

# Barnehageansattes språkpraksis med flerspråklige 1–3-åringer

*Hein Lindquist*

Universitetet i Sørøst-Norge

## Sammendrag

De fleste barn begynner i norske barnehager så snart de har fylt ett år. Dette gjelder også for barn med flerspråklig familiebakgrunn. Det finnes lite empirisk forskning om språkbruk i sammenhenger om de yngste flerspråklige barna som går i barnehagen. Artikkelen presenterer resultater fra en mikro-etnografisk studie. Samtaler fra pedagogiske aktiviteter i tre småbarnsavdelinger er videofilmet og transkribert. I disse barnehagene snakkes det utelukkende norsk, og barnas gryende flerspråklige kompetanse vektlegges ikke i det pedagogiske arbeidet. Gjennom å analysere språkbruken i ulike typer lek får vi innsikt i hvordan ansatte bruker undervisningstone og utvekslingstone (Palludan 2007). Med de yngste barna som er gryende flerspråklige, snakker de ansatte ofte med en undervisningstone samtidig som det er en implisitt språkdidaktikk som dominerer.

Nøkkelord: *andrespråk; barnehageforskning; gryende flerspråklighet; samtaleanalyse; toddlere*

## Innledning

De fleste barn begynner i barnehage i sitt andre leveår (Utdanningsdirektoratet 2016a:8). I 2016 var 16 % (46 000 barnehagebarn) registrert som minoritetsspråklige, og andelen er økende (Utdanningsdirektoratet 2016a:8, Statistisk sentralbyrå 2017). I Norge føres det ikke statistikk over hvilke språk som brukes i norske familier, og vi vet derfor ikke hvor mange



barn som vokser opp med ett eller flere andre språk enn norsk (Wilhelmsen et al. 2013:27–29). To norske kasusstudier viser store variasjoner i hvilke språk flerspråklige familier bruker hjemme (Lanza og Svendsen 2007, Vrålstad og Wiggen 2017:39). Enkelte familier kan velge å ha ett eller flere minoritetsspråk som felles språk hjemme, mens andre familier bruker norsk i ulik grad. Det er ikke uvanlig at voksne veksler mellom å bruke flere språk.

I rammeplan for barnehager (Utdanningsdirektoratet 2017) legges det stor vekt på arbeid med språk. På den ene siden skal barnehagen «bidra til at språklig mangfold blir en berikelse for hele barnegruppen og støtte flerspråklige barn i å bruke sitt morsmål og samtidig aktivt fremme og utvikle barnas norsk-/samiskspråklige kompetanse» (Utdanningsdirektoratet 2017:24). På den annen side vektlegger rammeplanen barnehagens arbeid med å lære flerspråklige barn norsk før de skal starte på skolen. Utdanningsdirektoratet har utarbeidet flere temahefter om det pedagogiske innholdet i barnehagen, og tre av temaheftene viser til arbeid med språk og/eller de yngste barna i barnehagen (Gjervan 2006, Høigård, Mør og Hoel 2009, Sandvik 2006). Hvordan det skal arbeides med de yngste barna med flerspråklig bakgrunn, blir ikke diskutert i disse heftene. Spenningsfeltet som oppstår mellom det å arbeide med flerspråklig kompetanse og styrking av barnas norskspråklige kompetanse, er ett av forholdene som diskuteres i denne artikkelen. De fleste kommuner velger å bruke de øremerkede midlene for minoritetsspråklige barn<sup>1</sup> til å styrke barnas utvikling av norsk (Rambøll 2014). Spenningsfeltet mellom flerspråklig kompetanse og norsk blir også synlig når en sammenstiller rammeplanens vektlegging av flerspråklig kompetanse og «rammeverk for språkkommuner» (Utdanningsdirektoratet 2016b). I språkkommuner brukes et opplegg som kalles «Språkløyper» (Universitetet i Stavanger u.d.). Ordningen gjelder for alle barn, men arbeidet med å forebygge språkvansker og lære minoritetsspråklige barn norsk vektlegges særskilt.

Denne artikkelen ønsker å gi kunnskap om språkpraksiser mellom barnehagepersonalet og de yngste barna med flerspråklig familiebakgrunn i deres første år i barnehagen. I denne alderen er barna i starten av sin språklige utvikling. For barn som vokser opp i flerspråklige miljøer, kan det være problematisk å vite om norsk vil være et av barnas førstespråk, eller om det vil være å betrakte som et andrespråk. Men ved å vokse opp med flere språk gis barnet et potensial for å kunne bli flerspråklig (Garcia 2009:58–64). Alstad (2015:285) bruker «gryende flerspråklighet», et begrep som særlig er relevant å bruke for de aller yngste barna i barnehagen. Forskningsspørsmålet som diskuteres i denne artikkelen, er: Hva kjennetegner ansattes

språkdidaktiske praksis med de yngste barna med flerspråklig hjemmebakgrunn?

### Nyere relevant forskning

Det er generelt lite barnehageforskning med spesielt fokus på de yngste flerspråklige barna. I synteserapporten over skandinavisk forskning om barns språk og språkmiljø (Sandvik, Garmann og Tkachenko 2014) oppgis det eksempelvis ingen referanser til studier om de yngste flerspråklige barna. I en forskningsoversikt fra 2012 over barnehageforskning om barn under tre år (Bjørnstad, Pramling Samuelsson og Bae 2012:71) omtales ingen studier om flerspråklige barn. Etter 2012 er det publisert noen få studier med fokus på det språkpædagogisk arbeidet med flerspråklige barn i barnehagen, men kun et fåtall ser på de yngste flerspråklige barna. Fordi utvalget studier som spesifikt ser på de yngste flerspråklige barna er begrenset, har det vært viktig å utvide gjennomgangen til også å inkludere barnehagestudier gjennomført med eldre flerspråklige barn og barnehagestudier om ansattes språklig kommunikasjon med barn mer generelt.

Kanstad (2015) gjennomførte en pilotstudie av flerspråklige ettåringer, hvor fokuset primært var på hvordan flerspråklige ettåringer kommuniserte (verbalt og kroppslig) med jevnaldrende barn. Kanstad bruker begrepet «språking», et situasjons-, kontekst- og personavhengig uttrykk som viser hvordan den ansattes språkbruk støtter barnas samspill (Kanstad 2015:60). Ortega (2009:42) omtaler dette som «translanguaging». I to forskningsartikler diskuterer Kultti (2013, 2014) språklige aktiviteter for de yngste flerspråklige barna som går i barnehage. Hun drøfter hvordan den ansattes aktive bruk av sang og bevegelser kan gi barn med ulike språklige ferdigheter muligheter til å delta i en felles aktivitet (Kultti 2013), og hvilken betydning barnehagemåltid kan ha for flerspråklige barns læring av svensk som andrespråk. Disse samtalene rundt bordet er ofte «her-og-nå»-orienterte, og måltidene gir en god ramme for samtaler om hverdagslivet. Denne typen hverdagsamtaler har stor betydning for språkstimulering (Kultti 2014).

Studier av ansattes språkbruk med eldre flerspråklige barn kan også ha relevans for arbeidet med de yngste flerspråklige barna. Alstad (2013) drøfter hvordan tre barnehagelærere arbeider språkdidaktisk med flerspråklige barn eldre enn tre år. Alstad viser hvordan språkbruken vil være påvirket av om barnehagelæreren støtter seg til en implisitt eller eksplisitt språkdidaktisk modell. I en eksplisitt modell har barnehagelæreren ofte

fokus på enkeltord, mens i en implisitt modell brukes det lengre ytringer. Alstad viser også hvordan ulike barnehagehageaktiviteter påvirker språkbruken, men også her vil språkbruken være påvirket av barnehagelærerens valg av språkdidaktisk modell. Alstads studie vil bli ytterligere presentert senere i artikkelen. Olsen (2017) har gjennomført et feltarbeid i tre barnehager, med barn eldre enn tre år. Olsen diskuterer språkstimulering med fokus på språklig samhandling, ordforråd og teksttyper. Studien viser blant annet hvordan samtaler innendørs kan være tydelig voksenstyrt (Olsen 2017:228–230). Ansatte synes å forenkle språket ved å unngå det personalet anser som vanskelige ord. Dernest benevner de i større grad barns sanseopplevelser framfor å benevne objekter og prosesser. Som forenkling velger ansatte heller å konstruere nye ord (for eksempel «jentehund»), framfor å introdusere det ordinære ordet (slik som «tisper») (Olsen 2017:233).

Pesch (2017) har gjennomført et feltarbeid i en norsk og en tysk barnehage. Hennes bidrag har vært å se på diskursive vilkår for barnehagens språklige praksiser med flerspråklige barn. I begge barnehagene anses barnas flerspråklige kompetanse som en ressurs. I den tyske barnehagen har de et dynamisk syn på flerspråklighet, mens i den norske barnehagen skiller en mellom barns morsmål og norsk. Hvilke diskurser som foregår på mikro- og makronivå, påvirker barnehagelærernes språklige praksis. På grunnlag av en etnografisk studie av barn over tre år konkluderer Palludan (2007) at barnehageansatte bruker forskjellig språkstil avhengig av om de snakker til minoritetsspråklige eller majoritetsspråklige barn. Med de majoritetsspråklige barna bruker pedagogen ofte det Palludan omtaler som en «utvekslingstone», mens med de minoritetsspråklige bruker pedagogen ofte en «undervisningstone». Når de ansatte bruker undervisningstone, har han/hun fokus på å lære barna noe eller å kontrollere om de kan svare på pedagogens spørsmål, eksempelvis ved å be barnet svare på spørsmål om fargen på en gjenstand. Når utvekslingstone brukes, er målet å samtale og skape en felles mening eller et felles fokus. Den systematisk ulike språkbruken vil, ifølge Palludan (2007), bidra til en reproduksjon av sosiale forskjeller mellom majoritets- og minoritetsspråklige barn.

I studier av ansattes kommunikasjon med barn i barnehage drøfter Gjems (2008, 2010, 2011 2013b) sammenhengen mellom de barneansattes språkbruk og barns utvikling. Det gis ikke opplysninger om hvorvidt enkelte av barna som er observert, er flerspråklige. Undersøkelsen omfatter samspill med barn som er eldre enn to år, og den viser at i samlingsstunder kan den ansatte gi lite rom for enkeltbarn. Eide, Os og Samuelsson (2012) drøfter viktigheten av at ansatte i samlingsstund inkluderer barn i aktiviteten ved å lytte til barna, støtte barnas uttrykte meninger, ta hensyn til barns per-

spektiver og deling av makt og avgjørelser. I en studie av fire år gamle barnehagebarn vises det til at minoritetsspråklige barn vil overføre språkmønstre fra pedagogiske aktiviteter til frilek (Björk-Willén og Cromdal 2009). Barnehagelærere rapporterer selv at de synes det ikke er spesielt krevende å arbeide med rammeplanens fagområde «kommunikasjon, språk og tekst» (Østrem et al. 2009), og mener de prioriterer arbeid med barns språk høyt (Vatne og Gjems 2014). I disse to undersøkelsene er det ikke spesifisert hvordan det arbeides med hverken de yngste barna eller flerspråklige barn.

De fleste barnehager har rutiner for kartlegging av barnas språk (norsk), og minoritetsspråklige barn får ofte ekstra språkstimulering (norsk) (Winsvold og Gulbrandsen 2009:101–110, Gulbrandsen og Eliassen 2013:115–120). Undersøkelsene tar ikke opp spesifikke forhold om de aller yngste barna i barnehagen. En dansk antropologisk studie av språkpraksiser i barnehage (Holm 2017) drøfter hvordan en over tid har endret kategoriseringen av språklige minoriteter. Holm beskriver hvordan det er benyttet tre hovedkategorier og viser til hvordan dette har utviklet seg fra 1970-tallet og fram til i dag. Første fase var en spesialpedagogisk fase, deretter en tospråklig fase, og nå er vi inne i en fase som fokuseres på barns litterasitet (Holm 2017). Den «spesialpedagogiske fasen» er opptatt av hvorvidt barn har en aldersadekvat språkutvikling og legger stor vekt på at det må gis målrettet støtte og kompensatoriske tiltak for å oppnå dette. Slike tiltak kan imidlertid føre til at interaksjonen i barnehagen styres av måleinstrumentene som brukes for å vurdere barns språk (Holm 2017:26). Den «tospråklige fasen» fokuserer på å gi målrettet støtte til utvikling av andrespråket og det er en bred språklig tilnærming til alle hverdags situasjoner (Holm 2017:29). I litterasitet-fasen er målet å sikre at barnet i framtiden vil få en god kompetanse i lesing og skriving. Det er spesielt viktig å avdekke tidlige språkvansker som kan føre til vansker i skolealder, og det legges stor vekt på evidensbasert kunnskap (Holm 2017:32–33).

Evalueringen av norske kommuners bruk av øremerkede midler for språklige minoriteter (Rambøll 2014) viser at flertallet av kommunene vektlegger styrking av norsk, og barnas morsmål har lite oppmerksomhet. I en kasusstudie kommer det fram at barnehagene utelukkende vektlegger bøker med norsk tekst (Maagerø og Øines 2015). En slik monoglossisk (enspråklig) språkideologi vil medføre at en definerer språkene som atskilte og domenespesifikke, i motsetning til å se på språk som en helhetlig heteroglossisk (flerspråklig) ressurs (García 2009). Flere av de nevnte studiene viser imidlertid at det forekommer flerspråklige praksiser i norske

barnehager, men disse studiene har ikke hatt fokus på de aller yngste barna i barnehagen (Alstad 2013, Kleemann 2015, Olsen 2017, Pesch 2017).

Flere av studiene som det er referert til over, har fokus på de ansattes språkbruk i ulike situasjoner i barnehagen. Barn under tre år er i en særlig intensiv periode med hensyn til språkutvikling. Antallet studier som spesifikt ser på de aller yngste barna i barnehagen er få, og det er behov for forskning som bidrar til økt kunnskap på feltet. Ny empiri og nye teoretiske drøftinger vil kunne bidra til å utvikle barnehagenes pedagogiske arbeid, og denne artikkelen har spesifikt fokus på barn med flerspråklig hjemmebakgrunn.

### **Teoretisk rammeverk**

Læring og utvikling hos det enkelte mennesket må forstås i lys av mellommenneskelige interaksjoner og omverdenen, og over tid vil det danne seg bestemte praksiser. Deltakerne vil tilpasse sin aktivitet med hverandre, og det vil dannes et «praksisfellesskap» (Wenger 1998:45). De fleste vil være medlemmer i flere ulike praksisfellesskap. Et praksisfellesskap kan for eksempel være en familie eller et klasserom. En barnehageavdeling vil også være et praksisfellesskap bestående av barn, ansatte og av og til foreldre. I et praksisfellesskap forstås læring i lys av sosiale strukturer og situert erfaring.

I et praksisfellesskap vil deltakerne forhandle om mening (Wenger 1998:6–7, 51–57). Meningsskaping, språkutvikling og språkbruk kan ikke sees på som atskilte prosesser (Halliday 1975, 2004). Halliday (1975:65–70) viser hvordan barns meningsskaping er forbundet med det å lære seg et morsmål<sup>2</sup>. For barn som oppholder seg mange timer hver dag i barnehage, vil både barnehage og hjem være betydningsfulle praksisfellesskap. Språkbruk kan ikke forstås uavhengig av konteksten den inngår i, og språk og språkdanning er forankret i lokale praksiser (Pennycook 2010). Barn som går i barnehage, vil være medlemmer av minst to lokale praksiser: hjemmet og barnehagen. Avstanden mellom hvordan språkene brukes i disse to praksisfellesskapene, vil kunne variere fra barn til barn, og vil gjelde både for barn med majoritetsspråklig- og flerspråklig bakgrunn.

Språkene som brukes, vil variere innenfor og mellom praksisfellesskap som resultat av familienes sosiale nettverk (Lanza og Svendsen 2007). I familier hvor begge foreldrene har felles minoritetsspråk, viser det seg at det kan brukes ulike grader av bruk av majoritetsspråket (Lanza og Svendsen 2007, Yamamoto 2002). Dette vil ha betydning for i hvilken grad

barnehagespråket blir et andrespråk eller er ett av barnas førstespråk; uansett vil barnet få en flerspråklig oppvekst. Også i barnehagen lærer barn gjennom deltakelse i ulike aktiviteter, og barnehagen er følgelig en viktig arena for språktilegnelse.

Språk er et av barnehagens syv fagområder, og rammeplanen vektlegger at barnehagens pedagogiske virksomhet tar i bruk både formelle og uformelle læringsaktiviteter (Utdanningsdirektoratet 2017). Barnehagen som praksisfellesskap vil utgjøre det Goodlad (1979:342–362) beskriver som den «iverksatte læreplanen», altså det som observeres, og er ikke nødvendigvis det samme som lærerens oppfatning av læreplanen eller barnas opplevde læreplan. I en diskusjon om didaktikkbegrepet anvendt i arbeidet med de yngste barna i barnehagen diskuterer Jensen (2016) hvordan didaktikkbegrepet kan forstås som et snevert eller vidt begrep. Snevert definert begrenses didaktikkbegrepet til å beskrive bestemte lærings- og undervisningsforløp, ofte kan disse være utarbeidet som pedagogiske program og det arbeides målorientert. Dette omtales som en «curriculum-tradisjon». Som en motsetning vil en vid definisjon av didaktikk vektlegge at det tilrettelegges for barns danning og helhetlige utvikling. Jensen (2016) er kritisk til begge de ovennevnte forståelsene og mener at de yngste barna i barnehagen har behov for en ny didaktikk, dynamisk didaktikk, med mindre fokus på detaljerte planer for arbeid med avgrensede temaer og utviklingsområder, og forhåndsdefinerte målsettinger. En dynamisk didaktikk legger vekt på barns initiativ og selvbestemmelse med fokus på kompleksiteten i det som foregår, og å tjene som et analytisk redskap framfor et planleggingsverktøy (Jensen 2016).

Språkdiridaktikken for flerspråklige barn i barnehagen kan både være dynamisk og strukturert (Alstad 2016). Et dynamisk perspektiv, slik Alstad beskriver det, vil innebære bruk av uformelle og improvisatoriske arbeidsmåter og har fokus på mer enn kun språklig kompetanse i innlæringspråket. Initiativ fra barna vil være en viktig side ved denne måten å arbeide på. I tillegg vil man i en dynamisk språkdiridaktikk ikke se på flerspråklighet som arbeid med atskilte språkssystem, men som et kontinuum (Alstad 2016:94–104). Den sosiokulturelle læringsdimensjonen i språkarbeidet og barnas rolle som flerspråklige vil også være i fokus. I et mer strukturert perspektiv vil en i større grad ha fokus på arbeid med innlæringspråket (Alstad 2016:89). En strukturert språkdiridaktikk vil være mer preget av formelle læringsaktiviteter enn en mer dynamisk språkdiridaktisk orientering. I språktreningsøker kan ferdigutviklet språkstimuleringsmaterie//l/-program og kartleggingsverktøy brukes. Språkstimuleringsmaterie//l av denne typen vektlegger i stor grad barnas ordforråd (Alstad 2016:161–182). Alstad



(2016:81–83) ser på forholdet mellom implisitt og eksplisitt språkarbeid. I implisitt språkarbeid er det i liten grad avbrytelser i den naturlige kommunikasjonen, i motsetning til i eksplisitt språkarbeid. I implisitt læring gjøres det tilpasninger i form av gjentakelser, omformuleringer og utvidelser, mens i eksplisitt brukes materielle ressurser og fokus på språklige forhold og ordforklaringer. De ulike måtene å arbeide på vil kunne gli over i hverandre.

En dynamisk didaktikktradisjon (Jensen 2016), dynamisk språkdiraktikk for flerspråklige barn (Alstad 2016) og implisitt språkdiraktikk (Alstad 2013, 2016) har mange felles trekk med begrepet utvekslingstone som Palludan bruker (2007). Når den ansatte bruker en undervisningstone, kan dette også sees på som strukturert didaktikk, eksplisitt språkinnlæring (Alstad 2016) eller en curriculum-orientert tradisjon (Jensen 2016). Ansatte i barnehagen skal ta hensyn til at barn har ulike behov og forutsetninger. Palludan (2007) viser at den ansattes bruk av henholdsvis samspills- og undervisningstone med enkeltbarn har sammenheng med personalets kategoriseringer av barn. Barn som kategoriseres av personalet som «etniske minoriteter», vil oftere bli møtt med en undervisningstone enn hva tilfelle er for majoritetsspråklige barn. Forskjellsbehandlingen opprettholder og skaper sosiale forskjeller, og den ansatte er ofte ikke bevisst at disse systematiske forskjellene forekommer. Undervisningstonen kjennetegnes av et asymmetrisk forhold mellom barn og ansatte, mens i en utvekslingstone vil forholdet være mer preget av likeverd (Palludan 2007). I asymmetriske relasjoner mellom ansatte og barn vil språkbruken være annerledes enn i mer symmetriske og likestilte relasjoner. I studier av ansattes kommunikasjon med barn i barnehage drøfter Gjems (2008, 2010, 2011, 2013b) sammenhengen mellom de barnehageansattes språkbruk og barns utvikling. I disse samtalene med barn stiller ansatte mange lukkede spørsmål. Barn blir i liten grad invitert til å delta inn i en samtale og de ansatte stiller få spørreord som hva og hvordan for å invitere til og utvide samtaler (Gjems 2008:370–373). Når de ansatte utvider samtalene, omtaler Gjems dette som «produktive samtaler» (Gjems 2010). Hvilke type samtalepraksiser barn blir presentert for i barnehagen, vil være avgjørende for barns læring (Gjems 2008:374). Forskjellige samtalestrukturer vil utvikle ulike mønstre for samtaler og kan forstås i lys av kort- eller langsiktige målsettinger (Hasan 2009:95).

Språk er et sentralt element i all kommunikasjon og meningsskapning i et praksisfellesskap (Halliday, 2004, Wenger 1998). Ansattes språkbruk i arbeidet med barn vil gi viktig informasjon om det didaktiske arbeidet i barnehagen (Alstad, 2013, 2016, Gjems 2008, 2010, 2011, 2013b, Palludan



2017). Gjennom å analysere dialoger og språket brukt i naturlige kontekster, vil vi kunne få innsikt i barnehagens språkmiljø og det didaktiske arbeidet i barnehagen, i dette tilfellet avgrenset til de yngste barna med flerspråklig hjemmebakgrunn.

## Forskningsmetode

Studien er gjennomført som en mikro-etnografisk undersøkelse. Mikro-etnografi brukes om etnografisk forskning som drives innenfor et avgrenset område, og både observasjon og intervju kan brukes som datainnsamlingsmetoder (Postholm 2010:48–49). I denne studien er formålet å utforske et utvalg språkbrukssituasjoner som involverer flerspråklige barn i barnehagen, for å se hva som kjennetegner ansattes språkbruk og barnehagens språkdiraktiske arbeid.

### *Uvalg*

Barnehager i en større kommune ble invitert til å delta i prosjektet. Det var behov for å ta hensyn til flere forhold når barn og barnehager skulle velges ut. Følgende utvalgsriterier ble lagt til grunn: 1) barnehagen har tildelt barnehageplass til barn med flerspråklig bakgrunn. Kommuneadministrasjonen bisto med å velge ut aktuelle barnehager; 2) foresatte gav frivillig samtykke til deltakelse; 3) de ansatte gav frivillig samtykke til deltakelse. En omfattende rekrutterings- og godkjenningsprosess førte til at tre barnehagelærere fra småbarnsavdeling (1–3) år og fire barnehagebarn gav frivillig samtykke til deltakelse.

Forskningsprosjektet ble gjennomført ved Byløkka<sup>4</sup> og Elveparken barnehage, som begge er kommunale barnehager med egne småbarnsavdelinger for barn under 3 år. Kommunen har utviklet en pedagogisk plattform med felles retninger for hva som anses å være god faglig kvalitet, men den enkelte barnehage har mulighet til å utvikle egne faglige profiler. Kommunen tilsetter ikke tospråklige assistenter i barnehagen, og det legges vekt på at norsk er språket som skal brukes i barnehagen. De tre pedagogiske lederne, Anja, Berit og Cecilie er tilsatt som pedagogiske ledere, og alle er utdannet barnehagelærere. Ved Elveparken deltok også Trine som er barne- og ungdomsarbeider. De fire ansatte har norsk som førstespråk. I løpet av mine besøk i barnehagene registrerte jeg at barn og ansatte i barnehagen kun snakket norsk. Barnehagelærerne fortalte i intervjuene at det er bare unntaksvis snakkes andre språk enn norsk i barnehagen, og hovedregelen

synes å være at alle ansatte utelukkende skal snakke norsk, og dette gjelder også om de snakker ett eller flere av barnas minoritetsspråk.

På den ene småbarnsavdelingen ved Byløkka arbeider Anja. Det går 15 barn på avdelingen. Fem av barna er fra flerspråklige familier, og ett av disse er Catrina (jente 1:5). Catrina er enebarn. Hennes mor er født i Brasil og har portugisisk som morsmål. Faren er født i Norge og har norsk som morsmål, men han har lært seg portugisisk som voksen. Hjemme oppgir foreldrene at de i hovedsak snakker norsk sammen, men med Catrina snakker mor portugisisk og far norsk. På den andre småbarnsavdelingen arbeider Berit. Det går 8 barn på avdelingen. Tre av barna er fra flerspråklige familier, og Aleksis (gutt 1:7) er den ene av de tre. Foreldre hans er fra Estland og Aleksis har to eldre søsken i skolealder. Foreldrene rapporterer at familien bruker russisk hjemme, men når de har venner på besøk, snakker barna som regel norsk med hverandre og russisk med foreldrene. Ved Elveparken barnehage arbeider Cecilie og Trine. Det er 10 barn på avdelingen. Tre av barna er fra flerspråklige familier og ett av disse er Ranjana (jente 1:10). Ranjana er enebarn. Begge hennes foreldrene er født i India og de snakker panjabi hjemme. Mor og far snakker i hovedsak panjabi sammen, men det hender også de bruker både norsk og panjabi samtidig.

### *Datainnsamling*

Videoptakene i barnehagen ble gjennomført i løpet av barnas første år i barnehagen. Opptakene ble, etter avtale med barnehagene, konsentrert til en periode om høsten og en periode om våren. I hver av periodene ble det gjort opptak i tre til fem dager i hver barnehageavdeling. Situasjonene det ble gjort opptak av, ble valgt ut sammen med de pedagogiske lederne. På hver av avdelingene ble det i hver periode tatt opptak av to til tre måltider og to til tre garderobesituasjoner. Det ble tatt opptak av tre til fem situasjoner med lekeaktiviteter. Varigheten på hvert av opptakene varierte fra om lag 10 minutter til 30 minutter. Ansatte og barns samtaler fra videomaterialet ble transkribert og analysert. Transkripsjonene, slik de gjengis i denne artikkelen, følger en relativt enkel nøkkel for transkripsjon (vedlegg 1). Sett i lys av analysen, er det viktig å få fram at pauser i samtalen er markert der hvor de forekommer, og at det ikke markeres når en ytring avløses av en ny. I forkant av observasjonene ble foreldre og ansatte informert om at det var det språklige samspillet som var formålet med studien. De fikk også beskjed om at formålet var å få innsikt i barnehagens dagligliv.

De pedagogiske lederne ble intervjuet tre ganger gjennom året med bruk av semistrukturerte intervjuguider (Kvale et al. 2015). Det første intervjuet

ble gjennomført før video-observasjonen. Det neste intervjuet ble gjennomført som et «recall»-intervju (Nguyen og Tangen 2017) hvor det ble presentert videosekvenser fra barnehagen. Det siste intervjuet ble utført etter at alle observasjonene var gjennomført. Intervjuene ble transkribert med fokus på innhold. I denne artikkelen brukes intervjudataene for å få fram bakgrunnsinformasjon om barnehagen, barnegruppen og barn og ansatte som har vært delaktig i observasjonene. Videre har intervjuene vært viktige for å vurdere om og i hvilken grad de utvalgte situasjonene er representative for barnehagens pedagogiske virksomhet.

### *Analyse av video-observasjonene*

Gjennom transkripsjonsprosessen fikk jeg god kunnskap om ulike pedagogiske aktiviteter i barnehagen. Jeg kunne snart se et mønster av aktiviteter: 1) fysisk/motorisk lek, 2) konstruksjonslek/lek med materiale og 3) rollelek. Det var å forvente at ulike aktiviteter, men også pedagogens språkdidaktiske fokus, vil ha innvirkning på språkbruken (jamfør eksempelvis Alstad 2013). Ansatte deltok i alle aktivitetene det ble gjort opptak av. Hvilke situasjoner som det ble gjort opptak av, er i stor grad bestemt av de respektive pedagogiske lederne. Opptakene består av mange situasjoner med fysisk/motorisk lek fra Elveløkka og flest situasjoner med rollepreget lek hos Anja i Byløkka barnehage. Konstruksjonspreget lek observerte jeg først og fremst hos Berit i Byløkka barnehage. Videomaterialet gav meg derfor mulighet til å se språkbruk hos de ansatte, men også hvordan de prioriterte ulike pedagogiske aktiviteter.

I analysene av de ulike sekvensene er språkbruken analysert på bakgrunn av forhold som er beskrevet i forskningen som er presentert innledningsvis: Hvordan brukes spørsmål (Gjems 2008, 2010, 2011, 2013a), undervisnings- eller utvekslingstone (Palludan 2007), men også hvordan det brukes pauser og gis rom for turtaking i dialogene (Ninio og Snow 1996). Et viktig trekk ved samtalen vil være hvordan ansatte gir barna mulighet for reell turtaking i dialogene. I rollelek er endringer i tempus, stemmeleie, dialekt og kodeveksling karakteristiske trekk ved språkbruken (Snow og Fergusson 1977, Kleeman 2015). De ulike situasjonene vil også bli vurdert i henhold til om den didaktiske praksisen er mer eller mindre strukturerte eller dynamiske (Alstad 2016). Inndeling i ulike former for lek baseres på Smilansky (1968) og den kvalitative analysen av data følger hovedprinsipper i samtaleanalyse (Sidnell 2010).

*Forskningsetiske forhold*

Det ble gitt skriftlig og muntlig informasjon til ansatte og foresatte om prosjektet. De mottok skriftlig informasjon hvor de ble invitert til et informasjonsmøte. De som var interesserte i å delta i prosjektet, gav skriftlig samtykke til dette. I alle faser ble det understreket at all deltakelse var frivillig, og at det senere var mulig å trekke seg fra studien uten å oppgi grunn. Prosjektet er registrert hos Norsk senter for forskningsdata (NSD). Barn har en egen samtykkekompetanse, men på grunn av alderen til barna i min undersøkelse var det ikke mulig å innhente noe informert samtykke i forkant. Dette ble løst ved at det ikke ble tatt opptak av barn dersom de trakk seg unna opptaksstedet, eller de signaliserte at de ikke ønsket å bli observert/filmet. I løpet av opptaksperiodene ble det ikke observert noen slike hendelser. Dersom det oppstod situasjoner hvor barn var i konflikt eller eksempelvis gråt, ble det ikke gjort opptak av disse situasjonene eller opptaket ble slettet umiddelbart. Dette skjedde ved ett tilfelle. Ikke alle øvrige ansatte eller foresatte til barn på avdelingene gav samtykke til å være med på videopptakene, og dette ble det tatt hensyn til ved observasjonene. På to av avdelingene var det nødvendig å gjøre visse tilpasninger. Noen ganger delte personalet barnegruppa, slik at ikke alle deltok i pedagogiske aktiviteter, andre ganger fikk enkelte barn ny bordplasseringen. Det kan ikke utelukkes at dette påvirket opptakene, men det er ikke grunn til å tro at dette kan ha hatt stor effekt på dataene. Det kan heller ikke utelukkes at det har vært en viss observatøreffekt. Spesielt de ansatte i barnehagen kan ha vært opptatt av å vise fram det de mener er god pedagogisk praksis.

**Presentasjon og analyse av funn**

I datamaterialet som presenteres i det følgende, gis det eksempler på ulike kjennetegn ved ansattes språkbruk når de er i samspill med barn med flerspråklig hjemmebakgrunn. I materialet for denne undersøkelsen vil språkbruken endres som følge av ulike aktiviteter, men også ut i fra den ansattes didaktiske tilnærming. For å synliggjøre dette har analysen hatt særlig fokus på: 1) ansattes bruk av spørsmål, 2) pauser og turtaking, 3) endringer i stemmeleie, dialekt og 4) om språkbruken vesentlig knytter seg til handling eller objekter. I diskusjonsdelen av artikkelen vil jeg se på disse elementene i lys av 5) bruk av undervisningstone/utvekslingstone, og om situasjonen følger en språkdidaktikk som er 6) mer i retning av strukturert eller mer dynamisk orientering.

### *Intervjuene*

I recallintervjuene med de tre pedagogiske lederne kommenterer de sekvenser av videobservasjonene. De vurderer videobservasjonene og mener at observasjonene i all hovedsak viser språkaktiviteten i barnehagen på en representativ måte. De forteller også at de alle har erfaring i å bruke video som metode i internskoleringen av personalet, som gjennomføres i barnehagen. I intervjuene forteller de hvordan de selv vektlegger det pedagogiske arbeidet i barnehagen, og de legger ulik vekt på bruk av planlagte og strukturerte aktiviteter. Anja har en fast dags- og ukeplan hvor hun har klare mål for hva som skal foregå, mens Line legger stor vekt på at barna skal kunne velge aktiviteter i barnehagen. Berit legger vekt på at en del aktiviteter må være planlagt, men har også en klar oppfatning at i arbeidet med de yngste barna må det være rom for improvisasjon.

På spørsmål om hvordan de planlegger og legger opp det pedagogiske arbeidet for yngste barna med flerspråklig hjemmebakgrunn, forteller alle at i barnehagene i denne kommunen vektlegges det arbeid med norsk. Bruk av barnas øvrige språk anses ikke å være så viktig fordi barna er så små og de har ennå ikke begynt å snakke. Begrunnelsen for hvorfor kan sammenfattes med dette utsagnet fra Anja: “De har behov for det samme direkte, ... det er først når de begynner når de er større at de trenger noe annet”.

Selv om de alle uttaler at de synes det må være fordelaktig å vokse opp med flere språk, sier de at de ikke anser det som en del av barnehagens oppgave å lære de andre språk enn norsk. I den grad det er behov for å bruke andre språk med barna, begrunnes det med behovet for å skape trygghet og avklare misforståelser når det oppstår konflikter eller barnet er frustrert.

### *Språkbruk i rollelek*

Catrina er det yngste barnet på avdeling A i Byløkka. Catrina inntar ofte en observerende posisjon og det går litt tid før hun er aktiv deltakende i aktiviteten. I denne sekvensen har Catrina en smokk i munnen. I andre opptak bruker hun ikke smokk, men også i disse opptakene er hun taus. I denne første sekvensen har barnehagelærer Anja tatt med seg Catrina og Beate (2 år med norsk og engelsk som morsmål) inn i dukkekroken. Dukkekroken er tradisjonelt utstyrt med lekekomfyr, bord og stoler, dukkeseng, dukke og tilhørende rekvisita. Barnehagelæreren sitter på gulvet under hele sekvensen. Hele aktiviteten varer i cirka 15 minutter og følger det samme mønsteret. Utdraget nedenfor er fra de første minuttene i observasjonen:

1. ANJA: Skal vi gå å se hva vi har på kjøkkenet? (lys stemme)

2. ANJA: (Beveger seg på knærne mot lekekomfyren)
3. ANJA: Skal vi se og?
4. ANJA: Oi, der var melk til babyen. (lys stemme)
5. BEATE: Ville voff.
6. ANJA: Nei, var den tørst?
7. BEATE: Ua. (beveger seg litt bort fra Anja)
8. ANJA: Ja?
9. BEATE: (gir babydokka melk tåteflaska)
10. ANJA: Å så fint at du gav henne melk / å nei – nå gråter hun!
11. BEATE: (ser mot Anja når hun snakker.)
12. CATRINA: [(går litt nærmere Anja og Beate, men er fortsatt på litt avstand)]
13. ANJA: Ouuu. (i rolle)
14. BEATE: [(sitter på gulvet)]
15. CATRINA: [(kommer enda litt nærmere)]
16. ANJA: Åh. (.) Åh hun trengte mere melk (lys stemme)
17. BEATE: [(ser mot Anja)]
18. CATRINA: [(setter seg på stolen som står på litt avstand fra der hvor leken foregår)] (...)
19. ANJA: Hun var mere tørst! (lys stemme)
20. BEATE: Ua? (ser mot Anja)
21. CATRINA: [(går av stolen og går mot bordet, blir stående og se på)]
22. ANJA: [Babyen er tørst!]
23. BEATE: Vue.

Anja veksler mellom ytringer hvor hun i hovedsak regisserer leken ved å fortelle hva som foregår (linje 1, 2, 3, 4, 6, 16, 19 og 22) og å kommentere hva Beate gjør (linje 9, 19). Dialogen foregår først og fremst mellom Anja og Beate, mens Catrina står på litt avstand og følger nøye med på hva som foregår (linje 1–11). Selv om Catrina stiller seg i en posisjon nærmere de to andre (linje 12), tar hun ikke aktivt del i leken. Anja har ingen ytringer som retter seg direkte til Catrina, selv om Catrina på forhånd er valgt ut til å delta i denne pedagogiske aktiviteten. Det er få pauser mellom Anjas ytringer, og Beates rolle er å utføre de foreskrevne handlingene. Så snart barna har utført en handling, kommer Anja med en ny regiytring eller kommentar om hva Beate gjør. Anja gir lite rom for at barna selv kan gi sine bidrag i leken, og de tre ytringene til Beate (linjene 5, 7, 20 og 23) ser ikke ut til å inngå i en reell turtaking med Anja. Når Anja stiller spørsmål (linje 1, 3, 6 og 8), venter hun ikke på en respons fra barna, men følger selv opp med en ny ytring. Beate responderer som om spørsmålene er instruksjoner

som bidrar til å regulere aktiviteten. Anja gir flere kommentarer til hva barna gjør. Hun stiller spørsmål (linje 4) og benevner hendelsene (linje 9, 16 og 19). I noen grad evaluerer også Anja hva som foregår (linje 10). Anja snakker med korte ytringer og lys stemme for å signalisere at hun er i et lekemodus. Ord som går igjen er «baby» (linje 4 og 22), men babydukka omtales også som «hun»/«henne» (linje 10, 16 og 19) og «den» (linje 6). Etter hvert inntar Catrina en mer aktiv rolle i leken. Anjas kommunikasjonsmønster er det samme.

23. CATRINA: (løper i bue fra stol og ut på gulvet)
24. ANJA: [skal få litt mere melk?]
25. CATRINA: (ser mot Anja og har langsomme bevegelse)
26. BEATE: (ser på)
27. ANJA: åh. (flytter blikket og ser igjen på babyen)
28. CATRINA: [ser på babyen]
29. BEATE: [ser på babyen]
30. BEATE: (ser på babyen og løfter hendene mot den)
31. ANJA: Der ÅÅÅHH.
32. CATRINA: [står stille og betrakter]
33. BEATE: (ser på Anja)
34. CATRINA: (setter seg bak Anja, og følger Catrina med blikket)
35. ANJA: (tar babyen opp) Og den babyen her skal på tur (lys stemme)
36. BEATE: Åå.
37. ANJA: ja, den babyen her, skal på tur den!
38. CATRINA: (Reiser seg og går mot babyen) (...)
39. ANJA: Babyen her skal på tur.
40. BEATE: (Ser på med litt avstand)
41. CATRINA: (Ser på, er tett på Anja og baby-dokka)
42. CATRINA: (tar i baby-baggen)
43. ANJA: Ja, skal du på tur?
44. CATRINA: (tar bag og går ett skritt til tilbake)
45. ANJA: Hadebra da! (vinker)
46. CATRINA: Eh. (Slipper bagen i gulvet)
47. ANJA: [God tur]

Innledningsvis observerer Catrina leken som Anja regisserer med Beate (linje 32–37). Først når Catrina har kommet seg nærmere lekemøblene (linje 38), stiller Anja direkte spørsmål (linje 43) om Catrina skal gå på tur, men Catrina følger ikke opp spørsmålet med handling (linje 44). Anjas spørsmål til Catrina har samme mønster som i sekvensen over med Beate. Handlingen



i leken bærer preg av at dette er et narrativt forløp som Anja ønsker å modellere for barna: Først skal det gås tur, deretter skal en sette seg til bordet, før en til slutt skal ha melk.

48. ANJA: Skal vi sette babyen her? (.) (Trekker ut en liten stol i dukkekroken)
49. ANJA: På stolen. (Lavere volum)
50. ANJA: Kanskje babyen har lyst til å være - sitte der? (Setter bagen opp på stolen)
51. ANJA: Sånn! (Ordner med bagen)
52. CATRINA: ([Ser på Anja holder på])
53. ANJA: Åååh. (mens hun ser på babyen)
55. BEATE: [ser på står et stykke unna]
56. CATRINA: [ser på]
57. BEATE: [går mot babyen]
58. ANJA: Sånn! (mens hun ordner med babyen)
59. BEATE: [ser på]
60. CATRINA: [ser på]
61. ANJA: Sånn der ja! (lav stemme) Oiii!
62. BEATE: [drar i bagen]
63. CATRINA: [går bakover 1,5 meter mens hun ser på]
64. BEATE: (Bøyer seg over babyen)
65. ANJA: Skal babyen ha melk? (lys stemme)
66. CATRINA: [står stille og observerer]
67. CATRINA: (Går framover på gulvet)
68. ANJA: Og så mat. (Snur hodet, ser mot Catrina snakker med økt volum)
69. BEATE: Jeg. (ser mot Anja)
70. CATRINA: [går mot midten av gulvet]
71. BEATE: Vi a.
72. ANJA: Melk vil/
73. BEATE: Uva
74. ANJA: [ser mot Beate og krummer ryggen]
75. CATRINA: [går mot stolen - deltar ikke i praten]
76. ANJA: Vil babyen ha melk? (Retter spørsmålet til Catrina)

I denne sekvensen ser vi hvordan Anjas spørsmål (linje 48, 50) fungerer som en kommentar til hva hun selv foretar seg. Først i den siste fasen av denne lekesekvensen stiller Anja spørsmål som kan gi en åpning for at barna kan respondere (linje 65), og Beate har sine første verbale ytringer (linje 69, 71 og 73).

Vi ser at språkbruken følger nærmest et rituelt mønster etablert av den ansatte. Den ansattes forteller og instruerer hva som skal skje igjennom leken og definerer hva som skal foregå. Barna har få muligheter til å påvirke innholdet i leken og barna må akseptere spillereglene. Lekens innhold er definert av den ansatte, og i turtakingen i sekvensene er den ansatte først og fremst opptatt av å bringe leken framover ut i fra hennes målsettinger for denne leken. Spørsmålene som stilles av pedagogen blir i stor grad besvart av henne selv. Den ansattes språkbruk synes å ha tre hovedfunksjoner: 1) instruere eller modellerer for barna for å utføre et forutbestemt handlingsforløp, 2) kommentarer av barnas handlinger og 3) den ansattes kommunikasjon med seg selv. Det er ikke mulig å registrere noen eksempler på at den ansatte gir barnas språkproduksjon noen form for oppmerksomhet i denne sekvensen.

### *Språkbruk i lek med dukkehuset*

I garderoben i avdeling C ved Elveparken barnehage leker Ranjana og fagarbeider Trine. De sitter på gulvet og foran seg har de et lite dukkehus hvor dører og vinduer kan åpnes.

1. TRINE: Lukket du opp døra for dokka?
2. RANJANA: (lukker opp døra i huset)
3. TRINE: Sånn ja (..) dukkehuset inni.
4. RANJANA: Schh. (ser på Trine)
5. TRINE: Oi!
6. RANJANA: Schh. (en gjenstand faller ut av dukkehuset)
7. TRINE: Oii. Nei!
8. TRINE: Datt den ut?
9. TRINE: Skal jeg hjelpe deg med?
10. RANJANA: (forsøker å få gjenstanden inn i dukkehuset igjen, men får det ikke til)
11. TRINE: Skal jeg hjelpe deg med
12. RANJANA: (prøver igjen og gjenstander er på plass inne i huset)
13. TRINE: (...) sånn, så kan du lukke igjen. (hjelper Ranjana med å få den på plass)
11. TRINE: O, oh. (.)
12. TRINE: Skal vi se om vi klarer det? (ser på Ranjana)
13. TRINE: Da tror jeg du må lukke døra først?
14. TRINE: Lukke døra?
16. RANJANA: (lukker døra)
16. TRINE: Sånn, ja.

17. RANJANA: Shh.

18. TRINE: Sånn ja, lukke døra, så kan vi lukke igjen huset.

Trine stiller flere spørsmål til Ranjana i denne sekvensen, og Ranjana responderer på spørsmålene. I denne sekvensen ser vi hvordan døra i dukkehuset lukkes opp og igjen (linje 1, 13 og 14). Andre spørsmål Trine stiller, fungerer som en kommentar til det som foregår (linje 8). Selv om Trine stiller spørsmål, er det allikevel Ranjana som i stor grad tar initiativ til det som foregår (linje 4, 6, 10 og 12). Trine følger opp med å utfylle og hjelpe Ranjana med å løse utfordringer som oppstår, og hun bekrefter også hva hun selv har fått til. Først som en kort konstatering (linje 16) og så følger hun opp med en mer utfyllende forklaring på hva som foregår (linje 18). Trine har pauser i sine ytringer og tar seg tid til å observere hva Ranjana gjør underveis i denne leken. Ranjana kan dermed styre retningen på handlingen i denne leken (linje 3 og 13). Trine varierer ikke stemmeleie i denne lekesekvensen, og selv om det er et dukkehus, har Trine primært fokus på det som foregår. Trine gjør ikke noen forsøk på å utfordre Ranjana til en mer rollepreget lek, men følger opp Ranjanas initiativ i leken. Ranjana ser ut til å være opptatt av en lek som hun selv skaper. Når hun snakker, er det ved å sette lyder på handlinger hun gjør. Noen ganger markerer hun med stemmeleie at hun virker overrasket over hva som skjer (linje 4, 5, 6, 7, 11, 26 og 32). Også Trine bruker språket på denne måten (linje 26). Når Trine stiller spørsmål (linje 1, 13, 14 og 31), forsterker hun det Ranjana gjør eller viser interesse for. Trine gir riktignok noen instruksjoner, men i hovedsak er hun åpen for initiativ fra Ranjana.

### *Språkbruk i konstruksjonslek*

I Byløkka barnehagen på avdeling B sitter Aleksis på gulvet sammen med barnehagelærer Berit og Einar som er noe eldre enn Aleksis. Mellom seg har de en boks med magnetfigurer. Det er kvadrater og likesidede trekantar, de er gule, blå, røde eller grønne. Det er også noen hjul i boksen. Magnetene gjør at formene kan henge sammen og det er mulig å konstruere to- eller tredimensjonale figurer. Aleksis og Einar holder på med samme aktivitet, men de leker hver for seg. Berit har fokus på Aleksis i denne sekvensen.

1. BERIT: Ser du den? (tar opp et kvadrat.)
2. BERIT: En gul firkant. (tar i kvadratet som Aleksis har i hånda)
3. ALEKSI: A vuv vuv. (han holder fortsatt i kvadratet)
4. ALEKSI: (slipper det gule kvadratet som også Berit holder i.)
5. BERIT: En gul firkant.

6. ALEKSI: (holder to nye kvadrat)
7. BERIT: Den er gul. (.)
8. BERIT: Og den er gul. (tar samtidig på det gule kvadratet Aleksis har i hendene)
9. ALEKSI: Vvv. (samtidig tar han to magnetkvadrat fra hverandre og setter de sammen igjen) (.)
10. BERIT: Og den er gul. (peker på et annet) (..)
11. BERIT: Og den er grønn. (peker på et tredje) (..)
12. ALEKSI: Vvv. (mens han gjentar aktiviteten)
13. BERIT: Mmm. (retter seg opp i ryggen og tar i et kvadrat som ligger på gulvet)
14. ALEKSI: (tar ned i boksen med venstre hånd for å ta opp noe, men løfter det ikke ut av boksen.)
15. ALEKSI: Avuv, abuh. (han ser bort på et kvadrat på gulvet som Berit holder, og han tar tak i to kvadrat som ligger på gulvet)
16. ALEKSI: Mama papp. (han holder på med kvadratene)
17. BERIT: Jah!
18. ALEKSI: [(tar bort kvadratet med venstre hånd)]
19. BERIT: Skal vi?
20. ALEKSI: Abuh.
21. BERIT: Skal vi sette den her? (hun setter sammen to kvadrat)
22. ALEKSI: (han tar hånda ned i boksen og henter opp et nytt rektangel holdes opp)
23. BERIT: Den er BLÅ, (.) Aleksis.
24. ALEKSI: Avuv. (mens han tar opp et hjul fra boksen)
25. ALEKSI: Hehe. (gir hjulet til Berit)
26. BERIT: Et HJUL! (holder opp hjulet tydelig synlig for begge barna)
27. ALEKSI: ([ser på hjulet])
28. ALEKSI: (ser mot boksen som Einar har løftet litt opp fra gulvet)
29. EINAR: Og det hjul. (viser Berit et hjul han har funnet og legger det foran henne)
30. BERIT: Og ett hjul til og. (tar opp hjulet)
31. EINAR: (tar opp ett hjul til)
32. ALEKSI: [retter seg opp og ser på Einar]
33. BERIT: Og ett til hjul og/
34. EINAR: Ej. (barna fokuserer seg mot hver sine aktiviteter igjen)
35. ALEKSI: (ser oppi den tomme boksen, legger en og en magnetfigur opp i boksen)

Berit innleder samtalen i denne lekesequensen med å stille et spørsmål som bidrar til å fange Aleksis oppmerksomhet (linje 1). Berit stiller to spørsmål

som bidrar til å invitere Aleksis til å delta i aktiviteten (linje 19 og 21). Aleksis uttrykker seg gjennom gester, men også gjennom bruk av et protospråk (linje 9, 12, 15, 24 og 25), noe som også er tilfelle når vi ser på i hvilken sammenheng han sier «mama, pap» (linje 16). I denne samtalen er det ingen markante endringer i den ansattes stemmeleie i samtalen, og understrekning av innhold gjøres ved å repetere utsagnet flere ganger (linje 2, 5, 7, 8 og 10) eller det sies med sterkere trykk (linje 23 og 26). Når utsagn repeteres gjentas kjernebudskapet, eksempelvis «gul» men ellers er det variasjon i språkbruken. Kvadratene har ulike farger, og Berit har fokus på å benevne fargene. Når det blir vist til en annen form, benevner ikke Berit hvilken farge det er på hjulet, men benevner navnet på gjenstanden. Aleksis er i starten av denne lekesequensen mest opptatt av magnetenes funksjonelle egenskap, altså det å kunne sette dem sammen. På tross av at turtakingen har et dialogisk preg, så ser det ut til at Berit og Aleksis har ulike fokus for samtaleinnhold. Aleksis kommuniserer tydelig med Berit gjennom bruk av blikk, bevegelse med kroppen og korte enstavelsesytringer (linje 3, 9, 12, 15, 20, 24 og 25). I første del av denne samtalen benevner Berit farger og former på magnetfigurene (linje 1, 2, 5 og 6), mens Aleksis kommenterer sin egen konstruksjon (linje 9). Når Aleksis begynner å bygge (linje 9), fortsetter Berit med å benevne (linje 10). Litt senere forsøker Berit å sette i gang en byggeaktivitet (linje 17,18), og Aleksis svarer opp ved å vise fram en ny magnetfigur (linje 22). Berit følger opp Aleksis ytring ved å benevne at figuren er blå (linje 23). Når aktiviteten er rettet mot å finne ut av magnetfigurenes funksjonelle egenskaper, stilles det lite krav til verbalspråk. Når leken handler om farge, kan ikke Aleksis selv uttale ordene, og det blir Berits oppgave å benevne hvilken farge figuren har.

### *Språkbruk i fysisk aktivitet*

Ranjana er sammen med Aikan, Line og Anders (tre jevnaldrende barn), barnehagelærer Cecilie, fagarbeider Trine og en student på avdeling C i Elveparken barnehage. I rommet er det en liten sklie, noen madrasser og store puter som kan stables. Barna har vært inne i rommet noen minutter før denne dialogsequensen starter. Ranjana og Aikan står på toppen av sklia. Anders står på gulvet ved siden av og de ansatte sitter på gulvet. Line leker med noen puter i den andre enden av rommet.

1. CECILIE: Tuttut!
2. RANJANA: [(dytter Aikan litt vekk fra sklia)]
3. RANJANA: Oii! (setter seg ned på sklia)
4. STUDENT: Og Anders.

5. ANDERS: (klatrer opp stigen til sklia)
6. TRINE: En to, TREE!
7. RANJANA: Jaaa. (sklir ned sklia)
8. AIKAN: Passe seg.
9. RANJANA: Boj, oii. (reiser seg opp og beveger seg mot trappa igjen)
10. TRINE: [YEEEE]
11. CECILIE: [YEEEE]
12. ANDERS: (stiller seg klar på toppen av sklia)
13. TRINE: Og Anders.
14. ANDERS: Eh.
15. TRINE: En, to TREE!
16. ANDERS: [(sklir ned sklia)]
17. RANJANA: [ser på Anders, mens hun går mot trappa til sklia]
18. RANJANA: JAA!
19. TRINE: Eh, JAA!
- [...]
22. RANJANA: (går opp trappa til sklia)
23. CECILIE: Nå skal Ranjana opp igjen.
24. ANDERS: (ligger nederst i sklia og klatrer litt opp sklia)
25. TRINE: Nå må Anders passe seg!
- [...]
58. RANJANA: (går opp på toppen av sklia og har med seg ei lita tøymsus)
59. CECILIE: Skal musa skli?
60. RANJANA: (slipper musa nedover sklia)
61. CECILIE: Åhh, nå skled den helt ned. (med lys stemme)
62. LINE: (Plukker opp musa som nå er i bunnen av sklia og tar den med seg og går opp på toppen av sklia.)
63. CECILIE: Skal du gi den til Ranjana?
64. LINE: Eh. (gir musa til Ranjana)
65. CECILIE: Ja!

I denne aktiviteten stiller de ansatte to spørsmål. Begge spørsmålene følges opp av barna ved at de utfører en forventet handling (linje 59, 60, 63 og 64). Barna tar ofte selv initiativ og lydsetter sine egne handlinger (linje 3, 7 og 18). De ansatte følger opp initiativ fra barna ved blant annet å repetere barnas ytringer (linje 9,10, 17 og 18). De ansatte bruker stemmevolum til å skape en dramatik i forløpet (linje 1, 6, 8,10, 15 og 19). Ranjana gjør også dette (linje 18). Andre ganger kommenterer de ansatte hva som foregår (linje 23, 61) uten at de overtar styringen i aktiviteten, og de kan også fortelle hvilket barn som skal skli (linje 4, 13). Når Ranjana har med seg en

lekemus, snakker den ansatte for første gang med lys stemme (linje 61). Fra å være en ren bevegelseslek, får vi nå et innslag av rollelek hvor også musa blir en aktør i leken (linje 59). Initiativet til denne leken er Ranjanas (linje 58).

## Diskusjon

I analysen over kan en se hvordan ulike aktiviteter bidrar til forskjellig språklig aktivitet mellom ansatte og de yngste barna med flerspråklig bakgrunn. Når barn er i 1–2 årsalder kan en forvente at de begynner å si sine første ord, men i datamaterialet, er det relativt få eksempler på dette. De observerte barna uttrykker seg i hovedsak gjennom handlinger, gester og enstavellesytringer (Halliday 2004). I observasjonene er det kun materiale hvor ansatte har fokus på gryende flerspråklige barn. Derfor er det kun intervjudataene som kan bekrefte at de ansatte samhandler på en måte som ikke skiller mellom barn hvor norsk er eneste hjemmespråk og barn med flerspråklig hjemmebakgrunn. I Palludans (2007) undersøkelse viser hun til at ansatte henvender seg ulikt avhengig av om barna er minoritets- eller majoritetsspråklige. Men undersøkelsen bygger på antagelsen om at de ansatte kategoriserer barna som to ulike grupper. I intervjumaterialet for denne undersøkelsen opplyser personalet at de yngste barna har de samme behovene fordi de er så små.

Når Palludan (2007) beskriver undervisningstone og utvekslingstone, skiller hun mellom å innta en dialogisk rolle og en formidlingsrolle overfor barna. I denne undersøkelsen av ansattes kommunikasjon med de yngste barna med flerspråklig bakgrunn viser analysen forekomster av både undervisningstone og utvekslingstone. Når aktivitetene er relativt fysiske, slik som i tilfellet med Ranjana, gir den ansatte plass til barnas initiativ i leken. Barnas initiativ kan både være verbal eller ved at barna utfører en handling som den ansatte følger opp med en verbal ytring. Slike samspill observeres i sekvensen med Ranjanas lek med dukkehuset. I dette tilfelle følger den ansatte opp med å sette ord på hva barnet gjør, og dialogen følger en utvekslingstone. I bruk av utvekslingstone vil den ansatte bruke pauser som gir handlingsrom for barn å komme med egne initiativ. I rolleleken er det få pauser, og Anja lar i liten grad barna selv bidra med egne initiativ i leken, og når Anja har en pause, er det for at barna skal få tid til å følge opp Anjas instruksjon. Det å få muligheter for barna å komme med egne initiativ i leken og dialogen preges av en undervisningstone. De ansatte i barnehagen inntar ofte en posisjon som kommentator eller regissør. De posisjonerer seg



derfor utenfor selve aktiviteten, noe som begrenser muligheten for å et reelt samspill med barna.

I noen aktiviteter kan de ansatte ha en bestemt forventning om hvordan aktiviteten skal foregå. I andre aktiviteter er forventningen at barna selv skal kunne ta initiativ og undersøke. Når Aleksis leker med magnetfigurene, er det Aleksis aktivitet som utløser den ansattes kommentarer, og motsatt har Anja en forventning i rolleleken med Ranjana, om hva som skal foregå i rolleleken. Rollelek vil kunne kreve et mindre kontekstbundet språk og kan være mer kognitivt krevende enn andre lekeaktiviteter (Alstad 2013, Smilansky 1968). I lekesekvensen hvor Catrina og Beate leker i dukkekroken, avventer ikke Anja at barna skal ta initiativ. Allerede fra starten regisserer Anja leken og forteller barna hvordan en lek i dukkekroken kan foregå, og barna har ikke anledning til å komme med egne initiativ. Ved ett tilfelle tar Beate selv initiativ til å gi babyen melk. Anja responderer ved å evaluere handlingen. Hele sekvensen bærer preg av å følge en undervisningstone (Palludan 2007). Anja synes å ha klare mål for aktiviteten i dukkekroken. Hun instruerer/modellerer for at barna skal lære seg en begynnende rollelek, og en målrettet didaktikk (Jensen 2012) synes å dominere. Men om vi isolert ser på hvordan Anja har fokus på språkbruken, er språkdidaktikken implisitt (Alstad 2016) fordi det ikke forekommer direkte henvisninger til selve språkbruken i aktiviteten.

I observasjonsmaterialet med lekeaktiviteter er det kun i én sekvens hvor det brukes en eksplisitt oppmerksomhet mot språklig form (Alstad 2013). Når Aleksis leker med magnetfigurene, forsøker Berit å lære Aleksis spesifikke ord (farger og hjul), og hun tar ikke hensyn til at Aleksis i starten er opptatt av å finne ut av hvordan magnetene kan henge sammen. Etter en stund er det Aleksis som tilpasser seg Berit. Berits bruk av undervisningstone gjør at Aleksis innretter seg den ansatte. Selv om det ikke brukes et særskilt språkstimuleringsmateriale i denne sekvensen, har aktiviteten klare fellestrekk med denne måten å arbeide på.

I alle lekesekvensene snakker de ansatte med relativ korte ytringer. Når språket bidrar til å konstruere et handlingsmønster i rolleleken, er ytringene vesentlig lengre enn i den fysiske leken. Dette sammenfaller med funnene til Alstad (2013). I dette materialet ser vi ikke forenklinger av vanskelige ord (Olsen 2017), men de ansatte repeterer noen ganger enkelte ord, eksempelvis ser vi dette når Aleksis leker med magnetfigurene.

Det er vanlig at ansatte stiller lukkede spørsmål til barn hvor den ansatte ønsker et bestemt svar fra barna for å kontrollere om barn har en bestemt kunnskap (Gjems, 2010, 2011, 2013a, 2013b). I denne undersøkelsen med de yngste barna med flerspråklig bakgrunn kan ikke barna nødvendigvis

svare verbalt, men vi ser hvordan barna kan svare ved hjelp av gester, et barnespråk eller ved å utføre bestemte handlinger. Dette er særlig fram-tredende i rolleleken som ledes av Anja.

Språking, slik Kanstad definerer det, er et fenomen som oppstår når flere språk er i spill i en og samme samtale, og hvor språkene utgjør et kontinuuum. I det observerte materialet ser vi ingen tydelige spor etter språking (Kanstad 2015) eller kodeveksling (Kleemann 2015) i tradisjonell forstand. Men når Ranjana skliar på sklia, ser vi hvordan ansatte og barn har et felles repertoar av lyder som like gjerne kan være en del av et protospråk (Halliday 2004), som norsk som andrepråk. Dette vil kunne oppfattes som språking, dersom en legger til grunn at språking også gjelder for den språklige for-handlingen som foregår i møte med protospråk og morsmål (Halliday 2014), og ikke slik som språking vanligvis omtales som en språklige forhandling som foregår mellom to språk (Kanstad 2015). At barn og ansatte kan skape et felles språklig uttrykk i lek som kan utvikles til en lokal praksis (Pennycook 2010, Wenger 1998), ser vi særlig tydelig i lekesekvensen med Ranjana hvor alle ansatte og barna bidrar felles inn i leken.

Barn kan overføre språkmønstre fra en strukturert situasjon til egen frilek (Björk-Willén og Cromdal 2009), og derfor kan det å lære barn språkmønstre for ulike aktiviteter ha en funksjon i barnehagen. I det første eksemplet ser vi hvordan Anja gir barna et språkmønster for handling i lek, mens i det andre eksemplet med Trine har den ansatte fokus på ulike funksjoner. I lekesekvensen hvor Ranjana deltar, brukes språket i stor grad til å forsterke opplevelsen ved å skli. Leken med magnetfigurene derimot, hvor mye av språket er å benevne farger, står i en kontrast til den motoriske aktiviteten. Selv om denne aktiviteten ikke nødvendigvis er planlagt, har den klare fellestrekk med en målorientert didaktikk (Jensen, 2012). De ansatte har sjelden fokus på eksplisitt språklig kunnskap i de observerte pedagogiske aktivitetene, men en kan selvsagt ikke utelukke at dette forekommer i andre aktiviteter. At den voksne tar hensyn til barnas initiativ, er et viktig kjennetegn ved en dynamisk didaktikk (Jensen, 2012). Det dynamiske perspektivet svekkes når den ansatte har sterkt fokus på spesifikke målsettinger i aktiviteten. I det innsamlede materialet er det en stor kontrast mellom lekesekvensen med Anja i dukkekroken og Ranjanas lek i sklia. En dynamisk didaktikk krever at de ansatte bestreber å ha en samspillstone, mens en læreplanorientert didaktikk preges av en undervisnings-tone (Palludan 2007).

De ansatte som er observert i denne undersøkelsen, sier selv i intervjuene at de ikke arbeider annerledes med de yngste barna med flerspråklig bakgrunn. I observasjonsbarnehagene finnes det ikke litteratur eller andre gjen-

stander som viser at flere av barnehagebarna har flerspråklig eller flerkulturell hjemmebakgrunn. Dette samsvarer med undersøkelsen til Maagerø og Øines (2015). Det er et sterkt fokus på læring av norsk og konsekvensene av en slik monoglossisk ideologi vil være negativ for ivaretagelse av flerspråklige perspektiv (García 2009). Funnene i denne under-søkelsen utelukker imidlertid ikke at andre barnehager kan ha en flerspråklig praksis som fremmer flerspråklige barn, men da må en anerkjenne at barn med flerspråklig bakgrunn har et annet utgangspunkt enn barn som er vokst opp i et norsk-språklig hjem.

Det er behov for ytterligere studier som tar opp spørsmål om de gryende flerspråklige barna i barnehagen. Ett viktig område vil være å få økt kunnskap om hvordan en kan styrke de flerspråklige perspektivene i barnehagen. Et annet område vil være å se nærmere på hvordan tidlig barnehagestart innvirker på flerspråklige praksiser hjemme. Det vil være behov for å gjennomføre studier i barnehager hvor det arbeides spesifikt med å fremme flerspråklig kompetanse, men også å få innsikt i hvordan kvaliteten på dette arbeidet varierer mellom barnehager. Det vil både være behov for nærstudier, men også studier som fokuserer på eksempelvis hvordan barnehageeiere gir føringer for barnehagens språkpraksis.

## Noter

1. I offentlige dokumenter er minoritetsspråklige barn definert som at barnet og barnets foresatte har et annet morsmål enn norsk, samisk, svensk, dansk og engelsk (Utdanningsdirektoratet 2016a). Flerspråklige barn inkluderer alle barn hvor det snakkes flere språk hjemme. I denne artikkelen brukes minoritetsspråklig når kilden viser spesifikt til det å være språklig minoritet, ellers brukes flerspråklig.
2. Når Halliday (2004) bruker termen morsmål, er det synonymt med førstespråk.
3. Hallidays (2004) «protolanguage» er oversatt til «protospråk».
4. Det er brukt pseudonymer på barnehagene og alle personene det refereres til.

## Referanser

- Alstad, Gunhild Tomter 2013. *Barnehagen som språklæringsarena: En kasusstudie av tre barnehagelæreres andrespråksdidaktiske praksiser* (Doktoravhandling). Oslo: Det humanistiske fakultetet, Universitetet i Oslo.
- Alstad, Gunhild Tomter 2016. *Andrespråk og flerspråklighet i barnehagen: Forskningsperspektiver på barnehagepraksiser*. Bergen: Fagbokforlaget.



- Björk-Willén, Polly og Jakob Cromdal 2009. When education seeps into 'free play': How preschool children accomplish multilingual education. *Journal of Pragmatics*, 2009, årg. 41 nr. 8, 1493–1518. DOI: 10.1016/j.pragma.2007.06.006
- Bjørnstad, Elisabeth og Ingrid Pramling Samuelsson (red.) 2012. *Hva betyr livet i barnehagen for barn under tre år? En forskningsoversikt*. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus. [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/rapporter20og20planer/forskningsoversikt\\_barn\\_under\\_tre\\_aar.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/rapporter20og20planer/forskningsoversikt_barn_under_tre_aar.pdf)
- Eide, Brit Johanne, Ellen Os og Ingrid Pramling Samuelsson 2012. Små barns medvirkning i samlingsstunder. *Nordisk Barnehageforskning*, 2012, årg. 5 nr. 4, 1–21. DOI: 10.7577/nbf.320
- García, Ofelia 2009. *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Gjems, Liv 2008. Voksnes samtalestøtte i barnehagen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2008, årg. 92 nr. 5, 364–375.
- Gjems, Liv 2010. Teachers talking to young children: Invitations to negotiate meaning in everyday conversations. *European Early Childhood Education Research Journal*, 2010, årg. 18 nr. 2, 139–148. DOI: 10.1080/13502931003784479
- Gjems, Liv 2011. Why explanations matter: A study of co-construction of explanations between teachers and children in everyday conversations in kindergarten. *European Early Childhood Education Research Journal*, 2011, årg. 19 nr. 4, 501–513. DOI: 10.1080/1350293X.2011.623537
- Gjems, Liv 2013a. Samarbeid om kunnskapskonstruksjon mellom barn og førskolelærere i barnehagen. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 2013, årg. 7 nr. 1, 27–42.
- Gjems, Liv 2013b. Teaching in ECE: Promoting Children's Language Learning and Cooperation on Knowledge Construction in Everyday Conversations in Kindergarten. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 2013, årg. 29, 39–45. DOI: 10.1016/j.tate.2012.08.008
- Gjervan, Marit (red.) 2006. *Temahefte om språklig og kulturelt mangfold*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/red/2006/0107/ddd/pdfv/290160-temahefte\\_om\\_spraklig\\_og\\_kulturelt\\_mangfold.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/red/2006/0107/ddd/pdfv/290160-temahefte_om_spraklig_og_kulturelt_mangfold.pdf)
- Goodlad, John I. 1979. *Curriculum inquiry. The study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.
- Gulbrandsen, Lars og Erik Eliassen 2013. *Kvalitet i barnehager: Rapport*

- fra en undersøkelse av strukturell kvalitet høsten 2012 (NOVA Rapport 1/2013)*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. [http://www.nova.no/asset/6157/1/6157\\_1.pdf](http://www.nova.no/asset/6157/1/6157_1.pdf)
- Halliday, Michael Alexander Kirkwood 1975. *Learning how to mean: Explorations in the development of language*. London: Edward Arnold.
- Halliday, Michael Alexander Kirkwood 2004. *The language of early childhood*. London: Continuum.
- Hasan, Ruqaiya 2009. *The collected works of Ruqaiya Hasan: Vol. 2: Semantic variation: Meaning in society and in sociolinguistics*. London: Equinox.
- Holm, Lars 2017. Sproglige kategoriseringer af småbørn. *Forskning i pædagogers profession og uddannelse*, 2017, årg. 1 nr. 1, 21–38.
- Høigård, Anne, Ingeborg Mjør og Trude Hoel 2009. *Temahefte om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/temahefte/temahefte-\\_om\\_sprakmiljo\\_og\\_sprakstimulering\\_i\\_barnehagen\\_bokmal\\_web.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/temahefte/temahefte-_om_sprakmiljo_og_sprakstimulering_i_barnehagen_bokmal_web.pdf)
- Jensen, Anders Skriver 2016. Dynamisk didaktik i vuggestue og dagpleje. I S. Broström, A. S. Jensen, O. H. Hansen og L. Svinth (red.). *Barnet i centrum: Pædagogik og relationer i vuggestue og dagpleje*. København: Akademisk Forlag, 149–210.
- Kanstad, Marit 2015. Barnehagen som arena for minoritetsspråklige ett-åringers meningsfulle kommunikasjon. I M. Kanstad og S. Kibsgaard (red.). *Lek og samspill i et mangfoldsperspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget, 43–62.
- Kleemann, Carola Babette 2015. Lek på to språk: En studie av språkalternering og kodeveksling i tospråklig rollelek på nordsamisk og norsk i en samisk barnehage (Doktoravhandling). Tromsø: UiT Norges arktiske universitet. [https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/8153/full\\_thesis.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/8153/full_thesis.pdf?sequence=3&isAllowed=y)
- Kultti, Anne 2013. Singing as language learning activity in multilingual toddler groups in preschool. *Early Child Development and Care*, 2013, årg. 182 nr. 12, 1955–1969. DOI: 10.1080/03004430.2013.765868
- Kultti, Anne 2014. Mealtimes in Swedish Preschools: Pedagogical Opportunities for Toddlers Learning a New Language. *Early Years*, årg. 34 nr. 1, 18–31. DOI: 10.1080/09575146.2013.831399
- Kvale, Steinar og Svend Brinkmann 2015. *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lanza, Elizabeth og Bente Ailin Svendsen 2007. Tell me who your friends are and I might be able to tell you what language(s) you speak: Social

- network analysis, multilingualism, and identity. *International Journal of Bilingualism*, 2007, årg. 11 nr. 3, 275–300. DOI: 10.1177/13670069070110030201
- Maagerø, Eva og Anne Øines 2015. Bildebøker og multimodal literacy i flerspråklige barnehager. I S. Laugerud, M. E. Moskvil og E. Maagerø (red.). *Flerkulturelt verksted: Ulike tilnærmingar til kompetanse for mangfold*. Kristiansand: Portal forlag, 110–134.
- Ninio, Anat og Cathrine E. Snow 1996. *Pragmatic development*. Oxford: Westview Press Inc.
- Nguyen, Nga Thanh og Donna Tangen 2017. Video-Stimulated Recall in Cross-Cultural Research In Education: A Case Study in Vietnam. *International Journal of Research & Method in Education*, 2017, årg. 40 nr. 5, 445–455. DOI: 10.1080/1743727X.2016.1160279
- Olsen, Torild M. 2017. *Språkstimulering gjennom samtale* (Doktoravhandling). Kristiansand: Fakultet for humaniora og pedagogikk, Universitetet i Agder. <http://hdl.handle.net/11250/2474043>
- Palludan, Charlotte 2007. Two Tones: The Core of Inequality in Kindergarten? *International Journal of Early Childhood*, 2007, årg. 39 nr. 1, 75–91.
- Pennycook, Alastair 2010. *Language as a local practice*. London: Routledge.
- Pesch, Anja Maria 2017. *Å skape rom for flerspråklighet: En studie av diskursive vilkår for barnehagens språklige praksis med flerspråklige barn* (Doktoravhandling) Tromsø: UiT Norges arktiske universitet.
- Postholm, May Britt 2010. *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rambøll Management Consulting 2014. *Evaluering av tilskuddsordningen "Tilskudd til tiltak for å bedre språkforståelsen blant minoritetsspråklige barn i førskolealder"*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. [https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2014/evaluering-av-tilskuddsordning\\_sluttrapport.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2014/evaluering-av-tilskuddsordning_sluttrapport.pdf)
- Sandvik, Margareth, Nina Gram Garmann og Elena Tkachenko 2014. *Synteserapport om skandinavisk forskning på barns språk og språkmiljø i barnehagen i tidsrommet 2006–2014*. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus. <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/synteserapport-om-sprak-og-sprakmiljo.pdf>
- Sandvik, Ninni 2006. *Temahefte om de minste barna i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/red/2006/0107/ddd/pdfv/287768-temahefte\\_om\\_de\\_minste\\_barna\\_i\\_barnehagen1.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/red/2006/0107/ddd/pdfv/287768-temahefte_om_de_minste_barna_i_barnehagen1.pdf)



- Sidnell, Jack 2010. *The Handbook of conversation analysis*. Chichester: Wiley-Blackwell
- Smilansky, Sara 1968. *The effects of sociodramatic play on dis-advantaged preschool children*. New York: Wiley.
- Snow, Catherine E. og Charles A. Ferguson 1977. *Talking to children: Language input and acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Statistisk sentralbyrå 2017. *Barnehager, 2016, endelige tall*. Oslo: Statistisk Sentralbyrå. <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager/aar-enderlige/2017-03-21>
- Universitetet i Stavanger u.d. *Språkløyper*. <http://sprakloyper.uis.no/category.php?categoryID=17614>.
- Utdanningsdirektoratet 2016a. *Barnehagespeilet 2016: Tall og analyse av barnehager i Norge*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet 2016b. *Rammeverk for språkkommuner*. [https://www.udir.no/globalassets/filer/lareplan/sprakkommuner/rammeverk\\_spraakommuner.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/lareplan/sprakkommuner/rammeverk_spraakommuner.pdf).
- Utdanningsdirektoratet 2017. *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra <https://www.udir.no>
- Vatne, Bente og Liv Gjems 2014. Barnehagelæreres arbeid med barns språklæring. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2014, årg. 98 nr. 2, 115–126.
- Vrålstad, Signe og Kjersti Stabell Wiggen (red.) 2017. *Levekår blant innvandrere i Norge 2016* Kongsvinger/Oslo: Statistisk sentralbyrå. [https://www.ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/artikler-og-publikasjoner/\\_attachment/309211](https://www.ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/artikler-og-publikasjoner/_attachment/309211)
- Wenger, Etienne 1998. *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wilhelmsen, Marit, Bjørn Are Holth, Øyvinn Kleven og Terje Risberg 2013. *Minoritetsspråk i Norge: En kartlegging av eksisterende datakilder og drøfting av ulike fremgangsmåter for statistikk om språk*. Oslo: Statistisk sentralbyrå. [https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/\\_attachment/100940?\\_ts=13d3a8c3cf0](https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/100940?_ts=13d3a8c3cf0)
- Winsvold, Aina og Lars Gulbrandsen 2009. *Kvalitet og kvantitet: Kvalitet i en barnehagesektor i sterk vekst*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. [http://www.nova.no/asset/3631/1/3631\\_1.pdf](http://www.nova.no/asset/3631/1/3631_1.pdf)
- Yamamoto, Masayo 2002. Language Use in Families with Parents of Different Native Languages: An Investigation of Japanese-non-English and Japanese-English Families. *Journal of Multilingual and*



*Multicultural Development*, 2002, årg. 23 nr. 6, 531–554. DOI: 10.1080/01434630208666484

Østrem, Solveig, Kristin Tholin, Solveig Nordtømme, Turid Thorsby Jansen, Hilde Dehnæs Hogsnes og Harald Bjar 2009. *Alle teller mer: En evaluering av hvordan «Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver» blir innført, brukt og erfart*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold. <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/rammeplanen/evaluering-av-rammeplanen.pdf>

### Vedlegg 1: Kodebok for transkripsjoner av videomaterialet

Hver ytring er skrevet som egen linje, og hver linje er nummerert. En ytring er definert som det som sies / kommuniseres mellom to pauser eller andre former for avbrudd. Transkripsjonen er ortografisk.

#### *Tegn og markører*

.	Nøytral ytring
?	Spørsmål eller spørsmålsliknende ytring
!	Påstand eller kommando
(.)	Pause i om lag 1 sekund
(..)	Pause i om lag 2 sekunder
(...)	Pause i om lag 3 sekunder
/	Ytring som blir avbrutt
Anja:	Hvem som snakker / handler
(setter seg)	Bevegelse eller handling, eller kommentar om stemmeleie
[Catrina:]	Ytring eller handling som foregår mer eller mindre samtidig med den foregående
[...]	Utelatt del av dialogen

Når det ikke er pauser mellom to ytringer, brukes det ikke spesielle tegn i transkripsjonen. Andre tegn og markører som ikke er brukt i samtalesekvensene som er gjengitt i artikkelen, er utelatt fra denne kodeoversikten.

## Abstract

### *ECEC-teachers' language use in interactions with multilingual toddlers*

In Norway, most children begin in an Early Childhood Educational Centre (ECEC) at the age of one year old. This is also the situation for children with multilingual family background. There is little empirical research about language use and the youngest multilingual children in ECEC facilities. This article presents results from a micro-ethnographic study. Conversations from activities in three nursery departments are videotaped and transcribed. In these ECEC, they speak Norwegian only, although several of the children have Norwegian as their L2. By analyzing the language use in different categories of play-activities, we achieve new knowledge of the teacher's use of an exchange tone or an educational tone. In collaboration with the youngest children from multilingual families, an educational tone is dominating. The didactics for language instruction are even though implicit.

*Keywords: Early Childhood and Care Research, Conversation analysis, Emergent bilingualism, Second language, Toddlers*