

# Barnehagen som språklæringsarena for flerspråklige barnehageansatte i arbeidsrettet norskopplæring

*Elena Tkachenko, Kari Bratland og Benedikte Homme Fevolden*  
OsloMet – storbyuniversitetet

## Sammendrag

Denne artikkelen dreier seg om et arbeidsrelatert norskkurs for minoritets-språklige barnehageansatte som ble gjennomført ved OsloMet – storbyuni-versitetet (tidligere Høgskolen i Oslo og Akershus) mellom 2012 og 2017. Ut ifra ulike typer data om og fra disse kursene drøfter vi hvordan barnehager kan være språklæringsarenaer for minoritets-språklige ansatte. Det overordnede formålet med artikkelen er å diskutere hvordan man kan skape sammenheng mellom barnehagen (arbeidsrommet) og norskkurs (undervisningsrommet) for flerspråklige barnehageansatte i liknende opp-læringstilbud. Metodene i prosjektet er av en aksjonsforskende karakter. Dataene fra prosjektet antyder at kurset har gitt vesentlige bidrag til deltakernes faglige og språklige kompetanse, særlig i kraft av å styrke andre-språksinnlærernes «agency» – innlærernes handlingsrom til å delta i ulike typer språklige praksiser. Etter kurset føler kursdeltakerne seg tryggere språklig og er mer interesserte i å delta og bidra i flere situasjoner på jobben enn før, de har langsomt prøvd seg på flere og mer utfordrende oppgaver i barnehagen, og gjennom dette har de synliggjort seg selv og sin kompetanse og endret sin rolle på arbeidsplassen. Ved å delta mer i alle språkpraksiser har de lært mer både språklig og faglig.

Nøkkelord: *arbeidsrettet norskopplæring; flerspråklige barnehageansatte; arbeidsrom; undervisningsrom; barnehagenorsk*



## Innledning

Minoritetsspråklige barnehageansattes norsksferdigheter har de senere årene ofte vært gjenstand for medieomtale og språkpolitiske diskusjoner. I 2016 fastslo rapporten *Spørsmål til Barnehage-Norge 2015* at hver tredje styrer i barnehager med minst én ansatt med et annet førstespråk enn norsk har opplevd at én eller flere av disse ansatte ikke har tilstrekkelige norskkunnskaper til å kommunisere godt med barn, foreldre eller kollegaer (Haugset, Nilsen og Haugum 2016). I 2017 lovfestet regjeringen et krav om et bestemt nivå av norskspråklig kompetanse for å sørge for at alle barnehageansatte kan støtte barns norskspråklige utvikling:

For å bli fast eller midlertidig ansatt i barnehage må personer med et annet førstespråk enn norsk eller samisk ha avlagt en norsksprøve og ha oppnådd nivå A2 på delprøven i skriftlig framstilling og nivå B1 på delprøvene i leseforståelse, lytteforståelse og muntlig kommunikasjon. Nivåene A2 og B1 skal tilsvare nivåene beskrevet i Det felles europeiske rammeverket for språk. (Lovvedtak 28 (2017–2018))

Den nye lovbestemmelsen og den økende etterspørselen etter arbeidsrettet norskopplæring gjør det nødvendig å undersøke hvordan slike opplærings-tilbud kan utformes på best mulig måte. Denne artikkelen beskriver et bestemt norskopplæringstilbud gitt til et utvalg flerspråklige barnehageansatte mellom 2012 og 2017. Med utgangspunkt i data om og fra disse kursene diskuterer artikkelen metoder for å skape sammenheng mellom undervisningsrommet (norskkurset) og arbeidsrommet (barnehagen) i liknende opplæringstilbud. Artikkelen skisserer fordeler ved språkopplæringstiltak som tar sikte på å skape slike sammenhenger, og den forsøker i så måte å gi råd om hvordan arbeidsplasser kan utvikle seg til å bli gode språklæringsarenaer for flerspråklige/minoritetsspråklige ansatte. Innledningsvis gir artikkelen en kort oversikt over noen tendenser i den internasjonale forskningen på andrespråklæring i en arbeidskontekst. Deretter presenterer vi vårt teoretiske ståsted, beskriver prosjektet og aksjonsforskning som metode, før vi drøfter resultatene av prosjektet.

## Forskning på språklæring på arbeidsplassen

Selv om språklæring for spesielle formål (inkludert ulike yrker) er et etablert forskningsfelt internasjonalt, ser det ut at det har blitt lite forsket på arbeids-

rettet norskopplæring i Norge. I en oversiktsartikkel om andrespråksdidaktisk forskning på voksenopplæring i Norge fra 1985 til 2015 nevnes det kun tre arbeider som dreier seg om arbeidsrettet norskopplæring (Enehaug og Vidving 2013, Jangra 2011, Johnsen 2012 referert i Monsen 2015).

Internasjonalt har arbeidsrettet språkopplæring fått mye oppmerksomhet i det siste på grunn av globalisering og migrasjon. Flere arbeidssteder har fått ansatte med ulik kulturell og språklig bakgrunn, og kommunikasjonsmønstre innad i organisasjoner går i dag på tvers av landegrenser. Studier av engelsk som lingua franca (Jenkins, Baker og Dewey 2017) og engelsk for spesielle formål (Paltridge og Starfield 2017) har stått særlig sentralt i utviklingen av arbeidsrettet språklæring som forskningsfelt. I tillegg har også perspektiver på uformell kommunikasjon framfor formelle språklige registre, etnografiske studier som beskriver språklige praksiser på ulike arbeidsplasser, samt nyankomnes erfaringer på en ny arbeidsplass og studier av maktaspekter en plass innenfor den moderne forskningen på arbeidsplassbasert språklæring (Newton og Kusmierszyk 2011). Det har også skjedd endringer i det didaktiske fokuset og de pedagogiske tilnærmingene til språklæring på arbeidsplassen: Framfor å fokusere på form, grammatikk og fagspesifikt vokabular er det nå mer vanlig at arbeidsrelaterede språkkurs vektlegger kommunikative aspekter ved arbeidet, utvikling av interkulturell kompetanse og kritisk språklig bevissthet.

Med dette skiftet har det også blitt vanligere å se sammenhenger mellom språklæring på ulike arenaer, både formelle og uformelle: i klasserommet, på arbeidsplassen og i hverdagen. Forskning på praksisrettet språkopplæring fra Sverige og Danmark viser at det ofte er for lite sammenheng mellom de språklige erfaringene andrespråksinnlærere får på arbeidsplassen, og den språkopplæringen de får i klasserommet (Sandwall 2013). Sandwall etterlyser i sin doktorgradsstudie fra 2013 en metodikk som skaper en bedre sammenheng mellom de to og som utnytter læringspotensialet på arbeidsplassen. En dansk studie fra 2004 peker på flere faktorer som gjør samtale og dermed andrespråklæring på arbeidsplasser vanskelig (Sørensen og Holmen 2004). Én slik faktor er at språkinnlærerens omgivelser går ut fra at hun/han verken kan eller vil delta i en viss type samtaler og situasjoner. Dermed går innlæreren glipp av bestemte muligheter for språkbruk og får heller ikke mulighet til å utvikle kommunikasjonspraksiser for disse situasjonene (Sørensen og Holmen 2004).

For å bedre sammenhengen mellom den språkopplæringen som foregår i klasserommet, og de språkpraksisene innlærerne møter på arbeidsplassen, har Pedersen (2007) utviklet en modell for praksisrettet språkopplæring.

Pedersens modell legger til grunn at arbeidsplassen er en like viktig læringsarena som klasserommet og beskriver en dynamikk mellom det han kaller *arbeidsrommet* og *undervisningsrommet* (arbeidsplassen og språkkurset). De to rommene har forskjellig logikk, men utgjør til sammen ett læringsrom som spiller sammen i en læringsprosess. Læreren må derfor bruke arbeidsmåter og verktøy som bringer arbeidsplassens språk inn i klasserommet. Først må autentiske eksempler fra muntlig og skriftlig kommunikasjon på arbeidsplassen innhentes i arbeidsrommet, enten av læreren eller av kursdeltakerne selv. Så må disse eksemplene analyseres, systematiseres og bearbejdes i undervisningsrommet, slik at det settes i gang videre læringsprosesser på arbeidsplassen (Pedersen og Winsnes 2018). Pedersens modell for arbeidsplassbasert språklæring er utgangspunkt for analysen av datamaterialet i denne artikkelen, og den har påvirket vårt valg av teoretisk forankring for arbeidet vårt, som vi presenterer i neste avsnitt.

### **Teoretisk forankring**

Pedersen (2016) presenterer tre forskjellige tilnærminger til å skape sammenheng mellom undervisningsrommet og arbeidsrommet: en *kommunikativ* tilnærming, en *sosiokulturell* tilnærming og en *biografisk* tilnærming. Den kommunikative tilnærmingen har som mål å ruste kursdeltakerne til å opparbeide seg kommunikativ kompetanse som er tilpasset kommunikasjonssituasjoner på arbeidsplassen. Ut fra denne tilnærmingen betrakter man språket som ulike språkhandlinger som tas i bruk i ulike kommunikasjonssituasjoner på arbeidsplassen. Andrespråksinnlærerne skal “lære å bruke ordene og uttrykkene til å utføre språkhandlinger med” (Pedersen og Winsnes 2018:7). Den sosiokulturelle tilnærmingen betrakter språk som sosial praksis og språklæring som språklig sosialisering (ibid.:21). Det innebærer at andrespråksinnlærere må finne sin plass i de sosiale praksisene på en arbeidsplass; at de må ha tilgang til språkpraksisene og benytte læringsmulighetene som disse språkpraksisene byr på. Om den biografiske tilnærmingen skriver Pedersen at

Sprog og sprog tilegnelse indgår [...] som en integreret del af kursisternes konstruktion af en biografi, dvs. en historie om hvem man er på baggrund af sin livshistorie, og hvilke mulige forståelser af sig selv man ser i et fremtidsperspektiv (2016:116).

Pedersens tre tilnærminger til andrespråklæring baserer seg på sosiokulturelle teorier om språklæring. Slike hevder at det å lære et språk er en kontinuerlig prosess der språkbruksmønstre hele tiden justeres i sosiale aktiviteter innlærere deltar i. Innlærerne må altså mestre de ulike språkhandlingene knyttet til bestemte oppgaver på arbeidsplassen. Hva som er funksjonelt språk for arbeidsrelaterte oppgaver, avhenger også av den lokale yrkeskulturen og av hvordan arbeidet er organisert (Pedersen og Winsnes 2018:15). Av den grunn vil arbeidsorganiseringen påvirke hvilke kommunikasjonssituasjoner deltakerne har mulighet til å bli involvert i. Pedersens modell kan knyttes til teorier om *praksisfellesskap*, på engelsk «communities of practice» (Wenger 2008). Man kan se på andrespråksbrukere i en arbeidssammenheng som beveger seg fra å være perifere til mer og mer fullverdige deltakere i dette praksisfellesskapet.

Barnehagen er den viktigste arenaen for læring og videreutvikling av språket slik det brukes i barnehagearbeid. Ved å delta i praksisene og rutinene på arbeidsplassen vil man kunne lære språk- og tekstsjangrene som brukes der. Også når det gjelder barnehagen som arbeidsplass, vil sider ved organiseringen ha betydning for innlærernes språklæringsmuligheter: Hvordan de ansatte med norsk som andrespråk ser på seg selv og sin rolle i barnehagen, er avgjørende for hvilke kommunikasjonssituasjoner de deltar i, noe som igjen innvirker på innlærernes språkpraksiser og videre språkopplæringsmuligheter. For eksempel vil rutiner og ansvar for samlingsstund eller skriving av dagsrapporter - hvem som gjør det og hva som gjøres - ha konsekvenser for hvilke språklige erfaringer andrespråksinnlærerne får.

Slik Pedersen og Winsnes (2018) og andre har påpekt (se bl.a. Sandwall 2013), har andrespråksbrukere ofte begrenset kommunikasjon på arbeidsplassen. Grunnene til det kan være at de ikke i tilstrekkelig grad blir trukket inn i kommunikasjonssituasjoner eller at de ikke utnytter alle muligheter til å bruke språket. Pedersen og Winsnes (2018:17) hevder at å utvide antallet kommunikasjonssituasjoner som disse arbeidstakerne inngår i, på sikt vil komme både arbeidsgiveren og arbeidstakeren til gode. En slik utvidelse vil innebære muligheter for “empowerment” for innlærerne, som dermed blir gitt muligheten til å videreutvikle og forhandle sin identitet og posisjon på arbeidsplassen.

Ved å lære deltakerne det de trenger for å få tilgang til og gjøre bruk av de eksisterende læringsmulighetene på arbeidsplassen, får de også mulighet til å skape flere læringsmuligheter for seg selv (Pedersen og Winsnes 2018:21).

Et begrep med tilknytning til den sosiokulturelle og den biografiske tilnærmingen i Pedersens modell er «agency» (Deters et al. 2014), eller «handlingskraft» på norsk. Slik handlingskraft er ikke noe den enkelte språkbruker selv mobiliserer eller har mulighet til å utvikle på egen hånd. Begrepet omhandler derimot hvilke muligheter eller hvilket rom den enkelte har for handling og dermed læring, slik McDermott har formulert det:

The question of who is learning what and how much is essentially a question of what conversations they are part of, and this question is a subset of the more powerful question of what conversations are around to be had in a given culture (McDermott 1993:295).

Handlingskraft eller «agency» er altså et fenomen konstruert i fellesskap, der enkeltindividet, gruppa samt fysiske og strukturelle faktorer kan spille inn. Agency er en oppfattet mulighet til å agere, men også til å la være å agere, for eksempel å ikke delta i samtaler, diskusjoner eller praksiser på arbeidsplassen (Sandwall 2013:34). Begrepet bør derfor kanskje forstås som både «handlingsrom» og «handlingskraft». Man kan skape læringsmiljøer som stimulerer «agency» hos den enkelte ved å skape valgmuligheter i et læringsmiljø med interessante og utfordrende aktiviteter (Van Lier 2010:5).

### **Bakgrunnen for utvikling av opplæringstilbudet**

Før vi utviklet modellen for barnehagerelatert norskopplæring, undersøkte vi nærmere hvilke språklige utfordringer og behov de flerspråklige ansatte møter i sitt arbeid i barnehagen, både ut fra deres egne perspektiv og sett ut fra deres arbeidsgiveres ståsted. I FoU-prosjektet *Barnehageansatte med minoritetsbakgrunn – ressurs eller utfordring?* gjennomførte vi intervjuer med seks flerspråklige assistenter som jobber i Oslobarnehager, og et fokusgruppeintervju med fire barnehagestyrere i en bydel i Oslo som hadde ansatte med minoritetsbakgrunn og meldte at de opplevde problemer med kommunikasjon med disse i sitt daglige arbeid (Tkachenko et al. 2015).

I intervjuene med assistentene kom det opp eksempler på utfordringer knyttet til ordforråd, til bruk av språket i noen spesifikke situasjoner, til det å gjøre seg forstått, samt til det språklige mangfoldet i det norske samfunnet (bruk av ulike dialekter, samt svensk og dansk). I intervjuet med styrerne ble utfordringer diskutert i mye videre forstand enn det som kom fram i intervjuene med assistentene. Noen av eksemplene som kom opp i intervjuet, hadde direkte med norskspråklige ferdigheter å gjøre (f.eks. bruk av preposi-

sjoner, problemer med å forstå beskjeder og formidle en beskjed videre, grammatikk og uttale som særlig vekker bekymring for minoritetsspråklige ansattes rolle som språklige rollemodeller for barna). Andre eksempler var ikke nødvendigvis rent språklige. De handlet mer om holdninger og deltakelse (f.eks. at minoritetsspråklige ansatte ikke ville svare på telefonen, var tause i faglige diskusjoner, unngikk skrivning, tok lite initiativ til å lede aktiviteter med barn), kunnskaper om barn og det å bygge relasjoner med barn (f.eks. posisjonere seg selv, få autoritet blant barna, hjelpe dem til å løse konflikter) og fagkunnskaper og fagspråk (f.eks. lese og forstå Rammeplanen for barnehagens arbeid og oppgaver, forstå barnehagens faglige arbeid, syn på barn og barneoppdragelse i en norsk kontekst).

I lys av de teoretiske perspektivene skissert ovenfor, tolket vi dette slik at flerspråklige ansattes utfordringer handlet om mye mer enn de formelle sidene ved norskspråklig kompetanse. Svarene fra både assistentene og styrere som ble intervjuet, pekte på betydningen av arbeidsrelaterte oppgaver som krevde en viss språklig kompetanse og ble knyttet til lokale språklige praksiser. I intervjuene kom det også frem at det var viktig at assistentene fikk mulighet til å bruke sin språkkompetanse i et bestemt handlingsrom og utøve (eller ikke utøve) sin handlingskraft i dette praksisfellesskapet.

Dataene fra denne aller første språkbehovsanalysen dannet grunnlaget for utviklingen av opplæringstilbudet *Barnehagenorsk*, der vi la vekt på å skape sammenheng mellom undervisningsrommet og arbeidsrommet.

## Beskrivelse av opplæringstilbudet *Barnehagenorsk*

Opplæringstilbudet *Barnehagenorsk* ble organisert som et samlingsbasert norskkurs for barnehageansatte med 7–8 samlinger over en periode på 6–8 måneder. De barnehageansatte fikk fri fra jobben for å delta på kurset. Undervisningen dreide seg om fem hovedområder: grammatikk og ordforråd, vanlige kommunikasjonssituasjoner i barnehagen, skriftlige barnehagetekster, barnehagefaglige temaer og fagtekster, samt barnekultur og barnelitteratur. En viktig del av opplæringen var praksisrelaterte oppgaver som deltakerne fikk mellom hver av samlingene. Dette var oppgaver som skulle gjennomføres i forbindelse med det daglige arbeidet i barnehagen. Kursdeltakerne hadde også en samling i barnehagen der de hadde forberedt en aktivitet med en barnegruppe, gjennomførte den med læreren fra høgskolen til stede og diskuterte erfaringene i en samtale med læreren. Hver deltaker ble tildelt en kollegaveileder som skulle bistå kurs-

deltakeren i språklæringen. Veilederne fikk tilbud om seminarer med erfaringsutveksling og faglige diskusjoner om barnehagen som språklæringsarena. I perioden mellom 2012 og 2017 ble det arrangert fire slike norskkurs med omtrent 20 kursdeltakerne hvert år.

Vi utviklet et kartleggingsskjema som ble brukt til språkbehovsanalyse før hvert kurs, og ved slutten av kurset ble skjemaene fylt ut på nytt for å dokumentere kursdeltakernes utvikling i løpet av kursperioden. I tillegg til kartleggingsskjemaet hadde vi en mappevurdering på slutten av kurset, der kursdeltakerne skulle lage en visningsmappe bestående av bearbejdede versjoner av tre av tekstene de hadde skrevet i løpet av kurset, samt en refleksjonstekst om sin egen læring. Kravet om å bearbejde noen av kurstekstene på bakgrunn av tilbakemeldinger gav deltakerne anledning til å jobbe videre med tekstene og forbedre dem. Refleksjonsteksten skulle øke kursdeltakernes bevissthet omkring hva de hadde lært og hvordan de ønsket å utvikle sin språklige kompetanse videre.

## Metode

Som lærere på dette kurstilbudet satte vi i gang kursdeltakernes læringsprosesser, foretok evalueringer og gjorde observasjoner underveis, samt samlet kursdeltakernes tekster og tilbakemeldingene de fikk på tekstene sine. I tillegg gjennomførte vi et dybdeintervju med to av kursdeltakernes veiledere for å få bedre innsikt i deltakernes læringsprosesser og roller på arbeidsplassen. På den måten hadde vi en dobbeltrolle i prosjektet – både som lærere og forskere på egen praksis. Derfor kan forskningsmetodene som ble brukt i prosjektet, sies å være av en aksjonsforskende karakter.

En av fordelene ved å forske på egen praksis er at man har et nært forhold til undervisningsopplegget. Det er lettere å revidere, fornye og utvikle noe man selv arbeider med, enn å få “beskjed” av en utenforstående forsker om hva som kan/bør forbedres ved opplegget. Samtidig er det mer utfordrende å være objektiv når man forsker på og reflekterer over sin egen praksis, enn når man forsker på andres praksis. Som lærer på kurset vil en gjerne lykkes og at kursdeltakerne skal være fornøyde, og kursdeltakernes evalueringer av ens eget arbeid kan vekke følelser hos en. Dette kan hindre en i å se objektivt på prosessen og i å være konstruktiv i den videre revideringen og utviklingen av kurset. I aksjonsforskningsprosjekter er det derfor særlig viktig å rette fokuset mot å utvikle så lærerik undervisning som mulig og unngå å «sette karakter» på seg selv eller sine kolleger som undervisere og utviklere.



Aksjonsforskning er et felt med svært stor bredde. Vår studie hører hjemme innenfor det Levin (2017) kaller *aksjonsforskning i undervisning*. Denne metodikken kjennetegnes ved at undervisningen blir en systematisk reflekterende praksis, en kontinuerlig refleksjonsprosess der intensjonen er å forbedre undervisningen. Aksjonsforskning i undervisning blir ofte gjort av lærere i samarbeid med forskere for å utvikle undervisningen med utgangspunkt i læreres evne til refleksjon (Postholm og Smith 2017:77). I vår studie var imidlertid lærerne og forskerne de samme, ettersom vi forsket på et arbeidsrettet kurs på universitetet der vi selv underviste. Aksjonsforskning, slik vi brukte metoden, er altså en praksisbasert forskningsmetode der forskerne selv er involvert i den praksisen de forsker på, og har som mål å endre og forbedre praksisene. Utgangspunktet for dette aksjonsforskningsprosjektet var et behov i praksisfeltet for mer norskopplæring for barnehageansatte med et annet førstespråk enn norsk. Prosjektet dreide seg om å utvikle en modell for arbeidsrettet norskopplæring som kunne imøtekomme dette behovet, og evaluere og videreutvikle modellen etter hvert kurs. Samtidig var formålet vårt å utvikle ny kunnskap om hvordan barnehagen kan være en språklæringsarena for andrespråksbrukere av norsk.

Underveis mens opplæringstilbudet ble gjennomført, sørget vi for å samle inn dokumentasjon som kunne danne grunnlag for forskningen. Undervisningsplaner, undervisningsmaterieell, oppgaver mellom samlinger, oppsummeringer fra hver av samlingene (inkludert barnehagesamlingene), lærernes egne observasjoner og refleksjoner underveis, samt diskusjonene på lærermøtene utgjør datagrunnlaget som dokumenterer undervisningsopplegget i flere runder. På hvert kurs gjennomførte vi systematiske evalueringer. Kursdeltakerne og deres veiledere fylte ut evalueringsskjemaer, både underveis og etter avsluttet kurs (til sammen ca. 160 skjemaer fra kursdeltakere og rundt 60 fra veiledere). Mer om evalueringsskjemaene som ble brukt (med noen revisjoner etter hvert kurs) og resultatene etter den første runden, er publisert i Tkachenko og Fevolden (2014). Etter den første kursrunden inviterte vi kursdeltakerne og veilederne til et gruppeintervju. To av veilederne møtte opp til intervjuet, som fant sted noen måneder etter at kurset hadde blitt avsluttet. I intervjuet fikk veilederne spørsmål om oppfølging av kursdeltakerne på arbeidsplassen, om endringer de har sett på arbeidsplassen når det gjelder kursdeltakernes kompetanse og språkbruk, om hvordan de så sin rolle som veileder og mulighetene de så ved arbeidsplassen som språklæringsarenaen for “sine” kursdeltakere i fremtiden. Det ble gjort lydopptak under intervjuet og det ble senere transkribert.

## Hvordan skape sammenheng mellom arbeidsrom og undervisningsrom i arbeidsrettet norskopplæring?

I det følgende synliggjør og drøfter vi valgene vi gjorde for å tilpasse kurset til de behovene flerspråklige barnehageansatte møter i sitt arbeid. Dette vil vi sammenholde med datamaterialet som er nevnt ovenfor, for å kunne si noe om kursdeltakernes læringsprosesser og deres utbytte av kurset. Vi vil vise den kompleksiteten arbeidsrelatert språklæring innebærer, og drøfte muligheter for å skape en kobling mellom undervisningsrom og arbeidsrom i et slikt arbeidsrelatert språkkurs (Pedersen 2007, 2016). Vi vil dele inn gjennomgangen etter læringsområder i kurset: ordforråd, språkbruk og fagkunnskap. Deretter vil vi drøfte mer generelt hvordan barnehagen kan være en språklæringsarena for de flerspråklige ansatte både under og etter kurset. Det overordnede formålet med artikkelen er som nevnt tidligere å undersøke hvordan man best mulig kan skape sammenheng mellom barnehagen (arbeidsrommet) og norskkurset (undervisningsrommet) for flerspråklige barnehageansatte i et opplæringstilbud.

### *Arbeid med yrkesspesifikt ordforråd*

Arbeidet i en barnehage krever et ordforråd for de omgivelsene og kommunikasjonsituasjonene som oppstår nettopp i en barnehage. Pedersen (2006) poengterer imidlertid at arbeidsrommet ikke nødvendigvis alltid gir andrespråksbrukere muligheter til å bearbeide språklige erfaringer: Interaksjonen som skjer på en arbeidsplass, foregår ofte under tidspress og er rutinepreget, noe som kan begrense muligheten til å rette oppmerksomhet mot språket. Derfor vil det ifølge Pedersen være nødvendig å legge til rette for at kursdeltakerne på et arbeidsplassbasert språkkurs gis mulighet til å bearbeide språklige erfaringer fra sitt arbeid og ta dem med i et undervisningsrom. På den andre siden vil undervisningsrommet gi kursdeltakerne tilgang til et større språklig repertoar, som de kan anvende i en relevant kontekst på arbeidsplassen.

På kurset *Barnehagenorsk* sto arbeid med ordforråd sentralt i alle læringsaktivitetene. Til hver samling ba vi kursdeltakerne om å notere nye ord og uttrykk de hadde lært, og en fast aktivitet på hver samling var gruppearbeid knyttet til disse ordene, bl.a. å lage egne setninger med de nye ordene/uttrykkene og forklare dem til hverandre. Noen ganger ga vi dem spesifikke ordlæringsoppgaver som de skulle gjøre som en del av arbeidet sitt. En slik oppgave var å lære nye ord fra en tur i skogen – fem nye ord for trær, fugler og blomster. Et slikt arbeid med ordforråd gav kursdeltakerne på den ene siden mulighet til å forberede seg til kommunikasjonen på

jobben (den kommunikative tilnærmingen). På den andre siden ble kursdeltakerne gitt muligheten til å innta nye sosiale roller i sin språkbruk på arbeidsplassen: De fikk muligheten til å spørre om ord som var ukjente for dem, for å dokumentere dem til kurssamlingene, og etter samlingene kunne de prøve å ta i bruk de nye uttrykkene de hadde lært (den sosiokulturelle tilnærmingen).

I sluttevalueringene av kurset ble ordforråd trukket fram som noe kursdeltakerne og deres veiledere følte de hadde blitt bedre på. Kursdeltakernes tekster viste at de hadde begynt å ta i bruk de nye uttrykkene de hadde lært, og kartleggingene viste positive endringer i deltakernes språklige bevissthet. En av kursdeltakerne uttrykte det slik: “tenker mer på hvor og når jeg skal bruke hvilke ord”. Dette kan tyde på endringer i kursdeltakernes forhold til egen språkbruk og på økt handlingskraft.

Diskusjoner med kursdeltakerne underveis i kursperioden synliggjorde holdninger blant de flerspråklige barnehageansatte om at det kunne være flaut å spørre om ord som man ikke forstår. Noen trodde at det å spørre om et ord man ikke forstår, eller om hva noe heter på norsk, kunne sette dem i fare for å miste jobben. Slike holdninger var det viktig å jobbe med, og i videre runder av kurset la vi mer vekt på den sosiokulturelle og den biografiske tilnærmingen til språklæring. Vi snakket om strategier man bruker for å utvide sitt ordforråd, om livslang læring og om kursdeltakernes rolle i ordlæringsprosesser som de setter i gang hos barn. En praksisfortelling nedenfor var et eksempel på det siste. En av kursdeltakerne snakket om en oppgave der de skulle lære nye ord på tur i skogen med barna:

Da vi var i skogen, spurte jeg barna om de kunne hjelpe meg med å lære nye ord for trær som vi så på veien. Barna ble veldig engasjert og de avbrøt hverandre og ropte ut forslag til hva trærne rundt heter. Noen trær var kjente for alle og de visste hva de het. Men de mest ivrige diskusjoner oppstod da barna ikke var sikre, om f.eks. det var grantré eller furu, noen mente det het juletré. Noen ganger var det ingen som visste hva et tre het. Da tok vi bilder av trærne og samlet bladene, slik at vi kunne sjekke i bøkene da vi kom tilbake til barnehagen og finne ut svarene på det vi lurte. Noen ganger måtte vi også søke på internett for å finne ut hva trærne het.

Dette eksempelet viser at det å være andrespråksinnlærer og ikke kunne navnet på alle trær man ser rundt seg, kan skape autentiske lærings-situasjoner både for barna og andrespråksinnlæreren selv. Istedenfor å ta rollen som den språklig mer kompetente som kunne ordene, ble kursdeltakeren en undrende samtalepartner. Andrespråksinnlæreren satte i gang

en utforskningsprosess der hun selv hadde motivasjon for å lære ordene, samtidig som hun viste barna hvilke strategier som kan tas i bruk for å finne ut hva de ulike trærne het.

Praksisfortellingen over illustrerer kompleksiteten man møter når man skal utvikle et yrkesrelevant ordforråd. Det handler ikke bare om å lære ord og ta dem i bruk. Det handler i like stor grad om hvordan en andrespråksbruker ser på seg selv som lærende individ, hvordan en ordrelatert utfordring løses i den konkrete arbeidsrelaterte konteksten, andrespråksinnlærernes handlingsrom og handlingskraft. Sett i lys av den biografiske tilnærmingen i Pedersens modell (2008) kan slike erfaringer bidra til endringer i kursdeltakernes yrkesidentitet

### *Bruk av språket i yrkesrelevante situasjoner*

Som beskrevet i metodedelen utgjorde vanlige kommunikasjonssituasjoner i barnehagen, skriftlige barnehagetekster, barnehagefaglige temaer og barnekultur/barnelitteratur sentrale deler av kursinnholdet. Kursdeltakerne fikk blant annet trening i å gi og ta imot beskjeder, håndtere telefonsamtaler og å uttrykke sin mening på møter. De fikk øvelse i å skrive arbeidstekster, bl.a. skriftlige beskjeder til foreldre og kollegaer, dagsrapporter og praksisfortellinger.

Skriving i en arbeidssituasjon var for de fleste kursdeltakerne forbundet med mye usikkerhet, ofte på grunn av at de ikke følte at de kunne skrive tekster på jobben siden de skrev så mye feil. Det ser imidlertid ut til at skriftlige arbeidstekster ble en arena for språklæring for veldig mange etter hvert. I den prosessen så vi at den kommunikative tilnærmingen var et utgangspunkt for utvikling av nye sosiale roller i praksisfellesskapet og videre for styrking av kursdeltakernes egen identitet både som språkbrukere og yrkesutøvere. I undervisningen på samlingene fikk de tips til utforming av arbeidstekster, de samlet på tekster fra sine arbeidsplasser og analyserte dem. På denne måten fikk deltakerne teksteksempler og kunne øve på å skrive slike tekster selv. En av veilederne fortalte om endringene som hadde skjedd med kursdeltakerne når det gjaldt skriving av dagsrapporter. Før kurset var det å skrive dagsrapport en oppgave kursdeltakeren ikke turte å ta på seg, men etter hvert tok kursdeltakeren gradvis mer ansvar for å skrive dem:

da var det veldig sånn usikkerhet i utgangspunktet først før kurset da så var det veldig sånn at mm “nei kan ikke du gjøre det da” eller litt sånn da “å nei liksom jeg vet ikke helt ikke med språk og” men da var det liksom “ja det

kan jeg gjøre men vil du se på det etterpå? “ja selvfølgelig” så gikk vi gjennom etterpå.

Dette sitatet illustrerer en endring i kursdeltakerens holdninger til barnehagens språkpraksiser, – en endring som åpnet for at kursdeltakeren fikk nye språklige erfaringer. Gjennom oppgavene på kurset ble kursdeltakerne utfordret til å prøve seg på vanlige skriftlige sjangre i barnehagehverdagen, og de fikk legitimert sin deltakelse i visse språklige praksiser som de ikke hadde deltatt i før. Dermed førte sammenhengen mellom undervisningsrom og arbeidsrom til at kursdeltakerne beveget seg fra ikke-deltakelse til legitim perifer deltakelse. Denne endringen skapte muligheter for mer språklæring på arbeidsplassen og vil med tiden kunne gi innlærerne mulighet til å bli fullverdige deltakere i dette praksisfellesskapet.

På hver samling jobbet vi med sanger og leste og diskuterte barnelitterære tekster. Mens vi som lærere stod for valg av tekstene i begynnelsen av kurset, begynte deltakerne etter hvert å presentere sanger de brukte i sine barnehager, og ta med og presentere bøker de leste med barna. Sang og musikk er en naturlig del av barnehagehverdagen, der det synges både i ulike aktiviteter med barn som i samlingsstund, og i mer spontane hverdagslige situasjoner. En studie (Haukenes og Hagen 2017) viser at sangrepertoaret i barnehagene har en felles kjerne av sanger som synges nesten i alle barnehager. På samlingene fikk vi høre mange ulike varianter av de mest populære barnesangene. Etter hvert gikk diskusjonene om hva som er riktig sangtekst, over til å dreie seg mer om hvor spennende kursdeltakerne syntes det var å lære nye sanger og ulike varianter av de kjente sangene.

I boken *Musikk og andrespråk. Norsk tilegnelse for små barn med et annet morsmål* skriver Kulset (2015) om sammenhengen mellom musikk og språk, og om hvordan musikk kan være inngangsport til andrespråklæring for barn. Vi observerte at arbeid med sanger også kan være et nyttig hjelpemiddel for språklæring for våre voksne kursdeltakere. Med Pedersens kommunikative tilnærming som utgangspunkt fikk kursdeltakerne øve på å lytte til detaljer for å få med seg og forstå sangtekstene, øve på uttale av lyder, lydkombinasjoner, ord og prosodiske og rytmiske mønstre, lære nye ord i sangtekster, samt legge merke til noen grammatiske fenomener som ble tatt opp på kurset (f.eks. verbbyyning, bruk av bestemt og ubestemt form). Flere ganger registrerte vi aha-opplevelser hos kursdeltakerne: Noen av dem forsto sangtekster for første gang, andre fikk endelig avklart et ord de aldri forstod i sangen, osv.

Barnehagekulturen er preget av muntlighet, og det eksisterer en slags barnehagesangkanon med sanger som alle kjenner og synger. Sangene

“sitter i veggene” (Haukenes og Hagen 2017:9) og det er sjeldent sangene presenteres med tekst og melodi for nyankomne (ansatte eller foreldre) i praksisfelleskapet – de bare forutsettes kjent. Haukenes og Hagen (2017) sier at barnesangkanonien kan sammenlignes med folkemusikk med sine kjennetegn: barnesanger blir tradert gjennom generasjoner, de innlæres og overføres muntlig og sangene kan eksistere i mange ulike varianter. En slik barnesangkanonien blir lett “taus kunnskap”. De flerspråklige ansatte i barnehagen må bare “plukke sangene” og lære dem. En slik innlæringsmåte kan føre til “ufullstendig overføring” og samtidig gjøre det vanskeligere å samtale om teksten. Som Haukenes og Hagen (2017:10) problematiserer, kan sangkanonien danne grunnlag for inkludering og ekskludering og “kan også være et uttrykk for verdivurdering og dominans”. Ut fra den sosiokulturelle tilnærmingen i Pedersens modell, så vi at arbeidet med sanger på kurset gav kursdeltakerne grunnlag for å bli inkludert i barnesangfelleskapet på arbeidsplassen.

En av oppgavene vi ga kursdeltakerne, var å synge på morsmålet sitt i barnehagen og reflektere over hva de syntes var utfordrende ved å synge på norsk sammenlignet med morsmålet. Dette bidro til å gjøre deltakerne bevisste sine egne språklige utfordringer, samtidig som det gav dem en anledning til å vise andre deler av sangkompetansen sin. De fikk handlingsrom og handlingskraft til å komme med verdifulle bidrag til felleskapet. Ut fra den biografiske tilnærmingen i Pedersens modell kan vi se at dette arbeidet ga kursdeltakerne anledning til å vise og få anerkjennelse for hvem de er, og formidle og gjøre seg selv bevisst på sider ved sin bakgrunn og livshistorie, som ikke hadde vært så synlig i arbeidskonteksten tidligere.

Litteraturformidling er også sentralt i barnehagehverdagen. Det fortelles eventyr, brukes rim og regler og leses bøker. Disse aktivitetene anses som viktige for barns språklæring, og de er vanlige språkpraksiser på arbeidsplassen. Derfor var arbeid med litteratur også en viktig del av *Barnehagenorsk*-kurset. Behovsanalysene før hvert kurs viste at høytlesing på norsk var en av de aktivitetene kursdeltakerne ofte kvidde seg for å gjøre. I samtalen våre med kursdeltakerne sa mange at de gjerne leste for barna, men helst ikke når det var noen andre voksne der som kunne høre det. Vi tolket det slik at utfordringene kursdeltakerne opplevde med høytlesing for barn, i mindre grad handlet om de kommunikative aspektene ved språket og i større grad om kursdeltakernes subjektive oppfatninger av begrensningene i sosiale praksiser på arbeidsplassen, og muligens til deres egen identitet som lesere. Gjennom oppgavene på kurset fikk de øvelse i å lese høyt og la andre høre dem, både i klasserommet og på arbeidsplassen. Etter kurset skrev over halvparten av kursdeltakerne at de leste bøker høyt for

barn oftere enn før. Også i så henseende bidro altså kurset til å gi deltakerne større deltakelse i en viktig del av praksisfellesskapet i barne-hagene.

### *Fagkunnskaper og fagspråk*

Mange av kursdeltakerne hadde gått på norskkurs tidligere, men disse norsk-kursene var generelle kurs som i liten grad rustet deltakerne til å håndtere fagspråket og dagligspråket i barnehagen. Blant kursdeltakerne var det i tillegg stor variasjon når det gjaldt utdanningsnivå. Kursdeltakerne hadde dermed ulike forutsetninger for videre faglig utvikling, og vi som lærere på kurset fikk utfordringer med å på best mulig måte sørge for at kursdeltakerne fikk utviklet fagspråket sitt ut fra sine respektive utgangspunkt.

Arbeid med faglige begreper, faglige tekster og fagkunnskaper fikk en betydelig plass på kurset. Kursdeltakerne sa ofte at de leste faglige tekster, men uten å forstå alle ordene. Flere trakk fram faglige diskusjoner med kolleger som spesielt vanskelig, særlig på grunn av det høye tempoet slike diskusjoner ofte har, noe som gjorde det vanskelig for andrespråksbrukere å tenke og snakke fort nok til at de klarte å bryte inn og bli en del av diskusjonen. Kursdeltakerne fortalte at de ofte ikke sa så mye for eksempel på fagdager. Dermed fikk de heller ikke øvelse i denne typen språkpraksiser.

Et av prinsippene for utviklingen av språkkurset var at språklæring skjer som en del av den øvrige kompetanseutviklingen. Vi gikk derfor langsomt gjennom faglige tekster fra blant annet rammeplanen og veiledningshefter og diskuterte alle ord kursdeltakerne ikke forsto. På den måten kunne undervisningsrommet bli en arena for språklig bearbeiding av innputt kursdeltakerne fikk i arbeidsrommet, i tråd med den kommunikative tilnærmingen i Pedersens modell (2016). Så fikk de oppgaver knyttet til det samme faglige temaet som teksten, for eksempel å skrive om temaet, lage et lite innlegg og legge det fram for kolleger eller snakke med kollegene sine om det i uformelle samtaler. Gjennom slike oppgaver gav undervisningen kursdeltakerne anledninger og ressurser til å inngå i nye sosiale relasjoner på arbeidsplassen og utvide sin språkbruk til å handle om faglige temaer (den sosiokulturelle tilnærmingen). Med tanke på ulike forutsetninger måtte vi lage oppgaver som var åpne og kunne løses på ulike nivå. Vår erfaring er at en slik integrert opplæring, der man tar utgangspunkt i et faglig tema og jobber med språket parallelt, kan skape mye motivasjon og engasjement for mer læring blant kursdeltakerne.

Blant de faglige temaene på *Barnehagenorsk*-kurset var barnehagens rammeplan, lek, voksenrollen, barns medvirkning, flerspråklighet og litteraturarbeid. Særlig temaet om flerspråklighet og morsmålets betydning skapte engasjement. Ut fra den biografiske tilnærmingen i Pedersens modell



(2016) kan vi tolke det dit hen at undervisningen på kurset og oppgavene de jobbet med på arbeidsplassen, gav kursdeltakerne større motivasjon til å investere i språklæringen for å heve sin status. Her kunne kursdeltakerne fremstå som “eksperter” på sitt språk og sin kultur, og de hadde alle relevante erfaringer de kunne dele med hverandre og kollegaene på arbeidsplassen. Dette gjorde at vi i videreutviklingen av opplæringstilbudet vektla dette temaet og den biografiske tilnærmingen enda mer. De ble bedt om å fortelle eventyr og synge sanger fra sin egen kultur, fortelle om hva de lekte da de var barn, tegne sitt språkportrett og lage flerspråklige bøker med norsk og morsmål. I arbeidet med ordforråd og grammatikk ba vi dem om å sammenligne norsk med de andre språkene de kunne, finne ekvivalenter til nye ord på sitt morsmål, osv.

I kursevalueringene understrekte mange av kursdeltakerne at de følte seg mer trygge på jobben, og at de hadde begynt å by mer på seg selv. Valgene vi har gjort når det gjelder å vektlegge kursdeltakernes flerspråklige og flerkulturelle kompetanse, kan ha bidratt til denne tryggheten. Norton (2013) definerer identitet som hvordan en person forstår sin relasjon til verden, hvordan denne relasjonen er strukturert i tid og rom, og hvilke muligheter personen ser for seg selv i framtiden. En slik sammenheng mellom arbeidsrom og undervisningsrom kan ha bidratt til at kursdeltakerne har utviklet en trygg identitet i jobben. Da vil de i større grad tenke på seg selv som kompetente profesjonsutøvere. Identitet er nært knyttet til “agency”, eller handlingskraft og handlingsrom (Van Lier 2006). Dersom kursdeltakerne får en tryggere identitet og en sterkere rolle, vil de oppleve sin rolle i barnehagen som annerledes, og de vil oppleve at de har flere valgmuligheter i arbeidet og mer å spille på, større handlingsrom, sterkere “agency”. Når de opplever at det er et større handlingsrom for dem i barnehagen, vil de delta i et større spekter av barnehagens praksiser, noe som igjen gir øvelse og læring, språklig og faglig.

### **Barnehagen som språklæringsarena for flerspråklige ansatte**

I analysen ovenfor har vi vist noen eksempler på sammenhenger mellom undervisningsrommet og arbeidsrommet. Noen av disse kan knyttes direkte til ordforrådet, grammatikken og språkhandlingene som kursdeltakerne har bruk for i arbeidssituasjoner (kommunikativ tilnærming). Andre handler om det å bli sosialisert inn i de praksisene som er relevante på arbeidsplassen (sosiokulturell tilnærming), eller om å videreutvikle sin egen rolle på arbeidsplassen ved å bli tryggere, by mer på sin egen kompetanse og bli



fullverdige deltakere i et praksisfellesskap (biografisk tilnærming).

Kursdeltakerne i vårt datamateriale deltok som tidligere nevnt bare på 7–8 samlinger gjennom ett år. Det er begrenset hvor mye språk man kan lære på så få kursdager. En viktig side ved kurset var derfor å skape strategier for hvordan deltakerne kunne videreutvikle sin norskspråklige og faglige kompetanse i sitt arbeid. For eksempel kunne de lære seg strategier for oppklaring av misforståelser. Kommunikasjon er alltid en tosidig prosess, og når misforståelser i kommunikasjonen oppstår, har begge parter i kommunikasjonen ansvar for å “reparere” samtalen og oppklare misforståelser (Svennevig 2009).

En viktig del av *Barnehagenorsk*-kurset var å hjelpe kursdeltakernes veiledere med hvordan de kunne kommunisere bedre, og hvordan de kunne legge til rette for at en ansatt videreutviklet sin språklige og faglige kompetanse. Før kurset var minoritetsspråklige ansattes språklige feil og misforståelser i kommunikasjonen et tabubelagt tema. Mange kollegaer syntes det var uhøflig å kommentere eller rette språkfeil. Etter at kollegaene deres startet på kurset, ble de mer bevisst på hvor viktig tydelig kommunikasjon og språklæring er på arbeidsplassen. Minoritetsspråklige ansatte som bruker ulike strategier for å lære mer norsk i barnehagen, kan også være gode rollemodeller for barn som selv er i gang med å lære språket, f.eks. når de spør om nye ord, sammenligner språkene de kan, undrer seg over ord og uttrykk, avklarer misforståelser, osv. (se praksisfortellingen diskutert tidligere).

Datagrunnlaget vårt forteller også om noen viktige forskjeller på hva kursdeltakerne ønsket å lære før kurset, og hva de og veilederne mente de hadde lært etter kurset. Før kurset hadde både veiledere/styrere og deltakerne selv sterkt fokus på det rent språklige, de formelle sidene ved språket og ordforrådet sitt. Øvelser med grammatikk, ordforråd og uttale var riktignok sentrale i kurset, men disse øvelsene var alltid knyttet til konkrete arbeidssituasjoner, i tråd med den kommunikative tilnærmingen i Pedersens modell. I intervjuene med veiledere etter kurset fikk de formelle sidene ved kursdeltakernes språk imidlertid mindre oppmerksomhet. Veilederne poengterte i de avsluttende evalueringene at kursdeltakerne hadde fått et bedre ordforråd og snakket og skrev riktigere grammatisk og ortografisk. Men i enda større grad trakk de fram endringer som hadde skjedd i kursdeltakernes handlingsmønstre, spesielt at de hadde begynt å delta i praksiser de ikke tidligere tok del i. En veileder fortalte om hvordan kursdeltakeren var mye mer deltakende i faglige diskusjoner enn tidligere:

(...) det ser jeg på fag altså vi har fagdager og den personen tør å si mye mer komme med forslag altså eh mye mer muntlig aktiv når det gjelder sånn fagarbeid og alt altså (...)

Det kom fram flere lignende eksempler i intervjuet, kursdeltakerne snakket mer med foreldrene, de skrev dagsrapporter som ble hengt opp, ledet aktiviteter, deltok mer i alt som skjedde. Vi vet at mange av kursdeltakerne har lang botid i Norge og har jobbet lenge i barnehage. Antakelig var det ikke bare mangelen på språklig kompetanse som gjorde at de ikke deltok i disse praksisene tidligere. Ut fra teorien om “agency” (Sandwall 2013) kan vi tenke oss at kursdeltakerne ikke var trygge på at det var handlingsrom for dem til å prøve seg på disse praksisene. Kanskje de følte at noen (verbal-språklige) oppgaver burde utføres av dem som hadde norsk som førstespråk, og at det ikke var rom for å gjøre feil. Kanskje var lederne i barnehagen litt redde for å gi dem utfordringer som kunne gjøre dem ukomfortable og usikre. Ved at de ikke deltok i eller ikke fikk tilgang til alle barnehagens praksiser, gikk innlærerne glipp av viktig språklæring.

Som tidligere nevnt skrev kursdeltakerne at kurset hadde gjort dem tryggere på jobben sin enn tidligere. Forklaringen på det kan være det sosiale aspektet ved kurset, at de møtte andre som var i samme situasjon som dem, og dermed følte seg mindre alene med utfordringene sine. Det kan også hende at deres status i barnehagen ble endret da de ble kursdeltakere. Det at de blir spesielt valgt ut til å gå på kurset, og at de måtte ha fri fra jobben for å dra dit, kan ha bidratt til denne endrede statusen. Dette kom også veilederne inn på i sine intervjuer etter avsluttet kurs, at kursdeltakerne ble motivert av å føle seg «viktige» siden de gikk på kurs:

jeg tenker at veldig mye motivasjon gikk gikk var lå i det kurset i forhold til det å få lov å gå vekk fra jobben liksom få lov til å få den tida og føle seg viktig okei du treng- du skal få den tiden her. Det ser vi er viktig.

Generelt i datamaterialet vårt kan det virke som de som ikke hadde norsk som førstespråk, hadde en tendens til å bli «usynlige» i barnehagen, både når det gjaldt deres kompetanse, deres holdninger og meninger og deres behov og usikkerheter. Veilederne ga eksempler på at kursdeltakerne hadde “usynlig” kompetanse før kurset, kompetanse som kursdeltakelsen og oppgavene gjennom kurset gjorde synlig:

og så blir mye mer synlig i den kompetansen hun har da i forhold til i forhold til forståelse for fo- for ungene altså det det har kommet enda tydeligere fram.

Veilederne fikk altså vite mer om assistentene gjennom kursdeltakelsen, de fikk vite mer om kompetansen, men også om usikkerhetene og de vanskelige tankene. Det virket som dette var viktig for veilederne, at de som ledere fikk bedre innsikt i hvordan de kunne støtte assistentene sine på en god måte i hverdagen:

(...) for det var mye i løpet av det kurset var det veldig mye som ble avdekket av usikkerhet som jeg ikke visste om som jeg aldri hadde snakka om før for det ble liksom så mye mer naturlig å snakke om- mange ja mye da. Som de da hadde snakka om på kurset og og på en måte følte jeg var så mye åpenhet da.

Det kan altså virke som om kursdeltakernes rolle og handlingsrom endret seg i løpet av kursperioden, og at barnehagen ble et bedre miljø for de flerspråklige ansattes læring. Gjennom oppgaver de ble gitt mellom samlinger, oppgaver som skulle gjennomføres i barnehagene, deltok de i nye praksiser og fikk dermed tilgang til mer læring. Etter kurset ble de i større grad sett på som legitime språkbrukere i flere forskjellige situasjoner. Kursdeltakerne hadde da beveget seg fra å være perifere deltakere i dette praksisfellesskapet til å ta inn mer sentral rolle og etter hvert bli mer fullverdige medlemmer i praksisfellesskapet (Wenger 2008).

## Oppsummering og konklusjon

Vi har i denne artikkelen redegjort for valgene vi gjorde i utviklingen av et arbeidsrelatert norskkurs for barnehageansatte med norsk som andrespråk, og evaluert dette opplæringstilbudet ut fra et aksjonsforskningsperspektiv med særlig fokus på sammenhenger som ble skapt mellom undervisningsrom og arbeidsrom. Dataene våre viser at samspillet mellom arbeidsrommet og undervisningsrommet må gå i begge retninger. Det er viktig, slik Pedersen (2007) understreker, at arbeidsplassens språk får innpass og bearbeides i klasserommet. Dataene våre viser også at undervisningsrommet bør gi noen impulser tilbake som kan bearbeides, anvendes og prøves ut i arbeidsrommet.

Pedersen (2015:106) skriver at de tre tilnærmingene i hans modell kan

supplere hverandre. Gjennom aksjonsforskningsprosjektet opplevde vi at vi tok utgangspunkt i den kommunikative tilnærmingen ved å gi kursdeltakerne språklige redskaper for å håndtere kommunikasjonssituasjoner på arbeidsplassen. Etter hvert la vi mer og mer vekt på den sosiokulturelle og den biografiske tilnærmingene som bidro til at kursdeltakerne fikk anledning til å delta i nye kommunikasjonssituasjoner på arbeidsplassen, der de inntok nye sosiale roller og måtte gå aktivt inn og forhandle sine nye identiteter på arbeidsplassen. Det ser ut til at det er særlig disse tilnærmingene som fikk betydning for kursdeltakerne i deres arbeid og førte til endringer i barnehagene som språklæringsarenaer.

Ut fra dataene våre ser det ut som at andrespråksbrukerne fikk utviklet sin faglige og språklige kompetanse samtidig, noe de ikke hadde gjort tidligere ved å gå på generelle språkkurs. Veilederne meldte om at de hadde sett endringer i kursdeltakernes norskferdigheter. Når vi ba dem om å konkretisere og spesifisere, var det ikke formelle språkferdigheter som først og fremst ble trukket fram, men det at kursdeltakeren deltok mer og i flere av barnehagens språkpraksiser enn tidligere.

Vi tolker dette slik at det aller viktigste på kursene har vært å styrke deltakernes handlingskraft og handlingsrom. Gjennom kurset har de langsomt prøvd seg på flere og mer utfordrende oppgaver i barnehagen, og gjennom dette har de synliggjort seg selv og sin kompetanse, og endret sin rolle på arbeidsplassen. Det å være "student" har gitt dem en annen status på arbeidsplassen, og det har også legitimert deres rolle som lærende individer som prøver ut nye ting, ber om hjelp, prøver og feiler. Og med et større handlingsrom vil de ansatte delta mer i alle språkpraksiser og dermed lære mer.

Studien vår viser også fordelene ved å drive aksjonsforskning på sitt eget arbeid for å kunne utvikle kurset og få et best mulig tilbud. I evalueringene la kursdeltakerne vekt på ting de ikke selv beskrev som behov og ønsker før kurset. Dermed kunne vi få dette med i revisjonen av kursopplegget og gi det plass. Gjennom flere sykluser av revidering, behovsanalyser og evaluering fikk vi et bedre og bedre bilde av hva kursdeltakerne hadde utbytte av, og kunne legge mer vekt på dette i arbeidet videre.

Prosjektet har synliggjort ulike muligheter for å skape sammenhenger mellom arbeidsrommet (barnehagen) og undervisningsrommet (norsk-kurset) og for å lære norsk som andrespråk på arbeidsplasser. Det vil derfor bli viktig framover å ikke bare ha fokus på hvilke språklige kvalifikasjoner barnehageansatte skal ha før de begynner i jobben, men på at de som allerede jobber der, får tilbud om relevante kurs der de får utvikle både sin språklige og faglige kompetanse.

## Litteratur

- Deters, Ping, Xuesong Gao, Elizabeth R. Miller og Gergana Vitanova (red.) 2014. *Theorizing and analyzing agency in second language learning: Interdisciplinary approaches*. Bristol: Multilingual Matters.
- Enehaug, Heidi og Steinar Vidving 2013. *Evaluering av prosjektet «Godt nok norsk»: Et opplæringsprosjekt for minoritetsspråklig helsepersonell i den kommunale pleie- og omsorgstjeneste*. Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet.
- Haugset, Anne Sigrid, Randi Dyblie Nilsen og Margrete Haugum 2016. *Spørsmål til Barnehage-Norge 2015*. Steinkjer: Trøndelag Forskning og Utvikling. Hentet fra: <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/sporsmal-til-barnehage-norge-2015.pdf>
- Haukenes, Siri og Liv Anna Hagen 2017. Sangreportoaret i barnehagen – tradisjon eller stagnering? *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*, 2017, årg. 15, hentet fra: <https://journals.hioa.no/index.php/nbf/article/view/1792>
- Jangra, Reetu 2011. *Bedriftsintern norskopplæring: voksne innvandrere under tiltaksorientert norskopplæring* [Masteroppgave]. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Jenkins, Jennifer, Will Baker og Martin Dewey (red.) 2017. *The Routledge handbook of English as a lingua franca*. London and New York: Routledge.
- Johnsen, Margaret 2012. *Arbeidsrettet norskopplæring: språkopplæring og arbeidserfaring*. (Masteroppgave). Oslo: Universitetet i Oslo.
- Kulset, Nora Bilalovic 2015. *Musikk og andrespråk. Norsk tilegnelse for små barn med et annet morsmål*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Levin, Morten 2017. Aksjonsforskning som forskning - epistemologiske og metodiske utfordringer. I Sigrid Gjøtterud m. fl. (red.). *Aksjonsforskning i Norge: Teoretisk og empirisk mangfold*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk, 27–44.
- Lovvedtak 28 (2017–2018). Vedtak til lov om endringer i barnehage-loven (krav til norskspråklig kompetanse). Hentet fra: <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Vedtak/Beslutninger/Lovvedtak/2017-2018/vedtak-201718-028/>
- McDermott, Ray 1993. The acquisition of a child by a learning disability. I J. Lave og S. Chaiklin (red.). *Understanding practice: Perspectives on activity and context*. Cambridge: Cambridge University Press, 269–305.

- Monsen, Marte 2015. Andrespråksdidaktisk forskning på voksenopp- læring i Norge: En oversikt fra 1985 til i dag. *NOA. Norsk som andre- språk*, 2015, årg. 30 nr. 1-2, 373–390.
- Newton, Jonathan og Ewa Kusmiersczyk 2011. Teaching Second Languages for the Workplace. *Annual Review of Applied Linguistics*, 2011, årg. 31, 74–92.
- Norton, Bonny 2013. *Identity and language learning: Extending the conversation*. Bristol: Multilingual matters.
- Paltridge, Brian og Sue Starfield 2017. English for specific purposes. I Eli Hinkel (red.). *Handbook of research in second language teaching and learning*. Volume III. New York and London: Routledge, 56–67.
- Pedersen, Michael Svendsen 2006. Mit sprog – mit arbejde – mit liv. I *Københavnstudier i tosprogethed*, årg. 39, 99–122.
- Pedersen, Michael Svendsen 2007. *På vej med sproget*. København: Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration.
- Pedersen, Michael Svendsen 2016. Sprog på og til arbejdspladsen. I Kindinger, Björn (red.). *Flerspråkighet som resurs – Symposium 2015*. Stockholm: Liber AB. Enligt lärares anvisning, 103–114.
- Pedersen, Michael Svendsen og Kaja Winsnes (red.) 2018. *Arbeid og språk - et samspill*. Oslo: Kompetanse Norge. Hentet fra: <https://www.kompetansenorge.no/contentassets/e1450ed8ec9c482a85475943a1fe16a9/arbeid-og-sprak-et-samspill.pdf>
- Postholm, May Britt og Kari Smith 2017. Praksisrettet forskning og formativ intervensjonsforskning: forskning for utvikling av praksisfeltet og vitenskapelig kunnskap. I Sigrid Gjøtterud m. fl. (red.). *Aksjons- forskning i Norge: Teoretisk og empirisk mangfold*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk, 71–94.
- Sandwall, Karin 2013. *Att hantera praktiken. Om sfi-studerandes möj- ligheter till interaktion och lärande på praktikplatser*. (Doktor- avhandling). Göteborg: Göteborgs Universitet. Hentet fra: [https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/32029/1/gupea\\_2077\\_32029\\_1.pdf](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/32029/1/gupea_2077_32029_1.pdf)
- Svennevig, Jan 2009. *Språklig samhandling: Innføring i kommunika- sjonsteori og diskursanalyse*. Oslo: Cappelen Damm.
- Sørensen, Marianne Søgaard og Anne Holmen 2004. *At blive en del af en arbejdsplads – om sprog og læring i praksis*. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Tkachenko, Elena og Benedikte Homme Fevolden 2014. “*Alt er viktig for oss å lære*” – *evalueringsrapport fra prosjektet Norsk i barnehagerelatert dagligtale for minoritetsspråklige assistenter i*

- barnehager i Bydel Søndre Nordstrand*. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus. Hentet fra: [https://blogg.hioa.no/barnehagenorsk/files/2014/08/Barnehagenorsk\\_Rapport\\_sisteversjon.pdf](https://blogg.hioa.no/barnehagenorsk/files/2014/08/Barnehagenorsk_Rapport_sisteversjon.pdf)
- Tkachenko, Elena, Katrine Gæver, Kari Bratland og Bushra Fatima Syed 2015. "Marginalisert eller synliggjort"? Flerspråklige barnehageansattes kompetanse og rolle. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2015, årg. 99, nr. 3–4, 244–255.
- Van Lier, Leo 2006. *The ecology and semiotics of language learning: A sociocultural perspective*. Boston: Springer Science & Business Media.
- Van Lier, Leo 2010. The ecology of language learning: Practice to theory, theory to practice. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2010, årg. 3, 2–6.
- Wenger, Etienne 2008. *Communities of practice: A brief introduction*. Hentet fra: <https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/bitstream/handle/1794/11736/a%20brief%20introduction%20to%20cop.pdf?sequence=1>

## Abstract

*Preschool as language learning arena for multilingual practitioners during a workplace-based Norwegian language course.*

This article discusses experiences from a workplace-based Norwegian language course for multilingual preschool practitioners organized by Oslo Metropolitan University between 2012 and 2017. From the data collected in this action research project, we discuss how preschools can be language learning arenas for multilingual staff. The major aim of the article is to explore opportunities for creating connections between the preschool (the working space) and the Norwegian language course (the teaching space) in language learning courses combined with employment. Our data demonstrate how such a course has contributed to development of the participants' language and professional competence, especially by strengthening the second language learners' agency. It empowered language learners to participate in a larger variety of language practices in their workplaces. After the course, the participants felt more secure in their language use and they seemed to be more interested to actively participate and contribute in their work. They have gradually started taking initiatives to more challenging tasks and by this have made their own competence more visible. They have changed their role in their workplace. By more active participation in the



workplace's language practices, they have got more opportunities both for language learning and professional development.

*Keywords: language learning in a workplace; multilingual practitioners; working space and teaching space; preschool*