens rolle på i observasjonene er å bruke et kontinuum fra ikke-deltakende til fullstendig deltakende observasjon. I utgangspunktet hadde jeg tenkt at jeg skulle ha en mest mulig tilbaketrukket rolle, fortrinnsvis som ikke-deltakende observatør (Cohen, et al., 2007, s. 404). I de innledende fasene, da jeg la vekt på å skape tillit til barn og voksne, ble min rolle imidlertid mindre distansert og mer deltakende enn jeg hadde tenkt. Men da jeg observerte og videofilmet situasjoner, hadde jeg en mer tilbaketrukket rolle. Dette gjaldt spesielt i situasjoner som måltid og samlingsstund. I slike situasjoner kunne jeg fysisk plassere meg og kameraet utenfor situasjonen. Under frilek ble rollen noe annerledes, ettersom barna henvendte seg til meg mens jeg filmet. Det hendte også at jeg fikk en rolle i leken deres. I de aktuelle situasjonene tok jeg derfor stilling til om jeg ville ødelegge noe av leken eller i det minste noe av gleden ved barnas lek dersom jeg valgte å trekke meg ut. De tilfellene der jeg deltok i lek, gjaldt fortrinnsvis situasjoner der barnehagelærerne ikke var involvert og som jeg følgelig ikke observerte. Men hva jeg gjorde i disse situasjonene kunne skape forventninger til min rolle i situasjoner jeg senere observerte.

Hensikten med å innta en mer distansert, observerende rolle, var primært at jeg i minst mulig utstrekning ønsket å påvirke de språkdidaktiske praksisene, men samtidig var jeg klar over at min tilstedeværelse i en eller annen forstand ville kunne gjøre nettopp det. En strategi for å få belyst min observerende rolle var å diskutere den med barnehagelærerne, både i uformelle samtaler og i intervjuene. Alle barnehagelærerne bekreftet at min tilstedeværelse hadde medført endringer i deres praksiser, i den forstand at de selv ble mer oppmerksomme på sitt eget arbeid. Den ene fortalte at hun var mer fokusert når jeg var til stede, den andre fortalte at hun la merke til at jeg var der, men at hun gjennomførte etter

planen, mens den tredje fortalte at hun tenkte mest på at jeg var der i de innledende fasene, men at hun etter hvert arbeidet som vanlig.

Bruken av observasjonsdata har blitt kritisert fordi enkelte hevder at de ikke representerer et "autentisk" eller "objektivt" utsnitt av en virkelighet slik den faktisk er, men at observatørens rolle i stor grad påvirker det observerte. Det reises spørsmål om hvem sin virkelighet det er som observeres og premisene for observasjonene (jf. diskusjon i Løkken, 2012, s. 97f). Selv om den som observerer inntar en passiv, ikke-deltakende rolle og heller ikke fanges av kamerateleinsene eller i lydopptak, er observatøren en del av den observerte situasjonen. I stedet for å betrakte observasjonsdata som nøytrale, objektive gjengivelser av virkeligheten, betraktes de som konstruksjoner, altså data som er et resultat av forskerens praktiske og etiske valg i de ulike fasene i forskningsprosessen, for eksempel valg av situasjoner, tidsavgrensning av disse, kameravinkel i de tilfellene observasjonene dokumenteres med video, hvor ofte og hvor lenge observasjonene pågår. Dertil kommer også hvordan forskeren velger analysetilnærming og presentasjonen av resultatene. I den senere tid mener flere at et slikt konstruktivistisk syn på observasjonsdata medfører at en blir *for* opptatt av forskerens rolle og subjektivitet. Refleksivitet kan bidra til at "forskerjeget" havner for mye i fokus og medføre for mye relativisme. I stedet for å forfekete et syn på at det jeg observerer, er objektivt sant eller i veldig stor grad er preget av subjektivitet, inntar jeg en mellomposisjon der jeg erkjenner at de observerte dataene kan påvirkes og dels forstås som konstruksjoner som er tilvirket i forskningsprosessen. Selv om jeg har en rolle i tilvirkning av observasjonsdata, er min rolle primært forståelse eller fortolkningen av dataene, jf. Alvessons 'refleksive pragmatisme' (2011, s. 120f). 'Refleksivitet' står ifølge Alvesson for en bevisst og konsekvent bestrebelse etter å betrakte et emne ut fra ulike ståsted. Refleksiviteten kan være noe som forskeren arbeider med i analyseprosessen, men det kan også komme eksplisitt til uttrykk i en ferdig forskningstekst. Med 'pragmatikk' mener han at det må settes grenser for refleksiviteten. For å kunne produsere ny kunnskap og komme fram til noen resultat, må en sette parentes rundt tvilen og den selvkritiske innsikten (Alvesson, 2011, s. 122). Dette ståstedet gjelder både observasjonsdataene og intervjudataene.

### **3.5.2.3 Kvalitative forskningsintervju**

I tillegg til å observere hendelser i barnehagen, gjennomførte jeg forskjellige typer intervju med hver barnehagelærer: to til tre planlagte dybdeintervju, før- og ettersamtaler i



tilknytning til de observerte hendelsene og uformelle samtaler som oppstod spontant. I alle samtalene var jeg ute etter barnehagelærernes refleksjoner rundt deres arbeid med språk. Kvalitative forskningsintervju regnes som særlig egnet til å samle inn data som kan gi innsikt i informantens erfaringer, tanker og deres egne beskrivelser og fremstillinger av seg selv og den livsverden som de forholder seg til (Fog, 2004, s. 11; Kvale & Brinkmann, 2009, s. 47).

Å bruke forskjellige typer samtaler ga meg et fleksibelt utgangspunkt som er velegnet i denne utforskende studien. De spontane, uformelle samtalene ble i stor grad initiert av barnehagelæreren, men ved enkelte tilfeller også av meg. Disse samtalene foregikk på avdelingen med barn til stede. Før- og ettersamtalene ble initiert av meg og foregikk dels på avdelingen med andre til stede og dels i en situasjon der vi var alene. Ikke alle barnehagelærerne arbeidet slik at førsamtaler var mulig, fordi hendelsene jeg skulle observere ikke var planlagte, oppsto spontant. Ettersamtalene, eller de retrospektive samtalene, lot seg lettest gjennomføre etter samlingsstund, da barnehagelæreren gjerne ryddet opp mens barna gikk til badet for å vaske hender før maten. Etter observerte hendelser i frilek og etter formiddagsmat var det ikke alltid mulig å få i stand en samtale umiddelbart. Som oftest fikk jeg i stand en slik hendelseskommentar i løpet av samme dag som hendelsen ble observert. I disse samtalene stilte jeg først et åpent spørsmål om hendelsen der barnehagelæreren fikk kommentere fritt, deretter fulgte jeg opp med ett eller to spørsmål rundt forhold jeg fant interessante ut fra mine observasjoner, og som fanget spesifikke forhold ved hvert kasus.

Dybdeintervjuene var semistrukturerte, jf. intervjuguide (Vedlegg 4). Samtidig som jeg tok opp emner som jeg fant sentrale, ønsket jeg å åpne for informasjon som jeg ikke ventet meg på forhånd, siden barnehagelæreren også til en viss grad kunne styre retningen på intervjuet gjennom sine perspektiver og assosiasjoner. Et fortrinn ved semistrukturerte intervju er at det gir intervjueren god anledning til å forfølge og gå i dybden på perspektiver som dukker opp underveis (Cohen, et al., 2007, s. 353). På den annen side kan en slik mer åpen tilnærming åpne for så vidt forskjellige svar og oppfølging av svar at muligheten for å sammenligne på tvers av kasus blir vanskeligere. For å ivareta mulighetene for å sammenligne sørget jeg derfor for å stille spørsmålene jeg hadde forberedt i intervjuguiden, selv om jeg mente at barnehagelærerne dels hadde svart på dem tidligere i intervjuet. De forberedte intervjuene fant sted uforstyrret, og tidspunkt for intervju var alltid avtalt på

forhånd. I utgangspunktet ønsket jeg å gjennomføre et intervju innledningsvis i datainnsamlingsperioden før jeg startet observasjonene, men det lot seg ikke gjennomføre for alle barnehagelærerne. Intervjuene ble gjennomført slik det passet tidsmessig for hver barnehagelærer, og hvert intervju varte ca. 1–1,5 time.

I forkant av hver intervjurunde delte jeg ut intervjuguiden til barnehagelærerne. Hensikten var dels å være tydelig og åpen rundt hva jeg var ute etter å snakke om, og dels fordi jeg anså det som en fordel om de hadde gjort seg noen tanker rundt spørsmålene i forkant. Det varierte hvordan de forholdt seg til intervjuguiden. Den ene barnehagelæreren, hovedkasuset Heidi, ønsket å forholde seg fritt til temaene, mens de to andre likte å forholde seg til guiden. Temaene jeg hadde valgt ut, skulle belyse barnehagelærernes praksiser fra ulike perspektiv. Temaet "kartlegging" kunne for eksempel brukes for å belyse hvilke språkferdigheter barnehagelæreren var opptatt av å arbeide med. Jeg stilte også spørsmål der barnehagelærerne måtte ta stilling til påstander, slik som utdanningspolitiske føringer eller mer konkret om de oppfattet seg som språklærere for barna.

Ettersom jeg var opptatt av å fokusere på mulighetsrommet for arbeid med andrespråk i barnehagene, startet jeg det første dybdeintervjuet med å be barnehagelæreren beskrive et eksempel en god språklæringssituasjon hun selv hadde vært involvert i. Denne ideen er hentet fra en studie som legger vekt på ungdomsskolelæreres egne perspektiver på norskundervisning i ungdomstrinnet (Kulbrandstad, Danbolt, Sommervold, & Syversen, 2005, s. 48). Formålet er altså å gi intervjupersonene utspillet, og understreke at det er deres perspektiv som er interessante for studien. Dette la jeg også vekt på gjennom spørsmålsstillingen, slik som å spørre "hva mener du" eller "hva velger du å legge vekt på". Dersom barnehagelærerne stilte spørsmål tilbake, for eksempel om jeg forstod hva de mente, la jeg vekt på å formidle at min oppfatning var en tolkning av deres utsagn. Da jeg lyttet på lydopptakene etterpå, opplevde jeg at jeg i intervjusituasjonen kunne oppfattes som *for* enig med barnehagelæreren, og at det kunne ha vært nyttig med flere oppklarings spørsmål fra min side. I det siste dybdeintervjuet stilte jeg spørsmål om det var noe barnehagelæreren ønsket å legge til utover de temaene vi hadde snakket om i den perioden datainnsamlingen pågikk, slik at hun fikk anledning til å bringe på bane forhold vi ikke hadde belyst eller belyst tilstrekkelig.

Flere har uttrykt en grunnleggende skepsis til hvor egnet intervjudata er for å gi tilgang til personers livsverden. Kritikken er rettet mot anvendelsen av intervjudata som direkte informasjonskilde, for eksempel som kilde til rapporter fra konkrete situasjoner og hendelser eller som kilde til informanters refleksjoner, holdninger og tanker. Kritikken er også rettet mot bruk av intervjudata mer indirekte som tilgang til holdninger, preferanser og refleksjoner, gjerne som utgangspunkt for diskursanalytisk arbeid (Hammersley, 2008a, s. 89f). Et tradisjonelt syn forfekter intervjudata som 'sosial realisme' der hensikten er å avdekke eller speile en virkelighet eller sannhet som informanten er bærer av (Olsen, 2002, s. 76). Som en motsats til denne oppfatningen vektlegges i stedet intervjudata som konstruerte data som historisk, politisk og kontekstuellet betinget (Fontana & Frey, 2005, s. 695) der intervjueren aktivt bidrar i tilvirkningen av data. Intervjudata er ut fra et slikt syn dermed å betrakte som tekster som er forhandlet fram av intervjudeltakerne. Et argument som også er anført, er at det ikke nødvendigvis er et direkte forhold mellom den indre, psykologiske verden og hvordan dette artikuleres språklig. Representasjonsproblemet oppstår også her, men i mer indirekte forstand dersom en antar at deres utsagn representerer deres tanker. Det er derfor bare utsagnene om holdninger og refleksjoner som kan gjøres til gjenstand for undersøkelser, ikke holdningene eller refleksjonene i seg selv.

Hammersley mener at selv om noe av kritikken er berettiget, er det ingen grunn til å gå bort fra intervju som datainnsamlingsmetode (Hammersley, 2008a, s. 98f). De kritiske innvendingene må i stedet bidra til en refleksjon både rundt hva som foregår i selve intervjuprosessen og hva dataene kan si noe om. Jeg er klar over de begrensningene metodene har, for eksempel at datainnsamlingen foregår i en større sosiokulturell og historisk kontekst. Intervjuguiden jeg velger å bruke, er for eksempel påvirket av teoretiske antakelser. Min egen terminologi kan påvirke barnehagelærerne, for eksempel termer som 'andrespråk', 'morsmål' og 'minoritetsspråklige barn'. De ytringene som produseres i intervjusituasjonene er jeg i høyeste grad deltakende til, både i kraft av temaene jeg velger og i den konkrete samtalen som forløper, gjennom måten jeg opptrer på, for eksempel ved spørsmålene jeg stiller og ulike former på respons jeg gir eller unnlater å gi. Det er altså til viss grad opp til meg *hva* som artikuleres og *hvordan* dette artikuleres i intervjuene. Mitt standpunkt er likevel at en kan anta at intervjudata har en viss stabilitet og dermed vil kunne gi nyttig innsikt i barnehagelærernes refleksjoner. Samtidig er jeg av den oppfatning at intervjudataene ikke gir meg direkte tilgang til barnehagelærernes oppfatninger og forståelse. Det er ikke nødvendigvis en én-til-én-forbindelse mellom deres utsagn og deres

oppfatninger. Hammersley (2008a, s. 100) mener nettopp at kritikken av intervju som datainnsamlingsmetode aktualiserer behovet for flere typer data som kan belyse hverandre. Barnehagelærernes forståelse og oppfatninger av deres arbeid kan studeres gjennom deres språklige artikulerte utsagn, men forståelsen vil også kunne artikuleres gjennom deres observerbare handlinger.

### **3.5.3 Om artikulering av kunnskapsformer**

Filosofen Kjell S. Johannessen representerer en filosofisk retning som tar utgangspunkt i Wittgensteins senere språkfilosofiske arbeider og belyser hvordan kunnskapsformer artikuleres (Johannessen, 2000). Dette perspektivet er viktig for diskusjonen om hvordan forskere kan få tilgang til ulike kunnskapsformer (Fenstermacher, 1994; Freeman, 1991). I Platons klassiske kunnskapssyn henger kunnskap og språklig formulerbarhet uatskillelig sammen, der kunnskap er språklig artikulerte representasjoner av virkeligheten (Grimen, 2008, s. 77; Johannessen, 2000, s. 24). Dette synet har stått sterkt hos logiske positivister. Et slikt syn på forholdet mellom kunnskap og språk er imidlertid problematisk på flere måter. Et problem berører det vesensmessige forholdet mellom kunnskap og språk som ekskluderer andre kunnskapsformer, som for eksempel handlingskunnskap eller ferdighetskunnskap (Johannessen, 2000, s. 33f). Polanyi (2000, s. 16) omtaler dette som taus kunnskap, og han hevder at vi kan vite mer enn vi kan si. Utdfordringen for forskeren er da hvordan denne kunnskapen artikuleres. Et annet problem som følger av det klassiske kunnskapssynet er representasjonsproblemet, eller forholdet mellom menneskets bevissthet og den språklige artikuleringen. I hvilken grad og på hvilken måte kan en si at språklige uttrykk representerer barnehagelærernes refleksjoner, tro eller viten? Dette er altså en type kritikk som ofte rettes mot intervjudata som om informantens utsagn speiler deres tanker (Hammersley, 2008a, s. 89f).

Johannessen peker på at en bør unngå å basere seg utelukkende på språklige artikuleringer fordi dette vil opprettholde et utsagnsorientert kunnskapssyn. Kunnskap kan ikke artikuleres fullt og helt med verbalspråklige midler (Johannessen, 2000, s. 34). At kunnskap ikke er artikulert språklig, betyr imidlertid ikke at det ikke er språklig artikulert. Det kan være kunnskap som en av ulike årsaker ikke ønsker å formulere eller kunnskap som er allment kjent og som en ikke ser nødvendigheten av å formulere. Dermed vil også kunnskap forbli usagt eller taus. Barnehagelærere er et eksempel på en profesjonsgruppe som i varierende grad har behov for å artikulere sin andrespråksdidaktiske kunnskap språklig.

En må skille mellom kunnskap som er språklig artikulert og kunnskap som ikke lar seg artikulere språklig av prinsipielle grunner. Ifølge Johannessen artikuleres kunnskap i ulike modi. Det språklig artikulerte innholdet uttrykkes som påstandskunnskap. Det finnes også kunnskap som ikke kommer til uttrykk språklig, slik som ferdighetskunnskap som primært har et atferdsmessig uttrykk og artikuleres gjennom handling. Fortrolighetskunnskap og dømmekraft er taus, førstehånderfart kunnskap som tilegnes og utvises i konkret omgang med de aktuelle fenomen. Disse ulike artikulasjonsmodiene er innvevd i hverandre:

Det vil følgelig bære galt avsted dersom man ensidig konsentrerer seg om påstandskunnskapen, slik man gjør både i vitenskapsfilosofien og ellers i livet, ikke minst i pedagogiske sammenhenger. For påstandskunnskap er simpelthen ikke mulig å etablere uten at det også utvikles ferdighetskunnskap, fortrolighetskunnskap og et visst mon av dømmekraft (Johannessen, 2000, s. 34).

Johannessens klassifisering av ulike artikulasjonsmåter synes å være noe paradoksal: de tilfellene der kunnskap ikke kan artikulere språklig som påstandskunnskap eller gjennom handling som ferdighetskunnskap, er kunnskap taus, fordi den "av *prinsipielle* grunner ikke lar seg artikulere fullt ut ved hjelp av verbalspråklige midler" (Johannessen, 2000, s. 27). På den annen side peker Johannessen også på at fortrolighetskunnskapen kan delvis artikulere språklig og da hovedsakelig gjennom analogier, metaforer og eksempler, og også delvis gjennom handlinger. Dette er kunnskap som ikke kan reduseres til enten påstandskunnskap eller ferdighetskunnskap, og heller ikke en kombinasjon av disse. Johannessen begrunner dette med at fortrolighetskunnskap går utover de andre artikulasjonsmodiene og må tenkes som ekspressivt, gestisk og atferdsmessig artikulert kunnskap (Johannessen, 1999, s. 93).

En barnehagelærers andrespråksdidaktiske praksiser kan ifølge dette synet altså artikulere språklig som påstandskunnskap, gjennom handlinger som ferdighetskunnskap og som fortrolighetskunnskap, som bare delvis kan artikulere gjennom språk og handling. Barnehagelæreren kan gjerne ha påstandskunnskap om sin egen handlingskunnskap, for eksempel utsagn som "jeg repeterer alltid ordene for barnet", og hun/han kan argumentere for sin handling på bakgrunn av teoretisk kunnskap, som at "barn trenger mange repetisjoner i ulike sammenhenger for å tilegne seg et nytt ord". Ettersom jeg ønsker å forstå barnehagelærernes praksiser, må jeg få rede på både hvordan de omtaler arbeidet med språk og hva de gjør. Dette får jeg ikke nødvendigvis tilgang til gjennom spørreundersøkelser der jeg opererer med ferdig etablerte kategorier om andrespråksdidaktikk, eller på direkte

spørsmål i kvalitative intervju. Hvordan kunnskap artikuleres, er altså av stor betydning for forskerens tilgang til kunnskapen.

Fenstermacher skiller klart mellom en lærerdiskurs og en forskerdiskurs. Han mener en må avklare hvem som hevder at noe er kunnskap og hvordan ulike typer kunnskap blir artikulert: “Is it a teacher’s claim, a researcher’s claim, or a researcher’s claim about a teacher? These questions raise issues of how the knower participates in the construction of the known” (Fenstermacher, 1994, s. 39). Det er imidlertid problematisk å operere med et så klart skille mellom lærerdiskursen og forskerdiskursen som Fenstermacher gjør. Hans syn forutsetter at forskeren avdekker lærerens syn som noe som allerede eksisterer. En kan også hevde at kunnskap om læreres syn er kunnskap som tilvirkes. Som tidligere nevnt, inntar jeg en mellomposisjon: jeg betrakter den kunnskapen som utvikles som en kombinasjon av å avdekke noe som faktisk finnes og å tilvirke kunnskap gjennom mine tolkninger.

#### **3.5.4 Oversikt over ulike typer data i studien**

Etttersom jeg har valgt en forskningsdesign der én barnehagelærers praksiser er hovedkasus, og fordi jeg har lagt vekt på en fleksibel design, har det resultert i ulikt dataomfang for de tre kasusene. Vedlegg 5, 6 og 7 gir en detaljert oversikt over primærdataene for hvert enkelt kasus.

I tillegg til de to typene primærdata har jeg data som jeg betrakter som kontekstualiserende data. Dette er plandokumenter fra barnehagen, slik som årsplaner, månedsplaner, ukeplaner, prosjektplaner og -evalueringer. I tillegg er det mine loggnotater fra forberedende datainnsamling. Disse loggnotatene er beskrivelser av barnehagen, barnegruppa, informasjon fra barnehagelærer og personalet og refleksjoner rundt metodiske valg. Det er også logger fra rekrutteringsfasen og referat fra forberedende møter med barnehagestyrer og barnehagelærer. Mens datainnsamlingen pågikk, førte jeg loggnotater etter hvert besøk i barnehage, både de dagene jeg observerte og de dagene jeg intervjuet. Loggnotatene fra observasjonene inneholder beskrivelser av og kommentarer til de enkelte observasjons- og intervjusituasjonene, for eksempel forhold som kunne ha relevans, slik som spesielle aktiviteter som pågikk, værmessige forhold som påvirket hvilke aktiviteter de holdt på med inne, endringer i barnegruppa eller personalgruppa osv. De kontekstualiserende dataene benytter jeg i resultatkapitlene når jeg beskriver konteksten for barnehagelærernes praksiser.

Tabellen på neste side oppsummerer dataene i studien:

**Tabell 3:2: Oversikt over studiens ulike typer data**

	<b>Heidi</b>	<b>Rigmor</b>	<b>Astrid</b>	<b>Totalt</b>
<b>Primærdata</b>				
<b>Intervjudata</b> (transkripsjon av lydopptak)	Tre dybdeintervju, hvert på ca. 1–1,5 t, resten spontane samtaler og ettersamtaler, totalt 4 t og 38 min lydopptak	Fire dybdeintervju, hvert på ca. 40 min–1,5 t, resten før- og ettersamtaler, totalt 3 t og 56 min lydopptak	To dybdeintervju, hvert på ca. 1,5 t, resten før- og ettersamtaler, totalt 3 t og 34 min lydopptak	12 t og 8 min lydopptak
<b>Observasjonsdata</b> (transkripsjon av lydopptak og videofilm)	13 t og 15 min video- og lydopptak	3 t og 18 min video- og lydopptak	2 t og 14 min video- og lydopptak	18 t og 37 min video- og lydopptak
<b>Kontekstualiserende data</b>				
<b>Plandokumenter</b>	Barnehagens årsplan 2009/2010 Informasjonsskriv til foreldre med plan for desember 2009 og januar 2010	Barnehagens årsplan 2007/2008 og 2010/2011 Månedspan desember 2007 og mars 2011 Ukeplan uke 12 2011 Plan for flerkulturelt arbeid (29 lysark fra presentasjon)	Barnehagens årsplan 2010/2011 Ukeplan uke 39 og 40 (2010) Prosjektplan for engelskprosjekt og prosjektevaluering 2009/2010	
<b>Loggnotater fra forberedende arbeid</b>	Logg fra rekrutteringsfase, ett møtereferat, fire logger fra forberedende besøk	Logg fra rekrutteringsfase	Logg fra rekrutteringsfase, ett møtereferat, to logger fra forberedende besøk	
<b>Logg fra datainnsamlingsdager</b>	Fjorten logger	Ti logger	Fire logger	
<b>Annet</b>	Kopi av avdelingens leselogg Kopi av eksempel på prosjektarbeid med barna, 3 s. Kopi av utfylt språkkartleggings-skjema (TRAS) Informasjon om barnehagen på kommunens nettsider	Kopi av egenprodusert kartleggingsverktøy Informasjon om barnehagen på kommunens nettsider	Ni omtaler i lokalavisene og på kommunens nettsider om engelsksatsingen Annen informasjon om barnehagen på kommunens nettsider	

## **3.6 Databehandling og -presentasjon**

### **3.6.1 Innledning**

Det finnes ingen generell analysevei eller standard databehandlingsprosedyrer i kvalitativ forskning (Olsen, 2002, s. 104f). Når prosedyren ikke er opplagt eller følger ferdige analyseverktøy eller -metoder, stilles det desto høyere krav til redegjørelse for og kritisk refleksjon rundt hvilke valg en tar underveis, for å sørge for at hensyn til pålitelighet, gyldighet, systematikk og etiske hensyn til deltakerne i studien er tilstrekkelig ivaretatt.

Jeg bruker termene 'databehandling' og 'analyse' synonymt, selv om dette ikke er uproblematisk. Boeije omtaler analyse som en todelt prosess: først segmentering av data, deretter syntese: "Segmenting and reassembling are considered the chief activities of qualitative data analysis" (Boeije, 2010, s. 75). *Bokmålsordboka* definerer analyse som "undersøkelse som består i at noe sammensatt oppløses i enkelte bestanddeler", som det motsatte av syntese. Selv forstår jeg termen 'databehandling' som den mest overordnede termen for å beskrive prosessen der datamaterialet organiseres og systematiseres for så å presenteres som resultat av undersøkelsen.

Databehandlingen er hovedsakelig en innholdsanalyse (Cohen, et al., 2007, s. 475ff; Dörnyei, 2007, s. 245) der forståelse er sentralt. Konkret har jeg pendlet både mellom teori og empiri og mellom de ulike datatypene og knytter dem opp mot hverandre på ulike måter. Flere beskriver dette som en bricolageteknikk (Denzin & Lincoln, 2011, s. 4ff; Kvale & Brinkmann, 2009, s. 239ff). Min analysetilnærming hviler altså på prinsippene for abduksjon og triangulering, som jeg gjør nærmere rede for i kap. 3.6.3 og 3.6.4 nedenfor.

### **3.6.2 Transkribering som fortolkning**

Alle primærdataene i studien er transkribert. Noen få observasjonsdata måtte utelates på grunn av svært dårlig lyd kvalitet. Det er også noen få observerte hendelser jeg måtte slette av personvern hensyn, for eksempel tilfeller der det deltok personer som jeg ikke hadde innhentet informert samtykke fra, fortrinnsvis barn fra andre barnehageavdelinger.

Dyson og Genishi (2005, s. 71) understreker at selv om det er svært tidkrevende å transkribere store mengder data, kan en ved for tidlig avgrensning risikere å overse data som kan være nyttig senere i databehandlingsprosessen. På det tidspunktet jeg startet transkriberingen, hadde jeg fremdeles en svært åpen tilnærming til dataene, og ønsket ikke å



ekskudere potensielle interessante data. Selve transkripsjonsprosessen bidro til at jeg rettet oppmerksomheten mot forhold som jeg ikke hadde lagt merke til under datainnsamlingen. Et eksempel er transkribering av måltidssituasjoner, der det foregår flere samtaler parallelt, og der fokusbarna periodevis var tause. Samtalene under måltidet kunne veves inn i hverandre ved at noen kommenterer noe som er sagt i en annen samtale tidligere. Fordi jeg stadig erfarte at barnas ytringer kunne ses i lys av tidligere ytringer i samme situasjon, valgte jeg i slike situasjoner å transkribere samtalefragmenter jeg mente var relevante for senere ytringer.

Jeg har valgt å tilpasse etablerte språkvitenskapelige transkripsjonskonvensjoner til denne studiens formål. I hovedsak er transkripsjonene av lyddataene ortografiske, mens det enkelte ganger har vært hensiktsmessig med fonemiske transkripsjoner. Følgende transkripsjonssymboler er brukt:

**Tabell 3:3: Oversikt over transkripsjonssymboler**

Symbol	Betydning	Eksempel
[...]	mine utelatte sekvenser	det var planlagt at [...] vi skal snakke med dem
[]	overlappende tale	Barnehagelærer: det heter [egg] Barn: [egg]
(.)	kort pause	det kan være i alle settinger på en måte (.) så jeg synes det er vanskelig
(..)	lengre pause	Marit kjøpte bolle (..) vi spiste på toget
<i>kursiv</i>	markering bevegelse, handling og kontekstuell informasjon	<i>giesper</i>
↑	stigende intonasjon	og da↑
↓	fallende intonasjon	nei↓
?	spørrende intonasjon	Har dere sett en sånn nisse før?
d-	avbrutt tale	jeg ha- har ikke
x	utydelig/ikke hørbar ytring (ordnivå)	kan du vente x mens jeg
xx	utydelig/ikke hørbar ytring eller del av ytring (utover ordnivå)	ikke ta xxx oppi der
/ <sup>l</sup> jesper/	fonemisk transkripsjon	/ <sup>l</sup> jesper/
<u>understreket tekst</u>	fremhevet tale/trykk	<u>giesper</u>
""	ytringer som refererer til andre ytringer	jeg pleier å si "husker du henne"
=	forlenget lyd	m=
(?)	mulig tale, usikkerhet rundt tale	Har du spist frokost (?) Ida?

Kompleksitetsnivået i transkripsjonene øker når en kombinerer auditive og visuelle data, slik jeg må i transkripsjonene av observasjonsdataene. Dette stiller flere krav til reduksjon og valg hos den som transkriberer (Roberts, 1997, s. 167). Damico og Simmons-Mackie (2002, s. 318) velger en løsning der de isolerer auditive og visuelle data og transkriberer

dem lagvis: først auditive data fordi de mener at det språklige er det mest grunnleggende, og deretter legges det på et ytterligere lag med transkripsjoner av visuelle data. Hvorvidt en transkriberer visuelle data uten lyd først, lytter til lyddata uten visuell data først eller forholder seg til begge datatyper samtidig, kan potensielt innebære ulike tolkninger. Gjennomgående transkriberte jeg lyddataene før de visuelle dataene, og de visuelle dataene forstås dermed i lys av lyddataene, og lyddataene bidrar til utvelgelse av hvilke visuelle data som transkriberes. Et eksempel er en observert hendelse der en av barnehagelærerne (Heidi) leser fra ei bok der hovedpersonen gjesper, og hun retter oppmerksomheten mot ordet "gjesper". Først transkriberte jeg lyddataene, slik tabellen nedenfor viser:

**Eksempel: 3:1: Eksempel på transkripsjon av lyddata**

Barnehagelærer	og så gjesper hun (.) ser du det? (.) ja (.) en gjesper når en er trøtt vet du (.) men det er rart for i senga der blir Emma tvertimot (..) ja (.) hun gjesper
Barn	hvor er / <sup>l</sup> jesper?/

Etterpå la jeg til visuelle data. Det innebærer at jeg forstår samtaledeltakernes handlinger i lys av den språklige interaksjonen jeg allerede har transkribert. Transkripsjonseksemplet nedenfor illustrerer hvordan visuelle data er representert i transkripsjonene, lagt til i egen kolonne og markert med kursivert tekst.

**Eksempel: 3:2: Eksempel på transkripsjon basert på lyddata og visuelle data**

Barnehagelærer	og så gjesper hun (.) ser du det?	<i>leser</i>
Amal		<i>later som hun gjesper, lener seg bakover</i>
Barnehagelærer	ja (.) en gjesper når en er trøtt vet du (.) men det er rart for i senga der blir Emma tvertimot	<i>ser på Amal leser</i>
Amal		<i>strekker den ene hånda opp i været, later som hun gjesper</i>
Barnehagelærer	ja (.) hun gjesper	<i>Ser på Amal</i>
Alisha	hvor er / <sup>l</sup> jesper?/	

I dette konkrete tilfellet gaper ett av barna flere ganger, og barnehagelærerne gir respons på hennes handlinger. I stedet for å beskrive hennes handling mer nøytralt som "barn gaper", skriver jeg inn min fortolkning som "later som hun gjesper". Hvordan jeg forstår disse handlingene er med andre ord svært situasjonsavhengig, og transkripsjonene hviler på hva jeg forstår som meningsfullt ut fra situasjonen. I andre observerte hendelser der samtaledeltakerne gjesper eller gjør handlinger jeg ikke tolker som relevant, vil slik informasjon utelates. For at det skal være tydelig hvilke roller samtalepartnere har når jeg

siterer samtaleutdrag, har jeg valgt å navngi barna (pseudonym), mens voksne er omtalt som "barnehagelærer" eller "assistent".

Hvordan forholdet mellom lyd og billedata skriftliggjøres i selve representasjonsoppsettet, reflekterer hva en anser som sentralt (Mishler, 1991, s. 261; Ochs, 1979, s. 53ff). I vestlig tradisjon med leseretning fra venstre til høyre, vektlegges gjerne informasjon som står først. Det betyr at ytringen kan få en ny fortolkning etter at en har fått informasjon om ikke-språklig atferd. Jeg har transkribert i tabeller og har valgt å plassere lyddataene, altså de språklige ytringene lengst til venstre. Dette fordi jeg altså anser språk som det primære i min analyse. Jeg har videre valgt å presentere dataene slik de forløper i tid. Dersom barnehagelæreren peker i boka *etter* at hun sier "der gjesper hun", plasserer jeg denne informasjonen på linjen under ytringen. Dersom hun peker i boka samtidig som snakker, plasserer jeg denne informasjonen på samme linje.

Når jeg siterer fra dataene i avhandlingsteksten, har jeg valgt en standardisert bokmålsnorm, med mindre avvik fra standardisert bokmål har relevans for studien. Når jeg siterer fra intervjumaterialet, har jeg i tillegg valgt å utelate informasjon som for eksempel barnehagelærerens omformuleringer, avbrutte ytringer, mine minimale responser<sup>16</sup> og typiske ord som er vanlige i dagligtale, slik som "liksom", "sånn", "atte" og lignende. I prinsippet reduseres dermed datakompleksiteten ytterligere enn hva jeg gjør i de transkripsjonene som var utgangspunkt for databehandlingen. I avhandlingsteksten har jeg valgt å sitere fra intervjumaterialet uten bruk av ordinær tegnsetting, og markerer pauser og utelatte sekvenser fra muntlig tale. Selv om det er mer anstrengende å lese, gjør jeg det for å ivareta nærheten til materialet.

Å fjerne talemålsmarkører i sitatene innebærer også en anonymisering av materialet, og følger slik sett et viktig forskningsetisk prinsipp. De forskningsetiske perspektivene i denne sammenhengen gjelder først og fremst hvordan deltakerne i studien framstilles. Tidvis måtte jeg likevel balansere hensynet til formålet med studien og etiske hensyn: jeg presenterer talemålsnære former og barnespråksformer der jeg mener det er relevant for analysene. I min studie er barnespråk ikke normativt sett annerledes enn verken voksenspråk eller målspråk, men jeg er likevel klar over at det kan være problematisk å framstille ytringer av barn med språklige avvik. Avviket kan bli tydeligere markert nettopp fordi jeg ellers bruker

---

<sup>16</sup> I tilfeller der min minimale respons åpenbart former barnehagelærerens utsagn, har jeg valgt å inkludere det i sitatet.

en standardisert målform. Jeg velger likevel å framstille morfologiske, syntaktiske og fonologiske aspekter i de tilfellene jeg forstår som interessante i lys av barnehagelærerens handlinger, for eksempel der barnehagelæreren utvider barnas entallsformer med flertallsformer, eller tonem 1 med tonem 2.

Transkripsjon har tradisjonelt vært ansett som en skriftlig representasjon eller gjengivelse på ulike presisjonsnivå av det som kunne høres og ses på lyd- og videobånd. Stadig flere (Green, Franquiz, & Dixon, 1997; Jenks, 2011; Mishler, 1991; Ochs, 1979; Roberts, 1997) anser imidlertid transkribering som et ledd i datatilvirkningsprosessen der den som transkriberer (eller den som forsker), foretar et utvalg av data for å redusere datakompleksiteten, både hva som skal transkriberes og hvordan dette framstilles for andre: "[...] a transcript is a text that "re"-presents an event; it is not the event itself. Following this logic, what is re-presented is data constructed by a researcher for a particular purpose, not just talk written down" (Green, et al., 1997, s. 172). Etersom datareduksjonen foregår i lys av et gitt formål, mener Green og kollegene at transkripsjonene ikke kan være en objektiv gjengivelse av auditive og visuelle data. Utvalget er styrt av forskerens forståelse av det som skal transkriberes, og hva som er relevant informasjon for formålet:

What counts as language and what is perceived as a meaningful bit of language in situ depends on the researchers' cultural knowledge of that language's system and discourse practices. Such knowledge shapes researchers' interpretations of what they hear, see, understand, and do (Green, et al., 1997, s. 173).

Lanza (2004, s. 102) peker på det tilsvarende som Green, altså hvordan kjennskap til og erfaringer med det fenomenet som studeres, bidrar til ulike forståelser. Transkripsjoner er slik sett et spørsmål om tolkning. Barnespråksforskeren Gordon Wells (1985, s. 46ff) refererer til et forsøk utført ved Universitetet i Melbourne. I dette forsøket transkriberte seks barnespråksforskere fem minutter med lydopptak av interaksjon mellom en far og hans barn. Bare 30 prosent av transkripsjonene overlappet, og etter at forskerne fikk se videofilm av samme interaksjon og justerte transkripsjonene, endret det seg likevel ikke hvor samstemte transkripsjonene var. Det betyr ikke nødvendigvis at noen av lingvistenes transkripsjoner var mer eller mindre korrekte, men at deres tolkninger av lydopptakene var forskjellig.

I arbeidet med å gjøre transkripsjonene mer pålitelige, har jeg sett og hørt gjennom både lyd- og videofilene en rekke ganger. Flere ganger opplevde jeg imidlertid at jeg hadde ulike oppfatninger av lyddataene, selv om det ikke var snakk om store avvik. Mange av mine

divergerende oppfatninger var spesielt knyttet til vurderinger av når en ytring starter og slutter. I observasjonsdataene er det mye overlappende tale og avbrutte ytringer. I hvert enkelt tilfelle har jeg støttet meg til situasjonsforståelse. En kollega tok stikkprøver av data og transkripsjoner for å sikre transkripsjonenes pålitelighet. Wells (1985, s. 46ff) problematiserer slike former for reliabilitetskontroller av transkripsjoner, fordi de kan forutsette et synspunkt om at det finnes én korrekt versjon. At andre har lyttet, sett og lest mine transkripsjoner, anser jeg imidlertid som en måte å styrke transkripsjonenes pålitelighet, i den forstand at det fungerer som en bekreftelse av et tolkningsfellesskap.

### **3.6.3 Abduktiv analysetilnærming: pendling mellom empiri og teori**

Som har jeg gjort rede for tidligere, erfarte jeg i metodeutviklingsfasen at å bruke ferdig utviklede analyseverktøy og en deduktiv tilnærming ikke i tilstrekkelig grad ivaretok nedenfra-perspektivet og en åpen, utforskende tilnærming. Jeg ønsket å belyse praksisene ut fra barnehagelærernes perspektiver uten å få deres praksiser til å passe til gitte teoretiske perspektiv. Utgangspunktet har vært at barnehagelærerne, gjennom å velge hvilke situasjoner som skal observeres og en åpen intervju tilnærming, skal kunne formidle hvordan de forstår og bruker barnehagen som språklæringsarena. Så langt er min tilnærming tilsynelatende en typisk beskrivelse av en induktiv analysetilnærming, slik den blir skildret i metodelitteratur (Boeije, 2010, s. 86; Dyson & Genishi, 2005, s. 79; Dörnyei, 2007, s. 245). Mine tilnærminger til feltet kan imidlertid ikke fristilles fra teoretiske perspektiver, og ligner dermed også deduktive analysetilnærminger. Jeg tilvirker og analyserer mine data ut fra mine handlingsposisjoner og forforståelser og den livsverden jeg er situert i, faglig, historisk og sosialt. Forskningsspørsmål, metodevalg, intervjuguide og transkripsjoner baserer seg på ulike teoretiske, erkjennelsesteoretiske og ontologiske perspektiver som det i varierende grad er mulig å gjøre eksplisitte. Underveis i analysearbeidet har jeg pendlet mellom datamaterialet og teoretiske perspektiver i den forstand at jeg for eksempel har latt teoretiske perspektiver påvirke utviklingen av analyseverktøy.

Alvesson og Sköldbberg (2008, s. 55f) beskriver en slik alternerende tilnærming som 'abduktiv'. Abduksjon som framgangsmåte har røtter like langt tilbake i tid som induksjon og deduksjon, men er revitalisert i filosofisk pragmatikk i senere tid. Både induksjon og deduksjon har blitt kritisert for å være utilstrekkelig beskrivelser av tilnæringsmåter i kvalitativ forskning (Olsen, 2002, s. 110; Robson, 2011, s. 66). Et uttrykk for dette er at en i såkalte induktive analysetilnærminger også diskuterer hvordan og når i prosessen teoretiske

perspektiver skal bringes inn, for eksempel i form av 'teoretisk sensitivitet' underveis i prosessen (Boeije, 2010, s. 88) eller som en ex post-prosedyre etter at faktakondenseringen er slutført. I denne sammenhengen er det også sentralt å diskutere hva som kan regnes som 'teoretiske perspektiv' eller det som Alvesson og Sköldberg kaller 'dybdestrukturer' (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 57). I abduktive tilnærminger inngår både deduksjon og induksjon som ledd i abduksjonsprosessen. Utgangspunktet i en abduktiv tilnærming er empiriske data som i induktiv tilnærming, men empiriske data anses å være teoriladete eller tolkede i utgangspunkt. Teoretiske perspektiver tillegges også rolle underveis i prosessen, og dermed foregår det metodisk sett en fortolkning av fortolkningen (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 64). Gjennom å alternere mellom empiriske faktadestillinger eller overflatestruktur og teori som dybdestrukturer, har abduksjon paralleller til hermeneutiske prosesser der empiri og teori ses i lys av og omtolkes i lys av hverandre:

Den [abduktionen] går ut på att, med utnyttjande av existerande kunskap och referansramar, finna teoretiska mönster eller djupstrukturer, som, om de vore giltiga, skulle begripliggöra de empiriskt induktiva mönster eller ytstrukturer vilka påträffats – eller snarare framgått genom tolkning – i ett enskilt fall (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 57).

Et slikt tilnærmissett som alternerer mellom empiri og teori er derfor, ifølge Alvesson og Sköldberg, noe mer enn en kombinasjon av deduksjon og induksjon. Teori og empiri avstemmes i forhold til hverandre ved at mine forforståelser om språklæring og flerspråklighet møter dataene som reflekterer barnehagelærernes forståelser, som belyses av teoretiske perspektiver som igjen belyses av empiri.

#### **3.6.4 Alternering mellom datatyper: triangulering og krystallisering**

I databehandlingen har jeg pendlet mellom de ulike datatypene. Formålet med alterneringen er å utforske kompleksiteten i fenomenet språkpraksiser fra ulike perspektiv. Analysen av intervjudata og observasjonsdata har altså ikke foregått som atskilte prosesser. Denne pendlingen mellom intervjudata og observasjonsdata reflekterer også mitt teoretiske syn på hva praksiser er og hvordan de kan artikuleres på ulike måter: barnehagelærernes praksiser kan artikuleres som utsagn i intervjuene og som handlinger.

I arbeidet med systematiseringen av data har jeg benyttet programvaren NVivo 9 (QSR International, 2010), en programvare utviklet for databehandling i kvalitativ forskning. Programmet er bygget opp etter samme system som programvare i Microsoft Office. For hver barnehagelærer opprettet jeg en mappe der jeg lastet ned transkripsjonene av

intervjuene og observasjonene. Intervjutranskripsjonene ble lagret med filnavn etter dato og type samtale eller intervju, for eksempel "ettersamtale 22.12.09". Hver transkriberte hendelse ble lagret med et filnavn med dato, en hendelseskategori og hvilke fokusbarn som deltar, for eksempel "22.12.09 rollelek lege-pasient Sara". Deretter knyttet jeg sammen transkripsjoner av hendelser og intervjutranskripsjoner (hyperkoblinger), slik at det enkelt lot seg gjøre å pendle mellom observasjonsdata og intervjudata. Ettersom hendelsene allerede var systematisert etter type hendelse, leste jeg deretter gjennom intervjutranskripsjonene for å finne forbindelser til situasjoner, for eksempel begrunnelser for språklærings situasjoner og -aktiviteter eller bruk av dem. Dette linket jeg igjen sammen med de transkriberte observasjonsdataene.

Å kombinere ulike data, teorier, forskere og metoder er en vanlig vitenskapelig framgangsmåte som gjerne betegnes som 'triangulering' (Cohen, et al., 2007, s. 142f; Denzin & Lincoln, 2011, s. 5). Ifølge Yin er triangulering en av karakteristikene ved kasusstudier (Yin, 2009, s. 18). Innenfor kvalitative forskningsparadigmer betraktes triangulering som en strategi for å søke komplementær informasjon rundt komplekse fenomener (Hammersley, 2008b, s. 27), for eksempel slik Denzin og Lincoln uttrykker det: "The combination of multiple methodological practices, empirical materials, perspectives, and observers in a single study is best understood, then, as a strategy that adds rigor, breadth, complexity, richness, and depth to any inquiry" (Denzin & Lincoln, 2011, s. 5). En slik forståelse av triangulering står altså i motsetning til et syn på triangulering som bygger på en forestilling om at det finnes én objektiv sannhet eller virkelighet. Dersom en inntar en vitenskapsteoretisk posisjon som hevder at det ikke finnes én objektiv sannhet, vil en trianguleringsdesign altså ha et annet formål enn validitetskontroll av det ene punktet, eller sannheten, som trianguleres (Hammersley, 2008b, s. 23). 'Postmodernistisk triangulering' eller 'krystallisering' er introdusert som alternative termer til triangulering (Hammersley, 2008b, s. 28). I stedet for å fikse ett punkt, trianguleringspunktet, brukes krystallen som en metafor for virkelighetsoppfatningen en søker: en krystall er omskiftelig, mangefasettert og (selv)reflekterende. Formålet er ikke å finne én sannhet rundt ett fenomen, men utforske ulike virkelighetsoppfatninger av fenomenet, slik som jeg for eksempel belyser ulike forståelser av språklærings situasjoner i barnehagen gjennom ulike typer data. Jeg vil plassere meg i en mellomposisjon mellom en postmodernistisk tilnærming og en tradisjonell validitetskontrollerende tilnærming. Formålet med studien min er ikke å legge et komplett puslespill av fenomenet andrespråksdidaktiske praksiser i barnehager. Jeg utforsker i stedet

et utvalg aspekter av et komplekst, dynamisk fenomen fra ulike vinkler med ulike fasetter. Jeg lar dataene belyse hverandre, men uten at de skal bekrefte hverandre, skal de berike bildet jeg tegner opp.

### **3.6.5 Analysestrategi**

Som jeg alt har vært inne på, opererer jeg med to nivå i analysen. Det ene og mer overordnede nivået handler om hvordan barnehagelærerne organiserer arbeidet med barnas andrespråksutvikling, og det andre nivået dreier seg om språklige forhold.

I motsetning til skolens undervisning, der det andrespråksdidaktiske arbeidet tradisjonelt er avgrenset i både tid (for eksempel norsktimer) og rom (for eksempel klasserom), er ikke barnehagevirksomheten regulert på tilsvarende organisatoriske måte. I utgangspunkt har barnehagelæreren hele dagen til rådighet, og det er barnehagelæreren, barnehagepersonalet selv, alternativt barnehageeier som setter de strukturelle rammene. Barnehagelærere står dermed friere til å velge hvordan de organiserer arbeidet med språk tidsmessig og rommessig, for eksempel hvorvidt arbeidet skal foregå som en konsentrert, kompakt og tidsavgrenset aktivitet, eller om det foregår over lengre tid. Barnehagelæreren kan avgjøre hvor ofte arbeidet skal skje, hvem som skal delta og hvor aktivitetene skal foregå, for eksempel avgrenset fra andre aktiviteter eller i miljøet. Tsui omtaler slike organisatoriske forhold ved språkundervisning som 'management of learning' (Tsui, 2003, s. 136). Jeg er, som Tsui, ikke opptatt av organiseringen i seg selv, men hvordan barnehagelæreren knytter organiseringen av språklæringsaktivitetene mot læringsmål og hvordan barnehagelærerne vurderer språklæringsmuligheter innenfor disse rammene: "[...] classroom management is inextricably linked to instructional objectives. The teacher not only has to maintain discipline in the classroom, but he or she also must manage the classroom in a way that will best facilitate learning" (Tsui, 2003, s. 138).

I analysen av de organisatoriske forholdene legger jeg vekt på dimensjoner som situasjonstype og språklig aktivitet, varighet, sted, deltakerstruktur og bruk av materielle ressurser. For å systematisere observasjons- og intervjumaterialet etter disse dimensjonene, har jeg dels basert meg på forhold jeg fant forskjellige i de tre kasesene, og dels er de basert på Tsuis omtale av hvordan ressurser maksimeres i språkundervisning (2003, s. 138ff), Wrights operasjonalisering av klasseromsorganisering i kategorier som tid, sted, deltakelse og ressurser (2006, s. 74) og Gibbons' episodeoppsummeringer av læringsaktiviteter i



kategorier som deltakerstrukturer og fysiske og organisatoriske forhold som rom og gruppeorganisering (2006, s. 95ff). Jeg kaller denne formen for systematisering av data for hendelsesoppsummeringer, og knytter både intervju- og observasjonsdata til dem.

Tabellen nedenfor viser et eksempel på hvordan observasjonsmateriale fra hovedkasuset Heidis barnehage er systematisert og kategorisert. Kategoriseringen innebærer en datafortetning og kompleksitetsreduksjon. Hensikten er å belyse den dominerende, eller prototypiske tendensen (jf. Rosch, 1978, s. 36f):

**Tabell 3:4: Eksempel på kategorisering av observasjonsdata i hendelsesoppsummeringer**

Situasjon	Språklig aktivitet		Deltakerstruktur		Varighet	Sted	Materielle ressurser
	Type interaksjon	Språk	Deltakende fokusbarn	Antall andre barn			
Frilek: Rollelek lege-pasient	Samtale	Norsk	Sara	5	12 min	Dokkerom	Ingen
Frilek: Klosslek og ryddetid	Samtale	Norsk	Sara	4	8 min	Fellesrom	Klosser
Samling	Høytlesning, sang, rim og regler, samtale	Norsk	Sara, Amal	Alle	25 min	Fellesrom	Bildebok
Måltid	Felles og individuelle samtaler	Norsk og kurdisk	Sara	6	40 min	Fellesrom	Mat

Når det gjelder termen 'situasjon', brukes den for å beskrive den sosiale sammenhengen hendelsene er observert i. Jeg opererer med tre typer situasjoner basert på etablerte oppfatninger av hvilke hovedsituasjoner som finner sted i barnehagens innetid: måltid, frilek og samlingsstund. Samlingsstund og måltid er muligens de situasjonene som er minst problematisk å kategorisere som avgrensede språklæringssituasjoner, men i de tre barnehagene som inngår i studien, er samlingsstund svært ulikt organisert. Noen ganger deltok alle barna, og andre ganger bare deler av barnegruppa. Stort sett foregikk samlingsstundene på samme rom, men i noen tilfeller var samlingsstunden organisert slik at barna skulle gå rundt på tur i barnehagen, det var altså snarere å betegne som en fellesaktivitet enn som en prototypisk samlingsstund der en sitter i ro. Måltidene var i hovedsak felles formiddagsmat midt på dagen, men det kunne også hende at noen barn spiste sen frokost i frileksperioden om morgenen. Disse tilfellene ble kategorisert som måltider. Den barnehagesituasjonen som er mest problematisk å avgrense, er frilek. Jeg

definerer frilek ut fra strukturelle forhold, altså når situasjonen inntreffer i løpet av barnehagedagen. I barnehagene der jeg observerte, var dette på formiddagen, fra barna kom om morgenen og fram til samlingsstund eller måltid. Frilek er imidlertid en term som gir assosiasjoner til noe "fritt" som peker i retning av barns frie utfoldelse uten voksnes innblanding, eller i det minste en tilbaketrukket form for pedagogisk tilrettelegging av situasjonen. Jeg har derfor forsøkt å gi situasjonene en mer konkret beskrivelse, slik som ut fra den merkelappen jeg mener betegner den pågående aktiviteten, slik som "lesestund", "formingsaktivitet", "rollelek" eller "dokkelek". Lekesituasjonene har ulik karakter. Jeg valgt å gruppere dem i tråd med Smilanskys kategorisering (1990, s. 22f). En form for lekeaktiviteter er regellek, der det er faste mønstre og regler for gjennomføring av aktiviteten, for eksempel sangleker og spill. En annen form er byggelek og dokkelek, der det brukes gjenstander og materiell (dokkeklær, byggeklosser). En tredje form for lek er sosiodramatisk lek (rollelek) og dramatisering, der leken konsentreres om rollene snarere enn materiellet. Grensene mellom kategoriene er ikke absolutte. Under formingsaktiviteter kan det oppstå høytlesning, og rolleleken og dokkeleken kan overlape. Dette har ikke medført dobbel kategorisering, ettersom jeg har valgt å kategorisere prototypisk etter hva som betegner aktiviteten i størst grad.

Med valg av situasjonstype er det ikke uten videre gitt hva slags form for språklig aktivitet som pågår. Jeg skiller mellom type interaksjon og hvilke språk som inngår. Med kategorien type interaksjon ønsker jeg å beskrive hva slags form for språklig samhandling som pågår, for eksempel sang, rim, høytlesning. De fleste interaksjonene jeg observerte var samtaler, og disse hadde ulik karakter, slik som lekesamtaler i rollelek, fellessamtaler mellom alle barna og barnehagelærer i samlingsstund eller én-til-én samtaler (individuelle samtaler) mellom barnehagelærer og fokusbarn i måltidene. I samme situasjon kunne flere typer samtaler forekomme. I en flerspråklig sammenheng er det også av stor interesse å se nærmere på hvilke språk opplæringen foregår på. I denne sammenhengen er jeg ikke bare interessert i opplæringspråket, men også om barnas morsmål eller andre språk trekkes inn i aktivitetene.

Med varighet og sted mener jeg hvor lenge aktiviteten pågår og hvor i barnehagen den foregår. Deltakerstruktur omfatter hvilket av fokusbarna som deltar i situasjonen, og hvorvidt det også deltar andre barn.

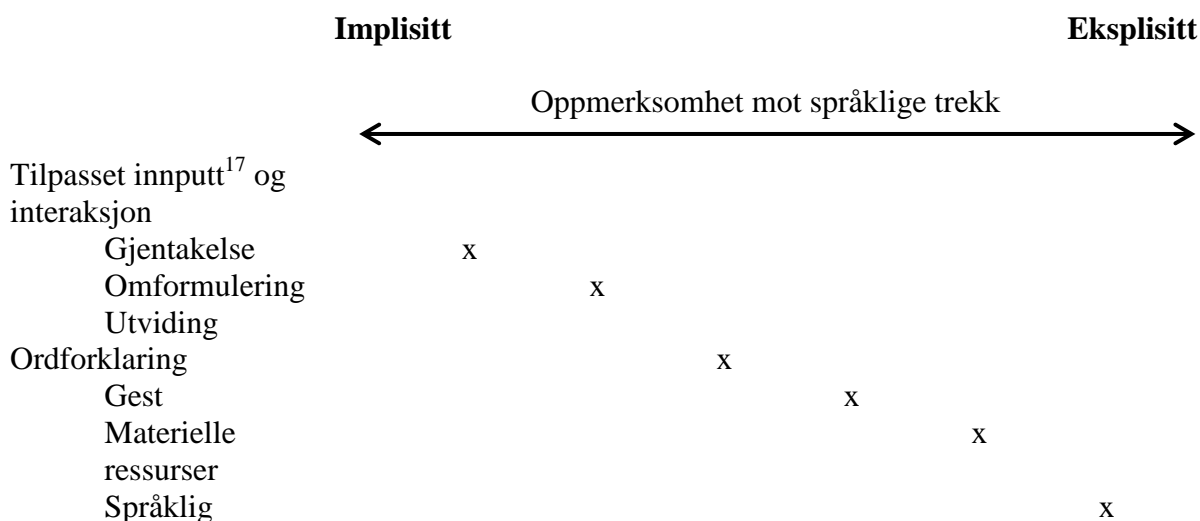
Tidvis kunne det være krevende å identifisere og avgrense flere av disse dimensjonene, fordi de gradvis endres og overlappes, for eksempel hvem som deltar i aktiviteten, sted for aktivitet eller at det er vanskelig å definere klart når en situasjon eller aktivitet startes og avsluttes. Materielle ressurser omfatter ressurser barnehagelæreren anvender i språklærings situasjonen, for eksempel bildebøker under høytlesning, klosser i konstruksjonslek eller gjenstander som brukes ved måltid.

Slike hendelsesoppsummeringer som tabellen ovenfor viser, kan gi et visst bilde av hva som foregår i barnehagen, men det er også en del informasjon som ikke kommer fram og som intervjumaterialet kan belyse. Dette gjelder for eksempel hvordan språklige aktiviteter planlegges, hvorfor aktivitetene velges og hvorfor de organiseres på den spesielle måten. Analysen av de observerte hendelsene ble som nevnt koblet sammen med innholdsanalysen av intervjumaterialet. I dette arbeidet har jeg kodet intervjudataene i lys av hvilke dimensjoner ved språklæringsaktivitetene intervjumaterialet handler om, for eksempel hvilke språklæringsaktiviteter som velges og begrunnelser for at barnehagelæreren betrakter språklærings situasjonene som gode.

Hendelsesoppsummeringene har to formål. Først og fremst skal oppsummeringene danne utgangspunkt for analysen av organisatoriske forhold ved barnehagelærernes praksiser. Dessuten danner oppsummeringene en kontekstuell ramme for nærlesing av enkelthendelser.

I nærlesingen av hendelser retter jeg oppmerksomheten mot de enkelte språklige aktivitetene og hva som foregår innenfor rammen av dem. I intervjudataene var analyseenheten samtaletemaet, mens i observasjonsdataene har det vært hendelsene. Et av de forholdene som jeg oppfattet som interessante i datamaterialet, er i hvor stor grad og hvordan barnehagelærerne retter barnas oppmerksomhet mot språklige trekk (implisitt og eksplisitt). Et annet forhold som jeg finner interessant, er hvordan og i hvilken grad barnehagelærerne bruker situasjonsbetinget støtte. Som jeg var inne på tidligere (kap. 2.3), finnes det flere operasjonaliseringer som beskriver graden av implisitt og eksplisitt språkundervisning (eksempelvis Doughty & Williams, 1998, s. 258f; Housen & Pierrard, 2005, s. 9f; Loewen, 2011, s. 578f), men alle er utviklet for formell undervisning og er orientert mot språkets forside. Jeg har derfor valgt å tilpasse kategoriene til mitt materiale og utvikle noen nye kategorier. Jeg skiller for eksempel ikke mellom fokus på form eller

innhold, men er opptatt av barnehagelærerens oppmerksomhet mot språk generelt. Dette plasserer jeg langs et kontinuum. I den ene enden plasseres språklige aktiviteter som i liten grad avbryter kommunikasjonen og som kan beskrives som implisitte. I den andre enden plasseres aktiviteter som i stor grad retter oppmerksomheten mot språklige trekk. Figuren nedenfor viser et utvalg av kategoriene som jeg har utviklet og illustrerer prinsippene ved systematiseringen av data i nærlesingene:



**Figur 3:2: Eksempel på operasjonalisering av implisitt og eksplisitt arbeid med språk**

En overordnet kategori kaller jeg tilpasset interaksjon og innputt. Denne kategorien har jeg delt inn i tre underkategorier: gjentakelser, omformuleringer og utvidinger. Dette er kategorier som en kjenner igjen fra studier av barnetilpasset tale (Ellis, 2008, s. 210ff).

Gjentakelser er ytringer som blir gjentatt i sin helhet eller ord som gjentas.

Omformuleringer er de tilfellene der barnehagelæreren i stedet for å gjenta ytringer omformulerer dem, for eksempel "skal jeg sende noe til deg som du har lyst på (.) skal Heidi sende deg noe?". Utvidinger er barnehagelærerens respons på barnas ytringer der de gjentar barnas ytringer i korrekt form. Jeg har skilt ut ordforklaringer som egen kategori. Denne kategorien er inspirert av Dickinson og kollegenes kategori 'ordforklaring' (teaching words) (2008, s. 404). Mens deres kategori omfatter eksplisitte ordforklaringer, lar jeg ordforklaring omfatte tilfeller der barnehagelæreren retter oppmerksomheten mot ordnivået, gjennom gester, intonasjon og materielle ressurser som visuell støtte og konkrete gjenstander. Dette er ifølge Cummins (2000, s. 68, 72) eksempler på situasjonsbetinget støtte som er knyttet til

<sup>17</sup> Termen 'innputt' forbindes gjerne med kognitive språklæringsteorier. På linje med Gibbons velger jeg å bruke termen til analytiske formål. "Pulling apart the dialogue into the constituent parts of input and output becomes relevant when considering the pattern of participants' individual moves within dialogue" (Gibbons, 2006, s. 44).

eksterne faktorer. Ordforklaringer kan være relativt implisitt via gester, intonasjon eller visuell støtte. De mest implisitte variantene er der barnehagelæreren bruker gester mens ord introduseres, eksempelvis at hun sier ordet "klappe" mens hun klapper med hendene, altså som en form for handlingsfølgende tale. Et eksempel på mer eksplisitt fokus er når barnehagelæreren peker på illustrasjoner av ei teskje i ei bildebok mens hun leser, og legger trykk på ordet "teskje". Ordforklaringene kan også foregå som eksplisitte språklige forklaringer, for eksempel "dette er ei teskje (.) den bruker vi når vi spiser".

Både observasjonsdataene og intervjudataene er kodet i programvaren NVivo. I programvaren er det mulig å utarbeide statistikker og ulike oversikter over forekomster av kategorier og koder. Jeg valgte en annen tilnærming for å få fram noen trekk ved materialet. For å undersøke i hvilket omfang de forskjellige kategoriene er representert i materialet mitt, satte jeg opp en tabell og markerte med ett kryss dersom kategorien forekom bare én gang, med to kryss dersom det forekom flere ganger, og med tre kryss dersom jeg mente kategorien er dominerende i aktiviteten. Jeg utviklet en tabell for hver hendelse jeg observerte. Tabellen nedenfor viser et eksempel på kategorisering av materialet. Eksemplet er et utdrag fra en samlingsstund i Heidis barnehage:

**Tabell 3:5: Eksempel på kategorisering av språklige aktiviteter i observert hendelse**

	Tilpasset interaksjon og innputt			Ordforklaring		
	Gjentakelse	Omformulering	Utviding	Gest	Materielle ressurser	Språklig
Samtale			xx			
Høytlesning	xx	x			xxx	x

I samtalen i samlingsstund bruker barnehagelæreren utvidinger, for eksempel når et av fokusbarna benevner saks som "kas", utvider barnehagelæreren det til "saks". Ettersom utviding forekommer flere ganger, er det markert med to kryss. Under høytlesningen etterpå leser hun fra ei bildebok. Her har jeg krysset av for kategoriene "gjentakelse" to ganger fordi hun flere ganger stopper opp og gjentar ord hun nettopp har lest. Et mer dominerende trekk er imidlertid ordforklaring ved bruk av materielle ressurser. Konkret innebærer det at hun peker på illustrasjonene i boka mens hun leser og utnytter den visuelle støtten boka gir. Ved ett tilfelle forklarer hun et ord etter at et av barna spør hva "nøtt" er. I dette tilfellet peker hun på ei nøtt i boka, og sier: "her spiser musa ei nøtt". Selv om hun gir barna visuell støtte, har jeg regnet dette som et eksempel på en eksplisitt, språklig ordforklaring. Ettersom dette forekommer én gang, er det markert med ett kryss.

Tabellene jeg har vist her, har først og fremst fungert som et verktøy for meg i en tidlig analysefase for å kunne systematisere de observerte hendelsene. Barnehagelærernes språkbruk må nødvendigvis ses i lys av sammenhengen og hennes betraktninger rundt egen språkbruk. Framstillingen av resultatene i de neste kapitlene bygger på prinsippene som analysestrategiene ovenfor er eksempler på, men jeg gjengir ikke tabellene slik de er vist her.

### **3.6.6 Framstilling av studiens resultat**

Resultatkapitlene er strukturert slik at jeg først presenterer barnehagelæreren og hennes bakgrunn. Deretter presenterer jeg kontekstuelle forhold som har relevans for barnehagelærerens praksiser, slik som barnegruppa og fokusbarna og fysisk og strukturelle forhold i barnehagen og på den aktuelle avdelingen. Denne innledende presentasjonen er basert på kontekstualiserende data som informasjon om barnehagen på kommunens nettsider om barnehager, barnehagens årsplan, informasjonsskriv til foreldre, mine loggnotater, samt informasjon barnehagelærerne har gitt i intervju og uformelle samtaler. Selve resultatframstillingen er disponert etter de to delproblemstillingene som er presentert i kapittel 1.5. Først presenteres forhold som knyttes til språklæringssituasjoner, og deretter framstilles resultatene av analysen av flerspråklighetsperspektivet. Avslutningsvis relateres de andrespråksdidaktiske praksisene til syn på andrespråklæring.

En etisk utfordring ved kasusstudier spesielt når kasusstudien er på individnivå som denne, er å ivareta studiedeltakernes anonymitet. Alle personene det refereres til i framstillingen, omtales med pseudonym. I en rekke eksempler, spesielt i barnespråksforskning, er kasusstudier av forskerens eget barn, der anonymitetshensyn har vært underordnet. En inngående forståelse innebærer oftest detaljerte beskrivelser av kontekstuelle forhold som gjør at de involverte personene er lettere gjenkjennelige for omverdenen (Richards, 2011, s. 210). Oftest er det slik at kombinasjonen av flere opplysninger gjør deltakerne lettere å identifisere. Dette gjelder generelt for kasusstudier, men mulighetene for gjenkjennelser kan forsterkes siden jeg har valgt en personorientert framstilling av resultatene, der flere opplysninger om de involverte personene blir kombinert. I presentasjonen av barnehagelærerne har jeg derfor overveid grundig hvilke og hvor detaljerte opplysninger som er nødvendige for å kunne belyse barnehagelærernes praksiser.

## 4 Heidis andrespråksdidaktiske praksiser

### 4.1 Innledning

Hovedfokuset i denne avhandlingen rettes mot barnehagelærer Heidis arbeid med tre fokusbarns andrespråksutvikling. Utgangspunktet for Heidis arbeid med andrespråk er på flere måter typisk i norsk sammenheng. Barnehagen ligger i en bydel der antall minoritetsspråklige barn er høyere enn i andre deler av kommunen, og på avdelingen har 25 prosent av barna minoritetsspråklig bakgrunn. Heidis andrespråksdidaktiske praksiser kan beskrives som dynamiske og omfattende. Hun utnytter hele barnehagedagen til arbeid med andrespråk, og hun arbeider systematisk for å skape rom for flerspråklighet på avdelingen.

#### 4.1.1 Presentasjon av Heidi

Heidi er i midten av førtiårene og arbeider som pedagogisk leder på storbarnsavdelingen "Hestehoven". Hun var ferdig utdannet som barnehagelærer i 1990 og har i hovedsak arbeidet i yrket. Hun har også vært engasjert med ulike sang- og musikkprosjekt på profesjonell basis. Periodevis har hun hatt avbrudd og permisjoner, blant annet mens hun bodde utenlands med familien. I fritida er hun aktiv i lokal kultur- og musikkvirksomhet, blant annet i aktiviteter for og med barn. På datainnsamlingstidspunktet hadde hun rundt 15 års erfaring som barnehagelærer og arbeid med barn. Heidi har etterutdanning i emner som sansemotorikk og veiledning, og ønsker mer utdanning innenfor emnet flerkulturell pedagogikk. Hun leser barnehagerelaterte tidsskrifter om emnet og forteller at hun aktivt søker å holde seg oppdatert på forskning som angår barnehage og særlig forskning om minoritetsspråklige barn. Hun deltar og har deltatt i forskjellige utviklingsarbeid, blant annet i regi av Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring og i samarbeid med høgskolen.

Når Heidi forteller om forhold hun mener har påvirket hvordan hun arbeider med barns andrespråksutvikling, trekker hun inn elementer både fra egen skolegang i oppveksten og erfaringer fra voksen alder. På barneskolen bestemte seg for at hun ville bli lærer. På ungdomsskolen fikk hun arbeidsplassutplassering på sin tidligere skole, og det var en viktig erfaring for henne. På omtrent samme tidspunktet kom de første flyktingene til kommunen, og disse gikk på norskkurs. Hun ble spurt av en av ungdomsskolelærerne om hun kunne tenke seg å passe barna mens foreldrene hadde norskopplæring. Hun passet først barna i klasserommet mens undervisningen pågikk, men etter hvert fikk hun såpass tillit hos barnas

foreldre at hun passet dem hjemme mens foreldrene var på norskkurs. Her lærte hun barna norsk gjennom lek, sang og regler.

Heidi forteller at dyktige språklærere på barne- og ungdomsskole vekket interessen for språk hos henne. Da hun skulle velge studieretning i videregående skole, bestemte hun seg for språklig fordypning. Andre elementer hun trekker inn som sentrale, er engasjementet for og arbeidet med drama og sang. Hennes interesse for å bruke sang og musikk i arbeidet med andrespråk, mener hun springer ut fra at hun selv gikk i musikkbarnehage.

I både intervjuene og i de uformelle samtalene refererer hun til hvordan egne langvarige utenlandsopphold i voksen alder har gitt henne viktige erfaringer med læring av nye språk som hun har nytte av i profesjonell sammenheng. Hun forteller at hun har følt på kroppen hvordan det er å være minoritet og i liten grad forstå språket rundt seg. Hennes egne barn begynte i barnehage uten at verken hun eller barna behersket språket og de kulturelle kodene i barnehagen. Hun relaterer ofte disse erfaringer til minoritetsspråklige barns erfaringer, og er samtidig opptatt av at det er mange måter å forstå barns og foreldres reaksjoner på i en minoritetssammenheng. Et av hennes viktigste poeng er at hun må se det enkelte barns behov på individnivå og ikke som minoritet.

#### **4.1.2 Barnegruppa og fokusbarna Amal, Rebekka og Sara**

På avdelingen der Heidi er pedagogisk leder, går det 18 barn i alderen 3–5 år, hvorav åtte er gutter og ti er jenter. Åtte av disse barna er flerspråklige. Fire av dem bruker både norsk og et annet språk hjemme, der den ene av foreldrene har norsk som førstespråk og den andre har et annet førstespråk, mens fire jenter har minoritetsspråklig bakgrunn og bruker hovedsakelig et annet språk enn norsk hjemme. Av de fire jentene velger Heidi ut tre fokusbarn. Heidi foreslår at jeg følger hennes arbeid med disse tre jentene fordi de har forskjellig språklig bakgrunn: burmesisk<sup>18</sup>, somali og kurdisk. Hun begrunner også valget med at hun arbeider med barna på ulike måter ut fra deres alder, personlige forutsetninger og språkferdigheter. Hun skiller for eksempel mellom hvilke situasjoner hun velger å arbeide med barna i, og hvilke språkferdigheter hun legger vekt på. Dette kommer jeg nærmere inn på i kapittel 4.2 og 4.3. Jeg har gitt barna pseudonymene Amal, Rebekka og Sara. Ifølge Heidi har Amal og Rebekka bodd i Norge hele livet, mens Sara har hatt noen

---

<sup>18</sup> Det er tale om et minoritetsspråk i Myanmar/Burma. Av anonymitetshensyn har jeg valgt å ikke oppgi hvilket språk som er barnets morsmål.



lengre opphold i foreldrenes hjemland. Presentasjonen av barna hviler dels på Heidis framstilling og dels på min oppfatning av barna i perioden jeg observerte dem.

*Amal* er 5;5 år og bor sammen med tre søsken, mor og far. Moren og faren har bakgrunn fra Somalia. Amal går tredje og siste år i barnehagen, og neste år skal hun begynne på skolen. Den yngre søsteren Alisha (3;6 år) går på samme avdeling. Moren er hjemmeværende med den yngste broren. Amal har en eldre søster som tidligere gikk på Hestehoven sammen med Amal. Amal er ei blid og forsiktig jente som viser stor interesse for voksne og barna rundt seg. Både i samlingsstunder og under måltidene lytter hun oppmerksomt til de andres samtaler, og spesielt under måltidene tar hun initiativ og stiller spørsmål, oftest til Heidi eller assistentene. I frilekssituasjoner er hun mye sammen med søsteren Alisha og holder på med formingsaktiviteter, og de snakker både somali og norsk sammen. Amal deltar i en rekke forskjellige aktiviteter som formingsaktiviteter, rollelek og spill. Som oftest er det andre barn eller personalet som inviterer Amal med i disse aktivitetene. Heidi forteller at hun er sikker på at Amals somaliferdigheter er gode, men at hun er mer bekymret for norskferdighetene hennes, både ordforrådet og fortelleferdighetene. Heidi mener at Amal ser ut til å bli stadig mer oppmerksom på sin egen språkproduksjon på norsk, noe som kan resultere i at hun blir usikker og redd for å gjøre feil. Derfor har hun, ifølge Heidi, blitt mer taus i tida før jeg møtte henne.

*Rebekka* er 4;9 år og begynte på avdeling Hestehoven en måned før datainnsamlingen startet. Hun har gått i en annen barnehage tidligere og snakket norsk da hun kom til Hestehoven. Rebekka bor sammen med mor, far og den eldre søsteren Maria, som går på skolen. Moren og faren kommer opprinnelig fra Myanmar. Etter Heidis oppfatning er Rebekkas norskferdigheter gode, men Heidi er bekymret for morsmålsferdighetene. Heidi har registrert at de to søstrene snakker norsk sammen i de tilfellene hun har observert dem sammen. Heidi er usikker på hvor mye familien snakker burmesisk hjemme, men ettersom moren snakker lite norsk, regner Heidi med at familien bruker burmesisk som felles språk hjemme. Ved noen få anledninger i datainnsamlingsperioden snakker imidlertid Rebekka burmesisk til meg. De første gangene virker det som hun antar at jeg forstår burmesisk, men når det blir klart for henne at jeg ikke gjør det, vil hun gjerne at jeg skal gjette hva hun sier. Rebekka leker mye med sine jevnaldrende venninner på avdelingen, og hun tar selv initiativ til lekeaktiviteter med de andre barna. Under måltidene og i samlingsstund inntar hun en

mer tilbaketrasket rolle, og hun er mindre interessert i aktiviteter som Heidi eller assistentene setter i gang.

Sara er 3;11 år og bor sammen med en eldre bror, mor og far. Moren og faren har bakgrunn fra Irak. Sara begynte i barnehagen på avdeling Hestehoven da hun var tre år, og har gått ett år i barnehage når datainnsamlingen starter. Storebroren Lian går på den andre storbarnsavdelingen. Heidi opplyser at familien snakker kurdisk hjemme, og at Sara ikke kunne noe norsk før hun begynte i barnehagen. Da Sara begynte, brukte hun kurdisk i samtaler med både barn og voksne. Først etter en lengre periode skilte hun mellom norsk og kurdisk. Under datainnsamlingen snakker hun innimellom på kurdisk hvis hun møter broren eller andre i barnehagen som snakker kurdisk, og hun synger og snakker også med seg selv (formodentlig) på kurdisk. I all hovedsak kommuniserer hun likevel på norsk. Sara er ei aktiv jente som søker mye kontakt med personalet i barnehagen, men hun henvender seg sjelden til de andre barna eller til ukjente voksne som er innom. Hun viser stor interesse for frileksaktiviteter som personalet initierer, både lesestunder, forskjellige typer lek (rollelek, regellek og lek med dokker og byggeklosser) og sang/regler. Innimellom kan hun holde på med aktiviteter alene. Heidi forteller at etter foreldrenes vurdering, er Saras språkutvikling på kurdisk aldersadekvat, men at hun stotrer litt. Dette bekymrer ikke Heidi, ettersom hun mener at småbarnsstotring er vanlig. Hun er derimot mer bekymret for språkutviklingen på norsk, som hun mener ikke har kommet særlig langt til tross for at Sara har gått ett år i barnehagen. Heidi er opptatt av at Sara skal utvikle norskferdighetene slik at hun kan delta mer selvstendig i lek og samvær med de andre barna på avdelingen.

#### **4.1.3 Fysiske og strukturelle forhold ved språklæringsarenaen**

Barnehagen som Heidi arbeider i, er en kommunal barnehage i en småby på Østlandet. Barnehagen har to småbarnsavdelinger med barn 0–3 år og to storbarnsavdelinger for barn i aldersgruppa 3–5 år. På alle avdelingene går det barn med minoritetsspråklig bakgrunn. På hver avdeling er grunnbemanningen én pedagogisk leder og to assistenter. Barnehagen har ikke tospråklig assistent eller personale som spesielt skal ivareta arbeid med de minoritetsspråklige barnas førstespråk. Denne beskrivelsen samsvarer med Hedmarksrapportens undersøkelse av personalressurser i barnehager i rurale strøk, der det framgår at barnehagepersonalets språkkompetanse i liten grad samsvarer med minoritetsspråklige barns morsmål (Andersen, et al., 2011, s. 62).

I årsplanen framgår det at ett av barnehagens tre satsingsområder er språkopplæring og kulturformidling. Dette konkretiseres med tiltak som kompetanseheving av personalet, prosjektarbeid med barna, at barna skal få arbeide med tegneprogram og spill på pc, ukentlig gruppevis norskopplæring og at det kulturelle mangfoldet skal være en berikelse for barnehagen. Kompetansehevingen innebærer blant annet at personalet har deltatt på kurs og temadager om språk og språkutvikling i regi av kommunen i forbindelse med implementeringen av rammeplanen av 2006 og at barnehagen har deltatt i utviklingsprosjekt. Prosjektarbeidet går ut på at ei gruppe på tre–fire barn og en ansatt velger et tema som de vil arbeide med. Barna planlegger og gjennomfører et prosjekt som dokumenteres med tekst og bilder i en egen prosjektperm. Når jeg besøker barnehagen, er dette prosjektarbeidet gjennomført med ei barnegruppe, og arbeidet ble ledet av en av assistentene på avdelingen. Rebekka deltok i denne gruppa sammen med tre andre barn. Temaet var kakebaking, og barna hadde blant annet besøkt et lokalt konditori, de hadde lest oppskrifter og bakt ei kake som de andre barna fikk smake. Ukentlig, gruppevis norskopplæring er ikke iverksatt i den perioden datainnsamlingen pågår. Derimot er tiltaket om arbeid på pc og kulturelt mangfold som ressurs mer innarbeidet i daglige rutiner. Inne på et av rommene står en pc som barna kan spille forskjellige pedagogiske spill på, slik som lese- og skriveforberedende spill som *Josefine*<sup>19</sup>. Heidi forteller at hun har arbeidet aktivt for at årsplanen tydelig skal omtale mangfoldet i barnehagen som en ressurs.

Hver måned lager Heidi et informasjonsskriv som deles ut til barnas foreldre. I disse månedsplanene forteller hun om hva som har skjedd i foregående måned og hvilke aktiviteter og tema de skal arbeide med i påfølgende måned. I de to månedene datainnsamlingen pågikk, desember 2009 og januar 2010, var temaene henholdsvis "jul" og "vinter". I månedsplanen til foreldrene går det også fram hvilke aktiviteter som inngår i temaarbeidet, som for eksempel sang, lek og formingsaktiviteter. Arbeid med språk er et eksplisitt tema i månedsplanen for januar: "Hovedmålet framover er å fortsette arbeidet med språkstimulering. Vi fokuserer på å ha de gode samtalene, mye høytlesing i liten gruppe, rim, sang og regler samt ulik rollelek". Heidi forteller at disse aktivitetene planlegges på avdelingsmøter med henne i samråd med assistentene.

Barna på storbarnsavdelingene har innetid tre–fire formiddager i uka. På disse dagene er det satt av tid til utelek og uteaktiviteter etter formiddagsmaten. Annenhver uke benytter

---

<sup>19</sup> Dette er spill som er utviklet av Krea Media Norge AS.

barnehagen en formiddag i naboskolens gymsal, og i tillegg er det én fast turdag i uka. Denne dagen foregår lek, måltid og samlingsstund ute.

Det fysiske innemiljøet på Hestehoven består av et stort fellesrom, et mindre rom med sofa og bokhyller samt en garderobe og et bad. I tillegg deler avdelingen kjøkken og et felles lekerom med den andre storbarnsavdelingen. Den ene veggen inne i avdelingens fellesrom er dekorert med sju språkplakater. Plakatene er gruppert etter barna og deres språkferdigheter (persisk, svensk, norsk, burmesisk, somali, kurdisk og ungarsk). På hver plakat er det et bilde av barnet som snakker språket og et flagg som viser landet barnets familie har bakgrunn fra. I tillegg er hilsenen "hei" skrevet med latinske bokstaver på de respektive språkene. På fellesrommet som avdelingen deler med den andre storbarnsavdelingen, henger et stort verdenskart med en oversikt over alle verdens flagg og hovedsteder. På veggene ellers henger det alfabetremser og tegninger barna har laget, slik som vintertegninger eller julekort med barnas navn på. Innimellom henges det opp bilder og tekst av aktiviteter som barna har vært med på, for eksempel på turer eller temaarbeid. I alle rommene er det tilgjengelig bøker og lekesaker som for eksempel dokkesaker, utkledningstøy, konstruksjonsleker og noen brettspill. På fellesrommet er det i tillegg regne- og formingssaker, og på rommet som avdelingen deler med den andre avdelingen, står en pc og forskjellige pc-spill. På barnehagens personalrom, som ligger i en annen del av bygningen, finnes en større samling bøker. Barnehagen har en avtale med det kommunale biblioteket om lån av barnelitteratur. Denne ordningen omfatter også flerspråklig barnelitteratur. På personalrommet er det i tillegg språklæringsmateriell som *Snakkepakken* og egenutviklet språklæringsmateriell som Heidi omtaler som "språkposer" (jf. fotnote nr. 11, s. 16). Heidi forteller at hun har vært blant initiativtakerne til å utvikle språkposene, etter idé fra andre barnehager. Alle i personalgruppa er bedt om å lage én slik språkpose.

## 4.2 Språklærings situasjoner

### 4.2.1 Organisering av språklæringsrommet og språklæringsaktivitetene

Når jeg ber Heidi å velge ut situasjoner og aktiviteter som hun mener er gode språklærings situasjoner og som jeg kan observere henne i, svarer hun at hun ikke ønsker å velge ut noen spesielle situasjonstyper. Hun mener at alle situasjoner som oppstår i løpet av dagen har et godt potensial. Når jeg i et av dybdeintervjuene spør om hun kan beskrive en konkret språklærings situasjon, synes hun det er vanskelig å trekke fram én særskilt barnehageaktivitet eller -situasjon:

en ekstremt spesielt god situasjon det kan være liksom i alle settinger på en måte (.) så jeg synes det er vanskelig å luke ut den ene spesielle (.) jeg synes det er veldig mange av dem hver dag hele tida (intervju 08.01.10)

Hun understreker at alle situasjoner potensielt er gode for arbeid med språkutvikling, og at hennes arbeid med språk omfattes av og integreres i alle barnehagesituasjoner og -aktiviteter i løpet av en dag. For å kunne observere hennes arbeid blir vi enige om at jeg følger henne i formiddagsøkta fra hun kommer på vakt om morgenen og fram til barnas uteaktiviteter starter etter formiddagsmaten, altså rundt tre–fire timer etterpå, alt ettersom når vaktene starter. Jeg slår på videokameraet og filmer i de tilfellene det oppstår interaksjoner med Heidi og noen av fokusbarna. Oversikten nedenfor viser hvilke typer hendelser jeg observerer Heidi i i interaksjon med fokusbarna i løpet av datainnsamlingsperioden. Hendelsene er kategorisert etter hvilken situasjon de foregikk i, enten som samlingsstund, måltid og frilek (jf. vedlegg 5). Ettersom frilek er en åpen kategori, har jeg valgt å dele den ytterligere inn i fire underkategorier som beskriver ulike situasjoner som finner sted i frileksperioden på denne avdelingen: lesestund, formingsaktiviteter, ulike typer lek (rollelek, spill, dokkelek, klosslek, regellek) samt overgangssituasjoner.

**Tabell 4:1: Observerte hendelser på avdeling Hestehoven - Heidi**

Situasjon	Underkategori	Antall observerte hendelser	Total varighet
<b>Samlingsstund</b>		7	2 t 31 min
<b>Måltid</b>		14	5 t 36 min
<b>Frilek</b>		30	5 t 8 min
	Lesestund	8	1 t 10 min
	Formingsaktiviteter	6	1 t 22 min
	Lek	13	2 t 33 min
	Overgangssituasjoner (rydding etc.)	3	3 min
<b>Totalt</b>		51	13 t 15 min

Totalt observerte jeg 51 hendelser med Heidi og fokusbarna, til sammen 13 t og 15 minutter. Hver dag har avdelingen samlingsstund, og den ledes av enten Heidi eller en assistent. I løpet av datainnsamlingsperioden observerer jeg at Heidi leder sju av samlingene. Måltidene omfatter både frokost (observert to ganger) og formiddagsmat (observert tolv ganger). Under formiddagsmaten satt alltid barnehagepersonalet sammen med barna og spiste, og det varierte hvem av fokusbarna Heidi satt sammen med. Som oftest ble barnegruppa fordelt på to bord, og det satt minst én fra personalet ved hvert bord. I samlingsstund og måltider deltok alle fokusbarna dersom de var i barnehagen den aktuelle dagen. I oversikten framgår det at det foregikk en rekke hendelser i frileksperioden. De hendelsene jeg observerte flest av, var lesestunder og lekeaktiviteter. Lekeaktivitetene omfattet hendelser som dramatiseringer, rollelek, regellek, dokkelek og byggelek. Jeg observerte også hendelser i garderobesituasjoner, men erfarte raskt at jeg måtte utelate disse fra materialet, ettersom det var svært dårlig lyd-kvalitet i både lyd- og videoopptak og ikke mulig å transkribere dem. Disse er derfor ikke inkludert i det analyserte materialet.

Selv om Heidi på direkte spørsmål fra meg ikke ønsker å vektlegge én situasjon eller aktivitet som spesielt gunstig, refererer hun likevel ofte i intervjuene til frileksperioden som et godt egnet utgangspunkt for arbeid med andrespråk. Hun trekker fram de fordelene det gir å arbeide språklig med barna på avdelingen og sammen med andre barn, framfor å bruke isolerte og tidsavgrensede aktiviteter:

jeg tror ikke så veldig på å sitte så mye på et rom og jobbe (.) du jobber med konkreter og mye sånn bra pedagogisk opplegg (.) jeg synes det (.) men jeg synes sånn hvertfall fifty fifty (.) så kunne jeg tenkt meg spesielt for eksempel med Sara og at det blir knyttet opp mot noen andre barn eller mot noe samspill (.) for det er klart at det er der det må settes inn veldig mye (intervju 12.02.10)

Heidi forteller at hun ved noen tidligere tilfeller har tatt ut barn enkeltvis fra avdelingen for å intensivere arbeidet med andrespråk, men påpeker at det ikke nødvendigvis er den beste måten. I stedet for å isolere arbeidet med språk, integrerer hun det i aktiviteter der andre barn deltar, fordi hun vurderer samspillet med andre barn og henne selv som sentralt. Dessuten mener hun at det er lettere å motivere og engasjere barna når det integreres i andre aktiviteter.

Heidi mener at det er kombinasjonen av de ulike hendelsene som inntreffer i løpet av en dag som gjør barnehagen til en særegen språklæringsarena. Jeg har derfor valgt å se nærmere på hvordan Heidi disponerer dagen til arbeid med andrespråk og hvilke aktiviteter som inngår. I tabell 4:2 og 4:3 presenteres hvordan Heidi bruker ulike situasjoner i løpet av to formiddager. Disse to formiddagene er valgt fordi de viser variasjonen i språklærings situasjoner og fordi de illustrerer sentrale trekk ved Heidis arbeid med andrespråk, slik som hennes utstrakte deltakelse på arenaen og integrering av arbeid med andrespråk i alle barnehagesituasjoner. I oversiktene framgår deltakerstrukturer, hvor aktivitetene foregår og aktivitetenes varighet. De observerte hendelsene presenteres i kronologisk rekkefølge, observert mellom kl. 08.45 og kl. 12.00. Den første dagen er alle tre fokusbarna i barnehagen, men Sara kommer først til formiddagsmaten. Hun deltar derfor ikke på de første aktivitetene.

**Tabell 4:2: Eksempel på Heidis bruk av situasjoner og aktiviteter – formiddag 1**

Situasjon	Observert hendelse	Språklig aktivitet	Fokusbarn	Antall andre barn	Varighet	Sted
Frilek	Lesestund: <i>Karsten og Petra er bestevenner</i>	Høytlesning og samtale	Amal og Rebekka	3	10 min	Fellesrom
Frilek	Lesestund: <i>Hugo og Willy</i>	Høytlesning	Amal og Rebekka	4	9 min	Fellesrom
Frilek	Dokkelek	Rollelek og samtale	Rebekka	3	10 min	Fellesrom
Frilek	Formingsaktivitet	Samtale	Amal og Rebekka	4	4 min	Fellesrom
Måltid	Formiddagsmat	Samtale	Amal	17	45 min	Fellesrom

(observerte hendelser 20.01.10)

Den første hendelsen jeg observerer denne formiddagen, er altså lesestund med bildeboka *Karsten og Petra er bestevenner* (Bringsværd & Holt, 1992). Lesestunden inntreffer mens formingsaktiviteter pågår. Heidi kommer bort til barna som sitter ved et bord og tegner, og

et av barna spør om Heidi kan lese for dem mens de tegner. Etter at Heidi har lest bildeboka *Willy og Hugo* (Browne, 1992), går hun ut av rommet for å hjelpe et barn på badet, kommer tilbake og leser ei ny bok som barna spør om hun kan lese. Etterpå henter hun ei dokke og nye dokkeklær som ligger på personalrommet. Så setter hun seg ned på golvet sammen med Rebekka og noen andre jenter og pakker ut de nye dokkeklærne. Amal blir sittende ved bordet ved siden av og fortsetter å tegne. Etter ti minutter med dokkelek går Heidi tilbake til Amal og setter seg ned og snakker med Amal i noen minutter, før hun dekker et langbord for formiddagsmaten. Under måltidet sitter Amal ved siden av Heidi. Et av barna fyller fem år, og fordi det er fødselsdagsfeiring, varer dette måltidet lengre enn de andre jeg observerte på avdelingen. Rebekka sitter også til bords, men et annet sted enn Heidi og Amal. Etter maten går barna ut.

Den andre dagen jeg bruker som eksempel, inneholder en del andre aktiviteter enn eksemplet i tabell 4:2. Alle fokusbarna er til stede denne dagen.

**Tabell 4:3: Eksempel på Heidis bruk av situasjoner og aktiviteter – formiddag 2**

Situasjon	Observert hendelse	Språklig aktivitet	Deltakende fokusbarn	Antall andre barn	Varighet	Sted
Måltid	Frokost	Samtale	Sara	3	13 min	Fellesrom
Frilek	Formingsaktiviteter	Samtale, rim og regler	Sara	2	14 min	Fellesrom
Frilek	Spill: Rimlotto	Samtale og spill	Amal og Rebekka	6	15 min	Fellesrom
Frilek	Dramatisering	Dramatisering og samtale	Amal og Sara	6	9 min	Dokkerom
Frilek	Klosslek	Samtale	Amal og Sara	2–7	17 min	Fellesrom
Frilek	Regellek: Kongen befaler	Regellek og samtale	Amal, Sara og Rebekka	5	2 min	Fellesrom
Frilek	Overgangssituasjon: rydding	Samtale	Amal og Sara	3	1 min	Fellesrom
Samlingsstund	Samlingsstund	Gruppesamtale, bevegelsessang, sang, regle, Kims lek	Amal, Sara og Rebekka	13	24 min	Fellesrom
Måltid	Formiddagsmat	Samtale	Amal, Sara og Rebekka	7	20 min	Fellesrom

(observerte hendelser 21.01.10)

Denne dagen kommer Sara og Heidi samtidig til barnehagen kl. 08.45. Sara har ikke spist frokost, og Heidi setter seg ned sammen med Sara mens hun spiser medbrakt mat. Tre andre barn sitter også og spiser. Da Sara er ferdig med å spise, gir hun uttrykk for at hun ønsker å



holde på med formingsaktiviteter. Heidi finner fram blader, saks og lim, og sitter ved siden av Sara. I løpet av samtalen begynner Sara på noen regler, som Heidi sier sammen med henne. En assistent setter seg også ned, og Heidi går til personalrommet og henter rimlottospillet som hun spiller med Amal, Rebekka og de andre femåringene. Når de er ferdige, går Heidi og noen av barna tilbake til personalrommet med spillet og tar med seg noen lekefigurer ned igjen. De går til dokkerrommet og dramatiserer eventyret *De tre bukkene Bruse*. Etter dramatiseringen setter Amal og Sara seg ned på fellesrommet og bygger med klosser. Heidi setter seg ned og bygger sammen med dem. Lekene ryddes, og det er tid for samlingsstund og formiddagsmat før de går ut.

Heidis oppmerksomhet er rettet mot barnas forskjellige behov, av både språklig og sosial karakter. Omfanget av arbeidet med språk kan for eksempel variere fra barn til barn:

jeg føler at jeg må veldig på banen hvis et barn har så dårlig språk at det ikke får noe sosialt samvær med noen andre barn (.) for da vil det ikke skje noe mer språkutvikling heller (intervju 06.05.10)

Ut fra hvordan Heidi vurderer fokusbarnas språklige og sosiale behov (jf. beskrivelsen av fokusbarna i kapittel 4.1.2), avgjør hun hvordan hun må arbeide med dem, både i omfang og hva hun vektlegger å arbeide med. Ettersom hun anser Saras og Amals norskferdigheter som svake, og fordi begge barna periodevis er mye fraværende fra barnehagen, mener Heidi at omfanget av hennes innsats er desto viktigere. I tillegg til at hun tilpasser omfanget, velger hun situasjoner og aktiviteter som hun mener er godt egnet for det enkelte barnets språkutvikling. For Amal velger Heidi gjerne aktiviteter der de kan arbeide med ordforråd og fortelleferdigheter. I de hendelsene jeg observerer, prioriterer Heidi situasjoner som innbyr til at Amal får anledning til å fortelle selv og lytte til fortellinger og at hun blir eksponert for ulike typer ordforråd. Ifølge Heidi foregår dette arbeidet i måltidssituasjoner og lesestunder. I de lesestundene jeg observerer med Amal (jf. tabell 4:5 nedenfor), leser Heidi bøker der ordforrådet er knyttet til hverdagshandlinger enten i hjemmet eller i barnehage, de forskjellige hovedpersonenes følelsesliv (ord som fornøyd, sint, stole på, trøste) og vennsrelasjoner. I måltidene er ordforrådet knyttet til forhold som handler om opplevelser Heidi og barna har eller har hatt hjemme eller i barnehagen.

For fokusbarnet Sara legger Heidi mest vekt på situasjoner der Sara blir utfordret på språklig samspill med voksne og andre barn, i tillegg til ordforrådsferdigheter.

Lekesituasjoner og måltid er eksempler på slike situasjoner der Heidi sørger for å benevne

mat og påleggstyper, gjenstander i lek (klosser, dokkeklær), ordforråd som er en forutsetning for å delta i rollelek (for eksempel tema som knyttes til sykehuslek (sprøyte, medisin)). Hovedsakelig er det ordforrådet Heidi bruker med Sara i samtaler i lek og måltid mer konkret enn det mer abstrakte ordforrådet hun benytter i lesestunder og måltidssamtaler med Amal.

Når det gjelder Rebekka, velger ikke Heidi ut enkeltsituasjoner som hun vil jeg skal observere, ettersom Rebekka er mye til stede i barnehagen og etter Heidis vurdering har gode norskferdigheter. Hun forteller blant annet at Rebekka er flink til å skrive, og at hun nok snart knekker lesekoden. Samtidig registrerer hun at Rebekka ofte er lite deltakende i fellesaktiviteter, for eksempel samlingsstund. For å videreutvikle Rebekkas norskferdigheter, inviterer hun ved flere anledninger Rebekka inn i aktiviteter med jevnaldrende barn, for eksempel aktiviteter som dramatisering, rollelek og rimlotto.

Når Heidi omtaler sitt eget arbeid med språk, bruker hun den metaspråklige termen 'språkstimulering'. I intervjuene bruker også jeg termen, så det kan trolig ha påvirket Heidis bruk. I intervjuene bruker jeg betegnelsen 'andrespråk', og Heidi er fortrolig med denne termen. Bare ved én anledning bruker Heidi denne termen selv, og det er i forbindelse med andrespråksutvikling generelt:

det er noe med ordstilling og andrespråk [...] det er ikke så farlig tenker jeg (.) jeg tenker at det viktigere dette her med ordproduksjon (.) det å få erfaringer med ord og begreper [...] for sånn har jeg hatt selv med egne barn òg (intervju 06.05.10)

Utover dette omtaler Heidi andrespråksutvikling som utvikling av norskferdigheter. Når hun refererer til 'språk', ser det ut til å være en overordnet term som omfatter både førstespråket og andrespråket. Ellers presiserer hun som oftest hvilket språk hun snakker om:

hun [Sara] har ikke hatt norsk språk i det hele tatt så det begynner å komme nå (intervju 08.01.10)

Unntaksvis kan hun omtale språk synonymt med norsk: "det er litt morsomt at det begynner å skje litt med språket", sier hun for eksempel rett etter utsagnene i sitatet ovenfor. I dette tilfellet er det altså Saras norskferdigheter hun snakker om. Heidi har tidligere fortalt at hun ikke er bekymret for Saras kurdiskferdigheter. Når Heidi i sitatet ovenfor sier at hun må veldig på banen hvis et barn har "dårlig språk", kan det forstås allment som barns

språkutvikling, ikke primært andrespråksferdighetene. I kapittel 4.3 kommer jeg tilbake til hvordan Heidi arbeider for å fremme flerspråklig utvikling hos fokusbarna.

Heidis arbeid med språk kjennetegnes altså av at hun integrerer arbeidet med andrespråk i alle barnehagens situasjoner og aktiviteter. De to formiddagene jeg viser eksempler på (jf. tabell 4:2 og 4:3), illustrerer at Heidi benytter varierte språklige aktiviteter, slik som samtaler, sanger, rim og regler, dramatisering, og ulike typer lek (rollelek, dokkelek, regellek, konstruksjonslek/klosslek). Selv om hun har ett barn hun konsentrerer seg mest om, velger hun aktiviteter som foregår på fellesrommet eller dokkerommet med andre barn og ikke aktiviteter som foregår isolert, verken i rom eller tid. Noen av aktivitetene har kort varighet, for eksempel ryddeaktiviteter og regelleken "Kongen befaler", men de kan også være lengre, slik som klossleken, dokkeleken og samlingsstunden. Situasjonens varighet bestemmes av en rekke forhold, som barnas interesse eller utenforliggende forhold som at Heidi har andre arbeidsoppgaver eller andre barn hun arbeider med. Hendelsene er overlappende, uten klare skiller. Som oftest starter og avslutter en hendelse ved at fokusbarnet eller Heidi slutter seg til eller forlater aktiviteten.

#### **4.2.1.1 Improvisert, fleksibelt og systematisk arbeid med språk**

Heidi beskriver barnehagens særpreg som språklæringsarena som en *fleksibel* arena. Selv om hun ved noen få anledninger i intervjuene refererer til rammeplanen og barnehagens årsplan, er ikke planlegging et viktig tema for henne. Hun opplever at hun har pedagogisk frihet og at hun har frie rammer fordi hun forstår læringsmålene i rammeplanen som svært overordnede. Heidi er opptatt av at hun må utnytte språklæringspotensialet i de forskjellige barnehagesituasjonene, og det innebærer at hun må kunne improvisere og bruke situasjoner spontant:

jeg tror det viktigste med å jobbe i barnehage er å være flink til å improvisere (.) å være til stede her og nå (.) og ta tak i barna og ikke jobbe deg i hjel med alt utenforliggende heller (.) men kunne være til stede og klare å jobbe bevisst og ut ifra de barna og situasjonene som oppstår der og da (intervju 12.02.10)

For å kunne improvisere språkdidaktisk med barna mener Heidi at det kreves både repertoar og erfaring. Snarere enn å bruke tid på detaljplanlegging av språkstimulerende aktiviteter, prioriterer hun å være sammen med barna og være åpen for språklærings situasjoner som kan oppstå. Det ligger en åpenhet og undring i barnehagekulturen som hun gjerne vil ivareta:

vi har jo hatt dette med å undre oss over ting hele tida [...] og vi kan følge et tre gjennom hele året og vi undrer oss over maurtua (.) så vi har vært flinke til [...] ligget på bakken og lurert på ting og slår opp i bøker og hva (.) så det ligger veldig i barnehagekulturen (intervju 08.01.10)

Den tilnærmingen Heidi beskriver, blir enkelte ganger kalt ”den døde musens pedagogikk” (Tholin, 2006, s. 125), altså at en tilfeldig finner ei død mus, utforsker denne og bruker barnas nysgjerrighet og interesse for musa som et spontant utgangspunkt for barnas læring. Et uttrykk for denne måten å arbeide på, er nettopp at jeg aldri har samtaler med Heidi *før* jeg observerer hendelser, bare i etterkant. Slik sett planlegger hun altså ikke hva som skal foregå i de ulike språklæringssituasjonene. Det er imidlertid ikke slik at Heidi mener improvisasjonen hun gjennomfører foregår uten rammer eller planlegging. Rammene er gitt dels i barnehagens tradisjon, dels i rammeplanen, årsplan og månedsplaner som hun gir til barnas foreldre. Når planlegging blir tematisert i intervjuene, peker Heidi på de åpne læringsmålene som er formulert i fagområdene i rammeplanen for barnehagen. Dette gjør det mulig for henne å ivareta barnehagens tradisjon med å integrere flere læringsmål i samme aktivitet, for eksempel å legge til rette for barnas andrespråkutvikling samtidig som hun også legger til rette for estetisk skapende aktivitet i ulike formingsaktiviteter. I månedsplanene angis det hva som er temaene for samlingsstundene, og hvilke aktiviteter som knyttes til de ulike temaene:

I samlingsstunder framover vil temaet være vinteren. Vi synger vintersanger, lærer regler og leser bøker som har fokus på vinteren. (f.eks. Lillesøster går på ski) (månedsplan januar 2010).

Innenfor disse rammene planlegger ikke Heidi samlingsstundene ytterligere. Umiddelbart før samlingsstunden starter, finner hun fram bøker eller gjenstander hun skal bruke. I motsetning til frilekssituasjonene, er det den voksne som setter rammene for når samlingsstunden starter og avsluttes. Samlingsstundene innledes med at barnehagelærer ønsker velkommen og avsluttes med en fast rutine, enten ved at barna får muntlig beskjed om å gå til bords for formiddagsmat, eller ved at Heidi synger en sang som markerer hvem av barna som etter tur skal gå til bords.

Enkelte av hendelsene som foregår på avdelingen, slik som samtaler generelt og sang, rim og regler i samlingsstund, ser det ut til at det er en etablert kultur for blant personalet. I intervjuene forteller Heidi at hun har kurset assistenter i hvordan de skal fremføre fortellinger og lede sangstunder. Aktiviteter som hun derimot har måttet arbeide mer

systematisk for at assistentene skal gjør mer av, er de to typene hendelser jeg observerte flest av i frileksperioden, altså lesestunder og lek.

Heidi forteller at hun stadig på personalmøter og veiledningssamtaler med assistenter tematiserer voksnes aktive tilstedeværelse og engasjement i lek. Personalets deltakelse i lek handler både om å skape motivasjon for barna for lekeutfoldelsen, men også om at lek skal opprettholdes over tid:

det er veldig artig for store og små når alle er med på leken (.) men en sånn type lek kan ikke fungere hvis ikke vi voksne er med for da faller det sammen [...] da må de voksne engasjere seg litt ekstra (intervju 08.01.10)

Den voksnes rolle i leken er avgjørende, men det betyr ikke nødvendigvis at denne skal instruere eller styre leken. Hun kan modellere lekeaktiviteten for barna. Heidi mener at hun ser en generell tendens til at store deler av barnehagedagen går med til å gjøre unna praktiske gjøremål framfor å tilbringe tid sammen med barna, noe hun er kritisk til:

da kan en miste hele tida mange av disse viktige situasjonene som det faktisk ligger så til rette da (.) for det med språkstimulering og at voksne (.) jeg tror nok generelt at litt mer sånn engasjement (.) jevnt over kunne være bra inn i barnehager [...] at voksne ble litt mer (.) satt litt mer fokus på hvorfor de på en måte er der og at en er mer opptatt av å snakke med barn (intervju 12.02.10)

Når Heidi går aktivt inn og deltar i lekesituasjoner, er det først og fremst av hensyn til barna. Samtidig handler det også om å være en rollemodell for assistentene og vise dem konkret hvordan en kan opptre i lekeaktiviteter sammen med barn. I kapittel 4.2.6 ser jeg nærmere på hvordan Heidi arbeider i disse aktivitetene.

For å etablere en kultur blant personalet for lesing i frileksperioden, har Heidi valgt en annen strategi. Hun har opprettet et system med en leselogg der hun og assistentene skriver ned hva de leser, hvem de leser for, og dato for lesestund. Formålet med loggen er todelt. Dels skal loggføring bidra til at lesing skal bli en mer sentral aktivitet på avdelingen, og dels skal den brukes for å dokumentere hva som leses for det enkelte barnet:

selvfølgelig tenker jeg og veldig på barna men jeg tenker og for de voksne og ikke sant (.) at det kan være litt motiverende for jeg vil jo gjerne at så mange som mulig skal utnytte tiden og situasjoner og ta med seg barn og lese (.) og da kan jeg få dokumentert det (intervju 12.02.10)

Heidi er opptatt av at lesing skal tematiseres blant personalet, og gjennom leseloggen har hun etablert leseaktiviteter som tema på personalmøter og i veiledning med assistenter. Selv om Heidi mener at de beste språklærings situasjonene oppstår når barna selv tar initiativ til lesing, kan arbeidet med systematisering av lesing bidra til å skape rammer for barnas utfoldelse og initiativ.

Heidi bruker altså ordet "improvisere" for å beskrive sitt arbeid med språk. Stadig flere innenfor både pedagogisk og andrespråksdidaktisk forskning bruker nettopp termen improvisasjon for å beskrive profesjonelle, kvalifiserte tilnærminger til undervisning (Karlsen, 2006; Kurtz, 2011; Sawyer, 2004; Steinsholt, 2006). Keith Sawyer omtaler slik kvalifisert improvisasjon som 'disiplinert improvisasjon' (Sawyer, 2004, s. 13). Denne formen for improvisasjon innebærer ikke fullstendig kaos der alt er tillatt, som er tilfeldig eller kan utføres av hvem som helst, men den finner sted innenfor visse rammer, for eksempel den konkrete situasjonen, læreplaner eller strukturelle forhold og rammer. Heidi ser ut til å oppfatte de strukturelle og planmessige rammene (årsplan, rammeplan) som åpne. Hun arbeider aktivt for å skape noen organisatoriske rammer på avdelingen, som for eksempel arbeidet med assistentene der målet er å forsterke kulturen for lesing og kulturen for lek. Samtidig er hun opptatt av å kunne spille på barnas initiativ og deres interesser og la dem bli aktive i sin egen språklæringsprosess. Hun argumenterer blant annet for at hennes aktive tilstedeværelse både gjør det lettere å fange barnas interesser og lettere for barna å ta initiativ. Kvalifisert improvisasjon, slik Sawyer bruker det, bygger på et sosialkonstruktivistisk syn på læring (Sawyer, 2004, s. 14). Improvisasjonen foregår alltid i samspill med omgivelsene og i relasjon til tidligere hendelser.

#### **4.2.1.2 Heidis syn på sin rolle i arbeidet med språk**

Når jeg spør Heidi på mer generelt grunnlag om hun oppfatter seg som en språklærer for barna, assosierer hun ikke 'språklærer' umiddelbart med egen rolle. Hun forteller at hun har mer fleksibilitet og er mindre bundet i sin rolle som barnehagelærer enn det hun oppfatter at lærere i skolen er:

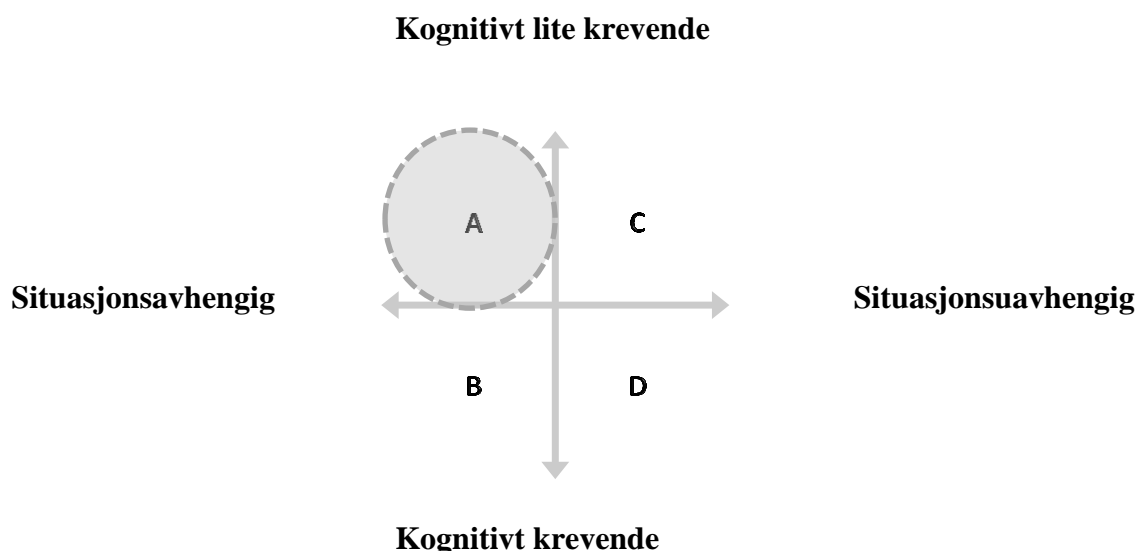
nei jeg går vel ikke og tenker det (.) men jeg har det litt sånn i bakhodet at de kommer til å bli farg- de blir sikkert farget (.) av oss (.) av meg (.) jeg kan gi dem opplevelser og erfaringer (.) at vi kan leke sammen og at jeg kan gjenta ting (.) at vi kan vise dem ting (.) poenget er at å vise at språket kan brukes til mye, vi kan ha det morsomt (.) at det er regler (.) at vi kan leke (.) at vi kan fortelle og det med å gi barn litt tid til å fortelle (intervju 08.01.10)

Heidi oppfatter sin fremste funksjon som å gi barna ulike erfaringer med språk. Hun beskriver hvordan hun kan vise eller demonstrere for barna ulike sosiale og kulturelle funksjoner ved språket (lek, regler, fortelling) og som blir kilden til barnas språkutvikling. Hennes beskrivelse av sin egen rolle kan betegnes som språkmodell snarere enn en språklærer. Hun påpeker likevel at hennes vektlegging av improvisasjon og fleksibilitet stiller krav til rollen hennes. Hun må være aktivt til stede og kunne utnytte potensialet som ligger i situasjonene som oppstår:

jeg tror i forhold til hva du bruker deg selv til (.) altså det kan være kjempegod språklæring om du spiller dokketeater det kan være kjempegod språklæring om du har en god samlingsstund eller om det er en fin lek (.) jeg tror ikke det spiller så stor rolle jeg akkurat hva du gjør men at du er bevisst (.) at du har tanker i forhold til språk at en har en bevisst holdning til det [...] om du er ute og går på ski [...] eller om du går på tur i skogen (intervju 08.01.10).

En første forutsetning hun nevner som avgjørende, er aktiv tilstedeværelse. For at barna skal utvikle andrespråket sitt, er interaksjon med andre, men først og fremst med henne, avgjørende. De beste situasjonene mener hun oppstår når barnet viser en interesse som hun kan spille videre på. Barn tar lettere initiativ, og den voksne ser lettere barnas behov og interesser når de kjenner hverandre godt og tilbringer mye tid sammen. Som oversiktene i tabellene 4:1, 4:2 og 4:3 viser, er Heidi mye sammen med barna, enten ved at hun sitter på golvet og leker eller at hun deltar i måltidene. Heidi mener at det er hennes ansvar å skape interesse og motivasjon for aktiviteter som hun betrakter som språkstimulerende. Dette skjer dels gjennom hennes initiering av aktiviteter og dels gjennom hennes engasjement og tilstedeværelse gjennom hele aktiviteten. Heidis beskrivelser av sin rolle kan ses i lys av Ellis' beskrivelse av indirekte språkundervisning (Ellis, 2009, s. 16), altså å legge forholdene til rette slik at innlæreren kan lære erfaringsmessig gjennom å kommunisere og bli eksponert for andrespråket.

Ut fra hva Heidi forteller i intervjuene og ut fra at jeg observerer flest hendelser i frileksperioder, kan det så langt se ut til at Heidi foretrekker språklæringssituasjoner som har hverdagslig karakter. Kravene til språkbruk i slike hverdagssituasjoner omtales gjerne som typisk situasjonsavhengig og lite krevende (jf. kap. 2.3.3 ovenfor). Slik sett ser det ut som Heidis praksiser kan plasseres i kvadrant A i Cummins' kvadrantmodell, slik sirkelen i figuren nedenfor illustrerer:



**Figur 4:1: Foreløpig plassering av Heidis praksiser i Cummins' kvadrantmodell**

I det følgende vil jeg se nærmere på de forskjellige typene observerte hendelser for å undersøke om det stemmer med den foreløpige plasseringen i Cummins' kvadrantmodell, som vist her. Eksemplene og utdragene jeg viser til og som jeg har valgt å nærlese, er valgt på bakgrunn av hendelsesoppsummeringene og hva Heidi vektlegger i intervjuene. Eksemplene jeg viser, er først og fremst valgt fordi jeg oppfatter dem som representative eller de viser noen særtrekk. I framstillingen nedenfor har jeg valgt ut eksempler som belyser flere sider ved Heidis arbeid med andrespråk, slik som hvordan hun arbeider med de tre fokusbarna og ulikheter eller fellestrekk på tvers av språklærings situasjoner.

#### **4.2.2 Å skape språklærings situasjoner i samlingsstund**

De sju samlingsstundene som Heidi har ansvar for, preges av barnas deltakelse og av stor variasjon i aktiviteter. Heidi er ambivalent til hvor egnet hun mener samlingsstund er som aktivitet for andrespråklæring. Hun synes samlingsstund er godt egnet for å gi barna felles kulturelle, sosiale og språklige erfaringer. Dette er erfaringer hun kan spille på i andre sammenhenger og som kan være et utgangspunkt for aktiviteter og samtaler i andre barnehagesituasjoner. Et typisk eksempel hun nevner, er høytlesning av Thorbjørn Egners *Folk og røvere i Kardemomme by*. Jeg observerer at hun flere ganger refererer til bildeboka i samtaler i formingsaktiviteter og at hun også iscenesetter rollelek med utgangspunkt i boka. På den annen side synes hun det er vanskelig å tilpasse samlingsstunden til barnas ulike interesser og ferdigheter, og at det er spesielt vanskelig å sikre seg at de minoritetsspråklige barna klarer å følge med i aktivitetene, siden det også er så mange andre barn å ta hensyn til:



i samlingsstund når vi er alle sammen så blir det generelt og prøve å legge det på et nivå så du klarer å holde på interessen hos alle (ettersamtale 11.12.09)

Heidi legger altså vekt på at barna skal være deltakere i fellesaktivitetene. Tabellen nedenfor viser hvilke typer språklige aktiviteter som inngikk i de observerte samlingsstundene:

**Tabell 4:4: Språklige aktiviteter i observerte samlingsstunder - Heidi**

	<b>Sang</b>	<b>Samtale</b>	<b>Rim og regler</b>	<b>Høytlesning</b>	<b>Dramatisering/ rollelek/spill</b>
Samling 1	4	4	1	1	
Samling 2	3	2	2	1	
Samling 3	1	1			1
Samling 4	1	1			1
Samling 5	7	4	2		1
Samling 6	6	5	1		
Samling 7	5	2	1		1

Aktiviteter som sang og samtale forekommer ofte i samlingsstundene. I tillegg observerte jeg aktiviteter som dramatisering og regellek der barna også var deltakende. Mens både samtalerne, sangene og reglene hadde relativt kort varighet (rundt 1–3 minutter), brukte Heidi mer tid på høytlesning, dramatisering og rollelek (ca. 10 minutters varighet). I høytlesningssituasjonene var barna minst deltakende. Høytlesningssituasjoner i samlingsstund kommer jeg tilbake til i kapittel 4.2.5, og nedenfor ser jeg nærmere på de aktivitetene som Heidi mener at har gode språklæringspotensial i samlingsstund.

#### **4.2.2.1 Sanger, rim og regler som utgangspunkt for felles erfaringer**

Både i intervjuene og i observasjonsmaterialet kommer det fram at Heidi legger vekt på sang, rim og regler. Dette er aktiviteter som ikke er begrenset til samlingsstund, men som hun også bruker ved andre anledninger og som barna ofte ber om å få holde på med, enten at de skal synge flere sanger i samlingsstund eller at de bruker rim og regler i løpet av formingsaktiviteter eller måltid. Heidi forteller at hun mener sang, rim og regler er en naturlig måte for barn å lære språk på:

det har alt i seg både med rytme, språk altså i forhold til bevegelse (.) det å gjøre flere ting samtidig det med konsentrasjon (.) det ligger så mye sånn gratis læring (.) i det, og så får du det med begreper og begrepsforståelse, og du gjør en ting. (.) men det er sånn som barn tar lett og (.) og ikke minst dette det gir jo bedre motivasjon ikke sant (.) det er morsomt å gjøre bevegelser og ting og regler det skjer noe og det er et hendelsesforløp [...] så det er jo (.) du får jo billedgjort det mye bedre enn ei bok (.) jeg tror at vi lærer ved å gjøre da (.) ved å bruke kroppen [...] det ligger veldig naturlig for barn (ettersamtale 11.12.09)

Hun trekker fram språklige forhold som prosodiske trekk (rytme), ordforråd (begreper og begrepsforståelse) og tekstlige hensyn (hendelsesforløp). Hun legger også vekt på læring gjennom kombinerte aktiviteter, både språklig aktivitet og kroppslig aktivitet, altså de gestene en gjerne bruker når en synger barnesangene. For Heidi handler ikke sanger og regler bare om å eksponere barna for språk, men også at barna skal delta og få muligheter til aktivt å produsere språklige ytringer ("vi lærer ved å gjøre"). Et annet viktig poeng for henne er motivasjonen, altså at barna skal synes det er morsomt.

I tillegg til at Heidi synger og framfører rim og regler med barna, retter hun ofte oppmerksomheten mot sentrale ordformer i sang- og regletekstene. Eksemplet nedenfor er hentet fra en samlingsstund i desember, like før sangen *Musevisa* skal synges<sup>20</sup>. Heidi holder fram ei bildebok om *Musevisa* (Prøysen & Midthun, 2007) som inneholder sangteksten og flere illustrasjoner fra motivene i sangteksten:

**Eksempel: 4:1: Samlingsstund: introduksjon til musevisa**

Barnehagelærer	og så (.) synes jeg vi skal ta en liten liten sang jeg (.) og da tenkte jeg at vi skal og høre ei lita f- fortelling i dag men først så tenkte jeg at vi skal synges en sang som (.) som handler litt om disse her små her (.) vet du de er så bitte små søte så vi nesten ikke ser dem (.) ser du hva det er Hanna?	<i>viser ei bok med illustrasjoner</i>
Hanna		<i>riste på hodet</i>
Flere barn i kor	mus	
Barnehagelærer	hva slags dyr dette er?	<i>peker i boka</i>
Hanna	mus	
Barnehagelærer	det er mus	
Flere barn i kor	mus mus	
Barnehagelærer	mus (.) og i i jula så må vi være snille mot alle sammen (.) mot musa og (.) så musa vil nok gjerne ha en liten ostebit (.) ja skal vi lage museører (.) få se om dere kan være mus da (..) så mange små mus (..) nå ser jeg alle museørene (..) Sebastian har du museører og?	<i>lager museører med pekefingerne på hodet</i>
Barnehagelærer og barna	det var en gang en <u>mus</u> ↑ (.)  som gikk ut av sitt <u>hus</u> ↓ (.)  for å se etter <u>mat</u> ↑ (.)  i boller og i <u>fat</u> ↓  liten bit <u>her</u> og liten bit <u>der</u> ↑	<i>setter hendene mot ørene og lager museører tegner en firkant med hendene former hendene til en kikkert krummer hendene, har flate hender setter hendene mot ørene og lager museører</i>

<sup>20</sup> *Musevisa* (tekst av Alf Prøysen) er en kjent barnesang som handler om musenes julefeiring.

	det er nok for meg som liten er↑ sa musa	
--	---	--

(observasjon 15.12.09)

I tillegg til at hun gir visuell støtte gjennom bokas museillustrasjoner og gjør forbindelsen mellom "mus" og tegning eksplisitt, bekrefter hun barnas utrop og gjentar ordet en rekke ganger før hun framsier regla og leker sammen med barna at de er mus.

I andre tilfeller gjør Heidi forbindelsen mellom innhold og uttrykk enda mer eksplisitt. I en av samlingsstundene bruker hun sangen *Tommelfinger, tommelfinger, hvor er du?*. Hver finger benevnes og vises fram etter tur. Flere av barna, både minoritetsspråklige og majoritetsspråklige, nøler med fingernavnene og viser fram feil fingre. Heidi avbryter sangen etter andre strofe om pekefingeren, viser sine pekefingre og tar en runde der hun henvender seg til hvert barn, sier "pekefinger" og peker på eller tar på hvert barns pekefinger.

**Eksempel: 4:2: Samlingsstund: "det er pekefingeren din"**

Barnehagelærer	få se på pekefingeren din (.) den som du kan peke med det er den (.) den (.) det er pekefingeren din (.) få se på- den ja (.) så frøken tante sofie bruker nok litt sånn pekefingeren når hun sier nei nei nei og huff huff huff (.) for det kan være sånn en bruker når en er litt streng og ikke sant? (.) det var pekefingeren	<i>henvender seg til Ida tar på Idas pekefinger, rister litt på den tar på Rebekkas finger peker på barnas pekefinger peker med pekefingeren flere ganger</i>
----------------	--	---

(observasjon 11.12.09)

I eksemplet gjentar hun ordet "pekefinger" flere ganger, forklarer ordet og gjør forbindelsen mellom uttrykket og referenten helt eksplisitt: "det er pekefingeren". I dette tilfellet viser hun pekefingeren ved å peke den ut og skille den fra de andre fingernavnene. I tillegg refererer hun til den barnelitterære figuren tante Sofie fra Torbjørn Egners *Kardemomme by*. Referansen til Kardemomme by peker tilbake på foregående dagers høytlesning og lek i frileksperioden. Hun er altså både svært konkret, bruker de hjelpemidlene hun har i situasjonen og refererer til forhold utenfor situasjonen.

**4.2.2.2 Dramatisering, høytlesning og regellek**

For at de minoritetsspråklige barna skal komme til orde, forteller Heidi at hun kan henvende seg direkte til barna. I mitt materiale er det ikke mange forekomster av slike direkte

henvendelser, men i det følgende skal jeg se nærmere på ett slikt tilfelle. I situasjonen sitter barna på golvet og benker i en halvsirkel foran Heidi. De skal leke Kims lek, der noe av poenget er å kunne huske et gitt antall gjenstander som først vises. Deretter gjemmes gjenstandene og én eller flere fjernes før gjenstandene vises igjen. En del av leken er å benevne gjenstanden som er borte. I den aktuelle leken har Heidi funnet gjenstander som hun viser til barna. Før leken starter, sørger hun for at alle gjenstandene benevnes av barna. Alle barna vil gjerne svare, men Heidi henvender seg direkte til fokusbarnet Sara, viser henne saksa og spør henne om hun vet hva det er.

**Eksempel: 4:3: Samlingsstund: "Sara (.) vet du hva det er?"**

Barnehagelærer	Sara (.) vet du hva <u>det</u> er?	<i>holder fram ei saks</i>
Sara	[/kas/]	
Barn	[en saks]	
Barnehagelærer	det er en saks ja (.) riktig	
Sara	[saks]	
Barn	[saks]	

(observasjon 21.01.10)

Heidis stiller et kontrollspørsmål for å sikre seg at Sara kjenner til ordformen. Et annet barn svarer samtidig med Sara, men Heidi oppfatter at Sara bytter om konsonantrekkefølgen og utelater framlyden. Heidi gjentar og utvider Saras ytring /kas/ til "saks", og bekrefter samtidig Saras respons. Heidis korrigering av Saras ytring er implisitt, selv om hun gir eksplisitt ordforklaring ("det er en saks") samtidig som hun viser saksa. I stedet for at hun selv sier hva det er, lar hun Sara forsøke å benevne gjenstanden. Etterpå gjør hun det samme med de andre gjenstandene, slik at Rebekka og Amal også skal si hva de ser. Etter at Heidi har sørget for at alle barna har hørt benevnelserne, starter leken.

Sammenlignet med sanger, regler og samtaler, er dramatisering og høytlesning av bildebøker aktiviteter der barna i større grad er tilhørere enn deltakere. Under høytlesning bruker Heidi den visuelle støtten som bildebøkene gir, for eksempel ved at hun peker på illustrasjoner i boka samtidig som hun sier ordet. I enkelte andre tilfeller bruker Heidi gjenstander. Eksempel på slike framgangsmåter finnes i dramatiseringen av fortellingen *Lisen får ikke sove* (Beckman & Beckman, 1969). Handlingen går ut på at Lisen og kosedyrene ikke får sove uten sine respektive kosedyr. Selve situasjonen som Heidi dramatiserer, foregår innenfor en referanseramme som vil være gjenkjennelig for barna. Heidi bruker forskjellige dokker og andre gjenstander for å illustrere hendelsesforløpet. Flere ganger gjør Heidi forbindelsen mellom referent og uttrykk eksplisitt ved at hun

kommenterer "det er dokka". Andre ganger nøyer hun seg med å vise gjenstanden, slik som i eksemplet nedenfor der "sprellemann" introduseres:

**Eksempel: 4:4: Samlingsstund: dramatisering av *Lisen får ikke sove***

Barnehagelærer:	og så kunne Lisen legge seg ned og sove igjen og så (.) gikk det ei lita stund (.) det var ikke lenge og så ropte da sprellemannen høyt og tydelig "Lisen (.) Lisen jeg kan jo ikke sove i hele tatt uten lammet mitt jeg da" (.) "lammet ditt (.) må du ha det du hvis du skal sove" sa Lisen (.) "ja det er klart (.) da skal jeg hente det til deg jeg (.) sprellemann" (.) og Lisen løp for å hente det lille lammet	<i>legger Lisen-dokka under dyna i ei dokkeseng holder opp en sprellemann vifter med sprellemannen holder opp Lisen-dokka tar dokka ut av senga</i>
-----------------	--	---

(observasjon 28.01.10)

Ettersom Heidi ikke gjør forbindelsen eksplisitt mellom referent og uttrykk, er det altså opp til barna å forbinde gjenstanden sprellemann og ordet sprellemann. Selv om hun benytter en rekke anledninger til å rette oppmerksomheten mot ordformer både gjennom å bruke gjenstander og gester, mener hun at spesielt bruk av konkrete gjenstander ikke skal overdrives, med mindre barnets språkforståelse er svært svak eller barnet ikke har forutsetning til å forstå noe i situasjonen. For det første mener hun at barna selv må ta initiativ til å spørre. For at barna skal kunne gjøre det, må hun skape en nysgjerrighet og vekke en språklig utforskertrang hos barna og modellere for dem hvordan de kan utforske språket og spørre dersom de lurer på noe. Videre mener hun at det ikke nødvendigvis trenger å være slik at alle kan forstå alt hele tiden.

jeg synes det er (.) òg viktig å fortelle historier og og at (.) det her med å lese bøker og ha (.) så jeg tenker at det er viktig (.) og at det spiller kanskje ikke noen rolle om ikke (.) barn skjønner alt eller om du får hele sammenhengen i altså at en kan presentere (.) vi må ikke gå i den fella heller at vi forenkler alt (.) så veldig heller (.) vi får jo ikke konkretisere i hjel og da (.) at vi må la noe få sveve litt [...] altså vi skal konkretisere alt og du skal nesten ikke kunne si en tekst eller en sang eller noen ting uten å ha konkretisert der på en måte (.) og det er veldig bra og det er vi alle enige om men jeg vil gjemme igjen litt (.) sånn at det er igjen noe (.) noe kan være litt i det blå òg (intervju 12.02.10)

Heidi mener at konkretisering kan være både bra og viktig, og hun har som nevnt vært initiativtaker til at de ansatte utarbeidet såkalte "språkposer". Hun kritiserer likevel tendensen til at konkretisering får for mye fokus i formidlingen av tekster. Mange av sangene, reglene og leseaktivitetene ledsages av kontekstuell informasjon gjennom gester, bevegelser og illustrasjoner, som Heidi peker på at gjør dem både morsomme og enklere å lære. Dette kan forstås som at hun mener at tekster ikke skal gjøres for enkle for barn, og at

barn også må erfare at de skal trekke slutninger mellom den informasjonen som gis eksplisitt og informasjon som er implisitt. Hun forsøker altså innimellom å redusere den kontekstuelle støtten. Heidis kritikk av konkretiseringen kan også ses på som et ønske om at situasjoner ikke bare skal reduseres til å bli et redskap for utviklingen av et ordforråd, men at den estetiske dimensjonen ved formidlingsaktiviteter som høytlesning, dramatisering og fortellinger også må ivaretas.

I lys av Ellis' modell for implisitt og eksplisitt intervensjon (Ellis, 2009, s. 16f), kan Heidis arbeid med språk i samlingsstund beskrives som hovedsakelig implisitt. Hun gjentar egne ytringer og utvider barnas. I tillegg bruker hun også gester og materielle ressurser, men retter i hovedsak lite eksplisitt oppmerksomhet mot ordformer som referentene skal konkretisere. Når hun retter oppmerksomheten mot ord, er det først og fremst for å gjøre innputt mer forståelig for barna. I den grad hun fokuserer på språkets forside, foregår det implisitt gjennom aktiviteter som rim og regler. Alle disse strategiene er vanlige i barnerettet tale (Ellis, 2008, s. 210), og Heidi peker selv på at hun legger vekt på aktiviteter som gjør språkinnlæringen så naturlig som mulig for barna, idet hun modellerer språkbruk og gir barna ulike erfaringer med språk, både som kulturelle og sosiale praksiser, som gjennom fortellinger, samtaler, sanger og regler. Dette mener hun er aktiviteter og erfaringer som mer allment er sentrale i arbeid med språk.

### **4.2.3 Å gripe mulighetene i måltidssituasjoner**

Heidi understreker flere ganger i intervjuene at hun må ta hensyn til barnas individuelle behov. Det innebærer blant annet at hun velger situasjoner som hun mener er nyttige for barna. Måltid er en slik situasjon som Heidi velger å bruke spesielt aktivt med Sara:

med Sara var det såpass mye ting så da valgte vi faktisk å konsentrere oss om måltidet (.) og jobbe med det i forhold til ord og begreper (.) det er en situasjon det er mye språk som en kan begynne med (ettersamtale 15.12.09)

Som jeg har vært inne på tidligere, viser en spørreundersøkelse at en svært stor andel barnehagelærere anser måltid som den mest egnede språklæringssituasjonen for minoritetsspråklige barn, og at den voksnes rolle er spesielt viktig (Andersen, et al., 2011, s. 87). Når Heidi begrunner måltid som god språklæringssituasjon for Sara, trekker hun fram ordlæringspotensialet spesielt. Måltidene er spesielt godt egnet fordi situasjonen er et fast rutineinnslag hver dag og gir henne anledning både til å repetere ord og samtidig variere over temaet mat. Jeg observerte én frokost og fem formiddagsmåltid med Sara og Heidi. De

tre følgende samtaleutdragene er hentet fra samme måltid. I tillegg til Sara og Heidi, sitter fem andre barn og en assistent ved bordet. Heidi og Sara sitter ved siden av hverandre, og på bordet står brød, melk og forskjellige typer pålegg. Sara har nettopp fått egg på brødskiva, og Heidi hjelper Sara med å dele opp brødskiva.

**Eksempel: 4:5: Måltid: "du er glad i egg"**

Barnehagelærer	du er glad i egg (.) Sara liker veldig godt egg (.) mm [...]	<i>tar opp en skål med agurk</i>
Sara	/dæ <sup>1</sup> a:guk/ (.) / <sup>1</sup> a:guk/	
Barnehagelærer	det er agurk↑ ja↑ liker du det? [...] sånn (.) Heidi ville ha litt salt	<i>tar i mot saltbøssa som sendes til henne strør på litt salt</i>
Sara	dæn	<i>peker på saltbøssa</i>
Barnehagelærer	vil du ha salt og?	
Sara	nei	
Markus	Heidi <u>jeg</u> vil	
Barnehagelærer	litt?	<i>strør salt på Markus' egg</i>
Markus	mm	
Barnehagelærer	sånn (.) det er best at voksne tar på salt for det kan komme så mye (.) ikke godt med for mye salt	
Sara		<i>tar på barnehagelærer, peker på noe på bordet flere ganger</i>
Barnehagelærer	hva mener du?	<i>ser på Sara</i>
Sara		<i>reiser seg halvt opp, peker på saltbøssa</i>
Barnehagelærer	salt (.) vil du ha det på egget ditt?	<i>tar opp saltbøssa</i>
Sara	ja	<i>nikker</i>

(observasjon 16.12.09)

Eksemplet illustrerer hvordan Heidi språkbruk kjennetegnes av omformuleringer, benevninger og gjentakelser. Hun omformulerer ytringen "du er glad i egg" til "Sara liker veldig godt egg" både med hensyn til pronomenform "du" som hun endrer til "Sara" og frasen "være glad i" som hun omformulerer til "like". Hun omtaler også seg selv i tredjeperson: "Heidi ville ha litt salt". Hun benevner referenter og repeterer ordformene, slik som hun gjør med "salt" fem ganger i løpet av dette samtaleeksemplet. Forbindelsen mellom referent og uttrykk er likevel implisitt, ettersom hun ikke forklarer hva saltet er. Når Sara bruker gester og peker på saltet, forsøker hun å få Sara til å si "salt", ved å si "hva mener du". Heidi bruker også utvidinger, for eksempel Saras ytring /<sup>1</sup>a:guk/ med korrekt tonem og trykk, og bekrefter at det er agurk. Språklige trekk som gjentakelser, omformuleringer og bekræftelser er vanlig i barnetilpasset tale, men i de måltidene jeg observerte, registrerer jeg

ikke at Heidi bruker tilsvarende språkbruk med Saras jevnaldringer i tilsvarende omfang. Det ser altså ut til å være et kvantitativt skille mellom arbeid med første- og andrespråk.

I eksempel 4:5 rettes oppmerksomheten først og fremst mot det konkrete ordforrådet (salt, agurk, egg), og Heidi utnytter de mulighetene situasjonen gir. Slik sett modellerer hun situasjonsavhengig språkbruk. Ved andre anledninger rettes fokus mot pragmatiske forhold som språkbruksregler (jf. definisjon hos Bachman og Palmer 2010, s. 46). Flere ganger i løpet av måltidssamtalen forsøker Heidi å få Sara til å be om forskjellige pålegg fra de andre som sitter ved bordet. Utdraget nedenfor er et eksempel på dette. Sara henvender seg konsekvent til Heidi når hun ber om noe, mens Heidi forsøker å få Sara til å spørre vedkommende som sitter i nærheten av pålegget, i dette tilfellet assistenten Bente:

**Eksempel: 4:6: Måltid: "kan jeg få egg?"**

Sara	egg	<i>ser på barnehagelærer, peker på egget</i>
Barnehagelærer	hva? da må du spørre (.) [skal du spørre Bente?]	<i>ser på Sara</i>
Sara	[ka jeg få]	
Barnehagelærer	ja (.) kan jeg få ↑	
Sara	egg	<i>peker raskt, trekker armen tilbake</i>
Barnehagelærer	ja (.) spør Bente (.) [Bente]	
Sara	[ka jeg]	
Barnehagelærer	kan jeg	
Sara	ka jeg	<i>peker på egget</i>
Barnehagelærer	få egg	
Sara	egg	

(observasjon 16.12.09)

I motsetning til i samtaleeksempel 4:5 ovenfor, stopper kommunikasjonsflyten i samtalen opp fordi Heidi prøver å få Sara til å produsere hele ytringen "kan jeg få egg". I dette tilfellet handler det altså om at Sara skal produsere korrekte språkbrukshandlinger. Heidi gjentar formuleringen eller deler av den flere ganger for Sara, og hun har tidligere i måltidssamtalen selv modellert hvordan hun ønsker at ytringen skal formuleres. Heidi er eksplisitt og direkte i den forstand at hun først oppfordrer Sara til å formulere sitt spørsmål etter spesifikke regler og hun legger opp til at Sara skal gjenta etter henne. I språksosialiseringslitteratur omtales slike praksiser som eksplisitt språksosialisering: "Explicit socialization is the process used when caregivers clearly teach social norms shared by members of society" (Li, 2008, s. 72f). Studier av eksplisitt språksosialisering viser hvordan omsorgspersoner spesielt er opptatt av slike pragmatiske uttrykk som viser



høflighetsatferd (takke, be pent, unnskyld). Heidi forteller selv at hun henvender seg tilsvarende direkte til alle barna på avdelingen:

det er nok noe alle har fått forklart at hvis du vil ha brødet så kan du spørre om å få sendt det til deg og da kan du spørre han som er nær (.) altså så da har de alle fått veldig (.) veiledning konkret og direkte på hvordan en kan gjøre det og hjelp sånn i starten for det at mange er ganske sjenerte til å begynne med og at det vil ta ei stund og før de tør å fronte [...] litt egne behov sånn at det kanskje (.) "har du lyst på brød nå kanskje" (.) "ja da kan jeg hjelpe deg (.) skal vi be han" [...] ja sånn at de får på en måte hjelp (.) særlig treåringene da men så jeg ser nå gjør de aller fleste det (ettersamtale 15.12.09)

Selv om slik eksplisitt sosialisering altså kan regnes som en form for undervisning (jf. sitatet "teach social norms"), er det i Heidis tilfelle ikke tale om en spesifikk andrespråksdidaktisk praksis ettersom hun vanligvis bruker samme direkte tilnærming til alle barna.

Så langt viser eksemplene at Heidi tar utgangspunkt i den konkrete situasjonen hun og Sara er i, som utgangspunkt for samtalen. I løpet av måltidet tar Heidi også initiativ til mer situasjonsuavhengige samtaler. I eksemplet nedenfor refererer hun til opplevelser fra en felles sangstund for hele barnehagen tidligere samme dag:

**Eksempel: 4:7: Måltid: "var du med og sang om musa i dag?"**

Barnehagelærer	var du med og sang om musa? (.) i dag? (.) så du nissen som Heidi hadde med seg? (.) så du nissen som Heidi hadde?	
Sara	der	<i>peker på rommet der sangstunden foregikk</i>
Barnehagelærer	ja (.) når vi satt der (.) mm	<i>peker mot rommet</i>
Markus	hvor er nissen nå?	
Barnehagelærer	nå (.) har jeg liksom latt (.) satt den ved veska mi for det at han var veldig redd for at han ikke skulle få bli med meg hjem igjen	<i>ser på Markus</i>
Sara	der datt	<i>ser ut i rommet</i>
Barnehagelærer	hæ?	<i>bøyer seg fram mot Sara, ser ut i rommet</i>
Sara	der datt	<i>peker ut i rommet</i>
Barnehagelærer	ja der satt (.) der satt jeg i stad (.) når vi sang (.) da alle barna var her	<i>peker mot det andre rommet</i>

(observasjon 16.12.09)

Heidi bruker flere av de samme strategiene som er vist tidligere, for eksempel gjentakelser av ytringer ("så du nissen som Heidi hadde"), omtale av seg selv i tredje person og utviding av Saras ytringer, for eksempel "der datt" til "ja der satt (.) der satt jeg i stad". Hendelsen illustrerer hvordan Heidi mener at hun kan bruke fellesopplevelsene som utgangspunkt for arbeid med andrespråk. I dette tilfellet resulterer det i en samtale der samtaletemaet ikke er

knyttet til den umiddelbare situasjonen. Sara viser at hun forstår, selv om hun selv ikke kan uttrykke mer enn korte ytringer. Heidi modellerer en måte å føre samtaler på ved måltid, altså at hun oppfordrer barna til å fortelle om sine erfaringer. Dette er en samtaleform som Aukrust og Snow (1998, s. 242) mener er kulturelt betinget og et kjennetegn ved norske måltidssamtaler. Slike typer samtaler kjennetegnes også av mer situasjonsuavhengig språkbruk der samtalen ikke er knyttet direkte til det som foregår i måltidet.

I observasjonsmaterialet forekommer slike situasjonsuavhengige samtaler under måltidene langt oftere med Rebekka og Amal enn med Sara. I intervjuene forteller Heidi at hun arbeider aktivt for å fremme spesielt den eldste fokusjenta Amals fortelleferdigheter. Hun modellerer selv gjenfortellinger for barna, for eksempel i samlingsstund og lesestunder, i form av dramatiseringer, høytlesning eller ved at hun gjenforteller noe hun og barna har vært med på. Heidi betrakter evnen til å gjenfortelle eller fortelle historier som viktig og krevende:

evnen til å gjenfortelle er veldig (.) hvis et barn har fått det og at det kan klare å gjenfortelle fra a til å sånn at en som ikke har vært med på det faktisk kan forstå det så er det ganske (.) innviklet egenskap og da har du kommet ganske langt (.) hvis kan fortelle en historie (.) ikke minst at de blir ivrige og aktive til å bruke språk og at de skjønner at da får jeg oppmerksomhet da blir jeg hørt og at noen har tid til å høre på meg og at en og kan bli trygg og fortelle i ei gruppe (.) men det er ikke alle vi skjønner fortellingene til altså det er jo en det kan jo være en vei å gå men at vi kan skjønne noe og bygge sammen (.) men gjenfortelling det er mange førsteklassinger som kan være skikkelig dårlige med å eller dårlige til å gjenfortelle noe (.) eller skape en forståelse hos andre (.) hvis du skal fortelle noe i gruppe (.) så det tror jeg er bra (.) da har du kommet ganske langt intellektuelt og språklig (.) de setter i perspektiv (intervju 08.01.10)

Heidi beskriver evnen til å gjenfortelle som en krevende språkferdighet, både intellektuelt og språklig. Dersom barna ikke mestrer denne ferdigheten alene, er hennes rolle å "bygge sammen" med barna, som hun sier. Heidi bruker altså en konstruksjonsmetafor for å beskrive sin støttende funksjon i situasjoner. Innenfor sosialkonstruktivistisk basert språkdidaktisk og andrespråksdidaktisk litteratur brukes tilsvarende konstruksjonsmetaforen 'stillasbygging'. Metaforen betegner den språklige støtten læreren eller den mer språklig kompetente anvender for å fremme andrespråksinnlærerens språkferdigheter (Gibbons, 2006, s. 175; Wood, Bruner, & Ross, 1976, s. 98).

Et eksempel fra en samtale der Heidi bygger en slik fortelling sammen med Amal under et måltid, er gjengitt i samtaleeksempel 4:8 nedenfor. Barna i den skoleforberedende gruppa, deriblant Amal, har vært på togtur sammen med barnehagens styrer Marit og noen

assistenter. Samtalen pågår over flere minutter. Heidi spør først om Amal deltok, noe Amal bekrefter. Deretter oppfordrer Heidi gjentatte ganger til at Amal skal fortelle henne om hva de foretok seg:

**Eksempel: 4:8: Måltid: skoleklubbturen**

Barnehagelærer	fikk dere noe å spise der da? (..) hva fikk dere da?
Amal	vi spis på toget (.) e- e-
Barnehagelærer	spiste dere på toget?
Amal	ja
Barnehagelærer	mm
Amal	jeg husker ikke hva det heter
Barnehagelærer	men Ma- jeg hø- hørte noen som sa at Marit kjøpte <u>bolle</u> jeg
Amal	ja <u>bolle</u> var det
Barnehagelærer	gjorde hun det?
Amal	ja (.) Marit kjøpte bolle (..) vi spiste på toget

(observasjon 20.01.10)

Heidi bruker flere lukkede spørsmål, for eksempel "fikk dere noe å spise der da?" og "spiste dere på toget?" Det første spørsmålet omformulerer hun slik at det også gjentas. Videre følger hun opp og utvider Amals ytring "spis" til "spiste", uten å trekke oppmerksomheten mot språkets forside. Amal stopper opp og nøler når hun skal fortelle om hva som ble spist, men Heidi oppmuntrer til å fortsette gjennom minimal respons "mm". Det er Amal selv som påpeker at hun har glemt benevnelsen for det de spiste. Etter at Heidi introduserer ordet "bolle" og Amal har repetert det, sørger Heidi for at samtaleemnet opprettholdes ved å stille et nytt spørsmål. Ved at Heidi sørger for å gi Amal den språklige støtten hun trenger, i dette tilfellet uttrykket "bolle", gjøres Amal i stand til å uttrykke mer enn det hun gjorde i den ytringen hun startet på tidligere i samtalen ("vi spis på toget"). I eksemplet med Sara ovenfor (eksempel 4:7), oppfordrer ikke Heidi i like stor grad til at Sara selv skal fortelle, men i eksemplet med Amal (eksempel 4:8) sørger Heidi for at Amal produserer en kort fortelling fra turen.

I etterkant av hendelsen kommenterer Heidi at uten hennes språklige støtte, ville det ikke vært mulig for Amal å fortelle fra skoleklubbturen. Det er først og fremst Amals manglende ordforråd som gjør det vanskelig, mener Heidi:

jeg tenkte vel der og da at det er veldig mye hun ikke forstår (..) at ikke hun hadde mer av de begrepene inn eller kunne klare å fortelle meg mer om det (.) sånn at det nesten legge alt i munnen på henne følte jeg da (.) men da kunne hun gjenkjenne og få repetert det og nikke bekræftende eller si opp igjen ordene (.) men hun klarte ikke å fortelle meg om dette (ettersamtale 20.01.10).

Sitatet viser at Heidi er opptatt av den språklige støtten hun kan gi. Jeg viste tidligere hvordan Heidi peker på at fortelleferdigheter også krever intellektuelle ferdigheter som evne til å desentrere, altså å kunne gå fra et egosentrert ståsted til å ta en annen persons perspektiver (Rommetveit, 1972, s. 48). Heidi ser ikke ut til å være bekymret for Amals evne til å desentrere:

at hun får mer ord på norsk sånn at hun kan klare å fortelle mer på norsk (.) det er veldig viktig (Intervju 06.05.10)

Så lenge Heidi kan bistå Amal med ordforråd, kan hun også gi henne de nødvendige forutsetningene for å mestre fortelleferdigheter.

Mens de første samtaleeksemplene som er vist ovenfor, handler om konkrete gjenstander som barna og Heidi omgis av, viser de to siste utdragene samtaletema som handler om hendelser tilbake i tid. I disse tilfellene er det altså språkbruk som har et mer situasjonsuavhengig preg. Utdragene er hentet fra samtaler som pendler mellom situasjonsavhengig og situasjonsuavhengig språkbruk. Tidligere studier av måltidssituasjoner mer allment understreker språklæringspotensialet nettopp fordi det ofte foregår samtaler som har mer situasjonsuavhengig karakter (Aukrust & Snow, 1998; Cote, 2001; Gest, Holland-Coviello, Welsh, Eicher-Catt, & Gill, 2006; Snow & Beals, 2006). For andrespråksinnlærere, også de yngste innlærere, vil det å få erfaring med mer situasjonsuavhengig språkbruk være av enda større betydning enn for barna i barnehagen med norsk som førstespråk, fordi barnehagen ofte er den eneste arenaen der barna kan få slike erfaringer.

I tillegg til at jeg observerer språkbruk som kan beskrives som mer situasjonsuavhengig, beskriver altså Heidi slik språkbruk som intellektuelt og språklig vanskeligere for barna. Dette korresponderer med Cummins' dimensjon ved språklæringssituasjoner som handler om kognitiv vanskegrad (Cummins, 2000, s. 65). Ut fra Heidis forståelse av hvilke krav som stilles for å delta i de ulike typene samtaler, kan de første samtaleeksemplene fra måltid med Sara og Heidi (samtaleeksemplene 4:5 og 4:6) plasseres som situasjonsavhengige og lite kognitivt krevende, mens den siste samtalen med Sara (eksempel 4:7) og samtalen med Amal (eksempel 4:8) kan plasseres som mer kognitivt krevende og situasjonsuavhengige.

#### 4.2.4 Frilek: formingsaktiviteter

Jeg observerte som nevnt seks formingsaktiviteter i frileksperioden. I formingsaktivitetene arbeider barna og de voksne med modelleire eller klippe-, lime- og tegneaktiviteter. Det deltar oftest 3–4 barn og en voksen. Alle formingsaktivitetene foregår på fellesrommet. Den språklige aktiviteten består i hovedsak av samtaler, men ved noen anledninger brukes sang, rim og regler. Aktivitetene pågår fra fire minutter til 38 minutter.

Det er flere likheter mellom måltidssamtalene og samtalene i formingsaktivitetene. Et fellestrekk er at samtaletemaet varierer mellom å handle om den konkrete aktiviteten som pågår og andre forhold som ikke vedrører aktiviteten overhodet. Et annet likhetstrekk er at Heidi tilpasser seg det enkelte fokusbarnets språklige behov. Det som skiller de to situasjonene er mer strukturelle forhold, som for eksempel at måltid er et fast rutineinnslag, mens formingsaktivitetene er aktiviteter som barna som oftest velger selv.

I samtalene med Rebekka foregår samtalen i hovedsak uten avbrytelser, og samtaletemaene er knyttet til selve aktiviteten som pågår, ofte en tegning. Ved et slikt tilfelle har Rebekka laget en tegning som forestiller en fest der det er dekket bord med kaker og saft. Rebekka henvender seg til Heidi og viser tegningen sin.

##### Eksempel: 4:9: Frilek: formingsaktivitet: "hva er det her da?"

Rebekka	jeg bare gjorde litt feil	<i>viser tegningen til Heidi</i>
Barnehagelærer	hva da? det er da ikke noe feil her?	
Rebekka	jeg mener den streken var feil	<i>peker på arket</i>
Barnehagelærer	så d- den skulle ikke være utafor?	<i>peker på arket</i>
Rebekka	nei	
Barnehagelærer	m (.) men er det (.) skal det være fest her da (.) hva er det her da? gardiner? (.) er det det?	<i>peker på tegningen</i>
Rebekka	mm (.) det er sånne gå inn her men må ha tjue penger om man (.) hvis ville man gå der	<i>stryker på tegningen sin smiler, se på barnehagelærer</i>
Barnehagelærer	en må (.) en må ha med seg penger altså	

(observasjon 15.01.10)

Heidi stiller reelle spørsmål rundt Rebekkas tegning. Når Rebekka sier "det er sånne gå inn her" i stedet for betegnelsen "inngang" og "tjue penger" for tjue kroner, eller når Rebekka ytrer den korrekte "om man" og omformulerer den til den ugrammatisk korrekte "hvis ville man gå der", korrigerer ikke Heidi henne, men fortsetter samtaletemaet. Heidi baserer seg altså i stor grad på at samtalsituasjonen skal foregå så naturlig som mulig, uten noen form

for intervensjon. I intervjuene forteller Heidi at hun er opptatt av at barn skal lære å kommunisere med andre og få erfaringer med ulike typer språkbruk, og hun vektlegger ordforrådet spesielt. Som tidligere nevnt, vurderer Heidi Rebekkas norskferdigheter som gode, og i utdraget ovenfor gir hun ikke Rebekka samtalestøtte for å kommunisere rundt tegningen. Det er ikke klart hva Heidi gjør for å støtte Rebekkas andrespråkutvikling.

I samtalene med Sara, det yngste fokusbarnet, er Heidi mer eksplisitt enn i samtalene med Rebekka. I eksemplet nedenfor tegner Heidi en tegning av Sara. Samtaletemaet handler, som med eksemplet ovenfor, om den konkrete formingsaktiviteten de holder på med.

**Eksempel: 4:10: Frilek: formingsaktivitet: "der er kjole"**

Barnehagelærer	og det er armer↑ (..) sånn (.) så kanskje det x (.) skal du ha genser eller kjole?	<i>tegner ser på Sara</i>
Sara	kjole	
Barnehagelærer	skal du ha kjole	
Sara	ja	
Barnehagelærer	okei (.) fin kjole	<i>tegner</i>
Sara	hvor er kjole?	
Barnehagelærer	der er kjole	<i>tegner</i>
Sara	kjole (..) der er kjole	
Barnehagelærer	der (.) kanskje den (..) hvilken farge skal det være på kjolen da?	<i>tegner</i>
Sara	wow	
Barnehagelærer	hvilken farge skal du ha på kjolen din?	

(observasjon 21.01.10)

Det ser ut til at Sara ikke kjenner til uttrykket kjole, ettersom hun spør hva det er og gjentar når Heidi sier det. Heidi bruker støtten hun har i tegningen hun lager. Flere ganger gjør hun referenten og uttrykket eksplisitt, for eksempel "det er armer" og "det er kjole". Hun sørger også for å repetere ordet kjole seks ganger og refererer aktivt til tegningen hun lager til Sara. Dermed gir hun Sara stor grad av situasjonsbetinget støtte samtidig som det har en eksplisitt karakter. Vanligvis assosieres eksplisitt oppmerksomhet på språklige trekk med mer formelle opplærings situasjoner og eldre innlærere, men her foregår altså det motsatte, idet hendelsen foregår i en frilekssituasjon, og det er med det yngste fokusbarnet Heidi er mest eksplisitt.

Ved flere anledninger dreier Heidi samtaleemnet fra aktiviteten de holder på med til forhold som ligger utenfor aktiviteten. Et eksempel er når Heidi og barna arbeider med modellkitt og lager forskjellige dyrefigurer. Heidi har formet modellkittet til en grisefigur og

henvender seg til de yngste barna og spør hva slags lyder grisen lager. Amals yngre søster Alisha svarer.

**Eksempel: 4:11: Frilek: formingsaktivitet: "husker du Albert?"**

Barnehagelærer	og grisen sier?	
Tobias	nøff nøff	
Alisha	nøff nøff	
Barnehagelærer	nøff sier'n	
Alisha	voff voff	
Barnehagelærer	hvem (.) hvem sier det	
Alisha	voff voff	
Barnehagelærer	ja	
Amal	hund	
Barnehagelærer	ja (.) hunden heter det	
Barnehagelærer	ja (.) [eller bikkje]	
Alisha	[Albert]	
Barnehagelærer	Albert ja (.) du husker det (.) det er hunden min	
Alisha	Albert	
Barnehagelærer	husker du Albert?	
Amal	ja	
Alisha	ja	
Barnehagelærer	men Amal du var litt redd Albert	<i>bøyer seg fram mot Amal</i>
Alisha	jeg er ikke /lek/	
Barnehagelærer	nei Amal va- (.) nei Alisha var ikke redd (.) men Amal du va- du syntes det var litt skummelt? hm?	<i>bøyer seg fram mot Amal</i>
Amal		<i>smiler</i>
Barnehagelærer	han var snill ja men han ville gjerne hilse på deg	
Amal	hæ	
Barnehagelærer	han ville snuse på deg	<i>dytter bort Amal, smiler</i>
Amal		<i>smiler</i>
Tobias	hva gjorde han på meg da?	
Alisha	snuse sånn	<i>later som hun snuser</i>
Barnehagelærer	ja (..) han snuste på deg	<i>snuser på Amal</i>
Tobias	hva var det han gjorde på meg? [...]	
Barnehagelærer	ja du skjønner at at e= Amal og Alisha var hjemme hos meg en gang og da hilste de på hunden min (.) mm	<i>ser på Tobias</i>

(observasjon 15.12.09)

Her spiller Heidi aktivt på barnas interesser. Først er hun med på Alishas lek om at grisen sier voff. Alisha assosierer hund med Heidis hund Albert, og dette videreutvikler Heidi. Samtaleemnet er ikke lenger knyttet til aktiviteten med modellkitt som de holder på med, men til tidligere erfaringer fra en gang Amal og Alisha besøkte Heidi hjemme. Senere i samtalen dreies samtaletemaet tilbake til formingsaktiviteten, mens hele formingsaktivitetene kjennetegnes av at samtaleemnet dels dreier seg om aktiviteten som

pågår, og dels om forhold som er mer situasjonsuavhengige. Jeg observerte at Heidi gjorde tilsvarende med både Rebekka og Sara.

Heidis samtaler med fokusbarna i formingsaktivitetene har altså flere paralleller til måltidssamtalene. Mens det som nevnt finnes flere studier av språkbruk i måltidssituasjoner i barnehage, er det så langt jeg kjenner, ingen studier som har sett på språkbruk i barnehagens formingssituasjoner. En studie der konteksten imidlertid ligner, er Synnøve Matres avhandling (1997) om muntlige tekster hos barn. Matre tar for seg språkbruk i formingsaktiviteter, og i hennes materiale inngår observasjoner av samtaler mellom barn i barnehagealder (5–6-åringer) og barn i skolealder (7–8-åringer) i regisserte spikkesituasjoner. Barna ble plassert i grupper på to–tre jevnaldrende barn og en voksen, og de fikk utdelt kniv og spikkemateriell. Matres analyse av barnas muntlige tekstproduksjon viser at barna ofte trakk inn tema som ikke var knyttet til spikkesituasjonen, men utviklet tekster med ulike kommunikative prosjekt, for eksempel utprøvende og lekende samtaler, presenterende tekster og forklarende og argumenterende tekster (Matre, 1997, s. 300). Matre beskriver kontekstuelle forhold som avgjørende for funnene: "Ein stillesitjande og langvarig aktivitet som det å spikka ga naturleg plass til mykje prat, ein prat som ofte løfta seg ut av den nære her-og-nå-praten" (Matre, 1997, s. 305). På tilsvarende måte som Matre finner at spikkeaktivitetene åpner for situasjonsuavhengig samtale, finner jeg at formingssituasjonene i barnehagen inviterer til mer situasjonsuavhengig språkbruk. Heidi inntar en pådriverrolle for at slike situasjonsuavhengige samtaler og fortellinger utvikles, og som jeg tidligere nevnte, mener hun altså at slike samtaler er mer krevende for barna. På tilsvarende måte som Heidis praksiser i måltidssamtalene kan relateres til ulik grad av situasjonsuavhengig språkbruk og grad av kognitiv vanskegrad, kan også hennes praksiser i formingsaktiviteter beskrives på samme måte.

#### **4.2.5 Frilek: systematisk arbeid for å etablere lesekultur på avdelingen**

Både i intervjuene og i observasjonsmaterialet kommer det fram at lesing er sentralt i Heidis arbeid med andrespråk, både felles høytlesning for alle barna og lesestunder med et mindre antall. Disse lesestundene loggfører Heidi (jf. kap. 4.2.1.1). I alle hendelsene brukte Heidi bildebøker. Jeg observerte ti lesestunder som Heidi hadde med fokusbarna, hvorav to foregikk i samlingsstund og åtte i frileksperioden. I fire av dem griper hun aktivt inn, enten ved at gjentatte ganger og på ulike måter oppmerksomheten mot ordnivået, eller ved at hun ser teksten i lys av barnas erfaringer. Dette betrakter jeg som ulike former for 'adaptasjon' av



teksten under høytlesningen, som ifølge Sønsthagen og Weinreich er en særlig form for lesestrategi: ”En særlig form for adaptation foregår, når den voksne, som læser højt for et barn, griber ind i teksten under læseprocessen eller forklarer ord og begivenheder” (Sønsthagen & Weinreich, 2003, s. 13). Hensikten med denne praksisen ser ut til være språklig tilgjengeliggjøring av bokas innhold. I delkapittel 4.2.5.1 og 4.2.5.2 beskriver jeg nærmere hva dette innebærer. I de seks andre lesestundene var slik språklig tilgjengeliggjøring langt mindre dominerende. Dette velger jeg å omtale som opplevelsesfunksjon ved lesestundene. Denne funksjonen gjør jeg nærmere rede for i kapittel 4.2.5.3. Tabellen nedenfor viser hvordan jeg har kategorisert de observerte lesehendelsene:

**Tabell 4:5: Lesehendelser kategorisert etter funksjon - Heidi**

Aktivitet	Deltakende fokusbarn	Antall andre barn	Forfattere og tittel	Primær funksjon	Eksempel
Samlingsstund 1	Rebekka	11	Alf Prøysen og Hans Normann Dahl (Ill.) : <i>Snekker Andersen og julenissen</i>	Opplevelse	
Samlingsstund 2	Amal	12	Alf Prøysen og Bjørn Berg (Ill.): <i>Teskjekjerringa på julehandel</i>	Opplevelse	
Lesestund 1	Rebekka	2–4 <sup>21</sup>	Gunilla Wolde: <i>Thomas baker</i>	Språklig tilgjengelighet	Eksempel: 4:15
Lesestund 2	Amal	2–4	Gunilla Wolde: <i>Emma Tvertimot</i>	Språklig tilgjengelighet	Eksempel: 4:12 Eksempel: 4:13 Eksempel: 4:17
Lesestund 3	Rebekka	4	Anne Thelle Backer og Vibeke Høie (Ill.): <i>Martin og bøflene</i>	Opplevelse	
Lesestund 4	Rebekka	6	Lars Fiske: <i>Kom, så løper vi</i>	Opplevelse	Eksempel: 4:19
Lesestund 5	Amal og Rebekka	3	Tor Åge Bringsværd og Anne Holt (Ill.): <i>Karsten og Petra er bestevenner</i>	Språklig tilgjengelighet	Eksempel: 4:16
Lesestund 6	Amal og Rebekka	4	Anthony Browne: <i>Willy og Hugo</i>	Opplevelse	
Lesestund 7	Rebekka	3	Lauren Child: <i>Jeg er veldig veldig ikke helt frisk</i>	Opplevelse	
Lesestund 8	Rebekka og Sara	3	Gunilla Wolde: <i>Thomas går ut</i>	Språklig tilgjengelighet	Eksempel: 4:14

<sup>21</sup> Noen barn går til og fra.

Høytlesning for hele barnegruppa er vanlig både i samlingsstund og mens barna spiser sitt andre fellesmåltid på ettermiddagen etter utetida. Ved den siste høytlesningsøkta fortsetter de gjerne på samme boka som de leste i samlingsstund. Som jeg har pekt på tidligere, benytter Heidi disse felles høytlesningene aktivt som referansepunkt i andre aktiviteter. (eksempel 4:2 ovenfor). Hun forteller at hun også bruker flerspråklige bøker (jf. kap. 4.3), men jeg observerte ikke slike hendelser under datainnsamlingen.

De beste lesesituasjonene mener Heidi oppstår når barnet selv tar initiativ og spør om å bli lest for (jf.4.2.1.1). Som jeg har vært inne på tidligere, utgjør en viktig del av Heidis arbeid med andrespråk det systematiske arbeidet for å bygge kulturer for lesing på avdelingen. I mitt materiale tar Heidi initiativ til lesestund ved ett tilfelle (Lesestund 2, *Emma Tvertimot*). I de andre tilfellene er det barna selv som tar initiativ til lesestund, og de oppstår spontant. Ved flere anledninger der Heidi leser for ett av fokusbarna, slutter andre barn seg til, også de andre fokusbarna.

#### 4.2.5.1 Rette oppmerksomheten mot ord

Heidi bruker flere av lesestundene til å rette oppmerksomheten mot ordnivået. I lesestundene med Amal og Sara gjentar Heidi ord, bruker gester og visuell støtte der hun peker på illustrasjoner mens hun leser. Et gjennomgående trekk er kontrollspørsmålene som hun stiller. Enten spør hun direkte "hva er det?" eller "hva gjør hun", eller hun bruker stigende intonasjon (↑) som et signal på at barna skal fullføre hennes ytring. I eksemplet fra *Emma Tvertimot* (Wolde, 2002a) nedenfor, gjør hun begge deler:

##### Eksempel: 4:12: Frilek: lesestund: "og da↑ (.) hva gjør hun da?"

Barnehagelærer	men til slutt blir tvertimot trøtt også og da↑ (.) hva gjør hun da?	<i>peker i boka ser på Amal</i>
Julie	<i>/<sup>2</sup>so:ver/</i>	
Barnehagelærer	hun sover (.) nå sovna hun	
Amal	hu gjør sånn	<i>lukker øynene og later som hun sover</i>
Barnehagelærer	nå sover hun godt	

(observasjon 14.01.10)

Når Julie svarer */<sup>2</sup>so:ver/* med feil tonem, utvider Heidi med korrekt tonem. I tillegg gjentar hun med en annen verbform, slik den står i boka. Når Amal svarer med å bruke gester, gjentar Heidi ordet. Hun leser boka to ganger for barna, og når boka leses for andre gang, sier Amal 'sover' med tonem 2, slik som Julie gjør (jf. eksempel 4:17). Når Amal sier det,

verken korrigerer eller utvider Heidi Amals ytring. Samtalen fortsetter uten noen form for avbrytelser.

Heidi forteller at Amal har oppfattet at hun har språklæringsformål med lesestunder. Ifølge Heidi forsøker Amal å bidra aktivt og mer bevisst i språklæringsaktiviteten:

det virker som hun skjønner veldig godt synes jeg når det øver (.) eller når vi leser sånne typer Emma eller Thomas og Kristine (.) så hun er veldig med på det og skjønner at nå skal vi øve norsk (ler) altså jeg oppfatter henne nesten litt sånn at hun er bevisst på det selv (.) for å finne ordene (intervju 12.02.10)

I de observerte lesestundene skjer det flere ganger at Amal på eget initiativ spør hva ord betyr, slik som i eksemplet nedenfor:

**Eksempel: 4:13: Frilek: lesestund: "er det bustete?"**

Barnehagelærer	når Emma børster håret↑ da blir håret glatt og fint (.) men når Emma er tvertimot↑ (.) <u>da</u> vil hun ha håret sitt bustete↑	
Amal		<i>stryker hånda over håret sitt</i>
Barnehagelærer	<u>se</u> så bustete	
Amal	er <u>det</u> bustete? næ	<i>peker på illustrasjonen der hovedpersonen har glatt hår ser opp på barnehagelærer</i>
Barnehagelærer	nei hvor er det bustete?	
Rebekka	[der]	<i>peker på oppslaget</i>
Amal	[der]	<i>peker på oppslaget</i>
Barnehagelærer	der (.) <u>der</u> er det bustete (.) der er det glatt og fint, for der børster hun det der (.)	<i>peker på oppslaget viser børstebevegelser</i>

(observasjon 14.01.10)

Oppslaget Heidi viser, har to illustrasjoner, en der hovedpersonen Emma har glatt og nykjemmet hår, og en der hun er bustete. Heidi holder opp boka slik at barna kan se, men hun peker ikke på den konkrete illustrasjonen. Hun gjentar ordet 'bustete', og Amal spør selv hvilket bilde som viser bustete hår. Heidi sender spørsmålet tilbake til barna: "nei hvor er det bustete?". Når Rebekka og Amal samtidig peker på den korrekte illustrasjonen, bekrefter Heidi med å gjenta ordet og peke på den bustete Emma. I tillegg kontrasterer hun 'bustete' med motsetningene 'glatt og fint', samtidig som hun med gester later som hun børster håret.

Jeg observerte én lesestund med fokusbarnet Sara. Heidi leser *Thomas går ut* (Wolde, 2002c), og fire barn deltar i tillegg til Sara. Flere ganger i løpet av den observerte hendelsen

henvender Heidi seg direkte til Sara og involverer henne på ulike måter i aktiviteten. Eksemplet nedenfor er fra bokas sjette oppslag, høyre side. I verbalteksten nevnes strømpebukse, og illustrasjonen viser hovedpersonen Thomas som kler på seg strømpebukse.

**Eksempel: 4:14: Frilek: lesestund: "Sara har du strømpebukse"**

Barnehagelærer	har dere strømpebukse på dere i dag? (.) hm?	
Rebekka	jeg har strømpebukse inni	
Alisha	[jeg har også]	
Barnehagelærer	[hm? ja jeg har strømpebukse]	
Barnehagelærer	Sara har du strømpebukse? (.)	<i>tar på Saras strømpebukse</i>
Sara		<i>peker i boka</i>
Barnehagelærer	kan du si strømpebukse?	
Sara	[/ne de/]	
Alisha	[henne bare he-]	<i>stryker opp og ned på Saras strømpebukse</i>
Barnehagelærer	kan du si strømpebukse?	
Sara	denne	<i>peker i boka</i>

(observasjon 26.01.10)

Både Rebekka og Alisha er raske til å svare på om de har på seg strømpebukse, mens Sara ikke gir noen respons før Heidi spør henne direkte. Når Heidi ber Sara si 'strømpebukse', blir Sara avbrutt av Alisha, og Heidi spør henne én gang til. I stedet for å si strømpebukse, peker hun den ut i illustrasjonen i boka. Heidis direkte spørsmål kan ses i lys av at hun vet at selv om Sara forstår ordbetydningen, er det ikke åpenbart at hun kan produsere ordet selv.

I lesestundene med Rebekka er Heidis oppmerksomhet mot ordnivået ikke fullt så eksplisitt som i de observerte lesestundene med Amal og Sara. I stedet for å forklare ordene, nøyer hun seg med å peke på illustrasjonene mens hun leser. Eksemplet nedenfor er hentet fra høytlesningen fra lesestund 1, der Heidi leser *Thomas baker* (Wolde, 2002b). Heidi har holdt tre barn med selskap mens de har spist frokost, deriblant Rebekka. Rebekka er ferdig med frokosten og henter boka fra naborommet. Utdraget viser høytlesningen av første oppslag, der hovedpersonen Thomas setter fram ingredienser til ei kake han skal bake:

**Eksempel: 4:15: Frilek: lesestund: "først tar han fram egg"**

Barnehagelærer	i dag skal Thomas bake (.) først tar han fram egg (.) ser du det på bordet der?	<i>peker i boka</i>
Elias	ja	
Barnehagelærer	ser du han har tatt fram alt? både sukker↑ mjølposen og smøret↓ (.) ser du det her Rebekka? (.) egget↑ (.) sukkeret↑ (.) smøret og mjølet↓ (.) så henter han visp	<i>peker i boka</i> <i>peker</i> <i>peker</i> <i>peker</i> <i>peker</i>

(observasjon 08.01.10)

I dette tilfellet blir Rebekka eksponert for ordformene gjennom Heidis gjentakelser av ordformene og bruk av den visuelle støtten illustrasjonene gir. I motsetning til eksemplene med Amal og Sara, stiller hun verken kontrollspørsmål eller legger opp til at Rebekka eller de andre barna skal benevne ordene.

Måten Heidi retter oppmerksomheten mot språklige trekk her, kan omtales som former for beriket innputt (jf. Doughty & Williams, 1998, s. 258; Loewen, 2011, s. 586), innputt som i relativt liten grad avbryter eller forstyrrer samtaleflyten og som er en av de mest implisitte oppmerksomhetsformene. I mitt materiale er Heidi altså mer eksplisitt på ordforklaringer til Sara og Amal enn hun er til Rebekka, og dette kan ses i lys av at hun mener at hun må arbeide mer med deres språkferdigheter og spesielt ordforråd enn hun må med Rebekkas ordforråd. Barna spør gjerne selv hva ord betyr, også i tilfeller der de kan støtte seg til konteksten som for eksempel illustrasjoner.

Heidi påpeker at selv om lesesituasjoner er gode situasjoner der hun kan gjenta ord og gi kontekstuell informasjon, er det noen begrensinger ved en slik måte å bruke lesestunder på:

særlig i forhold til minoritetsspråklige (.) så kan det bli kanskje litt for abstrakt noen ganger å sitte med bok og (.) at ved å leke de tre bjørnene og Gullhår (.) så får du mye mer forståelse enn å sitte og lese i boka om det (ettersamtale 26.01.10)

Lesesituasjonene kan by på mye kontekstuell støtte, spesielt på ord som kan knyttes til konkrete forhold, slik ordforrådet i samtaleutdragene viser (for eksempel strømpebukse, egg og lignende ord). Heidi er opptatt av at barna må møte og ikke minst bruke ordene i ulike situasjoner og sammenhenger. Heidis synspunkt kan ses i lys av andrespråksforskning på utvikling av ordforråd. I en oppsummering av hvilke forutsetninger som må til for å utvikle ordforrådet på et andrespråk, peker James Coady på at selv om ordforrådsforskning viser at

det meste av ordforrådet utvikles gjennom kontekst, er det behov for å forsterke ordlæringsprosessen for andrespråksinnlærerne (1997a, s. 287). Ifølge Coady er det spesielt tre grunnleggende prinsipp en slik opplæring bør baseres på. For det første må innlærere få definisjon og kontekstuell informasjon om ordet. Videre må innlæreren få anledning til å prosessere informasjon om ordet på et dypere nivå. Det tredje prinsippet Coady refererer til, er at innlærerne må møte ordene gjentatte ganger. Heidi sørger for å gi barna kontekstuell informasjon, spesielt ved at hun bruker gester og peker på bildebøkens illustrasjoner eller forklarer hva ord betyr. Hun gjentar også ordene for barna, eller leser bøkene flere ganger. Når Heidi omtaler lesesituasjonene som mer abstrakte enn lekesituasjoner, kan det forstås som at hun mener at barna i lekesituasjoner får bedre anledning til å bruke og prøve ut ordene og dermed prosessere dem. Prosesseringen må ifølge Coady foregå i autentiske kommunikative aktiviteter. Å leke for eksempel *Gullhår og de tre bjørnene* vil etter Heidis oppfatning dermed gi bedre anledning til å prosessere ordene i eventyret enn å lese om dem. I en studie av systematisk ordforrådsundervisning, viser Kulbrandstad (2008, s. 69) hvordan en lærer i tillegg til å presentere og gjenta ord gir elevene rikelig anledning til å arbeide med og utforske ordene selv, i dette tilfellet avisord. Heidis poeng kan forstås som at lesestunden alene ikke kan gi barna tilstrekkelig erfaring med ordene, men at hun må arbeide med ord i andre situasjoner og aktiviteter i tillegg til lesestundene.

Heidis fokus på ordnivået i teksten har flere fellestrekk med barnehagelærerne i Axelssons studie av litterasitetspraksiser i svenske barnehager, der barnehagelærerne forklarer og gjentar ord underveis, enten med utgangspunkt i bildebokas skriftlige tekst eller med utgangspunkt i illustrasjonene (Axelsson, 2005, s. 56ff). Som i Axelssons studie tar både barnehagelærer og barn initiativ til å rette oppmerksomheten mot ordnivået. En annen parallell er at Heidi, som de svenske barnehagelærerne, også spiller aktivt på barnas erfaringer.

#### **4.2.5.2 Å spille på barnas erfaringer**

I tillegg til å rette oppmerksomheten mot ordnivået i teksten, trekker Heidi aktivt inn barnas erfaringer både fra barnehagen og fra deres hjemlige forhold, eller forhold som knyttes til barnas personligheter. Følgende utdrag er hentet fra lesestund 5, der Heidi leser *Karsten og Petra er bestevenner* for 3–4 barn mens de holder på med formingsaktiviteter. Teksten i boka handler om barn i samlingsstund. Heidi relaterer innholdet til rutinene i barnas egen avdeling:

**Eksempel: 4:16: Frilek: lesestund: "må vi rekke opp hånda hvis vi skal si noe"**

Barnehagelærer	så sitter barna og voksne i en ring og så synger eller forteller eventyr eller leser (.) alle som har noe å si til de andre kan fortelle om det (.) men bare hvis de husker på å rekke opp hånda først (..) må vi gjøre det?	<i>leser</i>
Julie	[ja]	
Alisha	[nei]	
Barnehagelærer	vi må rekke opp hånda hvis vi skal si noe	
Alisha	nei	
Barnehagelærer	det (.) må de gjør det på skolen eller?	<i>henvender seg til Amal</i>
Amal	Mahah gjør på skolen	
Barnehagelærer	Mahah gjør det på skolen	
Amal	mm	
Barnehagelærer	ja (.) så læreren sier (.) da må du rekke opp hånda sånn hvis du skal si noe?	<i>rekker opp hånda</i>

(observasjon 20.01.10)

Det oppstår uenighet blant de yngste barna Julie og Alisha om de faktisk må rekke opp hånda eller ikke. Amal har vært ivrig opptatt med formingsaktiviteten hun holder på med og har så langt ikke deltatt i diskusjonen. Heidi henvender seg direkte til henne og knytter samtalen opp mot skolerutiner, trolig i kraft av at Amal går i den skoleforberedende gruppa på avdelingen der skolerutiner er et tema.

Under lesingen knytter Heidi også innholdet i tekstene til barnas hjemlige erfaringer, slik som i lesestund 2 når de leser *Emma Tvertimot*. Eksemplet er hentet fra det niende oppslaget, der hovedpersonen ikke vil legge seg om kvelden og gjemmer seg for faren:

**Eksempel: 4:17: Frilek: lesestund: "er dere greie når dere skal legge dere eller?"**

Barnehagelærer	der gjemmer hun seg (.) og hvorfor gjemmer hun seg da?	<i>til Amal</i>
Julie	fordi henne har ikke lyst til å legge seg	
Barnehagelærer	nei hu har <u>ikke</u> lyst til å legge seg (.) er dere greie når dere skal legge dere eller?	
Amal		<i>riste på hodet</i>
Barnehagelærer	hva gjør dere da?	<i>ser på Amal</i>
Amal	jeg / <sup>2</sup> so:ver/	
Barnehagelærer	ja så du når mamma sier eller når pappa sier at nå må du gå og legge deg↑ er du grei og går og pusser tenna og sånn da?	
Amal	mm	<i>nikker</i>
Barnehagelærer	mm (.) klarer du å kle på nattøy og sånn selv?	
Amal	jo	<i>nikker</i>
Barnehagelærer	gjør det selv?	
Julie	og jeg også	
Barnehagelærer	og du og?	<i>til Julie</i>
Amal	Alisha kan ik-	<i>smiler</i>

Barnehagelærer	ikke Alisha?	<i>ser på Amal</i>
Amal		<i>ristet på hodet</i>
Barnehagelærer	mamma må hjelpe Alisha litt tenker jeg	

(observasjon 14.01.10)

Her spør altså Heidi om rutiner eller forhold barna har hjemme. Eksemplene så langt viser hva Heidi gjør underveis i lesestundene, men hun kan også starte en lesestund med at hun innleder med å spørre om barna husker boka eller hun presenterer hva boka handler om. Eksemplet nedenfor er hentet fra aktivitetens første del, der Rebekka nettopp har bedt Heidi om å lese for dem:

**Eksempel: 4:18: Frilek: lesestund: "hva var det den het igjen?"**

Barnehagelærer	sånn (.) kan vi ta den da (.) du (.) hva var det den het igjen? (.) husker du hva han heter?	<i>blar opp på tittelsiden</i>
Rebekka	Thomas	
Barnehagelærer	Thomas var det ja (.) kjenner du noen som heter Thomas?	
Rebekka	nei [...]	
Barnehagelærer	nei? (.) og du kjenner du noen som heter Thomas?	<i>til Elias</i>
Elias	nei	
Barnehagelærer	nei (.) vet du hva han Thomas skal gjøre (.) han skal bake kake i dag	

(observasjon 08.01.10)

Heidis korte innledning til lesestunden har visse likhetstrekk med førlesefasen i prosessorientert forståelsesopplæring (Kulbrandstad, 2003, s. 185), der lesefasen innledes med å aktivere elevers bakgrunnskunnskap og forforståelser av et emne. Heidi innleder med å henvende seg til Rebekka og spørre om hun husker hva boka heter og navn på bokas hovedperson, Thomas. Deretter relaterer hun navnet til barnas tidligere erfaringer og spør om de selv kjenner noen som heter Thomas, noe som de avkrefter. Mens de ser på titteloppslaget, introduserer Heidi bokas tema når hun sier "han skal bake kake i dag".

I en studie av svenske andrespråksinnlæreres språklige sosialisering fant Boyd og Naucér påfallende skiller mellom interaksjonsnormene mellom voksnes interaksjon med barn med tyrkisk som førstespråk og svensk som førstespråk. I leseaktiviteter hadde barna med svensk som andrespråk først og fremst rollen som tilhørere, mens barna med svensk som førstespråk derimot hadde rollen som aktive medskapere og medfortellere av teksten. Forskjellene handlet om i hvor stor grad de voksne innbød til at barna skulle forholde seg til innholdet, blant annet hvordan den voksne koblet tekstens innhold til barnas egne erfaringer



(Naucér, 2004; Naucér & Boyd, 1997). Boyd og Naucér tolker forskjellene i samspillsm  nsteret blant annet som at barnehagelærerne i studien har lave forventninger til andrespr  ksinnl  rerne, for eksempel deres språkferdigheter. En annen tolkningsmulighet Naucér foreslår (2004, s. 450), er at barnehagelærerne tilpasser seg det de antar er barnets forventninger til den voksne i slike lesesituasjoner. Til tross for at barna med tyrkisk som morsmål kunne være langt flinkere til å gj  nfortelle enn barna med svensk som morsmål, var konsekvensen at barna med tyrkisk som morsmål i begrenset grad fikk mulighet til å bidra aktivt med sine erfaringer i samtalene. Axelsson finner i motsetning til i Boyd og Nauc  rs studie, at barnehagelærerne viser en åpenbar interesse for de flerspråklige barnas erfaringer (Axelsson, 2005, s. 79). Jeg har ikke som Boyd og Naucér gjort en sammenligning mellom hvordan Heidi trekker inn erfaringene til barna med norsk som andrespråk og barna med norsk som førstespråk. I de lesestundene jeg observerer, deltar det i alle tilfellene både barn med norsk som første- og andrespråk, og i disse hendelsene ser det ut til at Heidi retter ekstra oppmerksomhet mot de minoritetsspråklige barna, nettopp for å trekke dem med i diskusjonen og vise at deres bidrag er interessante. Hun henvender seg ofte med ikke-verbale gester, ved å snu seg mot eller bøye seg fram mot dem. Enkelte ganger sier hun også barnas navn eller "du" slik at henvendelsen til barna blir tydeligere. Heidi ser også ut til å være ekstra tydelig på at fokusbarnas erfaringer er relevante.

#### **4.2.5.3 Spenningsforholdet mellom språklig tilgjengelighet og intellektuell utfordring**

I flere av de observerte lesestundene (jf. tabell 4:5) leser Heidi flere bøker som *Thomas* og *Emma* av Gunilla Wolde (2002a, 2002b, 2002c). Bøkene i Thomas og Emma-serien ligner på pekebøker ved at de har illustrasjoner av gjenstander på hvert oppslag. Oftest er det én eller to setninger til hvert oppslag. I hovedsak speiler illustrasjoner og verbaltekst hverandre, og det visuelle formspråket er stilisert og minimalistisk. Innholdsord i verbalteksten har typisk konkrete referanser til fargelagte illustrasjoner på ellers hvit bakgrunn (for eksempel egg, mel, sukker, jakke, bukse, strømpebukse), slik at ordene blir ytterligere fremhevet. Bøkene er realistiske og handler om forhold som er gjenkjennelige for barn (for eksempel påkledning og humørendringer). Heidi problematiserer imidlertid sin egen bruk av disse bøkene, fordi hun mener de er lite krevende og dermed kjedelige for de eldste fokusbarna, og spesielt Amal:

jeg tenker på Amal (.) noen ganger så har jeg tatt kanskje ei bok og ikke lest helt det som står der [...] jeg tenker det kan jo bli litt (.) det er jo litt kjedelig kanskje for henne å lese om Thomas og Emma eller ja (.) hele tida (.) det er jo mer riktige nivå språklig (.) for Amal men det er noe med å= sånn intellektuelt å så kan vi heller [...] dikte om litt underveis [...] sånn at du tilfører noen nye historier og handlinger (intervju 12.02.10)

Heidi påpeker her motsetningsforholdet mellom språklig tilgjengelighet for barna og den intellektuelle utfordringen og opplevelsen hun ønsker at lesestundene skal bidra til. Hvis det blir for konkret og enkelt, vil det heller ikke være utviklende for Amal. Heidis løsning på dette motsetningsforholdet er altså å tilføre nye historier og handlinger for å tilpasse seg Amal både intellektuelt og språklig.

Tre nyere studier tematiserer motsetningsforholdet mellom hensynet til språklig tilgjengelighet for elevene og hensynet til kompleksitetsnivået (Daugaard & Johansen, 2012; Kulbrandstad, 2008; Skaret, 2011). Kulbrandstads studie handler om ordforrådsundervisning i flerkulturelle skoler. Skolen hadde nivådelt undervisning der elevene var satt sammen i aldersblandede grupper ut fra resultat av leseprøver på norsk. Læreren underviste ei gruppe 10–11-åringer om temaet pressefrihet. Læreren var skeptisk til utprøving av innholdsmessige kompliserte tema i undervisningen ut fra hensynet til elevenes norskspråklige forutsetninger. Lærerens løsning ble å koble temaet til en aktuell nyhetssak som hun antok ville vekke følelsesmessig engasjement hos elevene, nemlig karikaturtegningene av profeten Muhammed. Elevene viste stort engasjement i undervisningen, og før- og etterprøver viste at elevene hadde fått et forhold til ordet "pressefrihet" etter undervisningsopplegget.

I forbindelse med en studie av tospråklige barns lesing av postmoderne bildebøker, gjennomførte Daugaard og Johansen en spørreundersøkelse blant et utvalg danske lærere og skolebibliotekarers overveielser av og begrunnelser for valg av bøker til tospråklige barn. Spørreundersøkelsen viser at lærerne og skolebibliotekarene vektlegger tre kriterier ved bokvalgene: språklig tilgjengelighet, innholdsmessig gjenkjennelighet og kulturelle hensyn (Daugaard & Johansen, 2012, s. 3). Daugaard og Johansen hevder at hvis slike begrunnelser tillegges for stor vekt i valg av litterære tekster for tospråklige elever, vil det kunne bety at noen bøker velges vekk, deriblant bøker som har litterære og estetiske kvaliteter. Daugaard og Johansen gjennomførte en kasusstudie med 25 8–9-åringers møter med ei bildebok som ikke oppfyller de kriteriene lærerne og skolebibliotekarene vektla i spørreundersøkelsen. Barna viste både faglig innsikt i litteratur, evne til å se forbindelser i teksten og i høy grad

evne til å kommunisere om bildeboka. Daugaard og Johansen poengterer at bokvalget ikke bare bør styres av hensyn til språklig tilgjengelighet, innholdsmessig gjenkjennelighet og kulturelle hensyn, men *også* estetiske og litterære hensyn:

Bestræbelserne på at komme de tospragede børns formodede sproglige og kulturelle behov i møte kan således indebære, at børnene på forhånd bliver frarøvet de oplevelser og erkendelser, som vanskelige og fortolkningsmæssigt åpne billedbøger tilbyder på grund af indgroede forestillinger om, hvad der er tilgængeligt, genkendeligt og passende for dem (Daugaard & Johansen, 2012, s. 12).

I likhet med Kulbrandstad er Daugaard og Johansen opptatt av at en ikke må unngå komplekse tekster eller begreper i en streben etter å gjøre stoffet tilgjengelig for elevene.

Skarets studie av barns resepsjon av kulturmøter i bildebøker (2011, s. 265ff), viser hvordan femåringen Bogdan, som har begrensede norskferdigheter, viser stort utbytte av komplekse tekster som bildeboka *Tvillingsøster* (Austrem & Düzakin, 1997). Verbalteksten synes å være vanskelig tilgjengelig for ham, og det er spesielt det visuelle bildespråket som bidrar til hans lesning av teksten. Skarets studie viser også at femåringene mer generelt hadde vanskelig for å reflektere rundt abstrakte begrep som litterære steder når de bare ble introdusert for språklig informasjon rundt stedene. Når språklig informasjon ble kombinert med visuelle miljøskildringer, ble det lettere for barna å reflektere rundt temaene (Skaret, 2011, s. 281). Skarets studie anskueliggjør det potensialet bildebøker har i arbeidet med mer abstrakte begreper, fordi budskapet blir fortalt gjennom to modaliteter, både verbalspråklige og visuelt.

I intervjuene kommer Heidi inn på at hun må balansere perspektivene i arbeidet med andrespråk. Hun er for eksempel opptatt av at hun ikke skal undervurdere barnas intellektuelle ferdigheter selv om hun ønsker å ta hensyn til deres språkferdigheter. Slik berører hennes refleksjoner Daugaard og Johansens poeng. Jeg har tidligere pekt på at Heidi kritiserer tendensen til at det er for mye konkretisering og forklaringer i barnehagen som fører til forenkling (jf. kap. 4.2.2.2). For å ivareta kompleksiteten i tekstene mener hun det er nødvendig at hun ikke forklarer og konkretiserer for mye, fordi det kan redusere opplevelsen for barna. Språklig tilgjengelighet kan overdrives, og ved å forenkle og forklare for mye, vil potensialet i språkmiljøet reduseres (Verhelst, 2006, s. 212). Heidi forteller at hun velger å ha et bildebokutvalg som kombinerer hensynet til språklig tilgjengelighet og

mer komplekse tekster. Noen bøker, slik som Thomas og Emma-bøkene, ivaretar språklig tilgjengelighet, mens andre bøker inviterer i større grad til lesestunder som opplevelser.

Heidis utsagn kan også ses i lys av Cummins' kvadrantmodell, der han relaterer kognitiv vanskegrad til grad av kontekstuell støtte. I stedet for å forenkle tekstene ved å forklare for mye, er hun opptatt av å gjøre dem mer intellektuelt krevende for barna. Hennes løsning er å legge til mer tekst til den språklige teksten hun leser i bildeboka. Utover de tilfellene der Heidi trekker inn barnas erfaringer, finner jeg imidlertid ingen eksempler i materialet som kan illustrere at Heidi legger til tekst når hun leser Thomas og Emma-bøkene. De lesestundene med Thomas og Emma-bøkene som jeg observerer, bruker Heidi primært som verktøy for ordlæring. Når jeg derimot ser på de andre lesestundene (jf. tabell 4:5), registrerer jeg at Heidi ikke griper inn i like stor grad som i lesestundene med Thomas og Emma-bøkene. Både under høytlesningen i samlingsstund og i lesestund 3 (*Martin og bøflene*) og 4 (*Kom, så løper vi*) forklarer hun ord eller kommenterer illustrasjoner fortrinnsvis når barna spør hva de betyr eller hva de skal forestille. I motsetning til Thomas og Emma-bøkene, er samspillet mellom verbaltekst og bilde mer komplekst i disse bøkene. Illustrasjonene er i langt større grad tolkende illustrasjoner som går utover den informasjonen som verbalteksten gir. Mens verbalteksten i *Martin og bøflene* (Thelle & Høie, 2005) er realistisk, har illustrasjonene fantastiske innslag. Hovedpersonen Martin forestiller seg bøfler i stua, og bøflene vises i illustrasjonene. Bildeboka *Kom, så løper vi* (Fiske, 2002) er en humoristisk bok om to rastløse barn som løper gjennom byen. Boka er skrevet på rim, og det er flere ordspill i teksten (løpe, løpe, få med baken/lang ut beina, riv ned laken). Både verbaltekst og illustrasjoner har fantastiske innslag. I illustrasjonene gis det mye informasjon utover verbalteksten, og de har en selvstendig funksjon. Oppslag ti har verbalteksten "Fyker som en heks på lime, gjennom skauen helt i svime". Illustrasjonene viser de to rastløse barna som løper gjennom et kakehus i skogen, forbi en forundret heks og to barn som faller ut av ei heksegryte, og har tydelige intertekstuelle referanser til Grimm-eventyret *Hans og Grete*. Under lesingen av *Kom, så løper vi*, gir Heidi kort respons til Rebekka når hun kommenterer at boka er skrevet på rim, men hun følger ikke opp Rebekkas innspill, men fortsetter høytlesningen på rim:

**Eksempel: 4:19: Frilek: lesestund: Kom, så løper vi**

Barnehagelærer	hiver i oss pølsemat (.) spinner i agurksalat	<i>leser</i>
Rebekka	he (.) det rimer	
Barnehagelærer	ja det rimer (..) det er sånn rimebok (.) beina går som karuseller (.) rundt og rundt som flypropeller	<i>leser</i>

(observasjon 15.01.10)

Etter kommentaren fortsetter Heidi å lese teksten, uten flere avbrytelser. Jeg ser dette som et eksempel på at Heidi ønsker å ivareta andre dimensjoner ved lesestunder enn hensynet til språklig tilgjengelighet, som den estetiske opplevelsen av å lytte til en opplest tekst på rim eller opplevelsen av illustrasjonene i teksten. Mens lesestundene med Thomas og Emma-bøkene, der Heidi retter oppmerksomheten mot språklige forhold og sørger for å gjøre innholdet i teksten språklig tilgjengelig for barna, kjennetegnes ved situasjonsavhengig språkbruk og som Heidi beskriver som lite krevende intellektuelt sett for barna, bruker hun også lesestunder der hun i langt mindre grad intervensjoner og gir barna språklig støtte. Disse lesehendelsene beskriver Heidi selv som mer krevende for barna, og kan altså plasseres som språkbruk som har større grad av situasjonsuavhengig og kognitiv krevende karakter. Samtidig handler disse lesestundene om å gi barna erfaringer med lesing som en sosial praksis, altså egenverdien ved lesing.

#### 4.2.6 Frilek: "i leken har du alt" – å lage språklærings situasjoner i lekeaktiviteter

Heidi engasjerer seg mye i barnas lek. Som jeg viste i tabell 4:1, observerte jeg flest hendelser i lekesituasjoner. Lekeaktivitetene jeg observerte, fant sted i fellesrommet eller dokkerrommet med 2–7 barn. Hendelsene hadde en varighet fra to til 27 minutter. Når Heidi tematiserer lek og språklæring, sier hun blant annet at "i leken har du alt":

det er jo kjempemuligheter til å legge inn god språklæring som er tilknyttet hverdagen (.) så jeg tror å lage situasjoner i leken [...] du har jo alt i forhold til sosiale og samspill og [...] der har du liksom alt (.) i leken har du alt [...] og det er jo det som er barnas arbeidsmetode [...] barn lærer jo veldig gjennom det (intervju 12.02.10)

Heidi begrunner vektleggingen av lekesituasjoner ut fra både egenverdien ved lek og det språklæringspotensialet som kan skapes i leken. Hun løfter fram både ordforrådet, erfaringer med ulike språkpraksiser og generelt språklig samspill med andre barn og voksne. Et aspekt ved den voksnes rolle i lek er rollen som språkmodell:

det er så mye som ligger der [i lek] som er så bra å få tak i (.) det er da du kommer virkelig inn på planene sammen med barna og i forhold til språk så har du da så gode muligheter til å (.) korrigere på en bra måte uten at det blir ”nei” (.) du sitter ikke og peker (.) og at det blir så naturlig at det skjer uten at kanskje barn oppdager at de gjør feil (.) du blir en god språkmodell (intervju 08.01.10)

Slik Heidi beskriver sin rolle som språkmodell her, vil hun at korrigeringer skjer naturlig, uten at barna merker det og uten at det avbryter aktiviteten som pågår og trekker oppmerksomheten mot språket i seg selv. Som jeg tidligere har vist, foretrekker Heidi å bruke implisitte oppmerksomhetsformer, slik som gjentakelser, omformuleringer og utvidinger. Et eksempel på en slik implisitt form finner sted i en hendelse der Heidi sitter på golvet og leker med dokker sammen med Sara, Rebekka og treåringene Julie og Alisha. De har nettopp fått ei ny dokke på avdelingen, og de pakker ut dokka og undersøker alle klærne hennes.

**Eksempel: 4:20: Frilek: dokkelek**

Barnehagelærer	hun hadde mye fine klær da (..) det var ↑ (..) bukse og det var lue↑ (.) utesko (.) se her er det skjørt	<i>holder opp ei bukse legger fram ei lue finder fram et par sko holder opp et skjørt</i>
Julie	jeg jeg får	
Barnehagelærer	genser	<i>holder opp en genser</i>
Alisha	ikke skjert den	
Sara	se x skjørtet inni der	<i>holder hånda inni skjørtet</i>
Barnehagelærer	å (.) kanskje det hører sammen	<i>holder genseren inntil ei bukse Rebekka holder</i>
Rebekka	ja (.) det hører sammen	

(observasjon 20.01.10)

Heidi benevner de forskjellige klærne hun pakker ut, først overbegrepet 'klær', deretter de konkrete ordene 'bukse', 'lue', 'utesko', 'skjørt' og 'genser'. Mens hun holder opp klærne, gjør hun det tydelig både gjennom å vise det konkrete klesplagget og være tydelig på "det var lue". De språklige aktivitetene er innvevd i aktiviteten som pågår, og selv om Heidi er eksplisitt på hva ordene betyr, er barnas oppmerksomhet rettet mot dokkepåkledningen og ikke mot språklige forhold.

Et annet eksempel fra byggelek viser hvordan Heidi blir mer eksplisitt og forklarer flere ord underveis i leken. Sara og noen andre barn sitter på golvet og bygger hus og tårn av klosser da Heidi kommer bort og setter seg ned og bygger sammen med dem. Noen av barna går til og fra aktiviteten, men Sara og barnehagelæreren blir sittende. Hele samtaleaktiviteten pågår

i 17 minutter. Utdraget er hentet fra første del, der Sara henvender seg til Heidi og ber henne se på tårnet hun har bygget:

**Eksempel: 4:21: Frilek: klosslek**

Sara	se på her	<i>snur seg mot barnehagelærer</i>
Barnehagelærer	oi (.) det var høyt	
Sara	hva er det her	<i>holder fram en kloss</i>
Barnehagelærer	det tror jeg er seng	
Sara	se på (.) se på	<i>holder opp en kloss</i>
Barnehagelærer	hva er det da?	
Sara	æsj da	<i>forsøker å sette klossen på plata</i>
Barnehagelærer	det er seng (.) andre veien (.) hvis du snu- nei andre veien (.) andre veien	
Sara		<i>snur klossen</i>
Barnehagelærer	der ja (.) andre veien	
Sara		<i>legger klossen tilbake til kassa</i>
Barnehagelærer	det er senga (.) du kan sove i senga	
Sara	og så den	<i>setter en ny kloss på tårnet</i>
Barnehagelærer	hva er det da ?	
Sara		<i>ser på klossen, bøyer seg ned i kassa igjen</i>
Barnehagelærer	det er stol	

(observasjon 21.01.10)

Gjennom hele byggeaktiviteten benevner Heidi en del ord som kan knyttes direkte til husbyggingsaktiviteten de holder på med, for eksempel 'bygge', 'hus', 'blokk', 'etasje'. I samtaleutdraget benevner hun 'seng' og 'stol'. Begge ordene knyttes eksplisitt til de lekegjensstandene hun og Sara har foran seg. På Saras initiativ forklarer Heidi ordet 'seng', og i løpet av hele lekeaktiviteten gjentar Heidi flere ord. I samtaleutdraget gjentas 'seng' fire ganger. Den språklige støtten hun gir, er basert på konteksten og de lekegjensstandene de har tilgjengelig.

Språklig sett er ikke disse situasjonene så ulike de jeg har vist tidligere. Eksemplene anskueliggjør at Heidi både implisitt og til en viss grad eksplisitt (med det yngste barnet) gir språklig støtte til barna, som må karakteriseres som situasjonsbetinget språk ettersom samtalen handler om de konkrete gjenstandene de har foran seg. Det som gjør Heidis praksiser mer spesielle, er at hun i så stor grad velger å gå inn i lekesituasjoner. Pedagogers intervensjon i lek har vært kontroversiell, spesielt i rollelek (Vedeler, 1999, s. 128), og den tradisjonelle oppfatningen i både pedagogisk og språkdidaktisk forskning har typisk nok vært at barnehagelæreren skal innta en iscenesettende rolle gjennom fysisk eller organisatorisk tilrettelegging av lekekroker eller lekemiljøer. I det følgende vil jeg derfor gå

nærmere inn på Heidis praksiser i en rolleleksituasjon. Jeg observerte tre hendelser i rolleleksituasjoner, og den følgende er valgt blant annet fordi Heidi refererte til den konkrete hendelsen i flere av intervjuene og fordi lekesituasjonen ikke ble avbrutt mens jeg observerte, slik som i de to andre tilfellene.

Situasjonen oppstår tidlig på formiddagen. Sara kommer til barnehagen og oppsøker Heidi, som leker rollelek med noen barn. Det er to roller i leken: en lege og en pasient. Legens rolle er å undersøke hvilke symptomer pasienten har, stille diagnose og gi behandling, mens pasienten har en mer passiv rolle som en som lar seg bli undersøkt og behandlet. Sara observerer mens Heidi avslutter lekeaktiviteten med det andre barnet. Så snart Heidis og barnets lek er avsluttet, henvender Heidi seg til Sara og spør hun vil delta i leken. Sara tar rollen som pasient og legger seg på golvet, mens Heidi er legen. Aktiviteten pågår i 12 minutter. Leken er basert på et hendelsesforløp der legen først kartlegger sykdommen og spør etter pasientens symptomer, deretter stiller legen diagnose og gir behandling.

I den observerte rolleleken gjentas hendelsesforløpet fem ganger, med noen variasjoner. Innledningsvis har Heidi den ledende rollen, men hun trekker seg gradvis ut av leken og gir mer rom til Saras deltakelse, slik oversikten nedenfor viser.

**Tabell 4:6: Rolleendringer i lekehendelsen "lege-pasient"**

	Barnehagelærer Heidis rolle	Saras rolle
1. lekerunde	Lege	Observatør
2. lekerunde	Lege	Pasient
3. lekerunde	Pasient	Lege
4. lekerunde	Observatør/sufflør	Lege
5. lekerunde	Observatør/sufflør	Lege

I første lekerunde har Sara en rolle som observatør, mens barnehagelæreren er legen og et annet barn er pasienten. I andre lekerunde blir barnet aktivisert som pasient, i en mer passiv rolle som krever få ytringer. Barnehagelærer er fremdeles lege. I tredje runde bytter barnehagelæreren om på rollene, og hun selv er pasienten mens barnet er legen. Fordi Sara ikke kommer med ytringer selv, er det barnehagelæreren som gir ytringene og kvalifiserer henne til deltakelse i leken. Barnet gjennomfører flere av de nonverbale trekkene ved aktiviteten, i rollen som pasient lar hun seg bli undersøkt og peker på steder hun har vondt, og gir adekvat respons, og i rollen som lege gjennomfører hun adekvate handlinger, og gir behandling, men deltar ikke språklig.



det veldig fint for henne å få være med litt sånn at hun kan observere litt og (.) og være aktiv observatør da [...] sånn at hun ser litt hva som foregår og og at hun på en måte er litt med at hun kan prøve (.) så det er jo ikke bestandig kanskje hun tør eller vil men hun gjorde det nå [...] for hun har ikke noe særlig sånn (.) erfaringer i rollelek eller har ikke liksom (.) kommet det er ganske sånn avansert der for henne (.) og så fikk hun være med Julie og Ida (.) litt alene men jeg bare satt ved siden av der etterpå (.) så prøvde Sara først på meg det var trygt så [...] men da x så ordna Julie og viste da så fikk hun prøve mer og da var det på en måte (.) noe som foregikk mellom dem uten at jeg gjorde det (ettersamtale 22.12.09)

Heidi beskriver sin rolle som en dynamisk prosess fra å modellere hele situasjonen for et observerende barn, til at barnet tar mer og mer aktiv del i aktiviteten, samtidig som hun selv gradvis trekker seg tilbake. Heidi vektlegger betydningen av observatørrollen. Det interessante ligger i barnehagelærerens fokus på at hun skal aktivt inn i situasjonene sammen med barna, for at de senere skal mestre aktiviteten på egen hånd. Flere har undersøkt ulike roller pedagoger tar i lekesituasjoner, for eksempel som medleker, observatør, tilskuer eller lekeleder (Christie & Enz, 1992; Pellegrini & Galda, 1990, 1993). Heidis praksiser skiller seg fra dette gjennom måten hun dynamisk pendler mellom ulike roller, fra en sentral rolle til en mer perifer rolle.

Det er spesielt i lekens første og andre runde Heidi viser Sara hvordan hun kan opptre språklig i rolleleksituasjoner, som følgende eksempel illustrerer:

**Eksempel: 4:22: Frilek: rollelek: "jeg er doktor"**

Barnehagelærer	Sara er du sjuk? (.) nå er det Sara sin tur (..) nei nå er det Sara sin tur	<i>legger seg ned på madrassen</i>
Sebastian	når Sara er ferdig (.) når Sara er ferdig da	
Barnehagelærer	x (.) sånn (.) jeg er doktor og (..)	
Sara		<i>løfter opp armen, bretter opp ermet</i>
Barnehagelærer	har du vondt i armen?	<i>peker på Saras arm</i>
Sara		<i>peker på underarmen</i>
Barnehagelærer	har du vondt der?	<i>peker på Saras arm</i>
Sara	ja	
Barnehagelærer	ja (.) skal vi se (.) da får vi undersøke deg litt da	<i>stryker Sara på armen</i>

(observasjon 22.12.09)

I løpet av lekesituasjonen og i de ulike replikkene introduserer og gjentar Heidi en rekke ord som er sentrale for leken. I eksemplet bruker Heidi ord som "sjuk", "doktor", "vondt" og "undersøke". Når Sara bretter opp genserermet, sørger Heidi for å benevne 'arm' og peke på armene. I tillegg til at Heidi aktivt bruker et relevant ordforråd, modellerer hun både lekens regiytringer ("nå er det Sara sin tur") og rolleytringer ("da får vi undersøke deg litt?"). I

intervjuene forteller Heidi at vel så viktig som ordforrådet, er evnen til å kunne ta ulike roller i lek. Denne evnen henger blant annet sammen med å kunne bruke språklige uttrykksformer som regiytringer og rolleytringer:

når du kan rollelek så må du jo å ha ganske mye kjennskap til språk og koder og du bytter og ordner med tider og så skal vi gjøre det (.) så det er noe med for planleggingen er jo halve greia, du skal jo hoppe ut og inn av tider og det er innviklet (Intervju 08.01.10)

Å ta en sentral rolle i rollelek, forutsetter en rekke delferdigheter som adekvat ordforråd, pragmatiske ferdigheter som språkhandlinger for rolle og regi, samt evnen til å se rekkefølgen i tekstelementer. En annen viktig forutsetning er evnen til desentrering. Barn som ikke mestrer dette og de øvrige kravene, får ofte mer passive roller i leken. Ettersom Sara ikke kommer med ytringer selv, er det barnehagelæreren som sier ytringene og kvalifiserer Sara til deltakelse i leken. Heidi peker på at desentrering er vanskelig for Sara, og nettopp derfor mener Heidi at det er viktig å hjelpe henne med det:

sånn har vi gjort veldig mye med Sara at du er med henne direkte ved siden av og du får gjentatt ord og satt navn på ting og at du (.) hun må jo rett og slett lære å leke for hun kan jo ikke ta noe rolle enda (.) hun klarer ikke det (.) hun kan ikke være barbedokka [...] hun kan kle på den og sånn og drive og styre fælt med det (.) men hvis jeg skal være den andre dokka så det går ikke (.) hun kan ikke (.) forrige året så måtte jeg være med (.) så måtte en hjelpe Amal veldig inn i leken (Intervju 06.05.10)

Et kjennetegn ved rollelek er at det foregår på et fiktivt plan og at det er de språklige handlinger som konstituerer leken. Barna må ha kjennskap til og mestre disse språklige funksjonene for å kunne delta. Objekter eller personer kan representere noe annet enn referenten, altså på et mer symbolsk plan. Pellegrini og Galda omtaler dette som objekttransformasjon og idétransformasjon (1990, s. 78). Det følgende eksemplet illustrerer en objekttransformasjon, der ei skje blir til ei sprøyte bare fordi en av lekedeltakerne definerer skjea som sprøyte:

**Eksempel: 4:23: Frilek: rollelek: objekttransformasjon**

Barnehagelærer	sånn (.) og så kanskje du skal få en sprøyte til slutt i armen (..) her (.) da får du et lite stikk (.) sj= (.) var det vondt?	<i>holder opp ei skje bretter opp Saras gensererme tar vekk skjea later som hun setter sprøyta</i>
Sara		<i>smiler, nikker</i>
Barnehagelærer	var det litt vondt? [...] sånn (.) nå kan du sette deg litt opp så skal du få (.) medisn (..) kan du drikke det? (..) kan du drikke det (.) det er medisn (.) da blir du frisk	<i>bretter ned genserermet hjelper Sara opp i sittende stilling holder fram en kopp</i>

(observasjon 22.12.09)

Ved flere anledninger demonstrerer Heidi symbolplanet for Sara, for eksempel når hun foretar slik objekttransformasjoner og sier "du skal få en sprøyte" og "så skal du få medisin". Slik understrekes den imaginære verdenen leken foregår i. I forrige samtaleutdrag (eksempel 4:22), er det et eksempel på idétransformasjon når Heidi sier "jeg er doktor", altså der personer får en annen funksjon i den fiktive verdenen. Heidi gir ikke språklig støtte som kan knyttes opp mot konkrete referanser i situasjonen, og transformasjonene formidles altså bare språklig. Dersom deltakerne hadde kledd seg ut i rollene eller dersom en hadde hatt lekegjensstander som kunne knyttes til leken, ville konteksten kunne støttet forbindelsen mellom kopp hun holder fram og ordet "medisin" som hun sier, men slik den er i denne leken, er denne forbindelsen tilfeldig. Heidi ville gjort det mer språklig tilgjengelig for Sara dersom hun hadde brukt materielle ressurser, men eksemplet illustrerer også Heidis vilje til å utnytte alle situasjoner som oppstår, også når de ikke er planlagt. Slik sett understreker det hennes improvisatoriske tilnærming (jf. kap. 4.2.1.1).

I den sosiale konteksten som denne lekeaktiviteten utgjør, bruker Heidi konteksten i varierende grad. I noen tilfeller er språkbruken hun modellerer svært situasjonsbetinget, slik som når hun spør om Sara har vondt i armen og peker på armen hennes. I andre tilfeller er språket mer fristilt fra konteksten, for eksempel når gjenstander transformeres til å fungere som andre gjenstander i den gitte lekesammenhengen. Ifølge Vygotsky er slik symbolsk representasjon i lekesituasjoner et skritt på veien til utvikling av språklige kommunikative ferdigheter som han mener har direkte sammenheng med skriftspråksferdigheter: "[...] symbolic representation in play is essentially a particular form of speech at an early state, one which leads directly to written language (Vygotsky, 1978, s. 111).

Ettersom Sara ikke kommer med mange språklige bidrag selv, har jeg i analysen av denne hendelsen lagt vekt på hvilke språklige forhold Heidi modellerer for Sara. Heidi har et langt større repertoar av språklig støtte i rolleleken enn i de andre observerte lekehendelsene. Hun modellerer roller gjennom handlingsforløp, regiytringer og rolleytringer og et adekvat ordforråd, hun gjentar ord og ytringer og hele hendelsesforløpet. Hun pendler mellom tilfeller av situasjonsavhengig språkbruk og tilfeller der språket i seg selv konstituerer aktiviteten. Som i de andre situasjonene hun kommenterer, peker hun spesielt på rollelek som en avansert lekeaktivitet fordi det krever evne til å desentrere og kunne ta roller.

#### **4.2.7 Oppsummering og diskusjon av Heidis forståelse og bruk av språklærings situasjoner**

Heidis arbeid med andrespråk kjennetegnes først og fremst av at det integreres i alle barnehageaktiviteter. Observasjonene omfatter alle typer barnehagesituasjoner som finner sted på Heidis avdeling, slik som måltid, samlingsstund og frilek. Hun avgrenser arbeidet verken i rom eller i tid. Slik jeg observerte Heidis arbeid, kan det altså beskrives som ekstensivt og omfattende. I intervjuene gir Heidi klart uttrykk for at omfanget skiller hennes arbeid med andrespråk fra arbeidet med førstespråk. Hun gir ikke uttrykk for at hun kvalitativt sett arbeider på ulike måter med første- og andrespråksutvikling, men hun understreker ved flere anledninger i intervjuene at barnas språklærings skal foregå så naturlig som mulig ved at hun integrerer andrespråksarbeidet i ulike barnehagesituasjoner. De ulike barnehagesituasjonene mener hun tjener ulike funksjoner. Samlingsstundene skal skape en felles opplevelse som hun begrunner både ut fra språklige, kulturelle og estetiske hensyn, mens hun i de andre situasjonene kan tilpasse arbeidet til det enkelte fokusbarnet. Å organisere og planlegge disse språklærings situasjoner i detalj, mener hun er lite hensiktsmessig. Heidi omtaler sitt arbeid med andrespråk som improvisert og at det stiller høye krav til hennes evne til å finne språklæringspotensialet i de ulike barnehagesituasjonene.

Måten Heidi organiserer språklæringsarenaen på, sammenfaller med kjennetegnene i Ellis' beskrivelse av indirekte intervensjon: "[...] create conditions where learners can learn experientially through learning how to communicate in the L2" (Ellis, 2009, s. 16). Heidi arbeider for å skape en språklæringsarena der barna kan få ulike språklige erfaringer, både gjennom aktiviteter som sang, rim og regler, måltidssamtaler, lesestunder og lek. Heidi legger vekt på at aktivitetene barna deltar i, skal være meningsfulle for dem, og en del av hennes arbeid er derfor å skape de rammene som skal til, for eksempel gjennom å arbeide systematisk for å etablere en lesekultur og å kvalifisere barna til å delta i ulike lekesituasjoner.

I nærlesingen av de observerte hendelsene har jeg sett spesielt på om Heidis måte å rette oppmerksomheten mot språklige forhold på, foregår implisitt eller mer eksplisitt (Ellis, 2009). I intervjuene forteller Heidi at hun ønsker at andrespråksarbeidet skal foregå så naturlig som mulig. I de observerte hendelsene finner jeg at Heidi bruker mange av de samme språklige tilnærmingene i de ulike situasjonene: i måltidssamtalene og

lekesituasjoner kan Heidi rette eksplisitt oppmerksomhet mot språklige forhold i like stor grad som i samlingsstund. I stedet for at det er et skille mellom situasjonstypene, ser det ut til at Heidi tar mer hensyn til hva hun mener er fokusbarnas språklige behov. Heidi er mest eksplisitt i samtalene med Sara, det yngste fokusbarnet, og mest implisitt i samtalene med Rebekka, som etter hennes vurdering har gode norskferdigheter. Den implisitte måten å rette oppmerksomheten mot språklige trekk på, ligner strategier som er vanlige i barnerettet tale, for eksempel gjentakelser, utvidinger og kontekstuell støtte, strategier der hensikten primært er å sikre at innputt er tilgjengelig (Ellis, 2008, s. 212). I de tilfellene der Heidi er mer eksplisitt, forklarer hun ordbetydninger "det er en seng" eller "her gjesper hun", gjerne med kontekstuell støtte fra materielle ressurser eller gester. Selv om Heidi i flere tilfeller er mer eksplisitt i samtalene med Sara enn i samtalene med Rebekka og Amal, er likevel graden av eksplisittighet ikke så fremtredende, ettersom de ordene eller språkformene som presenteres eksplisitt, presenteres i en aktivitet eller kontekst.

Når Ellis bruker termene eksplisitt og implisitt oppmerksomhet, er disse beregnet på språkundervisningen som fokuserer på språklig form. Som jeg gjorde rede for i metodekapitlet (jf. 3.6.5), har jeg tilpasset hans modell slik at det også kan omfatte oppmerksomhet mot språklig innhold. I den grad Heidi retter fokusbarnas eksplisitte oppmerksomhet mot språklige trekk, gjelder det primært ordnivået og innholdssiden av ordene. I intervjuene understreker hun at hun er opptatt av ordforrådet, og hun gir samtidig uttrykk for at hun ikke arbeider spesielt med verken morfologiske eller syntaktiske ferdigheter hos barna. Dette begrunner hun med at morfologisk og syntaktisk formvariasjon er et av særtrekkene ved barnespråk, og at ordforrådet er av langt større betydning for barnas språkutvikling. I den grad Heidi korrigerer morfologiske eller syntaktiske forhold, er det gjennom utvidinger. Dette betrakter jeg altså som en mer implisitt form.

Heidis praksiser kan beskrives som språkmodellerende praksiser, ettersom hun er opptatt av å vise og modellere språkbruk for fokusbarna. Når Heidi i intervjuene forteller om erfaringer med språklæring som er sentrale for hennes andrespråksdidaktiske arbeid, trekker hun fram erfaringer fra uformelle situasjoner som for eksempel barnepass hjemme da hun var yngre og egen glede over sang- og musikkaktiviteter.

Selv om Heidis praksiser kan beskrives som indirekte og implisitte, legger hun i intervjuene vekt på at det ikke er tilstrekkelig bare å eksponere fokusbarna for språk. Hun har en

konstruktivistisk tilnærming der hun arbeider for å skape et handlingsrom slik at barna gjøres i stand til å ta initiativ og være aktive aktører i egen språklæringsprosess. Dette sørger hun for gjennom å være aktivt til stede i alle situasjoner der hun kan utnytte potensialet i situasjonen ut fra barnas interesser og språkferdigheter, altså som stillasbygging (jf. kap. 4.2.3).

De observerte hendelsene bærer preg av et dynamisk samspill mellom situasjon, barnehagelærer, barn og fokusbarn. Heidi oppfatter sin rolle i dette samspillet som konstruktivistisk. I rammeplanen beskrives formelle læringssituasjoner som ledet av voksne, i motsetning til uformelle læringssituasjoner der barnas initiativ er sentralt. Gibbons hevder at med en konstruktivistisk tilnærming er et endimensjonalt skille mellom lærerstyrt og barnesentrert aktivitet mindre relevant (Gibbons, 2006, s. 173). Dette er tydelig på Heidis avdeling. Ved flere tilfeller er det vanskelig å avgjøre hvem som tar initiativ til hva og hva initiativet egentlig består i. Jeg observerer flere ganger at fokusbarna oppsøker Heidi og gradvis blir deltakere i situasjonen som pågår, for eksempel dramatiseringer. Andre ganger oppstår samtaler fordi Heidi sitter mye på golvet sammen med barna, uten nødvendigvis å styre aktiviteten, selv om hun kan ta initiativ til samtalene. I samlingsstundene kan det være barna som foreslår aktiviteter, selv om det er Heidi som har organisert aktiviteten. Et kjennetegn ved en konstruktivistisk tilnærming som stillasbygging er den midlertidige, situasjonsbestemte karakteren: den gis bare så lenge det er behov for det og til innlæreren kan utføre oppgaven på egenhånd (Gibbons, 2006, s. 175). Derfor er stillasbygging både dialogisk, konstruktivistisk og betinget av behovet i den enkelte situasjonen. For Gibbons er det et poeng at stillasbygging ikke behøver å være eksplisitt:

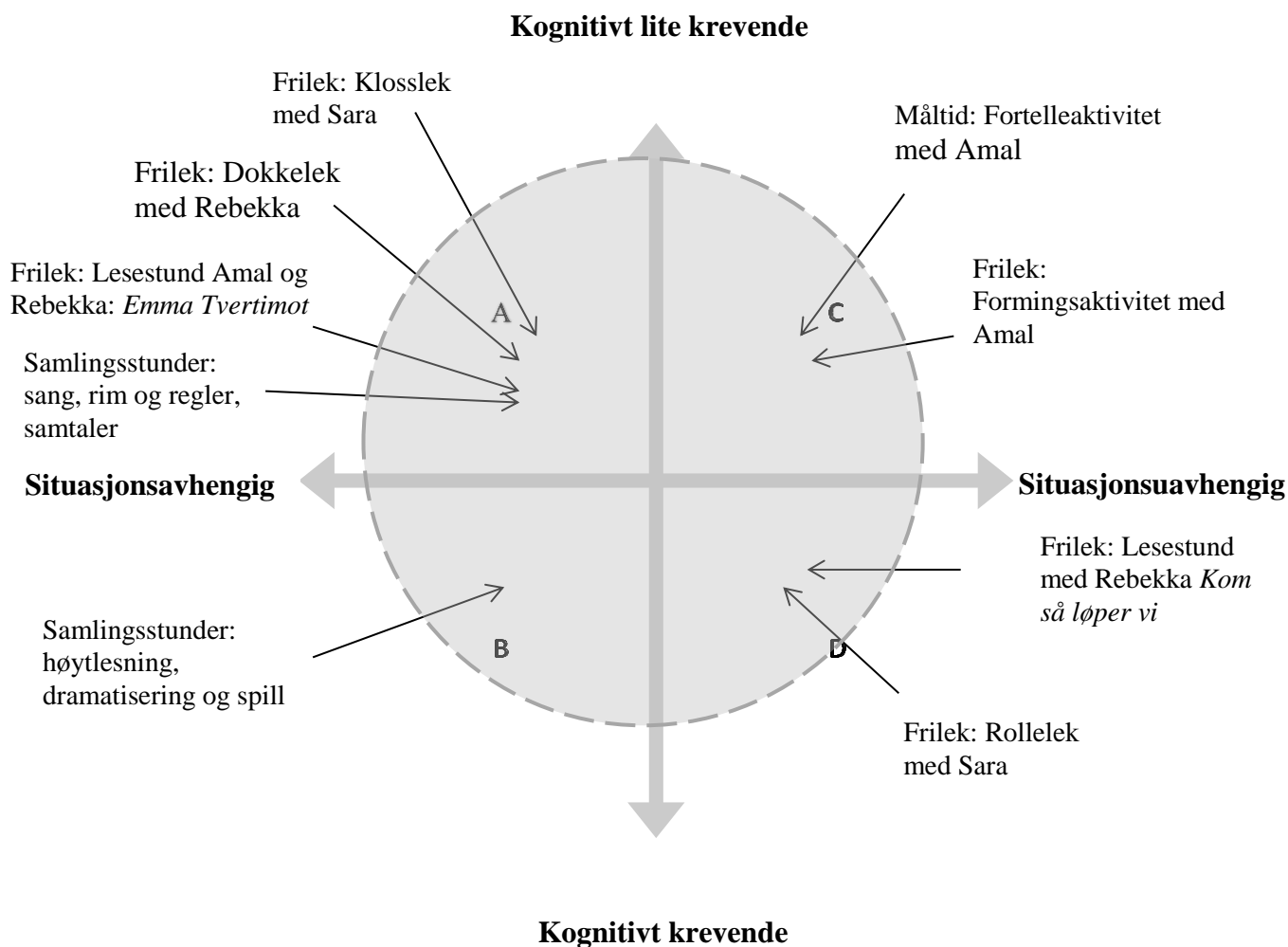
[...] teachers can actively support learning without recourse to heavily directed instruction, and also without recourse to the deliberately non-directive strategies that have at times been associated with discovery learning and extreme progressive approaches (Gibbons, 2006, s. 176).

Heidi utnytter mulighetene i de konkrete situasjonene og gir barna den språklige støtten hun mener de har behov for i situasjonen, implisitt eller eksplisitt. I flere av intervjuene forteller Heidi om hvordan hun i tillegg til å sørge for språklig tilgjengelighet gjennom kontekstuell støtte, også utfordrer barna til mer krevende aktiviteter. Mange av de prosessene Heidi legger opp til, handler ikke bare om hva som læres, men også om hvordan barna kan bruke ferdighetene i andre sammenhenger:

[...] the process of scaffolding is focused on helping learners develop the cognitive and linguistic resources which they can later use for their own purposes in new contexts. In other words, scaffolding is oriented towards showing students how to do (or think or say), rather than what to do, think or say (Gibbons, 2006, s. 176).

Når Heidi modellerer rollelek for Sara (jf. eksempel 4:23), kan prosessen ses i lys av det som foregår i selve rolleleksituasjonen, men også i lys av de erfaringene Sara får i situasjonen som hun kan dra nytte av i nye rolleleksituasjoner. Det samme gjelder de andre observerte hendelsene. Heidi gir språklig støtte slik at barna kan mestre situasjonene på egenhånd. Denne støtten har en stillasbyggende karakter, men blir altså spesielt interessant i lys av hvilke språklige og kognitive ressurser Heidi støtter opp under. Hun arbeider ikke utelukkende for å fremme enkelt språk som er lett tilgjengelig for fokusbarna, slik Cameron (2001, s. xii) påpeker kan være et typisk trekk ved andrespråksdidaktisk arbeid med yngre barn, men hun bruker de ulike barnehagesituasjonene for å mediere språkbruk som er både situasjonsuavhengig og som hun selv mener er kognitivt krevende for barna.

I intervjuene påpeker Heidi at hun arbeider for å gi barna utfordringer som passer fokusbarnas intellektuelle nivå. Hun nevner selv fortelleferdigheter og rollelek som krevende aktiviteter, fordi begge aktivitetene fordrer kognitiv mestring som desentrering kombinert med språklige formmessige krav, som for eksempel evnen til å mestre tempus i fortellinger og i regiytringer i rollelek. Det samme sier hun om fortellinger eller dramatiseringer som hun bruker i samlingsstundene, der hun peker på at hun ikke ønsker å "konkretisere i hjel" fortellingene hun formidler. Flere av de observerte hendelsene viser hvordan Heidi pendler mellom samtaleemner som er situasjonsavhengig og situasjonsuavhengige, både i måltidssituasjoner, lesestunder og lekesituasjoner. Heidis praksiser kan på ulike måter sies å vedrøre dimensjonene som Cummins opererer med i kvadrantmodellen, altså grad av situasjonsavhengighet og kognitiv vanskegrad. For å illustrere variasjonen i Heidis praksiser har jeg valgt å plassere et utvalg av hendelsene inn i kvadrantmodellen, slik figuren nedenfor viser:



**Figur 4:2: Plassering av Heidis praksiser i Cummins' kvadrantmodell**

De observerte hendelsene karakteriseres av en dynamikk der Heidi pendler mellom kognitiv vanskegrad og grad av situasjonsavhengig språkbruk. Akkurat som de fleste observerte hendelsene pendler mellom situasjonsavhengig og -uavhengig språkbruk, i den forstand at Heidi gir mer eller mindre kontekstuell støtte (gjennom gester, forklaringer og materielle ressurser), varierer det også innenfor den enkelte hendelsen hvor kognitivt krevende den er, for eksempel hvor stor grad av desentrering som kreves. Plasseringen i figur 4:2 må derfor ikke oppfattes som statisk, men skal mer antyde noen karakteristika. De eksemplene jeg har plassert inn her, skal representere bredden og variasjonen i aktivitetene. Jeg har altså observert flere hendelser av samme type.



Samlingsstunder har jeg plassert i kvadrant A og dels i kvadrant B. Heidi bruker en del kontekstuell støtte, og hun forteller at hun må bruke aktiviteter som kan passe alle i barnegruppa. Innenfor samlingsstund foregår det en rekke forskjellige aktiviteter (jf. tabell 4:4). På bakgrunn av at Heidi legger vekt på at aktivitetene ikke skal være for vanskelige for barna i gruppa, og at hun velger fellesaktiviteter som skal gjøre språkinnlæringen lettere gjennom for eksempel sang og regler, har jeg plassert samlingsstund som en i hovedsakelig lite kognitivt krevende aktivitet. Høytlesninger og dramatiseringer er situasjoner der Heidi gir støtte, men samtidig er hun forsiktig med hvor mye støtte hun skal gi. De språklige erfaringene barna får i høytlesning, skiller seg fra de andre aktivitetene i samlingsstund gjennom blant annet ordforråd og setningskonstruksjoner, og jeg har derfor plassert disse som mer kognitivt krevende for barna.

Når det gjelder de andre aktivitetene, er det i større grad mulig å anskueliggjøre Heidis differensiering. Selv om måltidssamtalene i hovedsak kretser om selve situasjonen, har tilfellene der Heidi oppfordrer barna til å fortelle, en annen karakter. Her krever språkbruken i måltidssamtalene mer situasjonsuavhengig språkbruk og evne til desentrering. Jeg har valgt ut to av måltidssamtalene som illustrerer hvordan disse kan fortone seg forskjellig: måltidssamtalen med Sara (eksempel 4:5: Måltid: "du er glad i egg") og fortelleaktiviteten med Amal (eksempel 4:8: Måltid: skoleklubbturen). Ettersom Heidi mener at Amal kan desentrere, vil det ikke være så kognitivt krevende for henne, men det krever at hun mestrer situasjonsuavhengig språkbruk. Denne situasjonen er derfor plassert i kvadrant C. Her har jeg også valgt å plassere samtaler i formingsaktiviteter der samtalen ikke handler om aktiviteten, men om en annen situasjon, slik som samtaleeksempel 4:11 fra formingsaktiviteten der de snakker om Heidis hund Albert.

Lesestundene har også ulik karakter. I kapittel 4.2.5 viser jeg hvordan Heidi både bruker lesestunder som ordlæringsaktiviteter, spesielt med Thomas og Emma-bøkene (eksempel 4:13), men også at hun i liten grad intervenerer og legger vekt på egenverdien ved de multimodale tekstene, slik hun gjør når hun leser *Kom, så løper vi* med Rebekka. Selv om illustrasjonene i denne bildeboka til en viss grad gir visuell informasjon som kan relateres til innholdet i verbalteksten, gir de også mye annen informasjon utover verbalteksten.

Lekehendelsene viste, som de andre observerte hendelsene, også stor variasjon langs dimensjonen situasjonsavhengig og situasjonsuavhengig språkbruk, både fra hendelse til

hendelse og også innenfor rammen av de enkelte hendelsene. I pasient-lege-rolleleken med Sara benevner Heidi Saras kroppsdel (arm, fot, mage) mens hun gjør en fiktiv undersøkelse av henne (eksempel 4:22). Samtidig modellerer hun et hendelsesforløp, rolleytringer og regiytringer. Dermed er det i hovedsak de språklige handlingene som konstituerer leken og som bidrar til at det blir kognitivt krevende. Denne hendelsen står dermed i kontrast til andre lekeaktiviteter som for eksempel dokkeleken med Rebekka (eksempel 4:20) og klossleken med Sara (eksempel 4:21), der Heidi både gir barna mye kontekstuell støtte samtidig som aktivitetene med å se på dokkeklær og bygge med klosser ikke kan betegnes som kognitivt vanskelige aktiviteter sammenlignet med rolleleken. I de tilfellene der fokusbarna, spesielt Sara, ikke har tilstrekkelig språkferdigheter til å delta, sørger Heidi for å modellere adekvat språkbruk.

Figuren ovenfor illustrerer hvilke handlingsrom Heidis praksiser foregår innenfor, og de konkrete hendelsene som er plassert, er illustrerende eksempler. Samtidig som Heidi kan arbeide relativt konkret og direkte med Sara, sørger hun også for å gi henne erfaringer med mer krevende aktiviteter som rollelek. Etersom Sara ikke mestrer den språkbruken som kreves i rolleleken, sørger altså Heidi for å modellere for henne. Et annet aspekt figuren belyser, er at frileksaktiviteter og måltid, som i rammeplanen omtales som uformelle læringssituasjoner, ikke utelukkende kan beskrives som situasjonsavhengige og lite kognitivt krevende. Heidis bruk og forståelse av ulike språklæringssituasjoner kan med andre ord beskrives som organisatorisk og språklig fleksibel og dynamisk.

## 4.3 Å skape rom for flerspråklighet

### 4.3.1 Innledning

Heidis barnehageavdeling domineres av norsk språk. Heidi har ikke tilgang til tospråklig assistent, noe hun påpeker at hadde vært svært ønskelig:

det jo ikke lovhjemmel for noen ting [...] så barn har jo ikke noen rettigheter [...] og når all forskning viser hvor viktig det er at ting settes i gang tidlig og ikke minst det med at de kan sitt eget morsmål (intervju 08.10.10)

Ønsket om tospråklig assistent begrunner hun ut fra hva hun kjenner til av forskning og vektlegging av tidlig innsats og betydningen av et godt utviklet morsmål for andrespråksutviklingen. En strategi Heidi bruker for å fremme fokusbarnas morsmålsutvikling, er å samarbeide nært med foreldrene og hjemmet. Foreldre og andre familiemedlemmer er Heidis hovedkilde til informasjon om fokusbarnas morsmål, både deres språkferdigheter på morsmålet og hvordan språkpraksisene er i barnas hjem. Heidi er opptatt av at fokusbarna skal bruke morsmålet aktivt hjemme, og hun sender med tospråklige bøker hjem som hun vil at foreldre skal lese for barnet. Dette er gjerne bøker som Heidi eller assistentene har lest sammen med barna på norsk i barnehagen:

da må jeg jo prøve å støtte meg til foreldrene (.) sånn praktisk så har vi for eksempel i barnehagen fått tak i (.) ei eventyrbok som eventyret står på somalisk og norsk så kan de ha anledning til å låne med (.) den for eksempel hjem til Amal og Alisha da og si til moren at det er kjempefint hvis du kunne lese det så skal vi lese på norsk og så får du dobbelsikret begrepsforståelse (.) så det er jo litt praktiske ting da men du er jo avhengig av å ha en god (.) veldig god kommunikasjon med foreldrene på det (intervju 12.02.10)

Kvaliteten på foreldresamarbeid blir avgjørende for om slik oppmuntring er hensiktsmessig. Heidi legger derfor mye energi i å samarbeide med foreldre og etablere gode samarbeidsrutiner med dem. Hun tar initiativ til arrangement i barnehagen der hun inviterer foreldrene til fokusbarna spesielt, hun inviterer foreldrene inn på kaffe på avdelingen, bistår med praktisk hjelp og involverer seg på ulike måter slik at de minoritetsspråklige barna får anledning til å delta på ulike aktiviteter utenfor barnehagetida. I tillegg til at hun oppmuntrer familiene til å snakke morsmålet og lese for barna hjemme, inviterer hun også foreldre og familie til å delta i språk- og kulturaktiviteter i barnehagen, slik at de kan lære hele barnegruppa sanger og regler på fokusbarnas morsmål. Jeg observerer ingen slike aktiviteter og Heidi er bekymret for sårbarheten ved en slik indirekte måte å legge til rette for barnas morsmålsutvikling på, og hun mener at det på ingen måte er tilstrekkelig for å ivareta fokusbarnas morsmålsutvikling.

Til tross for at Heidi ikke kan fokusbarnas morsmål, arbeider hun målrettet for å styrke fokusbarnas flerspråklige identiteter og flerspråklige status i barnegruppa. Ifølge Heidi er det ikke utelukkende av hensyn til andrespråksutviklingen at barnas morsmål bør utvikles, hun er også opptatt av språkets identitetsbærende funksjon. Ettersom Heidi ikke kan de aktuelle morsmålene til fokusbarna, er det spesielt i dette arbeidet Heidi mener at hun har en viktig rolle:

det blir veldig vanskelig for meg å sikre morsmålsutviklingen (.) det jeg kan gjøre er å fremme det med identiteten og det med og kanskje at du kan bli stolt av å være fra det landet (.) at du kan få litt godt selvbilde (.) i forhold til om du er fra Burma og gi det status i gruppa og blant de andre så det kan jo jeg bygge på (.) som og er kanskje vel så viktig for at de skal bruke språket sitt (intervju 12.02.10)

For å fremme barnas flerspråklige identiteter og status, arbeider Heidi for å etablere en kultur for språkinteresse og flerspråklighet på avdelingen. Det innebærer at hun involverer alle barna på avdelingen, hele foreldregruppa og personalgruppa på avdelingen. Arbeidet innebærer at Heidi aktivt trekker inn andre språk enn norsk på avdelingen. Tabellen nedenfor viser observerte hendelser der andre språk enn norsk er involvert, kategorisert etter hvilken funksjon den flerspråklige aktiviteten har:

**Tabell 4:7: Oversikt over hendelser der andre språk enn norsk er involvert - Heidi**

Hendelse	Språk involvert	Funksjon	Eksempel
Samlingsstund 1, 11.12.09	engelsk, tysk, dansk, fransk, spansk	Språklek	Eksempel: 4:27
Formiddagsmat 1, 11.12.09	spansk, engelsk, burmesisk	Språklek og samtale om Rebekkas morsmål	Eksempel: 4:24
Formingsaktivitet 15.12.09	somali, persisk	Samtale om Amals og et annet barns morsmål + språklek	Eksempel: 4:29
Måltid 15.12.09	spansk	Språklek	
Måltid 16.12.09	kurdisk, engelsk, spansk	Språklek	
Måltid 07.01.10	burmesisk	Samtale om Rebekkas morsmål	
Formingsaktivitet 08.01.10	svensk, engelsk	Samtale om språklige ressurser på avdelingen	Eksempel: 4:28
Måltid 14.01.10	svensk	Samtale om språklige ressurser på avdelingen	Eksempel: 4:25
Samlingsstund 21.01.10	somali, burmesisk	Samtale om Rebekkas morsmål	
Måltid 21.01.10	kurdisk, fransk, italiensk	Samtale om språklige ressurser på avdelingen	
Måltid 26.01.10	burmesisk	Samtale om Rebekkas morsmål	

Det er en rekke språk som involveres i hendelsene, og det er langt flere språk enn de språkene som Heidi oppgir at fokusbarna og de andre barna på avdelingen snakker. I alle tilfellene er det snakk om metaspråklige samtaler. Disse samtalene har ulike funksjoner. Den ene typen omfatter samtaler som Heidi har med fokusbarna om deres morsmål. Disse samtalene representerer en direkte tilnærming for å styrke fokusbarnas flerspråklige identitet. Den andre typen inkluderer samtaler om språklige ressurser som er tilgjengelig på avdelingen. Den tredje typen består av en form for samtaler som Heidi omtaler som "språklek". Språklek innebærer at barna eller Heidi i tillegg til å snakke om språk, snakker på forskjellige språk. Disse samtaletypene er mer indirekte tilnærminger i forhold til fokusbarna, men er sentrale i arbeidet med å skape rom for flerspråklighet. Disse samtaletypene omtales i kapittel 4.3.3 og 4.3.4 nedenfor.

#### **4.3.2 Direkte tilnærminger for å fremme fokusbarnas identitet og status**

I mitt materiale er Rebekka den eneste av de tre fokusbarna som ikke bruker morsmålet i barnehagen, bortsett fra noen få ganger der hun henvender seg til meg på burmesisk. Heidi mener at Rebekka er ambivalent til sitt eget morsmål:

plutselig så kan hun og si en setning som jeg ikke skjønte og da skjønte jeg ”å du prater burmesisk til meg nå og hva betyr det da?” ”det betyr jeg har det bra” (.) ”okei har du det bra?” ”e- ja” ja e- så det har vært litt sånn tosidig (.) jeg har jo snakka litt med henne om at det er fint (intervju 08.01.10)

Heidi forteller at Rebekka heller ikke snakker morsmålet i særlig utstrekning hjemme, til foreldrenes store bekymring. Heidi deler dette synet, og for å motivere Rebekka til å bruke burmesisk hjemme, velger Heidi en eksplisitt tilnærming der hun samtaler med Rebekka om morsmålet:

derfor har jeg (.) prøvd å i hvert fall skulle styrke det med at det er veldig bra og fint og morsomt for meg å høre om at bygge opp litt det der med at det er fint (.) at hun kan litt burmesisk og at jeg er interessert i det òg (intervju 08.01.10).

Heidi forteller at en slik direkte tilnærming er noe hun ikke har gjort tidligere med andre barn. To ganger i materialet finner slike samtaler om morsmål med Rebekka sted. I begge samtalene er Heidi tydelig på at hun mener det er positivt at Rebekka snakker og lærer burmesisk hjemme:

**Eksempel: 4:24: "jeg tror det er lurt at dere lærer burmesisk"**

Barnehagelærer	pappa snakker burmesisk↓
Rebekka	ja fordi han vil at at jeg og Maria og jeg skal også gjøre
Barnehagelærer	ja↑ men det tror jeg er lurt [...] hvis dere lærer det og↑
Rebekka	mm
Barnehagelærer	da kan du snakke to språk vet du [...] det er kjempeflott

(observasjon måltid 11.12.09)

Dette er en eksplisitt anerkjennelse av barnas morsmål. Tidligere i den observerte samtalen argumenterer Heidi for at det kan være hensiktsmessig for Rebekka å snakke burmesisk for å samtale med foreldrene. I samtalen som følger, kommenterer et av de andre barna at Rebekka ikke bare kan to språk som norsk og burmesisk, men siden de lærer litt engelsk i barnehagen av Heidi, kan hun faktisk tre språk. Dette finner han åpenbart imponerende. At han betrakter Rebekkas flerspråklighet slik, kan ses i lys av Heidis systematiske arbeid for at flerspråklighet skal ha en høy status i barnehagen.

### 4.3.3 Benytte språklige ressurser på avdelingen

En av Heidis måter å synliggjøre barnas flerspråklige kompetanse på, er å løfte fram de språklige ressursene som barna på avdelingen har. Jeg har tidligere nevnt at Heidi har laget ”språkplakater” der barnas flerspråklige kompetanse uttrykkes visuelt. Heidi forteller at disse plakatene ofte medfører diskusjoner og samtaler med barna, spesielt aktiviteter som måltid og formingsaktiviteter, der de sitter i nærheten og samtalen ofte knyttes til tema som hvilke språk barna snakker og familiens kulturelle bakgrunn. I observasjonsmaterialet finnes det flere samtaler om språk og nasjonalitet som tar utgangspunkt i disse plakatene, og flere av barna er spesielt opptatt av de barna som kan andre språk enn dem selv, for eksempel svensk, persisk eller kurdisk.

Under et måltid oppstår en samtale der Amal, den jevnaldrende Markus, en assistent og Heidi samtaler med utgangspunkt i språkplakatene. Amal peker på noen av bildene på veggen, og spør hvorfor det er både norsk og iransk flagg på plakaten med bildet av en av jentene. Heidi forklarer dette med at den ene forelderen er norsk og den andre er iransk. Markus følger opp og spør hvorfor det er både norsk og svensk flagg på plakaten med bildet av ei anna jente, og Heidi svarer på samme måte at barnet har en norsk og en svensk forelder. Markus undrer seg over om det betyr at jenta kan snakke svensk.

**Eksempel: 4:25: "kan hun snakke svensk?"**

Markus	kan Ida snakke svensk?
Assistent	det vet jeg ikke
Barnehagelærer	hun forstår helt sikkert svensk hvertfall

(observasjon måltid 14.01.10)

Språkplakatene åpner for en rekke metaspråklige samtaler, der alle barnas språklige kompetanse blir omtalt, svensk på linje med kurdisk eller persisk. Samtalene gir hele barnegruppa anledning til samtale om språk og se språk som en ressurs.

Denne praksisen har paralleller til Cummins' beskrivelser av arbeid med identitetstekster i kanadiske klasserom, der elevenes språkkompetanser blir diskusjonstema. Flere elever mente i utgangspunktet at deres førstespråk ikke hadde plass i skolesammenheng, men over tid endret dette seg fordi læreren oppmuntret elevene og ga elevenes morsmål legitimitet i klasserommet:

However, over time and with encouragement from their teacher, students came to realize the legitimacy of their languages and became more aware of the rich culture expressed through these languages. Gradually, pride replaced shame and students wrote about their languages and shared with each other their knowledge of writing systems, dialects, and the meanings of specific words (Cummins, 2006, s. 62).

En annen tilnærming Heidi har, er modellering av interesse og nysgjerrighet for språk gjennom å ta i bruk sine egne språklige ressurser, som for eksempel språkvarieteter som hennes eget lokale talemål, samt engelsk, spansk og tysk. Hun er opptatt av å vise barna hva hennes egne språklige kompetanser betyr for henne selv, og at ulike språk og språkvarieteter er viktig identitetsmarkører. I intervjuene forteller hun at hun er spesielt oppmerksom på å snakke sitt talemål uten å normalisere til standard østnorsk når hun snakker med barna, og at hun misliker tendensen til standardisering som hun mener at voksne ofte gjør i barnetilpasset tale. I observasjonsmaterialet forekommer noen metaspråklige samtaler der Heidi fokuserer eksplisitt på språkvarieteter.

Et slikt eksempel finner vi under en formingsaktivitet, der Amal, søsteren Alisha, Heidi og fire gutter sitter ved et langbord og lager forskjellige figurer av modellkitt. Samtaletemaet dreier seg i hovedsak om hvilke produkter som lages og hvordan de lages. Alisha reiser seg opp fra stolen hun sitter på og peker på kjevlet som ligger ved siden av Heidi.

**Eksempel: 4:26: "jeg sier kjævle mer med æ jeg"**

Barnehagelærer	vet du hva det heter? vet du hva det heter?	<i>rekker kjevlet til Alisha</i>
Alisha	ja	
Barnehagelærer	hva heter det da? det er litt vanskelig å si altså (.) det heter <u>kjevle</u>	
Alisha	kjevle	
Barnehagelærer	ja	
Tobias	kjelve	
Barnehagelærer	det er mange som sier <u>kjevle</u>	
Barn	kjevle	
Alisha	kjevle (.) kjevle	
Barnehagelærer	men jeg (.) men jeg sier ikke det (.) jeg sier kjævle jeg [...] jeg sier det mer med æ jeg	
Barn	med æ	
Barnehagelærer	kjævle (..) og det er vanskelig å <u>si</u> kjævle og så <u>er</u> det vanskelig å <u>kjævle</u>	
Barn	kjevle	

(observasjon formingsaktivitet 15.12.09)

Heidi retter barnas oppmerksomhet mot selve ordformen "kjevle" og kommenterer to ganger at ordet er vanskelig å uttale. Her er det rimelig å anta at hun refererer både til konsonantforbindelsen /vl/ og den palatale frikativten /ç/. Hun fokuserer imidlertid mest på målmerket /e/ og /æ/, der standard østnorsk har /e/, mens det lokale talemålet har /æ/. I tillegg til at hun påpeker at det finnes ulike uttalevarianter av ordet, markerer hun også hvordan hun selv velger å uttale det: "jeg sier det med æ", og markerer at hun bruker den lokale talemålsuttalen og ikke den standardiserte uttalen.

I tillegg til å bruke det lokale talemålet som utgangspunkt for å legge til rette for språklig mangfold, introduserer hun andre språk som hun selv kan. I intervjuene omtaler hun dette som språklek. Et eksempel på en slik samtale initieres av Heidi umiddelbart i etterkant av en samlingsstund, der temaet har vært jul. Hele samlingsstunden har foregått på norsk. Mens noen av barna sitter og venter på å bli sendt ut på badet for å vaske hender, benytter Heidi anledningen til å snakke med barna om engelsk og spansk. De eldste guttene Tobias (5;4 år) og Markus (5;7 år) og Lukas (5;0) sitter igjen sammen med Julie (3;9 år). Ingen av dem er minoritetsspråklige.



**Eksempel: 4:27: "husker dere hva 'god jul' var på engelsk, da?"**

Barnehagelærer	husker dere hva 'god jul' var på engelsk da?
Flere barn	nei
Barnehagelærer	hm?
Tobias	hva snø er på engelsk
Barnehagelærer	snø?
Markus	ja
Barnehagelærer	hva er snø?
Tobias	snow
Barnehagelærer	snow [...] ja [...] husker dere hva jul er? [chris-]
Barn	[nei ]
Barnehagelærer	det er christmas [så merry christmas [...] det betyr god jul]
Tobias	[og du jeg vet hva [...] jeg vet hva-] jeg klarer å telle på spansk [...] vil du høre?
Barnehagelærer	ja
Tobias	uno dos tres cuatro cinco seis
Barnehagelærer	ja helt riktig
Lukas	[og jeg og]
Julie	[x x x]
Lukas	uno dos tres cuatro cinco seis
Barnehagelærer	ja [...] klarer dere å telle helt til ti da?
Barn og barnehagelærer	uno dos tres cuatro cinco seis siete ocho nueve diez
Markus	diez [...] diez er ti
Barnehagelærer	mm [...] men vet du hva god jul er på spansk? skal jeg lære dere?
Tobias	telle på tysk
Barnehagelærer	skal vi lære hva god jul er på spansk?
Flere barn	ja
Barnehagelærer	feliz navidad
Flere barn	feliz navidad
Barnehagelærer	feliz navidad
Tobias	kan vi telle på spansk? kan vi telle på dansk?

(observasjon samlingsstund 11.12.09)

Slike typer samtaler forekommer flere ganger i materialet, og i samtaleutdraget framgår det at Heidi også har introdusert både engelsk og spansk for barna tidligere: ”husker dere hva god jul er på engelsk da?”, og barna teller på spansk. Heidi sammenligner ord og fraser på norsk med både engelsk og spansk, og hun utfordrer barna på telleaktiviteter som ellers typisk brukes på norsk: ”klarer dere å telle helt til ti da?”. Noen barn foreslår også telleaktiviteter på andre språk de kjenner, både tysk og dansk. Barna tar også initiativ til å utforske språklige uttrykk. Markus prøver ut formen ”diez”, og slår fast at ”diez” må være ti. Gjennom Heidis initiativ gis barna anledning til å utforske og erfare likheter og forskjeller mellom språk, for eksempel at de samme frasene finnes i flere språk og at det er samme tellesystem som brukes.

Både i samtalen umiddelbart etter observasjonen og i intervjuene, omtaler Heidi denne modelleringen gjennom egne språklige ressurser som noe som hun har introdusert for at alle barna på gruppa skal få et forhold til flerspråklighet:

vi har da vært på en måte flinke til å i alle situasjoner å snakke (.) å bruke forskjellig språk veldig mye at det er spennende og hva om vi kan finne ut hva det er og det er og så har vi brukt mye spansk og engelsk da (.) det har blitt en slags (.) ja kall det kultur eller i hvert fall noe som barna er interesserte i (.) altså de er på en måte litt interesserte i å høre om hva ting er og lære (intervju 08.01.10)

Heidis erfaring er at denne praksisen med å introdusere andre språk har ført til en endring i alle barnas holdninger til flerspråklighet generelt, og at de minoritetsspråklige barna med sin flerspråklige kompetanse har fått en annen status i barnegruppa. Deres språkkompetanse på somali, kurdisk og burmesisk blir verdsatt på lik linje med Heidis kompetanse på engelsk, tysk og spansk:

det som i hvert fall har skjedd det er at Amal hun har blitt veldig flink til å fortelle oss og lære oss hva det er på somalisk (.) det er hun veldig god på (.) så da kan hun lære oss (.) så da får hun hevdet seg litt på det (ettersamtale 11.12.09)

Hennes intensjon er å skape rom for de minoritetsspråklige barnas førstespråk i barnehagen, på lik linje med ulike språkvarieteter eller språk som for eksempel engelsk og spansk. Gjennom å trekke inn sitt eget språklige repertoar, har hun til hensikt å modellere en interesse for språk for alle barna på avdelingen og dermed skape en læringskultur der det å kunne flere språk tillegges verdi.

Så langt har jeg pekt på hendelser der Heidi har benyttet språklige ressurser som barna på avdelingen har (språkplakatene) eller hun selv har. I observasjonsmaterialet finnes det også metaspråklige samtaler der Heidi trekker inn andres språklige ressurser for å anerkjenne andre språk. En slik samtale foregår mens Heidi og barna holder på med formingsaktiviteter. Rebekka og treåringene Ida, Julie og Elias sitter ved langbordet og tegner. Heidi spør Rebekka om hva hun har tegnet:

**Eksempel: 4:28: "Pippi snakker svensk"**

Rebekka	et flagg
Barnehagelærer	et flagg ja (.) hvilket land kommer det flagget fra da?
Rebekka	e= I Norge
Barnehagelærer	det er norsk (.) prinsessa er norsk
Julie	du snakker norsk
Rebekka	nei

Barnehagelærer	jo du gjør det og men du kan↑
Elias	jeg kan snakke på engelsk jeg
Barnehagelærer	du kan snakke på engelsk
Julie	jeg kan snakke på engelsk jeg og
Elias	jeg kan snakke skummelengelsk jeg
Barnehagelærer	skummelengelsk? [...]
Barnehagelærer	og Julie hva kan du da?
Julie	jeg kan x x på s= svensk
Barnehagelærer	svensk ja
Julie	mm
Barnehagelærer	kjenner du noen som snakker svensk?
Julie	ja (..) Anneli og Luna
Barnehagelærer	åja [...] og Pippi snakker svensk
Julie	ja
Barnehagelærer	og Emil [...] har dere sett han på tv?
Elias	ja han var nede i kjelleren [...]
Barnehagelærer	mm
Elias	og der var det kaldt

(observasjon formingsaktivitet 08.01.10)

De første samtaleturene handler om hvilke språk barna kan, og ulike språk og språkvarieteter introduseres. Rebekka mener at hun ikke snakker norsk, mens Heidi forsøker å få henne til å sette ord på hvilke språk hun snakker. De andre barna er raskt ute med å fortelle hvilke språk og språkvarieteter de kan. Et av barna, Elias, påpeker at det ikke er hvilket som helst engelsk han kan snakke, men "skummelengelsk". Heidi kommenterer Elias' utsagn, men blir avbrutt av et annet barn som henvender seg til henne om noe annet. Heidi tar alle barna på alvor og kommenterer og bekrefter positivt deres ulike former for språkkompetanser. Da et av barna, Julie, introduserer svensk, knytter Heidi dette språket til de barnelitterære figurene *Pippi Langstrømpe* og *Emil fra Lønneberget*. Heidi og barna har lest bøkene om Pippi på avdelingen, og hun refererer også til filmatiseringen av Emil-bøkene<sup>22</sup>. Ved å peke på andres språkkompetanse som opptrer både i og utenfor barnehagen, som *Emil* og *Pippi*, gir hun både Julies flerspråklige kompetanse og generelt andre språk enn norsk en sterk grad av anerkjennelse. Samtalen gir Rebekka et større mulighetsrom til å artikulere og selv anerkjenne sine flerspråklige kompetanser.

#### 4.3.4 Modellere innlærerrollen

I tillegg til at Heidi modellerer flerspråklighet gjennom egne flerspråklige ressurser, inntar hun rollen som språkeleven eller språkinnlæreren, der hun lar fokusbarna fungere som språkekspert for hele barnegruppa, mens hun og de andre barna inntar rollen som

<sup>22</sup> I Pippi- og Emilfilmene, som med jevne mellomrom vises på NRK tv, er det svenske originalspråket beholdt, i motsetning til i andre skandinaviske barne-tv-serier, der filmene ofte er dubbet.

språkinnlærere. Dette kommer blant annet fram som svar på mitt spørsmål om barn med gode norskspråklige ferdigheter blir brukt som språkressurser og modeller for barna som skal lære andrespråket. Heidi svarer bestemt at det har vært snarere tvert imot:

det har vel vært mer at andre veien sånn konkret at de som har vært norskspråklige har vært interessert i å lære for eksempel somalisk eller at det har vært fokus andre veien (intervju 08.01.10).

Heidis syn er at barna med andre førstespråk er en ressurs for hele gruppa og at flerspråklighet i barnehagen er et gode som kan komme alle barn til gode. Dette synet er i tråd med barnehagens målsetting i årsplanen (jf. 4.1.2). I de observerte hendelsene har jeg flere eksempler på at Heidi arbeider for at fokusbarna skal bringe sine språklige ressurser på bane. Eksemplet nedenfor er et utdrag fra en metaspråklig samtale som oppstår under en formingsaktivitet. Heidi og de to søstrene Alisha og Amal sitter ved langbordet sammen med en assistent og femåringene Hanna og Tobias. Alisha leker med ei skje, og Heidi spør om hun vet hva det heter på norsk.

**Eksempel: 4:29: "hva er skje på somalisk da?"**

Barnehagelærer	hva er det da?	<i>til Alisha som holder i ei skje</i>
Alisha	hæ?	
Barnehagelærer	hm?	<i>lener seg fram mot Alisha</i>
Alisha	skje	
Barnehagelærer	er det skje? (..) som du kan spise med?	
Alisha	mat	
Amal	skje	
Alisha	spis <u>du</u>	<i>rekker modelleire fram til Heidi</i>
Barnehagelærer	hva er skje på somalisk da?	<i>til Amal</i>
Alisha	<u>spis</u>	
Amal	/mædi/	<i>lavt</i>
Barnehagelærer	he?	<i>lener seg mot Amal</i>
Amal	/mædi/	
Barnehagelærer	/mædi/?	
Amal	/mædi/	
Barnehagelærer	/mædi/	
Alisha	/mædi/ sa henne	
Barnehagelærer	/mædi/	
Alisha	skje er /mædi/	
Barnehagelærer	skje er /mædi /	
Barnehagelærer	tror du jeg klarer å huske det a?	<i>ser på Amal</i>
Amal	ja	<i>nikker</i>
Barnehagelærer	skje er /mædi/	
Alisha	x x x x	
Barnehagelærer	ja en kan spise suppe med skje	
Alisha	det er suppe	<i>står i stolen, peker på modelleirefiguren sin</i>

Barnehagelærer	spiser suppe med skje ja	
Barnehagelærer	/mædi/ er skje på somalisk [...]	<i>holder fram en skje og viser til Tobias og Hanna</i>
	hva er skje på persisk da?	<i>ser på Hanna</i>
Alisha	/kaʃi/	
Hanna:	/gaʃa/	
Barnehagelærer	/gaʃa/	
Alisha	/gaʃa/ /gaʃa/ /gaʃa/	
Assistent	det ligner nesten litt på gaffel det	
Barnehagelærer	[ja]	
Alisha	[/gaʃa/]	
Barnehagelærer	/gaʃa/ /mædi/	
Tobias	/gaʃa/ /mædi/	
Barnehagelærer	mm	

(observasjon formingsaktivitet 15.12.09)

Heidi går fra å ha en rolle som andrespråklærer eller språkeksperter til å innta rollen som den lærevillige språkeleven mens de flerspråklige barna, både fokusbarnet Amal, søsteren Alisha og Hanna gis rollen som språkeksperter. Gjentatte ganger henvender Heidi seg til Amal i kraft av at det er Amal som er den mest språklig kompetente og som kan gi henne bekreftelse på ordform og uttale. Ifølge Heidi ville ikke dette vært mulig i like stor grad dersom hun ikke tidligere hadde valgt modelleringen gjennom spansk og engelsk, slik at barna har en modell for hvordan de kan være språkeksperter, jf. samtaleeksempel 4:27.

Heidi lar barna snakke på eller om sitt språk sammen med andre barn, og ikke i isolerte, avgrensede aktiviteter der andre barn med samme språk deltar. I flere sammenhenger viser de majoritetsspråklige barna at de vil prøve ut fokusbarnas førstespråk, slik som Tobias gjør i utdraget ovenfor. I andre hendelser kommer det fram at de majoritetsspråklige barna er imponert over fokusbarnas flerspråklige ferdigheter. De majoritetsspråklige barna vil også gjerne vise hva de kan, enten at de vil fortelle de andre barna eller Heidi hvilke og hvor mange språk de kan (jf. eksempel 4:28), eller at de ønsker å demonstrere sine ferdigheter på forskjellige språk, for eksempel engelsk og spansk (jf. eksempel 4:27). Arbeidet med flerspråklighet angår dermed i aller høyeste grad de majoritetsspråklige barna. I tillegg til at fokusbarnas språk anerkjennes både av barnehagelærer og de andre barna, skaper Heidi en læringskultur der ikke bare fokusbarnas morsmål somali, kurdisk og burmesisk blir verdsatt, men flerspråklighet som sådan.

En annen side ved dette arbeidet, er hvordan Heidis fokus på flerspråklighet og ulike språkkompetanser gjør at det rettes mer oppmerksomhet mot språkets forside, som jeg tidligere har pekt på at ellers ikke preger Heidis praksiser. Aksjonsforskningsprosjekt utført

i klasserom viser hvordan veien om et tredje og gjerne fiktivt språk trekker fokuset over på et metaspråklig nivå, for eksempel studier av isbjørnspråk (Danbolt & Kulbrandstad, 2008, 2013) og apespråk (Laursen, Jensen, & Petersen, 2003). Gjennom de metaspråklige samtalene retter Heidi oppmerksomheten mot språk som fenomen, for eksempel lydsystemet på ulike språkvarieteter (jf. eksempel 4:26), de sammenligner ord fra ulike språk (jf. eksempel 4:29) og de snakker om hvilke språk som snakkes (persisk, svensk, somali, engelsk). Disse metaspråklige samtalene er ikke lenger bare en ressurs for fokusbarna, men for hele barnegruppa.

#### **4.3.5 Oppsummering og diskusjon av flerspråklige perspektiv**

På ulike måter legger Heidi til rette for å etablere kulturer for flerspråklighet på avdelingen. Arbeidet foregår på avdelingen med alle barna, på foreldremøter og på personalmøter. Når Heidi legger til rette for flerspråklighet på avdelingen, handler dette i stor grad om å gjøre tilgjengelige flerspråklige ressurser synlige og hørbare gjennom metaspråklige samtaler og å løfte fram og gi stemme til ulike språk som snakkes på avdelingen og som barna ellers kjenner til. Heidi forteller at hun selv har erfart hvordan det er å være minoritetsspråklig, og at hun lett kan sette seg inn i både foreldrenes og barnas opplevelse av ikke å bli forstått og hørt. Fokusbarna er ikke i en tospråklig opplæringssituasjon der deres morsmål inngår i opplæringen, men Heidi arbeider for å skape et rom for barnas flerspråklige situasjon. Sett i lys av Garcías modell for tospråklige arrangement og strategier (jf. 2.4.3), kan Heidis praksiser til en viss grad betraktes som arbeid med tverrspråklig bevissthet, der formålet er å fremme allmenn, språklig toleranse. Slik García (2009, s. 303) beskriver slike tverrspråklige arrangement, foregår de innenfor rammen av tospråklig opplæringsprogram, og ikke i en enspråklig, "mainstream" opplæringssituasjon, slik som er tilfellet for Heidi og fokusbarna. I Heidis tilfelle handler arbeidet om noe annet og mer enn bare å sammenligne på tvers av språkene.

Heidis arbeid har flere fellestrekk med klasseromspraksiser som Cummins og Early kaller *identitetstekster*, altså en pedagogisk tilnærming der læreren legger til rette for at elever skal kunne uttrykke seg og investere sine identiteter gjennom ulike modaliteter (muntlig, skriftlig, visuelt, musikalsk, dramatisk) og på ulike språk selv om læreren ikke snakker disse språkene (Cummins & Early, 2011, s. 3). Cummins og Early understreker nødvendigheten av å bekrefte studenters identiteter: "Students' perceptions of their intelligence, imagination, and multilingual talents are a part of their identity and when these are affirmed in the school

and classroom context, they invest their identities actively in the learning process" (Cummins & Early, 2011, s. 38f).

Heidi er opptatt av å skape et læringsmiljø der alle barna, og spesielt fokusbarna, skal få delta med sine ulike ressurser og på egne premisser. Dette ressursperspektivet er grunnleggende i Cummins og Earlys tilnærming, som de rammer inn i teoretiske perspektiver knyttet til samfunnsmessige maktrelasjoner, pedagogiske orienteringer og sosiokulturelle syn på språk og litterasitet. Heidi er selv inne på at språkopplæring ikke foregår løsrevet fra en større samfunnsmessig sammenheng. Hun påpeker at fokusbarna må gis anledning til å hevde seg i forhold til de andre barna, og at det er en forbindelse mellom identitet og språktilegnelse. Som Cummins og Early argumenterer også Norton for at en ikke kan se forholdet mellom språkinnlæreren og den sosiale verden løsrevet fra hverandre: "Every time we speak, we are negotiating a sense of self in relation to the social world, and reorganizing that relationship across time and space" (Norton, 2011, s. 319).

Norton kaller dette forhandlingsarbeidet 'identitetsinvestering'. I motsetning til 'motivasjon', som primært er en psykologisk konstruksjon, mener Norton at 'investering' er en term som beskriver hvordan språkinnlæreren stadig forhandler sine identiteter med andre. Lærerens rolle blir dermed å mediere elevenes identitetsinvestering. Ellis (2008, s. 338f) mener at tilnærminger som identitetsperspektiver og andre sosiale perspektiver på språklæring kan bidra til viktige erkjennelser av faktorer som indirekte påvirker språktilegnelse, men hevder at slike tilnærminger kan risikere å være ideologisk motivert og dermed ikke adresserer spørsmålet om hva som tilegnes. I motsetning til Ellis hevder stadig flere (for eksempel Creese & Blackledge, 2010; Cummins & Early, 2011; García, 2009; Hélot & Ó Laoire, 2011; Makoni & Pennycook, 2007) at språk ikke kan betraktes utelukkende som strukturer som skal internaliseres og prosesser som kan studeres isolert, men er innvevd i sosiale praksiser og må betraktes i lys av større samfunnsmessige og dermed også ideologiske sammenhenger. For å belyse relasjonen mellom de samfunnsmessige perspektivene i språkopplæring, knytter både Norton og Cummins an til bourdieuske og bakhtinske perspektiv. Ytringer er både betinget av historiske, kulturelle og sosiale forhold og kan forhandles og reforhandles i situasjonen den inngår i (Bakhtin, 1981, s. 66; Bourdieu, 1991, s. 109). Creese og Blackledge (2010, s. 110) mener at flerspråklighet i klasserommet ikke så mye handler om hvilket språk eller hvor mye språk, men hvem sine stemmer som blir hørt og fremmet, og hvorvidt det er en heteroglossisk kultur i læringsrommet. Skole og

barnehage er også bærere og gjenskapere av de sosiale praksisene, og er dermed ikke nøytrale aktører (Cummins, 2000, s. 254f). Gjennom de sosiale praksisene forhandles og reforhandles identiteter gjennom hvilke stemmer som kommer til uttrykk.

Cummins (2000, s. 44ff) mener at nettopp lærerens rolle er særskilt avgjørende, fordi det symbolske maktforholdet kommer til uttrykk blant annet i handlingsrommet som læreren forvalter og da spesielt i relasjonen mellom lærer og elev. Elevene kan bli myndiggjort ('empowered') ved at læreren gjennom å ta hensyn til deres språklige og kulturelle ressurser, reforhandler det symbolske maktforholdet i klasseromssituasjonen spesielt og i samfunnet generelt. Med Bourdieus økonomiske metaforer ville en sagt at menneskers språklige kapital vurderes ulikt på det språklige markedet. Når Heidi bringer sin egen språklige kapital eller ressurser til barnehagens språklige marked, og legger til rette for at barna skal gjøre det samme, ønsker hun å gå imot den tendensen at barna ikke ønsker å ytre seg på andre språk enn norsk. Samtidig som hun reforhandler språkernes posisjon og symbolske makt, gir hun også barna en flerspråklig stemme på læringsarenaen. I stedet for å fortie barnas flerspråklige situasjon, gir hun den status ved å fremme den (Cummins, 2000, s. 44).

For Heidi er forholdet mellom språk og identitet altså tett forbundet. Begrunnelsen for å fremme barnas identitet er nettopp å muliggjøre at barna skal bruke sine språklige ressurser. For å legge til rette for barnas identitetsinvestering påpeker hun at hun må arbeide for å gi barnas språklige og kulturelle bakgrunn en høyere status. Dette arbeidet gjør Heidi både direkte med fokusbarna, men også allment på avdelingen. Når Heidi legger til rette for at fokusbarna skal ytre seg på sine språk i læringsrommet, handler det både om å gi barnas språklige ressurser stemmer i språklæringsrommet og om å se barnas livsverden i sammenheng med det læringsrommet som hun kan legge til rette for. Selv om det ikke er tale om en tospråklig opplæring i streng forstand (jf. Garcías teoretiske rammeverk for tospråklig opplæring, 2009, s. 120), kan læringsrommet likevel betraktes som et heteroglossisk læringsrom der flere språk og stemmer myndiggjøres.

Denne formen for myndiggjøring er en investering *både* for minoritets- og majoritetslevers identiteter fordi de kan oppmuntres til å uttrykke seg selv på ulike språk og med ulike stemmer (Cummins, 2007, s. 238). Når Heidi trekker fram barnas ulike språklige ressurser gjennom språkplakatene og tar i bruk sine egne språklige ressurser for å gi de



minoritetsspråklige barna stemmer, modellerer hun en interesse for språk i seg selv, ikke om det er norsk, svensk, persisk eller somali. Dermed demper hun den potensielle maktposisjonen og den enspråklige posisjonen majoritetsspråket norsk har. The New London Group forfekter at kulturelt og språklig mangfold er en sterk sosial ressurs for å skape nye samfunnsborgerskap:

[...] cultural and linguistic diversity is a classroom resource just as powerfully as it is a social resource in the formation of new civic spaces and new notions of citizenship. This is not just so that educators can provide better "service" to "minorities." Rather, such a pedagogical orientation will produce benefits for all. For example, there will be a cognitive benefit to all children in a pedagogy of linguistic and cultural pluralism, including for "mainstream" children (Cazden, et al., 1996, s. 69).

Det språklige mangfoldet på avdelingen angår alle barna og ikke bare minoritetene. Analysen viser hvordan barna tar del i aktiviteter rundt metaspråklig flerspråklig bevissthet (slik som eksempel 4:27 og 4:29) og at alle barna får tilgang til de forskjellige kulturelle og sosiale praksisene. Når alle barna involveres, utvikles det nye sosiale praksiser som overskrider majoritets- og minoritetsperspektivet.

#### **4.4 Oppsummering av Heidis andrespråksdidaktiske praksiser**

Et gjennomgående trekk ved Heidis andrespråksdidaktiske praksiser er vektleggingen av den sosiale dimensjonen ved andrespråkslæring. Hun ser ut til å knytte læringsbegrepet mer til sosialisering, omsorg og oppdragelse enn til utvikling av kunnskaper og ferdigheter. Denne dimensjonen gir seg utslag både gjennom organisatoriske forhold og på språklig nivå. Organisatorisk sett integreres arbeid med språk i alle situasjoner. Arbeidet foregår på barnehageavdelingen i situasjoner og på steder med flere deltakere der fokusbarna kan få erfaringer med språk i aktiv bruk i samspill med andre barn og voksne. Heidis praksiser har flere fellestrekk med kommunikativt basert andrespråksopplæring som kjennetegnes ved at innlærerne skal lære andrespråket gjennom å kommunisere i så naturlige situasjoner som mulig og der oppmerksomheten mot språk som fenomen er mer implisitt (Ellis, 2009, s. 16; Loewen, 2011, s. 576). Heidi understreker sin språkmodellerende rolle, der hun har et særlig ansvar for at barna får erfaringer med språk som sosial aktivitet i ulike situasjoner. Språkmodelleringen omfatter situasjoner med ulik grad av situasjonsavhengig og kognitivt krevende språkbruk.

Det sosiale aspektet er også sentralt i arbeidet med å skape rom for flerspråklighet på avdelingen. Arbeidet med flerspråklighet kommer til uttrykk på et språklig nivå. For å skape rom for flerspråklighet i barnehagen retter hun eksplisitt oppmerksomhet mot ulike språk og språkvarieteter. Det flerspråklige perspektivet er slik sett en integrert del av andrespråksarbeidet, men går også utover dette, fordi arbeidet retter seg mot alle barna. Arbeidet handler om å utvikle fokusbarnas flerspråklige identiteter og å la deres flerspråklige stemmer bli hørt. Norton peker på at lærere som arbeider for å fremme elevenes språklige identiteter, legger vide definisjoner av 'språk' og 'språkopplæring' til grunn for undervisningen: "The teachers conceive of language not only as a linguistic system, but as a social practice in which experiences are organized and identities negotiated" (Norton, 2011, s. 321). Når Heidi arbeider aktivt både med barnas ordforrådsutvikling og språklige sosialisering, ivaretar hun aspekter ved språkutvikling som både omfatter språk som system og språk som sosial praksis, der det sistnevnte er det mest overordnede.

Slik Heidi relaterer arbeidet med andrespråk til kommunikative prosesser og til et innhold som tar utgangspunkt i barnas liv og erfaringer, kan det knyttes an til et sosiokulturelt syn på andrespråkslæring. Sentralt i et slikt språklæringssyn er forholdet mellom språklæring og situasjonene der læring foregår. Gjennom språklig samspill med omgivelsene blir barn gradvis mer delaktige i kulturelle normer for språkbruk som vurderes som sentrale i praksisfellesskapet. Ifølge et slikt syn har voksne eller språkekspertene en særlig rolle som modeller som gjennom ulike kulturelle praksiser og artefakter medierer barnas deltakelse i de sosiale aktivitetene (Gibbons, 2006, s. 24f). I Heidis modellering er språket det mest sentrale medierende redskapet. Medieringen foregår primært språklig gjennom beriket innputt, slik som omformuleringer, gjentakelser, gester og utvidinger og dels konkrete materielle gjenstander. Modelleringen omfatter også en flerspråklig dimensjon der Heidi oppmuntrer til bruk av flere språk på avdelingen.

## 5 Rigmors andrespråksdidaktiske praksiser

### 5.1 Innledning

Rigmor har andre rammer for arbeidet med andrespråk enn Heidi. Barnehagen har flere tiårs erfaring med arbeid med minoritetsspråklige barn, og de har ansatt tospråklige assistenter både på fast og midlertidig basis. Noen av de tospråklige assistentene arbeider som ordinære assistenter på barnehagens avdelinger.

Datainnsamlingen i denne barnehagen foregikk i to perioder, høsten 2007 og våren 2011. Jeg samlet inn data fra denne barnehagen til pilotstudien (jf. kap. 3.4), og etter at jeg hadde avsluttet datainnsamlingen fra hovedkasuset, opprettet jeg ny kontakt med denne barnehagen og startet en ny datainnsamlingsrunde. Dette skyldtes at jeg visste at Rigmor hadde andre rammer for sitt arbeid med andrespråk enn Heidi. Rigmor var pedagogisk leder i begge datainnsamlingsperiodene, og flere av intervju spørsmålene fra første og andre datainnsamlingsrunde var overlappende. Jeg har valgt å inkludere data fra den første datainnsamlingen i hovedundersøkelsen, ettersom dataene fra piloten belyser problemstillingene i hovedundersøkelsen. Når studien endret fokus fra barn til barnehagelærer, ønsket jeg likevel å få flere av Rigmors perspektiver inn. Med to forskjellige datainnsamlings tidspunkt og med ulike barnegrupper og fokusbarn, understrekes også variasjonen og foranderligheten i Rigmors praksiser.

#### 5.1.1 Barnehagelærer Rigmor

Rigmor er i slutten av førtiårene. Ved første datainnsamling hadde hun ti års erfaring som barnehagelærer, og sju av disse årene har hun vært pedagogisk leder i barnehagen der datainnsamlingen foregikk. Hun har tidligere arbeidet i forskjellige barnehager i nabokommunene. Hun begynte på førskolelærerutdanningen etter at hun hadde fylt 30 år, og hadde tidligere arbeidet i helse- og omsorgssektoren. Etter endt utdanning har hun tatt etterutdanning i pedagogisk ledelse, og hun har deltatt på kurs og utviklingsarbeid i regi av Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring. Gjennom dette nettverket har hun utvekslet erfaringer med andre barnehager som også har lang erfaring med minoritetsspråklige barn.

Når jeg ber Rigmor fortelle hvilke erfaringer fra egen bakgrunn som har formet hennes arbeid med andrespråk, forteller hun at hun mener hun har lært mer om arbeid med

andrespråk gjennom egen praktisk erfaring enn hva hun lærte gjennom sin formelle utdanning. Et annet forhold som Rigmor mener er viktig, er hennes interesse for arbeid med flerkulturalitet og generelle nysgjerrighet for annerledeshet og mennesker som ikke er som henne selv. Hun forteller at hun alltid har interessert seg for forskjellighet, mangfold og ”det som er litt annerledes”. Allerede fra barneskolen begynte hun å søke vennsksapsrelasjoner med medelever med annen kulturell og språklig bakgrunn enn henne selv. Hun trekker også inn familiære forhold som at hun i voksen alder har fått familie som bor i et ikke-vestlig land, og som nok kan ha forsterket hennes interesse for andre kulturer. At det går mange barn med minoritetsspråklig bakgrunn i denne barnehagen, omtaler Rigmor som "midt i blinken" for henne. Rigmor ivrer for arbeidet med minoritetsspråklige barn, og hun gir uttrykk for at det gir henne mye. Hun forteller at hun bruker fritida til å utvikle materiell som kan brukes i barnehagen, for eksempel lager hun gjenstander (konkreter) og figurer som brukes i lesestunder, eller hun leter på internett og utvikler ulike aktiviteter på pc for barna.

### **5.1.2 Barnegruppa og fokusbarna Mary og Hai**

Barnegruppa som Rigmor er pedagogisk leder for, er en aldersblandet gruppe for barn i alderen 0–5 år. Det går seksten/sytten barn på avdelingen, som jeg har valgt å kalle "Regnbuen". Under datainnsamlingen i 2007 hadde seks av sytten barn minoritetsspråklig bakgrunn, og i 2011 var sju av seksten barn minoritetsspråklige. I datainnsamlingen til piloten i 2007 var det jeg som valgte ut fokusbarn. Mary var mye til stede i barnehagen og samtykkeerklæring fra foresatte var uproblematisk. Valget mitt falt derfor på henne. I datainnsamlingen som foregikk i 2011, lot jeg derimot Rigmor velge barn. Hun valgte Hai, fordi hun hadde bestemt seg for å intensivere andrespråksarbeidet med ham.

*Mary* er 5;0 år ved datainnsamlingens oppstart i 2007. Hun er født og oppvokst i byen der barnehagen ligger. Familien har libanesisk bakgrunn, og både barnehagelærer og styrer rapporterer at familien bruker både norsk og arabisk hjemme. Mary har gått i barnehage siden hun var to år, og de eldre brødrene hennes har gått i den samme barnehagen. Barnehagepersonalet gir uttrykk for at de kjenner familien godt og at de får mye informasjon om hjemlige forhold fra familien. Marys mor har blant annet fortalt til personalet at Mary sa sine første ord på norsk rett etter at hun begynte i barnehagen i toårsalderen. I intervjuene gir Rigmor uttrykk for at Mary ser ut til å foretrekke norsk, i alle fall i barnehagen. Hun forteller at de har forsøkt med tospråklig assistent som snakker

arabisk, men Mary ønsker ikke å snakke eller være sammen med den tospråklige assistenten. I den perioden jeg samler inn data, observerer jeg aldri at hun uttrykker seg på arabisk eller snakker arabisk med noen av de andre arabisktalende barna.

Personalet forteller at Mary er ei typisk "lekejente", som de beskriver nærmere som ei utadvendt jente som blomstrer når hun leker med andre barn. Jeg observerer henne i en rekke forskjellige lekeaktiviteter med jevnaldringer, og det er ofte hun som tar initiativ til lekeaktiviteter. Hun tar også initiativ til lesestunder med personalet. I observerte hendelser under måltid, formingsaktiviteter og samlingsstund observerer jeg henne som mer reservert og mindre utadvendt enn hendelser i lekesituasjoner.

*Hai* er 5;8 år og hadde gått tre år i barnehage da datainnsamlingen startet i 2011. Hai har familiebakgrunn fra Vietnam. Han har to yngre søsken som går på samme barnehageavdeling. Ifølge Rigmor snakker foreldrene vietnamesisk med Hai og de yngre søsknene. Rigmor synes at Hai fungerer fint i samspill med de andre barna, men hun observerer ham ofte i lekeaktiviteter som hun mener krever lite språkferdigheter, som for eksempel lek der leken i hovedsak innebærer å løpe etter hverandre eller lek med biler og fly der leken består av å lage motorlyder. Ifølge Rigmor er Hai og familien mye sammen med andre familier med vietnamesisk bakgrunn, og utover norsk barne-tv, tror hun at Hais eksponering for norsk språk utenom barnehagetid, er begrenset. Rigmor forteller at hun synes at utviklingen av Hais norskferdigheter har gått langsommere enn hun hadde forventet. Ifølge Rigmor tar Hai lite kontakt med voksne i løpet av barnehagedagen. Hun beskriver ham som en rastløs gutt som ikke liker så godt å bli lest for. Hun er bekymret for norskutviklingen hans, og ønsker derfor å følge ham ekstra opp. Alle barna som snakker vietnamesisk i barnehagen, har ukentlig gruppeaktiviteter med tospråklig assistent, og i tillegg har barnehagen ukentlige gruppeaktiviteter som skal fremme norskutviklingen for alle de minoritetsspråklige barna.

### **5.1.3 Fysiske og strukturelle forhold ved språklæringsarenaen**

Barnehagen ligger sentrumsnært i en by på indre Østlandet. Kommunen har bosatt innvandrere siden 1970-årene, og vi finner minoritetsgrupper med ulik språklig og kulturell bakgrunn. Barnehagen er kommunal med to 0–5-årsavdelinger, hver med plass til 16–17 barn. Avdelingene ligger i to forskjellige bygninger, men har felles uteområde.

I årsplanene for barnehageårene 2007/2008 og 2010/2011 omtales barnehagen som flerkulturell. I disse dokumentene profileres barnehagen som en barnehage med særskilt kompetanse og erfaring innenfor flerkulturelt arbeid og språkopplæring. Her framgår det at barnehagen arbeider med *Snakkepakken* (Ihlen & Finnanger, 2004) og kartleggingsverktøyet *Tidlig registrering av språkutvikling* (TRAS) (Espenakk, et al., 2002). Under datainnsamlingen i 2011 deltar barnehagen i en større kommunal satsing på områdene antall/rom/form og engelsk. I årsplanen for 2010/2011 knyttes de to satsingsområdene opp mot hverandre. Årsplanen konkretiserer hvilke tema som det fokuseres på hver måned, for eksempel former, tall og mengde.

I tillegg til årsplanene har barnehagen utviklet et informasjonsskriv som beskriver hvordan det flerkulturelle perspektivet reflekteres i barnehagens virksomhet. Målgruppa for skrivet er ikke eksplisitt formulert, men jeg antar at det er foreldre til både majoritets- og minoritetsspråklige barn på avdelingen. I skrivet omtales flerkulturalitet generelt og arbeidet med språk spesielt, og en trekker inn fordelene med å vokse opp med flere språk og hvilken betydning barnas morsmål kan ha for andrespråkutviklingen og utviklingen av identitet. I tillegg beskrives organiseringen av arbeidet med morsmål og norsk. Skrivet angir at norskopplæringen bør foregå både uformelt og formelt. På dette punktet siteres rammeplanen for barnehager direkte.

Rigmor utarbeider månedsplaner som hun gir til barnas foresatte. I månedsplanene framgår det spesielle aktiviteter som karneval, besøk på biblioteket og barnas fødselsdager. Rigmor skriver om hvilke tema de har arbeidet med i måneden forut, og hvilke tema og aktiviteter som foregår framover, for eksempel markering av vietnamesisk nyttår og sameuke. I tillegg til månedsplanen utarbeider Rigmor en mer detaljert ukeplan som fungerer som en arbeidsplan for personalet. I denne planen fordeles arbeidsoppgaver for hver dag, for eksempel hvem som har ansvar for kjøkkenaktiviteter, samlingsstund, leseaktiviteter og spillaktiviteter.

På barnehageavdelingen finnes garderobe, bad, kjøkken, et stort fellesrom og et mindre lekerom. I tillegg er det et lite rom som brukes både som personalrom og som rom for gruppeaktiviteter med barna. På fellesrommet er det i tillegg til to langbord og benker, en sofakrok med ei kasse bøker og en lekekrok med et lekekjøkken, dokkesenger og dokker. Det er bokhyller med bøker, permer og lekekasser langs den ene veggen. I de forskjellige

rommene henger det bilder og tegninger laget av barna. I det lille lekerommet henger det en plakat for hvert barn. Plakaten er formet som et hus, og viser bilder av hvert barns hus og familiemedlemmer. Disse husplakatene er laget i samarbeid med hjemmet. Under første datainnsamlingsperiode i 2007, henger det plakater i voksenhøyde med "månedens ord" på veggene i fellesrommet. I begge datainnsamlingsperiodene henger det i flere rom ordlister med sju–åtte ord på flere forskjellige språk. Disse ordlistene henger også i voksenhøyde.

Barnehagen har åpningstid fra 07.00–16.30. Barnegruppene deles ofte i mindre grupper, enten på tvers av de to avdelingene eller på den enkelte avdeling. Inndelingen foregår etter type aktiviteter (arbeid med språk, spillaktiviteter og lesing) eller aldersvis. Femåringene går i en egen skoleforberedende gruppe som møtes ukentlig, mens de andre aldersgruppene møtes månedlig. Organiserte aktiviteter foregår i hovedsak på formiddagen. Etter samlingsstund og et felles formiddagsmåltid midt på dagen, er barna ute.

## 5.2 Språklærings situasjoner

### 5.2.1 Organisering av språklæringsrommet og språklæringsaktivitetene

Rigmor arbeider på ulike måter og velger ulike språklærings situasjoner når hun arbeider med Mary og Hai. Oversikten nedenfor gir en oversikt over hvilke hendelser jeg observerte med henholdsvis Mary og Hai, hendelser som Rigmor regner som gode språklærings situasjoner for hvert av barna:

**Tabell 5:1: Observerte hendelser på avdeling Regnbuen Mary høst 2007 og Hai vår 2011**

Situasjon	Antall observerte hendelser	Sted	Total varighet
<b>Mary</b>			
Samlingsstund	3	Lekerom og garderobe	1 time 38 minutter
Frilek: samtale	1	Fellesrom	1 minutt
Garderobe	2	Garderobe	13 minutter
<b>Hai</b>			
Språktreningsøkt	3	Grupperom	1 t 26 minutter

I Marys tilfelle vektlegger Rigmor språklærings situasjoner som samlingsstund og garderobe. Disse hendelsene finner sted på avdelingen med andre barn til stede.

Frilekssamtalen varer et kort øyeblikk og handler om hva slags musikk Mary ønsker å høre på. Med Hai organiserer Rigmor språklæringsarenaen på en helt annen måte. I hans tilfelle velger hun å prioritere individuelle språktreningsøkter som foregår isolert fra de andre

barna. Når Rigmor velger gode språklærings situasjoner som jeg skal følge, legger hun vurdering av barnas språkferdigheter på norsk og morsmålet til grunn.

### **5.2.1.1 Arbeid med Marys andrespråk: samlingsstund og garderobe**

I intervjuene omtaler Rigmor Marys ordforråd på norsk som aldersadekvat, og hun nevner at det er enkelte sider ved syntaks og morfologi som ikke er korrekt, men ikke noe som Rigmor mener skiller seg ut fra ordinært barnespråk. Ifølge Rigmor fungerer Mary godt språklig og sosialt i samspill med både barn og voksne, men hun mener at Mary kan streve med konsentrasjon i samlingsstund:

hun har ganske mange begreper inne synes jeg (.) eneste hun har litt problemer med setningsoppbyggingen [...] og bøyning av verb og flertall og han og hun tuller hun mye med (.) men det gjør mange av de små [...] men jeg synes jo at det med Mary er mest å få henne til å konsentrere seg over litt lengre tid på ting (.) jeg er ikke så bekymret over språket hennes (.) men det er det med konsentrasjonen og (.) jeg er ikke så bekymret over det altså men hun skal jo på skolen til høsten hun også (.) og trenger og så øve litt på det (ettersamtale 23.11.07)

Rigmor forteller at Mary en periode trakk seg unna i samlingsstund og ikke ønsket å delta. Hun legger derfor vekt på at Mary skal delta i samlingsstund eller andre aktiviteter som krever konsentrasjon over noe lengre tid. Utover dette er det ifølge Rigmor ikke nødvendig med egne tiltak for å fremme Marys norskferdigheter. Selv om Rigmor ikke er bekymret for Marys språkutvikling, følger hun nøye med. Hun forteller at hun innimellom spiller forskjellige spill med henne. Ettersom Mary foretrekker å være sammen med andre barn, tar Rigmor gjerne med andre barn i spilleaktivitetene. Å spille spill med barn er ifølge Rigmor en god situasjon for å vurdere barnas produktive språkferdigheter:

jeg bruker mye spill og spesielt memory (.) da må vi si hva det er vi tenker (.) jeg merker det ikke så mye når jeg observerer barna i lek (.) for da tilpasser de antakeligvis språket sitt ut fra hva de kan (.) mens når det er mer direkte spørsmål på begreper så er de blanke og kan ofte mye mindre norske ord (intervju 27.12.07)

I samtaleutdraget peker Rigmor på forholdet mellom reseptive og produktive språkferdigheter. Selv om barna i mange sammenhenger viser at de forstår, er Rigmor opptatt av deres produktive språkferdigheter. Samtidig peker hun på at barna i lekesituasjoner kan bruke strategier for å omgå visse ord eller formuleringer. Når hun spiller spill med barna, vil hun kunne oppdage slike forhold.



Rigmor er opptatt av at personalet, og først og fremst hun selv, må utnytte de mulighetene som oppstår gjennom dagen. De gode språkutviklende samtaleene mener hun kommer med færrest mulig til stede, og gjerne i individuelle samtaler. Hun begrunner dette både ut fra relasjonelle forhold om nærhet til barnet og ut fra muligheten til språklige tilpasninger. I samlingsstunden oppstår ikke disse mulighetene så ofte, både fordi det er så mange barn og så mange språklige hensyn å ta. Ifølge Rigmor er derimot garderobesamtalene gode språklærings situasjoner fordi samtaleene ikke er så voksenstyrt, og det oppstår et bedre samspill mellom samtaledeltakerne:

jeg synes i hvert fall det er lettest (.) garderoben synes jeg er best [...] da kommer vi veldig nære [...] og har veldig fokus på det samme (.) og ved matbordet for eksempel da prater vi ofte om mange andre ting [og] og det er du i garderoben så har du barnet mye mer for deg selv (.) mens ved matbordet så må du jo prate med alle (.) samlingsstund blir veldig voksenstyrt (.) det blir garderoben for så vidt òg men litt (.) ja det er ikke (.) det blir litt mer toveis (intervju 27.12.07)

Måltidene har en fordel med at de ikke nødvendigvis er så voksenstyrt, men samtidig peker hun på at det er mange som ønsker å snakke og at samtaleene ofte blir lite fokuserte og mer springende. En annen grunn til at Rigmor ikke utnytter språklæringsmulighetene under måltidene, er simpelthen at hun ikke liker å snakke når hun spiser.

I tillegg forteller Rigmor at arbeid med språk jevnlig er tema på personalmøter. Det er en utfordring å huske at arbeidet skal foregå hele dagen og integreres i annet arbeid, ikke bare i avgrensede perioder. For at personalet skal utnytte lærings situasjoner som oppstår gjennom dagen, har Rigmor hengt opp en plakat med "månedens ord" på veggen. Plakaten er fra læringsmateriellet *Snakkepakken* (Ihlen & Finnanger, 2004). På plakaten er det navn på og bilder av forskjellige gjenstander (for eksempel klær og mat). Hensikten med plakaten er å minne personalet på å bruke de aktuelle ordene. Rigmor påpeker også at hun selv forsøker å tilpasse sin språkbruk i alle situasjoner i løpet av en barnehagedag, slik at hun ikke bruker for vanskelig språk for barna:

så må jeg bare lære meg selv å ikke prate for mye (.) for det gjør jeg [...] jeg snakker nok litt for fort (.) i vanlige situasjoner (.) matbordet [...] kanskje jeg bruker litt lange setninger og unødvendig mye ord som en putter på (intervju 27.12.07)

For henne innebærer den språklige tilpasningen å sørge for nedsatt taletempo, kortere ytringer og færre ord. Studier av læreres språkbruk (Håkansson, 1987; Kleifgen, 1985, s. 37) og barnerettet tale (Ellis, 2008, s. 212) viser at dette er en vanlig strategi for å gjøre den

språklige innputten tilgjengelig. I de hendelsene jeg observerte med Rigmor og Mary, ser det ikke ut til at Rigmor foretar seg noe særskilt andrespråksdidaktisk i forhold til Mary. Jeg vil derfor se nærmere på Rigmors allmenne språkdidaktiske arbeid i samlingsstund og i garderobe.

Barnegruppa består som nevnt av barn i alderen 0–5 år. I samlingsstundene foretrekker Rigmor å dele inn gruppa etter alder. I de samlingsstundene jeg observerer, deltar de eldste barna, altså fire- og femåringene. Tabellen nedenfor gir en oversikt over de språklige aktivitetene i disse samlingsstundene:

**Tabell 5:2: Aktiviteter i samlingsstundene med Mary**

	Aktiviteter med språklig bevissthet	Høytlesning	Sang	Gruppesamtale	Dramatisering
Samling 1	3	1	1		
Samling 2	3		1	1	1
Samling 3	1	2	2	1	

I samlingsstundene bruker Rigmor mest tid på ulike aktiviteter der arbeid med språklig bevissthet inngår. I tillegg er høytlesning og dramatisering av fortellinger sentrale innslag. Sangene Rigmor synger med barna, er bevegelsessanger som *Hode, skulder, kne og tå* og *Jeg gikk meg over sjø og land*. I disse tilfellene får barna kontekstuell støtte gjennom bevegelsene som utføres. I to tilfeller observerer jeg gruppesamtaler. Dette er samtaler som tematiserer adventstida som de er i og som handler om hvor mange lys som skal tennes i adventsstaken de har foran seg. Det forekommer også svært korte overgangssamtaler av mer organisatorisk karakter der Rigmor introduserer aktiviteter og gir beskjed om barna skal stå eller sitte og lignende.

Både under høytlesningene og dramatiseringen retter Rigmor oppmerksomheten mot innholdssiden i språket gjennom å bruke gjenstander og illustrasjoner. De to bildebøkene jeg observerer at Rigmor bruker, *Herr frosk fryser* (Velthuijs, 1993) og *Simons adventsbok* (Devold, 1990), har konkrete illustrasjoner som bare til en viss grad gir informasjon utover verbalteksten. Eksemplet nedenfor er hentet fra høytlesningen av boka *Herr frosk fryser* der Rigmor leser fra det første oppslaget. På oppslagetets venstre side viser illustrasjonen en frosk som sitter i senga si. På høyre side ser frosken ut av vinduet på snøen ute. Neste oppslag viser frosken som løper ut av huset og faller ned på den islagte dammen.

**Eksempel: 5:1: Samlingsstund: høytlesning av *Herr frosk fryser***

Barnehagelærer	en morgen da herr frosk våknet gikk det plutselig opp for ham at noe var galt med verden (.) noe var helt annerledes (.) han gikk til vinduet og kikka ut (.) han ble overrasket og forundret (.) så var det (.)helt hvitt ute	<i>leser</i>  <i>viser fram bokas første oppslag</i>
Barn	snø	
Barnehagelærer	det var masse snø (.)  han løp fortumlet ut (.) det var snø overalt (.) det var glatt under bena og plutselig gled han og gikk på rompa ut i dammen (.)  men ble han bløt?	<i>nikker</i> <i>blar om til neste oppslag og leser</i>  <i>viser fram oppslaget</i>
Barn	nei	<i>riste på hodet</i>
Barnehagelærer	nei (..) hvorfor ble han ikke bløt da?	
Barn	for han falt på isen	

(observasjon 23.11.07)

Rigmor gir visuell støtte gjennom å vise illustrasjonene i boka, og når et av barna kommenterer at det er snø, gjentar hun hans ytring. Ordet "snø" gjentas også når hun leser bokas verbaltekst. Hun inviterer barna til å komme med innspill underveis, slik som når hun ber barna forklare hvorfor frosken ikke blir bløt. Jeg finner ikke at Rigmor gir mer eksplisitte språklige forklaringer på hva ord i teksten betyr. Den innputten barna får, en likevel en form for beriket innputt gjennom bokas illustrasjoner, gjentakelser og variert ordforråd.

I hver samlingsstund observerer jeg at Rigmor inkluderer minst én lese- og skriveforberedende aktivitet der hun retter oppmerksomheten mot språkets forside. Dette er aktiviteter som for eksempel lydlotto, forskjellige rimeaktiviteter, og klapping av stavelser. Eksemplet nedenfor er hentet fra samlingsstund 1 der Rigmor og barna klapper stavelser i navnene sine. Rigmor introduserer aktiviteten og begynner med sitt eget navn:

**Eksempel: 5:2: Samlingsstund: klappe stavelser**

Barnehagelærer	i dag så skal vi klappe navnene våre (.) skal jeg prøve å klappe mitt? [...] jeg heter Rigmor (.) hvor mange klapp var det da? Rigmor (.) Mia	<i>klapper to ganger i hendene klapper to ganger i hendene snur seg til et annet barn, Mia</i>
Mia	to	<i>klapper to klapp</i>
Barnehagelærer	to du òg? [...] skal vi prøve sammen? (.) Mary (.) hvor mange var det da?	<i>Ser på Mary henvendt til alle barna klapper to stavelser</i>
Mary	to	<i>skakker på hodet, smiler skøyeraktig og holder opp fem fingre</i>
Barnehagelærer	ikke fem da (.) det var vel to (.) Henriette	<i>smiler lurt henvender seg til neste barn</i>

(observasjon 23.11.07)

Mary ser ut til å forstå prinsippet ved aktiviteten. Hun gir korrekt svar på hvor mange stavelser det er i navnet, men hun ser også ut til å utfordre Rigmor når hun smiler skøyeraktig og viser feil antall fingre. Å klappe stavelser er en typisk språkleksaktivitet som brukes for å arbeide med barnas fonologiske bevissthet, og handler om å rette oppmerksomheten mot språkets forside. Dette er vanligvis en aktivitet som regnes for å være kognitivt krevende for barn, som typisk foregår med eldre barnehagebarn. I intervjuene gir ikke Rigmor uttrykk for at hun regner dette som kognitivt krevende eller vanskelig, men ettersom hun bare bruker slike aktiviteter med de eldre barna og samtidig vektlegger at Mary trenger å øve seg på konsentrasjon over lengre tid, er det rimelig å anta at hun regner slike aktiviteter som mer kognitivt krevende enn andre aktiviteter.

De observerte hendelsene i garderoben består av samtaler mellom Rigmor og Mary. Disse samtalene er situasjonsavhengige samtaler. I eksemplet nedenfor deltar Rigmor, en assistent i tillegg til Mary og ei jevnaldrende jente. Mary har kledd på seg utedress, lue, og sko, og assistenten minner Mary på at hun må ta på seg votter. Rigmor bekrefter assistentens påminnelse:

**Eksempel: 5:3: Garderobe: varme votter**

Barnehagelærer	ja (.) du får ikke lov til å gå ut uten votter (.) det er iskaldt (..)  er disse dine?	<i>finner vottene i tørkeskapet og holder dem fram</i>
Mary		<i>nikker</i>
Barn	mine er gode og varme	
Barnehagelærer	det er Mary sine også	<i>tar på Mary vottene</i>
Mary	<u>ah</u>	
Barnehagelærer	var den varm?	
Mary	ja (.) den er kjempevarm (.) ah (.) <u>au</u>	<i>ler</i>
Barn	<u>au</u>	<i>tar på votten og ler</i>
Barnehagelærer	en som ikke er så varm (.) skal vi se om vi får dem på da så vi ikke fryser så lett (...) går det bra?	<i>setter seg ned og hjelper Mary på med vottene</i>

(observasjon 04.12.07)

Rigmor ser ikke ut til å gjøre noen av de særskilte språklige tilpasninger hun nevner at hun gjør med andre minoritetsspråklige barn, for eksempel med kortere ytringer og tilpassing av ordforrådet, og samtalen forløper derfor som en ordinær, uformell samtale. Samtalen forutsetter at Mary vet hva 'votter' er, og når Rigmor sier "er disse dine", med referanse til vottene, er forbindelsen til vottene implisitt. Når Rigmor hjelper på med votten og sier "skal vi se om vi får dem på da" i siste del av samtalen, kan det forstås som en form for handlingsfølgende tale.

For Marys del ser det altså ut til at Rigmors arbeid med Marys andrespråkutvikling har en generell språkdidaktisk karakter. I garderobesamtalene inngår uformelle samtaler som situasjonsavhengige og lite kognitivt krevende samtaler. I samlingsstunden varierer Rigmor mellom høytlesning der hun gir barna beriket innputt gjennom kontekstuell støtte og mer krevende aktiviteter der hun arbeider med språklig bevissthet og retter oppmerksomheten mot lydstrukturer. Rigmors arbeid med Hai i den andre datainnsamlingsperioden har imidlertid en helt annen karakter.

**5.2.1.2 Arbeid med Hais andrespråk: individuelle språktreningsøkter**

Arbeidet med Hais språkutvikling organiseres gjennom det Rigmor selv omtaler som "språktreningsøkter". Dette er individuelle språklæringsaktiviteter der Rigmor og Hai deltar (jf. tabell 5:1). Under forrige datainnsamlingsperiode hadde Rigmor også organisert andrespråksarbeidet i tidsavgrensede økter med et utvalg barn, men det er nytt at hun arbeider individuelt med enkelte barn, slik som med Hai. I intervjuene begrunner hun slike

språktreningsøkter med at hun er bekymret for om kvaliteten på andrespråksarbeidet som foregår på avdelingen, og spesielt for Hais vedkommende, er tilstrekkelig. I 2011 mener Rigmor at det siden forrige datainnsamling i 2007 har skjedd vesentlige endringer i arbeidet med andrespråk. Mens det ifølge henne på dette tidspunktet var langt mer fokus på arbeid med språk fra myndighetene og i barnehagepersonalet, har det i 2011 blitt mindre fordi andre satsinger har tatt over:

vi jobbet mye mer bevisst med det da du var her sist (.) nå skal det ha blitt en del av arbeidet vårt ikke sant så det er ikke så mye fokus på det (.) og jeg savner det litt men det er jo fordi vi hele tida får nye ting vi skal drive med (.) nå er vi jo alle barnehager i denne kommunen skal jo ha prosjekt med matte og engelsk (.) så det er fryktelig mye fokus på det (.) det er ikke så systematisk synes jeg som det var (.) for da hadde vi satt opp ting som var spesifikt beregnet til språktrening (.) men nå sier vi kanskje ikke at det er språktrening (.) nå sier vi at det er matte eller engelsk (.) men det læres jo språk hele tida (intervju 17.01.11)

Hun mener altså at andre kommunale satsinger går ut over arbeidet med språk, for eksempel matematikksatsingen. Hun understreker at språkutvikling skjer i tilknytning til denne satsingen i den forstand at "det læres språk hele tida", men hun mener at det ikke er tilstrekkelig for alle barn å bli eksponert for språk i barnehagens ulike situasjoner. Rigmor gir derfor klart uttrykk for at hun ønsker mer systematisk arbeid med språk. I perioden da den andre datainnsamlingen pågår, gjør Rigmor flere strukturelle endringer som hun mener vil bedre språklæringsmulighetene for barna. De individuelle språktreningsøktene er én av dem. Oversikten nedenfor viser hvilke språklæringsaktiviteter Rigmor arbeider med i 2011, slik det kommer fram i intervju og i ukeplaner.

**Tabell 5:3: Organisering av arbeid med andrespråk og morsmål på Regnbuen 2011**

Situasjon	Organiseringsform	Sted
Språkgruppe	Mindre grupper	Grupperom
Frilek: spill	Mindre grupper	Fellesrom
Frilek: lesestund	Mindre grupper	Fellesrom
Språktreningsøkt på ulike morsmål	Mindre grupper	Grupperom
Språktreningsøkt	Individuelt	Grupperom

En av de endringene Rigmor har vært pådriver for, er ansettelse av ekstra personale som har som ansvar å arbeide med barna i mindre språkgrupper. Barnehagen ansatte en sosionom, og ettersom hun ikke er kvalifisert for arbeid med andrespråk, har Rigmor fått særskilt ansvar for å veilede henne i arbeidet. Alle barna på avdelingen deltar på grupper, enten fordi de er ressurser på gruppa, eller fordi personalet mener de trenger ekstra oppfølging. Det er egne grupper for barn med språkvansker og egne grupper for minoritetsspråklige barn som får

ekstra oppfølging med andrespråkutviklingen. Disse gruppeaktivitetene foregår isolert fra annet arbeid på avdelingen. I tillegg har en av assistentene eller Rigmor selv ansvaret for å spille spill og en annen har ansvar for lesestund med barna. Både lesing og spill foregår i mindre grupper på avdelingen. Rigmor utarbeider en ukeplan der hun fordeler de ulike aktivitetene. Hun gir uttrykk for at slike planer er helt nødvendige for å få gjennomført arbeid med språk på en systematisk måte:

skal det bli gjort så kan jeg ikke ta det bare spontant (.) da må jeg ha det på planen (intervju 17.01.11)

Diskusjonen hvorvidt personalet i tillegg skal gå aktivt inn i lekesituasjoner, er stadig tilbakevendende på personalmøter. Rigmor forteller at det i balansen mellom barnas utfoldelse og personalets deltakelse i lek ofte blir til at personalet deltar i konstruksjonslek:

vi har jo pratet om voksenrollen at vi skal ikke ta over styringen aldeles (.) men likevel så er det kanskje noen som trenger litt hjelp og noen som ikke kan disse lekereglene ordentlig og sånn så det må jo og læres [...] vi kunne nok ha vært flinkere til å være med i leken (.) dokkekroken og er jo veldig fin plass å være (.) det er ofte de minste (.) de største vil jo ofte være i fred (.) de vil egentlig ha et kanskje et helt rom for seg selv (.) og vi blir kastet ut hvis vi kommer inn [...] så jeg ser jo på det som fortsatt viktig at vi voksne skal være med [...] vi har kanskje ikke vært så flinke (.) vi har hatt veldig mye fokus på det med lesing (.) det hadde vi i fjor og det har vi nå [og] så at det i hvert fall en har ansvaret for det og så spille spill for det har vi gjort veldig lite av (.) og Lego (.) så det blir mye sånn konstruksjonslek som de voksne er med i (intervju 17.01.11)

De aktivitetene Rigmor innfører vinteren 2010/2011, er aktiviteter som hun har benyttet tidligere. En aktivitet som altså er ny, er individuelle språktreningsøkter der hun arbeider med ett barn, Hai. Dette foregår på et eget rom. Rigmor innfører de individuelle språktreningsøktene fordi hun er spesielt bekymret for hans språkutvikling. Slik Rigmor vurderer Hais situasjon, er verken arbeid med språk i ordinære barnehagesituasjoner eller smågruppeaktivitetene tilstrekkelig for at han skal utvikle andrespråket. Rigmor vet at enkelte vil kunne oppfatte slike individuelle språktreningsøkter som problematiske, men slik hun vurderer hans språkutvikling, kan det være hensiktsmessig for at han ikke skal forstyrres av andre barn:

han er veldig god på å se hva andre gjør [...] så han fungerer (.) han leker med etnisk norske og klarer å fungere i leken [...] tror ikke det gjør noe å få litt i tillegg (.) og så at han får litt én-til-én [...] det er ikke alle som er enige i å jobbe én-til-én er så bra men (.) jeg tror han trenger det [...] så blir han ikke så opptatt av andre rundt seg (intervju 17.01.11)

Hun begrunner det individuelle arbeidet både med at hun selv kan få en bedre oversikt over hans språkferdigheter og dermed kan tilpasse seg bedre hans behov. Før Rigmor setter i gang med individuelt, tilpasset språkarbeid med Hai, ønsker hun en grundig og systematisk oversikt over hans språkferdigheter. Denne vurderingen skal være utgangspunktet for språktreningsøktene.

Selv om Rigmor fortløpende observerer og vurderer Hais norskferdigheter i løpet av den ordinære barnehagedagen, mener hun at dette ikke er tilstrekkelig som utgangspunkt for å planlegge en konkret språktreningsøkt. Rigmor forteller at hun tror at Hai tilsynelatende kan en del ord fordi han imiterer andre barn i ulike situasjoner, og når han gjør dette, er hun usikker på hva han forstår og hva han kan produsere av ytringer på egenhånd.

Rigmor vurderer og prøver ut ulike kartleggingsverktøy for sitt formål. Hun har tidligere brukt en deltest fra kartleggingsverktøyet Askeladden<sup>23</sup>, der barna skal benevne ulike objekter. Resultatet av deltesten beregnes i poengscore. Rigmor mener verktøyet er lite hensiktsmessig for hennes formål. For det første mener hun at flere av objektene som skal benevnes er utdaterte og er gjenstander som barn, og spesielt barn med en annen kulturell bakgrunn ikke har forutsetning for å kjenne til. Dessuten er verktøyet basert på en enspråklig norm. Hun mener derfor at Hai vil komme veldig dårlig ut med dette verktøyet. Verktøyet *Lær meg norsk før skolestart!* (M. Sandvik & Spurkland, 2009) opplever Rigmor som positivt, fordi det fokuserer på hva barnet mestrer. Ettersom Rigmor er opptatt av ordforråd, er verktøyet likevel ikke tilstrekkelig konkret for hennes formål. Hun forsøker seg også på å oversette kartleggingsverktøyet *Tidlig registrering av språkutvikling* (TRAS) (Espenakk, et al., 2002) fra norsk til vietnamesisk. TRAS omfatter blant annet registrering av uttale, ordproduksjon og setningsproduksjon. Rigmor erfarer raskt at TRAS i for stor grad er for språkspesifikk (norsk) og at verktøyet dermed ikke er hensiktsmessig for hennes formål. Rigmors innvendinger mot kartleggingsverktøyene rettes altså både mot den enspråklige normen og de sosiokulturelle betingelser som ligger til grunn for normen.

I mangel av gode kartleggingsverktøy som er egnet for flerspråklige barn, har hun utviklet hun et eget verktøy spesielt for Hai. Det består av 84 bilder som skal benevnes. Rigmor forteller at hun under kartleggingssekvensen skrev ned Hais benevnelse og uttale av ordene. Bilder av objektene ble vist på pc, og Hai valgte selv tempoet og hvor raskt han kunne gå

---

<sup>23</sup> Askeladden er utviklet av logopedene Næss og Sveen (1994). Kartleggingsverktøyet er standardisert og normbasert og består av ni ulike deltester. Den er ikke standardisert for flerspråklige barn.



over til neste bilde. Ved de tilfellene han ikke kunne benevne ordene, sa Rigmor ordene og ba ham gjenta. Rigmor forteller at hun har hentet noen av ordene fra verktøyet *Screening av to-åringers språk* (SATS) (Horn & Hagtvet, 1997), mens resten er ord som hun mener en femåring bør kunne produsere. Ut fra at hun mener at hverdagsspråk er viktig, har hun valgt ut innholdsord som kan knyttes til hjemmet (badekar, skap), til aktiviteter i barnehagen (sykle/tegne/leker), til klær (skjorte, genser) og mat (ost, pølse).

her går det på mat og ting som egentlig bør være kjent da (.) som vi har i huset eller som vi har i barnehagen eller som vi har på oss eller spiser (intervju 10.03.11)

Ifølge Rigmors dokumentasjon kunne Hai benevne litt over halvparten av gjenstandene på bildene. Rigmor opplever at resultatene fra ulike kartleggingsverktøy ikke gir henne store overraskelser i forhold til hennes egen oppfatning og observasjon, men at denne lista ga henne et konkret utgangspunkt for hvor arbeidet kunne starte. Når arbeidet med de individuelle språktreningsøktene begynner, velger hun ut et lite utvalg tema som hun fokuserer mest på. I de hendelsene jeg observerer, er temaene 'mat' og 'lekeaktiviteter ute'.

Alle de tre språktreningsøktene med Hai er altså planlagte aktiviteter som foregår isolert fra de andre barna. Den korteste økten varer i 20 minutter, og den lengste i 31 minutter.

Oversikten nedenfor viser hvilke språklige aktiviteter som inngår i språktreningsøktene:

**Tabell 5:4: Aktiviteter i språktreningsøktene med Hai**

	Spill	Samtale rundt bilder og gjenstander	Språkpose
Språktreningsøkt 1	1	2	1
Språktreningsøkt 2	1	1	
Språktreningsøkt 3	1	1	

I de situasjonene jeg observerer, inngår lottospill på brett og på pc, samtaler rundt bildeplansjer fra det danske kartleggingsverktøyet *Vis, hvad du kan* (Undervisningsministeriet, 2007) og bilder i pekebøker. I tillegg bruker Rigmor en språkpose, som er en tøypose med forskjellige objekter knyttet opp til et tema. Rigmor velger aktiviteter ut fra en kombinasjon av aktiviteter hun mener Hai vil ha språklig utbytte av og som han synes er motiverende. Hun vet at han liker å spille spill og hun forteller at han trenger å konsentrere seg over lengre tid rundt ei bok eller et bilde.

I øktene med Hai velger Rigmor å konsentrere seg om konkret ordforråd. Når hun snakker om konkret ordforråd, omtaler hun det som dagligdags språk, slik som for eksempel

benevnelser på klær og kroppsdeler. En av aktivitetene hun bruker i den tredje hendelsen jeg observerer, er et lottospill som Hai kan spille på pc. Spillet er bygd opp slik at Rigmor kan velge tema i forkant. I eksemplet nedenfor har Rigmor valgt temaet 'mat'. Spillebrikkene ligger med motivet ned, og spillet går ut på å finne to like bildebrikker. Hver gang Hai trykker på brikkene på skjermen, benevnes gjenstanden det er bilde av, for eksempel 'tomat' eller 'ananas', slik eksemplet nedenfor illustrerer:

**Eksempel: 5:4: Språktreningsøkt: pc-spill**

Pc-spill	tomat	
Hai	å t- (.) tomat	
Barnehagelærer	tomat var det der og	<i>peker på skjermen Hai klikker på en ny brikke</i>
Pc-spill	tomat	
Hai	tomat	<i>Hai klikker på en ny brikke</i>
Pc-spill	tomat	<i>Hai klikker på en ny brikke</i>
Pc-spill	ananas	<i>Hai klikker på en ny brikke</i>
Pc-spill	reke	
Hai	reke	
Barnehagelærer	ja vet du hva reke er? (.)	
Hai	okei	
Barnehagelærer	liker du reke?	
Hai	næ	<i>klikker på en ny brikke</i>
Pc-spill	sopp	<i>klikker på en ny brikke</i>
Pc-spill	paprika	
Hai	paprike (.) like jeg	

(observasjon 10.03.11)

Hai klikker ivrig på brikkene, og flere ganger, men ikke alltid, gjentar han ordene som spillstemmen sier, gjerne umiddelbart etter at spillstemmen har sagt det. Aktiviteten er preget av repetisjon av ordformer, som Rigmor mener er viktig. Dessuten har Rigmor lagt merke til at Hai ser ut til å gjenta noen av ordene:

jeg synes det er fint med (.) han var ikke så dyktig på det i dag (.) men når han hører noen si ordet så sier han det automatisk opp igjen (.) hørte det jo noen ganger (.) derfor synes jeg det er veldig fint det med bilde og lyd (.) det har jeg sett på flere som har spilt dette så sier de automatisk opp igjen når de hører det (.) og da får de det inn på to måter (ettersamtale 10.03.11)

Rigmors poeng er at barna blir mer aktive i læringsprosessen når de selv gjentar ytringene, samtidig som at de får innputt ("får det inn"). Ved noen anledninger griper Rigmor inn og

gjentar ordene som blir nevnt i spillet, slik som eksemplet med 'tomat' og 'reke' i eksemplet ovenfor. Når hun kommenterer 'tomat', vil hun hjelpe Hai med å finne parbrikken til den første tomatbrikken, og det er altså knyttet til selve aktiviteten ("tomat var det der og"). Hennes gjentakelse er slik sett en integrert del av samtalen. Når de kommer til ordet 'reke' og Hai gjentar det, spør Rigmor om han vet hva det er. I dette tilfellet retter hun altså oppmerksomheten direkte mot ordbetydningen og har mer eksplisitt fokus på språk. Selv om Hai gjentar "reke", ser det ikke ut til at hun er sikker på at han forstår hva ordet betyr.

I de andre aktivitetene i språktreningsøktene jeg observerte, legger Rigmor mer vekt på at Hai selv skal benevne gjenstander. En av aktivitetene innebærer at Rigmor har tatt med seg en språkpose med fire forskjellige typer frukt (eple, appelsin, pære og banan). Tre av disse ordene (eple, appelsin og banan) inngikk i listen over ord i kartleggingsverktøyet Rigmor hadde utviklet, og Hai kunne benevne alle disse ordene. Eksemplet nedenfor er hentet fra arbeidet med språkposen. Hai har allerede tatt ut en appelsin og benevnt den:

**Eksempel: 5:5: Språktreningsøkt: språkpose**

Barnehagelærer	skal vi se om det er noe anna oppi her?	<i>rekker fram posen mot Hai</i>
Hai		<i>trekker opp et eple</i>
Barnehagelærer	hm= (.) hva er det?	
Hai	eple	
Barnehagelærer	eple (.) men eple liker du?	
Hai	ja	
Barnehagelærer	ja (.) et grønt eple	
Hai	ja	
Barnehagelærer	mm (.) og en oransje appelsin	<i>peker på appelsinen</i>
Hai	ja	
Barnehagelærer	er det mer her da?	<i>rekker fram posen mot Hai</i>
		<i>leter i posen, tar fram en pære</i>
Barnehagelærer	hm= (.) hva er <u>det</u> ?	<i>hvisker</i>
Hai	/pæ:je/	
Barnehagelærer	ja det er en pære (.) liker du pære da?	
Hai	nei	
Barnehagelærer	nei? [...] nå er det en ting til igjen tror jeg (.) og hva er det mon tro?	<i>rekker fram posen mot Hai</i>
Hai		<i>leter i posen, tar fram en banan</i>
Barnehagelærer	<u>åh</u> (.) hva er dette her?	
Hai	/pæ:je/	
Barnehagelærer	det er en <u>banan</u> (.) men det liker du å spise?	
Hai	ja	

(observasjon 22.02.11)

Rigmor oppfordrer Hai til å benevne gjenstandene. Hun spør direkte spørsmål om hva de forskjellige objektene er, men har flere teknikker for å dempe kontrollaspektet, for eksempel at hun kommer med ulike utbrudd og markører som viser at hun er overrasket eller nysgjerrig ("hm=" og "å"). Når Hai benevner objektene korrekt, bekrefter Rigmor hans ytring med å gjenta den, slik som når han sier "eple". Deretter utvider hun ytringene hans med å legge til fargenavn ("et grønt eple"). I de tilfellene der Hai har avvikende uttale ("/pæ:je/") eller benevner gjenstanden feil (pære for banan), er Rigmor eksplisitt: "det er en banan". Hai benevnte banan korrekt under kartleggingen, men når han ikke gjør det i denne situasjonen, kan Rigmors eksplisitte fokus forstås som at hun vil sikre seg at Hai vet hva som er pære og hva som er banan. I situasjonen brukes de forskjellige fruktene aktivt. I eksemplet ovenfor er gjenstandene hentet fra læringsmateriellet *Snakkepakken* (Ihlen & Finnanger, 2004). I intervjuene framhever Rigmor bruk av konkrete gjenstander som sentrale i arbeidet med språk.:

vi bruker veldig mye konkrete og det er jo det som liksom er hovedpoenget med Snakkepakken (.) vi har Snakkepakken på hver avdeling (.) det har blitt en del av det vi driver med [...] altså ikke bare fra Snakkepakken men vi har konkrete til det meste [...] det er jo ikke bare for de tospråklige (.) alle får utbytte av det at en bruker det (intervju 17.01.11)

Å bruke materielle ressurser knytter Rigmor direkte til hvordan en arbeider mer generelt med språkutvikling, som hun mener går fra det konkrete til det abstrakte. En starter med det konkrete som en har rundt seg, og utvider etter hvert. I språktreningsøktene jeg observerte, arbeidet nettopp Rigmor med konkret ordforråd, men hun understreker også betydningen av et mer abstrakt ordforråd:

du kan jo si og kunne navn på mange ting (.) men allikevel så behøver du ikke å være noe god i språket (.) så og det er vel ofte det som er problemet òg (.) med følelser og få uttrykt det på andrespråket ditt (intervju 17.01.11)

Barnelitteratur er ifølge Rigmor et godt utgangspunkt for å arbeide med mer abstrakt ordforråd, som for eksempel ordforråd som handler om følelser. Slike boksamtaler gjennomfører hun i grupper der det er flere barn til stede.

Rigmor mener at det er flere paralleller i arbeidet for å fremme barns førstespråkutvikling og barns andrespråkutvikling:

jeg synes det går litt i hverandre jeg (.) du jobber på samme måten (.) det kommer små barn hit som (.) som ikke kan noe språk enda (.) altså de er barn du må jo tilpasse det (.) det er jo det å bruke språket med dem og gjenta ting og (.) prate om det du gjør og prate om leker og (.) se i bøker (.) så jeg synes det blir veldig likt (intervju 23.03.11)

Likhetene Rigmor peker på, er først og fremst barnas alder og at de skal lære språk. Noen prinsipielle måter å arbeide på vil være like, for eksempel benevning, gjentakelser og lesing. Samtidig peker hun på at arbeidet må tilpasses til det enkelte barnet.

En annen aktivitet Rigmor bruker i språktreningsøktene, er samtale rundt illustrasjoner, enten i pekebøker eller bildeplansjer. I eksemplet nedenfor er illustrasjonen en bildeplansje som Rigmor har hentet fra det danske språkkartleggingsmateriellet *Vis, hvad du kan* (Undervisningsministeriet, 2007). Illustrasjonen viser en lekeplass der det foregår en rekke aktiviteter med barn og voksne. Samtalen innledes ved at Rigmor lar Hai velge mellom to forskjellige bilder som de skal snakke om. Deretter spør Rigmor hva de forskjellige personene på bildet gjør:

**Eksempel: 5:6: Språktreningsøkt: samtale rundt bilde**

Barnehagelærer	hva gjør <u>han</u> da?	<i>peker på bildeplansjen</i>
Hai	han vært i /çut/ x han /fi:ker/	
Barnehagelærer	ja han sitter og fisker ja (.) har vi sett alt da tror du? (..) snart vet du (.) når snøen blir borte (..) da kan vi finne fram syklene våre (..) da skal <u>jeg</u> ha den blå racersykkelen	
Hai	ikke <u>du</u> sykkel	<i>rister på hodet, smiler</i>
Barnehagelærer	nei kan ikke jeg sykle på den? (..) hvilken farge skal du ha da? rød?	
Hai	rød	<i>ivrig</i>
Barnehagelærer	den rød racersykkelen	
Hai	ja	
Barnehagelærer	ja	
Hai	jeg vil ha den rød jeg	

(observasjon 10.03.11)

Som i samtaleeksemplene 5:4 og 5:5 ber hun Hai benevne aktiviteter og gjenstander, og hun bekrefter Hais svar og utvider hans ytringer ved flere anledninger. Det som skiller denne aktiviteten fra de to andre eksemplene, er imidlertid at hun skifter samtaleemne og viser til noe som skal foregå fram i tid og utenfor den umiddelbare situasjonen de er i. I linje tre skifter Rigmor samtaleemne fra bildet, som viser lekeaktiviteter ute, til lekeaktiviteter som skal foregå fram i tid. Riktignok er det bilder av sykler på bildeplansjen de har foran seg, men i dette tilfellet snakker Rigmor og Hai om syklene de har i barnehagen og en aktivitet

som skal foregå flere måneder fram i tid. De har tidligere snakket om syklene på bilde. Rigmors skifte av samtaleemne kan også forstås som en måte å modellere bruken av ordene i en ordinær samtalekontekst for Hai.

### **5.2.1.3 Rigmors syn på egen rolle**

Når jeg intervjuer Rigmor i den andre datainnsamlingsperioden, spør jeg om hun oppfatter seg som en språklærer for barna som skal lære norsk i barnehagen. Rigmor ser ikke egentlig ut til å assosiere sin egen rolle med en språklærerrolle:

nei (.) jeg har så mange andre roller synes jeg (.) men jeg er nok litt språklærer men (.) tenker ikke på det [...] men jeg synes det er veldig viktig del (Intervju 23.03.11)

Rigmors begrunnelse for at hun ikke forbinder sin rolle med en språklærerrolle, ser ut til å være knyttet til at spørsmålet om *språk* blir vektlagt mer enn andre roller, snarere enn at jeg spør om hun er *lærer*. Hun trekker fram at hun har flere andre roller også, uten at hun presiserer hvilke disse er, men det er nærliggende å se de andre rollene i lys av barnehagelærerens mandat på ulike fagområder. Ettersom det pågår en engelsksatsing i barnehagen, spør jeg derfor videre om hun oppfatter seg som engelsklærer, men det svarer hun et tydelig nei på, og da presiserer hun at hun mener hun er mer norsklærer enn engelsklærer. Det ser altså ikke ut til at det er uttrykket 'lærer' hun stusser over, som vanligvis har konnotasjoner til en mer formell undervisningsrolle, men at spørsmålet om språk skal ha en mer fremtredende rolle enn andre av fagområdene. Dette inntrykket forsterkes av hvordan Rigmor omtaler arbeidet med språk. Undertida kan hun omtale arbeidet som språkstimulering, men når det gjelder de konkrete aktivitetene med Hai, bruker hun termer som "språktrening". I den første datainnsamlingen brukte hun termen "språklæring" som betegnelse. Disse betegnelse forbinder med formelle læringssituasjoner.

## **5.2.2 Oppsummering og diskusjon av Rigmors forståelse og bruk av språklæringssituasjoner**

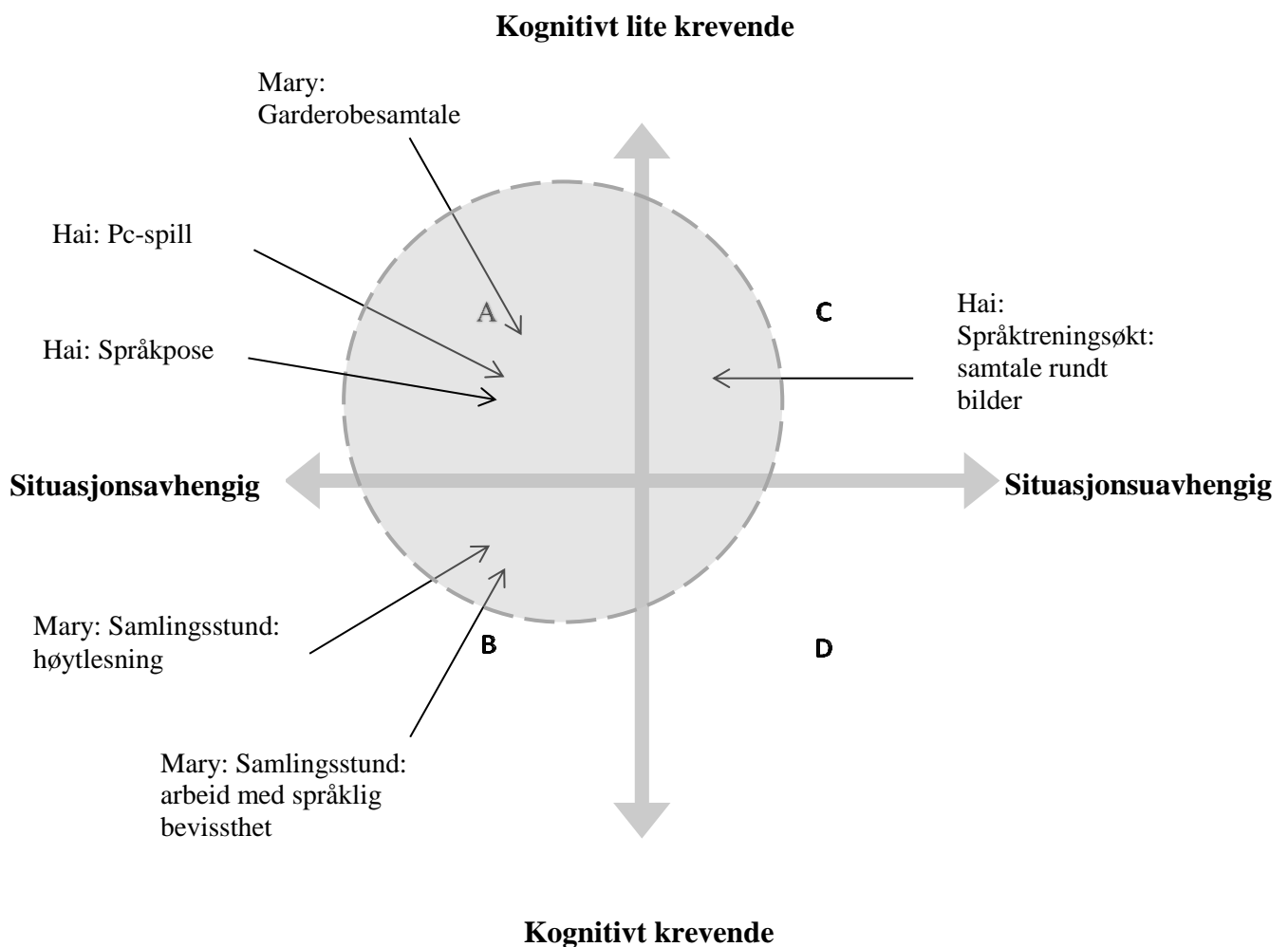
Som analysen viser, arbeider Rigmor på vidt forskjellige måter med Marys og Hais andrespråkutvikling. I Marys tilfelle forteller Rigmor at selv om hun følger med på Marys norskferdigheter, er hun ikke bekymret for henne. De hendelsene jeg observerer, ser ut til å inngå i det ordinære arbeidet med språk på avdelingen, der aktivitetene på mange måter reflekterer rammeplanens skille mellom uformelle og formelle læringssituasjoner. I

garderobesituasjoner foregår situasjonsavhengige, lite krevende samtaler der Rigmor ikke retter oppmerksomhet mot språklige forhold. I samlingsstundene som Rigmor leder, inngår alderstilpassede aktiviteter som arbeid med språklig bevissthet, høytlesning, sang og samtaler. I sangene og samtalene retter Rigmor lite oppmerksomhet mot språket, og barna får kontekstuell støtte gjennom bevegelser og gester. Under høytlesningen og dramatiseringen er Rigmor opptatt av å gi mye støtte både gjennom illustrasjoner og konkrete gjenstander slik at barna kan forstå innholdet i teksten. I lytte- og rimaktiviteter rettes oppmerksomheten mot språkets forside, som Rigmor antyder at er aldersadekvate, men mer krevende aktiviteter for Mary. Dette er typiske formelle språklærings situasjoner som er planlagte, foregår i avgrenset omfang og er ledet av Rigmor. Til tross for at aktivitetene er planlagte og at oppmerksomheten rettes mot språkets forside, vil jeg likevel plassere Rigmors arbeid med Marys andrespråksutvikling som en indirekte form for intervensjon i lys av Ellis' modell (2009, s. 17), der måten å fokusere språklige forhold på i hovedsak er implisitt. Rigmors arbeid er i dette tilfellet ikke spesifikt rettet Marys andrespråksutvikling, men inngår som en del av det generelle språkdidaktiske arbeidet i barnegruppa.

I motsetning til det som gjelder for Marys andrespråksutvikling, er Rigmor svært bekymret for Hais andrespråksutvikling, og hun gir uttrykk for at hun må begynne med helt grunnleggende språklige forhold. Arbeid med Hais andrespråksferdigheter bærer preg av planlegging og systematikk. Arbeidet organiseres både i gruppeaktiviteter og i individuelle språktreningsøkter, og Rigmor er opptatt av at hennes individuelle økter skal være et supplement til de andre språklærings situasjonene i løpet av barnehagedagen, og hun ser det som en nødvendighet å fokusere intensivt på språket. Basert på vurderingen av Hais språkferdigheter, har hun valgt ut noen tema hun arbeider med. Mens samlingsstundene med Mary kan beskrives som formelle språklærings situasjoner, vil Rigmors aktiviteter med Hai være spesifikke og formelle *andrespråklærings* situasjoner. I andrespråkssammenheng peker Ellis på at direkte intervensjon karakteriseres ved at det er spesifisert *hva* innlæreren skal lære og *når* de skal lære den: "Direct intervention is aimed at "skill-getting", an investment for future use" (Ellis, 2005, s. 713). I de observerte språktreningsøktene med Hai fokuserer Rigmor på ordforrådet, og i intervjuene understreker hun at hun må begynne med ordforrådet. Hun bruker ulike strategier for at Hai skal benevne ordene, for eksempel som i pc-spillet (eksempel 5:4) og når hun bruker språkposen (eksempel 5:5). Rigmors mål er at Hai skal produsere ytringer (fortrinnsvis ord). I de tilfellene han ikke gjør det, sørger hun for

gjentatte eksponeringer for ordene. I de tilfellene han benevner ordene, bekrefter hun hans ytring og gjentar. Slik sett kan en si at Rigmors måter å rette oppmerksomheten mot ordene er en kombinasjon av implisitte og eksplisitte måter.

I figuren nedenfor er Rigmors andrespråksdidaktiske praksiser med fokusbarna Mary og Hai plassert i Cummins' kvadrantmodell (2000, s. 68):



**Figur 5:1: Plassering av Rigmors praksiser i Cummins' kvadrantmodell**

Plasseringen av sirkelen i figuren antyder at hovedtyngden av Rigmors praksiser foregår innenfor rammen av situasjonsavhengige og mindre kognitivt krevende aktiviteter. Noen av aktivitetene med Mary, altså de som foregår i samlingsstund, har jeg plassert som mer krevende aktiviteter ut fra at Rigmor begrunner at Mary må få erfaring med aktiviteter som krever konsentrasjon. Når ikke sirkellinjen er trukket helt ned som "svært kognitivt krevende" for henne, er det fordi jeg observerer at det ikke ser ut til at aktivitetene er



spesielt krevende for Mary. Jeg har plassert dem som situasjonsavhengige, ettersom barna får støtte i situasjonen, slik som å klappe stavelser og bruke bilder der illustrasjoner viser rimpar. Som jeg har argumentert for tidligere, er dette ikke spesifikt andrespråksdidaktiske praksiser, men allmenne språkdidaktiske praksiser.

I de observerte aktivitetene med Hai, gir Rigmor mye kontekstuell støtte. Hun bruker pc-spill med bilder og tydelige forbindelser mellom lyd og bilde, hun bruker konkrete gjenstander og bilder. I noen tilfeller inviterer hun til samtaler der Hai tilbys mindre kontekstuell støtte (eksempel 5:6). De observerte språklæringsaktivitetene kan betegnes som situasjonsavhengige. Hvorvidt aktivitetene er kognitivt krevende, er vanskeligere å vurdere. Det observerte lottospillet på pc (eksempel 5:4) handler i stor grad om å finne matchende bilder. Det stiller krav til å huske tidligere bilder og hvor de er plassert. Når Rigmor spiller lotto med Hai, sørger hun for at enten hun selv eller han benevner hva de ser på bildene, og i intervjuene sier hun at hun velger ord og spill der det er konkrete, gjenkjennelige elementer. I eksemplet med språkposen (eksempel 5:5) inngår ulike typer frukt som Hai allerede kjenner til. Ettersom begge disse situasjonene er aktiviteter som er drillpregede, vil jeg plassere dem som lite kognitivt krevende for Hai. I bildesamtalen (eksempel 5:6) er samtaleemnet tidvis mer dekontekstualisert, og aktiviteten vil slik sett kunne plasseres som mer kognitivt krevende. Ut fra Hais respons ser det ut til at han forstår veldig godt hva samtalen handler om. Hvorvidt denne samtalesekvensen med mer situasjonsuavhengig språk er mer kognitivt krevende for Hai, er vanskelig å kunne undersøke, og Rigmor ser ikke ut til å være opptatt av det. Hun bruker derimot de individuelle språktreningsøktene for å bygge en plattform slik at Hai skal kunne delta sosialt og i tillegg få mer språklig utbytte av både gruppeaktiviteter med språktrening, der de bruker mer litteratur og felles samtaler, og ellers i barnehagesituasjonene. Rigmor mener at barn lærer mer i løpet av en barnehagedag enn det de kan gjøre i en slik språktreningsøkt. Selv om aktivitetene i de observerte språktreningsøktene isolert sett kan plasseres som situasjonsuavhengige og kognitivt lite krevende aktiviteter, må det altså ses i sammenheng med helheten i Rigmors arbeid, som hun forteller utgjør gruppeaktiviteter, lese- og spillaktiviteter og Hais samvær med andre barn.

## 5.3 Å arbeide med flere språk parallelt

### 5.3.1 Innledning

I Rigmors barnehage er det ansatt en assistent med vietnamesisk som morsmål, og så langt det er praktisk mulig, engasjeres tospråklige assistenter midlertid etter behov og ut fra barnas førstespråk. I de observerte barnehagesituasjonene foregår aktivitetene i all hovedsak på norsk. I mine data er det først og fremst i intervjuene hvor Rigmors arbeid med flerspråklighet artikuleres. At morsmålet bør være godt utviklet, er ifølge Rigmor en viktig forutsetning for at andrespråket og et eventuelt tredjespråk, i dette tilfellet engelsk, skal utvikles. Rigmor har klar oppfatning av at kunnskap som er tilegnet på morsmålet, kan overføres til andrespråket. Dette gjelder for eksempel begrepsmessig kunnskap:

jeg tror de [tospråklig barna] har de fleste begrepene inne men ikke på norsk (intervju 27.12.07)

Utsagnet kan forstås som at barna har etablert begrepene kognitivt sett, og har uttrykkene på morsmålet, men at de foreløpig ikke kjenner uttrykkene på andrespråket. Rigmors syn på morsmålet betydning for andrespråks- og tredjespråksutviklingen kommer til uttrykk både i hennes vurderingsarbeid, i organisering av arbeidet med morsmål og gjennom engelsksatsingen som pågår i barnehagen.

### 5.3.2 "det er urettferdig å kartlegge språkferdighetene på bare ett språk"

Rigmor er svært opptatt av at fokusbarnas språkferdigheter må vurderes i sammenheng. Hun er kritisk til vurderingspraksisen hun mener dominerer i noen barnehager, der barnehagene utelukkende vurderer flerspråklige barns norskferdigheter. Både i Marys og Hais tilfelle ser hun morsmålsferdighetene og norskferdighetene i sammenheng. Når Rigmor vurderer barnas norskferdigheter, baserer hun seg først og fremst på observasjon av norskferdighetene. Når det gjelder morsmålsferdighetene, må hun basere seg på hvordan foreldrene og tospråklige assistenter vurderer morsmålsferdighetene. Dersom hun og foreldre/assistent vurderer språkferdighetene på begge/flere språk som aldersadekvate, setter hun ikke inn tiltak.

Rigmor mener at Mary har gode og aldersadekvate norskferdigheter, og hun forteller at foreldrene rapporterer at arabiskferdighetene er gode, selv om Mary foretrekker å kommunisere på norsk, spesielt med de eldre brødrene. Når det gjelder Hai, er Rigmor bekymret både for norskferdighetene og vietnamesiskferdighetene, og hun mener dette må

ha en sammenheng. Rigmor forteller at hun har endret syn på Hais morsmålsferdigheter. De årene Hai har gått i barnehagen, har hun lyttet til foreldrene og den tospråklige assistentens vurderinger. Ettersom hun gradvis blir mer bekymret for hans langsomme andrespråksutvikling, begynner hun å tvile på deres vurderinger av morsmålsferdighetene. Når hun setter seg mer inn i hva assistenten og foreldrene egentlig har vurdert, viser det seg at de har vurdert uttaleferdighetene og språkforståelsen hans.

vi har jo hele tida [spurt] ”hvordan er morsmålet” (.) ”jo det er bra men han prater litt utydelig” er jo det vi har hørt (.) og det skulle jo egentlig vi prøvd og skjønt litt tidligere og at det ikke er så bra (intervju 23.03.11)

For å få en oversikt over hva Hai kan på morsmålet, bestemmer Rigmor seg for å bruke kartleggingsverktøy. Hun mener at det først og fremst er Hais produktive ordforråd på begge språk som bør kartlegges, ikke reseptive ferdigheter, kommunikative ferdigheter eller uttale. Etter hennes oppfatning er det problematisk at de kartleggingsverktøyene som er tilgjengelig er beregnet på enspråklige barn eller bare omfatter kartlegging av andrespråksferdighetene.

men det finnes ikke noe kartleggingsopplegg for tospråklige som jeg kjenner til som (.) så tenkte jeg dette her [lær meg norsk før skolestart] blir jo veldig ålreit (.) du får fram (.) veldig hva barnet kan da (.) og så var det ikke sånn at du skulle måle det så veldig opp mot andre jevnaldringer (.) for det er det jo ofte (.) en ser på Askeladden og slik som du skårer ut og da (.) blir det ofte veldig urettferdig (intervju 17.01.11)

Hun mener det skaper et skjevt inntrykk av barnas språkferdigheter dersom flerspråklige barns språkferdigheter skal vurderes på barnas andrespråk, spesielt i de tilfellene der kartleggingsverktøyet er basert på enspråklige standarder. Hennes løsning på utfordringene rundt kartleggingsproblematikken er å utvikle sitt eget tospråklige kartleggingsverktøy som hun spesialtilpasser til Hai. Dette har jeg omtalt i kap.5.2.1.2 ovenfor. Kartleggingen foregår atskilt på norsk og vietnamesisk. Mens hun selv kartlegger Hais ordforråd og uttale på norsk, foretar den tospråklige assistenten kartleggingen på vietnamesisk med Rigmor til stede.

### **5.3.3 Arbeid med tospråklig utvikling som parallelle, atskilte aktiviteter**

Både Mary og Hai tilbys timer med tospråklig assistent. Ifølge Rigmor var Mary svært motvillig til å delta på aktivitetene med den tospråklige assistenten. Ut fra den informasjonen Rigmor fikk fra Marys foreldre om Marys arabiskferdigheter, antok hun at ferdighetene var gode. For å ivareta Marys språkutvikling på arabisk og for å støtte

utviklingen av Marys flerkulturelle identitet, mener Rigmor det er viktig at Mary deltar i aktivitetene, selv om Mary ikke er så interessert selv.

Når Rigmor snakker om arbeidet med Hais språkutvikling på vietnamesisk, begrunner hun det først og fremst ut fra hensynet til andrespråkutviklingen hans. Hun organiserer et parallelt arbeid med språklæringsaktiviteter på vietnamesisk og norsk. Den tospråklige assistenten arbeider med Hai parallelt med det pedagogiske opplegget som Rigmor bruker i språktreningsøker med Hai. Rigmor forteller at det er hun som barnehagelærer som styrer disse aktivitetene, og at hun legger detaljerte planer for arbeidet den tospråklige assistenten skal gjøre.

vi har ikke bare veileda (.) vi har satt opp en plan (.) for hun har veldig lyst å gå inn til sentrum og gå på biblioteket og dra ut på turer [...] og det er greit det av og til [...] og så henger det nok igjen litt (.) de er mer opptatt av at de skal lære bokstaver og skrive tall og være litt mer sånn skole (intervju 23.03.11)

Den tospråklige assistenten får beskjed om hvilke tema og ord hun skal arbeide med, for eksempel mat og klær, og hvilke læremiddel hun skal bruke, for eksempel hvilke bøker, spill og gjenstander. Dette er de samme temaene, ordene, spillene og gjenstandene som barnehagelæreren benytter i arbeidet med Hais andrespråkutvikling. Rigmor ønsker ikke at assistenten foreløpig skal arbeide med skoleforberedende aktiviteter som tall og bokstaver.

I tillegg til at Rigmor styrer morsmålsaktiviteter assistenten skal arbeide med og veileder henne i hvordan hun skal utføre aktivitetene, samarbeider Rigmor med Hais foreldre og anbefaler dem morsmålsutviklende aktiviteter de kan gjøre hjemme, for eksempel leseaktiviteter og arbeid med ordforråd. Hun har utarbeidet et hefte med bilder av gjenstander som hun ønsker at de skal samtale rundt hjemme. Hun har tatt utgangspunkt i bilder og materiell som hun selv bruker i barnehagen og som hun også har tilpasset spesielt til Hai i tråd med behovene hun mener kom fram etter kartleggingen av vietnamesiskspråkferdighetene hans.

De samme elementene går igjen både i hennes andrespråksarbeid og assistentens og hjemmets arbeid med vietnamesisk. Arbeidet på morsmålet og andrespråket foregår systematisk og parallelt, men atskilt.

nå samarbeider jo vi veldig med Hai da (.) at vi jobber med de samme tingene på hvert vårt språk (intervju 23.03.11)

Rigmors mål er å sørge for at Hai utvikler sine språkferdigheter både på morsmålet og på norsk, og der en felles, parallell tilnærming kan gi fordeler for barnet på begge språk. Selv om Rigmor legger opp til parallelle aktiviteter for å utvikle både morsmålet og andrespråket, er det en klar språklig fordeling mellom henne og den tospråklige assistenten, der hun selv arbeider med andrespråksutviklingen og assistenten med morsmålsutviklingen. Ettersom jeg ikke har observert den tospråklige assistentens arbeid, vet jeg ikke hvordan hun arbeider, men det ser ut til at Rigmor foretrekker at morsmålsarbeidet skal foregå utelukkende på morsmålet, uten innblanding av norsk. Da Mary ikke ønsket å delta i aktiviteter med den tospråklige assistenten på arabisk, ble barn som ikke kunne arabisk invitert med i aktivitetene, men Rigmor mener at litt av poenget med morsmålsarbeidet ble borte:

hun fikk lov til å (.) å ha med seg noen flere da når de drev og så i bøker og så (.) da gikk det greit men da var det jo ikke så lett å bare bruke arabisk da (intervju 23.03.11)

Den parallelle organiseringen av arbeidet med barnas morsmål og andrespråk kan beskrives som en språklig arbeidsfordeling mellom tospråklig assistent og hjemmet som tar ansvaret for morsmålet og barnehagelæreren som tar ansvaret for andrespråket, altså betinget av deres språkkompetanse. Samtidig tar Rigmor det overordnede ansvaret for utviklingen på begge språk. Morsmålsarbeidet styrer hun indirekte gjennom å planlegge og velge aktiviteter for den tospråklige assistenten, mens andrespråksarbeidet styrer hun direkte.

### **5.3.4 Et tredjespråk gir språklige utfordringer og sosiale fordeler**

I kommunen som barnehagen har tilhørighet til, foregår en kommunal satsing på engelsk og matematikk i barnehagene. Rigmor har et ambivalent forhold til engelsksatsingen og hvilke konsekvenser dette har for de minoritetsspråklige barna. Hun peker på at engelsk kan gå på bekostning av både morsmålet og andrespråket, først og fremst i de tilfellene der morsmålet ikke er tilstrekkelig utviklet.

ved å sitte ved matbordet å lære hva alt heter på engelsk når du ikke kan det på norsk og kanskje ikke på morsmålet ditt og da (.) ja det kan hende det er greit men jeg synes kanskje det er greiere å konsentrere seg med morsmålet og norsk først (intervju 10.03.11)

Rigmors ankepunkt er at et tredjespråk tidsmessig vil kunne gå på bekostning av både morsmåls- og andrespråksopplæringen. Hun er samtidig oppmerksom på at forskning viser at utvikling av et tredjespråk ikke nødvendigvis går på bekostning av andrespråket:

du må jo dele fokuset på flere ting (.) hvis du bare kunne ha fokusert på det norske språket så ville jo barnet ha lært mer norsk (.) men nå skal de og lære engelsk (.) og engelsken vil jo òg ta tida til det norske (.) men det kan jo (.) det kan jo slå ut greit og for ikke sant du prater jo på hva det heter på norsk og (.) så nei så jeg sliter litt med dette altså (.) jeg synes det blir (.) men det er sikkert så lenge forskningen viser at det går helt greit så må jeg jo tro på det (.) så jeg skal prøve å tro på det (intervju 17.01.11)

Når hun påpeker at flere språk kan gå på bekostning av hverandre, kunne det korrespondere med en oppfatning av at hjernen har begrenset språklige kapasitet og en bekymring for at barna skal utvikle dobbel/trippel halvspråklighet (Cummins, 2000, s. 100). Sett i lys av hvordan hun argumenterer for morsmålsutviklingens betydning for andrespråkutviklingen, er det mer relevant å se Rigmors syn i lys av Cummins' terskelhypotese, altså hvorvidt barnets utvikling av flere språk ligger over eller under et visst språkbeherskelsesnivå. Ettersom hun er bekymret for Hais svake språkferdigheter både på norsk og vietnamesisk, er hun engstelig for at han ikke vil få noe utbytte av engelsk heller, fordi de ikke er på et nivå som gjør at han drar noen gjensidig nytte av språkene. Rigmor kan ikke se at de minoritetsspråklige barna med svake språkferdigheter på morsmålet og andrespråket kan høste noen språklige fordeler av engelsksatsingen. Hun forteller at hun selv tar i bruk noen flerspråklige strategier i barnehagesituasjonene for å kompensere for den tida hun mener hun mister på å fokusere på engelsk framfor norsk og morsmål. I situasjoner der hun introduserer engelske ord for barna, sørger hun for at dette introduseres sammen med norske ord:

derfor så pleier jeg å dra inn litt norsk samtidig (.) selv om jeg vet at flesteparten vet at dette er en grønn ballong så (.) så spør jeg allikevel (.) for da er det de som ikke er så sikre da får de jo inn det òg (intervju 23.03.11)

I en av de observerte språktreningsøktene med Hai trekker Rigmor inn engelsk. Eksemplet nedenfor er et utdrag fra den første økta, der Rigmor brukte en språkpose med fire frukt. Først har de benevnt fruktene, og deretter teller de hvor mange det er:

**Eksempel: 5:7: "tar du det på engelsk òg eller?"**

Barnehagelærer	skal vi telle hvor mange det er eller?
Hai	ja (..) en (..) to tre fire
Barnehagelærer	ja bra (..) tar du det på engelsk òg eller?
Hai	ja
Barnehagelærer	ja
Hai	one (..) two (.) three four
Barnehagelærer	ah (.) skikkelig bra

(observasjon 22.02.11)

Først lar hun Hai telle antall frukter på norsk. Når hun ser at han kjenner tallordene på norsk, utfordrer hun ham på engelsk, og gir ham god respons når han også mestrer det.

Det ser altså ikke ut til at Rigmor mener at engelsksatsingen nødvendigvis gir så mange språklige fordeler for de minoritetsspråklige barna, spesielt ikke de som hun vurderer at har svake språkferdigheter både på morsmålet og andrespråket. Samtidig er hun positiv til satsingen fordi hun erfarer at fokus på et tredjespråk kan gi de minoritetsspråklige barna noen fordeler sosialt sett i barnegruppa og at det gir alle barna en opplevelse av et språklæringsfellesskap der de majoritetsspråklige barna også får erfaringer med å lære et nytt språk:

jeg tror kanskje at det gir litt sånn mestringsfølelse at de som sliter litt med norsken (.) at faktisk så kan de engelsk like godt som de andre (intervju 10.03.11)

Hun opplever også at det skaper en språkinteresse hos alle barna på avdelingen, og at de i ulike situasjoner gjerne vil høre hva forskjellige ting heter på engelsk. Samtidig som det skaper en mestringsfølelse hos noen av barna, skaper det en språklig interesse hos alle.

### **5.3.5 Oppsummering og diskusjon av flerspråklige perspektiv**

Flerspråklighetsperspektivet og hensynet til fokusbarnas morsmål kommer først og fremst til uttrykk i intervjuene, der Rigmor forteller at hun vurderer de flerspråklige barnas språkferdigheter samlet, og at hun organiserer arbeidet med fokusbarnets morsmålsferdigheter og andrespråk i et parallelt forløp.

Når Rigmor gir uttrykk for at hun mener det er urettferdig å kartlegge og vurdere et barns språkferdigheter på bare ett av språkene som barnet behersker, kan dette betraktes som et grunnleggende syn på at barnets språkferdigheter påvirkes gjensidig. Hun gjør det også eksplisitt at hun mener at uten et godt utviklet morsmål, er det vanskelig å utvikle et andrespråk og tredjespråk, først og fremst fordi barnet kan overføre kunnskap som er etablert på morsmålet til de andre språkene. Rigmors syn kan forstås i lys av Cummins' teori om flerspråklighet der språkene har en felles underliggende kognitiv mekanisme (Common Underlying Proficiency (CUP)) (Cummins, 2000, s. 38). Utilstrekkelige ferdigheter på morsmålet vil kunne ha konsekvenser for utviklingen av andrespråket, fordi barna ikke kan bygge på tidligere tilegnet språk. Rigmors strategi er derfor å styrke begge språkene parallelt, et arbeid som hun håper kan gi gjensidig positiv påvirkning på begge

språk. Selv om Rigmor påpeker sammenhengen mellom språkferdighetene, velger hun å arbeide med språkene atskilt: arbeidet med morsmål foregår i egne grupper og som isolerte aktiviteter fra andre aktiviteter i barnehagen, og arbeid med andrespråk foregår for seg. Rigmor organiserer med andre ord morsmålsarbeidet og andrespråksarbeidet i atskilte, parallelle aktiviteter. Marys og Hais morsmål er noe som angår dem og ikke nødvendigvis de andre barna på avdelingen som ikke deler deres språk. García (2009, s. 310) omtaler en slik organisering som en form for additiv tospråklig opplæring som er basert på et monoglossisk syn på flerspråklighet. Arbeidet med tredjespråket engelsk, som introduseres som et nytt språk for alle barna, foregår i fellesskap. Rigmor forteller at hun er ambivalent til engelsksatsingen, men at hun aktivt bygger på barnas norskferdigheter som utgangspunkt for arbeidet. For at det ikke skal bli for krevende for de som ikke har så gode norskferdigheter, har hun bestemt seg for engelsksatsingen gjøres så enkel som mulig, altså introduksjon av tallord, fargenavn og enkelte sanger som barna kjenner på norsk.

## **5.4 Oppsummering av Rigmors andrespråksdidaktiske praksiser**

I delkapittel 5.2 om språklæringssituasjoner plasserte jeg Rigmors andrespråksdidaktiske praksiser ut fra det enkelte fokusbarn. Praksisene som rettes mot Mary, beskrev jeg som indirekte og implisitte. Arbeidet med Hais andrespråksutvikling omtalte jeg derimot som direkte intervensjon med en kombinasjon av implisitt og eksplisitt oppmerksomhet mot ordformer. Begge fokusbarnas flerspråklige situasjon blir ivaretatt i egne morsmålsaktiviteter som foregår som atskilte aktiviteter.

Både flerspråklighetsperspektivet og organisatoriske og språklige forhold i språklæringssituasjonene som Rigmor vurderer som gode, kan i hovedsak relateres til et syn på andrespråklæring som utvikling av ferdigheter. Dette kommer blant annet til uttrykk gjennom Rigmors ulike orientering mot Marys og Hais andrespråksutvikling. Differensieringen er basert på hvordan Rigmor vurderer barnas produktive språkferdigheter. Ettersom hun vurderer Marys norskferdigheter som gode, setter hun ikke inn spesielle tiltak. Et sideblikk til de generelle språkdidaktiske praksisene der Mary deltar og der sentrale aktiviteter er fonologisk bevissthet, bekrefter inntrykket av Rigmors vektlegging av delferdigheter.



I Hais tilfelle er Rigmor derimot bekymret for språkferdighetene og kartlegger hans produktive ordforråd innenfor et lite utvalg temaområder. Kartleggingen resulterer i intensivt arbeid i planlagte, individuelle språktreningsøkter. I disse øktene er arbeidet med ordforrådet det primære formålet, og Rigmor velger ut tema og ord hun mener er på et basisnivå, altså ord hun mener at barn på denne alderen bør kunne. Etersom han ikke mestrer det grunnleggende ordforrådet, begynner hun med det. Hun legger opp til aldersadekvate, motiverende aktiviteter som pc-spill og samtaler rundt bilder fra materialet *Vis, hvad du kan* (Undervisningsministeriet, 2007). I en analyse av hvilke språksyn som reflekteres i danske språkkartleggingsverktøy, deriblant nettopp *Vis, hvad du kan*, peker Holm på at verktøyet er utformet slik at det medfører fokus på delferdigheter, spesielt ordforråd: "[...] den sproglige evaluering først og fremmest bliver en kortlægning av strukturelle træk i barnets sprog og ordforråd og i mindre grad en evaluering af barnets interaktionelle sprogbrug" (Holm, 2009, s. 113). Holm omtaler riktignok dette som en mulig konsekvens ved vurderingspraksisene spesielt, men slik Rigmor bruker og omtaler materialet i andrespråksarbeidet, er praksisene orientert mot delferdigheter som ordforrådet.



## 6 Astrids andrespråksdidaktiske praksiser

### 6.1 Innledning

Barnehagelærer Astrid har et annet utgangspunkt enn både Heidi og Rigmor. På Astrids avdeling skal hele barnegruppa lære et nytt språk, altså engelsk. Astrid kan kommunisere med barna både på norsk og på målspråket engelsk. Engelsk som fremmedspråk har tradisjonelt vært et skolefag og gjenstand for formell, direkte undervisning. Engelsk eller andre fremmedspråk i norske barnehager er imidlertid ikke et nytt fenomen (jf. kap. 1.2.3. ). Det som likevel er nytt, er en mer allmenn og politisk interesse for å innføre engelsk som satsing i ordinære barnehager. I perioden 2008–2011 gjennomførte Oslo kommune et prøveprosjekt med engelskopplæring i ti barnehager (Tkachenko, Bakken, Kaasa, & Talén, 2013). Slik denne engelsksatsingen ble framstilt i mediene, fulgte opplæringen prinsipper fra direkte metode, der opplæringen hovedsakelig foregår på målspråket, gjerne gjennom språklæringssituasjoner som er avgrenset i tid og med aktiviteter som følger faste, forutsigbare mønstre, slik som sanger, rim og regler. I et avisintervju i *Aftenposten Aften* i 2008 uttrykte fagforeningen Utdanningsforbundet en bekymring for at engelskopplæringen i barnehagen skulle bli for formell og systematisk: "Hvis det blir for mye av den systematiske læringen kan det føre til at den naturlige nysgjerrigheten, som ligger hos barnet, gradvis forsvinner" (Dregelid, 2008). Debatten om engelskopplæring i barnehagen kan altså betraktes som en del av en større samfunnsdebatt om hvilket læringssyn som skal ligge til grunn for den nordiske barnehagemodellen, en debatt hvor barns frie lek og utfoldelse i uformelle situasjoner blir sett på som et motstykke til en mer skolelignende og formell undervisningsform. Det er nettopp dette som har gjort det interessant for meg å sammenligne en barnehage der engelsk introduseres med barnehager der barn skal lære norsk.

På lik linje med Heidi og Rigmor, må også Astrid velge hvilke situasjoner som skal brukes og hvilke aktiviteter som skal brukes. I motsetning til både Heidi og Rigmor, har Astrid flere språkvalgsmuligheter fordi hun kan velge hvilke språk som skal brukes i tillegg til selve språkbruksmulighetene. I det følgende vil jeg undersøke nærmere hvilke valg Astrid tar og hvordan hun begrunner disse valgene.

### **6.1.1 Presentasjon av Astrid**

Astrid er tidlig i femtiårene og forteller at hun har arbeidet ved denne barnehagen siden oppstarten på midten av 1970-tallet. Da datainnsamlingen startet, var hun inne i sitt tjuesjette år som barnehagelærer. Astrid forteller at hun etter endt utdanning har opplevd store endringer i vilkårene for arbeidet som barnehagelærer. Et av forholdene hun trekker fram, er alderssammensetning i barnegruppa, fra at barnehagen har gått fra å være et førskoletilbud til seksåringer til at tilbudet omfatter stadig flere yngre barn. I tillegg har det tidligere førskoletilbudet endret seg fra å være noen få timer daglig til å bli et heldagstilbud. Vilråene for planleggingsarbeid har også endret seg ved at hun får mindre tid til planlegging enn hun har hatt tidligere, men på den annen side mener hun at det er positivt at det rettes tydeligere politisk fokus mot kvaliteten på barnehagetilbudet og ikke bare barnehageutbygging og kvantitet. Som en konsekvens av disse endringene har Astrid tatt etterutdanningskurs i småbarnspedagogikk og i veiledning.

Astrid trekker fram sin interesse for språk som en av hovedgrunnene til at hun ivret for at barnehagen skulle delta på prøveprosjektet i engelsk. Når hun forteller om forhold hun mener har formet hennes praksiser, vektlegger hun undervisningserfaringer fra egen skolegang. Hun beskriver engelskopplæringen fra barne- og ungdomsskole som en tradisjonell undervisningsform med pugging av gloser og mye grammatikkundervisning. På videregående valgte hun å gå språklinja, og tok fagene engelsk, fransk og tysk. Her fikk hun en langt bedre opplevelse av språkundervisningen enn i grunnskolen, fordi hun mener hun lærte å snakke språkene i langt større grad enn tidligere. Det var først da hun fikk praktisere språkferdighetene i vanlige samtaler at hun følte at hun mestret engelsk, fransk og tysk. Riktignok fikk hun bruk for glosene hun hadde pugget tidligere, men hun hadde en klar oppfatning allerede på videregående skole at hun lærte langt mer av denne kommunikativt baserte undervisningen enn grammatikkundervisningen på barneskolen.

### **6.1.2 Barnehagen og barnegruppa**

Barnehagen er en kommunal barnehage som ligger i utkanten av sentrum i en småby på Østlandet. Engelskopplæringen startet i 2009, da kommunen lyste ut prosjektmidler til prøveprosjekt innenfor områdene engelsk og matematikk. På kommunens nettsider går det fram at formålet med satsingen er å videreutvikle barnehagetilbudet og øke læringsutbyttet i skolen. Astrid forteller at barnehagens begrunnelse for å delta i prosjektet var knyttet både til kompetanseheving hos de ansatte og ønsket om å videreutvikle det pedagogiske tilbudet.

Etter et års prøveperiode ble satsingen innført som en ordinær del av barnehagetilbudet for alle de kommunale barnehager i den gjeldende kommunen.

Barnehagen har to avdelinger, og Astrid er pedagogisk leder på avdelingen Knerten. På Knerten går det fem jenter og elleve gutter i aldersgruppa 0–5 år. Den høsten datainnsamlingen pågikk, var det sju nye barn på avdelingen. Astrid påpekte at med så mange nye barn fungerte det i praksis slik at engelsksatsingen startet på nytt igjen. Ifølge Astrid har alle barna på gruppa norsk som førstespråk. Astrid velger ikke fokusbarn som jeg følger spesielt. Dette begrunner hun med at hun foretrekker gruppeorganiserte aktiviteter med barna. Foreldrene til et søskenpar på avdelingen samtykket ikke til deltakelse i prosjektet. Datainnsamlingen foregikk derfor i en periode da disse barna var på ferie.

### **6.1.3 Fysiske og strukturelle forhold ved språklæringsarenaen**

Barnehageavdelingen består av et stort fellesrom, kjøkken, garderobe og bad. Fra garderoben kan en gå til naboavdelingen og til personalrommet. I garderoben har barna hver sin plass med bilde av seg selv, fødselsdato og navn. På ei oppslagstavle henger det beskjeder til foreldre, og på veggen henger et bilde av de fem barna som går på førskolegruppa. Over dette bildet er det en tegning av et blåbær og teksten "Blåbærgruppa"/"Blueberrygroup" (førskolegruppa). Det store fellesarealet er inndelt i mindre soner og kroker med hyller og skap. I hyllene står det ringpermer, læringsmateriell og kurver med lekemateriell og bøker. En av krokene er innredet som lekekrok med kjøkkenutstyr og dokker, og en annen del av rommet er innredet som formingskrok med et skap med formingsmateriell og et langbord med benker. I en av krokene er det legoklosser og annet konstruksjonsmateriell. Det er en lesestol med sofa, lenestol, bokhylle og en kurv bøker. Veggene er dekorert med bilder og formingsprodukter laget av barna. Et sted henger store bildefigurer formet som fargeblyanter i forskjellige farger og med fargenavn skrevet på engelsk. Over sofaen henger barnetegninger der barna har skrevet navnene sine og tegnet tegninger av frukt, brød, smør og melk og skrevet ordene på engelsk.

I barnehagens årsplan framgår det at barnehagens tre satsingsområder er språk, tekst og kommunikasjon, matematikk og engelsk. Språk, tekst og kommunikasjon omtales som en egen satsing, mens matematikk og engelsk er en felles kommunal satsing. Målsettingen med engelsk er å "[...] bidra til å skape en interesse og engasjement hos barna og danne et godt grunnlag for videre engelskopplæring i skolen". Barnehagen arbeider med fem forskjellige

emner gjennom barnehageåret. I perioden da datainnsamlingen pågikk, september/oktober 2010, var temaet "skape trygghet for barn og voksne". I tillegg til årsplanen, utarbeider Astrid ukeplaner som foreldrene får utdelt. Engelsksatsingen er omtalt i årsplanen, og Astrid har i tillegg utarbeidet en egen prosjektplan for arbeidet med engelsk.

Barnehagen har åpningstid fra 07.30 til 16.30, og opererer med en kjernetid mellom kl. 09.30 og kl. 14.00. I kjerneperioden foregår eventuelle planlagte aktiviteter, enten med hele barnegruppa eller med mindre grupper. I løpet av kjerneperioden er det i tillegg frileksaktivitet, samlingsstund med alle barn samt formiddagsmåltid. Etter måltidet er det påkledning og utelek. De hendelsene jeg observerte, foregikk i kjerneperioden.

## 6.2 Språklærings situasjoner

### 6.2.1 Organisering av språklæringsrommet og språklæringsaktivitetene

Når Astrid beskriver barnehagens særpreg som språklæringsarena, trekker hun fram fleksibiliteten og mulighetene til å benytte situasjoner gjennom hele barnehagedagen, ikke bare i et utvalg situasjoner og aktiviteter som avgrenses i tid. Ettersom hun er mye sammen med barna gjennom dagen, kjenner hun dem godt slik at hun vet hvordan hun kan benytte ulike situasjoner og fange barnas interesse på ulike måter. Astrid mener de gode språklærings situasjonene som oftest finner sted i samlingsstunder og frileksaktiviteter, og det er disse situasjonene hun anbefaler meg å observere. Oversikten nedenfor viser observerte hendelser på avdelingen i løpet av de fire dagene datainnsamlingen pågikk i månedsskiftet september/oktober 2010:

**Tabell 6:1: Observerte hendelser på avdeling Knerten - Astrid**

Situasjon	Underkategori	Antall observerte hendelser		Total varighet	
Samlingsstund		3		1 t 7 min	
Frilek		6		1 t 5 min	
	Lesestund		2		14 min
	Sang og regle		1		7 min
	Formingsaktiviteter		1		14 min
	Klosslek		1		10 min
	Samtaler og sanglek		1		20 min
Totalt		9		2 t 12 min	

Jeg observerte altså ni hendelser, både samlingsstunder og aktiviteter i frilek. Før og etter de planlagte samlingsstundene gjennomførte jeg alltid samtaler med Astrid for å spørre henne

om hvilke aktiviteter hun hadde planlagt og hvilke refleksjoner hun hadde rundt gjennomføring av aktiviteten. Ettersom frileksaktivitetene oppsto mer spontant, gjennomførte jeg bare ettersamtaler etter disse.

### **6.2.1.1 Planlegging som utgangspunkt for arbeid med engelsk**

Astrid har utarbeidet en detaljert plan for engelsksatsingen der hun presenterer formål, framdriftsplan, læringsmål og organisering av læringsaktiviteter for prosjektperioden. Denne planen fungerer som en arbeidsplan for henne og assistentene på avdelingen. I tillegg utarbeider hun ukeplaner som hun deler ut til foreldrene. I både prosjektplanen og intervjuene kommer det fram at hennes formål med engelsksatsingen først og fremst er å vekke interesse for språk og språklæring hos barna.

I framdriftsplanen inngår en detaljert beskrivelse av hvilke tema og språkferdigheter avdelingen skal arbeide med. Ettersom Astrids avdeling er aldersblandet, differensierer hun både mellom type språklæringsaktiviteter, tema og omfang av aktiviteter for de eldste og de yngste barna. Oversikten nedenfor viser hvordan Astrids ulike måter å arbeide på i de ulike aldersgruppene kommer til uttrykk i prosjektplanen i perioden fra september til november.

**Tabell 6:2: Astrid: Utdrag fra plandokument for perioden september-november**

	<b>Tema</b>	<b>Aktiviteter</b>
De eldste barna	Hilsninger, familie, kropp, telle, farger	Hilsefraser, tellerekker, samtale, sanger
De yngste barna	Hilsninger, tall	Hilsefraser, tellerekker, sanger

Det er egne samlingsstunder for de eldste barna, mens noen aktiviteter (hilsefraser) inngår i ordinær samlingsstund der alle barna deltar. Mens alle barna på gruppa (0–5 år) deltar på sangaktivitetene, hilsefrasene og tellerekkene, deltar de eldste barna (4–5 år) også på aktiviteter i mindre grupper der det inngår flere tema. Prosjektplanen konkretiseres ytterligere i ukeplanene. I ukeplanen inngår andre aktiviteter på avdelingen. Tabellen nedenfor viser et eksempel på en ukeplan for uke 39, som var den første uka jeg observerte:

**Tabell 6:3: Ukeplan uke 39 på avdeling Knerten**

<b>Mandag</b>	<b>Tirsdag</b>	<b>Onsdag</b>	<b>Torsdag</b>	<b>Fredag</b>
Vi baker til grønnsakssuppe-middag Skolegruppa: norsk/engelsk Matte	Testund  Forberede middag	Matdag: rundstykker og suppe  Skolegruppe: norsk/engelsk Matte (gutt-jente-mamma-pappa-farger-telle)	Tingdag	Leke i smågrupper
Noen ute på formiddagen	Sanger: norsk/engelsk	Noen ute på formiddagen		Sanger: engelsk/norsk

Både i prosjektplanen og i ukeplanen framgår læringsmål og arbeidsformer. Læringsmål og arbeidsformer tilpasses barnas alder. I den aktuelle ukeplanen som vises her, er det lagt opp til engelskaktiviteter med sang for hele barnegruppa to ganger, og aktiviteter for førskolebarna (5-åringene) to ganger. Samlingsstundene med førskolegruppa og 4–5-åringene foregår på angitte tidspunkt på formiddagen, og er aktiviteter som er avgrenset i tid. Både for de eldste og yngste barna er læringsmålene temaorientert. Mens de yngste barna skal bli kjente med sanger og regler knyttet til temaene, omfatter læringsmålene for de eldre barna hovedsakelig ordforråd (for eksempel mat, klær, kropp, årstider), men også enkelte fraser (hilsefraser). I intervjuene kommenterer ikke Astrid skillet mellom de yngste og de eldste barna, men hun gir generelt uttrykk for at aldersfaktoren virker inn på arbeidet med språk:

de førskoleåra er (.) ja de lærer veldig der (.) de er veldig åpne for det og det ligger veldig godt til rette for å jobbe med de tingene i naturlige situasjoner og da tenker jeg at de lærer mer og enn (.) nei det var ikke helt riktig (.) de lærer (.) på en litt annen måte enn de gjør på hver sin pult da (intervju 29.09.10)

Astrids utsagn kan forstås som at desto yngre barna er, jo mer naturlig og uformelt ønsker hun at arbeidet med språk skal være. Mens de yngste barna (0–3 år) kan lære sanger og tellerekker på engelsk, kan de eldste barna inndeles i grupper og arbeide mer isolert med engelsk. Hun begrunner dette med at det er stor variasjon i hvor mye og lenge de yngste barna kan konsentrere seg:

men i full gruppe så er det ikke så mye mer enn sanger og litt sånn veldig konkrete som fungerer [...] for det er såpass stor aldersspredning og noen synes det er lett å sitte rolig og konsentrere seg men det er andre (.) kan bli litt mer opptatt av andre ting (intervju 07.10.10)



I ukeplaner blir engelskaktivitetene konkretisert ytterligere i form av hvilke ord som skal læres (gutt, jente, mamma, pappa), og det blir også knyttet opp mot barnehagens satsing på matematikkopplæring og fagområdet antall, rom og form. I intervjuene påpeker hun at integrering av matematikk og engelsk er helt i tråd med barnehagetenkningen. Det første året forsøkte hun å skille engelsk og matematikk fra hverandre som isolerte aktiviteter, men hun foretrekker å se dem i sammenheng:

mens vi jobber mer parallelt nå med at vi få inn mengdene for eksempel samtidig som vi teller (intervju 29.09.10)

I et intervju før samlingsstund samtaler vi om hva som skal foregå. Her refererer hun samtidig til engelsk og innhold som er knyttet til fagområdet antall, rom og form:

jeg tenkte at vi skulle (.) både være litt ved bordet og tegne litt mengder og så lime litt inn i bøkene våre (.) og så bruker vi terning da tror jeg kanskje det er lettere nedpå golvet så får (.) vært litt opp og ned for noen å bevege seg litt der (førsamtale 29.09.10)

I den observerte samlingsstunden skriver barna tall i skrivebøkene sine, de teller forskjellige gjenstander på engelsk og norsk og de måler hvor høye de er. Astrid følger samme prinsipp med å integrere tall og mengder med engelsk i frilekssituasjoner. Eksemplet nedenfor er hentet fra en formingsaktivitet, der barna selv tar initiativ til å kopiere tallplansjer (mønsterplansjer) på et stort ark:

**Eksempel: 6:1: Frilek: formingsaktivitet: "vil du ha one two eller three?"**

Barn	kan vi få tall så vi kan tegne x på den (.) da trenger vi litt store ark
Barnehagelærer	skal vi se (..) vil du ha one (.) two eller three?
Barn	jeg vil ha alle for jeg skal tegne [alle]
Barnehagelærer	[du vil ha] alle

(observasjon 30.09.10)

Systematikken i barnehagen må knyttes til lek, mangfold og variasjon i aktiviteter, og aktiviteter som integrerer flere av barnehagens fagområder. Astrid peker på at språklæring ikke kan avgrenses til et utvalg situasjoner eller i tid, slik den ordinære klasseromspraksisen på skolen er organisert i undervisningstimer, men i stedet må hun møte de situasjonene som oppstår, men uten at det blir tilfeldig og usystematisk. Allerede da barnehagen startet med prosjektet, var personalet tydelige på at de ønsket at arbeidet med engelsk skulle omfatte alle barnehagesituasjoner som måltid, frilek, garderobe, turer, utelek og samlingsstund. Selv om bare samlingsstunder omtales i ukeplanen, står det i prosjektplanen at de skal lete etter mulighetene i alle barnehagesituasjoner:

det er planlagt at vi skal bruke det i frileken (.) du er på leting etter muligheten til å gjøre det (.) men jeg hadde ikke planlagt i dag skal jeg gå inn i dokkekroken og si det [...] men du så at nå er det en mulighet (.) nå gjør jeg det (.) så og det var planlagt at vi skal snakke med dem på norsk og engelsk og bruke de mulighetene vi har og at vi bruker litt av de temaene som vi hadde (.) satt etter framdriftsplanen og kanskje putte på litt mer (intervju 29.09.10)

Gjennom å involvere barnehagepersonalet i planleggingen av arbeidet med engelsk og gjøre det eksplisitt i planene at både formelle og uformelle aktiviteter skal inngå, etableres det en forståelse blant personalet for at alle situasjoner kan brukes og at de må lete etter språklæringsmuligheter i disse situasjonene.

Både i evalueringen av engelsksatsingen og i intervjuene gir Astrid uttrykk for at systematisk arbeid med engelsk også har vært hensiktsmessig for barnas språkutvikling, både på engelsk og på norsk:

men jeg tenker jo at norsken blir ikke noe borte av at vi tar engelsk (.) snarere tvert i mot (intervju 07.10.10)

Ved at hele personalgruppa fikk et felles, målrettet fokus og arbeidet systematisk med språk i alle situasjoner, ga dette positive resultater både for barnas norsk- og engelskferdigheter. Astrid forteller også at hun opplevde at engelsksatsingen ble spesielt fordelaktig for andrespråkutviklingen til et minoritetsspråklig barn som gikk i barnehagen mens barnehagen prøvde ut prosjektet med engelsk året før. Mens avdelingens ordinære arbeid med språk tidligere omfattet barnetilpasset tale, lesing og bruk av læringsmateriell, fikk personalet med engelsksatsingen en felles forståelse for arbeid med språk generelt, og det innebar at arbeidsformene ble både mer varierte og fikk større omfang enn tidligere:

vi brukte mye mer konkrete ikke sant (.) når du driver og kler på da så sier du sokken din for eksempel (.) mens nå så fikk de det på mange plan (.) vi hadde bilder på veggen av det (.) vi sa det tydeligere (.) vi lekte med det i samlingsstund som Kims lek (.) ja vi lagde photostory av det med (.) vi så på forskjellen (.) strømpebukse kalles tights men hva kaller vi tights [...] og det jobber vi med som gruppe så (.) når du da går og kler på så gjør du det kanskje på en litt annen måte alle sammen [...] og så forsterker det seg ganske mye (intervju 07.10.10)

Selv om Astrid har detaljerte planer for aktiviteter og læringsmål som omfatter hele barnehagedagen, har hun ingen motforestillinger mot å endre planene og legge til eller utelukke aktiviteter. Planene tjener en annen funksjon utover å være et arbeidsverktøy, det handler også om at barnehagepersonalet på avdelingen skal kunne ha et grunnlag for å se mulighetene som oppstår i løpet av en barnehagedag, både i de tilfellene der barna tar

initiativ, men også for at personalet skal initiere flere aktiviteter. En del av det systematiske arbeidet består i bruk av læringsmateriell og konkrete artefakter som barnehagepersonalet har utviklet til språklæringsformål. Dette går jeg nærmere inn på i kapittel 6.2.2.

### **6.2.1.2 Astrids oppfatning av lærerrollen**

Når Astrid omtaler sitt eget arbeid med språk og sin egen rolle i arbeidet, bruker hun termer som vanligvis forbindes både med formell opplæring og uformell opplæring. Når jeg spør Astrid om hun mener hun er en språklærer for barna, svarer hun kontant ”ja”, og i intervjuene introduserer hun selv termen 'undervisning' når hun omtaler sin praksis. Hun oppfatter seg som en språklærer både for barnas utvikling av norskferdigheter og engelskferdigheter.

I evalueringen av rammeplanimplementeringen (Østrem, et al., 2009, s. 154), pekte flere barnehagelærere på at læringsbegrepet har fått en mer framtrødende plass i rammeplanen. Selv om de fleste barnehagelærerne var positive til at læring tillegges mer vekt enn tidligere, uttrykte enkelte bekymring for at det ligger en implisitt forventning om at barnehagen skal bli mer lik skolen. Astrid peker nettopp på at mer fokus på læring gjør at en også kan snakke om undervisning i barnehage, men hun mener at språklærerrollen ikke må forstås som en skolelærerrolle i tradisjonell forstand, der hun skal gi engelskkunnskap til en gruppe barn, men at hun må følge opp det enkelte barns interesse og spille aktivt på dette:

en får snakket med dem uten at det er vi som på en måte skal dosere dem [...] og da går det begge veier og det føler jeg at da lærer de mest når de [...] er interessert [...] men så må du jo og jobbe for å skape den interessen [...] de er jo ikke interessert i hva fargene heter på engelsk hvis ikke du som voksen bringer det på bane [...] og følge det opp (.) og gi dem litt mer (.) utvide litt mer enn de kanskje har tenkt og se hvor langt en får de med seg [...] og så stoppe når det er stopp [...] kanskje prate om noe helt annet [...] sånn at det ikke blir kjedelig (.) men at det er lystbetont (intervju 29.09.10)

En avgjørende forutsetning for å vekke barnas interesse, er å ta en aktiv og initierende rolle. Astrid oppfatter ikke at det bare er tilstrekkelig å ta initiativ og introdusere engelsk for barna, hun må også følge opp i tråd med barnas respons og bygge videre på og utvide barnas interesser og ferdigheter. I sitatet ovenfor bruker Astrid termer som "utvide", og i andre intervju beskriver hun sin funksjon gjennom konstruksjonsmetaforer som "å bygge videre på":

det som jeg tenker er veldig viktig for å få til det med språk (.) engelsken [...] det er å bygge videre på det når barna er interessert når vi ser at vi (.) har dem der (.) at vi toner oss litt (.)

inn på dem for (.) for hvis du har lagt plan om at i dag skal vi lære fem klesplagg (.) og så er det ikke interessert i det (.) men det teller kanskje mye da tror jeg det er mye lurene å telle da (.) og så heller (.) ta det opp igjen en annen gang (intervju 07.10.10)

I situasjoner der Astrid har satt læringsmål for aktiviteten, for eksempel å introdusere bestemte ord, er det konkrete læringsutbyttet av underordnet betydning for henne, og hun endrer gjerne på planene underveis i aktiviteten. Ved flere anledninger påpeker hun at målet at barna skal bli interessert i språk og ikke nødvendigvis at de skal oppnå læringsutbytte i form av konkrete ferdigheter. De konkrete og definerte målene synes å være et hjelpemiddel for å oppnå de mer overordnede målene, som interesse for språk.

Som jeg har vært inne på tidligere (jf. 4.2.7), er termer som 'utviding' og konstruksjonsmetaforer som 'bygge på' termer som vanligvis anvendes i sosiokulturelle språklæringsteorier for å beskrive hvordan læreren i konkrete situasjoner tar utgangspunkt i barnets interesse og språkferdigheter og tilpasser den språklige støtte eller *stillas* for barnets språkutvikling i den nærmeste utviklingssonen (Gibbons, 2006, s. 175). For Astrid handler det om å være finstilt og tone seg inn på barnet for å kunne gi tilstrekkelig språklig støtte. Samtidig som hun skal introdusere engelsk for barna, må hun sørge for å balansere introduksjonen med en oppfølging der barna kan få utforske mer. Dette bruker hun i større grad frileksaktivitetene til.

### **6.2.2 Gode språklæringssituasjoner: samlingsstund og frilek**

De situasjonene Astrid inviterer meg til å observere, og som hun regner som gode språklæringssituasjoner, er samlingsstund og aktiviteter i frilek som lesestund, sang, formingsaktiviteter og lek. Astrid ønsker ikke å trekke fram én barnehagesituasjon som mer egnet til språklæringssituasjoner enn andre:

jeg klarer ikke å si at samlingsstund er best eller frileken er best (.) men hvis jeg skal rangere det så tenker jeg at det er flest sånne små snutter i frileken men jeg tenker òg at det kan være veldig gode samlingsstunder òg (intervju 29.09.10)

Hun fremhever at de forskjellige situasjonene har ulike kvaliteter. Samlingsstunder anser hun som "sikringskosten", altså det som sikrer at alle barna får en introduksjon. Elementer fra samlingsstund kan dukke opp igjen i måltid, frilek og garderobesituasjoner, enten ved at hun selv viderefører det i frilek eller ved at barna tar initiativ i disse situasjonene, og hun mener at dette forsterker barnas engelsklæring. Samtidig erfarer hun at det også kan dukke opp helt nye elementer i andre situasjoner enn de organiserte samlingsstundene, fordi disse

situasjonene åpner mer for barnas initiativ. Når for eksempel barnehagen er på tur, kan barna spørre om engelske betegnelser, og i lekesituasjoner kan det oppstå muligheter for Astrid til å presentere nye ord på engelsk. Fordi situasjonene har ulike kvaliteter, mener Astrid at de ikke kan betraktes uavhengig av hverandre. Dessuten innbyr ulike situasjoner og aktiviteter til variasjon. Å variere aktivitetene innebærer at arbeidet med engelsk ikke blir ensformig og kjedelig for barna, og samtidig kan variasjon i aktiviteter ta hensyn til barns ulike måter å lære språk på:

når jeg tenker på de forskjellige barna (.) noen er veldig sånn til å suge til alt som foregår nesten samme hva (.) de spør tilbake mens andre er litt mer tilbakeholdne eller en kan synes det er vanskelig (.) for i ei sånn gruppe så tenker en jo at noen har lettere for å lære enn andre (.) men at det da blir viktig at en gjør (.) en lærer på forskjellige måter (.) at en da tenker at en treffer noen med syn (.) noen med hørsel (.) noen med å bruke kroppen sin (.) noen med én-til-én-samtaler (.) kunne spørre tilbake (intervju 07.10.10)

Astrid trekker fram ulike innlærerkaraktistika som kan knyttes til både kognitive og sosiale faktorer som for eksempel barnas personlighet. Astrid er opptatt av at hun må ta hensyn til disse faktorene når hun organiserer arbeidet med engelsk, og at hun derfor må variere arbeidet. I andrespråklitteraturen har flere tematisert forholdet mellom læringsutbytte og elevenes kognitive og sosiale forutsetninger og strategier, det språklige materialet som gjøres tilgjengelig for elevene og organisering av språkopplæringen (Golden, 1994; Wong-Fillmore, 1983). Det er ikke faktorer som trekk hos innlæreren, det språklige materialet eller læringssituasjonen som alene avgjør om språkopplæringen lykkes, men kombinasjonen av disse forholdene, og som også Astrid begrunner valg av språklæringsaktivitetene med.

### **6.2.2.1 Samlingsstund som sikringskost**

De tre samlingsstundene jeg observerer, har ulik karakter. I to av samlingsstundene deltar bare de eldste barna. Den ene samlingsstunden foregår med seks fire-femåringer på avdelingen og den andre med førskolegruppa (tre femåringer). I førskolegruppa arbeider de også med andre aktiviteter enn engelsk. Den tredje samlingsstunden er en helgruppesamling med alle barna på avdelingen. Denne aktiviteten ledes av en annen barnehagelærer, men Astrid deltar aktivt. Tabellen gir en oversikt over organiseringen av de tre samlingsstundene:

**Tabell 6:4: Organisering av samlingsstunder med engelskaktiviteter**

Hendelse	Målgruppe	Antall barn	Varighet	Sted
Samlingsstund eldre barn	4- og 5-åringer	6	20 min	Personalrom
Samlingsstund førskolegruppe	5-åringer	3	27 min	Kjøkken
Samlingsstund helgruppe	Alle barn	Alle	20 min	Fellesrom

Ut fra det arbeidet Astrid har planlagt, tar hun altså ved to av tilfellene med seg ei gruppe eldre barn til et annet rom enn avdelingens hovedrom. Aktivitetene er avgrenset i tid og rom, og blir markert med en tydelig åpning og slutt: "i dag skal vi hilse på.." og "nå kan dere gå". Oversikten nedenfor viser en oppsummering av de språklige aktivitetene som inngår i samlingsstundene:

**Tabell 6:5: Aktiviteter i samlingsstunder**

	Sang	Monolog	Samtale	Rim og regler	Kims lek	Telle-aktiviteter	Tegne- og skriveaktiviteter
Samlingsstund 4-5-åringer	2		4	1	1		
Førskolegruppe		1		1		3	1
Helgruppe	3	2	2				

Astrid vektlegger ulike aktiviteter for de ulike gruppene. I både helgruppa der de yngste barna deltar, og i storbarnsgruppa der fireåringene er med, brukes sanger. I førskolegruppa integrerer Astrid arbeidet med engelsk i aktiviteter der hun og barna arbeider med tall (tallrekker og ulike telleaktiviteter) og når barna arbeider med tegne- og skriveaktiviteter. I tegne- og skriveaktivitetene foregår det samtaler mens barna tegner ulike geometriske figurer og tegner og skriver navnene på familiemedlemmer. I begge tilfellene inngår arbeid med engelsk. De tilfellene jeg registrerte der barnehagelærerens brukte monolog, var i form av korte beskjeder og informasjon om neste aktivitet.

Samtidig som Astrid varierer mellom hvilke aktiviteter hun bruker, sørger hun for at temaene repeteres i de forskjellige aktivitetene. I den perioden datainnsamlingen pågår, handler temaene om familie, følelser, farger og mat. I dette arbeidet bruker Astrid mye konkret læringsmateriell. Noe av materialet er ferdig utviklede læremidler, slik som cd-er med musikk og tilhørende bildeplansjer, *Snakkepakken* (Ihlen & Finnanger, 2004) og

læringsmaterialet *Learning English with Teddy* (Monsen, 2008)<sup>24</sup>, som er utviklet spesielt for arbeid med engelsk i barnehage. Annet materiell har Astrid utviklet selv, for eksempel konkretiseringsmateriell som laminerte fargekort eller "språkposer". I språkposene tar hun utgangspunkt i et tema, en sang eller fortelling, og i posen har hun samlet konkrete gjenstander som knyttes opp til temaet. Hun begrunner utstrakt bruk av materiell og konkrete gjenstander med at det gjør språklæringen lettere for barna:

[En må] gjøre det enkelt og ha så mye konkrete som mulig (ettersamtale 27.09.10)

Astrid forteller at hun synes det kan bli for rigid aktivitet dersom hun i for stor grad baserer seg på læringsmateriell. Hun vil gjerne variere samlingsstundene mer enn slik hun oppfatter at materialet egentlig skal brukes, og hun erfarer at barna raskere kan miste interessen dersom hun følger et fastlagt program. Hun forteller at hun derfor bruker materialet i deler av samlingsstundene, og at personalet på avdelingen har videreutviklet Teddymaterialet. For temaet mat har de blant annet samlet konkrete matgjenstander som omtales i temaheftet *Teddy goes shopping*<sup>25</sup>. Eksemplet nedenfor viser hvordan materialet brukes i helgruppesamling. Samtalen handler om bamsen Teddy som går på butikken for å kjøpe forskjellige matvarer. Barnehagelæreren viser bilder fra det ene temaheftet med Teddy, og henter samtidig fram en leketøysgjenstand fra en pose:

**Eksempel: 6:2: Samlingsstund: eksempel på bruk av ferdig utviklet læringsmateriell**

Barnehagelærer	og så hva kjøper han for noe nå da?	<i>holder fram et bilde av brød og et leketøysbrød</i>
Flere barn	<u>brød</u>	
Barnehagelærer	ja det er bread	
Flere barn	bread	
Barnehagelærer	bread ja (..) mm	

(observasjon 30.09.10)

Barna gis både visuell støtte i form av et bilde av et brød, og konkret støtte gjennom et leketøy. Samtidig gjøres forbindelsen mellom gjenstand og bilde eksplisitt: "Det er bread".

Flere av sangene og reglene som Astrid bruker, gir også kontekstuell støtte. I samlingsstunden med 4–5-åringene synger de for eksempel regla *Clap your hands, stamp your feet*, der Astrid og barna sier regla i kor og gjør tilhørende bevegelser. I tillegg kan

<sup>24</sup> Materialet inneholder tolv hefter med ulike tema, en cd med sanger med og uten tekst, 1 dvd, lærerveiledning, fire lottospill og teddybjørnen "Teddy".

<sup>25</sup> I heftet omtales ordene melk, brød, eple, banan, ost, egg, potet og iskrem.

Astrid forklare ordene underveis. I eksemplet nedenfor skal de synge den siste strofen i sangen "If you're happy". Strofen handler om å sove og ta en blund<sup>26</sup>. De har sunget strofen ved tidligere samlingsstunder, men Astrid minner kort om hva strofen handler om før de synger:

**Eksempel: 6:3: Samlingsstund: ordforklaring I**

Barnehagelærer	ja (.) og så er det hvis du er trøtt (.) ta en dupp (.) take a nap (.)
----------------	--

(observasjon 27.09.10)

De synger hele sangen to ganger, og den siste gangen får barna beskjed om å legge seg ned og late som de sover. Mens barna legger seg ned, gjentar Astrid forklaringen:

**Eksempel: 6:4: Samlingsstund: ordforklaring II**

Barnehagelærer	da kan dere legge dere rolig ned (.) sånn (.) og da legge dere (.) kan dere kose dere litt (.) hva er det du gjør nå Andreas (.) tar du en liten nap? (.) ja? en liten hvil?	<i>hvisker</i>
Barn	jeg sover på ordentlig nå jeg	
Barnehagelærer	da kan du sove litt på ordentlig (.) åh så deilig å slappe av litt (.) take a little nap (.) tar du en liten hvil? ja	<i>hvisker, går bort til hvert enkelt barn, stryker på ryggen</i>

(observasjon 27.09.10)

I tillegg til at Astrid forklarer språklig hva "take a nap" betyr, gjennom synonyme uttrykk som "ta en hvil", "legge dere", "sove litt" og "slappe av", understreker hun betydningen gjennom å hviske til barna og stryke dem på ryggen mens de ligger på golvet. Slik skaper hun en atmosfære som bidrar til å skape assosiasjoner til betydningen. Gjennom ulike ressurser som språk og konkrete gjenstander gir Astrid stor grad av kontekstuell støtte til aktivitetene i samlingsstundene.

**6.2.2.2 Frilek som oppfølging av samlingsstund**

Mens samlingsstund er arenaen der Astrid sikrer seg at alle barna blir introdusert for engelsk, er frilekssituasjoner egnet for å følge opp de enkelte barna på ulike måter:

noen ting som du kan bringe fram i samlingsstund da (.) nytt (.) kan komme opp igjen i frileken men samlingsstund er på en måte (.) en god arena å sikre deg på at du har hørt gul

<sup>26</sup> De synger strofen "if you're sleepy sleepy sleepy take a nap".



(.) og den har hørt gul (.) på norsk og engelsk da (.) men så må hente det fram i frilek (intervju 29.09.10)

I intervjuene nevner Astrid et konkret eksempel hun opplevde det første året da barnehagen gjennomførte engelsksatsingen, da hun erfarte hvordan frilekssituasjoner var velegnet til å bygge videre på introduksjonen i samlingsstunden. I samlingsstunden hadde hun introdusert fargenavnene på engelsk og laminert små kort med ulike farger. Barna assosierte gult og rødt med fotball og dommerkort, og dette ga Astrid en unik anledning til å fokusere ekstra på disse fargenavnene. Hun beskriver åpenheten i situasjonen som avgjørende for barnas læringsutbytte:

jeg tenkte bare på det som (.) to farger blant fire fem (.) og da fikk de se dem (.) måtte de få rødt og gult kort så klart som vi laminerte opp så de fikk hver sin og fikk med hjem og fikk bruke litt her (.) og da ble de dommere og fotballkamp og [...] og så jeg er sikker på at de husker godt red og yellow enda [...] de læringssituasjonene som er ekstra gode det er når barna kommer tilbake med ting og kanskje spør ekstra videre og [...] det blir en sånn veksling da (.) ikke bare hva jeg har tenkt men at de [...] fyller ut og spør videre (intervju 29.09.10)

Astrid foretrekker at barna i frilek selv tar initiativ til engelskaktiviteter. For å oppmuntre barnas engelskinitiativ, har Astrid sørget for at miljøet minner barna på engelsk. I fellesrommet har Astrid hengt opp store flanellograf-figurer formet som fargeblyanter i forskjellige farger og med fargenavn på engelsk. Over sofaen henger barnetegninger med tekst på engelsk og norsk og i bokkroken er det bøker tilgjengelig på norsk og engelsk, og ved pc-en er det spill tilgjengelig på engelsk. I intervjuene forteller Astrid at det tilrettelagte fysiske miljøet bidrar til å vekke engelskinteressen hos flere barn. I intervjuene forteller hun hvordan barna ofte legger merke til det fysiske miljøet, spesielt når det er små endringer. En hendelse hun opplevde det første året, var en treåring som hadde lagt merke til flanellograf-fargeblyantene og tok initiativ:

en liten treåring [...] da hadde ikke de hengt oppe siden (..) juni kanskje (.) og da kom han bort og ville gjerne ha navnene på fargene (.) og så så han på seg (.) vi prata egentlig ganske lenge om fargene og så så vi på litt hva de andre [hadde] så ville han gjerne at jeg skulle gjenta dem og peke på og han pekte og så skulle jeg høre på (.) og så veksla det [...] og så kunne jeg fylle på med litt til (intervju 29.09.10)

Jeg observerte seks ulike frileksaktiviteter på avdelingen. Fire av disse hendelsene var det Astrid som initierte ved at hun tok kontakt med barna og inviterte dem med i aktiviteter. Alle frileksaktivitetene foregikk i fellesarealet, og i alle tilfellene kom flere barn til og sluttet seg til aktiviteten. Ved to tilfeller tar barna initiativ. Ett av tilfellene foregikk i

etterkant av den første lesestunden, da tre jenter kom bort og ønsket å bli lest for. Etter lesestunden ønsket de å gjøre noe mer, hvorpå Astrid foreslo sangaktivitet. Tabellen nedenfor gir en oversikt over de observerte frileksaktivitetene:

**Tabell 6:6: Oversikt over observerte hendelser med engelsk i frilekssituasjoner - Astrid**

Situasjon	Antall deltakende barn	Varighet	Sted
Formingsaktivitet	2–4	14 min	Fellesrom/formingsbord
Klosslek	3	10 min	Fellesrom/lekekrok
Samtaler og sanglek	1–2	20 min	Fellesrom
Lesestund 1	3–4	7 min	Fellesrom/lesestund
Lesestund 2	2–3	8 min	Fellesrom/lesestund
Sangstund	2	7 min	Fellesrom/lesestund

I motsetning til samlingsstundene som foregår som tids- og stedsavgrensede hendelser, foregår de hendelsene i frilekssituasjoner på avdelingens fellesrom, og flere barn går til og fra aktivitetene underveis. I hovedsak er det færre barn som deltar i aktivitetene, og de har kortere varighet enn samlingsstundene. Med unntak av lesestund 2 og sangstunden er det Astrid som initierer aktivitetene.

Formingsaktiviteten og klossleken har flere likhetstrekk. I begge tilfellene introduserer Astrid fargenavn i samtalen og knytter dem til den konkrete aktiviteten som pågår. I klossleken kommenterer Astrid fargene på legoklossene, og i formingsaktiviteten benevner hun navn på fargeblyantene. Begge situasjonene ble observert etter samlingsstund, der fargenavn var tema. Eksemplet nedenfor er hentet fra en formingsaktivitet der barna sitter og tegner, og Astrid setter fram flere bokser med fargeblyanter:

**Eksempel: 6:5: Frilek: formingsaktivitet: "her var det mange colours"**

Barnehagelærer	skal vi se (.) å se her var det mange colours (.) og her (.) red og green og [x]	<i>ser i boksen med blyanter, peker på de forskjellige fargene</i>
Barn 1	[bleu]	
Barnehagelærer	blue [og]	
Barn 2	[ikke bleu] blue	
Barnehagelærer	blue (.) ser du noen flere da?	
Barn 1	x x x	
Barnehagelærer	ja (.) purple (.) lilla	
Barn 1	ora- (.) ora-	
Barnehagelærer	orange ja (.) ja (.) orange	

(observasjon 30.09.10)

Først benevner Astrid fargenavnene på de fargeblyantene hun har foran seg ("red" og "green"). Hun utfordrer barna til selv å benevne flere fargenavn. Hun gjentar og utvider

deres ytringer ("purple" og "lilla"). Barna kjenner til fargenavnene fra tidligere, og Astrid sørger for å få dem repetert og introdusert i en ny sammenheng, og knytter benevnelsene til situasjonen og konkrete gjenstander barna har foran seg, altså legoklosser eller fargeblyanter.

En type samtaletema som jeg observerte i frilekssamtalene og i førskolegruppa, var metaspråklige emner. I forlengelsen av at Astrid introduserte engelske ord i en ellers norskspråklig samtale, startet barna med metaspråklige samtaler om språkernes forside, enten ved at de kommenterer hverandres engelskuttale eller ved at de sammenligner lydstrukturer i engelsk og norsk. I tilfellet over kommenterer barn 2 det andre barnets uttale, som ligner tysk uttale av 'blau'. Astrid korrigerer ikke, men gjentar den engelske uttalen. Både Astrid og barna kan kommentere språklige likheter og forskjeller, spesielt ved kognater eller ord med ulik lydstruktur. Metaspråklige samtaler kommer jeg også inn på i kap. 6.3.2 nedenfor.

I formingsaktivitetene og klossleken observerte jeg hvordan Astrid brukte situasjonene til å repetere allerede kjente ord i nye situasjoner. I én situasjon der Astrid og en fireårig gutt, Kristian, samtalte og sang, observerte jeg at Astrid videreutviklet temaene hun introduserte i samlingsstund, for eksempel gjennom å introdusere nye ord. Dette var en situasjon som Astrid i etterkant av observasjonen betegnet som en god språklæringssituasjon, blant annet fordi hun mente at hun klarte å fange og bygge opp under hans interesse i situasjonen. Hendelsen startet ved at Astrid inviterte gutten med seg på å henge opp noen illustrasjoner på veggen. Illustrasjonene er hentet fra ferdigprodusert læringsmaterieell og er utformet som piktogrammer av forskjellige familiemedlemmer og ansiktsuttrykk med tilhørende tekst: mummy, daddy, boy, girl, family og happy, scared, angry, sleepy, tired og sad. Astrid repeterer ordene de brukte i samtaler i samlingsstunden (boy/girl), og de synger den samme sangen som i samlingsstund (*If you're happy*). I tillegg introduserer Astrid to nye ord i samtalen om familieord (mummy og daddy) og ett nytt vers av sangen etter samme mønster som de andre versene ("are you sad, find a friend"). Samtalen dreier seg hele tida om illustrasjonen. Eksemplet nedenfor viser et samtaleutdrag der Astrid og Kristian nettopp har sunget en strofe fra sangen som de tidligere har sunget i samlingsstund. Illustrasjonen de ser på, viser et gråtende ansikt.

**Eksempel: 6:6: Frilek: sang og samtale: "han er sad sad sad"**

Barnehagelærer	ja hva står det der (..) vet du det har vi aldri prata om før (..) ser du åssen han har det (..) er'n glad eller lei seg eller hva tror du?	<i>peker på illustrasjonsteksten 'sad'</i>
Barn	lei seg (..) lei	
Barnehagelærer	lei seg ja (..) og vet du hva (..) på engelsk så heter det sad	
Barn	sad	
Barnehagelærer	sad ja	
Barn	sad sad sad (..) får ikke lov av mammaen sin	
Barnehagelærer	nei han (..) er sad sad sad (..) han får ikke lov av mammaen sin (..) det kan være (..) hva trur du han ikke fikk lov til da Kristian?	
Barn	han fikk ikke lov å nei	
Barnehagelærer	du Kristian (..) hva tror du han ikke fikk lov til av mammaen sin?	
Barn	han fikk lov å ikke gå i hagen min	
Barnehagelærer	nei (..) han fikk ikke lov å gå ut i hagen	

(observasjon 30.09.10)

Når Astrid introduserer det nye ordet, starter hun med en metakommentar. "dette har vi aldri prata om før". Hun lar barnet finne ut betydningen på norsk før hun oversetter det for barnet. Kristian ser ut til å ha oppfattet mønsteret i sangteksten da han svarer "sad sad sad" etter samme mønster som "happy, happy, happy". Astrid bygger både på hans språklige forkunnskaper, og kontekstuelle forhold som kjente sangmønstre og illustrasjonen av det triste ansiktet. Samtidig er hennes fokus eksplisitt i Ellis' forstand, ved at hun forklarer og oversetter fra ett språk til et annet.

I eksemplene fra frilekssituasjoner så langt, tar Astrid initiativet ved å henvende seg direkte til barna. Aktivitetene er knyttet til tema som omtales i prosjektplanen, og som Astrid altså har planlagt. I intervjuene forteller hun at aktiviteter som utelek og turaktivitet derimot kan invitere til andre tema enn de som står på planen hennes. Når barna er ute, kan de spørre etter engelske uttrykk for ting og fenomen de observerer rundt seg, for eksempel navn på trær, busker eller dyr. Ettersom Astrid først og fremst vektlegger inneaktivitetene, observerte jeg ikke slike hendelser.

Så langt har eksemplene også handlet om språkferdigheter som korte fraser og enkeltord. I plandokumentene og gjennom intervjuene gir Astrid uttrykk for at det er "gloser" hun føler seg tryggest på at både hun mestrer selv, og at barna vil forstå. En tilfeldig hendelse på naboavdelingen gjorde at personalet i barnehagen vil forsøke å bruke fortellinger, høytlesning og eventyr på engelsk. Barnehagelæreren på den andre avdelingen hadde kjøpt

inn fingerdokker til eventyret *De tre bukkene Bruse*, og i pakken lå det en engelsk versjon av eventyret. Dette framførte barnehagelæreren med stor suksess. I løpet av datainnsamlingsperioden forteller Astrid at hun har kjøpt inn engelskspråklige barnebøker, og disse vil hun gjerne at jeg observerer. Jeg observerte to lesestunder, der den første lesestunden foregikk med tre gutter og den andre med to jenter. I begge hendelsene leste Astrid boka *Knock! Knock! Mr Croc* (Lodge, 2004), en utbrettsbok og bildebok der sidene og illustrasjonene er utstyrt med bevegelige deler. Boka følger et fast mønster som viser krokodillens daglige rutiner fra han står opp til han spiser middag. De har ikke lest boka tidligere. Eksemplet nedenfor er fra lesestund 2. I dette tilfellet er det jentene som har spurt om å blir lest for. Oppslaget viser krokodillen Mr Croc som pusser tennene. Det er en klaff i boka som gjør at krokodillens arm kan bevege tannbørsten.

**Eksempel: 6:7: Frilek: lesestund: *Knock! Knock! Mr Croc***

Barnehagelærer	it's time to brush (.) brush my teeth [...] hva tror du han skal gjøre for noe?	<i>leser</i> <i>peker i boka</i>
Barn	pusse tennene	
Barnehagelærer	pusse tennene	

(observasjon 30.09.10)

Astrid leser teksten i boka og ber om en oversettelse av frasen "brush my teeth". Barna har bildet av krokodillen foran seg, og er ivrige på å bevege klaffen som gjør at de kan bevege tannbørsten. Eksemplet viser hvordan Astrid bruker den visuelle og konkrete støtten som gis i boka. Samtidig ser det ut til at hun er opptatt av å gjøre innholdet i teksten tilgjengelig for barna ved at hun vil at de skal oversette frasen.

Astrid bruker samme strategi i den etterfølgende sangstunden. Jentene vil gjerne synge, og Astrid velger ut noen sangkort fra boksen med SingSangkort (Moore, Nærup, & Zimmer, 2007). Barnet velger kortet med sangteksten *Row, row, row your boat* på den ene siden og illustrasjon av en båt på den andre siden. Astrid synger sangen for barna. Når Astrid begrunner valg av sangkort, peker hun på at språket må være enkelt og tilgjengelig for barna:

båtsangen den valgte hun (.) det var en av de som jeg hadde plukket litt foran der for jeg så at den var ganske sånn enkel og den kunne hun på norsk merka jeg men heller ikke prøvd på engelsk før (.) så da så jeg at hun satt og lyttet (.) men hun sa jo ikke noe selv da (.) men det kan hende en kunne fått til hvis en hadde drevet mer med det (.) kanskje plukket ut båt for eksempel (.) eller noen ord da (ettersamtale 07.10.10)

Når Astrid introduserer engelsk utover ord- og frasenivå, slik som i lesestunden og når hun introduserer nye sanger, vil hun gjerne forklare de sentrale ordene i teksten, slik som 'båt/boat' og fraser som 'brush my teeth'. I både sangstunden og lesestunden bruker hun aktivt konkrete artefakter som bilder og klaffer i bøker for å gjøre de engelske ordene mer tilgjengelige for barna, og slik sett blir arbeidet med engelsk altså kontekstualisert.

### **6.2.3 Oppsummering og diskusjon av Astrids forståelse og bruk av språklærings situasjoner**

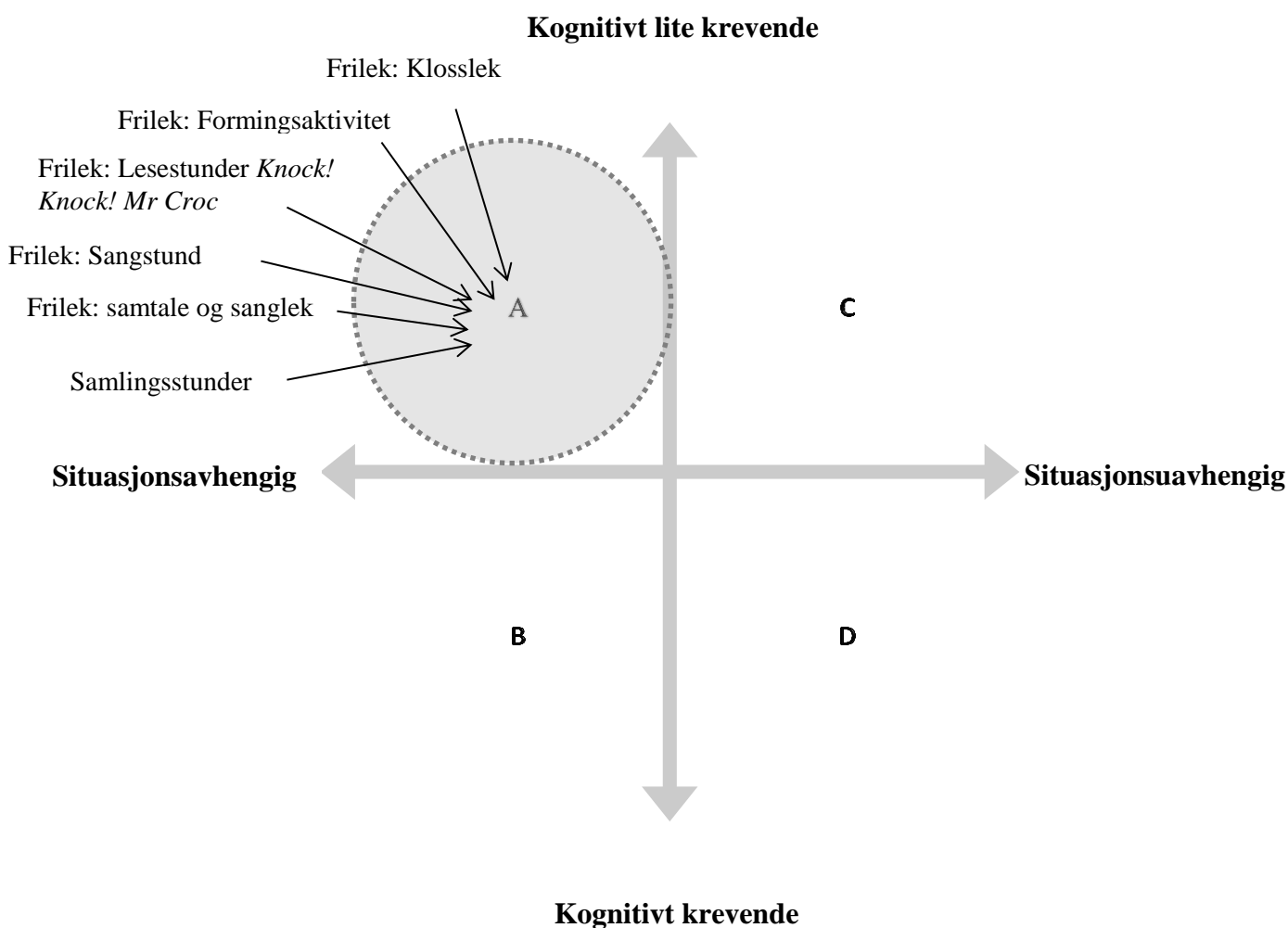
For Astrid er den systematiske tilnærming en forutsetning for å gjøre barnehagen til en god arena for engelskopplæring. Ut fra Astrids egen posisjonering som språklærer, som involverer planlegging og konkrete læringsmål, kan Astrids arbeid med engelsk plasseres som en form for direkte intervensjon, slik Ellis definerer denne opplæringspraksisen: "pre-emptive specification of what it is that the learners are supposed to learn and, typically, draws on a structural syllabus" (2009, s. 16). Astrids planer omfatter både samlingsstundene og frileksaktivitetene, og det er tale om relativt detaljerte planer som er konkretisert på tema- og ordnivå. Slik sett har arbeidet paralleller til mer formelle opplærings situasjoner. Astrid er likevel opptatt av at arbeidet med engelsk ikke skal bli som engelskundervisning i skolen. Hun understreker at hun har et mer fleksibelt utgangspunkt, både i forhold til situasjoner som velges, omfang og læringsmål og rollen hun selv inntar. Astrid legger opp til at arbeidet med engelsk skal foregå gjennom hele barnehagedagen, både i samlingsstunder, i frilek inne, måltid og garderobe og i utelek. Hun har frihet til å tilpasse arbeidet etter situasjonen og barnas respons, for eksempel deres delaktighet i og interesse for aktivitetene hun introduserer. De observerte hendelsene i samlingsstundene og frilekssituasjonene, som hun trekker fram som gode språklærings situasjoner, skiller seg først og fremst fra hverandre organisatorisk ved at samlingsstundene foregår med et utvalg barn og isolert fra andre aktiviteter. Både i intervjuene, plandokumentene og de observerte hendelsene kommer det fram at barnas alder er en faktor i organiseringen. Mens Astrid primært arbeider med sanger, regler og hilsefraser med de yngste barna, velger hun i tillegg aktiviteter der hun kan integrere arbeid med matematikk og skriving med de eldste barna. I alle hendelsene benytter Astrid læringsmateriell, ordforklaring og ulike former for kontekstuell støtte for å gjøre engelske ord mer tilgjengelige og forståelige for barna. Måten hun retter barnas oppmerksomhet mot engelsk på, vil jeg omtale som mer eksplisitt enn implisitt (jf. Ellis' distinksjon mellom implisitt og eksplisitt undervisning). Hennes måte å

kombinere norsk og engelsk i tverrspråklige praksiser, bidrar også til at oppmerksomheten i større grad blir rettet mot språklige trekk (jf. kap. 6.3).

I lys av Cummins' kvadrantmodell kan aktivitetene Astrid bruker, plasseres som situasjonsavhengige aktiviteter, uavhengig om det er aktiviteter som foregår i frilekssituasjon eller i samlingsstund. Astrid tilbyr stor grad av kontekstuell støtte i begge hendelsene. Å plassere aktivitetene etter kognitiv vanskegrad er imidlertid mer problematisk. Det er ikke mulig å vite hva som er krevende for det enkelte barnet i de observerte hendelsene. Astrids valg av alderstilpassede aktiviteter kan muligens ses på som et uttrykk for at aktivitetene må tilpasses barnas mulige mestringsnivå, siden hun for eksempel velger skrive- og matematikkaktiviteter for de eldste barna. En av aktivitetene i samlingsstund 1, Kims lek, stiller krav til barnas evne til å huske fargekortene og betegnelsen. Ettersom Astrid gir så mye kontekstuell støtte og sørger for en rekke gjentakelser, vil trolig den kognitive vanskegraden reduseres. Barna mestrer aktivitetene som foregår, og utfordringen ser stort sett ut til å være å knytte de engelske uttrykkene til begrep barna allerede kjenner. I intervjuene gir Astrid uttrykk for at det er hennes intensjon å bruke aktiviteter som er enkle og lite krevende i starten. Dette begrunner hun med at det er slik utviklingen foregår på førstespråket, fra det enkle til det mer krevende. Framdriftsplanen hennes legger opp til progresjon, men i første fase av arbeidet, som jeg altså observerer, skal arbeidet reflektere det nære og det enkle:

det er naturlig at det følger året og de nære tingene som ja (.) telle (.) farger (.) familien (intervju 29.09.10)

Ut fra hvordan Astrid omtaler aktivitetenes vanskegrad, og ut fra den støtten jeg observerer at hun gir i situasjonene, har jeg plassert hendelsene som situasjonsavhengige aktiviteter med relativt lav kognitiv vanskegrad, altså kvadrant A i Cummins' kvadrantmodell:



**Figur 6:1: Plassering av Astrids praksiser i Cummins' kvadrantmodell**

Astrid understreker at hun gjerne kan gjøre arbeidet mer krevende, men det må være dersom barna er åpne for det. En annen grunn til at hun ikke vil gjøre arbeidet med engelsk for vanskelig, er at hun antar at barna kan miste interessen. Målet med engelsksatsingen er først og fremst å skape en interesse for engelsk, og Astrid mener interessen skapes ved at engelsk gjøres så enkelt og lett tilgjengelig som mulig for barna. Målsettingen er i tråd med den språkdidaktiske bevegelsen *Language Awakening* ('språkoppvåkning') som ble grunnlagt av språkprofessor Eric Hawkins i Storbritannia på 1980-tallet og som spredte seg til flere europeiske land. Bevegelsen legger vekt på at synliggjøring av språklig mangfold ikke nødvendigvis er at barna skal bli flerspråklige, men at barnas nysgjerrighet for språk skal vekkes, og at de skal utvikle positive holdninger til flerspråklighet (Candelier, 2004).



## 6.3 Å lære engelsk gjennom norsk

### 6.3.1 Astrids språkvalg: begrenset bruk av engelsk

I det følgende retter jeg oppmerksomheten mot flerspråklighetsperspektivet i Astrids arbeid med engelsk. Astrid er den eneste av de tre barnehagelærerne i denne studien som både deler barnas førstespråk og målspråket. For Astrids vedkommende handler det altså om et valg om hvilket språk arbeidet skal foregå på. I alle engelskaktivitetene observerer jeg at hun veksler mellom norsk og engelsk, og at bruken av norsk er utstrakt. Med unntak av sanger og regler som foregår på engelsk, introduserer Astrid hovedsakelig fraser og enkeltord på engelsk.

Når jeg spør Astrid om hvordan hun opplever forskjellen på arbeid med norsk og engelsk språk, mener Astrid det er en grunnleggende forskjell idet barna ikke blir badet i det engelske språket på samme måte som med norsk språk:

vi har nok gjort det på litt forskjellig måte og da blir det litt forskjellig resultater og da (.) men norsk det bader de litt i (.) det er det rundt dem hele tida ikke sant mens engelsken da er det de voksne som må ta initiativet først og så kommer det igjen og (.) men det blir litt (.) er litt forskjellig (.) men det er ikke så enkelt for oss å bade dem i det engelske (intervju 29.09.10)

Når barna ikke blir eksponert for eller badet i engelsk på samme måte som i norsk språk, mener Astrid at det får konsekvenser for hvor mye engelsk barna kan lære. I intervjuene gir hun uttrykk for at desto mer og jo mer variert eksponering for målspråket, desto mer vil barna lære:

et lite barn som lærer seg norsk (.) så går han bort til skoen sin (.) så sier du ”å der var skoen din ja (.) kom så skal vi ha den på (.) skal vi ta på deg skoen” så sier du det på forskjellige måter [...] og så kommer han kanskje igjen senere og så sier han sko (.) og så gjentar du det med hel setning (.) mens hvis en kommer på engelsk og så sier shoe (.) så har ikke vi utvidet med og så si så mye mer (.) enda (.) da har vi sagt ”ja shoe ja” (intervju 29.09.10)

Astrid synes ikke det er naturlig for henne å bruke bare engelsk, og hun mener at omfanget av engelsk trolig ville vært mer omfattende dersom hun hadde følt større mestring på engelsk. Med bedre engelskferdigheter ville hun ikke nøyd seg med ordnivået, men også i større grad introdusert lengre ytringer for barna. Usikkerheten rundt hvor mye engelsk de skal introdusere barna for, er dels knyttet til de voksnes oppfatning av egen engelskkompetanse, og dels knyttet til oppfatninger om hvor mye barna vil ha utbytte av og forstå:

der driver vi og føler oss fram (.) vi er nesten ikke sikre på hva vi mener selv heller men vi (.) sånn som i fjor så begynte vi med enkelte ord [...] og så har vi tenkt og så prøve å få litt setninger på det i år da og se om (.) ja hvordan det virker (intervju 07.10.10)

Noen av sangene de synger, er forenklete versjoner av originalsangene der deler av teksten er utelatt og erstattet med gjentakelser eller at hun leser engelske bildebøker som er beregnet på yngre barn for de eldste barna. Et eksempel på en slik utelatelse av sangtekst er: "Are you happy and you know it" erstattes med "Are you happy, happy, happy". Etter det første året med engelsksatsingen, føler hun seg tryggere på å bruke engelsk selv, og hun forteller at hun har planer om å bruke mer avansert engelsk enn hun har gjort tidligere, for eksempel ved å lese bøker eller bruke eventyr på engelsk som allerede brukes på norsk i barnehagen.

Astrid påpeker altså selv at hennes arbeid med engelsk er begrenset, og at det i samtaler begrenses til at hun introduserer enkeltord i ellers norskspråklige ytringer. Samtaleutdraget nedenfor viser et eksempel på hvordan dette foregår i en frilekssituasjon med klosslek. Interaksjonen oppstår ved at Astrid går bort til fire gutter som sitter og bygger med Lego. Astrid kommenterer fargene på legoklossene:

**Eksempel: 6:8: "der er det something"**

Barnehagelærer	åh se på all den blåfargen (..) blå (.) det var en lang rekke (..) der er something (?) red (..) og der er det something (..)	<i>peker på legoklossene</i>
Barn	blå	
Barnehagelærer	blue (..) det var det (..) enn den da?	
Barn	m=	
Barnehagelærer	det var pink (..) og den da?	<i>peker på en lilla kloss</i>
Barn	rød	
Barnehagelærer	pu-	
Barn	pink	
Barnehagelærer	purple	
Barn	purple	
Barnehagelærer	x x x x	
Barn	og (.) green har jeg og	
Barnehagelærer	green har du og (..) hvor har du green (.) du har både rød og der og	
Barn	se hvor ma-	
Barnehagelærer	og her (.) her er det jammen mer green (.) ser du det (?)	<i>peker på legoklosser</i>
Barn	og der er det en [og s-]	
Barnehagelærer	[og så]	
Barn	og der er det green	

(observasjon klosslek 30.09.10)

I samtaleutdraget veksler samtaleturene med å være på engelsk, med ettordsytringer der fargenavnene angis, eller lengre ytringer der Astrid veksler mellom norsk og engelsk, som ”det var pink (.) og den da?”. Hun bruker også ytringer bare på norsk, der oppmerksomheten rettes mot det engelske ordet, i dette tilfellet fargenavnene: "åh se på all den blåfargen". I intervjuene refererer hun til slik pendling mellom norsk og engelsk som en helt vanlig praksis:

i de situasjonene der (.) det var i påkledning eller måltid ikke sant (.) bare "å så deilig bread du hadde i dag" (.) "can you s- bring me some milk please" eller (.) ikke sant (.) ja eller "milk" og "melk" og ja (.) bare enkelte ord (ettersamtale 29.09.10)

I tillegg til at Astrid refererer til at hun selv går inn i barns lekeaktiviteter og introduserer engelske ord og fraser, forteller hun at barna bruker engelsk/norsk i lekesituasjoner på samme måte som de bruker forskjellige språk og språkvarieteter som stilistisk virkemiddel:

de kan leke på litt samme måte med dialekter (.) plutselig så bruker de nordnorsk for eksempel eller hvis de er i en lekerolle (.) da kan de og si engelsk (.) og det er ikke alltid det er et engelsk ord da men at de tonefall (.) de ikke sier "shoes" (.) men /skæ:s/ (intervju 29.09.10)

Samme form for pendling mellom språkene som Astrid bruker i samtaleeksempel 6:8, møter barna også i massemedia og i noen av pc-spillene som er tilgjengelig på avdelingen (*Labbe Langøres lek & lær* og *Josefine: Mystery in London*). Astrid foretrekker pc-spill der instruksjonene både gis på norsk og engelsk, fordi språket gjøres mer tilgjengelig for barna:

men det ene av de spillene der var det instruksjoner både på norsk og engelsk (.) og da ble det litt lettere enn de som bare var på engelsk (.) da ble det for vanskelig rett og slett (intervju 30.09.10)

Astrid refererer til tv-programmet *Dora utforskeren*<sup>27</sup>, som ble sendt på NRKs barne-tv i samme periode som barnehagen startet med engelskopplæring. I programmet pendler hovedrolleinnhaverne mellom engelsk og norsk på samme måte som Astrid. Astrid er positiv til programmet og at barna møter engelsk på flere arenaer enn barnehagen. Hun forteller at barna ofte refererer til programmet og spinoff-produktene (dokker, pc-spill m.m.). Språkbrukspraksiser i pc-spill og i massemedia kan altså være en forsterker av Astrids språkbrukspraksiser, i den forstand at det er en aksept for å pendle mellom ulike

---

<sup>27</sup> *Dora utforskeren* er en amerikansk animasjonsserie der hovedpersonen Dora med sine hjelpere skal løse forskjellige oppgaver. Underveis veksler rolleinnhaverne mellom norsk og engelsk. I den amerikanske originalversjonen veksler de mellom engelsk og spansk.

språk. Nicoladis og Genesee (1997) understreker den betydningen normer, verdier og holdninger i samfunnet har for hvilke språkpraksiser som er akseptable. Når Astrid i hovedsak presenterer engelske ord i en ellers norskspråklig ytring, kan det også ses i lys av hvilke former for språkkompetanse hun legger vekt på. Det er ordforrådet hun vektlegger både i intervjuene og i planene (jf. kap. 6.2.1.1), men hun er opptatt av å introdusere ordene slik at det er forståelig og gir mening for barna. Norsk tjener altså funksjonen som et redskapsspråk for å støtte arbeidet med engelsk, og som jeg vil gå mer inn på i det følgende.

### 6.3.2 Norsk som redskapsspråk

Eksemplet nedenfor illustrerer på ulike måter hvordan Astrid bruker norsk som redskapsspråk i engelskaktivitetene. Utdraget er hentet fra samlingsstunden med 4–5-åringene. Astrid viser barna fargekort, og ber dem etter tur benevne fargenavnene:

#### Eksempel: 6:9: "rødt (.) red (.) ja"

Barnehagelærer	ser dere hva det er på de korta? [...]	
Barn 1	red	
Barnehagelærer	rødt (.) red (.) ja	
Barn 2	green	
Barnehagelærer	grønn (.) green	
Barn 3	blue	
Barnehagelærer	blå (.) blue	
Barn 4	and <u>yellow</u>	
Barn 5	yellow	
Barnehagelærer	yellow (.) gul (..) det var det (.) skal vi se (..) vi blander dem litt (..) Andreas nå kan du komme hit og hente deg et kort og så høre om du husker navnet på det på norsk og på engelsk (..) kan du ta hvem du vil (.) skal vi hjelpe deg jeg (..) der	<i>blander kortene peker på kortet</i>
Barn 6	blue	
Barnehagelærer	blue ja (.) og på norsk da?	
Barn 6	blue (.) blå	
Barnehagelærer	ja (.) det var det	

(observasjon samlingsstund 27.09.10)

Astrid bruker norsk til organisatoriske formål ved at hun forklarer hvordan hun vil at aktiviteten skal utføres, for eksempel "nå kan du komme hit og hente deg et kort".

Klasseromsstudier av fremmedspråksundervisning viser at lærere gjerne bruker førstespråket til organisatoriske formål, der det primære målet med instruksjonene på morsmålet er at elevene skal forstå beskjedene som blir gitt (Cook, 2001, s. 13; Inbar-Lourie, 2010, s. 359; Macaro, 2005, s. 69; Polio & Duff, 1994, s. 317f). Studier av språkbadsbarnehager forteller hvordan lærere i stedet for å bruke barnas førstespråk har

utstrakt bruk av paralingvistiske elementer, for eksempel gester (Lyster, 1998, s. 65). I studiene som refererer til slike organisatoriske formål, brukes førstespråket eller gester for å kompensere for barnas manglende språkferdigheter. I disse tilfellene ønsker en størst mulig grad av eksponering for andre- eller fremmedspråket.

I Astrids tilfelle bruker hun norsk som noe mer enn en tilnærming for å gjøre oppgavene og aktivitetene forståelige. I flere av de observerte aktivitetene oversetter hun fra norsk til engelsk eller motsatt, slik som når hun gjentar barnas engelske ytringer på norsk: "rødt (.) red (.) ja". Hun følger samme mønster i senere ytringer (grønn/green). Hun oppfordrer også barna til å oversette fargenavnene på samme måte. I andre situasjoner forklarer Astrid hva de engelske ordene betyr, slik utdraget nedenfor, hentet fra samme samlingsstund som over, viser. Bamsen Teddy sendes fra barn til barn, og de skal hilse på ham og si 'good morning':

**Eksempel: 6:10: "det betyr god morgen hvordan er det med deg"**

Barn	[good morn] hello teddy
Barnehagelærer	og så (.) sa du good morning og?
Barn	good morning teddy
Barnehagelærer	good morning how are you? (..) det sa du (..)
Barn	[mm]
Barnehagelærer	[det] betyr god morgen hvordan er det med deg (..) det sa Kristian i dag (..) og så (..) husker dere at vi snakka om hva det heter på engelsk å hete j- å være jente og [gutt]
Flere barn i kor	[girl] (latter)
Barnehagelærer	girl (..) det var ↑
Barn	jente
Barn	jente
Barnehagelærer	jente↓

(observasjon samlingsstund 27.09.10)

I utdraget forklarer Astrid hva hun selv sier og hva barna sier, for eksempel der hun forklarer hva "good morning" betyr. Skillet mellom en forklaring og oversetting er ikke kategorisk, men forklaringen er gjerne mer eksplisitt ved at hun sier "det betyr", mens en oversetting er mer implisitt, slik som i samtaleeksempel 6:9 (grønn og green). I begge tilfellene, oversetting og forklaring, er det snakk om å gjøre engelsk mer tilgjengelig for barna ved å bygge på deres ferdigheter i norsk. En israelsk studie med 6–8-åringer som lærer engelsk som fremmedspråk, viser at lærere som valgte utstrakt bruk av oversetting og forklaringer, begrunner det med at barna skal føle mestring av det nye språket (Inbar-Lourie, 2010, s. 361).

I begge samtaleutdragene (eksempel 6:9 og 6:10) gjør Astrid oppmerksom på hvilket språk som brukes gjennom metaspråklige kommentarer der hun altså snakker om språk, for eksempel i 6:9 der hun sier "høre om du husker navnet på det på norsk og på engelsk" og i 6:10 "husker dere at vi snakka om hva det heter på engelsk". I eksempel 6:9 oppmuntrer hun barna til å si fargenavn både på engelsk og norsk.

Studier fra andre land viser at metaspråklige samtaler oppstår når læreren tillater flere språk i språkopplæringen, (Franken & August, 2011, s. 225f). I norsk sammenheng er dette interessant både i et generelt språkopplæringsperspektiv og i lys av den norske barnehagetradisjonen for arbeid med språklig bevissthet. Klasseromsstudier fra norske klasserom viser hvordan elevers språklige ressurser tones ned i undervisningssituasjoner, og at elevene heller ikke er vant til eller gjort tilstrekkelig i stand til å snakke om språk og språklige emner (Aukrust, 2006, s. 22). Norske barnehager har tradisjon for arbeid med språklig bevissthet som lese- og skriveforberedende aktiviteter. Rim og regler og andre former for språklek er typiske aktiviteter som benyttes for å fremme fonologisk bevissthet hos barn. I evalueringen av rammeplanen (Østrem, et al., 2009, s. 33) viser det seg at 85 prosent av barnehagene som deltok i undersøkelsen har arbeidet mye med sang, rim og regler, mens 14 prosent har arbeidet noe med aktivitetene. Både sanger, rim og regler er aktiviteter som ikke forutsetter eksplisitt fokus på språk. I Østrem og kollegenes undersøkelse spørres det blant annet om i hvor stor grad barnehagene arbeider med samtaler om språklige emner: "samtaler om rare ord, vanskelige ord, morsomme ord, ord fra andre språk osv.". Denne kategorien har 80 prosent av barnehagene arbeidet noe eller mye med (ibid.). Kategorien er såpass omfattende at selv om den inkluderer samtaler om språklig innhold, som for eksempel ordbetydninger, gir den ikke informasjon om i hvor stor grad en har kontrastive perspektiver på språk, slik eksemplene viser at Astrid gjør.

En sentral side ved Astrids andrespråksdidaktiske praksiser er altså at hun innlemmer engelske ord i ellers norskspråklige ytringer. Når hun forklarer og oversetter fra et språk til et annet, resulterer det i mer eksplisitt fokus på den språklige formen på engelsk. Flere ganger i intervjuene påpeker Astrid at hun må forholde seg til at barn lærer gjennom ikke bare å høre, men også ved å gjøre. For variasjonens del og av hensyn til barns ulike måter å lære språk på, bruker hun for eksempel bevegelsessanger og -regler der forbindelsen mellom uttrykk og innhold er mer implisitt. Hun erfarer at slike implisitte forbindelser ikke er

tilstrekkelig. To eksempler fra samlingsstund illustrerer Astrids eksplisitte fokus. I det første eksemplet sier Astrid regla *Clap your hands* sammen med barna:

**Eksempel: 6:11: *Clap your hands***

Barnehagelærer	og så (.) tenkte jeg at vi skulle ta den klappeleken [...]	
Barnehagelærer og barn	clap your hands (.) one two three (.) stamp your feet four five six (.) nod your head seven eight (.) og sit again (.) nine and ten	<i>klapper i hendene</i> <i>tramper med føttene</i> <i>nikker</i> <i>setter seg ned</i>
Barnehagelærer	nå skal dere se litt hva som er i boksen altså	

(observasjon samlingsstund 27.09.10)

Selv om Astrid introduserer leken som en klappelek, foretar hun ingen eksplisitt kobling mellom for eksempel "klappe" og "clap", og det forutsettes at barna selv knytter innholdet (bevegelsen) til uttrykket. Senere i samme samlingsstund synger de sangen *Are you happy*, og frasen "clap your hands", som også var i regla (jf. eksempel 6:11), finnes også i sangen. I sangen blir frasen etterfulgt med klapping slik som i regla. Etter at de har sunget den ferdig, spør Astrid om noen vet hva "happy" betyr:

**Eksempel: 6:12: "er det noen som vet hva happy betyr?"**

Barnehagelærer	happy er det noen som vet hva [det betyr]	
Barn	[æ=]	
Barn	klappe	
Barn	klappe	
Barnehagelærer	ja clap det er klapper i hendene	<i>klapper i hendene</i>
Barn	jeg klapper sånn	<i>klapper i hendene</i>
Barnehagelærer	men happy det er når en er veldig (.) glad	

(observasjon samlingsstund 27.09.10)

Barna som svarer har altså ikke koblet "clap" og "klappe", men antar at "happy" betyr "klappe". I samtalen etter samlingsstunden kommenterer Astrid at selv om hun mener at implisitte tilnærminger som i sanger og regler er hensiktsmessige for språkutviklingen, er det ikke alltid tilstrekkelig:

for jeg tror det er lettere for dem å lære når de både gjør og sier på et vis (.) men at en må jo gjenta det flere ganger for nå sånn som på happy så tenkte de at det var klappe ikke sant så (.) og så må jeg jobbe med det da (attersamtale 27.09.10)

Som samtaleutdraget fra samlingsstunden viser, valgte Astrid å forklare eksplisitt både happy og klappe. I tillegg til at Astrid er eksplisitt på ordformene, er hun også eksplisitt på hvilke språk som brukes.

### **6.3.3 Oppsummering og diskusjon av flerspråklige perspektiv**

Astrids språkbruk både i frilekssituasjoner og i samlingsstunder preges av pendling mellom engelsk og norsk, hovedsakelig ved at engelske ord introduseres i ellers norskspråklige ytringer. Barna eksponeres fortrinnsvis for enkeltord, med unntak av lengre ytringer på engelsk når hun både leser for og synger med barna. Med en slik språkbruk blir de engelske innslagene markerte, både ved at hun veksler mellom språkene, men også ved at hun fokuserer eksplisitt på det engelske ordet gjennom forklaringer, oversettelser og metaspråklige kommentarer. Denne formen for tospråklig språkbruk er i tråd med hva García (2009, s. 302) omtaler som tverrspråklige praksiser, altså som en form for systematisk, intensjonell og samtidig bruk av to språk i opplæringen. Astrid begrunner sin tverrspråklige språkbruk både i lys av egen engelskkompetanse og i didaktiske perspektiv. Hun er usikker på hva og hvor mye engelsk barna kan lære, og hun forteller at hun derfor bygger aktivt på barnas språkferdigheter på norsk. Norsk fungerer dermed som den viktigste forbindelsen til engelsk, i tillegg til konkrete gjenstander og læringsmateriell. Ellis peker på hvordan ulike syn på førstespråket i andre- og fremmedspråksundervisningen knyttes til ulike språklæringsteorier:

From an interactionist perspective, emphasis needs to be given to ensuring learners receive maximum exposure to L2 input. In contrast, in sociocultural theory the L1 is seen as a useful cognitive tool for scaffolding L2 learner production and facilitating private speech [...] Theories of L2 motivation also lend support to the use of the L1 as a means of reducing learner anxiety and creating rapport in the classroom (Ellis, 2012, s. 128).

Astrid peker selv på hvordan mest mulig eksponering av målspråket ville vært optimalt. Samtidig legger hun vekt på at veien til engelsk går gjennom norsk, fordi hun kan bygge aktivt på det barna allerede kan, og de må føle mestring av det nye språket. Hennes begrunnelser for norsk som et medierende redskapsspråk for engelsk kan altså ses i lys av forhold som handler om både omsorgs- og læringsdimensjoner som motivasjon og barnas mestring.



## 6.4 Oppsummering av Astrids andrespråksdidaktiske praksiser

Astrids arbeid med engelsk ble inkludert i denne studien fordi det kan belyse en tendens til at mer formelt arbeid med språk får innpass i barnehager. Når det gjelder organisatoriske forhold, framstår Astrids praksiser som formelle, ved at de er detaljert planlagte aktiviteter som er avgrenset i tid og rom gjennom hvem som deltar. Hun velger aktiviteter som hun tilpasser etter barnas alder. Slik sett ligner organiseringen på fremmedspråksundervisning i skolen, for eksempel klasseromsorganisering, inndeling i grupper etter alder og at det er en læreplan som styrer aktivitetene, slik som også er tilfellet i frileksaktivitetene som Astrid legger opp til.

I analysen av språklige forhold i aktivitetene, kommer det flerspråklige perspektivet klart til uttrykk som tverrspråklige praksiser. Norsk er det dominerende språket og fungerer som et redskapsspråk for arbeidet med engelsk. Når Astrid pendler mellom norsk og engelsk i aktivitetene, bidrar det til å forsterke en ellers relativt eksplisitt oppmerksomhet mot språklige forhold. Generelt sett har eksplisitt oppmerksomhet mot språk paralleller til engelskundervisning i skolen. Men likevel vil Astrids språkpraksiser skille seg fra didaktiske praksiser i skolesituasjoner nettopp fordi hun i så stor utstrekning benytter barnas morsmål. Studier som har undersøkt omfanget av morsmål i fremmedspråksundervisning, viser en variasjon fra lærere som overhodet ikke benyttet morsmålet, til lærere der 90 prosent av deres språklige ytringer foregikk på elevenes morsmål (Polio & Duff, 1994, s. 314). Disse studiene gjelder undervisning på universitetsnivå. En studie av australske lærere i grunnskole og videregående skole i Australia (Crawford, 2004, s. 10) rapporterer om en tendens til at jo eldre innlærere er, i desto større grad foretrekker lærere å bruke målspråket i undervisningen. I en israelsk studie av yngre barn (seks år og oppover), argumenter flere av lærerne for bruk av morsmålet ut fra hensyn til barnas mestringsfølelse av målspråket (Inbar-Lourie, 2010, s. 360f). Det språklige nivået Astrid legger opp til at barna skal lære, er begrenset. For Astrid handler vekslingen mellom norsk og engelsk mye om å skape en omsorgsfull og trygg ramme som hviler på kjente elementer, altså norsk språk.

Astrid er tydelig på at hun betrakter engelsk som et tilleggsspråk. Samtidig peker hun på sammenhengen som hun ser mellom barnas engelsklæring og hvordan det forsterker utviklingen på morsmålet. Astrids arbeid artikulerer et syn på andrespråkslæring der et nytt språk læres gjennom morsmålet og der andrespråkslæringen konsentreres om språk som system. Et alternativ i Astrids tilfelle kunne være å la arbeidet foregå mer kommunikativt

orientert og hovedsakelig på engelsk, slik som i direkte metode eller språkbadsprogram. Astrid legger altså vekt på å vekke en interesse for engelsklæring gjennom fokus på enkeltord og enkle fraser.

## 7 Barnehagen som språklæringsarena

### 7.1 Innledning

Gjennom en kvalitativ, utforskende tilnærming til tre barnehagelæreres andrespråksdidaktiske praksiser, har jeg i denne studien rettet søkelyset mot to aspekt som gjør barnehagen til en særegen språklæringsarena for flerspråklige barn. Det ene aspektet omfatter barnehagens særegne kombinasjon av uformelle og formelle læringssituasjoner. Barnehagen er verken som en hjemlig, uformell språklæringsarena eller som skolens mer formelle språklæringsarena, men har elementer fra begge arenaene. Det andre aspektet handler om den flerspråklige situasjonen de flerspråklige barna er i, og hvordan barnehagelærerne forholder seg til flerspråkligheten. For å belyse disse aspektene har jeg studert både barnehagelærernes handlinger i form av tilrettelegging og valg av språklæringsaktiviteter, deres språklige handlinger i interaksjon med barna, samt deres refleksjoner rundt arbeid med andrespråk. Formålet har vært å utvikle forskningsbasert kunnskap om barnehagen som språklæringsarena.

Alle de tre barnehagelærerne er engasjerte og viser genuin interesse for språkarbeidet med barna, og de ble valgt strategisk ut fra kriterier som interesse for og erfaring med andrespråksdidaktisk arbeid. Hovedfokuset i avhandlingen er rettet mot praksisene til barnehagelæreren Heidi, og praksisene til de to andre barnehagelærerne, Rigmor og Astrid, er valgt for å kaste lys over hovedkasuset. Ut fra hva barnehagelærerne har framhevet som gunstige språklærings situasjoner, har jeg beskrevet deres praksiser og belyst dem fra forskjellige teoretiske ståsted som på ulike måter perspektiverer språklærings situasjoner og flerspråklighet, nærmere bestemt Ellis' modell for språkundervisning (2009, s. 17), Cummins' kvadrantmodell (2000, s. 68) og Garcías teoretiske rammeverk for tospråklig opplæring (2009, s. 120).

I dette avsluttende kapitlet vil jeg først oppsummere svarene på undersøkelsesspørsmålene jeg stiller innledningsvis. I forlengelsen av studiens funn vil jeg drøfte vilkårene for barnehagen som språklæringsarena for flerspråklige barn. Avslutningsvis peker jeg på studiens relevans for praksis- og forskningsfeltet og på behov for videre forskning.

## 7.2 De gode språklæringssituasjonene i barnehagen

En av delproblemstillingene i studien handler om hvordan barnehagelærerne forstår og bruker barnehagesituasjoner og -aktiviteter i deres andrespråksdidaktiske arbeid. I analysene av intervju- og observasjonsdataene har jeg knyttet delproblemstillingen til to ulike nivå. Analysen på overordnet nivå gir et oversiktsbilde over barnehagelærerens valg av gode språklæringssituasjoner og hvordan tilretteleggingen foregår. I tillegg har jeg foretatt en nærlesing av hva som foregår i de forskjellige aktivitetene og situasjonene som barnehagelærerne vurderer som gode språklæringssituasjoner.

### 7.2.1 Organisering av gode språklæringssituasjoner i barnehagen

Når jeg har undersøkt hvordan barnehagelærerne har organisert arbeidet, har jeg altså lagt vekt på deres forståelse og bruk av gode språklæringssituasjoner. Jeg har undersøkt hvilke typer språklæringssituasjoner de foretrekker, hva slags type planlegging arbeidet baseres på, hvor og hvor lenge aktivitetene foregår, deltakerstrukturer og hvordan barnehagelærerne oppfatter sin rolle i arbeidet med tilretteleggingen. Tabellen nedenfor oppsummerer hovedtrekkene av kjennetegn rundt slike organisatoriske forhold:

**Tabell 7:1: Hovedtrekk ved organisering av gode andrespråklæringssituasjoner**

	<b>Heidi</b>	<b>Rigmor</b>		<b>Astrid</b>
<b>Fokusbarn</b>	Alle fokusbarna	Mary	Hai	Hele barnegruppa
<b>Type språklæringssituasjoner</b>	Alle situasjoner, tyngdepunkt frilek	Samlingsstund og garderobe	Språktreningsøker	Samling og frilek
<b>Type planlegging</b>	Improvisert	Planlagt og improvisert	Planlagt	Planlagt
<b>Innslag i løpet av barnehagedagen</b>	Omfattende	Avgrenset	Avgrenset	Avgrenset
<b>Sted</b>	Integrert på fellesrom	Integrert på fellesrom	Isolert på grupperom	Isolert på grupperom og delvis integrert på fellesrom
<b>Deltakerstruktur</b>	Flere barn	Flere barn	Individuelt	Gruppevis og individuelt
<b>Barnehagelærers rolle</b>	Språkmodell	? <sup>28</sup>	(Språk)lærer	Språklærer

<sup>28</sup> I intervjuene jeg gjennomførte i pilotstudien i 2007, spurte jeg ikke Rigmor om hvordan hun oppfattet sin rolle. Da jeg spurte henne i 2011, var spørsmålet assosiert til arbeidet med Hai. Jeg har derfor ikke data som kan belyse dette forholdet.

Omfanget av Heidis intervensjon er omfattende. Hun er mye til stede sammen med barna slik at det oppstår mange situasjoner i løpet av en barnehagedag. Rigmor mener individuelle andrespråklæringsøkter er best for Hai, men for Marys del er det ikke tale om spesifikt andrespråksdidaktisk arbeid som skiller seg ut fra ordinært språkdidaktisk arbeid. Astrid foretrekker derimot mer avgrensede økter.

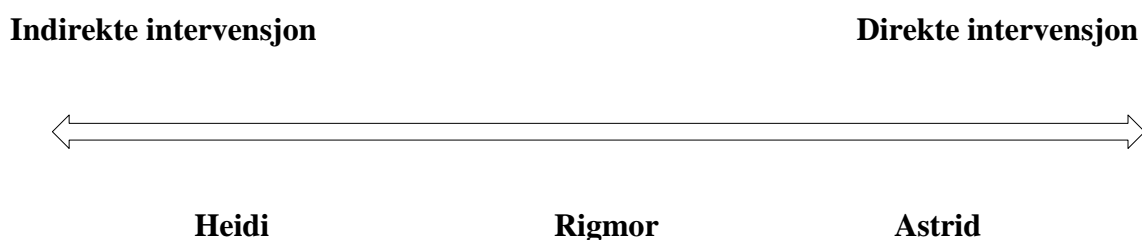
Heidi legger mindre vekt på å planlegge aktivitetene enn Rigmor og Astrid. Ut fra kartlegging av Hais ferdigheter planlegger Rigmor tema hun skal gjennomgå (mat). Når de samtaler rundt bilder, har hun imidlertid ikke planlagt hvilke ord hun skal arbeide med utover de rammene temaene setter. Innimellom lar hun også Hai velge tema selv, for eksempel gjennom hvilke bilder han liker og vil snakke om. I aktivitetene med pc-spillet og språkposen, er derimot ordforrådet gitt på forhånd. Astrid er den som planlegger mest detaljert. Prosjektplanen inneholder ordene hun skal gjennomgå i samlingsstund, og hun bruker hovedsakelig disse ordene i frileksaktivitetene også.

Mye av Heidis andrespråksdidaktiske arbeid foregår i aktiviteter som barnehagens rammeplan omtaler som uformelle læringssituasjoner, altså frileksaktiviteter og måltid. Hennes utgangspunkt er at språklæringsituasjoner oppstår i øyeblikkene, mens Astrid og Rigmor i større grad velger ut situasjoner de mener er egnet. Astrid har gruppeøkter, mens Rigmor foretrekker individuelle, isolerte økter for Hai. Jeg observerte disse individuelle språktreningsøkter med Rigmor og Hai, men Rigmor fortalte i intervju at hun mener at barn lærer mer språk i løpet av en barnehagedag enn det de kan lære i en avgrenset språktreningsøkt. Likevel anser hun det som nødvendig med slike økter nettopp for Hai, fordi det ser ut til at de språklige erfaringene han får ellers i løpet av barnehagedagen ikke er tilstrekkelig for hans andrespråksutvikling.

Barnehagelærernes respons på mitt spørsmål om de oppfatter seg som språklærere for barna, kan også ses i lys av deres tilrettelegging. Heidi og Rigmor er mest nølende til spørsmålet. Heidi assosierer ikke sitt arbeid med andrespråk først og fremst til lærerrollen. Hun mener at hennes rolle primært er å være en språkmodell for barna, slik at fokusbarna kan lære andrespråket så naturlig som mulig. Å være språkmodell for barn som lærer et andrespråk innebærer ekstra oppfølging og aktiv språklig støtte utover måten Heidi vanligvis arbeider med barn med norsk som førstespråk. Rigmor identifiserer seg med rollen som språklærer, men presiserer at lærerrollen hennes omfatter mer enn bare språk. Astrid er derimot tydelig

på at hun har en språklærerfunksjon. Hun knytter språklærerrollen til arbeidet med begge språkene i barnehagen, både norsk og engelsk, men hun understreker at det for henne er stor forskjell på skoleundervisning og barnehageundervisning. Forskjellene hun trekker fram, er at hun i barnehagen har langt større fleksibilitet i sin rolle, og at hun er mindre styrt av læringsmål. Selv om de tre barnehagelærerne oppfatter sine roller på ulike måter, er det likevel et fellestrekk at de betrakter sin rolle i det andrespråksdidaktiske arbeidet som aktiv og pådrivende.

I teorikapitlet introduserte jeg Ellis' modell for indirekte og direkte språkintervensjon (jf. kap. 2.3.2). Slik Ellis bruker termene, innebærer indirekte intervensjon at språkopplæringen er integrert i annen undervisning, mens direkte intervensjon tilsvarer språkundervisning som er atskilt i tid og rom. I tillegg knytter skillet seg til hva slags undervisningsplaner som styrer opplæringen, slik som vide undervisningsplaner eller mer strukturerte og detaljerte planer. Jeg har tilpasset Ellis' modell til barnehagekonteksten og har definert indirekte intervensjon som arbeid med andrespråk som har liten grad av detaljplanlegging og som foregår integrert i andre aktiviteter. Direkte intervensjon omfatter mer planlagt språkarbeid og foregår atskilt fra andre barn og/eller aktiviteter. Ser en barnehagelærernes rolleoppfatninger i lys av deres valg og tilrettelegging av språklæringsaktiviteter, vil jeg plassere Heidis andrespråksdidaktiske praksiser som indirekte intervensjon, Astrids praksiser som mer direkte og Rigmors praksiser i en mellomposisjon. Figuren nedenfor illustrerer plasseringen av barnehagelærernes andrespråksdidaktiske praksiser:



**Figur 7:1: Plassering av barnehagelærernes andrespråksdidaktiske praksiser som indirekte og direkte intervensjon**

Heidis praksiser er plassert lengst til venstre i modellen som indirekte intervensjon, basert på at hun vektlegger improvisasjon, språkmodellering og integrering av språkarbeidet i andre aktiviteter. Hennes språksdidaktiske arbeid er det mest omfattende av de tre. Rigmors

praksiser er plassert i retning av mer direkte intervensjon, ettersom hun har planlagte, isolerte økter med Hai, men arbeider mer indirekte med Mary. Selv om hun har forberedt seg grundig gjennom å kartlegge språkferdighetene hans i forkant, er det temaene hun har planlagt, ikke hva som skal foregå på detaljnivå. Astrids praksiser er plassert som den mest direkte formen for intervensjon. De har flere fellestrekk med fremmedspråksundervisning i skolen, slik som avgrensning i tid og rom og en fastlagt plan og progresjon for arbeidet. Dette er altså en plassering av barnehagelærernes praksiser ut fra hva barnehagelærerne definerer som gode språklæringssituasjoner.

Modellen synliggjør variasjon i barnehagelærernes andrespråksdidaktiske praksiser når det gjelder hvordan språklæringsaktivitetene organiseres. Et forhold som ikke distinksjonen mellom indirekte og direkte intervensjon er egnet til å belyse i tilstrekkelig grad, er hvordan barnehagelærernes differensierer opplæringen etter hva de mener det enkelte barnet trenger. Heidi velger ut noen situasjoner og aktiviteter hun mener er egnet for fokusbarna, for eksempel lekesituasjoner og måltidsituasjoner med Sara og fortelleaktiviteter i måltidssituasjoner med Amal. Rigmor velger derimot å intensivere og systematisere andrespråksarbeidet med Hai i individuelle, isolerte økter fordi hun mener det er mest hensiktsmessig for ham og fordi han vil bli forstyrret av andre dersom flere deltar. Hun forteller at han tar lite initiativ ovenfor henne, noe som gjør at hun inntar en sterkere pådriverrolle. Med Mary velger Rigmor en mer tilbaketrukket rolle, fordi hun vurderer Marys andrespråkfærdigheter som gode. Astrid velger felles aktiviteter med barna, men begrunner kombinasjonen av frileksaktiviteter og gruppeaktiviteter ut fra at barn lærer språk på ulike måter.

### **7.2.1.1 Formelle og uformelle læringssituasjoner**

Som jeg har vært inne på tidligere, er forholdet mellom bruk av styrte og planlagte læringssituasjoner eller mer integrerte og mindre planlagte situasjoner stadig gjenstand for diskusjon. Det kan se ut til at uformelle og mindre detaljstyrte læringssituasjoner ofte assosieres med lite systematisk arbeid. En læreboktekst kommenterer arbeid med språk innenfor rammene av den norske barnehagemodellen slik:

Både frilekstradisjonen, og kanskje ikke minst tradisjonen med å la barna få velge mye selv, går på bekostning av tid til systematisk språkstimulering [...] Det er grunn til å anta at vekten på barns frie valg og på frilek får enda større betydning for minoritetsspråklige barn (Wagner, Strömqvist, & Uppstad, 2008, s. 55).

I utsagnet betraktes systematisk arbeid med språk som en motsetning til frilek og barnas egne valg. Jeg har tidligere sitert et utsagn som kom til uttrykk da noen barnehager valgte å innføre engelsk. Argumentasjonen var motsatt, altså at innføring av engelsk ville kunne gå på bekostning av frilek. Nå har jeg tidligere definert frilek som en strukturell term og ikke som en form for lek, men begge synspunktene som kommer til uttrykk her, forutsetter en definisjon på arbeid med språk som direkte intervensjon. Dersom minoritetsspråklige barn som skal lære norsk, hovedsakelig blir overlatt til seg selv i frilek uten noen form for intervensjon av kompetent personale, vil det selvsagt være problematisk. Min studie viser at barnehagelærerne selv ikke nødvendigvis oppfatter indirekte intervensjon eller mer uformelle aktiviteter som ensbetydende med lite systematikk. Heidis indirekte intervensjon handler om å skape noen rammer for språklæringsarenaen. Innenfor disse rammene kan barna velge. En slik ramme består i å skape kulturer for lesing der barna selv tar initiativ til lesestund og opplever at lesing er en verdsatt og betydningsfull aktivitet. En annen ramme Heidi skaper, innebærer vektlegging av språklige aktiviteter som sang, rim og regler og rollelek. En tredje ramme hun bidrar til, er å sørge for å være aktivt til stede med barna og gå inn i situasjoner og gjøre dem til gode språklærings situasjoner, slik hun selv sier. Et eksempel er rolleleken og klossleken med Sara (jf. kap. 4.2.6), situasjoner der barnet selv oppsøker Heidi. En ytterligere ramme hun er opptatt av å legge, handler om å modellere for assistentene og veilede mer direkte i det praktiske arbeidet med språk generelt og andrespråk spesielt. Før jeg diskuterer indirekte og direkte intervensjon nærmere, vil jeg se nærmere på de språklige forhold i aktivitetene.

### **7.2.2 Språklige forhold i de gode språklærings situasjonene**

I analysen har jeg lagt vekt på hvilke språklige aktiviteter som pågår, hvordan barnehagelærerne bruker ulike materielle ressurser i aktivitetene, hvilke språklige tilpasninger barnehagelærerne foretar og hvilke aspekter ved språket de legger vekt på å fremme. Tabellen nedenfor oppsummerer hovedtrekkene ved kjennetegnene for slike språklige forhold i barnehagelærernes praksiser:



**Tabell 7:2: Hovedtrekk ved språklige forhold i de tre barnehagelærernes valg av gode andrespråklæringssituasjoner**

	<b>Heidi</b>	<b>Rigmor</b>		<b>Astrid</b>
	Alle fokusbarn	Mary	Hai	Hele barnegruppa
<b>Hovedvekt språklige aktiviteter</b>	Individuelle samtaler, leseaktiviteter, sang, rim og regler	Gruppesamtaler og individuelle samtaler, lese- og skriveforberedende aktiviteter, sang	Individuelle samtaler	Gruppesamtaler, sang, individuelle samtaler, leseaktiviteter
<b>Mål for andrespråksarbeidet</b>	Erfaringer med språk i bruk, ordforråd	?	Ordforråd	Ordforråd
<b>Materielle språklæringsressurser</b>	Bildebøker, lekegjenstander	Bildebøker, lekegjenstander	Pc-spill, bildeplansjer, bildebøker, språkpose	Læringsmateriell som <i>Snakkepakken</i> , <i>Learning English with Teddy</i>
<b>Språklige tilpasninger</b>	Utvidinger, gjentakelser, implisitte forklaringer med gester og bilder	Forklaringer med gester og bilder	Gjentakelser, utvidinger, eksplisitte språklige forklaringer	Eksplisitte språklige ordforklaringer, metaspråk, tverrspråklig språkbruk

Samtalene med barna er fellesnevner for de tre barnehagelærerne. Gitt av situasjonene de velger for språkarbeidet, legger de opp til ulike typer samtaler. Rigmors og Hais samtaler er individuelle samtaler, mens samtalene med Mary er et innslag i samlingsstunden. Heidis samtaler med fokusbarna foregår stort sett i situasjoner der andre barn deltar, men hun henvender seg ofte til fokusbarna spesielt, gjennom gester eller ved å nevne navnene deres. Samtalene på Astrids språklæringsarena er først og fremst gruppesamtalene. I disse samtalene kan hun også orientere seg mot enkeltbarn på samme måte som Heidi, men konteksten er altså en annen.

En barnehagestudie av en belgisk barnehagelærers arbeid med andrespråk viser at omfattende og variert individualisert innputt fra barnehagelærerens side var avgjørende for barnas læringsutbytte. Det innebar at læreren måtte utvise stor evne til fleksibilitet og dynamikk innenfor rammene av de aktivitetene hun hadde valgt: "[The activities] demand a high degree of flexibility from the teacher who is expected to be able and willing to deviate from the prescriptions in the syllabus and to follow the leads and cues offered by the children" (Verhelst, 2006, s. 209). Det er altså lærerens valg og tilpasningsdyktighet i de konkrete situasjonene som avgjør om det er en god læringssituasjon eller ikke, ikke

detaljerte læreplaner og læringsmål for aktiviteten. De tre barnehagelærerne i min studie uttrykker slik tilpasningsdyktighet som et viktig prinsipp i arbeidet, men graden av detaljstyrt planlegging virker inn på fleksibiliteten. Astrid opplever at frilekssituasjonene i større grad åpner for barnas innspill, og at deres innspill springer ut fra temaene i gruppeaktivitetene. Rigmor planlegger tema og aktiviteter i de individuelle språktreningsøktene med Hai, men tilpasser innholdet i aktivitetene underveis, for eksempel ved at hun innenfor gitte rammer lar ham velge hvilke aktiviteter de skal holde på med og varigheten av disse. Heidi er likevel den som i størst grad vektlegger fleksibilitet og improvisasjon, som jeg tidligere omtalte som disiplinert improvisasjon (jf. Sawyer, 2004, s. 13). I motsetning til Rigmor og Astrid har ikke Heidi valgt ut situasjoner i forkant, men hun griper mulighetene i situasjoner som oppstår.

De språklige tilpasningene Heidi hovedsakelig foretar, kjennetegnes av gjentakelser og utvidinger av barnas ytringer. I den grad Heidi bruker materielle ressurser, bruker hun gjenstander som inngår i aktiviteten, slik som i lekesamtaler der hun benevner dokkeklær eller illustrasjoner i bildebøker. Rigmor og Astrid legger vekt på materielle ressurser i langt større utstrekning enn Heidi. De materielle ressursene omfatter ferdig utviklet læringsmateriell som inneholder konkrete gjenstander og visuelle former for støtte (bøker, bildeplansjer). Sammen med de materielle ressursene gir både Rigmor og Astrid eksplisitte, språklige ordforklaringer, for eksempel "det er banan". Astrid har i tillegg en form for språklig tilpasning der hun veksler mellom engelsk og norsk, der norsk fungerer som et redskapsspråk i arbeidet med engelsk.

Ut fra de ulike språklige og materielle ressursene barnehagelærerne bruker, har jeg plassert de tre barnehagelærerne ut fra i hvor stor grad de retter oppmerksomheten mot språklige forhold. Jeg har tatt utgangspunkt i Ellis' (2009, s. 17) og Doughty og Williams' (1998, s. 258) skille mellom implisitt og eksplisitt oppmerksomhet på grammatiske mønstre og strukturer. I motsetning til Ellis og Doughty og Williams inkluderer jeg oppmerksomhet både mot form og innhold. Figuren nedenfor viser plasseringen av de tre barnehagelærernes praksiser:

## Oppmerksomhet mot språklige trekk



**Figur 7:2: Plassering av barnehagelærernes andrespråksdidaktiske praksiser som implisitt eller eksplisitt oppmerksomhet mot språklige forhold**

Heidis praksiser er plassert som den mest implisitte av de tre praksisene. Heidi legger vekt på at andrespråksarbeidet skal integreres i andre aktiviteter, og hun gir som nevnt klart uttrykk for at hennes rolle er å gi barna ulike språklige erfaringer. I den grad hun retter oppmerksomhet mot språklige forhold, er det primært ords betydningsinnhold.

Rigmor og Astrids praksiser er plassert som mer eksplisitte, fordi det benyttes utstrakt bruk av materielle ressurser og språklig gjennom ordforklaringer. Astrids praksiser kjennetegnes av veksling mellom norsk og engelsk, kombinert med konkrete artefakter, metaspråk og forklaringer, for eksempel når Astrid sier "det er red (.) rød" og peker på en rød fargeblyant eller når hun sier "på engelsk heter det orange". I det siste tilfellet retter hun oppmerksomheten mot uttrykksformen på engelsk. I den grad jeg finner at barnehagelærerne er opptatt av språklig form, foregår det implisitt som fonologiske, morfologiske eller syntaktiske utvidinger av barnas ytringer eller slik som Rigmors arbeid med fonologisk bevissthet. I intervjuene er barnehagelærerne tydelige på at de ikke legger særlig vekt på slike grammatiske strukturer, og at det er ordforrådet de primært legger vekt på.

Modellen ovenfor er egnet for å beskrive barnehagelærernes oppmerksomhet mot språklig form og mot språklig innhold, altså slik som forklaringer av ords betydning. I stor grad favner den Astrids arbeid og Rigmors arbeid med Hai, ettersom begge hovedsakelig arbeider for å fremme barnas utvikling av ordforråd. Det er mer uklart hva som er de språklige målene for arbeidet med Mary. Heidi er også opptatt av ordforråd, men hun gir klart uttrykk for at hun må gi barna språklige erfaringer. Dette oppnår hun gjennom mer implisitte tilnærminger. Før jeg ser nærmere på hvilke språklige erfaringer barnehagelærerne bidrar med, vil jeg se nærmere på arbeidet med ordforråd.

### **7.2.2.1 Oppmerksomhet mot ordforråd**

Alle de tre barnehagelærerne vektlegger altså på ulike måter arbeid med ordforråd. Astrid og Rigmor peker på behovet for et grunnleggende ordforråd. Rigmor er for eksempel bekymret for at Hai ikke kan produsere det hun mener barn på hans alder bør kunne. Hun forsøker å kompensere for det forspranget hun antar de majoritetsspråklige barna har. Når Heidi begrunner arbeidet, peker hun på at ordforråd er sentralt både for barnas muligheter for å kunne kommunisere med andre, men også at det er viktig for deres senere leseforståelse. Hun refererer til det hun har lest og hørt om forskning som handler om minoritetsbarn og senere skoleprestasjoner, slik som utvikling av leseferdigheter. Innenfor andrespråksforskningsfeltet er det bred enighet om at ordforråd bør stå sentralt i andrespråksdidaktisk arbeid, nettopp av de årsakene Heidi er inne på (Aukrust, 2006, s. 42; Coady, 1997b, s. 232; Golden, 2009, s. 170; Weizman & Snow, 2001, s. 266).

Det finnes få studier av pedagogisk arbeid med barnehagebarns utvikling av ordforråd. Verhelsts studie fra Belgia har imidlertid undersøkt effekten av barnehagelæreres innputt på barns ordforråd. Da barnas ordforråd ble målt etter de første ukene av barnehageoppholdet, viste resultatene at ordfrekvens og fremtredenhet (saliens) var avgjørende for om barna tilegnet seg ordene. Hvorvidt ordene ble undervist eksplisitt, utgjorde ingen signifikant forskjell. Derimot så det ut til å være av stor betydning at ordforrådet ble presentert i aktiviteter som var tilpasset det enkelte barnet og foregikk innenfor rammen av hva som var meningsfulle og interessante aktiviteter for dem: "[...] vocabulary that was tied to task-based actions that were relevant and interesting for the child made a significantly stronger impact on the child's language acquisition than vocabulary that was presented and used outside a task-based action context" (Verhelst, 2006, s. 203). De aktivitetene Verhelst omtaler, er gruppeaktiviteter som er planlagt av barnehagelæreren og som knyttes til avgrensede aktiviteter barna deltok i. Rigmors arbeid med Hai har likhetstrekk med barnehagelæreren i Verhelsts studie, ettersom hun legger vekt på en form for beriket innputt innenfor rammen av planlagte oppgaver og aktiviteter. I Astrids tilfelle er det planene som setter hovedvilkårene for hvilke ord hun arbeider med. Heidi har en mer implisitt praksis som forutsetter at barna tilegner seg ord hovedsakelig gjennom å bli eksponert for dem. At barna vil lære ord gjennom eksponering av rikt og variert ordforråd, er hevet over tvil (Aukrust, 2007, s. 33f), men Verhelsts studie viser altså at beriket innputt som gjentakelser og ulike former for oppmerksomhet mot betydningsinnholdet, er effektivt for utvikling av

ordforrådet på andrespråket. Både beriket innputt og rikt og variert ordforråd er sentralt for utvikling av ordforrådet, og de tre barnehagelærerne vektlegger altså dette på ulike måter.

Det Verhelst studie imidlertid sier lite om, er hva slags type ord barnehagelæreren arbeidet med. Da barnas produktive og reseptive ferdigheter ble målt, ble det brukt bildemateriale, og det er grunn til å anta at det er tale om ord for konkrete begrep. Dersom arbeidet med andrespråk er ensbetydende med arbeid med konkrete begrep, er det imidlertid problematisk. Barn i barnehagealder som lærer et andrespråk vil også ha behov for å lære mer abstrakte begrep. Oversikten nedenfor viser eksempler på et utvalg tema og ord de tre barnehagelærerne i min studie retter oppmerksomheten mot.

**Figur 7:3: Eksempel på tema og ord barnehagelærerne arbeider med**

	<b>Tema</b>	<b>Ord</b>
<b>Heidi</b>	Klær	Kjole, bukse, jakke
	Mat	Egg, salt, brødskive
	Leketøy og kosedyr	Sprellemann, lam, dokke
<b>Rigmor (Hai)</b>	Mat	Banan, eple, tomat
	Uteaktiviteter	Sykkel, fiske, sandkasse
	Dyr	Sau, ku, hest
<b>Astrid</b>	Fargenavn	Rød, blå, oransje
	Kropp	Hode, hånd, bein
	Følelser	Sint, glad, trist

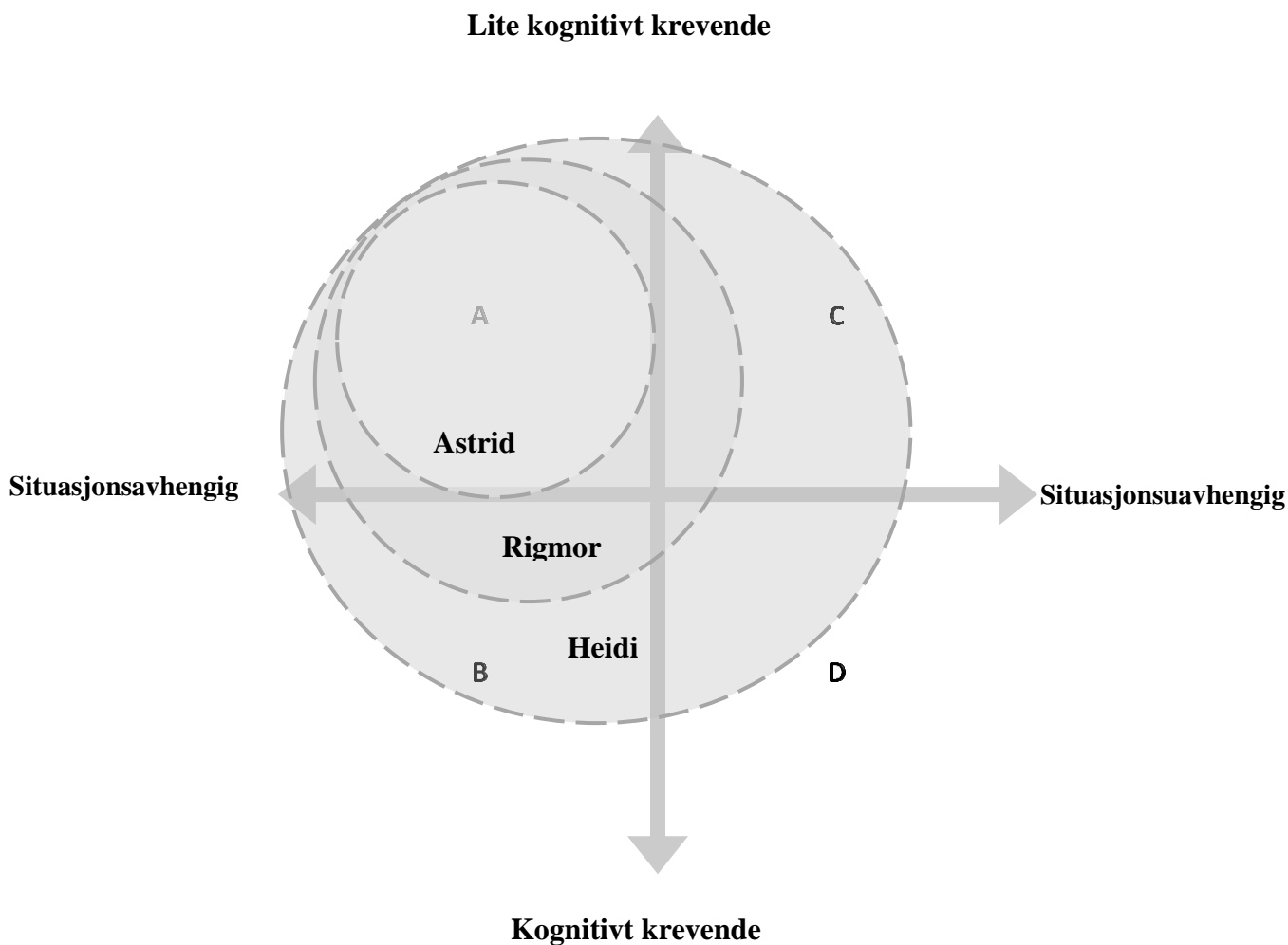
I de situasjonene jeg har observert at barnehagelærerne retter oppmerksomheten mot ordforråd, er det hovedsakelig mot ord som lar seg konkretisere, for eksempel gjennom tema som klær, mat og kroppsdelar. Astrid arbeider også med ord som uttrykker følelser, der hun bruker bildeplansjer for å illustrere ansiktsuttrykk. Både Heidis og Rigmors arbeid omfatter konkrete ord som matvarer og lekegjenstander, men i intervjuene presiserer Rigmor at arbeidet med Hai på sikt også må omfatte mindre konkrete ord enn i de hendelsene jeg observerer, slik som ord for følelser.

Når konklusjonen så langt er at barnehagelærerne arbeider med konkrete ord, er det grunn til å spørre om de språkferdighetene og språkfunksjonene de arbeider med, innebærer at barna skal lære et enkelt "barnehagespråk" bestående av ord med konkrete referanser. I tillegg til å vurdere om praksisene er eksplisitte eller implisitte, har jeg derfor sett praksisene i lys av Cummins' kvadrantmodell. Hensikten er å undersøke om barnehagelærerne arbeider for å fremme kognitivt lite krevende og situasjonsavhengig eller mer krevende og situasjonsuavhengig språkbruk.

### **7.2.2.2 Barnehagespråk – situasjonsavhengig og lite krevende?**

For å vurdere om barnehagelærernes praksiser kan vurderes som mer eller mindre situasjonsavhengig, har jeg tatt utgangspunkt i forhold som ifølge Cummins (2000, s. 68f) vil virke inn, slik som materielle ressurser som konkrete gjenstander og visuell støtte, eller språklige ressurser som for eksempel gester eller gjentakelser. Dette er forhold som både er observerbare i hendelsene, og som barnehagelærerne tematiserer i intervjuene. Jeg betrakter barnehagelærernes praksiser som situasjonsavhengige dersom det gis stor grad av kontekstuell støtte. I de tilfellene der aktivitetene hovedsakelig konstitueres av språket alene, slik som i rollelek med Sara (eksempel 4:22 og 4:23), har jeg betraktet språkbruken som mer situasjonsuavhengig. Hva slags former for materielle og språklige ressurser barnehagelærerne tilbyr i de ulike situasjonene, framgår i tabell 7:2 ovenfor.

Den andre dimensjonen i Cummins' modell, kognitiv vanskegrad, lar seg ikke nødvendigvis observere. For å vurdere hendelsenes vanskegrad, har jeg basert meg på hvordan barnehagelærerne vurderer aktivitetens vanskegrad for det enkelte barnet og helst i den konkrete hendelsen det er snakk om. I figuren nedenfor plasserer jeg barnehagelærernes praksiser i Cummins' kvadrantmodell. Hensikten er å gi et inntrykk av hvilke type aktiviteter og språkbruk barnehagelærerne involverer barna i:



**Figur 7:4: Plassering av barnehagelærernes praksiser i Cummins' kvadrantmodell**

Astrids praksiser er plassert i kvadrant A, ut fra at hun konsekvent gir kontekstuell støtte gjennom læringsmateriell som tilbyr gjenstander, bilder, gester eller gjennom å pendle mellom norsk og engelsk. Samtidig gir hun klart uttrykk for at aktivitetene skal være enkle, men morsomme for barna. Dersom det blir for vanskelig, antar hun at barna vil miste motivasjonen og interessen for aktivitetene. Rigmor nevner flere av de samme grunnene til valg av aktiviteter og støtte, spesielt for Hais vedkommende. I hendelsene med Hai viser hun tilløp til mer situasjonsuavhengige samtaler, slik som når de snakker om aktiviteter som foregår i barnehagen i en annen årstid. Disse hendelsene er plassert i kvadrant C, fordi de har delvis støtte i en bildeplansje. I hendelsene med Mary kommenterer hun ikke vanskegraden, men velger arbeid med språklig bevissthet, aktiviteter som vanligvis er beregnet på eldre førskolebarn. Ettersom det ser ut som Mary mestrer slike oppgaver relativt lett, og det i de observerte hendelsene gis støtte gjennom gjentakelser og bilder av rimpar,

har jeg plassert dem i kvadrant B. Heidis praksiser viser størst spenn og variasjon. I de observerte hendelsene kan Heidi gi omfattende kontekstuell støtte og arbeide med lite krevende aktiviteter, slik som i lesestunder med Thomas og Emma-bøkene og klosslek med Sara (eksempel 4:21), som jeg har plassert i kvadrant A. Samtidig er hun opptatt av å ikke gi for mye kontekstuell støtte og at fokusbarna må delta i mer krevende aktiviteter, slik som fortelleaktiviteter (eksempel 4:8) og rollelek (eksempel 4:22 og 4:23), som jeg har plassert i kvadrant D.

Cummins understreker at situasjonsuavhengig, kognitivt krevende språk normativt sett ikke er bedre enn situasjonsavhengig, kognitivt lite krevende språk (jf. Cummins, 2000, s. 66), men det handler om hvilke former for språkbruk som kreves for delta i visse typer skoleaktiviteter. Også i barnehagen foregår det aktiviteter som stiller ulike krav til deltakelse. Det er ingen direkte sammenheng mellom å kunne mestre kravene til lite krevende, situasjonsavhengig språkbruk og mindre situasjonsavhengig, kognitivt krevende språkbruk. For barn som er tidlig i andrespråkutviklingen vil det være nærliggende å begynne med enkle aktiviteter, slik som Astrid gjør. Det som imidlertid er interessant, er det spennet i aktiviteter der det arbeides i alle kvadrantene med samme barn, og samme type situasjoner kan plasseres i de ulike kvadrantene, slik som spesielt Heidis praksiser illustrerer. Jeg har tidligere pekt på at Heidis praksiser hovedsakelig er indirekte og implisitte, og i stor grad kan betraktes som arbeid som foregår i uformelle læringssituasjoner. Slike situasjoner innebærer ikke nødvendigvis lite krevende og situasjonsuavhengige språkbruk.

Å se språklæringssituasjoner i lys av Cummins' kvadrantmodell kan altså bringe en annen dimensjon inn i diskusjonen om uformelle og formelle læringssituasjoner egnethet for språklæring. Helt grunnleggende handler denne diskusjon om hvilke språklige erfaringer barnehagelæreren skal bidra til at barn får i barnehagen. Heidis formål er ikke å lære Sara konkrete rolle- eller regiytringer, men å sette henne i stand til å mestre slike typer lekeaktiviteter på egenhånd, aktiviteter som foregår på abstrakte og fiktive plan. Sosiodramatisk lek er spontan og fungerer som en form for gruppeimprovisasjon i seg selv (Sawyer & DeZutter, 2007, s. 21), og dermed kan språkdiraktisk bruk av rollelek vanskelig planlegges. Å gå inn i rollelek slik Heidi gjør, er kontroversielt, fordi det blir ansett å forstyrre lekens egenverdi. Etter mitt syn er det uproblematisk å bruke lekesituasjoner til språklæringsaktiviteter, så lenge det er med en slik konstruktivistisk tilnærming som den



Heidi har, altså at en trekker seg ut av aktiviteten når barnet mestrer de språklige kravene selv. For noen barn vil det ikke være snakk om at frilek med stor valgfrihet utgjør reelle valg, så lenge de ikke er språklig kvalifiserte til å ta del i alle aktiviteter der mer kreativ språkbruk fordres.

### 7.3 Flerspråklige perspektiver i andrespråksarbeidet

Den andre delproblemstillingen i denne studien handler om hvordan barns flerspråklighet kommer til uttrykk i barnehagelærernes andrespråksdidaktiske arbeid. De tre barnehagelærerne forholder seg til barnas flerspråklighet på ulike måter, noe som blant annet kan ses i lys av rammebetingelser som de har for sitt arbeid. Innenfor de rammene barnehagelærerne har, finnes det ulike valgmuligheter. Både Astrid og Rigmor har, i motsetning til Heidi, tilgang til barnas førstespråk. Astrid har tilgang ved at hun selv snakker språket og Rigmor ved at hun har tospråklig assistent. I tabellen nedenfor oppsummeres hovedkarakteristikkene for hvordan det flerspråklige perspektivet kommer til uttrykk i de tre barnehagelærernes praksiser:

**Tabell 7:3: Flerspråklige perspektiver i de tre barnehagelærernes andrespråksdidaktiske praksiser**

	<b>Heidi</b>	<b>Rigmor</b>	<b>Astrid</b>
<b>Flerspråklig ramme</b>	Har ikke tilgang til barnas hjemmespråk	Tospråklig assistent	Snakker norsk og engelsk
<b>Flerspråklig arbeid</b>	Metaspråklige samtaler, minoritetsspråklige barn som språkekspert	Vurdering og kartlegging av språkferdigheter på to språk, parallelt arbeid norsk/morsmål	Tversspråklig språkbruk norsk og engelsk
<b>Språk involvert</b>	Norsk, engelsk, spansk, tysk, somali, kurdisk, burmesisk, persisk og svensk	Norsk <i>eller</i> vietnamesisk	Norsk og engelsk
<b>Mål</b>	Fremme flerspråklig identiteter, skape rom for flerspråklighet på avdelingen	Utvikle språkferdighetene på begge språk	Skape interesse for språk
<b>Målgruppe</b>	Minoritetsspråklige barn og hele barnegruppa	Minoritetsspråklige barn	Hele barnegruppa
<b>Sted</b>	Integrert	Isolert	Isolert og integrert

Heidis flerspråklige praksiser handler om å skape rom for flerspråklighet for å synliggjøre de minoritetsspråklige barnas stemme. Arbeidet innebærer at hun trekker inn de språklige ressursene som er på avdelingen, både egne og barnas. Flerspråkligheten i Heidis læringsrom handler først og fremst om de minoritetsspråklige barna, men de

majoritetsspråklige barna blir aktivt involvert i dette arbeidet. På Heidis avdeling handler ikke de flerspråklige praksisene om å fremme spesifikke språkferdigheter, men gjennom å skape en allmenn interesse for språk ønsker Heidi å fremme de minoritetsspråklige barnas flerspråklige identiteter. Det handler ikke så mye om hvilke språk som bringes til torgs, men at ulike språk blir synlige og hørbare: "[...] bilingualism in the classroom is not so much about which languages but which voices are engaged in identity performance" (Creese & Blackledge, 2010, s. 110). Rigmor forholder seg til det flerspråklige perspektivet primært gjennom organiseringen av arbeidet. Hun vurderer barnas språkferdigheter på to språk og hun sørger for, spesielt i Hais tilfelle, at morsmålsarbeidet og andrespråksarbeidet foregår som parallelle aktiviteter der temaet er det samme. Den flerspråklige situasjonen er noe som angår de minoritetsspråklige barna primært. Derimot arbeider hun aktivt for å fremme flerkulturalitet som verdi i barnehagen, blant annet ved at hun arrangerer aktiviteter som tematiserer flerkulturelle forhold som angår alle som er involvert i barnehagen, ikke bare minoritetskulturene.

Astrid bruker både norsk og engelsk, og hennes språkpraksiser har jeg tidligere omtalt som tverrspråklige. I de observerte hendelsene bruker hun barnas førstespråk som et redskap for å støtte engelskutvikling, i tråd med hva Baker definerer som 'translanguaging' (Baker, 2011, s. 288f). I denne sammenhengen er det altså ikke tale om tverrspråklige praksiser som en allmenn språkpraksis, men som en didaktisk praksis. Baker mener at slike tverrspråklige praksiser kan bidra til en grundigere forståelse hos elevene. Dette begrunnes med at førstespråket medierer læring: "[...] the first language is often the best resource that the child has in order to respond to a classroom task, including in private speech and retrieving from the memory" (Baker, 2011, s. 289). Gjennom å bruke de ulike språklige ressursene en har tilgjengelig, som Astrid gjør, benytter hun aktivt barnas språklige ressurser på norsk når hun pendler mellom språkene. Baker peker imidlertid på at det kan være potensielle utfordringer ved å bruke to språk samtidig, for eksempel i tilfeller der barnet er i en tidlig fase i språkutviklingen. García viser imidlertid hvordan barn i en spansk-engelsk barnehage veksler mellom spansk og engelsk og bruker tverrspråklige språkpraksiser både for å forstå og delta i aktiviteter, både i form av egosentrisk tale og gjennom språklig støtte fra andre barn. Ifølge García (2009, s. 306) er det nettopp de tverrspråklige praksisene mer enn noe annet som bidrar til barnas flerspråklige utvikling. I Astrids tilfelle er målet todelt: dels å skape interesse for engelsk og engelsklæring, og dels å legge grunnlaget for gryende flerspråklig utvikling.

I tabellen nedenfor plasseres de tre barnehagelærernes arbeid i lys av Garcías modell for tospråklige arrangement i opplæringen (García, 2009, s. 310). Jeg omtaler dette som flerspråklig arrangement, ettersom det er flere språk enn to involvert:

**Tabell 7:4: Plassering av barnehagelærernes flerspråklige arrangement og strategier**

Teoretisk rammeverk	Subtraktiv	Additiv	Dynamisk
<b>Tospråklig arrangement</b>	Fleksibel konvergent	Atskilt tospråklig undervisning	Fleksibel mangfoldig
<b>Tospråklige strategier</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tilfeldig kodeveksling</li> <li>Monolitterasitet</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tidsbetinget</li> <li>Lærerbetinget</li> <li>Stedsbetinget</li> <li>Fagbetinget</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Systematisk tosidig kodeveksling</li> <li>Pendling mellom språk i deler av undervisning</li> <li>Simultan parallell tospråklig undervisning</li> <li>Tverrspråklige praksiser</li> <li>Arbeid med tverrspråklig bevissthet</li> </ul>

Rigmors praksiser kjennetegnes av den typen flerspråklig arrangement som García altså kaller atskilt tospråklig undervisning, der opplæringen er styrt av tid, personalressurser og hvor opplæringen foregår. Selv om Astrids praksiser kan beskrives som tverrspråklige, er de betinget av lærerressurser slik som i Rigmors tilfelle, altså at hun selv snakker engelsk og norsk. Heidis praksiser er fristilt faktorer som tid, sted og lærerressurser. Hun spiller på de språklige ressursene fokusbarna og hun selv har, til tross for at hennes egne språklige ressurser ikke er de samme som barnas. Heidis praksiser åpner i langt større grad enn de andre praksisene for et miljø som skaper rom for flerspråklig på barnehageavdelingen.

García plasserer de flerspråklige arrangementene inn i et overordnet teoretisk rammeverk for to- og flerspråklige utdanningsmodeller. Mens atskilt, tospråklig undervisning knyttes til en utdanningsmodell som er basert på en monoglossisk språkideologi, er tospråklige arrangement som tverrspråklige praksiser og arbeid med tverrspråklig bevissthet innenfor rammene for mer dynamisk, heteroglossisk utdanningsmodell. I Norge er det i dag ingen politisk målsetting at minoritetsspråklige barn skal utdannes til å bli funksjonelt tospråklige, verken i barnehage eller skole. Den utdanningspolitiske situasjonen kan altså beskrives som en monoglossisk språkideologi der utvikling av norskferdigheter er det primære målet. De tre ulike praksisene jeg utforsker i denne studien, illustrerer at det likevel er mye opp til den enkelte barnehagelæreren hvordan hun velger å forholde seg til barnas flerspråklige

situasjon. Både Astrid og Rigmor har altså på ulike måter tilgang til barnas språk, og utnytter dette på ulike måter. I Rigmors praksiser artikuleres det tydeligst et monoglossisk syn på fokusbarnas flerspråklighet. Målet er å utvikle språkferdigheter på begge språk, og språkarbeidet på norsk og morsmål organiseres som atskilte, men parallelle aktiviteter. Rigmors arbeid foregår innenfor de utdanningspolitiske rammene som settes, og kan betraktes som en god ramme for tospråklig arbeid i barnehagen i norsk sammenheng, ettersom hun faktisk har en fast ansatt tospråklig assistent. Astrids praksiser er heteroglossiske i den forstand at hun både bruker norsk og engelsk i engelskarbeidet, der norsk er et redskapsspråk for engelsk. Likevel er opplæringen en form for additiv tospråklig opplæring, ettersom målgruppa er majoritetsspråklige barn som skal lære et prestisjespråk. Denne formen for flerspråklig opplæring er ifølge García (2009, s. 120) altså fundert på en monoglossisk språkideologi.

Heidis praksiser kan sies å være mer heteroglossisk inspirerte. Gjennom å integrere arbeidet med barnas morsmål på avdelingen lar hun den flerspråklige situasjonen angå hele barnegruppa. Til tross for at Heidi ikke har tilgang til barnas språk, skaper hun et miljø på avdelingen der alle barnas ulike språklige ressurser eller stemmer blir verdsatt og hørt. Dette viser at vilkårene for flerspråklig arbeid i barnehagen ikke utelukkende er knyttet til den voksnes språkkompetanse. Samtidig kan ikke Heidi fremme fokusbarnas utvikling av morsmålsferdigheter direkte, og det dominerende språket er norsk. Slik sett foregår også Heidis arbeid innenfor rammene av en monoglossisk språkideologi.

## **7.4 Vilkår for barnehagen som språklæringsarena for flerspråklige barn**

### **7.4.1 Andrespråksdidaktiske praksiser og syn på andrespråklæring**

Tidligere har jeg pekt på at jeg er opptatt av barnehagelærernes svar på andrespråksdidaktiske kjernesporsmål som identitets-, legitimitets-, kommunikasjons- og seleksjonssporsmål (jf. kap. 2.2.2.2). Det overordnede fokuset er identitetssporsmålet, altså hva som kjennetegner barnehagelærernes praksiser. Dette ser jeg i sammenheng med hvordan de begrunner og velger arbeidsmetoder og innhold. Et fellestrekk ved de tre praksisene er at barnehagelærerne betrakter sin rolle i arbeidet med andrespråk som en aktiv, pådrivende rolle. Et annet fellestrekk er at barnehagelærerne aktivt benytter det mulighetsrommet det åpne mandatet rammeplanen gir for arbeid med andrespråk. Dette kommer til uttrykk ved at de tilpasser arbeidet til det de vurderer er det enkelte barnets behov. Det innebærer for eksempel at de intervensjoner lite i andrespråksutviklingen hos barn de vurderer har gode andrespråksferdigheter. I Rigmors tilfelle gjelder dette Mary, og i Heidis tilfelle gjelder dette Rebekka. Analysene av barnehagelærernes praksiser understreker at det i stor grad er opp til barnehagelærerne hvordan arbeidet med språk innordnes i barnehagens innhold og arbeidsoppgaver og hva innholdet skal være, for eksempel hvilke språkferdigheter barnehagelærerne arbeider for å fremme. På dette grunnlaget er det mulig å peke på noen overordnede kjennetegn ved den enkelte barnehagelærers praksiser og hva slags syn på andrespråklæring som artikuleres i deres andrespråksdidaktiske praksiser.

Gjennom analysene er det godt grunnlag for å si at Heidis praksiser kjennetegnes ved at hun vektlegger den sosiale dimensjonen ved andrespråklæring og at hun foretrekker uformelle læringssituasjoner med indirekte, implisitt intervensjon. Hun arbeider for at fokusbarna skal få erfaringer med språk i ulike situasjoner i løpet av en barnehagedag, og flerspråklighet er et aspekt ved dette arbeidet. Når Heidi arbeider med ordforråd, integrerer hun det i andre aktiviteter. Astrids og Rigmors praksiser er derimot mer direkte idet mer formelle læringssituasjoner foretrekkes. I deres tilfeller innebærer det at de orienterer seg mer mot enkeltferdigheter som kan læres, slik som ordforråd, altså mer lik andrespråksopplæring organisert som andrespråksfag i skolen. I Astrids tilfelle handler det altså om et fremmedspråk, der barnas miljø ellers ikke er engelskspråklig. Jeg vil argumentere for at Heidis praksiser artikulere et syn på andrespråklæring som en sosial praksis i et

sosiokulturelt perspektiv, mens Rigmor og Astrid ser ut til å betrakte andrespråklæring hovedsakelig som utvikling av ett sett delferdigheter, som er mer fundert i et kognitivt syn på andrespråklæring. Dette er altså slik hovedtyngden av praksisene kan forstås og slik barnehagelærernes vektlegging kommer til uttrykk gjennom deres valg av gode språklæringssituasjoner. Det er imidlertid ikke slik at barnehagelærernes praksiser hviler utelukkende på et sosiokulturelt eller kognitivt syn på andrespråklæring, men jeg mener hovedtendensen er tydelig.

Disse funnene har paralleller til en studie av barnehagelæreres syn på arbeid med språk og litterasitet i en amerikansk førskole (Smith, 2001). I studien inngår også andrespråksinnlærere. I de tilfellene der barnehagelærerne la vekt på barnehagen som arena for språksosialisering, ble frileksaktiviteter og samtaler prioritert. Andrespråksinnlærerne ble oppfordret til muntlig språkproduksjon gjennom fortelleaktiviteter. Når lærerne derimot var mer orientert mot strukturelle sider ved språk og utvikling av barnas lese- og skriveferdigheter, ble læringsmiljøet organisert i smågruppeaktiviteter. For andrespråksinnlærernes del innebar dette arbeid med ordforråd og timer hos logoped.

Hovedvekten av de tre barnehagelærernes arbeid ligger altså enten på utvikling av språk som sosial praksis og gradvis deltakelse i et språklig fellesskap eller utvikling av andrespråk som ferdigheter. Jeg har pekt på hvordan de ulike praksisene gir gode vilkår for barnas andrespråksutvikling, slik som for eksempel Heidis arbeid med å gi barna erfaringer med situasjonsuavhengig, kognitivt krevende språkbruk og arbeidet med å skape rom for flerspråklighet på avdelingen (Cummins, 2000; Cummins & Early, 2011; García, 2009). På samme måte understøttes Rigmors direkte og grundige arbeid med ordforråd i språktreningsøktene med Hai av funn fra andre studier (Verhelst, 2006). Barna får gode vilkår for enkelte dimensjoner ved andrespråksutviklingen, mens andre aspekt kommer i bakgrunnen. I de tilfellene der sosiale dimensjoner vektlegges, er for eksempel typiske lese- og skriveforberedende aktiviteter som arbeid med språklig bevissthet mindre fremtredende. En kunne for eksempel tenke seg at arbeid med språklig bevissthet kunne ha en flerspråklig dimensjon. I de tilfellene der språkferdighetene står sentralt, vektlegges arbeid med språk som identitet og språkbruk i ulike sosiale situasjoner mindre. Det betyr altså ikke at ulike aspekter ved andrespråksarbeidet ikke forekommer eller tematiseres i de tre praksisene, men at barnehagelærerne ikke betrakter aspektene som like betydningsfulle.

Både kognitive og sosiokulturelle andrespråkslæringsteorier bringer viktige perspektiver inn i arbeidet med barnas andrespråksutvikling og understreker kompleksiteten ved fenomenet. Et syn på andrespråkslæring i et sosiokulturelt perspektiv understreker den språklige dimensjonen ved alt barnehagearbeid, slik som hva språk brukes til i barnehagen (rollelek, måltidssamtaler), hvilke språk og stemmer som brukes som ressurser i barnehagen og hvilke språklige erfaringer barna får i ulike situasjoner, som barnehagepersonalet har et særskilt ansvar å legge til rette for. Barnehagelærere har lang tradisjon for å praktisere rollen som språkmodeller for barn. Det skulle altså ligge godt til rette for å integrere en språklig dimensjon i alle barnehagens aktiviteter. Flere aktiviteter i barnehagen innebærer spesifikke måter å bruke språk på, slik som for eksempel i måltidssamtaler eller i ulike typer lek. Noen barn vil vanskeligere kunne ta del i slike former for språklig praksis dersom de ikke kvalifiseres til det. Heidis praksiser viser eksempler på hvordan arbeid med andrespråk og flerspråklighet integreres i annet arbeid. Rollen som språkmodell er særskilt viktig i andrespråksarbeidet, ettersom det vil gi barna språklige erfaringer de ikke ville få i andre sammenhenger.

Samtidig har arbeidet med språk også en individuell, kognitiv side som handler om utvikling av delferdigheter på både morsmålet og andrespråket. På samme måte som flere peker på at slike sosiokognitive perspektiver må inn i lese- og skriveundervisning i skolen (Kulbrandstad, 2003, s. 47), er det viktig at begge perspektivene også ivaretas i andrespråksarbeidet i barnehagen. Dette gjelder også for barn som vurderes å ha gode andrespråksferdigheter, slik som Rebekka og Mary i denne studien. Innenfor andrespråksforskning er det konsensus om at andrespråksutvikling er en langsom, kompleks prosess som krever langsiktig og systematisk innsats (Aukrust, 2006; Hyltenstam, 1996; Thomas & Collier, 2002). Selv om barns andrespråksferdigheter vurderes å være gode eller aldersadekvate på et gitt tidspunkt, er det ingen garanti for deres videre utvikling av andrespråksferdigheter. For at barn skal få gode vilkår for utvikling av andrespråk, kreves det både mulighet til uformell interaksjon med voksne og jevnaldringer og mer systematisk andrespråksopplæring (Hyltenstam, 1996, s. 207). Både Mary og Rebekka deltar aktivt i samspill med jevnaldringer og barnehagelærerne i uformelle situasjoner. Rigmor forteller imidlertid at Mary blir mindre aktiv og deltakende i organiserte aktiviteter, og jeg observerer at Rebekka på samme måte er mindre delaktig i samlingsstundene. En kan risikere at en på et for tidlig tidspunkt slår seg til ro med at barna har gode ferdigheter.

Innsatsen bør altså ikke bare konsentreres mot barn som vurderes å ha mindre gode ferdigheter.

En norsk studie viser at det er sammenheng mellom kvaliteten ved språk barn blir eksponert for i barnehagealder og senere ordforråd i høyere klassetrinn (Aukrust, 2007, s. 34). Andre studier viser at andrespråkselever som klarer seg godt i de første skoleårene, kan få større utfordringer når det gradvis stilles større krav til leseferdighetene og et mer krevende ordforråd. Elevene strever med ordforståelse, og da spesielt med abstrakte begrep og lavfrekvente ord (Aukrust, 2006; Thomas & Collier, 2002). Dette innebærer at ordforråd bør ha en viktig rolle i arbeid med andrespråk i barnehagen, men det krever også refleksjon rundt hvilke ord en arbeider med og hvordan en arbeider med disse. De tre barnehagelærernes praksiser illustrerer at arbeid med ordforråd i stor grad handler om konkrete ord og at abstrakt ordforråd er en utfordring. Flere (Daugaard & Johansen, 2012; Skaret, 2011) er inne på hvordan for eksempel komplekse tekster i bildebøker er egnet som utgangspunkt for arbeid med abstrakte begreper, fordi innholdet uttrykkes gjennom to modaliteter, både verbalspråklige og visuelt. Vi vet også at metaforiske uttrykk er vanskelige for andrespråksinnlærere, og at det nettopp derfor er viktig å ta opp metaforer i undervisning (Golden, 2005, s. 318f). På samme måte vil jeg argumentere for at metaforiske uttrykk med fordel kan tematiseres i barnehagen.

#### **7.4.2 Utdanningspolitiske rammer for flerspråklige barns språkutvikling**

Når barnehagens rammeplan omtaler arbeid med andrespråk, omtales det generelt som å "fremme barnas norskspråklige kompetanse" (Kunnskapsdepartementet, 2011a, s. 35), og er slik sett et åpent mandat. Senere i dokumentet spesifiseres språkkompetanse til å omfatte ordforråd og begrepsforståelse (Kunnskapsdepartementet, 2011a, s. 41). Selv om ordforråd er sentralt uavhengig av nivået på barnas andrespråksferdigheter, er det viktig at ikke andrespråksarbeid i barnehage blir ensbetydende med arbeid med ordforråd som en delferdighet, men at ulike dimensjoner ved andrespråksutvikling ivaretas både i formelle og mer uformelle læringssituasjoner. Arbeid med andrespråk bør både være det primære målet og integrert i annet arbeid, slik at det ikke blir hovedvekt på én type læringssituasjon, for eksempel lek eller språktreningsøker, én arbeidsmåte eller ett aspekt ved andrespråksutviklingen, men at dette balanseres.



Verken rammeplanen for barnehagen eller rammeplanen for barnehagelærerutdanning setter rammer for spesifikke arbeidsmåter for å fremme barns andrespråksutvikling, men angir derimot arbeidsmåter for arbeid med språk generelt. Det innebærer vektlegging av språkutviklende aktiviteter som sang, samtale og lesing og rollen som språklig rollemodell. Når arbeidsoppgavene på denne måten forbindes med oppgaver som tilhører hjemlige praksiser knyttet til barns utvikling og læring, oppfattes profesjonsutøvelsen som mer lekmannspreget (Steinnes, 2010, s. 118). Den britiske språkforskeren Lynne Cameron uttrykker dette slik:

In many societies, teaching children is seen as an extension of mothering rather than as an intellectual enterprise. Teachers at primary level are then often given less training, lower status, and lower pay, than their colleagues in the same educational system who teach teenagers or adults (Cameron, 2001, s. xii).

Cameron hevder at det er en utbredt holdning at det å lære barn et nytt språk er enkelt i den forstand at det gjerne går av seg selv, og at barn bare trenger å lære ukomplisert språk. Utdanningspolitikken med å øke andelen minoritetsspråklige barn i barnehagen har vært begrunnet med at det er viktig at barn lærer norsk før skolestart. Når det er få føringer for arbeidet med andrespråk, kan en derfor spørre om satsingen er basert på et syn som tilsier at så lenge barn går i barnehage og blir eksponert tilstrekkelig for andrespråket gjennom det ordinære språkarbeidet, vil de ha et utbytte på linje med barnehagebarn med norsk som førstespråk. Anne Holmen (2006, s. 209f) peker på at prinsippet "jo mer og tidligere språkpåvirkning, desto bedre", er basert på forenklete forestillinger om språklæring som en avgrenset prosess, som er mer eller mindre lik for alle og som helst bør foregå før skolealder.

Rammeplanen omtaler andrespråk og morsmål som atskilte størrelser, der minoritetsspråklige barns morsmål er noe som angår minoritetsbarna, og ikke barnegruppa. Dette kan bidra til en diskurs som er basert på monoglossisk språkideologi. Et annet uttrykk for en monoglossisk ideologi er at betegnelsen 'språk' brukes synonymt med 'norsk'. Barnehagepersonalet skal for eksempel sørge for at barna "[...] lytter til lyder og rytme i språket" (Kunnskapsdepartementet, 2011a, s. 40). Slik termen brukes her, er språk omtalt i bestemt form entall, og det er nærliggende å anta at det er norsk som omtales. Å spille på flerspråklige barns språkkompetanse i slike aktiviteter, er et enkelt grep for å gjøre innholdet i barnehagen mer flerspråklig didaktisk orientert, slik som Heidis praksiser viser. Rammeplanen understreker at personalet skal være bevisst på hvilke estetiske og kulturelle

verdier som formidles, men etter mitt syn handler det også spesifikt om hvilke språklige verdier som formidles.

Vurdering av barns språkferdigheter er en sentral side ved barnehagelærerens språkdidaktiske arbeid. I de senere årene er det økende fokus på mer systematisk kartlegging, både fra faglig og politisk hold. Kartleggingstradisjonen i barnehagen har vært svakere enn i skolen (Hagtvet, 2009, s. 81). Rapporter viser at kartlegging av barns språkferdigheter nå er utbredt (Gulbrandsen & Eliassen, 2013, s. 108; Østrem, et al., 2009, s. 115). Sterkere politisk fokus på kartlegging har medført stort engasjement og kraftig samfunnsdebatt. I debatten tematiseres hvilket læringssyn eller syn på barn og barndom som ligger eller bør ligge til grunn for vurderingspraksisen, men det er i svært liten grad tematisert hvilke syn på språk og flerspråklighet som legges til grunn. Ifølge Biesta (2009, s. 35ff) er det en tendens til at det målbare får en stor plass i kartleggings- og testsystemet. Han mener at utfordringen er om det som er viktig å måle i det hele tatt er målbart, og spør om det er blitt slik at en i stedet for å måle eller kartlegge det en mener er viktig, verdsetter det som er målbart. At delaspekter ved barns språkutvikling kan kartlegges, er opplagt. Spørsmålet er om kartlegging av språkferdigheter kan bidra til at kompleksiteten ved språkutvikling reduseres. Da et departementsoppnevnt utvalg vurderte de kartleggingsverktøy som er mest brukt i norske barnehager, ble det understreket at verktøyene samlet sett i liten grad var egnet for å vurdere flerspråklige barns språkferdigheter. Utvalget understreker også behovet for barnehagelærerens kunnskap om språk og kartleggingsverktøyene, slik at kartleggeren ikke reduseres til en tekniker som benytter viten han eller hun har begrenset innsikt i (Kunnskapsdepartementet, 2011c, s. 219). Barnehagelæreren må ha tilstrekkelig kunnskap om språk til å kunne avdekke de verdiforestillinger som er innleiret i forskjellige testformater eller kartleggingsverktøy, og deriblant hvilke syn på språk som ligger til grunn. Rigmor påpeker for eksempel hvordan kartleggingsverktøyene både er lite egnet for å belyse minoritetsspråklige barns flerspråklige situasjon, og at kartleggingsverktøyene ikke i tilstrekkelig grad fanger det som er barnas språklige utfordringer. Heidi foretrekker å ikke kartlegge barnas språkferdigheter, fordi hun mener at det har liten verdi for henne i arbeidet med språk. Dessuten er det et spørsmål om det er samsvar mellom de formene for kartlegging en velger å bruke og den språklæringskulturen en ønsker å utvikle i barnehagen.

Barnehagens rammeplan fungerer som en overordnet ramme for barnehagelæreres og barnehagepersonalets arbeid. Denne studien viser at det i stor grad er opp til barnehagelæreren hvordan andrespråksarbeidet foregår og hva som prioriteres. En slik overordnet ramme gir større muligheter for at barnehagelærerne kan vurdere og tilpasse seg hvert enkelt barns behov, både språklig, sosialt og kognitivt i både formelle og uformelle situasjoner. Praksisene til barnehagelærerne i denne studien viser noe av det mulighetsrommet som finnes i barnehagen som språklæringsarena og hvordan barnehagelærerne tilrettelegger på ulike måter. Andre studier viser at en åpen, fleksibel tilnærming er hensiktsmessig for flerspråklige barns andrespråkutvikling (Verhelst, 2006; Verhelst & Verheyden, 2007). Samtidig forutsetter et slikt åpent mandat at barnehagelærere ikke bare har nødvendige ressurser, men at en har barnehagelærerne med solid faglig og didaktisk kompetanse om arbeid med utvikling av andrespråk.

#### **7.4.3 Barnehagelærernes perspektiver på utfordringer ved framtidens barnehage**

Alle intervjuene med barnehagelærerne ble avsluttet med et spørsmål om hva de mente var framtidige utfordringer med barnehagen som læringsarena. Kort oppsummert peker alle de tre barnehagelærerne på betydningen av den språklige kompetansen som gjøres tilgjengelig for barna i barnehagen, og hvordan dette kan sikres på systemnivå.

Et forhold som trekkes fram, er barnehagens rolle som motvekt til de språklige erfaringene barn får gjennom medier og digitale verktøy. Et annet forhold er betydningen av personlige relasjoner for at barnehagen skal kunne fungere som en god språklæringsarena.

Barnehagelærerne forteller hvordan de ofte må prioritere vekk samvær med barn på bekostning av pålagte administrative oppgaver og at de ikke har tilstrekkelige ressurser eller tid for å veilede assistenter om andrespråksdidaktisk arbeid på en tilfredsstillende måte. Slik ressursituasjonen er i norske barnehager i dag, er rundt halvparten av de ansatte i barnehagen assistenter, hvorav 75 prosent ikke har profesjonsutdanning som barnehagelærere (Gulbrandsen, 2009, s. 63). Det viser seg også at rundt 20–25 prosent av barnehageansatte kun har obligatorisk grunnutdanning, altså niårig grunnskole.

Assistentenes arbeid innebærer at de har mye av den direkte kontakten med barna. Systemet forutsetter at barnehagelæreren må bruk mye tid og ressurser på veiledning av assistentene, og det stiller videre store krav til barnehagelærerens kompetanse om barns språkutvikling.

Barnehagelærerne i denne studien understreker at de ønsker barnehager der andelen minoritetsspråklige barn ikke er for stor. De ønsker å utnytte den fordel det er å ha barn i barnegruppa som snakker majoritetsspråket, for eksempel som språklige rollemodeller for de minoritetsspråklige barna. I et prøveprosjekt med gratis barnehageplass for minoritetsspråklige barn gikk barna i korttidsbarnehager med bare minoritetsspråklige barn. Sand og Skoug peker på at en organisering med integrering av barna i et ordinært barnehagetilbud ville gitt bedre rammebetingelser for barnas andrespråklæring, fordi det gir de minoritetsspråklige barna mange og varierte muligheter til samspill og gruppefelleskap med majoritetsspråklige barn i mer uformelle læringssituasjoner (Sand & Skoug, 2002, s. 86). Samtidig er det en risiko for at en slik organisering bidrar til at norsk språk og kultur blir hegemonisk og enerådende, og det krever en reflektert holdning rundt hvilke språklige og kulturelle verdier som verdsettes i fellesskapet. Som barnehagelæreren Heidi i denne studien poengterer, skal de minoritetsspråklige barna fungere som flerspråklige rollemodeller for de majoritetsspråklige barna.

Forholdet mellom barnehage og skole er også et aspekt når barnehagelærerne tematiserer utfordringer for barnehagefeltet. Barnehagelærerne kunne tenke seg et tettere samarbeid med skole, både i løpet barnas hele barnehageperiode og ved overgang fra barnehage til skole. Både Rigmor og Heidi peker på hvordan skoleelever fra skolene i nærheten kunne fungere som språklige ressurser for barnehagebarna, for eksempel gjennom tiltak som "lesevenner", som er et samarbeid med skole, folkebibliotek og barnehage (Warme, 2008). De opplever sjelden at skolene etterspør deres arbeid med og kjennskap til enkeltbarn, og de savner selv innsikt i hvordan de best mulig kan forberede barna til skolestart.

Felles for alle barnehagelærerne i min studie er at de ønsker kvalifiserte barnehageansatte som snakker de ulike språkene som er representert i barnegruppa. Denne utfordringen gjelder generelt for norske barnehager (Andersen, et al., 2011, s. 84f). Å forutsette at lærere skal mestre alle språkene som er representert i barnehager, er utopisk. Det som ofte skjer når lærerne ikke kan trekke veksler direkte på barnas språklige ressurser, er at morsmålet eller de språklige ressursene deres blir tiet ned (García, 2009, s. 298; Hélot, 2012, s. 214). En avgjørende faktor vil være barnehagelærernes kunnskap om hvordan det er mulig å ivareta og utvikle barnas språklige ressurser i opplæringssituasjoner, selv om en ikke snakker barnas språk, slik situasjonen er for Heidi.

#### 7.4.4 Barnehagelæreres andrespråksdidaktiske profesjonskunnskap

Mange av vilkårene for barnehagen som språklæringsarena kan knyttes til barnehagelæreres andrespråksdidaktiske profesjonskunnskap. Noe av bakgrunnen for den nylige revideringen av barnehagelærerutdanningen, var blant annet at daværende utdanning ikke i tilstrekkelig grad integrerte flerspråklige og flerkulturelle perspektiver i utdanningen og at profesjonsperspektivet skulle styrkes. I den nye rammeplanen som trådte i kraft 2012, omtales flerspråklighet på overordnet nivå i forskriften<sup>29</sup>. Etter endt utdanning skal kandidaten ha "bred kunnskap om barns språkutvikling, flerspråklighet, sosiale, fysiske og skapende utvikling og gryende digitale-, lese-, skrive- og matematikkferdigheter" (Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning, 2012). Her presiseres altså flerspråklighet som et eget punkt i tilknytning til språkutvikling. På et overordnet nivå som dette presiseres det ikke hva kunnskap om flerspråklighet innebærer. I de nasjonale retningslinjene spesifiseres læringsutbyttebeskrivelsene i forskriften. I læringsutbyttebeskrivelsene for kunnskapsområdet *Språk, tekst og matematikk* handler to av totalt femten punkt eksplisitt om flerspråklighet:

Studenten [...]

- har kunnskap om barns matematiske utvikling, barns muntlige og skriftlige språk og språkutvikling, også i flerspråklige og flerkulturelle perspektiv
- har kunnskap om betydningen av å utvikle positive holdninger til matematikk, språk og språkmangfold (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 19)

Det kommer her fram at språk og språkutvikling omfatter både muntlighet og skriftlighet og at språkutvikling kan foregå i et flerspråklig og flerkulturelt perspektiv. Mens tidligere rammeplaner for førskolelærerutdanning hadde andrespråksutvikling som eget punkt, setter den nye rammeplanen andrespråksutvikling inn i et flerspråklighetsperspektiv. Kombinert med vektleggingen av positive holdninger til språkmangfold, kan det altså se ut til at det er en dreining mot en type utdanning som kan sette kommende barnehagelærere i stand til å utvikle en flerspråklig metaspråklig bevissthet og kompetanse.

Dersom en barnehagelærer skal arbeide for å fremme barns andrespråk, kreves det ifølge García (2008) språkferdigheter på målspråket, kunnskap om målspråket og andrespråksdidaktisk kunnskap. Det stilles derimot andre krav til lærerens kompetanse

---

<sup>29</sup> Mens tidligere rammeplaner beskrev opplæringens mål, beskriver den nye rammeplanen det læringsutbyttet det forventes at alle kandidater skal ha etter fullført barnehagelærerutdanning. Dette er i tråd med nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk.

dersom læreren samtidig skal fremme flerspråklig utvikling, avhengig av om læreren snakker barnas førstespråk eller ikke. I de tilfellene der læreren ikke har språkferdigheter i barnas førstespråk, stilles det desto større krav til fag- og fagdidaktisk kunnskap om både andrespråkutvikling og flerspråklig utvikling. Den nye barnehagelærerutdanningen omfatter altså teoretisk kunnskap om flerspråklighet og barns flerspråklige utvikling. Dette er avgjørende kunnskap, men er ikke alene tilstrekkelig for å sikre at den kommende barnehagelæreren vil bli i stand til å ivareta språkmangfoldet i en barnegruppe.

Barnehagelærere i Fjeldstads masterstudie (2012, s. 57) er opptatt av at minoritetsspråklige barns språklige ressurser bør brukes, men de opplever det som krevende å integrere barnas språklige og kulturelle ressurser i det ordinære pedagogiske arbeidet på avdelingen, og de vet ikke helt hvordan det skal gjøres konkret eller å "få det naturlig inn", som de sier. Selv om barnehagelærere har en viss innsikt i betydning av språklig mangfold, er det altså ikke tilstrekkelig for profesjonsutøvelsen. Når barnehagelærerne i min studie forteller de at de i hovedsak har utviklet sine praktiske ferdigheter gjennom erfaringsbasert kunnskap, understreker det behovet for mer fokus på praktiske ferdigheter i barnehagelærerutdanningen, slik at systemet ikke baseres på barnehagelærerens tilfeldige erfaringer.

En overordnet læringsutbyttebeskrivelse i forskriften handler om at kandidaten etter endt utdanning "kan bruke sin faglighet til improvisasjon i lek, læring og formidling" (Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning, 2012). Slik faglig improvisasjon krever et repertoar. Å utdanne til improvisasjon fordrer at barnehagelærerstudentene får erfaring med og får øvelse i faglige diskusjoner av et variert spekter av praksiser.

Johnson hevder at de tradisjonelle definisjonene av språk og språklæring som individuelle prosesser, for eksempel presentert gjennom kognitive og strukturelle språkteorier, har gjennomsyret innholdet i andrespråklærerutdanning. Ifølge Johnson er det ikke nødvendigvis slike definisjoner av språk lærerne har mest nytte av: "the mentalist-individualistic definition of language has [...] heavily influenced the knowledge-base of L2 teacher education" (2009a, s. 42). Hun foreslår derfor en lærerutdanning som i større grad er basert på sosiokulturelle teorier der hovedfokuset ligger på språk som sosiale og kulturelle praksiser. Johnsons innvending er viktig, spesielt for barnehagelærerutdanningen. I tillegg til kunnskap om språk som system, språkutvikling og flerspråklighet trenger kommende barnehagelærere særskilt kunnskap om sin språkmodellerende og -sosialiserende rolle

(Bredekamp, 2002, s. 65). Barnehagelæreren bør med andre ord ha kunnskap som både setter dem i stand til å være språkmodeller, slik som Heidi er, og språklærere, slik som Rigmor og Astrid. Innsikt fra ulike teoretiske perspektiver vil sette barnehagelærere i stand til å reflektere over hvilke språklige erfaringer de lar barna ta del i, erfaringer som omfatter ulike språk og ulike språkmodaliteter og hvilke språkferdigheter de arbeider for å fremme.

Arbeid med språk er en av barnehagens viktigste oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 68), og språkarbeidet skal integreres i alle barnehagens situasjoner og aktiviteter. Det kan derfor synes som et paradoks når tema som språk og flerspråklighet knyttes til ett av de seks kunnskapsområdene den nye barnehagelærerutdanningen består av. Noe av hensikten med organisering i kunnskapsområder skulle være å reflektere barnehagens helhetlige og integrerte tilnærming til fagområder. Spørsmålet er om kunnskapsområdene i stedet bidrar til en ny form for faginndeling som forsterker en oppfatning av at arbeid med språk skal foregå atskilt fra annet arbeid, selv om det understrekes at kunnskapsområdene samlet sett utgjør en helhet (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 6). Læringsutbyttebeskrivelsene i forskriften danner overordnede rammer og utgjør derfor et minstekrav til studentenes forventede læringsutbytte. De nasjonale retningslinjene, som jeg har vist til ovenfor, er veiledende for lærerutdanningsinstitusjonene. Det innebærer at det i stor grad er opp til den enkelte lærerutdanningsinstitusjon hvilke syn på språk og arbeid med språk som formidles for eksempel gjennom undervisning og pensum. Det samme gjelder også kompetansehevingstiltak som rettes mot barnehagesektoren.

## **7.5 Avsluttende betraktninger**

### **7.5.1 Studiens bidrag til praksis- og forskningsfeltet**

Formålet med denne studien har vært å utvikle forskningsbasert kunnskap om barnehagen som språklæringsarena. Et viktig utgangspunkt har vært å gi barnehagelærerne en stemme i arbeidet med andrespråk og flerspråklighet.

Jeg håper studien kan gi praksisfeltet innspill til å videreutvikle måter å handle på og reflektere over andrespråksdidaktisk arbeid. Da tenker jeg på både hvordan barnas flerspråklige utvikling kan ivaretas, og hvordan barnehagelæreres – og mer allment barnehagepersonalets – bruk av uformelle og formelle lærings situasjoner på ulike måter kan bidra til barnas andrespråksutvikling. Poenget med kasusstudier er inngående kjennskap til det enkeltstående kasuset (Flyvbjerg, 2006, 2011; Stake, 2005; Yin, 2009). I

profesjonssammenheng vil kasusstudier kunne ha større kraft som 'eksemplenes makt' for andre barnehagelæreres didaktiske praksiser enn studier som viser utbredelser av fenomen. De eksemplene studien viser, må nødvendigvis ses i den sammenhengen de inngår i. Det viktigste må være at eksemplene kan bidra til å fremme refleksive språkdiraktiske praksiser hos kommende og utøvende barnehagelærere. Tsuis studie av andrespråkslærere i Hong Kong (2003) viser at det som kjennetegner gode lærere, er deres evne til å lære kontinuerlig fra egne og andres praksiser.

I norsk og nordisk andrespråksforskning er barnehagen et lite utforsket forskningsfelt, og slik sett vil studien bidra til å utvikle forskningsfeltet. De teoretiske perspektiver er valgt fra hva jeg underveis i studien har ment at er egnet for å belyse barnehagelærernes perspektiv. Utgangspunktet mitt har vært en abduktiv tilnærming, der teori og empiri spiller sammen. Andre teoretiske og analytiske innfallsvinkler har vært aktuelle underveis. Disse har jeg redegjort for i kapittel 3.4. De teoretiske innfallsvinklene jeg har valgt, altså Ellis', Cummins' og Garcías modeller, er etablerte innenfor andrespråksforskning. Med ulike tilpasninger har de vist seg å være hensiktsmessige for å belyse aspekter ved barnehagelærernes mangefasetterte arbeid med andrespråk, og dermed understreker det modellenes relevans for hele utdanningsløpet. Dypest sett kan også arbeid med andrespråk i barnehage knyttes til grunnleggende syn på hva språk og flerspråklighet er. De modellene jeg bruker, berører disse grunnleggende spørsmålene fra ulike innfallsvinkler.

Studien er også et bidrag til å utvikle den forskningsbaserte kunnskapsbasen i barnehagelærerutdanningen. Som Johnson (2009b, s. 21f) påpeker, bør ikke kunnskapsbasen i lærerutdanning utelukkende bestå av kunnskap om språk, men det er også avgjørende at den omfatter kunnskap om arbeid med språk. Jeg deler Johnsons syn om at praksisnær, didaktisk forskning er spesielt viktig for å balansere teoretisk kunnskap om barns språkutvikling og flerspråklighet. På tilsvarende måte som jeg ønsker å fremme refleksivitet i barnehagefeltet, håper jeg at studien kan bidra til å utvikle innsikter om andrespråksdidaktiske praksiser i barnehagelærerutdanningen.

## **7.5.2 Behov for videre forskning**

Denne studien har tatt et utsnitt av virkeligheten som utelukkende fokuserer på barnehagelærere. Det er mange andre forhold og aktører på språklæringsarenaen som har betydning for hvordan denne arenaen formes enn de jeg har vært opptatt av. For å få fram



hvordan språklige rammebetingelser virker inn, vil det være behov for studier av arbeid med andrespråk med andre rammebetingelser, for eksempel i barnehager der andelen minoritetsbarn er større, der barna har lovfestet rett til tospråklig opplæring, slik som samisk språkopplæring eller studier der barnehagelæreren selv er minoritetsspråklig.

Barnehageassistenter utgjør en stor andel av barnehagepersonalet som har direkte kontakt med barna. Alle barnehagelærerne i denne studien henviser ofte til hvordan deres arbeid i stor grad handler om å veilede assistenter, etablere rutiner som assistentene kan forholde seg til og å være rollemodeller for assistentene så vel som barna. Mer kunnskap både om veiledningsarbeidet og assistentenes arbeid er det viktig å utvikle.

Barnehagen som språklæringsarena er et sterkt politisert felt. Det finnes imidlertid lite forskning på det politiske nivået som berører andrespråksarbeid, slik som utdanningspolitiske føringer for arbeidet med språk, rammeplaner for barnehage og barnehagelærerutdanning eller den offentlige diskursen om barnehagen som språklæringsarena for minoritetsspråklige barn. Et annet felt som er lite utforsket, er barnehagelærerutdanning. Etersom en ny barnehagelærerutdanning er i oppstartsfasen, der flerspråklighet har fått en mer framtrædende plass enn tidligere, vil det være spesielt interessant å utforske hvordan utdanningsinstitusjonene og barnehagelærerutdannere som arbeider med alle de nye alle kunnskapsområdene ivaretar profesjonsrettingen av de språklige og flerspråklige perspektivene som morgendagens barnehagelærere skal arbeide med.



## Sammendrag

I denne kvalitativt orienterte kasusstudien utforskes kjennetegn ved tre norske barnehagelæreres andrespråksdidaktiske praksiser. Andrespråksdidaktiske praksiser forstås i tråd med sosiokulturelle teorier som situerte, observerbare andrespråksdidaktiske hendelser og barnehagelærernes refleksjoner i tilknytning til arbeidet med andrespråk i disse hendelsene. Formålet er å utvikle ny kunnskap om barnehagen som språklæringsarena. Studiens fokus er barnehagelærernes bruk og forståelse av gode språklæringssituasjoner og hvordan barnas flerspråklighet kommer til uttrykk i arbeidet med andrespråk. Dataene som analyseres, består av videoobservasjoner av interaksjoner mellom barnehagelærere og barn, samt intervju. Ellis' språkopplæringstypologi, Cummins' rammeverk for kognitive og kontekstuelle krav til språkbruk og Garcías rammeverk for flerspråklig opplæring er brukt for å belyse dataene.

Et fellestrekk ved barnehagelærernes praksiser er at de tilpasser språklæringssituasjoner og arbeidsmåter ut fra hvilke behov, både språklig, kognitivt og sosialt, de mener det enkelte barn har. Forskjellene i praksisene kan knyttes til ulike syn på andrespråklæring og hvordan barnas morsmål integreres i andrespråksarbeidet. I den ene barnehagelærerens praksiser er sosiale dimensjoner ved andrespråklæring sentrale. Arbeidet med andrespråk integreres i alle situasjoner, og det modelleres et stort spekter av ulike typer språkbruk. Hun snakker ikke barnas morsmål, men hun bruker aktivt det språklige mangfoldet på avdelingen for å fremme barnas flerspråklige identiteter. De to andre barnehagelærernes praksiser reflekterer hovedsakelig et syn på andrespråklæring som utvikling av ferdigheter. Arbeidet foregår i avgrensede, planlagte aktiviteter, og barnehagelærerne legger vekt på språklig tilgjengelighet og bruk av læringsmateriell. Barnas morsmål brukes hovedsakelig som redskapsspråk andrespråksutvikling, enten atskilt som parallelle morsmålsaktiviteter eller integrert i aktivitetene. Funnene brukes som utgangspunkt for drøfting av vilkår for barnehagen som språklæringsarena for flerspråklige barn.



# Abstract

**Title of dissertation:** *Preschool as second language learning environment. A case study of three preschool teachers' second language teaching practices.*

This explorative investigation is a multiple-case study of three Norwegian preschool teachers' second language (L2) teaching practices in terms of their management of language learning, their language use, and their knowledge, perceptions, and understanding of their second language teaching. The purpose of the investigation is to shed light on the preschool as a L2 learning environment by addressing two research questions. The first concerns the teachers' preferences regarding language learning settings, while the second pertains to how multilingualism is expressed in their practices. The data consist of interviews and video-recorded observations of teacher-child interactions, and are analysed using Ellis' categorisation of types of language instruction, Cummins' framework for cognitive and contextual demands and García's framework for bilingual education.

The teachers facilitate language learning settings according to what they consider as cognitively, linguistically and socially appropriate for each child. The differences relate to both organisational and linguistic aspects. One of the teachers integrates L2 teaching throughout the day, mainly improvised and conducted in informal settings like play and mealtimes. This teacher models a wide range of different language use for the children. Despite not sharing the children's L1, she uses all linguistic resources available in order to support the children's multilingual identities. Her practices reflect socio-cultural dimensions of L2 development. The other two practices may be linked to a view of L2 learning as the development of particular language skills. This type of L2 teaching takes place in planned sessions. One of the teachers draws explicit attention to L2 vocabulary through her translanguaging practices and by using teaching materials, whereas the other provides the children with enriched input and clearly separates L1 and L2 teaching. The findings are used to discuss conditions for L2 development in preschools.



# Litteratur

- Allwright, D. (1983). Classroom-centered research on language teaching and learning: A brief historical overview. *TESOL Quarterly*, 17(2), 191-204.
- Alvesson, M. (2011). *Intervjuer - genomförande, tolkning och reflexivitet*. Malmö: Liber.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2. utg.). [Lund]: Studentlitteratur.
- Andersen, C. E., Engen, T. O., Gitz-Johansen, T., Kristoffersen, C. S., Obel, L. S., Sand, S. et al. (2011). *Den flerkulturelle barnehagen i rurale områder: Nasjonal surveyundersøkelse om minoritetsspråklige barn i barnehager utenfor de store byene*. (Høgskolen i Hedmark Rapport nr. 15, 2011). Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Andersson, A.-B. & Naucmér, K. (1987). *Språkmiljö och språkinläring: Slutrapport från projektet Hemspråket i förskolan*. (SPRINS-rapport nr. 38, 1987). Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Andrews, S. (2007). *Teacher language awareness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Andrews, S. (2008). Teacher language awareness. I J. Cenoz & N. H. Hornberger (Red.), *Knowledge about language: Encyclopedia of language and education: Volume 6* (2. utg., s. 287-298). New York: Springer.
- Angrosino, M. V. (2007). *Doing ethnographic and observational research*. Los Angeles, Calif.: Sage.
- Arnbjörnsdóttir, B. (2007). Islands som andetsprog: Et forskningsfelt under udvikling. *Nordand: Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 2(1), 87-102.
- Aukrust, V. G. (2006). *Tidlig språkstimulering og livslang læring: En kunnskapsoversikt*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Aukrust, V. G. (2007). Young children acquiring second language vocabulary in preschool group-time: Does amount, diversity, and discourse complexity of teacher talk matter? *Journal of Research in Childhood Education*, 22(1), 17-38.
- Aukrust, V. G. (2008). Turkish-speaking first graders in Norway acquiring second language vocabulary, listening comprehension and literacy skills. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(3), 293-314.
- Aukrust, V. G. & Rydland, V. (2009). Barnehagens kvalitet og skolefaglig læring: En kunnskapsoversikt. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (3), 179-188.
- Aukrust, V. G. & Rydland, V. (2011). Preschool classroom conversations as long-term resources for second language and literacy acquisition. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(4), 198-207.
- Aukrust, V. G. & Snow, C. E. (1998). Narratives and explanations during mealtime conversations in Norway and the U.S. *Language in Society*, 27(2), 221-246.
- Austrem, L. M. & Düzakin, A. (1997). *Tvillingsøster*. Oslo: Samlaget.
- Axelsson, M. (2005). Litteracitetsutveckling i Stockholms flerspråkiga förskolor. I M. Axelsson, C. Rosander & M. Sellgren (Red.), *Stärkta trådar: Flerspråkiga barn och elever utvecklar språk, litteracitet och kunskap* (s. 19-98). Rinkeby: Språkforskningsinstitutet.
- Axelsson, M. (2009). Litteracitetshändelser och litteracitets-praxis i flerspråkiga förskolor. I O. K. Kjörven, B.-K. Ringen & A. Gagné (Red.), *Teacher diversity in diverse schools: Challenges and opportunities for teacher education* (s. 251-265). Vallset: Oplandske Bokforlag.

- Bachman, L. F. & Palmer, A. (2010). *Language assessment in practice: Developing language assessments and justifying their use in the real world*. Oxford: Oxford University Press.
- Bailey, K. M. & Nunan, D. (1996). Introduction. I D. Nunan & K. M. Bailey (Red.), *Voices from the language classroom: Qualitative research in second language education* (s. 1-10). Cambridge: Cambridge University Press.
- Baker, C. (2003). Bilingual and transliteracy in Wales: Language planning and the Welsh National Curriculum. I N. H. Hornberger (Red.), *Continua of biliteracy: An ecological framework for educational policy, research and practice in multilingual settings* (s. 71-90). Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (5. utg.). Bristol: Multilingual matters.
- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination*. Austin: University of Texas Press.
- Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2012). *En helhetlig integreringspolitikk: Mangfold og felleskap*. (St.meld. nr. 6, 2012-2013). [Oslo]: Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet.
- Barne- og familiedepartementet. (1995). *Rammeplan for barnehagen*. Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- Barnehageloven. (2005). *Barnehageloven, LOV 2005-06-17*. Lokalisert på [www.lovdatab.no](http://www.lovdatab.no).
- Bartels, N. (2007). *The construct of cognition in language teacher education and development*. (Doktoravhandling, Justus-Liebig-Universität Gießen). Lokalisert på <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2007/4589/pdf/BartelsNathaniel-2007-01-19.pdf>
- Barton, D. (2007). *Literacy: An introduction to the ecology of written language* (2. utg.). Malden, Mass.: Blackwell.
- Barton, D. & Hamilton, M. (1998). *Local literacies: Reading and writing in one community*. London: Routledge.
- Barton, D. & Hamilton, M. (2000). Literacy practices. I D. Barton, M. Hamilton & R. Ivanic (Red.), *Situated literacies: Reading and writing in context* (s. 7-15). London: Routledge.
- Beckman, K. & Beckman, P. (1969). *Lisen får ikke sove*. Oslo: Aschehoug.
- Berggreen, H. & Tenfjord, K. (1999). *Andrespråklæring*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Bernstein, B., Poulsgaard, K. & Enggaard, J. (1974). *Basil Bernsteins kodeteori: Et udvalg af hans artikler om sprog, sosialisering og kontrol*. København: Ejler.
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 33-46.
- Bjunes, L. L. (2010). *Iverksetting av kartleggingsverktøyet Språkpermen i barnehagen som lærende organisasjon*. (Masteroppgave). NLA Høgskolen, Bergen.
- Björk-Willén, P. (2006). *Lära och leka med flera språk: Socialt samspel i flerspråkig förskola*. (Doktoravhandling). Linköpings universitet, Linköping.
- Blackledge, A. & Creese, A. (2010). *Multilingualism: A critical perspective*. London: Continuum.
- Block, D. (2003). *The social turn in second language acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Boeije, H. (2010). *Analysis in qualitative research*. Los Angeles, Calif.: Sage.
- Bokmålsordboka*. ([s.a.]). Lokalisert på <http://nob-ordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi>
- Borg, E., Backe-Hansen, E. & Kristiansen, I.-H. (2008). *Kvalitet og innhold i norske barnehager. En kunnskapsoversikt*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.



- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe and do. *Language Teaching*, 36(2), 81-109.
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. London: Continuum.
- Borg, S. (2012). Current approaches to language teacher cognition research: A methodological analysis. I R. Barnard & A. Burns (Red.), *Researching language teacher cognition and practice: International case studies* (s. 11-29). Bristol: Multilingual Matters.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Cambridge: Polity Press.
- Boyd, S. & Naclér, K. (2001). Sociocultural aspects of bilingual narrative development in Sweden. I L. Verhoeven & S. Strömqvist (Red.), *Narrative development in a multilingual context* (s. 129-151). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Bredenkamp, S. (2002). Language and early childhood programs. I C. T. Adger, C. E. Snow & D. Christian (Red.), *What teachers need to know about language* (s. 55-69). Washington D.C.: Delta Systems.
- Breen, M. P., Hird, B., Milton, M., Oliver, R. & Thwaite, A. (2001). Making sense of language teaching: Teachers' principles and classroom practices. *Applied Linguistics*, 22(4), 470-501.
- Brennautvalget. (2010). *Med forskertrang og lekelyst: Systematisk pedagogisk tilbud til alle førskolebarn*. (Norges offentlige utredninger [NOU] 2010: 8). Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.
- Bringsværd, T. Å. & Holt, A. (1992). *Karsten og Petra er bestevenner*. [Oslo]: Cappelen.
- Browne, A. (1992). *Willy og Hugo*. [Oslo]: Cappelen.
- Brumfit, C. J. (1995). Teacher professionalism and research. I G. Cook & B. Seidlhofer (Red.), *Principle & practice in applied linguistics: Studies in honour of H.G. Widdowson* (s. 27-41). Oxford: Oxford University Press.
- Bugge, N. (2009). "Sjå, no kan han det!": En undersøkelse om hvordan TRAS brukes i barnehagene og hvilke erfaringer førskolelærerne har gjort med arbeidet: Hvordan opplevde barnehagene implementeringen? (Masteroppgave). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Burgess, K. A., Lundgren, K. A., Lloyd, J. W. & Pianta, R. C. (2001). *Preschool teachers' self-reported beliefs and practices about literacy instruction. CIERA report* (Vol. 2). [s.l.]: Center for the Improvement of Early Reading Achievement
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Candelier, M. (Red.). (2004). *Janua linguarum: The gateway to languages: The introduction of language awareness into the curriculum: Awakening to languages*. Strasbourg: Council of Europe publishing.
- Carlsson, R. & Bagga-Gupta, S. (2003). «Verktøy & lådor»: En studie om språkfokuserede aktiviteter for minoriteter på førskolearener. *Nordisk pedagogik*, 26(3), 193-211.
- Cazden, C., Cope, B., Fairclough, N., Gee, J., Kalantzis, M., Kress, G. et al. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92.
- Chamot, A. U. & O'Malley, J. M. (1987). The cognitive academic language learning approach: A bridge to the mainstream. *TESOL Quarterly*, 21(2), 227-249.
- Chaudron, C. (1988). *Second language classrooms research on teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Christie, J. F. & Enz, B. (1992). The effects of literacy play interventions on preschoolers' play patterns and literacy development. *Early Education and Development*, 3(3), 205-220.

- Cline, T. & Frederickson, N. (1996). The development of a model of curriculum related assesement. I T. Cline & N. Frederickson (Red.), *Curriculum related assesement: Cummins and bilingual children* (s. 2-22). Clevedon: Multilingual Matters.
- Coady, J. (1997a). L2 vocabulary acquisition: A synthesis of the research. I J. Coady & T. N. Huckin (Red.), *Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy* (s. 273-290). Cambridge: Cambridge University Press.
- Coady, J. (1997b). L2 vocabulary aquisition through extensive reading. I J. Coady & T. N. Huckin (Red.), *Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy* (s. 225-237). Cambridge: Cambridge University Press.
- Coelho, E. (2009). Teaching in the quadrants: A framework for teaching and learning academic language for school success. I O. K. Kjørven, B.-K. Ringen & A. Gagné (Red.), *Teacher diversity in diverse schools: Challenges and opportunities for teacher education*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Cohen, L., Morrison, K. & Manion, L. (2007). *Research methods in education* (6. utg.). London: Routledge.
- Cook, V. (2001). Using the first language in the classroom. *Canadian Modern Language Review*, 57(3), 402-423.
- Cote, L. R. (2001). Language opportunities during mealtimes in preschool classrooms. I D. K. Dickinson & P. O. Tabors (Red.), *Beginning literacy with language* (s. 205-221). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Crawford, J. (2004). Language choices in the foreign language classroom: Target language or the learners' first language? *RELC Journal: A journal of language teaching and research in Southeast Asia*, 35(1), 5-20.
- Creese, A. & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching? *Modern Language Journal*, 94(1), 103-115.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2. utg.). Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Cummins, J. (1979a). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, No. 19, 197-205.
- Cummins, J. (1979b). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222-251.
- Cummins, J. (1983). Language proficiency and academic achievement. I J. W. Oller (Red.), *Issues in language testing research* (s. 108-129). Rowley, Mass.: Newbury House.
- Cummins, J. (1984). Wanted: A theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students. I C. Rivera (Red.), *Language proficiency and academic achievement* (s. 2-19). Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2006). Identity texts: The imaginative construction of self through multiliteracies pedagogy. I O. García, T. Skutnabb-Kangas & M. E. Torres-Guzmán (Red.), *Imagining multilingual schools: Language in education and globalization* (s. 51-68). Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10(2), 221-240.
- Cummins, J. (2009). Pedagogies of choice: Challenging coercive relations of power in classrooms and communities. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12(3), 261-271.
- Cummins, J. & Early, M. (Red.). (2011). *Identity texts: The collaborative creation of power in multilingual schools*. Stoke on Trent: Trentham Books.

- Dagtilbudsloven. (2011). *Bekendtgørelse af lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge (LBK nr 668 av 2011-06-17) (Dagtilbudsloven)*. Lokalisert på <https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=137202>.
- Dahlgren, L.-O. (1989). Undervisningen och det meningsfulla lärandet. I R. Säljö (Red.), *Som vi uppfattar det: Elva bidrag om inlärning och omvärldsuppfattning* (s. 19-32). Lund: Studentlitteratur.
- Damico, J. S. & Simmons-Mackie, N. N. (2002). The base layer and the gaze/gesture layer of transcription. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 16(5), 317-327.
- Danbolt, A. M. V. & Kulbrandstad, L. I. (2008). *Klasseromskulturer for språklæring: Didaktisk fornying i den flerkulturelle skolen*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Danbolt, A. M. V. & Kulbrandstad, L. I. (2013). "Säl är kaka på spanska": Arbete med litteracitet och flerspråkighet i norska klassrum. I Å. Wedin & C. Hedman (Red.), *Flerspråkighet, litteracitet och multimodalitet* (s. 19-44). Lund: Studentlitteratur.
- Daugaard, L. M. & Johansen, M. B. (2012). Tosprogede børns møde med metafiktion i en postmoderne billedbog. *BLFT - Nordic Journal Of ChildLit Aesthetics*, 3, 1-14.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. [Oslo]: Forskningsetiske komiteer.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2011). Introduction: Diciplying the practice of qualitative research. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The SAGE handbook of qualitative research* (4. utg., s. 1-19). Los Angeles, Calif.: Sage.
- Devold, S. F. (1990). *Simons adventsbok*. [Oslo]: Cappelen.
- Dickinson, D. K. (2012). Approaches to studying language in preschool classrooms. I E. Hoff (Red.), *Research methods in child language: A practical guide* (s. 254-270). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Dickinson, D. K., Darrow, C. L. & Tinubu, T. A. (2008). Patterns of teacher-child conversations in head start classrooms: Implications for an empirically grounded approach to professional development. *Early Education and Development*, 19(3), 396-429.
- Doughty, C. J. (2003). Instructed SLA: Constraints, compensation, and enhancement. I M. H. Long & C. J. Doughty (Red.), *The handbook of second language acquisition* (s. 256-310). Malden, Mass.: Blackwell.
- Doughty, C. J. & Williams, J. (1998). Pedagogical choices in focus on form. I C. Doughty & J. Williams (Red.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (s. 197-261). Cambridge: Cambridge University Press.
- Dregelid, S. (2008, 3. oktober). English i barnehagen fra neste uke, *Aftenposten Aften*, s. 7.
- Duff, P. (2008). *Case study research in applied linguistics*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dyndahl, P. (2002). *Musikk/teknologi/didaktikk: Om digitalisert musikkundervisning, dens diskursivitet og (selv)ironi*. (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo, Historisk-filosofisk fakultet, [Oslo].
- Dyson, A. H. & Genishi, C. (2005). *On the case: Approaches to language and literacy research*. New York: Teachers College Press.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Egner, T. (1980). *Folk og røvere i Kardemomme by*. [Oslo]: Cappelen.
- Einarsdottir, J. (2006). Between two continents, between two traditions: Education and care in Icelandic preschools. I J. T. Wagner & J. Einarsdottir (Red.), *Nordic childhoods and early education: Philosophy, research, policy, and practice in Denmark*,

- Finland, Iceland, Norway, and Sweden* (s. 159-182). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Ellis, R. (2005). Instructed language learning and task-based teaching. I E. Hinkel (Red.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (s. 713-728). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition* (2. utg.). Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2009). Implicit and explicit learning, knowledge and instruction. I R. Ellis, S. Loewen, C. Elder, R. Erlam, J. Philp & H. Reinders (Red.), *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching* (s. 1-25). Bristol: Multilingual Matters.
- Ellis, R. (2012). *Language teaching research and language pedagogy*. Malden, Mass.: Wiley-Blackwell.
- Enever, J. (2011). Policy. I J. Enever (Red.), *ELLiE: Early language learning in Europe* (s. 23-42). [s.l.]: British Council.
- Engen, T. O. & Kulbrandstad, L. A. (2009). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Engen, T. O. & Aasen, J. (1994). *Didaktikk og læreplanarbeid i barnehage og skole*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Espenakk, U., Frost, J., Færevaa, M. K., Horn, E., Løge, I. K., Solheim, R. G. et al. (2002). *TRAS: Tidlig registrering av språkutvikling*. Bergen: TRAS-gruppen.
- Eurydice. (2009). *Tackling social and cultural inequalities through early childhood education and care in Europe*. Brussels: Eurydice.
- Eurydice. (2012). *Key data on teaching languages at school in Europe 2012*. Brussels: Eurydice.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Fast, C. (2007). *Sju barn lär sig läsa och skriva: Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. (Doktoravhandling, Uppsala universitet). Lokalisert på <http://uu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:169656>
- Fenstermacher, G. D. (1994). The knower and the known: The nature of knowledge in research on teaching. *Review of Research in Education*, 20, 3-56.
- Fiske, L. (2002). *Kom, så løper vi*. Oslo: No Comprendo Press.
- Fjeldstad, L. (2012). "...å få det naturlig inn..." : *Hvordan er profesjonsutøveres intensjoner om og forutsetninger for en ressursorientert tilnærming til språklig mangfold i barnehagen?* (Masteroppgave). Høgskolen i Hedmark, [Hamar].
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219-245.
- Flyvbjerg, B. (2011). Case study. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The SAGE handbook of qualitative research* (4. utg., s. 301-316). Los Angeles, Calif.: Sage.
- Fog, J. (2004). *Med samtalen som udgangspunkt: Det kvalitative forskningsinterview* (2. utg.). København: Akademisk Forlag.
- Fontana, A. & Frey, J. H. (2005). The interview: From neutral stance to political involvement. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The SAGE handbook of qualitative research* (3. utg., s. 695-727). Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning. (2012). *Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning (2012-06-04)*. Lokalisert på [www.lovdataba.no](http://www.lovdataba.no).
- Franken, M. & August, M. (2011). Language use and the instructional strategies of grade 3 teachers to support "bridging" in Papua New Guinea. *Language and Education*, 25(3), 221-239.

- Freeman, D. (1991). To make the tacit explicit: Teacher education, emerging discourse, and conceptions of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 7(5-6), 439-454.
- Gadamer, H.-G. (2010). *Sannhet og metode: Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. [Oslo]: Bokklubben.
- García, O. (2008). Multilingual language awareness and teacher education. I J. Cenoz & N. H. Hornberger (Red.), *Knowledge about language: Encyclopedia of language and education: Volume 6* (2. utg., s. 385-400). New York: Springer.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Gass, S. M. & Mackey, A. (2000). *Simulated recall in second language research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Genishi, C., Ryan, S., Ochsner, M. & Yarnall, M. M. (2001). Teaching in early childhood education: Understanding practices through research and theory. I V. Richardson (Red.), *Handbook of research on teaching* (4. utg., s. 1175-1210). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Germeten, S. & Nilsen, H. K. (2012). Flerkulturelle barnehager i nord: Ledelse og profesjonskunnskap. I B. Aamotsbakken (Red.), *Ledelse og profesjonsutøvelse i barnehage og skole* (s. 69-89). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gest, S., Holland-Coviello, R., Welsh, J., Eicher-Catt, D. & Gill, S. (2006). Language development subcontexts in Head Start classrooms: Distinctive patterns of teacher talk during free play, mealtime, and book reading. *Early Education and Development*, 17(2), 293-315.
- Gibbons, P. (2006). *Bridging discourses in the ESL classroom: Students, teachers and researchers*. London: Continuum Books.
- Gjervan, M. (2006). *Temahefte om språklig og kulturelt mangfold*. [Oslo]: Kunnskapsdepartementet.
- Gjessing, C. M. (2009). *Barnehagen som ledd i livslang læring: Hva sier førskolelærere om arbeid med emergent literacy, - en intervjuundersøkelse*. (Masteroppgave). Høgskolen i Vestfold, Institutt for pedagogikk, [Tønsberg].
- Golden, A. (1994). Hva kan vi lære av suksess hos enkeltelever og elevgrupper? I A. Hvenekilde (Red.), *Veier til kunnskap og deltakelse: Utviklingen av grunnskoletilbudet til elever fra språklige minoriteter* (s. 114-132). Oslo: Novus.
- Golden, A. (2005). *Å gripe poenget: Forståelse av metaforiske uttrykk fra lærebøker i samfunnskunnskap hos minoritets elever i ungdomsskolen*. (Doktoravhandling). Det humanistiske fakultet, Institutt for lingvistiske fag, [Oslo].
- Golden, A. (2009). *Ordforråd, ordbruk og ordlæring* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Golden, A., Kulbrandstad, L. I. & Tenfjord, K. (2007). Norsk andrespråksforskning - utviklingslinjer fra 1980 til 2005. *Nordand: Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 1(2), 5-41.
- Green, J., Franquiz, M. & Dixon, C. (1997). The myth of the objective transcript: Transcribing as a situated act. *TESOL Quarterly*, 31(1), 172-176.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 71-86). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grinde, S. (2010). *Språkstimulering i barnehagen*. (Masteroppgave). NLA Høgskolen, Bergen.
- Grosjean, F. (1992). Another view of bilingualism. I R. J. Harris (Red.), *Cognitive processing in bilinguals* (s. 51-62). Amsterdam: North-Holland.
- Grung, M. E. & Nagell, H. W. (2003). Trenger vi forskningsetiske retningslinjer? I K. W. Ruyter (Red.), *Forskningsetikk: Beskyttelse av enkeltpersoner og samfunn* (s. 75-92). Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Grønsnes, L. (2011). *Fire førskulelærere si forståing av rolleleik og av rolleleik som ein språkfremjande aktivitet*. (Masteroppgave). NLA Høgskolen, Bergen.
- Gulbrandsen, L. (2009). *Førskolelærere og barnehageansatte*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Gulbrandsen, L. & Eliassen, E. (2013). *Kvalitet i barnehager: Rapport fra en undersøkelse av strukturell kvalitet høsten 2012*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Gulbrandsen, L., Nilsen, R. D. & Johansson, J.-E. (2002). *Forskning om barnehager: En kunnskapsstatus*. Oslo: Norges forskningsråd.
- Gundem, B. B. (2011). *Europeisk didaktikk: Tenkning og viten*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gunnestad, A. (2007). *Didaktikk for førskolelærere: En innføring* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hagtvet, B. E. (2004). *Språkstimulering: Tale og skrift i førskolealderen* (2. utg.). Oslo: Cappelen Akademisk.
- Hagtvet, B. E. (2009). Evaluering i et læringsperspektiv. I J. Frost (Red.), *Evaluering i et dialogisk perspektiv* (s. 75-98). Oslo: Cappelen Akademisk.
- Halliday, M. A. K. (1975). *Learning how to mean: Explorations in the development of language*. London: Edward Arnold.
- Hammersley, M. (2008a). Assessing the radical critique of interviews. I M. Hammersley (Red.), *Questioning qualitative inquiry: Critical essays* (s. 89-100). Los Angeles, Calif.: Sage.
- Hammersley, M. (2008b). Troubles with triangulation. I M. M. Bergman (Red.), *Advances in mixed methods research: Theories and applications* (s. 22-36). Los Angeles, Calif.: Sage.
- Hammersley, M. (2011). *Methodology: Who needs it?* Los Angeles, Calif.: Sage.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2004). *Feltmetodikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hatch, E. & Brown, C. (1995). *Vocabulary, semantics, and language education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heller, M. (2007). Bilingualism as ideology and practice. I M. Heller (Red.), *Bilingualism: A social approach* (s. 1-22). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Hélot, C. (2012). Linguistic diversity and education. I M. Martin-Jones, A. Blackledge & A. Creese (Red.), *The Routledge handbook of multilingualism* (s. 214-231). London: Routledge.
- Hélot, C. & Ó Laoire, M. (2011). Introduction: From language education policy to a pedagogy of the possible. I C. Hélot & M. Ó Laoire (Red.), *Language policy for the multilingual classroom: Pedagogy of the possible* (s. xi-xxiv). Bristol: Multilingual Matters.
- Hennink, M. M., Hutter, I. & Bailey, A. (2011). *Qualitative research methods*. Los Angeles, Calif.: Sage.
- Hindman, A. H. & Wasik, B. A. (2008). Head Start teachers' beliefs about language and literacy instruction. *Early childhood research quarterly*, 23(4), 479-492.
- Hoel, T. & Helgevold, L. (2007). *Bok i bruk i barnehagen: Språkstimulering gjennom leseaktiviteter*. Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger.
- Holm, L. (2009). Sproglig evaluering i daginstitutioner. I L. Holm & H. P. Laursen (Red.), *En bog om sprog - i daginstitutioner: Analyser af sproglig praksis* (s. 101-125). København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

- Holm, L. & Laursen, H. P. (2009). *En bog om sprog - i daginstitutioner: Analyser af sproglig praksis*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Holmen, A. (2006). Pædagogisk praksis. I M. S. Karrebæk (Red.), *Tosprogede børn i det danske samfund* (s. 204-234). København: Hans Reitzel.
- Holmen, A., Kulbrandstad, L. I. & Lindberg, I. (2010). Fem årganger med Nordand. *Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*. *Nordand: Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 5(2), 3-8.
- Horn, E. & Hagtvet, B. E. (1997). *SATS: Screening av to-åringers språk: Håndbok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hornberger, N. H. (1991). Extending enrichment bilingual education: Revisiting typologies and redirecting policy. I O. García (Red.), *Bilingual education. Focusschrift in honor of Joshua A. Fishman on the occasion of his 65th birthday. Volume 1*. (s. 215-234). Amsterdam: John Benjamins.
- Hornberger, N. H. (2000). Multilingual literacies, literacy practices, and the continua of biliteracy. I M. Martin-Jones & K. Jones (Red.), *Multilingual literacies: Reading and writing different worlds* (s. 353-368). Amsterdam: John Benjamins.
- Housen, A. & Pierrard, M. (2005). *Investigations in instructed second language acquisition*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Hyltenstam, K. (1996). Konklusjoner från konsensuskonferensen. I K. Hyltenstam (Red.), *Tilpasset språkopplæring for minoritets elever: Rapport fra konsensuskonferanse* (s. 207-210). Oslo: Norges forskningsråd.
- Hymes, D. (1964). Introduction: Toward Ethnographies of Communication. *American Anthropologist*, 66(6), 1-34.
- Høigård, A., Hoel, T. & Mjør, I. (2009). *Temahefte om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Håkansson, G. (1987). *Teacher talk: How teachers modify their speech when addressing learners of Swedish as a second language*. Lund: Lund University Press.
- Ihlen, L. F. & Finnanger, L. M. (2004). *Snakkepakken*. [Oslo]: Riktige leker.
- Inbar-Lourie, O. (2010). English only?: The linguistic choices of teachers of young EFL learners. *International Journal of Bilingualism*, 14(3), 351-367.
- Jacobson, R. & Faltis, C. (1990). Introduction. I R. Jacobson & C. Faltis (Red.), *Language distribution issues in bilingual schooling* (s. xii-xiv). Clevedon: Multilingual Matters.
- Jansen, T. T. (2006). En lærer underviser, men hva gjør en førskolelærer? I T. T. Jansen, M. Pettersvold & K. R. Tholin (Red.), *Førskolelæreren* (s. 27-39). Oslo: Pedagogisk Forum.
- Jenks, C. J. (2011). *Transcribing talk and interaction issues in the representation of communication data*. Amsterdam: John Benjamins.
- Johannessen, K. S. (1999). *Praxis och tyst kunnsande*. Stockholm: Dialoger.
- Johannessen, K. S. (2000). Kunnskapens ulike artikulasjonsmodi: En skisse av visse grunntrekk ved vårt tause grep på virkeligheten. *Uniped*, 22(3), 23-37.
- Johnson, K. E. (2009a). *Second language teacher education. A sociocultural perspective*. New York: Routledge.
- Johnson, K. E. (2009b). Trends in second language teacher education. I A. Burns & J. C. Richards (Red.), *The Cambridge guide to second language teacher education* (s. 20-29). New York: Cambridge University Press.
- Karlsen, G. (2006). Stilt overfor det som ennå ikke er. I H. Sommerro & K. Steinsholt (Red.), *Improvisasjon: Kunsten å sette seg selv på spill* (s. 239-259). Oslo: Damm.



- Karrebæk, M. S. (2008). *At blive et børnehvebarn: En minoritetsdrengs sprog, interaktion og deltagelse i børnefællesskabet*. (Doktoravhandling). København Universitet, Det Humanistiske Fakultet, København.
- Kirke,- utdannings- og forskningsdepartementet. (1995). *Rammeplan for førskolelærerutdanning*. [Oslo]: Kirke,- utdannings- og forskningsdepartementet.
- Kirke,- utdannings- og forskningsdepartementet. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. [Oslo]: Nasjonalt læremiddelsenter.
- Kjelaas, I. (2009). "Trollet bodde i vann med fart i" - om stimulering av ord- og begrepskompetanse hos flerspråklige førskolebarn. *NOA: norsk som andrespråk*, 25(2), 55-88.
- Kleifgen, J. A. (1985). Skilled variation in a kindergarten teacher's use of foreigner talk. I S. M. Gass & C. G. Madden (Red.), *Input in second language acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Kommunal- og regionaldepartementet. (2004). *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse: Ansvar og frihet*. (St.meld. nr. 49, 2003-2004). [Oslo]: Kommunal- og regionaldepartementet.
- Korsvold, T. (2005). *For alle barn! Barnehagens framvekst i velferdsstaten* (2. utg.). Oslo: Abstrakt Forlag.
- Krea Media Norge AS. ([s.a.]). *Josefine skolehjelp: Mystery in London*. Josefine skolehjelp [pc-spill]. [s.l.]: Pan Vision.
- Krea Media Norge AS. ([s.a.]). *Josefine* [pc-spill]. [s.l.]: Pan Vision.
- Kristensen, K. S. & Daugaard, L. M. (2012). *Biliteracy i børnehaven: At arbejde med skrift på flere sprog i dagtilbud*. Aarhus: Aarhus kommune, Børn og unge, Pædagogik og integration og Videncenter for sprog, læsning og læring, VIA University College.
- Kristiansen, S. G. (2010). *Med utgangspunkt i barnet: En kvalitativ undersøkelse om skriftspråkstimulering i barnehagen*. (Masteroppgave). NLA Høgskolen, Bergen.
- Kulbrandstad, L. I. (2003). *Lesing i utvikling: Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kulbrandstad, L. I. (2005). Rom for andrespråk - perspektiver fra klasseromsforskning. *NOA: norsk som andrespråk*, 21(1-2), 5-38.
- Kulbrandstad, L. I. (2008). Å se språklæring som en aktiv prosess: En studie av systematisk ordforrådsundervisning i en flerkulturell barnegruppe. *Nordand: Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 3(1), 55-77.
- Kulbrandstad, L. I. (2012). Norsk andrespråksforskning: En status i lys av NOA-konferansene 2004-2012. *NOA norsk som andrespråk*, 28(2), 49-72.
- Kulbrandstad, L. I., Danbolt, A. M. V., Sommervold, T. & Syversen, E. M. (2005). *Tekstsamtaler: Arbeid med lesing, skriving og litteratur i ungdomstrinnets norskfag - slik lærere ser det*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Kultti, A. (2012). *Flerspråkiga barn i förskolan: Villkor för deltagande och lärande*. (Doktoravhandling, Göteborgs Universitet). Lokalisert på [https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/29219/1/gupea\\_2077\\_29219\\_1.pdf](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/29219/1/gupea_2077_29219_1.pdf)
- Kultur- og kirke departementet. (2008). *Mål og mening: Ein heilskapleg norsk språkpølitikk*. (St. meld nr. 35, 2007-2008). [Oslo]: Departementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2007a). *Kompetanse i barnehagen: Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren 2007-2010*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2007b). *Likeverdig opplæring i praksis!: Strategi for bedre læring og større deltagelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2007-2009*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.



- Kunnskapsdepartementet. (2007c). - *og ingen sto igjen: Tidlig innsats for livslang læring*. (St.meld. nr. 16, 2006-2007). [Oslo]: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Språk bygger broer: Språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne*. (St.meld. nr. 23, 2007-2008). [Oslo]: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Kvalitet i barnehagen*. (St.meld. nr. 41, 2008-2009). [Oslo]: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2011a). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (Rev. utg.). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2011b). *Rundskriv F-01-11: Statstilskudd på barnehageområdet*. Lokalisert på <http://www.udir.no/Barnehage/Regelverk/Rundskriv/2011/Rundskriv-F-01-11-Statstilskudd-pa-barnehageområdet1/>.
- Kunnskapsdepartementet. (2011c). *Vurdering av verktøy som brukes til å kartlegge barns språk i norske barnehager: Rapport fra ekspertutvalg nedsatt av Kunnskapsdepartementet 2010/2011*. [Oslo]: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning*. [Oslo]: Lokalisert på [http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/UH/Rammeplaner/Barnehagelaerer/Nasjonale\\_retningslinjer\\_barnehagelaererutdanningen04juni.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/UH/Rammeplaner/Barnehagelaerer/Nasjonale_retningslinjer_barnehagelaererutdanningen04juni.pdf).
- Kunnskapsdepartementet. (2013a). *30 millioner til flerkulturelt kompetanseløft*. Lokalisert på <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/aktuelt/nyheter/2013/30-millioner-til-flerkulturelt-kompetans.html?id=728688>
- Kunnskapsdepartementet. (2013b). *Framtidens barnehage*. (St.meld. nr. 24, 2012–2013). [Oslo]: Kunnskapsdepartementet.
- Kurtz, J. (2011). Breaking through the communicative cocoon: Improvisation in secondary school foreign language classrooms. I R. K. Sawyer (Red.), *Structure and improvisation in creative teaching* (s. 133-161). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lanza, E. (2004). *Language mixing in infant bilingualism: A sociolinguistic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Laursen, H. P. (Red.). (2010). *Tegn på sprog: Skrift og betydning i flersprogede klasserum*. København: Forlaget UCC.
- Laursen, H. P. & Holm, L. (2010). *Dansk som andetsprog: Pædagogiske og didaktiske perspektiver*. [Frederiksberg]: Dansklærerforeningens Forlag.
- Laursen, H. P., Jensen, L. E. & Petersen, M. (2003). *Tosprogethed, sproglig bevidsthed og sprogpædagogik - et aktionsforskningsprojekt*. [København]: Københavns kommune, Uddannelses- og Ungdomsforvaltningen.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice: Mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leopold, W. F. (1978). A child's learning of two languages. I E. M. Hatch (Red.), *Second language acquisition: A book of readings* (s. 23-32). Rowley, Mass.: Newbury House.
- Levine, G. S. (2011). *Code choice in the language classroom*. Bristol: Multilingual Matters.
- Li, D. (2008). Pragmatic socialization. I P. A. Duff & N. H. Hornberger (Red.), *Language socialization: Encyclopedia of language and education: Volume 8* (2. utg., s. 71-83). New York: Springer.

- Lim, C. & Torr, J. (2007). Singaporean early childhood teachers' beliefs about literacy development in a multilingual context. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 35(4), 409-434.
- Lim, C. & Torr, J. (2008). Teaching literacy in English language in Singaporean preschools: Exploring teachers' beliefs about what works best. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 9(2), 95-106.
- Lindberg, I. (2009). Conceptualizing school-related, academic language: Theoretical and empirical approaches. I O. K. Kjørven, B.-K. Ringen & A. Gagné (Red.), *Teacher diversity in diverse schools: Challenges and opportunities for teacher education* (s. 201-218). Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Lindberg, I. & Hyltenstam, K. (2004). *Svenska som andraspråk. I forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Lodge, J. (2004). *Knock! Knock! Mr Croc*. London: Hodder Children's Books.
- Loewen, S. (2011). Focus on form. I E. Hinkel (Red.), *Handbook of research in second language teaching and learning. Volume II* (s. 576-592). New York: Routledge.
- Long, M. H. (1983). Does second language instruction make a difference?: A review of research. *TESOL Quarterly*, 17(3), 359-382.
- Lorentzen, S., Streitlien, Å., Tarrou, A.-L. H. & Aase, L. (1998). *Fagdidaktikk: Innføring i fagdidaktikkens forutsetninger og utvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lynch, J. (2009). Preschool teachers' beliefs about children's print literacy development. *Early Years: Journal of International Research & Development*, 29(2), 191-203.
- Lyster, R. (1998). Immersion pedagogy and implications for language teaching. I J. Cenoz & F. Genesee (Red.), *Beyond bilingualism. Multilingualism and multilingual education* (s. 64-95). Clevedon: Multilingual Matters.
- Lyster, R. (2011). Content-based second language teaching. I E. Hinkel (Red.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (s. 611-630). New York: Routledge.
- Lærerutdanningsrådet. (1971). *Rammeplan for førskolelærerutdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Løkken, G. (2012). *Levd observasjon: En vitenskapsteoretisk kommentar til observasjon som forskningsmetode*. [Oslo]: Cappelen Damm Akademisk.
- Løkken, G. & Søbstad, F. (1999). *Observasjon og intervju i barnehagen* (2. utg.). Oslo: Tano Aschehoug.
- Macaro, E. (2001). Analysing student teachers' codeswitching in foreign language classrooms: Theories and decision making. *The Modern Language Journal*, 85(4), 531-548.
- Macaro, E. (2005). Codeswitching in the L2 classroom: A communication and learning strategy. I E. Llurda (Red.), *Non-native language teachers: Perceptions, challenges and contributions to the profession* (s. 63-84). New York: Springer.
- Makoni, S. & Pennycook, A. (2007). Disinventing and reconstituting languages. I S. Makoni & A. Pennycook (Red.), *Disinventing and reconstituting languages* (s. 1-41). Clevedon: Multilingual Matters.
- Martin-Jones, M. & Jones, K. (2000). Multilingual literacies. I M. Martin-Jones & K. Jones (Red.), *Multilingual literacies: Reading and writing different worlds* (s. 1-29). Amsterdam: John Benjamins.
- Martin, M. (2007). A square into a round hole? Fifteen years of research into Finnish as a second language. *Nordand: Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 2(1), 63-85.
- Matre, S. (1997). *Munnlege tekstar hos barn: Ein studie av barn 5-8 år i dialogisk samspel*. (Doktoravhandling). Noregs teknisk-naturvitskaplege universitet [NTNU], Det historisk-filosofiske fakultet, Institutt for nordistikk og litteraturvitskap, Trondheim.

- McLachlan, C., Carvalho, L., de Lautour, N. & Kumar, K. (2006). Literacy in early childhood settings in New Zealand: An examination of teachers' beliefs and practices. *Australian Journal of Early Childhood*, 31(2), 31-41.
- McNamee, M. (2001). Introduction: Whose ethics, which research? *Journal of Philosophy of Education*, 35(3), 309-327.
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mills, C. W. (2000). *The sociological imagination*. Oxford: Oxford University Press.
- Mishler, E. G. (1991). Representing discourse: The rhetoric of transcription. *Journal of Narrative and Life History*, 1(4), 255-280.
- Monsen, J. (2008). *Learning English with Teddy: Begynneropplæring i engelsk med langsom progresjon*. Bergen: Skauge Forlag.
- Moore, J., Nærup, I. & Zimmer, V. (2007). *Singsang: My first song cards* (2. utg.). Sandvika: Children's House.
- Myers, G. (2005). Applied linguistics and institutions of opinion. *Applied Linguistics*, 26(4), 527-544.
- Myklebust, J. O. (2002). Utveljing og generalisering i kasusstudiar. *Norsk pedagogisk tidsskrift*(5), 423-438.
- Mørk, T. (2010). *Språkutvikling og språkstimulering i barnehagen: Hvordan jobber førskolelærere med språkutvikling og språkstimulering i barnehagen?* (Masteroppgave). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet [NTNU], Pedagogisk institutt.
- Nauclér, K. (2003). Reading and telling a story in Swedish and Turkish: A cross-cultural perspective on children's and adults' narratives. I K. Fraurud & K. Hyltenstam (Red.), *Multilingualism in global and local perspectives: Selected papers from the 8th Nordic conference on bilingualism, November 1-3, 2001, Stockholm – Rinkeby* (s. 253-265). Stockholm: Centre for Research on Bilingualism, Stockholm University and Rinkeby Institute of Multilingual Research.
- Nauclér, K. (2004). Barns språklige socialisation före skolstarten. I I. Lindberg & K. Hyltenstam (Red.), *Svenska som andraspråk: I forskning, undervisning och samhälle* (s. 437-459). Lund: Studentlitteratur.
- Nauclér, K. & Boyd, S. (1997). Telling a story: Norms for interaction with Turkish and Swedish children at home and in preschool. I A. Sjögren (Red.), *Language and environment: A cultural approach to education for minority and migrant students* (s. 129-146). Botkyrka: The Multicultural Centre.
- Nicoladis, E. & Genesee, F. (1997). Language development in preschool bilingual children. *Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 21(4), 258-270.
- Nilsen, H. K. (2011). *Kulturelt og språklig mangfold - og norskhet - i barnehager med norsk-russiske barn i Finnmark: Rapport nr. 3 i prosjektet "Barnehagen - et inkluderende fellesskap"*. (HIF-rapport nr. 7, 2011). [Alta]: Høgskolen i Finnmark.
- NOKUT. (2010). *Evaluering av førskolelærerutdanning - 2010*. Oslo: NOKUT, Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen.
- Nordic Softsales. (2007). *Labbe Langøres lek & lær 2. Lær deg engelsk* [pc-spill]. [s.l.]: Nordic Softsales/The Learning Company.
- Norris, J. M. & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50(3), 417-528.
- Norton, B. (2011). Identity. I J. Simpson (Red.), *The Routledge handbook of applied linguistics* (s. 318-330). Hoboken: Taylor & Francis.
- Nyberg, M.-L. (1999). *Den magiske sprogpose: Sprogstimulering af tosprogede børn*. København: Haase.

- Næss, S. & Sveen, O. (1994). *Håndbok for Askeladden*. Søreidgrend.
- Ochs, E. (1979). Transcription as theory. I E. Ochs & B. B. Schieffelin (Red.), *Developmental pragmatics* (s. 43-72). New York: Academic Press.
- Olsen, H. (2002). *Kvalitative kvaler: Kvalitative metoder og danske kvalitative interviewundersøgelers kvalitet*. [København]: Akademisk.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Palludan, C. (2008). *Børnehaven gør en forskel* (2. utg.). København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Pellegrini, A. D. & Galda, L. (1990). Children's play, language and early literacy. *Topics in Language Disorders*, 10(3), 76-88.
- Pellegrini, A. D. & Galda, L. (1993). Ten years after: A reexamination of symbolic play and literacy research. *Reading Research Quarterly*, 28(2), 162-175.
- Pennycook, A. (2010). *Language as a local practice*. London: Routledge.
- Polanyi, M. (2000). *Den tause dimensjonen: En innføring i taus kunnskap*. Oslo: Spartacus.
- Polio, C. G. & Duff, P. A. (1994). Teachers' language use in university foreign language classrooms: A qualitative analysis of English and target language alternation. *The Modern Language Journal*, 78(3), 313-326.
- Prøysen, A. & Berg, B. (2002). *Teskjekkjerringa på julehandel*. [Oslo]: Gyldendal Tiden.
- Prøysen, A. & Dahl, H. N. (2000). *Snekker Andersen og julenissen*. [Oslo]: Bokklubbens Barn.
- Prøysen, A. & Midthun, K. E. (2007). *Musevisa*. [Oslo]: Gyldendal.
- QSR International. (2010). *NVivo qualitative data analysis software, versjon 9*. [s.l.]: QSR International.
- Rambøll Management. (2008). *Kartlegging av språkstimulering og språkkartlegging i kommunene: Sluttrapport*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Richards, K. (2011). Case study. I E. Hinkel (Red.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (Vol. II, s. 207-221). Hoboken: Taylor & Francis.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. I J. P. Sikula, T. J. Buttery & E. Guyton (Red.), *Handbook of research on teacher education* (2. utg., s. 102-119). New York: Macmillan.
- Roberts, C. (1997). The politics of transcription: Transcribing talk: Issues of representation. *TESOL Quarterly*, 31(1), 167-171.
- Robson, C. (2011). *Real world research: A resource for users of social research methods in applied settings* (3. utg.). Chichester: Wiley.
- Rommetveit, R. (1972). *Språk, tanke og kommunikasjon: Ei innføring i språkpsykologi og psykolingvistikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rosch, E. (1978). Cognition and categorization. I E. Rosch & B. B. Lloyd (Red.), *Cognition and categorization* (s. 27-48). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Rydland, V. (2007). How one Turkish-speaking girl came to express her own voice in a Norwegian-speaking playgroup. *Nordisk pedagogik*, 27(1), 77-97.
- Rydland, V. (2009). "Whow – when I was going to pretend drinking it tasted coke for real!": Second-language learners' out-of-frame talk in peer pretend play: A developmental study from preschool to first grade. *European Journal of Developmental Psychology*, 6(2), 190-222.
- Rydland, V. & Aukrust, V. G. (2005). Lexical repetition in second language learners' peer play interaction. *Language Learning*, 55(2), 229-274.
- Ryen, E. (2010). Språkopplæring for minoritetsspråklige barn, unge og voksne. *NOA: norsk som andrespråk*, 26(2), 67-97.

- Sand, S. & Skoug, T. (2002). *Integrering - sprik mellom intensjon og realitet?: Evaluering av prosjekt med gratis korttidsplass i barnehage for alle femåringer i bydel Gamle Oslo: Rapport 1.* (Høgskolen i Hedmark Rapport nr. 1, 2002). Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Sand, S. & Skoug, T. (2003). *Prosjektbarnehagen og 4-åringene evaluering av prosjekt med gratis korttidsplass i barnehage for alle 4- og 5-åringer i bydel Gamle Oslo: Rapport 3.* (Høgskolen i Hedmark Rapport nr. 8, 2003). Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Sandvik, J. M. (2008). *Emergent literacy in Norwegian preschools: Teachers' beliefs and practices.* (Masteroppgave). Universitetet i Stavanger, Lesesenteret, Stavanger.
- Sandvik, M. & Spurkland, M. (2009). *Lær meg norsk før skolestart!: Språkstimulering og kartlegging i den flerkulturelle barnehagen.* Oslo: Cappelen Akademisk.
- Sawyer, R. K. (2004). Creative teaching: Collaborative discussion as disciplined improvisation. *Educational Researcher*, 33(2), 12-20.
- Sawyer, R. K. & DeZutter, S. (2007). Improvisation: A lens for play and literacy research. I J. F. Christie & K. A. Roskos (Red.), *Play and literacy in early childhood: Research from multiple perspectives* (2. utg., s. 21-36). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schatzki, T. R. (2001). Introduction: Practice theory. I T. R. Schatzki, K. Knorr-Cetina & E. v. Savigny (Red.), *The practice turn in contemporary theory* (s. 10-23). New York: Routledge.
- Schleppegrell, M. J. (2004). *The language of schooling: A functional linguistics perspective.* Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Simonsen, H. G. (1983). *En norsk femårings språkbruk: Syntaktiske mønstre, struktur og funksjon.* Oslo: Novus.
- Skaret, A. (2011). *Litterære kulturmøter: En studie av bildebøker og barns resepsjon.* (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo, Det humanistiske fakultet, Institutt for lingvistiske og nordiske studier, Oslo.
- Skolverket. (2012). *Barn och grupper i förskolan 15 oktober 2012 - tabell 3.* Lokalisert på <http://www.skolverket.se/statistik-och-analys/statistik/2.4317/2.4318>
- Skoug, T. & Sand, S. (2003). *Med Madhia og Akbar fra barnehage til skole: En oppfølging av prosjekt med gratis korttidsplass i barnehage for alle femåringer i bydel Gamle Oslo: rapport 2.* (Høgskolen i Hedmark Rapport nr. 6, 2003). Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Slettholm, A. (2010, 14. oktober). Her lærer ett-åringene engelsk, *Aftenposten Aften*, s. 14.
- Smilansky, S. (1990). Sociodramatic play: Its relevance to behavior and achievement in school. I E. Klugman & S. Smilansky (Red.), *Children's play and learning: Perspectives and policy implications* (s. 18-42). New York: Teachers College Press.
- Smith, M. W. (2001). Children's experiences in preschool. I D. K. Dickinson (Red.), *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school* (s. 149-174). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Snow, C. E. & Beals, D. E. (2006). Mealtime talk that supports literacy development. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2006(111), 51-66.
- Snow, C. E., Cancino, H., De Temple, J. & Schley, S. (1991). Giving formal definitions: A linguistic or metalinguistic skill? I E. Bialystok (Red.), *Language processing in bilingual children.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Song, Y. & Andrews, S. (2009). *The L1 in L2 learning: Teachers' beliefs and practices.* Muenchen: LINCOM.

- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Stake, R. E. (2005). Case Studies. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The SAGE handbook of qualitative research* (3. utg.). Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Statistics Iceland. (2011). *Children in pre-primary schools in December 2010*. Lokalisert på <http://www.statice.is/?PageID=444&NewsID=5476>
- Statistisk sentralbyrå. (2005). *89 prosent av 5-åringane i barnehagar*. Lokalisert på <http://www.ssb.no/barnogunge/arkiv/2005/barnehage/>
- Statistisk sentralbyrå. (2012). *Barnehager - årlig, endelige tall - Om statistikken*. Lokalisert på <http://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager/aar-endelige/2012-06-15?fane=om#content>
- Statistisk sentralbyrå. (2013). *Barnehager, 2012, endelige tall*. Lokalisert på <http://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager/aar-endelige/2013-06-17>
- Steinnes, G. S. (2010). Frå utdanning til yrke: Førskulelæraren som profesjonell aktør? I T. L. Hoel, G. Engvik & B. Hanssen (Red.), *Ny som lærer: Sjansespill og samspill* (s. 115-135). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Steinsholt, K. (2006). På den andre siden av ingensteds: Improvisasjon, kreativitet og ansvar for den Andre. I H. Sommerro & K. Steinsholt (Red.), *Improvisasjon: Kunsten å sette seg selv på spill* (s. 23-43). [Oslo]: Damm.
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, B. (2000). Literacy events and literacy practices. Theory and practice in the New Literacy Studies. I M. Martin-Jones & K. Jones (Red.), *Multilingual literacies: Reading and writing different worlds* (s. 17-30). Amsterdam: John Benjamins.
- Svendsen, B. A. (2004). *Så lenge vi forstår hverandre: Språkvalg, flerspråklige ferdigheter og språklig sosialisering hos norsk-filippinske barn i Oslo*. (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo, Det historisk-filosofiske fakultet, [Oslo].
- Södergård, M. (2002). *Interaktion i språkbadsdagem: Lärarstrategier och barnens andraspråksproduktion*. (Doktoravhandling, Vasa Universitet). Lokalisert på [http://old-www.uwasa.fi/materiaali/pdf/isbn\\_951-683-955-X.pdf](http://old-www.uwasa.fi/materiaali/pdf/isbn_951-683-955-X.pdf)
- Sønsthagen, K. & Weinreich, T. (2003). *Leksikon for børnelitteratur*. Fredriksberg: Branner og Korch.
- Tabors, P. O. & Snow, C. E. (1994). English as a second language in preschool programs. I F. Genesee (Red.), *Educating second language children. The whole child, the whole curriculum, the whole community* (s. 103-125). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tang, E. & Nesi, H. (2003). Teaching vocabulary in two Chinese classrooms: Schoolchildren's exposure to English words in Hong Kong and Guangzhou. *Language Teaching Research*, 7(1), 65-97.
- Thelle, A. H. & Høie, V. (2005). *Martin og bøflene*. Oslo: Omnipax.
- Tholin, K. R. (2006). Barna ønsker å medvirke! Hva nå, førskolelærer? I M. Pettersvold, T. T. Jansen & K. R. Tholin (Red.), *Førskolelæreren* (s. 123-130). Oslo: Pedagogisk Forum.
- Thomas, W. P. & Collier, V. P. (2002). *A national study of school effectiveness for language minority students' long-term academic achievement*. [Santa Cruz]: CREDE.
- Thompson, L. (2000). *Young bilingual learners in nursery school*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Tkachenko, E., Bakken, Å., Kaasa, G. I. & Talén, D. (2013). *Lek med engelsk i barnehagen: Glede med språklig mangfold*. Oslo: Kommuneforlaget.



- Todal, J. (2007). *Samisk språk i Svahken sijte: Sørsamisk vitalisering gjennom barnehage og skule*. Guovdageaidnu: Sámi instituhtta.
- Tsui, A. B. M. (2003). *Understanding expertise in teaching: Case studies of second language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tsui, A. B. M. (2008). Classroom discourse: Approaches and perspectives. I J. Cenoz & N. H. Hornberger (Red.), *Knowledge about language: Encyclopedia of language and education: Volume 6* (2. utg., s. 261-272). New York: Springer.
- Undervisningsministeriet. (2007). *Vis, hvad du kan: Materiale til sprogscreening af tosprogede småbørn, skolestartere og skoleskiftere*. Lokalisert på <http://pub.uvm.dk/2007/sprogscreening/>
- Ure, C. & Raban, B. (2001). Teachers' beliefs and understandings of literacy in the pre-school: pre-school literacy project stage 1. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2(2), 157-168.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2003). *Rammeplan for førskolelærerutdanningen*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Utdanningsdirektoratet. (2008). *Informasjon om endringer i forskrift til opplæringsloven 1. august 2008 – Kompetansekrav til lærere i grunnskolen*. (Rundskriv 4-2008). Lokalisert på <http://www.udir.no/Upload/Rundskriv/2008/5/Udir-04-2008.pdf>.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Språk i barnehagen: Mye mer enn bare prat*. Utdanningsdirektoratet.
- Vaish, V. (2012). Teacher beliefs regarding bilingualism in an English medium reading program. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(1), 53-69.
- Vedeler, L. (1999). *Pedagogisk bruk av lek*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag: En innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Velthuijs, M. (1993). *Herr frosk forelsker seg; Herr frosk fryser*. Oslo: Bokklubbens Barn.
- Verhelst, M. (2006). A box full of feelings: Promoting infants' second language acquisition all day long. I K. v. d. Branden (Red.), *Task-based language education: From theory to practice* (s. 197-216). Cambridge: Cambridge University Press.
- Verhelst, M. & Verheyden, L. (2007). Opportunities for task-based language teaching in kindergarten. I K. v. d. Branden, K. V. Gorp & M. Verhelst (Red.), *Tasks in action: Task-based language education from a classroom-based perspective* (s. 285-309). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Vesterbacka, S. (1991). Ritualised routines and L2 acquisition: Acquisition strategies in an immersion program. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 12(1-2), 35-43.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Wagner, Å. K. H., Strömqvist, S. & Uppstad, P. H. (2008). *Det flerspråklige mennesket: En grunnbok om skriftspråklæring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Warne, E. (2008). Lesevenner. I A.-M. Hauge & S. Aamodt (Red.), *Familielæring og andre modeller innenfor flerkulturell opplæring* (s. 89-98). Oslo: Universitetsforlaget.
- Weizman, Z. O. & Snow, C. E. (2001). Lexical input as related to children's vocabulary acquisition: Effects of sophisticated exposure and support for meaning. *Developmental Psychology*, 37(2), 265-279.
- Wells, C. G. (1985). *Language development in the pre-school years*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Winsvold, A. & Gulbrandsen, L. (2009). *Kvalitet og kvantitet: Kvalitet i en barnehagesektor i sterk vekst*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Wolde, G. (2002a). *Emma Tvertimot*. Oslo: Aschehoug.
- Wolde, G. (2002b). *Thomas baker*. Oslo: Aschehoug.
- Wolde, G. (2002c). *Thomas går ut*. Oslo: Aschehoug.
- Wong-Fillmore, L. (1983). The language learner as an individual: Implications on individual differences for the ESL teacher. I M. A. Clarke & J. Handscombe (Red.), *On TESOL '82: Pacific perspectives on language learning and teaching* (s. 157-173). Washington, D.C.: TESOL.
- Wong-Fillmore, L. (1985). When does teacher talk work as input? I S. M. Gass & C. G. Madden (Red.), *Input in second language acquisition: Issues in second language research* (s. 17-47). Rowley, Mass.: Newbury House.
- Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 17(2), 89-100.
- Woods, D. (2003). The social construction of beliefs in the language classroom. I P. Kalaja & A. M. F. Barcelos (Red.), *Beliefs about SLA. New research approaches* (s. 201-229). Dordrecht: Kluwer.
- Woods, D. & Çakır, H. (2011). Two dimensions of teacher knowledge: The case of communicative language teaching. *System*, 39(3), 381-390.
- Wright, T. (2006). Managing classroom life. I S. Gieve & I. K. Miller (Red.), *Understanding the language classroom* (s. 64-87). New York: Palgrave Macmillan.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4. utg.). Los Angeles, Calif.: Sage.
- Yoo, S.-Y. (2005). The study of early childhood teachers' beliefs related to children's literacy at South Korea. *Reading Improvement*, 42(3), 137-148.
- Østbergutvalget. (2010). *Mangfold og mestring: Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringsystemet*. (Norges offentlige utredninger [NOU] 2010: 7). Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.
- Østrem, S., Bjar, H., Føsker, L. I. R., Hogsnes, H. D., Jansen, T. T., Nordtømme, S. et al. (2009). *Alle teller mer: En evaluering av hvordan rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Aagaard, K. E. (2011). *Den språklige faktor: Pedagogisk-psykologisk utredning av barn med minoritetsspråklig bakgrunn*. (Doktoravhandling). Psykologisk institutt, Det samfunnsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo, [Oslo].
- Aasheim, A. (2009, 19. september). Norske William lærer å hilse med hello og spise bread med sine amigos. Den må tidlig pugge som flerspråklig skal bli, *Aftenposten*, s. 4.



# Vedlegg

## Vedlegg 1: Informasjonsbrev med samtykkeerklæring til foresatte for barnehagebarna

Gunhild Tomter Alstad  
Doktorgradsstipendiat  
Høgskolen i Hedmark  
[gunhild.alstad@hihm.no](mailto:gunhild.alstad@hihm.no)  
Tlf: 62517775/mobil: x

Til foresatte på avdeling x

Hamar, dato

### **Spørsmål om deltakelse i forskningsprosjektet "Språklæringsmiljø i barnehagen"**

Jeg heter Gunhild Tomter Alstad, og jeg arbeider ved Høgskolen i Hedmark, avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap. Jeg holder på med et doktorgradsprosjekt om arbeid med språk i barnehager, der jeg undersøker hvordan førskolelærere legger til rette for utvikling av flere språk (for eksempel norsk eller engelsk) i den vanlige barnehagehverdagen. I den forbindelse vil jeg gjerne samle inn opplysninger fra x barnehage.

Jeg ønsker å observere og filme noen aktiviteter og samtaler mellom førskolelæreren og barn. Filmingen vil hovedsakelig foregå et lite utvalg dager denne høsten, etter nærmere avtale med barnehagen. Det vil også være aktuelt å hente inn følgende personopplysninger om barnet: navn, fødselsdato, morsmål og språkferdigheter, eventuelt om barnet er født i Norge/når det har flyttet hit og når det startet i barnehage. Disse opplysningene får jeg fra barnehagen dersom dere gir samtykke til deltakelse. Jeg kommer ikke til å filme barnet eller innhente opplysninger uten at dere som er foreldre/foresatte har gitt skriftlig samtykke til det.

Jeg har taushetsplikt, og alle opplysninger jeg samler inn, vil bli behandlet konfidensielt. I doktorgradsavhandlingen, på konferanser og i artikler som publiseres, vil det være aktuelt å sitere fra de ulike aktivitetene og samtalene fra barnehagen. All slik sitering vil skje anonymt. Prosjektet er forventet avsluttet i 2014. Da vil alle opplysninger fra prosjektet (navnelister, samtykkeerklæringer og video/lydopptak) slettes slik at ingen lengre vil kunne identifiseres i datamaterialet. Prosjektet er tilrådd av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Det er frivillig for alle å delta, og alle har mulighet til å trekke seg fra prosjektet når som helst uten å oppgi grunn. Dersom noen ikke ønsker å delta i prosjektet, vil det ikke få noen konsekvenser for forholdet til barnehagen. Om noen ønsker å trekke seg underveis i prosjektet, kan de kreve sletting av allerede innsamlede opplysninger.

Dersom du tillater at barnet ditt kan delta i prosjektet, er det fint om du skriver under på samtykkeerklæringen nedenfor og leverer den til barnehagepersonalet. Hvis du/dere har spørsmål, kan dere gjerne kontakte meg på telefon eller e-post.

Med vennlig hilsen

Gunhild Tomter Alstad

✂ \_\_\_\_\_ Leveres i barnehagen \_\_\_\_\_

Foresatte/foreldre for (barnets navn) .....

Jeg/vi har mottatt informasjon om forskningsprosjektet "*Språklæringsmiljø i barnehagen*" og gir tillatelse til at mitt/vårt barn deltar.

.....

.....

Sted/Dato

Underskrift

## Vedlegg 2: Informasjonsbrev med samtykkeerklæring til barnehagelærerne

Gunhild Tomter Alstad  
Doktorgradsstipendiat  
Høgskolen i Hedmark  
[gunhild.alstad@hihm.no](mailto:gunhild.alstad@hihm.no)  
Tlf: 62517775/mobil: x

### **Spørsmål om deltakelse i forskningsprosjektet "Språklæringsmiljø i barnehagen"**

Mitt navn er Gunhild Tomter Alstad, og jeg er doktorgradsstipendiat i norsk ved Høgskolen i Hedmark, avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap. Jeg arbeider med et forskningsprosjekt om barnehagen som språklæringsmiljø, der målet er å utvikle kunnskap om voksnes pedagogiske praksis knyttet til barn som lærer et annet språk i barnehagen enn hjemmespråket. Jeg er interessert i hva som foregår i den vanlige barnehagehverdagen, og jeg er opptatt av førskolelæreres refleksjoner og tanker rundt språk og språklæring i barnehage. Dette er forhold som det ikke kan knyttes noen "fasitsvar" til, derfor er dine perspektiver sentrale for meg.

Deltakelse i prosjektet innebærer at jeg videofilmer samtaler mellom deg og et utvalg barn i noen situasjoner i barnehagen. Jeg ønsker også å intervju deg. I samtalene vil jeg fokusere på tema som er knyttet til språk og språklæring i barnehage. I tillegg ønsker jeg opplysninger om navn, fødselsdato, morsmål, utdanning og yrkeserfaring. Tidspunktene for intervju og observasjon vil foregå etter nærmere avtale med deg og ledelsen i barnehagen.

Jeg har taushetsplikt, og alle opplysninger jeg samler inn, vil bli behandlet konfidensielt. I doktorgradsavhandlingen, på konferanser og i artikler som publiseres, vil det være aktuelt å sitere fra materialet som er samlet inn. All slik sitering vil skje anonymt. Prosjektet er forventet avsluttet i 2014. Da vil alle opplysninger fra prosjektet (navnelister, samtykkeerklæringer og video/lydopptak) slettes slik at ingen lengre vil kunne identifiseres i datamaterialet.

Prosjektet er tilrådd av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Det er frivillig for alle å delta, og alle har mulighet til å trekke seg fra prosjektet når som helst uten å oppgi grunn. Dersom noen ikke ønsker å delta i prosjektet, vil det ikke få noen konsekvenser for forholdet til barnehagen. Dersom noen ønsker å trekke seg underveis i prosjektet, kan de kreve sletting av allerede innsamlede opplysninger.

Dersom du ønsker å delta i prosjektet, er det fint om du skriver under på samtykkeerklæringen nedenfor og leverer den til meg. Hvis du har spørsmål, kan du gjerne kontakte meg på telefon eller e-post.

Med vennlig hilsen

Gunhild Tomter Alstad

✂ \_\_\_\_\_

Navn.....

Jeg har mottatt skriftlig informasjon om forskningsprosjektet "*Språklæringsmiljø i barnehagen*" og er villig til å delta i prosjektet.

.....

.....

Sted/Dato

Underskrift

## Vedlegg 3: Informasjonsbrev med samtykkeerklæring til barnehageansatte

Gunhild Tomter Alstad  
Doktorgradsstipendiat  
Høgskolen i Hedmark, avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap  
Tlf. 62517775/mobil x  
E-post: [gunhild.alstad@hihm.no](mailto:gunhild.alstad@hihm.no)

Til barnehagepersonalet i x barnehage

Hamar, dato

### **Spørsmål om deltakelse i prosjektet "Språklæringsmiljø i barnehagen"**

Mitt navn er Gunhild Tomter Alstad, og jeg er doktorgradsstipendiat ved Høgskolen i Hedmark, avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap. Jeg holder på med et doktorgradsprosjekt om arbeid med språk i barnehager, der jeg undersøker hvordan førskolelærere legger til rette for utvikling av flere språk (for eksempel norsk eller engelsk) i den vanlige barnehagehverdagen. I den forbindelse vil jeg gjerne samle inn opplysninger fra x barnehage.

Deltakelse i prosjektet innebærer at jeg observerer og tar videoopptak av samtaler mellom voksne og barn i noen utvalgte situasjoner i barnehagen. Ingen på avdelingen vil bli filmet eller komme med på opptak uten at de har gitt skriftlig samtykke til det. Observasjonene vil foregå et lite utvalg formiddager i løpet av [tidsrom], etter nærmere avtale med personalet og ledelsen i barnehagen.

Jeg har taushetsplikt, og alle opplysninger jeg samler inn, vil bli behandlet konfidensielt. I doktorgradsavhandlingen, på konferanser og i artikler som publiseres, vil det være aktuelt å sitere fra materialet som er samlet inn. All slik sitering vil skje anonymt. Prosjektet er forventet avsluttet i 2014. Da vil alle opplysninger fra prosjektet (navnelister, samtykkeerklæringer og video/lydopptak) slettes slik at ingen lengre vil kunne identifiseres i datamaterialet.

Prosjektet er tilrådd av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Det er frivillig for alle å delta, og alle har mulighet til å trekke seg fra prosjektet når som helst uten å oppgi grunn. Dersom noen ikke ønsker å delta i prosjektet, vil det ikke få noen konsekvenser for forholdet til barnehagen. Dersom noen ønsker å trekke seg underveis i prosjektet, kan de kreve sletting av allerede innsamlede opplysninger.

Dersom du ønsker å delta i prosjektet, er det fint om du skriver under på samtykkeerklæringen nedenfor og leverer den til styrer. Hvis du/dere har spørsmål, kan dere gjerne kontakte meg på telefon eller e-post.

Med vennlig hilsen

Gunhild Tomter Alstad

✂ \_\_\_\_\_

Navn.....

Jeg har mottatt skriftlig informasjon om forskningsprosjekt "*Språklæringsmiljø i barnehagen*" og er villig til å delta i prosjektet.

.....

.....

Sted/Dato

Underskrift

## Vedlegg 4: Intervjuguide

### **Tema I: Om gode språklærings situasjoner og aktiviteter i barnehagen**

- Kan du gi et eksempel på det du har opplevd som god språklærings situasjon du har vært aktivt involvert i i barnehagen?

### **Tema II: Arbeid med språk i barnehagen**

#### *Barnehagens pedagogiske egenart*

- I stortingsmeldingen som kom tidligere år om kvalitet i barnehagen legges det enda mer vekt på at språkstimulering er en av barnehagens viktigste oppgaver. Hva tenker du rundt dette?
- Hva opplever du som særegent for språklæringsmiljøet i barnehagen (i forhold til hjem, fritid, skole)?
- Hva vil du si er kvalitetene ved formelle og uformelle situasjoner som frilek, garderobe osv. i forhold til andrespråksinnlæring?
- Kan du beskrive den rollen du som førskolelærer har i forhold til barnas språkutvikling på andrespråket?
- Denne barnehagen har valgt å profilere seg spesielt språkstimulering for alle barn, hva innebærer det?

#### *Flerspråklighet i barnehagen*

- Bruker flerspråklige barn flere språk i barnehagen?
- Kan du beskrive hvordan du bruker barnas flerspråklighet inn i ditt arbeid med språkstimulering?
- Hvordan arbeider du for å fremme barnas morsmålsutvikling i barnehagen?
- Ser du noen likheter mellom språkutvikling på morsmål og språkutvikling på norsk (engelsk)?

#### *Det praktiske arbeidet*

- Kan du beskrive hvordan du legger til rette for flerspråklige barns språkutvikling i løpet av en ordinær barnehagedag (eller kanskje uke)?
- Hvilke språkferdigheter legger du vekt på å arbeide med?
- Opplever du at du tilpasser språket ditt til fokusbarnas språkferdigheter?
- Kan du beskrive og gi eksempler på hvordan du arbeider med forberedende lese- og skriveaktiviteter i forhold til minoritetsspråklige barn/barna som skal lære engelsk?
- Hvordan arbeider du for å utvikle ordforrådet – kan du gi noen eksempler?

- Hva opplever du som de største praktiske utfordringene knyttet til arbeidet med språkstimulering av minoritetsspråklige barn?
- Hvordan brukes materiell i arbeidet?

#### *Førskolelærerens rolle*

- Kan du beskrive den rollen du har i forhold til barnas språkutvikling på norsk (engelsk)?
- Er rollen annerledes når barna lærer norsk (engelsk) enn morsmål?
- Oppfatter du deg selv som språklærer for barna?

#### **Tema III: Veiledningsarbeid**

- Hvordan foregår veiledning med assistenter i forhold til språkstimulering av flerspråklige barn? Hva legger du vekt på? Hva tematiseres i veiledningen?
- Hvordan foregår veiledning med førskolelærerstudenter i forhold til språkstimulering flerspråklige barn?

#### **Tema IV: Rammeplanen og planarbeid**

- Hvilket forhold har du til rammeplanen?
- Hvordan opplever du de føringene rammeplanens fagområde ”Kommunikasjon, språk og tekst” gir i forhold til arbeid med barn som skal lære norsk (engelsk) i barnehagen?

#### **Tema V: Kartlegging og vurdering av språkferdigheter**

- Stortingsmelding 41. om kvalitet i barnehagen ble behandlet 2. mars 2010, og et av tiltakene som nå debatteres, er tilbudet om språkkartlegging i barnehagen. Hvordan opplever du økt fokus på kartlegging av språkferdigheter generelt?
- Er språk en ferdighet som lar seg kartlegge?
- Hvordan vurderes barnas språkferdigheter og hvilke språkferdigheter oppfatter du som viktige å vurdere?

#### **Annet**

- Personlige erfaringer, formell kompetanse og interesse som har bidratt til å forme ditt arbeid med språk i barnehage (for eksempel tilleggsutdanning, utenlandsopphold/egne barn)
- Er det andre forhold som vi ikke har vært innom i denne samtalen som du vurderer som viktige i arbeidet med flerspråklighet og andrespråk i barnehage?
- Opplever du at min tilstedeværelse gjør noe med din praksis?
- Hva mener du er de store utfordringene i årene som kommer, knyttet til barnehagens arbeid med minoritetsspråklige barns språkutvikling?



## Vedlegg 5: Detaljert liste over primærdata – Heidi

Dato	Datatype		Omtalt i kapittel	Omtalt i tabell og eksempel
11.12.2009	Observasjon	Samlingsstund	4.2.2 4.2.2 4.2.5 4.3.1 4.3.3	Tabell 4:4 Eksempel: 4:2 Tabell 4:5 Tabell 4:7 Eksempel: 4:27
		Måltid	4.3.1 4.3.1	Tabell 4:7 Eksempel: 4:24
	Intervju	Ettersamtale observerte hendelser		
15.12.2009	Observasjon	Frilek: Formingsaktiviteter	4.2.3 4.3.1 4.3.3 4.3.4	Eksempel: 4:11 Tabell 4:7 Eksempel: 4:26 Eksempel: 4:29
		Samlingsstund	4.2.2 4.2.2 4.2.5	Tabell 4:4 Eksempel: 4:1 Tabell 4:5
		Måltid	4.3.1	Tabell 4:7
	Intervju	Ettersamtale observerte situasjoner		
		Spontan samtale		
16.12.2009	Observasjon	Frilek: Overgangssituasjon: forberedelse samlingsstund		
		Måltid	4.2.3 4.2.3 4.2.3 4.3.1	Eksempel: 4:5 Eksempel: 4:6 Eksempel: 4:7 Tabell 4:7
	Intervju	Ettersamtale observerte hendelser		
22.12.2009	Observasjon	Frilek: Rollelek	4.2.6 4.2.6	Eksempel: 4:22 Eksempel: 4:23
		Frilek: Klosslek		
		Måltid		
	Intervju	Spontan samtale		
Ettersamtale observerte hendelser				
07.01.2010	Observasjon	Overgangssituasjon: avkledning		
		Frilek: Sanglek		
		Måltid	4.3.1	Tabell 4:7
08.01.2010	Observasjon	Frilek: Lesestund <i>Thomas baker</i>	4.2.5 4.2.5 4.2.5	Tabell 4:5 Eksempel: 4:15 Eksempel: 4:18
		Frilek: Formingsaktivitet 1	4.3.3	Eksempel: 4:28
		Frilek: Formingsaktivitet 2	4.3.1	Tabell 4:7
		Samlingsstund	4.2.2	Tabell 4:4
		Måltid		

08.01.2010 (forts.)	Intervju	Dybdeintervju		
		Ettersamtale observerte hendelser		
14.01.2010	Observasjon	Frilek: Pc-spill		
		Frilek: Lesestund <i>Emma Tvertimot</i>	4.2.5 4.2.5 4.2.5 4.2.5	Tabell 4:5 Eksempel: 4:12 Eksempel: 4:13 Eksempel: 4:17
		Måltid	4.3.1 4.3.3	Tabell 4:7 Eksempel: 4:25
15.01.2010	Observasjon	Frilek: Formingsaktiviteter	4.2.3	Eksempel: 4:9
		Frilek: Lesestund <i>Martin og bøflene</i>	4.2.5	Tabell 4:5
		Frilek: Lesestund <i>Kom så løper vi</i>	4.2.5	Tabell 4:5 Eksempel: 4:19
		Frilek: Dokkelek		
		Frilek: Rollelek		
		Samlingsstund	4.2.2	Tabell 4:4
	Måltid			
	Intervju	Ettersamtale observerte hendelser		
20.01.2010	Observasjon	Frilek: Lesestund: <i>Karsten og Petra er bestevenner</i>	4.2.1 4.2.5	Tabell 4:2 Tabell 4:5 Eksempel: 4:16
		Frilek: Lesestund: <i>Hugo og Willy</i>	4.2.1 4.2.5	Tabell 4:2 Tabell 4:5
		Frilek: Dokkelek	4.2.1 4.2.6	Tabell 4:2 Eksempel: 4:20
		Frilek: Formingsaktiviteter	4.2.1	Tabell 4:2
		Måltid	4.2.1 4.2.3	Tabell 4:2 Eksempel: 4:8
		Intervju	Ettersamtale observerte hendelser	
21.01.2010	Observasjon	Måltid: Frokost	4.2.1	Tabell 4:3
		Frilek: Formingsaktiviteter	4.2.1 4.2.3	Tabell 4:3 Eksempel: 4:10
		Frilek: Spill: Rimlotto	4.2.1	Tabell 4:3
		Frilek: Dramatisering	4.2.1	Tabell 4:3
		Frilek: Klosslek	4.2.1 4.2.6	Tabell 4:3 Eksempel: 4:21
		Frilek: Regellek: Kongen befaler	4.2.1	Tabell 4:3
		Overgangssituasjon: Rydding	4.2.1	Tabell 4:3
		Samlingsstund	4.2.1 4.2.2 4.2.2 4.3.1	Tabell 4:3 Tabell 4:4 Eksempel: 4:3 Tabell 4:7
	Måltid	4.2.1 4.3.1	Tabell 4:3 Tabell 4:7	

26.01.2010	Observasjon	Måltid: Frokost		
		Frilek: Dokkelek		
		Frilek: Rollelek		
		Frilek: Lesestund: <i>Jeg er veldig veldig ikke helt frisk</i>	4.2.5	Tabell 4:5
		Frilek: Lesestund <i>Thomas går ut</i>	4.2.5	Tabell 4:5 Eksempel: 4:14
		Samlingsstund	4.2.2	Tabell 4:4
		Måltid	4.3.1	Tabell 4:7
	Intervju	Ettersamtale observerte hendelser		
28.01.2010	Observasjon	Samlingsstund	4.2.2 4.2.2	Tabell 4:4 Eksempel: 4:4
		Måltid		
	Intervju	Ettersamtale observerte hendelser		
		Spontan samtale		
12.02.2010	Intervju	Dybdeintervju		
06.05.2010	Intervju	Dybdeintervju		



## Vedlegg 6: Detaljert liste over primærdata – Rigmor

Dato	Datatype		Omtalt i kapittel	Omtalt i tabell og eksempel
<b>Første datainnsamling (Fokusbarn Mary)</b>				
23.11.07	Observasjon	Samlingsstund	5.2.1 5.2.1 5.2.1	Tabell 5:2  Eksempel: 5:2 Eksempel: 5:1
	Intervju	Ettersamtale observerte hendelser		
30.11.07	Observasjon	Frilek: Overgangssituasjon		
		Samlingsstund	5.2.1	Tabell 5:2
		Garderobe		
	Intervju	Ettersamtale observerte hendelser		
04.12.07	Observasjon	Garderobe	5.2.1	Eksempel: 5:3
17.12.07	Observasjon	Samlingsstund	5.2.1	Tabell 5:2
	Intervju	Ettersamtale observerte hendelser		
27.12.07	Intervju	Dybdeintervju		
<b>Andre datainnsamling (Fokusbarn Hai)</b>				
17.01.11	Intervju	Dybdeintervju		
22.02.11	Observasjon	Språktreningsøkt	5.2.1 5.2.1 5.3.4	Tabell 5:4 Eksempel: 5:5 Eksempel: 5:7
		Intervju	Førsamtale språktreningsøkt	
			Ettersamtale observerte hendelser	
	Dybdeintervju			
28.02.11	Observasjon	Språktreningsøkt	5.2.1	Tabell 5:4
	Intervju	Førsamtale språktreningsøkt		
		Ettersamtale observerte hendelser		
10.03.11	Observasjon	Språktreningsøkt	5.2.1 5.2.1 5.2.1	Tabell 5:4 Eksempel: 5:4 Eksempel: 5:6
	Intervju	Ettersamtale observerte hendelser		
23.03.11	Intervju	Dybdeintervju		



## Vedlegg 7: Detaljert liste over primærdata – Astrid

Dato	Datatype		Omtalt i kapittel	Omtalt i tabell og eksempel
27.09.10	Observasjon	Samlingsstund	6.2.1	Tabell 6:4
			6.2.1	Tabell 6:5
			6.2.2	Eksempel: 6:3
			6.2.2	Eksempel: 6:4
			6.3.2	Eksempel: 6:9
			6.3.2	Eksempel: 6:10
			6.3.2	Eksempel: 6:11
			6.3.2	Eksempel: 6:12
29.09.10	Intervju	Førsamtale		
29.09.10	Observasjon	Samlingsstund	6.2.2	Tabell 6:4
			6.2.2	Tabell 6:5
29.09.10	Intervju	Førsamtale		
29.09.10	Intervju	Ettersamtale observerte hendelser		
29.09.10	Intervju	Dybdeintervju		
30.09.10	Observasjon	Frilek: Formingsaktiviteter	6.2.1	Eksempel: 6:1
			6.2.2	Tabell 6:6
			6.2.2	Eksempel: 6:5
30.09.10	Observasjon	Frilek: Sanglek og samtale	6.2.2	Tabell 6:6
			6.2.2	Eksempel: 6:6
30.09.10	Observasjon	Frilek: Klosslek	6.2.2	Tabell 6:6
			6.3.1	Eksempel: 6:8
30.09.10	Observasjon	Samlingsstund	6.2.2	Tabell 6:4
			6.2.2	Tabell 6:5
			6.2.2	Eksempel: 6:2
			6.2.2	Tabell 6:6
07.10.10	Observasjon	Ettersamtale observerte hendelser		
07.10.10	Observasjon	Frilek: Lesestund 1: <i>Knock! Knock! Mr Croc</i>	6.2.2	Tabell 6:6
07.10.10	Observasjon	Frilek: Lesestund 2: <i>Knock! Knock! Mr Croc</i>	6.2.2	Tabell 6:6
			6.2.2	Eksempel: 6:7
07.10.10	Observasjon	Frilek: Sanglek og regle	6.2.2	Tabell 6:6
07.10.10	Intervju	Dybdeintervju		