

# Innhold

Forord.....	3
-------------	---

## Artikler

Hein Lindquist: Barnehageansattes språkpraksis med flerspråklige 1–3-åringer .....	10
--	----

Johanne Ilje-Lien: Se, hun snakker! En studie av estetiske og kroppslige måter å snakke sammen på .....	41
---	----

Jannicke Karlsen, Hanne Røe-Indregård, Astri Heen Wold, Marta Lykkenborg og Bente Hagtvet: Initiativ og responsmønstre i boklesingsdialoger mellom barnehagelærer og barn med minoritets-språklig bakgrunn .....	66
--	----

Ann-Kristin H. Gujord, Randi Neteland og Magnhild Selås: Framvekst av morfologi, syntaks og ordforråd i tidleg andrespråks-utvikling – ein longitudinell kasusstudie.....	93
---	----

Linda Evenstad Emilsen og Åshild Søfteland: Andrespråksanalyse av barns spontantale .....	128
---	-----

Anja Maria Pesch: Syn på flerspråklighet som diskursive vilkår for barnehagens samarbeid med foreldre til flerspråklige barn .....	158
--	-----

Elena Tkachenko, Kari Bratland og Benedikte Homme Fevolden: Barnehagen som språklæringsarena for flerspråklige barnehage-ansatte i arbeidsrettet norskopplæring .....	189
---	-----



**Bokomtaler**

Magnhild Selås og Ann-Kristin Helland Gujord (red.): *Språkmøte i barnehagen*. Av Åse Lund ..... 213

Sonja Kibsgaard (red.) 2018. *Veier til språk i barnehagen*.  
Av Maria Elisabeth Moskvil ..... 217

International conference “Multilingual  
childhoods: Education, policy and practice” .....221

Bidragstyperne ..... 223

Forfatterinstruks ..... 225



# Forord

*Gunhild Tomter Alstad, Ann-Kristin H. Gujord og Toril Opsahl*

Dette nummeret av NOA er viet barnehageforskning. Dobbeltnummeret består av sju vitenskapelige artikler og to bokomtaler.<sup>1</sup> Bakgrunnen for at vi ønsket et særskilt fokus på barnehageforskning, henger sammen med endringer i barnehagefeltet. For det første har andelen minoritetsspråklige barn i barnehage økt betraktelig de siste årene. I 2003 hadde 6 % av alle barnehagebarn minoritetsspråklig bakgrunn, og i 2017 har denne andelen økt til 17 % (Statistisk sentralbyrå 2018). Dette har skjedd samtidig med en omfattende utviding av barnehagetilbudet. I 2017 gikk 97 % av alle 3–5 åringer i barnehage (Statistisk sentralbyrå 2018). For det andre er barnehagens plass i samfunnet endret. Med ny barnehagelov og ny rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver i 2006 ble ansvaret for barnehage flyttet fra daværende Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet, og barnehagene ble fra dette tidspunktet regnet som første, frivillige steg i det norske utdanningsløpet. Det har altså skjedd en dreining fra å betrakte barnehagen som del av sosial-, helse og omsorgssektoren til at den nå er en del av utdanningssektoren, og barnehagens pedagogiske mandat har dermed blitt tydeligere.

Mens det i 2018 regnes som en selvfølge at barnehagen er en egnet arena for andrespråklæring, har det imidlertid ikke alltid vært slik. I en stortingsmelding om innvandring fra 1980 heter det at «for barn som skal bli i Norge og få sin utdanning her, er det nødvendig å lære norsk og norske forhold å kjenne. Men det må vurderes om førskolealderen er den beste tiden for norskinnlæring eller ikke» (Kommunal- og arbeidsdepartementet 1980:91). Dette synet endret seg utover på 1980- og 1990-tallet. Spesielt etter Stortingets barnehageforlik i 2003 ble det en politisk målsetting at flere barn skulle få tilbud om barnehageplass. Det ble lagt særskilt vekt på at minoritetsspråklige barn skulle gå i barnehage, blant annet gjennom ordninger som gratis eller rimeligere barnehageplasser (Skoug og Sand 2003),



og det ble etablert særskilte tilskuddsordninger for å styrke andrespråksutviklingen (Utdanningsdirektoratet 2017).

Hensikten med temanummeret har vært å fremme og løfte fram spennet i det som rører seg på barnehageforskningsfeltet med fokus på norsk som andrespråk og flerspråklighet. Behovet for forskning på barnehagefeltet er stort, både i en større samfunnsmessig sammenheng og for profesjonsutøverne i barnehagen. Kunnskapsoversikter fra 2000-tallet viser at det da fantes lite andrespråks- og flerspråklighetsforskning fra norske barnehager (Aukrust 2006, Borg, Backe-Hansen og Kristiansen 2008), men spesielt fra 2010 og utover har andrespråks- og flerspråklighetsforskningen i barnehagekontekst vokst betydelig (Alstad 2015). Det er skrevet doktoravhandlinger på feltet (for eksempel Olsen 2017, Pesch 2018), det har vært bokutgivelser (blant annet Kibsgaard 2018, Selås og Gujord 2017), og det er nye forskningsprosjekter på gang ved flere institusjoner. I mai 2019 arrangeres det en internasjonal forskningskonferanse på Hamar med tittelen «Multilingual Childhoods: Education, policy and practice», der forskere innenfor andrespråks- og flerspråklighet- og barnehageforskning møtes. Vi ser med glede at det foregår en stadig utvikling i forskningsfeltet.

Barnehagen er en særegen og kompleks pedagogisk institusjon som favner både formelle og uformelle lærings situasjoner. Når forskere med interesse for andrespråk og flerspråklighet retter blikket mot barnehagen, skjer det med et mangfold av teoretiske orienteringer og forskningstilnæringer, slik vi også ser i artiklene i dette nummeret. Bidragene kommer fra forskere innenfor fagfelt som pedagogikk, spesialpedagogikk, psykologi og språkvitenskap. Artiklene er slik sett typisk for den brede tilnærmingen som kjennetegner den nordiske andrespråksforskningen (Golden, Kulbrandstad og Tenfjord 2007:6). Enkelte av artiklene har et avgrenset andrespråksfokus, mens andre artikler har en mer flerspråklig orientering og favner den 'flerspråklige vendinga', slik vi har sett i internasjonal andrespråksforskning (May 2014). Ser vi artiklene i lys av de tre utviklingslinjene for norsk andrespråksforskning som Golden, Kulbrandstad og Tenfjord (2007:12) skisserer, kan vi si at noen av artiklene har fokus på barnas innlærerspråk, mens hovedtyngden av artiklene i større grad er didaktisk orientert. Gitt konteksten der dataene for disse studiene er samlet inn, kan vi likevel si at alle artiklene er orientert mot barnehagen som pedagogisk institusjon, og de berører i ulik grad og omfang betingelser og vilkår for flerspråklighet og andrespråkstutvikling i en barnehagekontekst.

Samtaler som språkdiraktisk praksis og språkarbeidet med de yngste flerspråklige barnehagebarna er temaet i artikkelen *Barnehageansattes språkpraksis med flerspråklige 1–3-åring* av Hein Lindquist. Lindquist

presenterer en mikro-etnografisk studie av ansattes språkbruk med ett- til toåringer med flerspråklig hjemmebakgrunn. Studien bygger på video-observasjoner av samtalene og intervjuer med de ansatte i etterkant med utgangspunkt i videopptakene (recallintervju). I artikkelen presenterer Lindquist utdrag fra fire ulike samtaler som involverer fire voksne og tre barn. Disse samtalene oppstår i ulike lekeaktiviteter (rollelek, konstruksjonslek, fysisk aktivitet), og Lindquist viser hvordan de ulike aktivitetene påvirker de voksnes språkbruk og samspillmønstrene mellom de voksne og barna. Mens den fysiske leken ser ut til å gi de beste vilkårene for at samtalene får preg av en 'utvekslingstone', viser observasjonene at samtalene som oppstår i rolleleken, ikke gir barna samme rom til å selv komme med initiativ. Språkbruken til de ansatte blir i disse situasjonene instruerende og er mer i retning av en 'utveklingstone'. Lindquist sine observasjoner og analyser viser hvilke muligheter for å drive dynamisk didaktisk språkarbeid som ligger i samtalene som oppstår mellom ansatte og unge flerspråklige barn i barnehagen. Samtidig viser denne studien også at disse samtalene ofte utvikler seg innenfor en mer strukturelt orientert språkdiraktikk, som i mindre grad legger til rette for språklig utprøving for barna.

Johanne Ilje-Lien tar for seg en tematikk som har vært lite berørt i forskning på barn med norsk som andrespråk, nemlig den komplekse samhandlingen med barn i tidlig andrespråklæringsfase. I artikkelen *Se, hun snakker!* møter vi Alida på 4 år som nylig har begynt i barnehage, og som foreløpig snakker svært lite norsk med de ansatte. Med utgangspunkt i Julia Kristevas teoretiske perspektiver utforsker Ilje-Lien hvilke kroppslige og estetiske dimensjoner som kommer til uttrykk i barnehagelærerens og barnets samhandling. Ilje-Lien viser hvordan barnehagelæreren Mette går i dialog med Alida selv om Alidas uttryksmåter ikke umiddelbart gir en representert form for mening. Forfatteren peker på betydningen denne formen for samhandling kan ha for å skape et handlingsrom for minoritets-språklige barns mulighet til å virke med og bli deltakere i dialoger. Ilje-Lien argumenterer ut fra dette for en utvidet språkdefinisjon som åpner for å inkludere de estetiske og kroppslige dimensjonene i språklig praksis.

Dialogen står sentralt også i bidraget fra Jannicke Karlsen, Hanne Røe-Indregård, Astri Heen Wold, Marta Lykkenborg og Bente Hagtvet. I artikkelen *Initiativ og responsmønstre i boklesingsdialoger mellom barnehagelærer og barn med minoritetsspråklig bakgrunn* analyserer de åtte dyadiske samspill mellom barnehagelærer og barn med minoritets-språklig bakgrunn i boklesingssituasjoner. Utgangspunktet er en kvantitativ kartlegging av initiativ- og responsmønstre (IR-analyse), som

deretter gjøres til gjenstand for kvalitative analyser. Mønstrene som avdekkes, viser stor grad av asymmetri i dialogene. Barnehagelærerne inntar rollen som den aktive parten, og lukkede spørsmål åpner i liten grad for annet enn korte verbale og non-verbale responser fra barna. Barnehagelærers bruk av lukkede spørsmål kan tolkes som en mer eller mindre bevisst strategi for å øke barnas opplevelse av mestring og deltagelse i dialogene. Samtidig skaper samhandlingssituasjonene som blir observert, begrensede muligheter for barnas aktive bruk av andrespråket. Det er riktignok en tendens til at barna i større grad bidrar med utvidede responser under lesing av en ordløs bildebok enn en bok med både tekst og bilder. Forfatterne uttrykker en viss bekymring knyttet til språkbruksmønstrene som blir registrert i studien. Dersom de viser seg å være representative for barnas generelle språklige samhandling i barnehagen, vil barna få liten erfaring med å produsere språk på andrespråket.

I artikkelen *Framvekst av morfologi, syntaks og ordforråd i tidlig andrespråkutvikling – ein longitudinell kasusstudie* dreies fokus fra dialog til grammatikk. Ann-Kristin H. Gujord, Randi Neteland og Magnhild Selås analyserer syntaktiske, morfologiske og leksikalske trekk i det norske språket til to flerspråklige barnehagebarn som startet å lære norsk i barnehagen. Barnas språkbruk undersøkes ved tre ulike målepunkt. Studien er eksplorerende og prøver ut en bred vifte av både kvantitative og kvalitative metodiske grep for å beskrive utvikling av både ordforråd og grammatikk. I likhet med i flere av bidragene i dette spesialnummeret presenteres vi for ny empiri som gir oss innblikk i utvikling av andrespråket til barnehagebarn, her med vekt på grammatisk utvikling. Studien åpner også for teoretiske refleksjoner om hva slags språkutvikling vi egentlig står overfor i møtet med tidlig flerspråklighet, og hvorvidt det eksisterer kvalitative forskjeller mellom simultan og suksessiv flerspråklig utvikling. Forfatterne dokumenterer en forsinket oppstartseffekt som ikke bare er av teoretisk interesse, men som også vil være av interesse for praksisfeltet, da barna ser ut til å trenge særskilt støtte i utviklingen av andrespråket selv om de møter det fra svært tidlig alder.

Linda Evenstad Emilsen og Åshild Søfteland har også barns grammatiske andrespråkutvikling som sitt studieobjekt i artikkelen *Andrespråksanalyse av barns spontantale*. Også dette er en studie med et longitudinelt perspektiv, der vi får innsikt i interessant empiri fra flerspråklige barnehagebarn. Til grunn for analysene ligger data fra to flerspråklige jenter på to ulike målepunkt; første datapunkt er siste år i barnehagen og andre datapunkt er i 2. klasse. Dataene er hentet fra FLEBBS-prosjektet (Flerspråklige Barn i Barnehage og Skole) på Høgskolen i Østfold. Barna

er i autentiske leke- og samtalesituasjoner i barnehagen. Dette er situasjoner som pedagoger står i hver dag, og forfatterne drøfter mulighetene for å anvende denne typen spontantedata som grunnlag for vurdering av språkferdigheter. Med utgangspunkt i et kartleggingsverktøy som er inspirert av Pienemanns prosessbarhetsteori, analyserer de barnas grammatiske utvikling. Analysene avdekker flere metodiske problemer knyttet til det å anvende prosessbarhetsteorien på spontantedata, og dermed også flere svakheter ved kartleggingsverktøyet.

Foreldresamarbeid er utgangspunkt for Anja Maria Peschs artikkel *Syn på flerspråklighet som diskursive vilkår for barnehagens samarbeid med foreldre til flerspråklige barn*. Pesch bruker data fra intervjuer med barnehageansatte og foreldre i en tysk og en norsk barnehage og undersøker hvilke syn på flerspråklighet barnehagelærerne og foreldrene uttrykker. Med dette som utgangspunkt drøfter hun hvordan diskursene skaper rom og rammer for samarbeid om barnas språklige praksis og språkutvikling. Pesch finner språkideologiske kontraster i foreldrenes og barnehagens syn på flerspråklighet og peker på hvordan disse innebærer ulik vektlegging av språk og ulike valg for barna. I den norske barnehagen bidrar foreldrene til synliggjøringen av barnehagens flerspråklighet, men samtidig gis de hovedsakelig én posisjon fordi de skal ivareta barnas morsmål. I den tyske barnehagen er flerspråklighet en normalitet, men det er kontraster mellom barnehagelærernes og foreldrenes syn på betydningen av barnas språkkompetanse i tysk med en tydelig referanse til skolen. De barnehageansatte ønsker å frata foreldrene bekymringer for barnas flerspråklige utvikling. Pesch peker på at foreldrene deltar med sine stemmer, men deres posisjon i dialogen gir dem begrensede svarmuligheter, fordi dialogen skjer på barnehagens premisser og ikke foreldrenes. Forfatteren stiller avslutningsvis spørsmål om i hvilken grad foreldrenes forståelser blir ansett som viktig.

I artikkelen *Barnehagen som språklæringsarena for flerspråklige barnehageansatte i arbeidsrettet norskopplæring* av Elena Tkachenko, Kari Bratland og Benedikte Homme Fevolden handler det om arbeidsrelatert norskopplæring i en barnehagekontekst og forholdet mellom 'arbeidsrommet' og 'undervisningsrommet'. Forfatterne presenterer en aksjonsstudie av et norskkurs for flerspråklige barnehageansatte ved OsloMet – Storbyuniversitetet, som de selv har vært lærere på. Basert på egne observasjoner og refleksjoner, evalueringer fra kursdeltakerne og deres veiledere i barnehagen de arbeider på, og intervjuer av både kursdeltakere og veiledere, utforsker forfatterne hvordan man kan skape sammenheng mellom barnehagen (arbeidsrommet) og norskkurset (undervisningsrommet) for å styrke barnehagen som språklæringsarena for flerspråklige barnehage-

ansatte. Resultatene fra studien tyder på at kurset har bidratt til å utvikle deltakerne både språklig og faglig. Et viktig funn er at det ikke er først og fremst de formelle norskferdighetene som har blitt styrket, men det at deltakerne ser ut til å agere annerledes i arbeidsmiljøet etter kurset. Forfatterne forstår dette funnet i lys av begrepet «agency». Deltakerne står fram som tryggere språkbrukere og arbeidstakere, og de deltar mer aktivt i flere av barnehagens språkpraksiser og prøver seg på oppgaver som de tidligere gjerne trakk seg unna. Denne typen endring i måten man møter omgivelsene på, og den mer aktive holdningen til selv å gripe anledninger til å styrke sin egen språkkompetanse, fører igjen til at de flerspråklige ansatte møter, bruker og utvikler det norske språket videre innenfor rammene av arbeidet sitt. Forfatterne viser slik hvordan ‘arbeidsrommet’ kan fungere som språklæringsarena med utgangspunkt i det som skjer i ‘undervisningsrommet’.

I tillegg til disse sju vitenskapelige artiklene har vi også to bokomtaler av nye utgivelser om barnehagefeltet. Åse Lund gir en vurdering av antologien *Språkmøte i barnehagen*, der Magnhild Selås og Ann-Kristin Helland Gujord har vært redaktører. Den andre bokomtalen er skrevet av Maria E. Moskvil og tar for seg antologien *Veier til språk i barnehagen*, der Sonja Kibsgaard er redaktør.

God lesning!

## Note

1. For ordens skyld vil redaksjonen nevne at redaksjonsmedlem Gujord, som er medforfatter i en av artiklene, først deltok i redaksjonsarbeidet etter at fagfellelveringsprosessen var avsluttet.

## Referanser

- Alstad, Gunhild Tomter 2015. Barnehagen som læringsarena for gryende flerspråklighet – en oversikt over forskning 1985–2015. *NOA norsk som andrespråk*, 30 (1-2), 284–309.
- Aukrust, Vibeke Grøver 2006. *Tidlig språkstimulering og livslang læring: En kunnskapsoversikt*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Borg, Elin, Elisabeth Backe-Hansen og Inger-Hege Kristiansen 2008.





- Kvalitet og innhold i norske barnehager: En kunnskapsoversikt.* Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Golden, Anne, Lise Iversen Kulbrandstad og Kari Tenfjord 2007. Norsk andrespråksforskning - utviklingslinjer fra 1980 til 2005. *Nordand: Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 1(2), 5–41.
- Kibsgaard, Sonja (red.) 2018. *Veier til språk i barnehagen.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Kommunal- og arbeidsdepartementet 1980. *St. meld. nr. 74 (1979–80). Om innvandrere i Norge* Oslo: Oslo: Kommunal- og arbeidsdepartementet.
- May, Stephen 2014. *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL and bilingual education.* New York: Routledge.
- Olsen, Torild Marie 2017. *Språkstimulering gjennom samtale: En studie av språklig samhandling, ordforråd og teksttyper i samtaler mellom ansatte og flerspråklige barn.* (Doktorgradsavhandling). Fakultet for humaniora og pedagogikk, Universitetet i Agder.
- Pesch, Anja Maria 2018. *Å skape rom for flerspråklighet. En studie av diskursive vilkår for barnehagens språklige praksis med flerspråklige barn.* (Doktorgradsavhandling). UiT Det arktiske universitet.
- Selås, Magnhild og Ann-Kristin Helland Gujord (red.) 2017. *Språkmøte i barnehagen.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Skoug, Tove og Sigrun Sand 2003. *Med Madhia og Akbar fra barnehage til skole: En oppfølging av prosjekt med gratis korttidsplass i barnehage for alle femåringer i bydel Gamle Oslo: rapport 2.* (Høgskolen i Hedmark Rapport nr. 6, 2003). Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Statistisk sentralbyrå 2018. *Andel barn i barnehage øker fortsatt.* Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/andel-barn-i-barnehage-oket-fortsatt>
- Utdanningsdirektoratet 2017. *Tiltak for å styrke den norskspråklige utviklingen for minoritetsspråklige barn i barnehage.* Oslo: Utdanningsdirektoratet.

# 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. Forsknings spørsmålet 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 (Bjørnestad, 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 (ensspråklig) 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 meningsskaping 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 språkdidaktiske 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 Aleksi på gulvet sammen med barnehagelærer Berit og Einar som er noe eldre enn Aleksi. 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. Aleksi og Einar holder på med samme aktivitet, men de leker hver for seg. Berit har fokus på Aleksi i denne sekvensen.

1. BERIT: Ser du den? (tar opp et kvadrat.)
2. BERIT: En gul firkant. (tar i kvadratet som Aleksi 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 tøyms)
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 stemmeverk 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 kon-tinuum. 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 funk-sjoner. 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 sam-spillstone, 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 bak-grunn. 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*



# Se, hun snakker! En studie av estetiske og kroppslige måter å snakke sammen på

Johanne Ilje-Lien  
Høgskolen i Innlandet

## Sammendrag

På bakgrunn av studier som viser hvordan minoritetsspråklige barn kommer i ujevnbyrdige sosiale relasjoner i barnehagen, ønsker forfatteren i denne artikkelen å løfte frem samspill hvor personalet samhandler med barn de ikke deler språk med, på en undersøkende og utvekslende måte. Artikkelen viser gjennom eksempler hvordan en barnehagelærers engasjement *i og med* barnets estetiske og kroppslige tegn skaper grunnlag for kommunikasjon mellom to som ikke deler samme språk. Eksempelene i artikkelen er utvalgte utdrag fra samspill barnehagelærer–barn og barnehagelærerens refleksjoner tolket i lys av psykolingvisten Julia Kristevas språkteorier. Analysen danner grunnlag for å drøfte hva en orientering mot estetiske og kroppslige dimensjoner i språklig praksis kan bety for hvordan barnehageansatte forstår og tilrettelegger for minoritetsspråklige barns medvirkningsmuligheter.

Artikkelens overordnede mål er å åpne opp nye perspektiver på personales kommunikasjon og språkarbeid i møte med det gryende flerspråklige barnets uttrykksformer her og nå. Det handler om nødvendigheten av at barnehagepersonalet gir barnet en mulighet til å få en reaksjon på det barnet formidler akkurat nå, som en betydningsfull «noen» innen barnehagefellesskapet.

Nøkkelord: *subjektivitet; flerspråklighet; estetikk; nonverbal; Kristeva*



## Introduksjon

Alle barn i barnehagen har en genuin rett til å oppleve seg som deltager i eget liv (Østrem 2012). Med en stadig økende andel minoritetsspråklige<sup>1</sup> barn i barnehagen (Statistisk sentralbyrå 2017) utfordres barnehagepersonalelets ansvar for å ivareta muligheten til medvirkning for de barna som er i ferd med å lære seg norsk.

Det å få en reaksjon på sine handlinger og uttalelser er nødvendig for å føle seg som noen i et fellesskap (Arendt 1996). Denne avhengigheten av en reaksjon for å realiseres ser jeg i relasjon til de tilsynelatende tause barna som er i ferd med å tilegne seg norsk som andrespråk. Skandinaviske studier viser at minoritetsspråklige barn kommer i sosialt ujevnbyrdige relasjoner i barnehagen (Bundgaard og Gulløv 2006, Palludan 2007). I denne artikkelen ønsker jeg å belyse hvordan barnehagepersonalet kan invitere til en *utvekslende tone* (Palludan 2007:81). Det vil si en kommunikasjonsform hvor barnet i sin gryende flerspråklighet gis en likeverdig rett til å bidra med erfaringer, meninger og ideer.

Gjennom en kvalitativ undersøkelse med et lite utvalg deltagere i tre barnehager har jeg i mitt doktorgradsprosjekt gått i dybden av hvordan to barnehagelærere og en barnehagelærerstudents oppmerksomhet mot materialer, kropp og språk virker inn i en utvekslende tone. Studien er aksjonsforskningsinspirert ved at jeg har samarbeidet med barnehagelærerne/studenten om å planlegge, gjennomføre og reflektere omkring utforskende formingsaksjoner med 3 barn (3–5 åringer), hvorav ett av barna var i ferd med å tilegne seg norsk som andrespråk.

I lys av psykoanalytikerens Julia Kristevas teorier (1984) om de kroppslige og affektive aspektene i språklig praksis knytter jeg i artikkelen en utvekslende tone til et oppmerksomt blikk for barns estetiske og kroppslige forhandlinger av mening (etter Kjærholt 2010:167). Basert på eksempler fra mitt feltarbeid vil jeg i denne artikkelen se nærmere på hvordan en barnehagelærers engasjement *i og med* barnets estetiske og kroppslige tegn kan virke inn i det å skape kontakt, tillit og relasjon med et barn, som er i ferd med å lære seg norsk som andrespråk. Analysen vil danne grunnlaget for videre å drøfte, i lys av Kristevas teori, hva en vending mot estetiske og kroppslige dimensjoner i språklig samhandling kan bety for hvordan barnehageansatte forstår og tilrettelegger for minoritetsspråklige barns medvirkningsmuligheter.

## Bakgrunn

I Barnehageloven (2005) knyttes barns ytringsfrihet til barnehageansattes ansvar for at *alle* barn skal kunne virke med og forme hverdagslivet i barnehagen. Med et politisk press på å lære barn norsk før skolestart (Kunnskapsdepartementet 2011) ser det ut til at flerspråklige barn i mange tilfeller vurderes utfra en *enspråklig standard* (Kjelaas 2009:73). Det enspråklige løftes da frem som kriterier for hva språk i barnehagen er og skal være (Myklestad 2015:70) og markerer flerspråklighet som det uønskede «utenforskapet» (Kampmann 2004, Gulløv 2015, Bundgaard og Gulløv 2006). Fokus på tidlig innsats kan videre prege personalets tilnærming til barna som et objekt for språkinnlæring, og slik komme i konflikt med barnehagens grunnverdi om «barnet som subjekt» (Vik 2014). Tilgangen til deltagelse i fellesskapet kan slik se ut til å henge sammen med et spesifikt innhold av kompetanser (Kalkman, Haugen og Valenta 2017). Det barnet som er i ferd med å tilegne seg norsk som andrespråk, kan da stå i fare for å «stå på vent» til å realiseres som et fullverdig medlem i barnehagefellesskapet.

Personalet har ansvar både for å bekrefte barna som den de er akkurat nå og å utfordre barna til å utvikle seg til dem de kan bli (Furu og Ahlskog-Björkman 2015:24–25). Skaremyr (2014:99–100) etterlyser mer kunnskap hos barnehagelærere til å forstå og støtte nyankomne barns sammensatte kommunikasjon for å skape et likeverdig forhold innen barnegruppen. Det relaterer jeg til hvordan det å entre en ny ukjent språklig setting kan etablere usikkerhet hos nyankomne barn, fordi eget språklig repertoar ikke lenger passer inn, og forsterker følelsen av å ikke høre til (Busch 2017). Denne utryktheten kan videre skape en redsel for å uttrykke seg feil på det nye språket (Dewilde 2018). I noen tilfeller kan det å velge å være taus da fungere som barnas strategi for å skape en trygg base for sin andrespråkstilegnelse (Bligh og Drury 2015:272). Denne tause perioden kan ha en varighet på flere måneder (Berggreen og Tenfjord 2007:173). Medvirkning må derfor, slik jeg ser det, innebære mer enn å *høre* barns stemmer.

De ansattes ansvar for å begripe de flerspråklige barnas måter å kommunisere her og nå relaterer jeg til hvordan sensitive voksne er avgjørende for spedbarnets tilegnelse av de språkene som de vokser opp i (Høigård 2013). De yngste barna bruker musiske uttrykk i form av lyd og rytmer med ting, kropp og stemme for å tone seg inn og «skape fellesopplevelser av mening» med andre (Nome 2017:VI). Denne pre-lingvistiske evnen til å samordne og samstemme bevegelse, rytmer, tonehøyde og volumforandringer i et gjensidig og dialoglignende «musikalsk» samspill (Bråten 1998, Trevarthen og Aitken 2001, Trevarthen 2015) inngår som en del av våre

språklige repertoar senere i livet (Ericson 2009:449). Flere studier viser hvordan barn i sin gryende flerspråklige utvikling, i likhet med de yngste barna, benytter seg av nonverbale handlingsrepertoar som peking, mimikk, kroppsspråk og gester (Kultti 2012, Skaremyr 2014, Kibsgaard 2018), samt artefakter i sin tilnærming til barnehagens barn og voksne (Kalkman, Hopperstad og Valenta 2015). I møte med barn som er i ferd med å tilegne seg norsk som andrespråk, står slik sett barnehagepersonalet overfor utfordringen med å veilede barn inn i barnehagens fellesspråk uten å miste av synet de språklige uttrykkene barna allerede bruker i sin forhandling med omverden.

Sett i sammenheng med menneskers musiske og kroppslige grunnlag for språklig samhandling ser jeg det som nødvendig at språkmiljøet som personalet skaper, utvikles i dialog med barnas estetiske og kroppslige former for initiativ, spesielt med tanke på de tause barna. Formgivning med materialer gir muligheter for barn til å eksperimentere og forhandle mening gjennom multimodale forklaringer sammensatt av kroppslige uttrykk, materialer og tale (Fredriksen 2011, Blume 2015, Carlsen 2015, Ilje-Lien 2016, Olsson, Dahlberg og Theorell 2016). Likevel regnes estetisk virksomhet<sup>2</sup> i liten grad som en arena for andrespråksarbeid, ifølge en undersøkelse blant flerspråklige barnehager i rurale områder i Norge (Andersen, Engen, Gitz-Johansen, Kristoffersen, Obel, Sand og Zachrisen 2011). Andersen m. fl. (2011:85) stiller seg spørrende til om dette har sammenheng med en oppfatning om at det abstrakte og utforskende er for vanskelig for barn som ikke har norsk som førstespråk. I denne artikkelen vil jeg derfor belyse hvordan en vending mot estetiske og kroppslige tegn i barnehagen, kan ha betydning for minoritetsspråklige barns mulighet til medvirkning.

## Teoretisk rammeverk

I denne artikkelen bruker jeg psykoanalytikerens Julia Kristevas (1984) teori om subjektets betegnende prosesser<sup>3</sup> som analyseverktøy for å se nærmere på hvordan en barnehagelærers engasjement *i* og *med* barnets estetiske og kroppslige tegn kan virke inn i det å skape kontakt, tillit og relasjon med et barn, som er i ferd med å lære seg norsk som andrespråk. Jeg har tidligere beskrevet hvordan de flerspråklige barnas kroppslige initiativ til samtale kan stå i fare for å bli oversett fordi personalet har fokus på enspråklig tale. Videre har jeg argumentert for at barnehagen må skape språkmiljøer i tråd med menneskets medfødte musiske og kroppslige grunnlag for språklig samhandling.

I Julia Kristevas (1980:277) teorier er musiske og kroppslige samhandlingsformer ikke redusert til en fase for infantilt språk, men selve grunnlaget for hvordan mennesker kontinuerlig skaper sammenheng og mening gjennom ulike tegnsystem. Kristeva (1989:299) er opptatt av semiotikk og kritiserer lingvistikken for at den kun befatter seg med språket som system og i for liten grad retter seg mot språk som menneskelig handling. Hun argumenterer for at all meningsdannelse uavhengig av individuelle språk, er forankret i kroppen fysiologisk og biologisk (Kristeva 1984). Basert på Saussures teori om at det ikke finnes noen naturlig forbindelse mellom betegneren (selve uttrykket) og det som betegnes (uttrykkets mening) hevder Kristeva (1984:22) at språket som struktur i seg selv er utilstrekkelig for å skape mening. For å si det med andre ord: i språkliggjøringen er det alltid noe ved den virkeligheten som betegnes som ikke lar seg artikulere, noe som ifølge Kristeva (1986:27) forblir en kroppslig og utenfor-språklig fornemmelse. Det å skape mening vil for mennesket derfor alltid innebære en forhandlende prosess i avstanden mellom språk som meningsskapende struktur (betegneren) og den mening som går forut og utover språklige strukturer (det som betegnes) (Kristeva 2010:11). Disse to dimensjonene i språklige forhandlinger kaller Kristeva (1984) det symbolske og det semiotiske, og henger sammen med Kristevas perspektiver på utvikling (Nordtug 2007:180). I det barnet tiltagende tar del i språklig praksis, gir språket en mulighet for barnet til å bli noe for seg selv (et subjekt), samtidig som det også avgrenser barnet fra den kroppslige innforståtheten med andre kropp (Kristeva 1984:43–45). Ved å sette ord på noe distanserer barnet seg samtidig fra det hun setter ord på fordi språkproduksjon innebærer refleksjon over at noe er noe annet enn meg. Kristevas språkdefinisjon handler da om noe mere enn kun å skape forståelse og relasjon mellom mennesker, men er en kontinuerlig betegnende prosess hvor mennesket gjennom språklig praksis med andre realiseres som «noen». Kristeva (1984:37, 58) beskriver det som at det talende subjektet settes på prøve i språklig praksis.

Den førspråklige erfaringen av å være en kropp i samstemthet med en annen kropp som vi erfarer i mors liv, kaller Kristeva (1984:25) *chora*. Når vi blir talende subjekter blir disse erfaringene liggende som spor i oss, og lengselen tilbake til denne formen for væren virker som en drift i menneskets handling og tale (Kristeva 1984:27). Det er slik sett en kroppslig fornemmelse av savn, i form av drifter og energier som driver frem produksjonen av språk. Kristevas teori skiller seg på den måten fra en kognitiv-lingvistisk tilnærming til språk, fordi hun med sin psykoanalytiske bakgrunn introduserer det spontane, irrasjonelle og affektive, som en

utenfor-språklig forutsetning for å skape mening gjennom språket som struktur.

Spesielt interessant for mitt materiale er Kristevas (1984) teori om kunstneriske, musiske og poetiske tegnsystem som semiotiske moduleringer, uavhengig av å kommunisere et innhold mellom avsender og mottager. Disse poetiske formuttrykkene tar del i den symbolske orden i den forstand at de representerer noe, men de bryter med en sann mening fordi det ikke er likt (Kristeva 1984:57). I stedet for at det som uttrykkes distanserer subjektet fra det som det sier noe om, peker den poetiske etterligningen tilbake på den utenfor-språklige erfaringen av samhörighet (Kristeva 1984:58–60). Det er slik sett det poetiske som bringer noe dypt menneskelig inn i språket som system, setter språket i bevegelse og skaper ny mening (Kristeva 1991).

Analysekategoriene *kroppslige* og *estetiske tegn*, som jeg benytter meg av i problemstillingen i denne artikkelen, er utviklet på bakgrunn av Kristevas (1984) teorier om de symbolske og semiotiske dimensjonene i språklig praksis. Når jeg bruker definisjonen *kroppslige tegn*, ønsker jeg å beskrive forhandlingen av mening som oppstår i relasjon til omgivelsene med, i og gjennom barnas kropp. Jeg ser i lys av Kristevas teorier (1984) kroppslige tegn som deltagende i språklig praksis både som tilpassede praksiser styrt av sosiale normer (symbolske dimensjoner), men også som impulser av det ubevisste (semiotiske dimensjoner). Den symbolske dimensjonen i språklig praksis gjør seg tilkjenne i den reflekterte og ekspressive forhandlingen av erfart mening, slik det uttrykkes gjennom kroppslige tegn som gester, lyd, bevegelse, mimikk og blick til omgivelsene. Det semiotiske kommer til syne i umiddelbar og spontan tegngivende aktivitet som oppstår i, formes av og forhandles med og i kropp gjennom poetiske, musiske, og kunstneriske modaliteter (Kristeva 1986, Kristeva 1984:86). Disse modalitetene velger jeg å definere som *estetiske tegn*, og de ser jeg etter i rytmer, tonefall, bevegelser, rim, gjentakelser, stillhet, språklige og kroppslige metaforer. Begrepet *kroppslig metafor* har jeg hentet fra Fredriksen (2013:116), som beskriver det som å fortelle noe gjennom bevegelse ved å bruke «kroppslige og multimodale uttrykk som henviser til et annet objekt eller handling».

## Forskningstilnærming

Eksplorativ estetisk virksomhet har i denne studien vært utgangspunktet for å utforske hvordan materialer, kropp og tale virker inn i en utvekslende tone når personalet og barn ikke deler samme språkbakgrunn. Forskningsdesignet er inspirert av en kunstbasert tilnæringsmåte til kvalitativ forsk-

ning hvor «sensitivitet overfor omgivelsene og evne til å bli berørt av tingenes kvaliteter står sentralt» (Vist 2017:102). Estetisk virksomhet fungerer i min tilnærming som en datagenererende undersøkelsesmetode (Greenwood 2012:3) i form av 15 formingsaksjoner hvor barnehagelærerne/studenten og tre barn har eksperimentert med tredimensjonale lekematerialer sammen. I hver av de tre barnehagene har barnehagelærerne/studenten og jeg samarbeidet om å planlegge, gjennomføre og reflektere rundt fem formingsaksjoner på ca. 60 minutter hver. Eksempelene i denne artikkelen er hentet fra samarbeidet med én av barnehagelærerne.

### *Forskningsdeltakerne*

Som pedagogiske ledere har barnehagelærere det overordnede ansvaret for å planlegge og iverksette det pedagogiske arbeidet i barnegruppen (Utdanningsdirektoratet 2017). Det å observere deres samspill og å lytte til deres erfaringer har vært min inngang til kunnskap om hvordan barnehager kan iverksette og sikre en barnehagehverdag hvor alle barn opplever seg som en del av fellesskapet. Jeg ønsket å rekruttere erfarne barnehagelærere samt å bli kjent med perspektivene til noen som er i ferd med å formes som barnehagelærer og derav står midt i praksis og teori. I rekrutteringen av samarbeidspartnere la jeg vekt på at deltakerne måtte ha et engasjement for flerspråklighet og estetisk virksomhet.

For å kunne studere barnehagelærerens samspill med de non-verbale initiativene i et tale-dominert samtalefellesskap har jeg gjort et strategisk utvalg av en eldre barnegruppe i barnehagen, det vil si tre barn mellom 3 og 5 år. Denne barnegruppen var sammensatt av både barn som er aktive språkbrukere i norsk og minst et barn som snakket lite eller ingenting norsk. Vurderingen av hvem som var aktive brukere av norsk språk og ikke, lå hos barnehagelærer som kjente barnegruppen godt, og som med sitt tilsagn til å delta i prosjektet mente å inneha begge grupper barn.

Barnehagelæreren vi skal følge i artikkelen, er pedagogisk leder «Mette» på «Revehiet», en barnegruppe på 18 barn. Mette har jobbet som barnehagelærer i 6,5 år. I arbeid med barn som er nye i norsk barnehagekontekst, legger hun vekt på at barna skal føle seg sett og utvikle gode relasjoner. Hun knytter seg med det til et sentralt prinsipp i barnehagepedagogikken om å møte individets behov for omsorg, anerkjennelse og tilhørighet (Utdanningsdirektoratet 2017:7). Polske «Alida» på 4 år har gått i underkant av to måneder i barnehagen når jeg innleder prosjektet mitt i Mettes barnegruppe. Den tredje uka jeg er i barnehagen, forteller Alida til moren sin at hun har mye vondt i magen, og at dette ubehaget kommer av

at hun opplever at de andre ikke forstår hva hun sier. Dette gjenforteller Mette til meg i vår første samtale. Hun legger til at hun synes det er utfordrende å gi Alida den oppmerksomheten hun fortjener fordi hun er et stille og forsiktig barn, og en av 17 i barnegruppen. I denne artikkelen har jeg valgt å vise utdrag fra en formingsaksjon og to refleksjonssamtaler med Mette. Jeg vil illustrere hvordan Mettes engasjement i Alidas estetiske og kroppslige tegn synes å skape en alternativ samtaleform og med det et mulighetsrom for Alida til å virke med.

### *Formingsaksjoner og videogjensyn*

I formingsaksjonene ble barna invitert inn i et nedstrippet rom hvor tredimensjonale lekematerialer som garn, pinner, pappesker og leire samt hjelpeverktøy som saks og teip lå presentert på et opphevet platå. Lekematerialene var valgt ut med hensyn til at de ikke hadde en umiddelbar henvisning til bruksområde eller åpenbar sammenheng med de andre lekematerialenes bruk, såkalte *åpne materialer* (Nicolaysen 2015).

Det var avtalt med barnehagelærer at formingsaksjonens formål for barna ikke skulle dreie seg om å utforske lekematerialenes muligheter: det å undersøke hva lekematerialene kunne gjøre og bli. Tanken var at lekematerialer uten forutbestemte løsningsvar i liten grad ville forfordele noens lekereferanser, språk eller erfaringer, og i stedet åpne for en felles forming av innholdet i aktiviteten (Odegard 2012, Zachrisen 2013). Min intensjon med iscenesettelsen av rom og materialer i formingsaksjonene var slik sett å løfte frem lekematerialene utover det praktiske og hverdagslige, for å engasjere til fantasifull meningsskaping mellom barn og voksne gjennom ulike innganger og modaliteter (Hansson 2016).

Refleksjonsarbeidet har bestått av tolv samtaler. Det utgjør fire samtaler med hver samarbeidspartner, en i forkant, en etter første gjennomføring, en etter tredje gjennomføring og en etter siste gjennomføring. Disse samtalene har omhandlet deres opplevelse av situasjonene, etterfulgt av videogjensyn fra forutgående formingsaksjon. Videogjensyn er min norske oversettelse av metoden «stimulated recall», som i denne studien er brukt som et verktøy for å se en situasjon i et annet lys og med det invitere til videre eksperimentering (Olsson, Dahlberg og Theorell 2016:734). Videosekvensene som jeg viser i refleksjonssamtalene, er valgt ut som utsnitt av samspill hvor pedagog og barn ser ut til å ha en utvekslende tone. Med utgangspunkt i videosekvensene har mine spørsmål i refleksjonssamtalene dreid omkring hvordan kropp, lekematerialer og språk virket inn i samspillet mellom barnehagelærer og de barna som er i ferd med å tilegne seg norsk som andrespråk.



### *Analyse*

Videooptakene fra formingsaksjonene ble lastet inn i dataprogrammet Nvivo11 Pro. Situasjoner hvor barnehagelærer og barnas handlinger, tale og observerbare kroppslige uttrykk så ut til å danne en utvekslende tone, ble identifisert. Disse situasjonene ble transkribert og deretter analysert utfra analysekategoriene estetiske og kroppslige tegn, som jeg tidligere har presentert i teoretisk rammeverk. Disse analysekategoriene er basert på Kristevas (1984) teori om subjektets betegnende prosesser.

Formålet med analysen var å få innsikt i hvordan barnehagelærerens engasjement *i og med* barnas estetiske og kroppslige tegn har betydning for muligheten til å medvirke for det tause barnet. Jeg har i artikkelen valgt eksempler fra datamaterialet som synliggjør dette i form av vignetter, og transkriberte utdrag fra refleksjonssamtaler med en av barnehagelærerne jeg samarbeidet med. En vignett er en skriftlig utformet gjenfortelling som belyser sentrale temaer knyttet til forskningsspørsmålet mitt (Stake 2010:172).

Vignettene som jeg formulerer, viser altså hvordan en barnehagelærer toner seg inn på et minoritetsspråklig barns estetiske og kroppslige former for tegngiving, noe som innleder til en annen type samtaleform. Videre knytter jeg vignetten opp mot barnehagelærerens refleksjoner over gjensyn med videooptak av situasjonen illustrert i vignetten. Vignettene og refleksjoner etter videogjensyn danner grunnlaget for analyse og drøfting med mål om å besvare følgende spørsmål: hvilke kroppslige og estetiske dimensjoner kommer til uttrykk i barnehagelærerens og barnets språklige samhandling? Hvilken betydning har barnehagelærerens oppmerksomhet mot barnas kroppslige og estetiske tegn for barnets mulighet til å medvirke i samhandlingen?

### *Etiske overveielser*

Barns deltagelse i forskning må være frivillig og lystbetont fra barnets side selv med samtykke fra foreldrene (NESH 2016:§8). For å nærme meg et informert valg av deltagelse blant barna inviterte jeg til utforskende estetisk virksomhet i forkant av aksjonene. Intensjonen var at barna skulle få en sjanse til å bli kjent med aktivitetsformen, rommet og meg som grunnlag for å velge om de ville gi sin tilslutning eller ikke til å delta. Utover dette forsøkte jeg å være observant i aksjonene overfor signaler i barnas kroppsspråk og/eller uttalelser som kunne synes som uttrykk for at de ikke ville være med, for å sikre at barnas rett til å trekke seg ble ivaretatt. Jeg er som forsker pålagt å gi deltakerne tilpasset og tilstrekkelig informasjon om hva de deltar i, samtidig som jeg har ansvar for at deltagelsen ikke blir til skade

eller belastning (NESH 2016:§7, 8 og 12). Med hensyn til de barna som var i ferd med å tilegne seg norsk som andrespråk, valgte jeg å vektlegge felles aktivitet når jeg informerte om min undersøkelse i barnegruppen. Barna fikk derfor kun vite at jeg var på besøk for å undersøke hvordan barn og voksne snakker og gjør formingsaktiviteter sammen. Av hensyn til deltagerens personvern har jeg gitt deltagerne fiktive navn slik at sensitive opplysninger som her er gitt, ikke kan knyttes opp mot verken enkelt-individer eller barnehagetilhørighet (NESH 2016:§6).

### Presentasjon av eksempler på andre måter å snakke sammen på

I det følgende vil jeg vise utdrag fra en formingsaksjon og to refleksjons-samtaler, for å se nærmere på hvordan Mettes engasjement *i* og *med* Alidas estetiske og kroppslige tegn synes å skape kontakt, tillit og relasjon med Alida som er i ferd med å lære seg norsk.

Eksemplene fra formingsaksjonen er formet som to vignetter. Disse er hentet fra den tredje av fem aksjoner, hvor både den forutgående og denne aksjonen preges av at Mette bruker sansene aktivt ved å lede barnas oppmerksomhet mot lyd, lukt og det å ta på.

Vignett	Hentet fra	Tidsrom	Lekematerialer	Barn som er med: navn og alder (hjemmespråk)
Vignett 1: Rytmesamtalen Vignett 2: Lydinvasjoner	3.aksjon 31.05.17	14.04 - 16.54	Brukte mat og påleggsbeholdere av plast, smoothie-korker, sakser, tape, pappesker i ulike størrelser	Selena, 4,5 (berbisk og arabisk), Alida, 4 (polsk) Shaista, 3,7 (farsi)

I denne aksjonen er det hørselen som med jevne mellomrom blir fremtredende i Mettes innspill til utforskingen av materialene. I begynnelsen av aksjonen tar Mette initiativ til å riste og banke på ulike pappesker. Midtveis i aksjonen utforsker hun korker og avslutningsvis utforsker hun lyden av skosåler mot gulv og føtter med og uten sko. Utdraget som vi skal se nærmere på, er hentet fra den delen der hun utforsker korkene. I det følgende vil jeg først presentere vignettene for så å knytte disse til to utdrag fra refleksjonssamtaler med Mette. Eksemplene danner til sammen grunnlag for en analyse av hvordan Mettes engasjement *i* og *med* Alidas estetiske og kroppslige tegn har betydning for Alidas mulighet til å virke med.

### Vignett 1: Rytmesamtalen

Alida løfter opp en hermetikkboks og rister på den. Deretter bøyer hun seg over bordet, plukker med seg noen smoothiekorker og henvender seg til Mette med ordene: «se på deg!».

«Ja» sier Mette «se på den!».

Alida slipper to smoothiekorker i boksen: klirr-klirr. Mette ser på Alida, løfter boksen og rister: klirr-klirr-klirr. Alida har blikket på materialene, hun fyller på med en ny kork: klirr. Alida løfter blikket mot Mette. Mette møter Alidas blikk, smiler og rister på boksen i samme intervall: klirr-klirr-klirr. Dette gjentar seg fem ganger til Mette sier smilende:

«Nå går det snart ikke mer».

Alida heller på flere korker og de to siste triller ned på bordplata. Alida hyler frydefullt.

«Er det fullt?» ler Mette.

Alida ser på henne og nikker, gjentar «full».

«Fullt av korker» svarer Mette. Alida plukker av de øverste korkene.

«Masse» sier Mette med blikket på boksen.

Alida smiler og gjentar «masse».

Vignetten innledes med Alidas risting av hermetikkboksen, som kan tolkes som en gjentakelse av Mettes utforsking av lyden av pappeskene tidligere i formingsaksjonen. Alida tar så initiativ til Mette med å rope «se på deg!». Mette gjentar Alidas stigende tonefall og volum når hun svarer, og ser ut til å tolke Alidas uttalelse som et ønske om å se på hermetikkboksen ved å utvide Alidas utsagn med «se på den». Denne utvidelsen kan være riktig gjettet av Mette, men det kan også være at Alida ber Mette se på henne. I så tilfelle er Mettes utvidelse feilaktig. Alida slipper så korkene i hermetikkboksen, en etter en. Mettes risting på boksen høres ut som en gjentakelse av rytmeintervallet mellom korkene til Alida, men Mette tilfører noe nytt, fordi hun rister tre ganger og fordi ristebevegelsen skaper en annen klang enn når Alida slipper korkene. Ved at Mette gjennom hele ristingen holder blikket på Alida, tolker jeg ristingen som en utvidende respons på Alidas innspill. Videre følger en utveksling med handling uten ord som jeg velger å kalle *rytmesamtalen*. Dette utspiller seg som et samtalemønster med initiativ og respons med ti turer til sammen, hvor gjentagelsen av lyden av korkens møte med hermetikk utspiller seg i to ulike former, kork som faller og korker som ristes. Ord introduseres først igjen når Mette gir uttrykk for at det snart ikke går mer. Alida svarer med handling: å helle på flere korker.

Mette ser ut til å knytte norske ord til de erfaringene Alida gjør seg med korkene og boksen. Jeg ser Alidas gjentagelse av ordene som et bekræftende svar til Mette, ved at hun kobler det hun sier med det hun erfarer med sansene. I det korkene renner over, oppstår Alidas hyl som et uventet brudd på lydstyrke og turtaking. På denne måten brytes den logikken som deres samhandling til nå har etablert. Jeg tolker hylet som en spontan og affektiv reaksjon på det hun ser og kroppslig fornemmer. Mette ler, og undersøker om hun har skjønt hva Alidas hyl kan være uttrykk for ved å spørre «er det fullt?». Alida gjentar bekræftende ved å gjenta det beskrivende ordet «fullt». Mette utvider så ved å gi en annen beskrivelse av mengde og Alida gjentar også denne.

I etterkant av rytnesamtalen fortsetter Alida sin utforskning med smoothie-korker i ulike begere, hun prøver både plast og metall:

### *Vignett 2: Lydinvasjoner*

Alida løfter en annen boks mot Mette og klirrer på ny med smoothie-korker.

Mette er i samtale med Selena og ser ikke, men Alida forsøker ulike korkesammensetninger og fortsetter å klirre. Etter et minutt får Alida øyekontakt med Mette.

«Se!» sier Alida og holder begeret opp foran Mette.

«Er den rød?» spør Mette og viser tegnet for rød ved å peke med pekefinger på underleppa si. Alida nikker, håndens bevegelse stilner og smilet forsvinner. Mette bøyer seg over boksen til Alida.

«Se på det! Er det bare røde? Hvor mange er det?» spør Mette.

Alida sitter stille med blikket ned i boksen sin. Mette blir avbrutt av en henvendelse. Alida fortsetter å riste smoothiekorker i ulike begere, både plast og metall. Deretter setter hun hermetikkboksen ned på bordplata og stabler korker til det renner over. Med et frydefullt utrop ser Alida mot Mette, som sperrer opp øynene og svarer:

«Masse!»

I denne vignetten, som beskriver noen minutter senere i aksjonen enn den første vignetten, fortsetter Alida sin utforskning av hvordan plast og metall gir ulik klang. Alida ser ut til å forsøke å invitere Mette med, men Mette er opptatt med et annet barn. Når Alida så får kontakt, svarer Mette på Alidas initiativ med *lukkede spørsmål*. Med begrepet lukkede spørsmål mener jeg spørsmål som inneholder en forventning om fastlagte svar (Gjems 2010). Jeg tolker Mettes spørsmål som en strategi for å introdusere nye ord i uformelle læringssituasjoner. Mettes oppfølgings spørsmål om antall ser jeg som

et forsøk på å få Alida i tale. Alida svarer på Mettes henvendelse med stillhet, både som fravær av ord og handlinger. Jeg tolker denne stillheten samt det å se bort, som at Alida lukker for videre samtale. Hvorfor samtalen stopper opp for Alidas del, kan jeg ikke vite. Den raske endringen fra Alidas aktive kropp til stillhet, som understrekes av at hun slår blikket ned og ikke lenger smiler, tolker jeg som at hun blir tenksom, usikker og/eller føler seg misforstått. Det kan være frustrasjon knyttet til det at Mette ikke svarer på samme måte som før (med rytme) og/eller at det blir stilt spørsmål til henne om noe annet enn det hun engasjert ville formidle. Disse tolkningene baserer jeg på det at Alida på nytt reagerer med smil og øyekontakt når Mette i sitt svar på Alidas hyl, igjen ser ut til å uttrykke spenning over at det er mange korker. Denne spenningen uttrykker Mette gjennom å artikulere utgangspunktet for denne opplevelsen «Masse!», samt oppadstigende tonefall og oppsperrede øyne.

Når jeg i refleksjonssamtalen etterpå spør Mette om hva hun syns driver samspillet og hva hun opplever at gir kontakt med Alida i denne formingsaksjonen, svarer hun:

Det er når jeg responderer på det hun viser meg. Det at jeg følger hennes initiativ, og ikke begynner å introdusere nye ting sånn som å telle for eksempel eller farge. Sånn som når hun da, det med lyden. Hadde jeg respondert med å lage lyd (tar opp en snuspakke og rister på den) sammen med henne ville jo hun fått mye mer ut av det. Så jeg føler vi er mer i kontakt når jeg responderer på akkurat det hun vil jeg skal respondere på. At jeg ikke introduserer nye veier å gå da.

Mette uttrykker to ganger i refleksjonssamtalen at hun syns det er ubehagelig å se at Alida holder på så lenge med å invitere henne inn med det Mette kaller «lydinvasjoner», uten at hun oppfatter det. Dette er noe hun kommer tilbake til også i den siste samtalen vår hvor hun snakker om hvor lett det er å overse tegn som ikke er uttalte ytringer:

De gir jo tegn selv om de ikke sier «Hei, se her», så sier jo hun (Alida) «Hei, se her» ved å riste på den, ikke sant?

Disse to siste utdragene fra refleksjonssamtalene med Mette oppsummerer hvordan Mette opplever seg som tilrettelegger for Alidas mulighet til å medvirke. I første utdrag beskriver hun at det å følge Alidas initiativ skaper best kontakt. I siste utdrag knytter hun det å tilrettelegge for Alida med evnen til å se Alidas tegn som en invitasjon til samtale.

*Analyse av vignetter og utdrag fra refleksjonssamtalen*

Med bakgrunn i Kristevas teori om subjektets betegnende prosesser vil jeg i analysen se nærmere på hvordan Alida og Mette i vignettene former og formes i dialog med materialene og hverandre i en forhandlende prosess av ubevisste erfaringer som unik kropp forut og utenfor språket (semiotiske), og språket som tegnsystem og felles kode (symbolske orden).

Innledningsvis i vignett 1 svarer Mette på Alidas initiativ ved å gjenta og utvide den ytringen hun tror Alida forsøker å si. I sin respons til Alida etterligner hun Alidas stigende tonefall og volum. Dette forsøket på samklang i tonefall og volum tolker jeg som den musiske samhandlingsformen som, ifølge Kristeva, danner grunnlaget for hvordan mennesker kontinuerlig skaper sammenheng og mening gjennom ulike tegnsystem. Med bakgrunn i dette ser jeg Mettes inntoning mot de semiotiske dimensjonene i Alidas stemmebruk som en påkobling på de affektene og energiene som Alidas stemme bærer spor av. I Mettes tilfelle kan det være at denne affektive påkoblingen virker utvidende i relasjon til de ordene Alida ytrer. Sagt på en annen måte kan den musiske inntoningen tolkes som det som gir Mette en kroppslig fornemmelse av hva Alida formidler og inviterer henne til å se.

Alida slipper korkene i hermetikkboksen, og rytme og klang oppstår når korkene faller en etter en mot metallet. Alidas handling er ikke ledsaget av ord og Mette svarer i sin tur ved å ta opp igjen lyd, rytme og tempo, når hun rister på Alidas boks med korker. Mettes svar ledsages ikke av ord, men formes av hermetikkboksens kvaliteter, klangen i møte med intervallet Mettes hånd rister i. Det ser slik sett ut til at det er persepsjonen av materialenes *affordanser*, det vil si deres kvaliteter, iboende muligheter og tilbud (Gibson 1979/2015), som blir førende for Mette og Alidas initiativ og respons i de ti turene. Samtalen blir til i en forhandlende prosess mellom materialenes affordanser og Alidas og Mettes gjentagende handlinger som gir ulik lyd, tempo og rytme. Med bakgrunn i teorien om et subjekt på prøve i språket kan jeg se det som at Alida og Mettes betegnende prosess formes av materialenes affordanser, samtidig som Alida og Mette også gir form til materialene i et sanselig symbolsk uttrykk. Disse kroppslige og estetiske tegnene som Alida og Mette forhandler frem i dialog med materiale og hverandre, er ikke gjenkjennbar innenfor språket som struktur. Med det mener jeg at det ikke peker tilbake på et bestemt meningsinnhold: at det betyr noe. Likevel synes det å gi en form for resonans av mening hos Mette og Alida, og meg som bevitner det hele. Jeg tolker det som at denne resonansen finner sted fordi de estetiske og kroppslige tegnene danner en poetisk etterligning av *chora*, det vil si den før-språklige erfaringen av å være en kropp i forlengelse av en annen (Kristeva 1984:58–60). På den

måten ser jeg de estetiske og kroppslige tegnene i rytmesamtalen som en samværsform hvor impulser av det musiske i rytme og tempo blir drevet frem av et kroppslig savn som skaper en opplevelse av samhørighet mellom dem.

I det korkene tårner seg opp, bryter Mette tausheten ved å sette ord på at det snart ikke vil gå mer. Alida svarer nok en gang med handling og heller flere korker på. De siste korkene hun heller på, ruller ned mot bordplaten. Ifølge Kristeva (1984:25) er den betegnende prosessen alltid i bevegelse, og bevegelsen har utgangspunkt i den utenfor-språklige opplevelsen av å være kropp. I lys av denne teorien ser jeg Alidas hyl som en forlengelse av korkenes bevegelse. Hun kan synes å tone seg inn i materialenes bevegelse. Sett i sammenheng med Kristevas (1980) teori om at all meningsdannelse uavhengig av individuelle språk, er forankret i kroppen; fysiologisk og biologisk tolker jeg Alidas hyl som en affektiv, spontan bevegelse som formaliserer seg som lyd i oppadstigende volum og tonehøyde. Denne lyden skaper brudd i den musikalske rytmen og toneleie i den pågående samhandlingsformen, som Mette og Alida til nå har etablert. Spesielt interessant synes jeg Alidas hyl virker på Mette og meg. I likhet med musiske og kunstneriske modaliteter er ikke Alidas hyl satt sammen av lyder som følger regler og konvensjoner som til sammen danner mening innenfor språket som lingvistisk system (Kristeva 1984:63). Det er det affektive i Alidas lyd og hennes kroppslige tegn (mimikk, kroppsspråk og tonefall) som jeg og Mette kan gjenkjenne som resonans i vår egen kropp, som kobler oss på hva «meningen» i Alidas hyl kan bety.

I vignett 2 fortsetter Alida å utforske lyd og materialer, og ser ut til ved flere anledninger å bruke rytmeinitiativet til å få kontakt med Mette. I det Mette svarer med lukkede spørsmål om antall og farge, synes Mette å anta en undervisende tone med en forventning til Alida om å uttrykke seg i tale og med et gitt innhold i svaret sitt (jf. Palludan 2007). Slik jeg ser det, kan Mettes svar til Alida virke tomt uten resonans i den opplevelsen Alida formidler. Dette er det Nordtug og Engelsrud (2016:163) beskriver som et tomt språk som allment og generelt lineært, men uten «rom for den enkelte som et kroppssubjekt i språket». Alida reagerer med stillhet i handling og tale. Det tolker jeg som Alidas agentiske grep (Bligh og Drury 2015) for å gjøre seg trygg i en situasjon hvor hun kanskje kjenner på redselen for å feile (Dewilde 2018). Situasjonen minner meg om hvordan Kristeva (etter Engelsrud, Nordtug og Øien 2018:7) peker på at voksnes forventninger til barns ytringer om form og tale kan lede til at barn undertrykker sine spontane kroppslige uttrykk. Med bakgrunn i Kristevas teorier ser jeg det

som at Mettes spørsmål reduserer Alidas mulighet som skapende språkbruker til å bringe inn i samhandlingen noe spontant, nytt og eget.

Mette reflekterer over dette i det første utdraget. Hun beskriver hvordan spørsmål om farger og antall bryter med det Alida inviterer til ved å riste på boksen. Mette forteller i utdraget at hun gjennom formingsaksjonen erfarte viktigheten av å tone seg inn i det språket Alida benytter seg av i stedet for å introdusere sin egen språklige agenda. Denne refleksjonen knytter jeg til hvordan Mette kobler seg på ny på de semiotiske dimensjonen i Alidas hyl i vignett 2 ved å etterligne hennes stigende tonefall og gjenta de samme ordene fra hendelsen i vignett 1 «Masse!». På den måten følger hun på og utvider Alidas initiativ med sine norske ord.

Spesielt interessant i utdraget fra refleksjonssamtalen er hvordan hun samtidig som hun snakker om Alidas initiativ med korkene, tar opp nærmeste objekt og rister på det. Denne rytmiske gjentagelsen hvor Mette tar kroppen i bruk for å illustrere et meningsinnhold, blir en kroppslig metafor (etter Fredriksen 2011). Jeg ser det som at hun gjenskaper Alidas estetiske og kroppslige tegn med sin egen kropp simultant som hun formulerer opplevelsen med ordene sine. Mettes kroppslige metafor blir da også en billedlig metafor for meg på hvordan det alltid er noe ved det som betegnes, som ikke lar seg artikulere (Kristeva 1986:27). Slik jeg ser det, illustrerer Mettes kroppslige metafor hvordan hun med kroppen komplementerer ordene i det jeg ser som et forsøk på å formidle til meg hele hennes fulle erfaring av Alidas lydinvitasjon.

I utdraget fra den siste refleksjonssamtalen har Mette et resonnement omkring hvor lett det er å miste av syne de ytringene som ikke uttrykkes med ord. Denne uttalelsen ser jeg som at hun forstår Alidas risting som en betegnende praksis, hvor Alida forsøker å formidle noe til henne. Mettes uttalelser i refleksjonssamtalen utvider slik sett den forståelsen av språk som hun innledet med i den første samtalen, til å omhandle kroppslige og estetiske former for mening. Mette vektlegger selv at det at hun tar Alidas initiativ på alvor, er en viktig faktor for Alidas tiltagende deltagelse med lyd og bevegelse. Det å ta Alidas initiativ på alvor innebærer, slik jeg ser det, at Mette åpner opp for å se og la seg berøre av de estetiske og kroppslige tegnene Alida ytrer seg med. Mette møter Alida gjennom undersøkende handling og tale, slik at de sammen skaper en felles språklig praksis. De skaper en felles språklig praksis gjennom estetiske, kroppslige og verbale forhandlinger av tegn.



### **Drøfting: Se, hun snakker!**

Med bakgrunn i Kristevas (1984) teorier om språk som subjektiverende betegnende prosesser, har jeg i det foregående vist eksempler på hvordan de semiotiske dimensjonene i språklig samhandling oppretter kontakt ved å koble to levde erfaringer på hverandre i en samklang. I lys av Kristevas teori vil jeg på bakgrunn av de empiriske eksemplene drøfte hva en vending mot estetisk og kroppslige dimensjoner i språklig samhandling kan bety for hvordan barnehageansatte forstår og tilrettelegger for minoritetsspråklige barns medvirkningsmuligheter.

Når mennesker trer inn i en ny språklig setting, søker de kontakt med de språklige praksisene de kjenner og kan (Busch 2017). Innledningsvis i artikkelen presenterte jeg mine observasjoner av Alida som et barn som entrer sine nye språklige omgivelser med få ord. I mine første observasjoner tolket jeg det som at Alidas tilegnelse av andrespråket skjer i taus observasjon av de andre (Bligh og Drury 2015). Jeg opplevde videre at mine observasjoner ble bekreftet da Mette i vår første samtale beskrev Alida som forsiktig og stille. Både jeg og Mette syntes å fokusere på Alidas beskjedne taleproduksjon sammenlignet med resten av barnegruppen. Mette uttrykte også bekymring for at denne tausheten gjør at Alida ikke får nok oppmerksomhet av henne. Det kan se ut til at Mette og mitt fokus på Alidas fravær av tale, gjør at vi ikke er observante på om Alida gir andre tegn enn språklig artikulerte initiativ til samtale. Alida på sin side opplever, ifølge moren, magevondt fordi ingen forstår henne. Alidas magevondt kan tolkes i lys av det Busch (2017) beskriver som et kroppslig uttrykk for ubehag knyttet til en opplevelse av at det lingvistiske repertoaret ikke passer inn. Det kan være en mulig forklaring på hvorfor Alida sier så lite. Dette er overførbart til andre barnehager som et potensielt dilemma der barn som ikke snakker mye norsk, får et mangelfokus med begrenset mulighet til deltagelse når personales oppmerksomhet er rettet mot barns taleytringer alene.

Det å få øye på Alidas initiativer til samtale gjennom videogjensyn utvidet både min og Mettes tidligere antagelse om Alida som et stille og forsiktig barn. I arbeid med studien ble jeg, i likhet med Mette, stadig mer klar over at barns betegnende aktivitet er komplekst sammensatt og lett å miste av syne. Det har derfor vært av avgjørende verdi å kunne bruke video som en mulighet for å gå tilbake og se på nytt, som grunnlag for å se, reflektere, gjøre og tenke nytt om hvordan barnehagelærer og barn samhandler (Olsson, Dahlberg og Theorell 2016). Mettes fokus mot Alidas estetiske og kroppslige tegn kan ikke ses uavhengig av mine spørsmål om hvordan kropp, tale og materialer virker inn i samspillet mellom Mette og

Alida. Spørsmålene påvirket trolig Mettes fokus i sine refleksive prosesser omkring Alidas initiativ og egne svar. Det fikk betydning i den forstand at Mette sannsynligvis ble oppmerksom på hva kropp, tale og materialer gjorde i videopptaket jeg hadde valgt ut. Det er derfor ikke uventet at hun fikk et forhøyet fokus på barnas kroppslige og estetiske tegn i de påfølgende aksjonene, men det interessante er hvordan Mettes forståelse og samhandling med Alidas kroppslige forhandlinger i lyd, blick og bevegelse gir rom for Alidas tegn å bli synlige og virke med. Det viser hvor viktig det er å utvikle egnede metoder i barnehagen for å reflektere sammen over hvordan personalet tilrettelegger for, møter og forstår kroppslige og estetiske uttrykk.

Det å invitere barn inn i dialog når man ikke har et felles språklig repertoar, kan utfra Mettes eksempel se ut til å kreve en lydhørhet for de musiske og kroppslige funderte uttrykkene som all menneskelig kommunikasjon springer utfra (Bråten 1998, Ericson 2009, Trevarthen 2015). Mette og Alida samordner og samstemmer sine musiske og kroppslige funderte uttrykk i et gjensidig og dialoglignende samspill i rytmesamtalens begynnelse. Mette toner seg inn mot Alidas tegn gjennom å høre, se og la seg berøre, selv om Alidas tegn ikke umiddelbart gir en representert form for mening som Mette kunne begripe. Slike tegn for mening er, som Mette selv poengterer, lett å miste av syne fordi de ikke er uttalte (jf. Fredriksen, 2018). I et andrespråksperspektiv hvor en vektlegger ansattes ansvar for introduksjon av fellesspråket i barnehagen, kan en slik rytmesamtale uten taleinnputt synes tilsynelatende lite produktiv. Men som Mette selv peker på i refleksjonssamtalen, blir rytmesamtalens utvekslingstone brutt når Mette ikke lenger tar utgangspunkt i Alidas initiativ, men fokuserer på sin agenda om å undervise Alida. Når Mette deretter kobler seg på de affektene Alidas spontane kroppslige tegn bærer spor av, og betegner dem med norske ord, synes Alida derimot villig til å forsøke å formulere ordene Mette introduserer. Mettes engasjement og delaktighet i bruk av de musiske uttrykkene Alida introduserer synes å ha konsekvenser for Alida ved at hun i stigende grad tar initiativ til kontakt med Mette og at Alida etter hvert forsøker å formulere og uttale Mettes ord selv.

Eksemplene i denne artikkelen belyser hvordan Alidas mulighet til medvirkning utvides, fordi Mettes oppmerksomhet åpner for andre måter å samhandle på utover Alidas taleytringer. Materialenes sansbare kvaliteter har en fremtredende rolle i Mette og Alidas samhandling. I vignettene er det særlig materialenes lyd og bevegelse som blir førende for innholdet i samtalen. Korkenes klang og bevegelse blir utgangspunkt for utforskning og skaper en utvekslende tone hvor den ene lyden i samhandlingen er like riktig som enn en annen. Det at materialene i seg selv ikke gir anvisning til bruk,

ser ut til å sette i gang samtaler, hvor det sanselige former hva som uttrykkes og uttrykkene formes i samtale med materialenes affordanser. De åpne materialene ser slik ut til å styrke en samhandlingsform som undersøker i stedet for å finne forhåndsdefinerte svar. På bakgrunn av Kristevas (1984) teorier om poetisk etterligning tolker jeg estetisk virksomhet som en dør-åpner for det tvetydige og spontane, en utenfor-språklig mening som resonerer mellom kropper og materialer. Estetisk virksomhet kan på den måten åpne opp for å delta i et felles uttrykk, uavhengig av språklige forutsetninger.

De estetiske og kroppslige dimensjonene i språklig samhandling er ifølge Kristeva (1984) det som kobler oss på og skaper en kroppslig resonans i vår forhandling med språket som system. Eksemplene i denne artikkelen løfter frem verdien av de semiotiske dimensjonene i Alida og Mettes betegnende prosess, som et nødvendig grunnlag for en felles opplevelse av mening og samhörighet i deres språklige samhandling. Inspirert av Kristeva ser jeg i min studie hvordan det å veilede inn i et norskspråklig univers danner grunnlaget for at minoritetsspråklige barn får muligheten til flere måter å forstå og forhandle med verden på. Med bakgrunn i eksemplet hvor Mette stiller lukkede spørsmål, er det likevel nødvendig å minnes at de abstrakte ordene som introduseres, ikke nødvendigvis gir en gjenklang til barnets erfaringer og umiddelbare opplevelser av sin verden (jf. Genesee 1994:4). Alidas opplevelse av meningen i Mettes ord (det symbolske) er slik sett avhengig av hennes kroppslig fornemmelse av den meningen (det semiotiske) som Mette formidler gjennom ordene sine. I eksemplet hvor Mette anlegger en undervisende tone med lukkede spørsmål, reduserer hun muligheten for Alida til å bringe noe nytt og unikt inn i samhandlingen. Når Mette derimot tar utgangspunkt i Alidas erfaringer her og nå, ser det ut til å danne grunnlag for en felles språklig samhandlingspraksis hvor både estetiske, kroppslige og artikulerede initiativ inngår i en utvekslende tone. Mettes eksempel viser med det hvordan en barnehagelærer som forhandler mellom det kroppslige, erfaringsnære og det språklige, abstrakte kan skape kontakt, tillit og utvikle en relasjon med et barn som er i ferd med å tilegne seg norsk som andrespråk. Mettes evne til å se og lytte ser jeg i sammenheng med en fare for at personalet bruker et språk hvor resonansen til barnets egen kroppslige erfaring legges lite vekt på (Myklestad 2015). Det mener jeg kan skje om personalet er for fokusert på å introdusere forhåndsbestemte ord og temaer uten å legge til rette for at de musiske, kunstneriske og estetiske dimensjonene i barns andrespråkstilegnelse får virke med.

## Avsluttende ord

Barn har ifølge Barnehageloven (2005:§1) rett til medvirkning tilpasset alder og forutsetninger. Personalet er derfor forpliktet til å tilrettelegge for flere stemmer enn de norskspråklige artikulerte. I denne artikkelen har jeg vist eksempler på hvordan en barnehagelærers engasjement *i* og *med* barnets estetiske og kroppslige tegn, skaper grunnlag for samhandling mellom to som ikke deler samme språkbakgrunn. I lys av psykolingvisten Julia Kristevas teorier peker jeg på en utvidet språkdefinisjon hvor barnehagelærerens evne til å koble seg på de estetiske og kroppslige dimensjonene i språklig praksis kan skape et handlingsrom for minoritetsspråklige barns mulighet til å virke med. Det håper jeg kan bidra til at flere enn Mette våger seg inn i estetiske og kroppslige uttrykksformer for å samtale med de barna som former sine initiativ i gester, kroppsspråk og mimikk.

## Noter

1. Minoritetsspråklige barn i barnehage er ifølge Statistisk sentralbyrå (2017) «antall barn med annet morsmål enn norsk, samisk, svensk, dansk og engelsk».
2. I denne oppgaven bruker jeg definisjonen estetisk virksomhet etter Austring og Sørensen (2006) for å beskrive skapende prosesser av sanselige symbolske form-uttrykk.
3. Jeg har valgt å benytte meg av Myklestad (2011) sin norske oversettelse «betegnende prosesser» fra Julia Kristevas term «signifiance».

## Litteratur

- Lov om barnehager (Barnehageloven) 2005. Kunnskapsdepartementet. LOV-2005-06-17-64. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>.
- Andersen, Camilla Eline, Thor Ola Engen, Thomas Gitz-Johansen, Chamilla Strædet Kristoffersen, Lise Skoug Obel, Sigrun Sand og Berit Zachrisen 2011. *Den flerkulturelle barnehagen i rurale områder: nasjonal surveyundersøkelse om minoritetsspråklige barn i barnehager utenfor de store byene*. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Arendt, Hannah 1996. *Vita Activa. Det virksomme liv*. Oslo: Pax Forlag.
- Austring, Bennyè og Merete, Sørensen 2006. *Æstetik og læring: Grundbog om æstetiske læreprosesser*. København: Hans Reitzels Forlag.

- Berggren, Harald og Kari Tenfjord 2007. *Andrespråklæring*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Bligh, Caroline og Rose Drury 2015. Perspectives on the “Silent Period” for Emergent Bilinguals in England. *Journal of Research in Childhood Education*, 2015, årg. 29 nr. 2, 259–274. <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/02568543.2015.1009589?needAccess=true>
- Blume, Michael 2015. ”Ah, oh, nejjj!” om eksperimentelle prosesser i æstetisk pædagogisk praksis. *Nordisk Barnehageforskning*, 2015, årg. 9, nr. 2, 1–19. <https://doi.org/10.7577/nbf.863>.
- Bråten, Stein 1998. *Kommunikasjon og samspill: fra fødsel til alderdom*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Bundgaard, Helle og Eva Gulløv 2006. Children of Different Categories: Educational Practice and the Production of Difference in Danish Day-Care Institutions. *Journal of Ethnic & Migration Studies*, 2006, årg. 32. Nr. 1, 145–155. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13691830500335291>
- Busch, Brigitta 2017. Expanding the Notion of the Linguistic Repertoire: On the Concept of *Spracherleben*—The Lived Experience of Language. *Applied Linguistics*, 2017, årg. 38 nr. 3, 340–358. <https://doi.org/10.1093/applin/amv030>
- Carlsen, Kari 2015. *Forming i barnehagen i lys av Reggio Emilias atelierkultur*. Åbo: Åbo Akademis Förlag. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-765-783-9>.
- Dewilde, Joke 2018. “It’s just in my heart”: A portrait of a translingual young person as a writer of poetry. I T.O. Engen, L.A. Kulbrandstad og S. Lied (red.). *Education and diversity: Norwegian perspectives*. Newcastle upon Tyne, UK: Cambridge Scholars.
- Engelsrud, Gunn, Birgit Nordtug og Ingvil Øien 2018. Being present with the patient—A critical investigation of bodily sensitivity and presence in the field of physiotherapy. *Physiotherapy Theory and Practice*, 2018, 1–11. <https://doi.org/10.1080/09593985.2018.1460431>.
- Ericson, Frederick 2009. Musicality in talk and listening: a key element in classroom discourse as an environment for learning. I C. Trevarthen og S. Malloch (red.). *Communicative musicality: exploring the basis of human companionship*. Oxford: Oxford University Press.
- Fredriksen, Biljana C. 2011. Negotiating grasp: embodied experience with three-dimensional materials and the negotiation of meaning in early childhood education. Oslo: Oslo School of Architecture and Design. <http://hdl.handle.net/11250/93056>.

- Fredriksen, Biljana C. 2013. *Begripe med kroppen: barns erfaringer som grunnlag for all læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Furu, Ann-Christin og Eva Ahlskog-Björkman 2015. Meningsskapande i förskolan - om kommunikationen mellan pedagog och barn vid en skapande aktivitet. I A.-C. Furu og E. Ahlskog-Björkman (red.) *Rapport 37/2015 Forskningsperspektiv på barnträdgårdslärares professionalism*. Vasa: Åbo Akademi – Pedagogik och välfärdsstudier.
- Genesee, Fred 1994. Introduction. I F. Genesee (red.) *Educating second language children: the whole child, the whole curriculum, the whole community*. Cambridge: Cambridge University Press, 1–12.
- Gibson, James J. 1979/2015 *The ecological approach to visual perception*. New York og London, Psychology Press.
- 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. <https://doi.org/10.1080/13502931003784479>.
- Greenwood, Janinka 2012. Arts-Based Research: Weaving Magic and Meaning. *International Journal of Education & the Arts*. 2012, årg. 13 nr. Interlude 1, 1–22. <http://www.ijea.org/v13i1/>.
- Gulløv, Eva 2015. Tidlig sivilisering. Et flertydig arbeid. I L. Gilliam og E. Gulløv (red.). *Siviliserende institusjoner: om idealer og distinksjoner i oppdragelse*. Bergen: Fagbokforlaget, 21–44.
- Hansson, Hege 2016. *En barnehage til begjær: å gi form til barnehagens innhold*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Høigård, Anne 2013. *Barns språkutvikling: muntlig og skriftlig*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ilje-Lien, Johanne 2016. Et nødvendig fremtredelsesrom for kroppslige møter. I T. Gulpinar, L. Hernes og N. Winger (red.) *Blikk fra barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget, 219–229.
- Kalkman, Kris, Marit Holm Hopperstad og Marko Valenta 2015. It Takes More than Just Saying Hello. Recently arrived Migrant Children's Multimodal Access Strategies, and Social Positioning Work in a Norwegian Kindergarten. I S. Kibsgaard og M. Kanstad (red.). *Lek og samspill i et mangfoldsperspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget, 131–150.
- Kampmann, Jan 2004. Societalizations of Childhood: New Opportunities? New Demands? I H. Brembeck, B. Johansson og J. Kampmann (red.). *Beyond the competent child. Exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare societies*. Fredriksberg C: Roskilde University Press, 127–152.

- Kibsgaard, Sonja 2018. Språklige læringsprosesser i barnehagen. I S. Kibsgaard (red.) *Veier til språk*. Oslo: Universitetsforlaget, 46–62.
- Kjelaas, Irmelin 2009. “Trollet bodde i vann med fart i” – om stimulering av ord- og begrepskompetanse hos flerspråklige førskolebarn. *NOA norsk som andrespråk*, 2009, årg. 25 nr. 2, 58–88.
- Kjørholt, Anne Trine 2010. Barnehagen som lekegrind for autonomi og valgfrihet? I A.T. Kjørholt (red.) *Barn som samfunnsborgere - til barnets beste?* Oslo: Universitetsforlaget, 151–171.
- Kristeva, Julia 1980. Place Names. I L.S. Roudiez (red.). *Desire in Language. A semiotic Approach to Literature and Art*. New York: Columbia University Press, 271–294.
- Kristeva, Julia 1984. *Revolution in poetic language*. New York: Columbia University Press.
- Kristeva, Julia 1986. The System and the Speaking Subject. I T. Moi (red.) *The Kristeva reader*. New York: Columbia University Press, 24–33.
- Kristeva, Julia 1989. *Language, The Unknown: an initiation into linguistics*. New York: Columbia University Press.
- Kristeva, Julia 1991. Fra en identitet til en annen. I A. Kittang, A. Linneberg, A. Melberg og H.H. Skei (red.). *Moderne litteraturteori: en antologi*. Oslo: Universitetsforlaget, 257–279.
- Kristeva, Julia 2010. Thinking about liberty in dark times. *Hatred and forgiveness*. New York: Columbia University Press, 3–23.
- Kultti, Anne 2012. *Flerspråkiga barn i förskolan: villkor för deltagande och lärande*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Kunnskapsdepartementet 2011. *Læring og fellesskap Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Myklestad, Synnøve 2011. Subjekt, språk og meningsdannelse: brudd, sammenbrudd eller gjennombrudd? I Ø. Haaland, G. Haugsbakk, og S. Dobson (red.). *Pedagogikk for en ny tid* Vallset: Oplandske bokforlag, 37–51.
- Myklestad, Synnøve 2015. Julia Kristeva. *Barnehagefolk*, 2015, årg. 32 nr. 3, 67–70.
- NESH 2016. *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. 4 utg. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- Nicolaysen, Mona 2015. Usikkerhet som kulturdidaktisk springbrett. Upublisert essay.



- Nome, Dag Øystein 2017. *De yngste barnas nonverbale sosiale handlings-repertoar – slik det utvikler seg og kommer til uttrykk i norske barnehager.*, Universitetet i Agder.
- Nordtug, Birgit 2007. Education as subjectivity: three perspectives on the construction of subjectivity and the position of knowledge. I K. Roth og I. Gur-Ze'ev (red.). *Education in the Era of Globalization*. Dordrecht: Springer, 169–184.
- Nordtug, Birgit og Gunn Engelsrud 2016. Boken som mangler, ord som går på tomgang og sykt flinke jenter: Kunnskap og helse. *Tidsskrift for kjønnsforskning*, 2016, årg. 40 nr. 3–4, 3–19. [https://www.idunn.no/file/pdf/66912436/boken\\_som\\_mangler\\_ord\\_som\\_gaar\\_paa\\_tomgang\\_o\\_g\\_sykt\\_flinke\\_je.pdf](https://www.idunn.no/file/pdf/66912436/boken_som_mangler_ord_som_gaar_paa_tomgang_o_g_sykt_flinke_je.pdf).
- Odegard, Nina 2012. When matter comes to matter – working pedagogically with junk materials. *Education Inquiry*, 2012, årg. 3 nr. 3, 387–400. <https://doi.org/10.3402/edui.v3i3.22042>
- Olsson, Liselott Mariett, Gunilla Dahlberg og Ebba Theorell 2016. Displacing Identity – Placing Aesthetics: Early Childhood Literacy in a Globalized World. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 2016, årg. 37 nr. 5, 717–738. <https://doi.org/10.1080/01596306.2015.1075711>.
- Palludan, Charlotte 2007. Two Tones: The Core of Inequality in Kindergarten? *International Journal of Early Childhood*, 2007, årg. 39, nr.1, 75–91. <https://link-springer-com.ezproxy2.inn.no/article/10.1007/BF03165949>
- Skaremyr, Ellinor 2014. *Nyanlända barns deltagande i språkliga händelser i förskolan*. Karlstad Universitet.
- Stake, Robert E. 2010. *Qualitative research: studying how things work*. New York: Guilford Press.
- Statistisk sentralbyrå (SSB) 2017. Barnehagedekningen fortsetter å øke. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/barnehagedekningen-fortsetter-a-oke>
- Trevarthen, Colwyn 2015. Infant semiosis: The psycho-biology of action and shared experience from birth. *Cognitive Development*, 2015, årg. 36. October – November, 130–141. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0885201415000350?via%3Dihub>.
- Trevarthen, Colwyn og Kenneth J. Aitken 2001. Infant Intersubjectivity: Research, Theory, and Clinical Applications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 2001, årg. 42. Nr. 1, 3–48. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00701>.





- Utdanningsdirektoratet 2017. *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra <https://www.udir.no>
- Vik, Stine 2014. Barns deltakelse og tidlig innsats: et pedagogisk bidrag til forståelse av tidlig innsats i norske barnehager. *Nordisk barnehageforskning* <http://hdl.handle.net/11250/275531>.
- Vist, Torill 2017. Kunstbasert forskning i barnehagen - teori om en mulig praksis. I A. Berge og E. Johansson (red.). *Teori og praksis i barnehagevitenskapelig forskning*. Oslo: Universitetsforlaget, 101–115.
- Zachrisen, Berit 2013. *Interetniske møter i barnehagen: vilkår for barns samhandling i lek*. nr. 203, University of Stavanger, Faculty of Arts and Education.
- Østrem, Solveig 2012. *Barnet som subjekt: etikk, demokrati og pedagogisk ansvar*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

## Abstract

### *Look Who's Talking*

As several studies have shown that children of minority language are positioned with unequal possibilities regarding social relations in the preschool context, the author of this article wants to emphasize how teachers interact with children in an explorative exchange, when they don't share a common linguistic code of communication. Through case examples, the article shows how a preschool teacher's involvement in an emergent bilingual's aesthetic and embodied signs, creates an opportunity for dialogue between two persons of different language backgrounds.

Based on selected video samples of interaction between preschool teacher and child, as well as the reflections of the teacher, the author uses the theories of the psycho-linguist Julia Kristeva to discuss how an orientation towards aesthetic and embodied dimensions in language practices can impact how preschool personnel understand and facilitate the emergent bilingual children's possibilities to participate.

This article aims to open up new perspectives on teacher's communication and second language teachings when facing the emergent bilingual child's forms of expressions in the present. It focuses on the necessity of the preschool teachers providing the child with an opportunity to receive an immediate response to what she is communicating, as a significant "someone" in the preschool community.

Keywords: *subjectivity; multilingual; aesthetics; nonverbal; Kristeva*



# Initiativ og responsmønstre i boklesingsdialoger mellom barnehagelærer og barn med minoritetsspråklig bakgrunn

*Jannicke Karlsen<sup>1</sup>, Hanne Røe-Indregård<sup>1</sup>, Astri Heen Wold<sup>2</sup>, Marta Lykkenborg<sup>1</sup> og Bente Hagtvet<sup>1</sup>*

<sup>1</sup>Institutt for Spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo, <sup>2</sup>Psykologisk institutt, Universitetet i Oslo

## Sammendrag

I denne studien undersøker vi dynamikken i dialoger mellom barnehagelærer og barn med minoritetsspråklig bakgrunn i to boklesings-situasjoner. Vi ser på hvordan barnehagelæreren inviterer barnet med i dialogen, og hvordan barnet svarer. Åtte samspill med barnehagelærer og barn ble videofilmet mens de sammen leste i to bøker. Dialogene ble analyserte i to faser: Først brukte vi Initiativ – Responsanalyser (IR). Med grunnlag i det registrerte initiativ-responsmønsteret gjorde vi deretter mer dyptgående analyser av utvalgte dialogiske fenomen, som hvordan den voksne inviterer barnet med i dialogen, og hvordan barnet svarer på ulike typer spørsmål. Resultatene viste at barna var svært passive og barnehagelærerne relativt aktive i dialogene. En betydelig del av samtalebidragene fra barnehagelærerne bestod av lukkede spørsmål, mens barnas bidrag hovedsakelig var korte verbale eller non-verbale svar. I et språklæringsperspektiv er det viktig at barn som lærer et andrespråk, får erfaringer med både å forstå og å produsere språk. Resultatene fra den foreliggende studien kan indikere at barn med minoritetsspråklig bakgrunn i norske barnehager kan få begrensede erfaringer med selv å bruke andrespråket.

Nøkkelord: *minoritetsspråklig; andrespråkutvikling; barnehage; dialog; boklesing*



## Innledning

Barnehagen har en viktig oppgave som språklæringsarena for minoritets-  
språklige barn som har norsk som andrespråk. Det norskspråklige grunn-  
laget som skapes i barnehagen, legger en av grunnsteinene for barns  
skolefaglige utvikling, og det ser ut til å være en sammenheng mellom  
minoritetsspråklige barns barnehagedeltagelse og deres andrespråks-  
ferdigheter (Karlsen, Lyster og Lervåg 2017). Det er imidlertid store  
variasjoner i barnehagekvalitet (Lekhal m.fl. 2013), og variasjoner i språket  
som barnehageansatte benytter, ser ut til å være relatert til barnas andre-  
språkutvikling (Aukrust og Rydland 2011). Det er forsket lite på hvordan  
barnehageansatte konkret implementerer den språklige støtten som  
nasjonale retningslinjer foreskriver (Sandvik, Garmann og Tkachenko 2014,  
Utdanningsdirektoratet 2017). I den foreliggende studien ønsker vi å bidra  
til mer kunnskap om dette. Vi har studert samtaler mellom barnehagelærer  
og barn i en situasjon som vurderes å ha godt potensiale for språklæring  
(Andersen m.fl. 2011): høytlesingssituasjonen. Voksne har bedre språklige  
ferdigheter og flere samtaleerfaringer enn barn og tar ofte et dialogisk ansvar  
(Linell og Gustavsson 1987). Få norske studier har imidlertid studert  
samtaler mellom voksne førstespråksbrukere av norsk og barn som er i en  
språklærings situasjon (Opsahl og Aarsæther 2015). Vi har sett nærmere på  
hvordan barnehagelærerne forvalter dette ansvaret ved å studere symmet-  
rimønstre i dialogene, samt hvordan barnehagelæreren inviterer barnet inn  
i samtalen gjennom ulike spørsmål, og hvordan barnet svarer. Funnene vil  
bidra til å belyse hvordan barnehagelærer legger til rette for språklæring for  
flerspråklige barn under boklesing.

## Barnehagen som språklæringsarena for flerspråklige barn

Barnehagen består av et mangfold av barn fra ulike sosiale, økonomiske og  
kulturelle bakgrunner, og en økende andel av barna i norske barnehager har  
minoritetsspråklig bakgrunn (Statistisk sentralbyrå 2016). I en barnehage-  
kontekst defineres barn med minoritetsspråklig bakgrunn som barn med et  
annet morsmål enn norsk, samisk, svensk, dansk og engelsk (Statistisk  
sentralbyrå 2016). En implikasjon av definisjonen er at minoritetsspråklige  
barn ofte har kompetanse på ett eller flere språk i tillegg til norsk. Et av  
barnehagens hovedmål er å støtte utviklingen av språklig kompetanse for  
alle barn, og spesielt fremheves betydningen av norskspråklige ferdigheter  
for barn med minoritetsspråklige bakgrunn (Kunnskapsdepartementet

2017). I barnehagen foregår mye av språktilegnelsen spontant i uformelle læringssituasjoner. Kvaliteten på barnehagepersonalets samtaler med barna fremheves i denne sammenheng som særlig viktig (Kunnskapsdepartementet 2015–2016), spesielt for utvikling av ordforråd og begrepsforståelse. I samtalen har barnehagelærer større mulighet til å gi en tilpasset støtte til det enkelte barnet, samtidig som barnet lærer gjennom språklige erfaringer i interaksjon med en annen som mestrer språket (jf. Vygotsky 1978). Vi vet imidlertid lite om i hvilken grad voksne anvender samtaleformer som ofte assosieres med god kvalitet, for eksempel tilpasser språket til barnets nivå og sikrer seg at konteksten gir tilstrekkelig med informasjon til at budskapet kan forstås. Slike interaksjonelle og språklige tilpasninger antas å stimulere til språkutvikling hos barnet, uavhengig av om språktilegnelsen foregår på et første- eller et andrespråk (Wold 1993).

### *Samspillsmønstre mellom barn og voksen*

Ulike samspillsmønstre legger til rette for ulik grad av deltakelse hos barnet. Bae (2012) har studert overordnede trekk ved barnehagelærer-barn interaksjoner og skiller mellom det hun omtaler som *trange* og *romslige* samspill. Trange samspillsmønstre kjennetegnes ved at en voksen styrer samspillet og er lite sensitiv for barnas verbale og ikke-verbale innspill (Bae 2012). I slike samspillsmønstre finner en ofte høyere forekomst av lukkede spørsmål (spørsmål med lukkede svaralternativer) fra voksne. Under romslige samspillsmønstre viser voksne i større grad respekt for barnas initiativ og erfaringer, emosjonell tilstedeværelse, toleranse og formidler gjerne et ønske om å forstå og fortolke barnets uttrykk. Slike samspillsmønstre legger til rette for barnets deltagelse og er oftere preget av åpne spørsmål, det vil si spørsmål som ikke har et forutbestemt svar (Bae 2012). Skillet mellom romslige og trange samspillsmønstre ligner samspillstonene som Palludan (2005) registrerte i en dansk feltstudie: Når barnehagelærerne snakket med barn fra en danskspråklig bakgrunn, hadde de en *utvekslingstone* der de delte erfaringer med barna og på den måten inviterte barna til å være språklig aktive. I samtale med barn som hadde en minoritetspråklig bakgrunn og kom fra lavere sosioøkonomisk bakgrunn, brukte barnehagelærerne i større grad en *undervisningstone* preget av spørsmål eller instruksjoner. Det ga barna begrensede muligheter til å komme med egne innspill, dele erfaringer og fortelle historier. Utvekslingstonen har altså likhetstrekk med Baes romslige samspillsmønstre, mens undervisningstonen har likhetstrekk med Baes trange samspillsmønstre (Bae 2012). Selv om Palludan ikke vektlegger ulike spørsmålstyper i sin inndeling, er det nærliggende å anta

at åpne spørsmål forekommer oftere i en utvekslingstone enn i en undervisningstone.

Som kommunikasjonsinitiativ anses åpne spørsmål å være mer kognitivt krevende å besvare enn lukkede spørsmål, og ser ut til å ha sterkere sammenheng med barns språkutvikling (se f.eks Rowe, Leech og Cabrera 2017). Til tross for at åpne spørsmål vurderes som pedagogisk mer stimulerende, er lukkede spørsmål hyppige i voksen-barn-samspill (Gjems 2011, Hansson og Nettelbladt 1990, Tenfjord 2003). I en studie av smågruppeaktivitet i barnehagen fant Gjems (2011) en høy andel av spørsmål med lukkede svaralternativer fra barnehagelærerne. Slike spørsmål oppmuntrer til korte svar fra barna, og Gjems fant at selv om barna hadde mange bidrag til samtale, bestod en betydelig del av bidragene av ettordsstyringer. Dette betyr imidlertid ikke at lukkede spørsmål er uten verdi i samtaler med barn. Lukkede spørsmål kan øke sannsynligheten for at barn som har svakere språk- eller samtaleferdigheter, opplever at de kan bidra i en samtale, noe som igjen kan gi en følelse av språklig mestring (Gjems 2009). På samme måte argumenterer Tenfjord (2003) for at de lave språklige kravene som stilles gjennom bruk av ja/nei-spørsmål, bidrar til å redusere risikoen for at eleven mister ansikt. Spørsmål som defineres som lukkede av voksne, trenger heller ikke å oppleves «lukket» for barn. Hos svenske fireåringer var det ja/nei-spørsmål som oftest resulterte i en utvidet respons hos barnet (Hansson og Nettelbladt 1990). Det samme mønsteret fant Gustavsson (1988) når han studerte dialoger mellom lærer og andrespråkslever, og han argumenterer for at ja/nei-spørsmål kan fungere som åpne spørsmål med en implisitt oppfordring til å fortelle noe. Et slikt mønster er i tråd med funnene til Vik (2017), som foreslår at den hyppige bruken av «kontrollspørsmål» som hun fant under boksamtaler mellom flerspråklige barn og barnehagelærer, kan være ment som tilretteleggingsspørsmål for barn med svake andrespråksferdigheter. Også Berggreen og Tenfjord (1999) beskriver at språklige tilpasninger i samtaler med andrespråksbrukere inkluderer flere spørsmål, og da i særdeleshet flere ja/nei-spørsmål. Vik fant imidlertid en tendens til at barna i hennes utvalg tok flere initiativ ved åpne spørsmål, samt at deres interesse og motivasjon økte når de ble invitert til å være mer deltagende i samtalen (Vik 2017). Både lukkede og åpne spørsmål kan med andre ord ha sin funksjon i samtaler mellom barnehagelærer og barn.

### *Symmetrimønstre i voksen-barn-samtaler*

Dynamikken i en voksen-barn-dialog viser seg i samtalens symmetrimønstre (Berggreen og Tenfjord 1999, Linell og Gustavsson 1989, Tenfjord 2003). Dialog kan enkelt forstås som en samtale mellom to personer

(Det Norske Akademis ordbok 2018). I en «ideell» symmetrisk dialog er dialogpartene likeverdige i kunnskap og status, men i en situasjon der barn og voksen samhandler vil den voksne ofte ha mer erfaring og kunnskap (Linell og Gustavsson 1987). En tilsvarende situasjon finner vi når en førstespråkbruker og en andrespråksinnlærer er i dialog. I en slik potensiell lærings situasjon er en viss grad av asymmetri naturlig og hensiktsmessig (jf. Rommetveit 2005). Tidligere studier som har sett på symmetrimønstre i dialoger mellom barnehagelærer og barn, finner derfor at de voksne dominerer dialogene (Hansson og Nettelblatt 1990, Vik 2017), mens dialog mellom jevnaldrende oftere er mer symmetriske (Bruce, Hansson og Nettelblatt 2010, Gustavsson 1988). Samtidig er det variasjoner i symmetrimønstre mellom ulike kommunikasjonskontekster, og mellom voksne og ulike grupper av barn (Engevik m.fl. 2015, Hølland 2017).

Få studier har undersøkt symmetrimønstre i samtaler mellom (barnehage)lærer og barn med minoritetsspråklig bakgrunn, men det fins noen unntak (Gustavsson 1988, Vik 2017). Gustavsson (1988) registrerte en sterk asymmetri i både undervisning og uformelle lærer-barn-samtaler i sin studie av ulike samtalsituasjoner i andrespråksklasserommet (4.–6. klasse). Asymmetrien, med læreren som den dominerende part, var sterkest i de situasjonene som var mest undervisningspreget, men variasjonen mellom samspillene var stor. På samme måte beskriver Vik (2017) samtaler om bøker mellom flerspråklige barn og barnehagelærer som asymmetriske og preget av at den voksne tar føringen. Dette symmetrimønstret ligner på mange måter resultatene fra Palludans studie (2005), der det blant annet kom fram at minoritetsspråklige barnehagebarn oftere tar en lyttende rolle og svarer på henvendelser med kortere ytringer, sammenlignet med majoritetsspråklige barn. Det kan gi barnehagepersonalet et svakere grunnlag for å vurdere barnets andrespråksferdigheter (Wold 2013). Med andre ord: når barnet ikke deltar aktivt i samtalen, kan det være utfordrende for den voksne å tilpasse seg barnets språklige kompetansenivå. En dialog påvirkes altså av begge samtaleparter, noe som kan ses i sammenheng med Fillmores transaksjonshypotese, der hun argumenterer for at også barnet selv påvirker både kvaliteten og kvantiteten på språket som barnet blir eksponert for (1989:312).

### *Forståelse og produksjon på et andrespråk*

Barn flest mestrer språket passivt før det mestres aktivt, men hos flerspråklige barn er det en økt tendens til å skåre svakere på tester som måler språkproduksjon, enn på tester som måler språkforståelse (Gibson, Oller, Jarmulowicz og Ethington 2012). Størrelsen på denne diskrepansen ser ut

til å være relatert til mengde av eksponering for andrespråket (Gibson, Peña og Bedore 2014, Keller, Troesch og Grob 2015). Språklig eksponering forstås vanligvis som språklig «innputt», altså det språket som barnet hører. Det er gjort en rekke studier av hvordan kvantitet og/eller kvalitet i språklig eksponering påvirker barns språkforståelse. Betydningen av å *bruke* språket har derimot fått betydelig mindre oppmerksomhet (Ribot, Hoff og Burrigge 2017; se også «output-hypotesen» til Swain 2000). En nylig publisert studie undersøkte i hvilken grad barnets språk*bruk* er relatert til språkutviklingen hos flerspråklige barn (Ribot m.fl. 2017). Forskerne undersøkte språklig eksponering og språkbruk gjennom spørreskjemaer til foresatte, og studerte hvordan disse faktorene var relatert til utvikling av reseptiv (forståelse) og ekspressiv (produksjon) ordforrådsutvikling hos barna fra de var 30 måneder til de var 42 måneder. Resultatene viste at den språklige eksponeringen var relatert til utvikling av både reseptivt og ekspressivt ordforråd, mens at det å bruke språket bare var relatert til den ekspressive ordforrådsveksten. Med andre ord hadde de barna som *brakte* andrespråket oftere en raskere utvikling av sitt produktive ordforråd, enn dem som ikke brukte andrespråket så jevnlig. Keller og kollegaer (2013) fant at sjenerte barn, som ikke brukte andrespråket så mye, hadde både svakere forståelses- og produksjonsferdigheter, samt en langsommere utvikling av andrespråksferdighetene fra 4 til 5 års alder, sammenlignet med mindre sjenerte barn. Dette forklarer de med at barn som deltar mindre i interaksjon med andre, får færre muligheter til å lære og øve seg på andrespråket (Keller m.fl. 2013). Spørsmålet er imidlertid om disse funnene ville holdt seg stabile over et lengre tidsrom, og om det blir for enkelt å se barns andrespråksutvikling i lys av eksponering og/eller bruk av andrespråket. Golden (1994) argumenterer for et mer komplekst bilde der samspillet mellom ulike faktorer, som trekk ved individet, det språklige materialet og den sosiale situasjonen, ses som avgjørende. Selv om studiene som ble beskrevet over, ikke er direkte sammenlignbare, og kanskje gir et noe forenklet bilde av kompleksiteten ved det å lære et andrespråk, kan funnene gi en indikasjon på at det å bruke språket aktivt kan bidra til en raskere utvikling av andrespråksferdigheter.

## Den foreliggende studien

I dialog mellom et barn med minoritetsspråklig bakgrunn som befinner seg i en språklæringsprosess, og en barnehagelærer med majoritetsspråklig bakgrunn, vil den voksnes evne til å tilpasse seg barnets behov bli utfordret.

Samtidig gir én-til-én samtaler mellom barnehagelærer og barn enestående muligheter til å gi støtte innenfor barnets nærmeste utviklingszone (Slettner og Gjems 2016, Vygotsky 1978). Boklesing, og spesielt en dialogisk lesestil, har stort potensiale for språklæring (Mol, Bus, de Jong og Smeets 2008, Whitehurst m.fl. 1988), blant annet fordi det skaper et felles fokus, gir visuell støtte og ofte innebærer et mer avansert ordforråd og komplekst språk enn for eksempel muntlige fortellinger (Dickinson m.fl. 2012). Å lese bøker er også en av de aktivitetene som barnehagelærere selv anser som viktige med tanke på språkopplæring av minoritetsspråklige barn (Andersen m.fl. 2011).

Et overordnet mål med den foreliggende studien er å belyse hvordan barnehagelærere legger til rette for språklæring for minoritetsspråklige barn under boklesing. Vi vet at dialoger mellom voksne og barn domineres av den voksne; i denne studien vil vi gå inn i denne dynamikken med det formål å bedre forstå symmetrimønstrene i dialoger mellom barnehagelærer og minoritetsspråklige barn. Å stille spørsmål er en strategi som barnehagelærere ofte benytter for å invitere barn til språklig deltagelse. Vi ønsker å undersøke barnehagelærers spørsmål og hvordan barn svarer på ulike spørsmål fra barnehagelærerne. Med utgangspunkt i dialoger mellom barnehagelærer og minoritetsspråklige barn i to boklesingssituasjoner, adresseres to problemstillinger: a) Hvilken grad av symmetri/asymmetri kan identifiseres i dialogene? b) Hva kjennetegner barnehagelærernes spørsmål og barnas responser?

## Metode

Denne studien er en del av et større prosjekt som har fokus på pedagogiske dialoger i barnehage og skole hos ulike grupper med barn; barn med forventet typisk utvikling og barn som av ulike årsaker er i risiko for forsinket eller avvikende språkutvikling. Den som samlet inn data til denne undersøkelsen, var cirka en uke i hver av de syv barnehagene. Det ble samlet inn data om barnehagekvalitet, voksen-barn-samspill i ulike situasjoner som boklesing og lek med figurer, samt data om barnas ferdighetsnivå fra språklige og kognitive tester.

### *Utvalg*

Utvalget består av seksten barnehagelærer-barn-samspill bestående av syv ulike barnehagelærere og åtte ulike barn. De ble rekruttert fra ulike barnehager sentralt i østlandsområdet der det var en høy andel innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre (Statistisk sentralbyrå 2015). Barna



hadde urdu eller panjabi som morsmål, og skulle ikke ha noen kjente vansker. De var mellom 59 og 70 måneder på datainnsamlingstidspunktet, og hadde gått i barnehagen i minst ett år. Individuell kartlegging med en ikke-språklig deltest fra WPPSI-III (block design: Wechsler 2002) indikerte at barnas ikke-språklige evner var innenfor området for normalvariasjon. Ordforståelsen deres ble kartlagt på både urdu eller panjabi og norsk med den reseptive ordforrådstesten BPVS-II (Dunn, Dunn, Whetton og Burle 1997; oversatt og tilpasset norsk av Lyster, Horn og Rygvold 2010; og urdu og panjabi av Monsrud, Bjerkan og Thurmann-Moe 2010). I denne testen får barna høre et ord og blir bedt om å velge ett av fire bilder som barnet synes at ordet passer sammen med. På morsmålsversjonen spilte testlederen av ett og ett ord for barna fra en lydfil. Instruksjonen til testen ble spilt av på det språket som foreldre og barnehage fortalte var barnets morsmål (urdu eller panjabi). Etter instruksjonen ble barnet spurt om det forstod det som ble sagt, og det ble byttet språk ved behov. Ikke uventet varierte barnas resultater på den norske versjonen av BPVS mellom barna; mens to av barna skåret innenfor området for normalvariasjon for enspråklige norske barn (men under gjennomsnittet), skåret de andre seks under. På urdu/panjabi-versjonen av testen var det større variasjon i skårer mellom barna. Samtlige barn fikk høyere skårer på den norske versjonen enn på urdu/panjabi-versjonen av testen, noe som kan indikere at barna har bedre ordforståelse på norsk enn på urdu. Det er imidlertid problematisk å sammenligne resultater fra ordforrådstester på ulike språk (Peña 2007), og det er derfor knyttet usikkerhet til i hvilken grad resultatene representerer en reell forskjell. Testresultatene kan likevel antyde noe om ferdighetsnivået på hvert av språkene.

Samtlige barnehagelærere var pedagogisk leder på barnas avdeling. Én barnehagelærer hadde ferdigheter på barnas morsmål. Denne barnehagelæreren deltok i samspill med to forskjellige barn.

### *Prosedyrer for datainnsamling*

Vi videofilmet to boklesingssituasjoner for hver av de åtte samspillsparene, noe som resulterte i 16 dialoger. For å få et bilde av variasjon i boklesings-situasjoner hadde vi på forhånd valgt ut to bøker som barnehagelæreren skulle lese sammen med barna: En tekstløs bildebok med en tradisjonell narrativ struktur (*Frog, where are you* av Mayer 1969) og en bok med et betydelig enklere narrativ og detaljrike illustrasjoner av en husbyggeprosess («*Bygge hus*» fra *Travelby. Hva gjør folk hele dagen?* av Scarry 2009). Bøkene blir heretter referert til som *bildeboken* (*Frog, where are you*) og *tekstboken* (*Bygge hus*). Vi ga barnehagelærerne like instruksjoner før opp-takene begynte (*les og snakk om boken sånn som dere pleier*). Video-



observasjonene ble gjennomført på et eget rom med barnehagelærer, barn og testleder til stede. Testleder var godt kjent med både barn og barnehagelærer, men vi kan allikevel ikke utelukke at tilstedeværelsen av videokameraet og testleders nærvær kan ha påvirket noen av samspillene. Bakgrunnen for tilnærmingen var dels at vi ønsket å øke mulighetene for å undersøke mønstre på tvers av samspill, og dels at tidligere forskning har vist at kvaliteten på samtale med barnehagelærer øker i mindre grupper (se f.eks. Slettner og Gjems 2016).

Kartlegging av barnas språklige- og ikke-språklige ferdigheter ble gjort i barnehagen på egne rom, og gjennomført av en person med utdanning og erfaring fra arbeid med barn. Kartlegging og videoobservasjon ble gjort på ulike dager.

### *Analyse*

For å besvare det første forskningsspørsmålet vedrørende grad av symmetri i dialogene mellom barnehagelærer og barn benyttet vi Initiativ-Respons (IR) analyse. Denne tilnærmingen er blant annet utviklet for å identifisere og tallfeste symmetrimønstre i dialoger (Linell og Gustavsson 1987). Dialogen studeres i sin helhet, og alle bidrag tas med i beregningen. Slik får man et bilde av det gjensidige forholdet mellom samtalepartene (Bruce m.fl. 2010). Videre benyttet vi disse analysene som utgangspunkt for de mer inngående analysene som skulle besvare forskningsspørsmål to (vedrørende barnehagelæreres spørsmål og barnas svar). Gjennom artikkelen vil vi bruke eksempler fra dialogene for å vise typiske trekk eller mønstre.

Videoene ble transkribert etter samtaleanalytiske prinsipper i tråd med IR-analysen (se vedlegg 1 for transkripsjonsnøkkel). Dialogene ble delt inn etter (samtale)turer bestående av én eller flere ytringer. En ytring viser til en spesifikk del av en tur med sammenhengende tale fra samme person, mens en tur viser til en sammenhengende periode hvor én person har ordet (Linell og Gustavsson 1987). En tur kan altså bestå av flere ytringer eller flere sammenhengende perioder med tale (*ytringer*) fra samme person. Eksempel 1 består av 5 turer, men linje 1, 3 og 5 består av flere ytringer, for eksempel er det to ytringer i linje 1 (*der ja og er det flere og?*). En tur ble regnet som avsluttet når samtalepartneren kom med en verbal ytring eller en ikke-verbal kommunikasjonshandling (som for eksempel å nikke eller peke). Da mye av det som kommuniseres i dialogene er ikke-verbalt, har vi også inkludert kommunikative gester som å nikke, trekke på skuldrene og peke som selvstendige turer (eksempel 1, linje 2). Ved beregning av gjennomsnittlig turlengde i ord inkluderte vi alle ord utenom fyllord som *ehm* og *hm*.

Eksempel 1: (Samtale)turer og ytringer

P: DER ja (.) er det flere og?

B: ((peker))

P: og der ((småler)) oppå (.) hvor er det de har den telefonen? Der er? (.) på?

B: (.2sek) taket

P: ja nesten på taket (.) på loftet (.) ja (.) mhm (.) også er det i første etasje (.) der er det? (.2sek) hvor mange telefoner er det der?

Hver tur gis en kode i IR-analysen. Turene kodes på bakgrunn av hvordan de forbindes med tidligere ytringer (responser) og hvordan de bringer dialogen videre (initiativ). En tur består ofte av både respons- og initiativkvaliteter. Ytterpunktene går fra minimale responser, som beskriver turer som bare inneholder en respons (f.eks. P: *var froskene i det hullet?* B: *eh (.) nei.*) til sterke initiativ som ikke knytter an til tidligere turer (se tabell 1 for utdypende forklaringer).

Tabell 1. Beskrivelse av sentrale IR-koder med forklaringer og eksempler.

IR-kode	Forklaring	Eksempel
Sterkt initiativ	Initiativ som ikke knytter an til tidligere turer. De fører bare inn nytt innhold i samtalen og "krever" en respons fra samtalepartneren.	<i>hva er dette her for noe da?</i>
Svakt initiativ	Initiativ som inviterer til en respons gjennom å hevde noe eller foreslå noe.	<i>han hadde ikke bygd døra, jeg tror han gikk dit</i>
Minimal respons	Respons som ikke bidrar til samtalen utover det som minimalt kan forventes som svar på den forutgående samtaleturen.	P: <i>oi (.) mange frosker er det her a?</i> B: <i>to</i>
Utvidende respons	Respons der initiativ (sterke eller svake) inngår som del av responsen. Hovedregelen er at en respons er utvidende dersom man kan ta bort en del som har et substansielt innhold og responsen fortsatt vurderes som adekvat sett i forhold til det forutgående initiativet.	P: <i>Kanskje han løper hjem ja (.) bort fra biene ((blar)) (.4sek) hva er det som skjer her da?</i> B: <i>eeh (.3sek) finne frosk og en ugle kom (igjen) ((ser opp på pedagog))</i>
Adekvat respons	Respons der dialogpartneren responderer på en måte som viser at den foregående turen vurderes som tilfredsstillende.	P: <i>mhm men hva skjer med hunden her? ((peker))</i> B: <i>Han faller ned</i> P: <i>faller ut av vindu (.) ((ser på barnet)) skumle greier og så kuser den bollen (.3sek)</i>
Inadekvat respons	Respons der dialogpartner responderer på en måte som viser at den vurderes som et ikke tilfredsstillende svar på den forutgående turen.	P: <i>Ja bier (.) hva lager de for no?</i> B: <i>eeh (.2sek) gressmat? ((ser opp på pedagog))</i> B: <i>nei honning</i>

Alle samspillene er rettet mot bøkene, noe som skaper en felles referanse. I tillegg til de to dialogpartene vil altså et tredje element (bøkene) påvirke interaksjonen og dermed også påvirke kodingen. For eksempel må en ytring

som: *hva gjorde gutten og hunden da?*, ses i lys av at dialogpartene har en felles visuell referanse til hva gutten og hunden gjorde på bilde (kikket ut av vinduet), slik at det ikke vil være nødvendig å *tenke seg til* mulige, logiske handlinger for karakterene.

Gjennom IR-analysen kan man undersøke i hvilken grad forskjellige dialogiske trekk forekommer (eller ikke forekommer) i et samspill (Gustavsson 1988). IR-analysen definerer 18 ulike kombinasjoner av initiativ- og responskvaliteter (se vedlegg 2). Disse kodes på en skala fra 0 til 6 fra det sterkeste initiativet, uten noen responskvaliteter (verdi 6), til de svakeste responsene som ikke driver dialogen videre (verdi 0). Basert på IR-skårene kan man blant annet regne ut en gjennomsnittsverdi som kan si noe om grad av symmetri i dialogen. Gjennomsnittsverdien regnes ut ved at antall turer i hver av de 18 kategoriene multipliseres med verdien som en slik kategori gis (0–6). Poengene divideres deretter på antall turer. Dette gjøres for hver av dialogpartene og resulterer i to IR-skårer. Dernest finner man differansen mellom IR-skårene til de to samtalepartnerne, og man får en *IR-differanse* som indikerer grad av symmetri/asymmetri.

IR-kodingen skaper også en ramme for å studere utvalgte dialogiske fenomener mer dyptgående (Hansson og Nettelbladt 1990). Gjennom IR-kodingen så vi blant annet at en betydelig del av barnehagelærernes turer kunne karakteriseres som sterke initiativ, mens hoveddelen av barnas turer var minimale responser. Dette har vi analysert nærmere (jf. forsknings-spørsmål to).

Sterke initiativ formuleres ofte som spørsmål og karakteriseres av en tydelig forventning om en respons fra motparten. Vi vurderte en ytring som et spørsmål når ytringen ble innledet med et spørreord (f.eks. *hvem, hva, hvor*), intonasjonen på slutten av en ytring var spørrende (*ja, ser ut som kanskje det er et reinsdyr?*), eller når det var spørsmålspåheng i slutten av en ytring (*eller hva? ikke sant?*, osv.).

Vi systematiserte barnehagelærernes spørsmål (sterke initiativ) ut ifra hva ulike spørsmålstyper krever av en minimal adekvat respons (respons som ikke bidrar til samtalen utover det som minimalt kan forventes, og som vurderes som tilfredsstillende av samtaleparten). 1) Åpne spørsmål (*hva tror du kommer til å skje nå?*) 2) Fokuserede spørsmål (*hva er det bilde av?*) 3) Ja/nei-spørsmål (*er det en gravemaskin?*). Som det fremgår av de ulike spørsmålstypene, krever de minst responsstyrende spørsmålstypene de mest omfangsrike minimale adekvate responsene.

Det å bruke språket er viktig for utviklingen av andrespråksferdigheter, og vi ønsket derfor å se nærmere på barnas svar på de ulike spørsmåls-

typene. Dette ville utdype vår innsikt i barnas deltagelse og belyse den overordnede dynamikken i dialogene grundigere.

### *Reliabilitet i IR-kodingen*

Andreforfatter kodet alle situasjonene. En forskningsassistent fikk opplæring i kodingen, og kodet til sammen 22 minutter (20 %) fra tilfeldig utvalgte samspill. Interskårer-reliabiliteten var 82 %, noe som vurderes som akseptabelt sett i lys av tidligere studier som har benyttet IR-analyse (Bruce m.fl. 2010:83,5 %, Engevik m.fl. 2015:89 %, Gustavsson 1988:74 %). Der det var uenighet, diskuterte vi oss frem til enighet.

## **Resultater**

I denne delen vil vi presentere en oversikt over dialogene, resultatene fra IR-analysen og de videre analysene som vi har gjort med utgangspunkt i barnehagelærernes spørsmål og barnas svar. Ved presentasjon av resultatene fra IR-kodingen behandler vi de to bøkene hver for seg; ved de videre analysene ser vi de to bøkene under ett.

### *Dialog- og turlengde*

Materialet består av 163 minutter med opptak og 1409 turer, hvorav 193 var nonverbale. Som det fremkommer av tabell 2 er det stor variasjon i lengden på opptakene. Den varierer fra nesten halvannet til 13 minutter i bildeboka. At det ene opptaket kun varer i overkant av ett minutt, skyldes tekniske problemer med opptaksutstyret, og bortsett fra dette opptaket varer det korteste opptaket i to minutter og 30 sekunder. Opptakene av tekstboka er noe lengre enn bildeboka, og varierer mellom fem og vel 20 minutter. Opptaket på 20 minutter skiller seg fra de andre, og er over dobbelt så langt som opptaket som er nest-lengst.

Barnehagelærer og barn har gjennomsnittlig 54,9 og 54,4 turer for tekstboken og 42,3 og 40,9 for bildeboken. Når det gjelder hvor mye barnehagelærerne og barna snakker under hver tur (hvor mange ord de bruker), er det et gjennomgående trekk i dialogene at barnehagelærerne har lengre turer enn barna: Først er det store variasjoner i lengden på turene (min-maks) for barnehagelærerne og mindre variasjoner for barna. Deretter er barnehagelærernes turlengde i gjennomsnitt betydelige lengre enn barnas: Mens barnehagelærernes verbale turer har et gjennomsnitt på henholdsvis 14 og 21,7 ord i bildeboka og tekstboka (og med minimale forskjeller knyttet til om nonverbale turer inkluderes eller ikke), har barnas turer et

Tabell 2. Oversikt over variasjon i lengde på opptak i minutter, antall turer og gjennomsnittlig turlengde i minutter for barn og barnehagelærere i to boklesingssituasjoner.

	BILDEBOK					TEKSTBOK				
	Opptaks lengde	Antall turer		Turlengde		Opptaks lengde	Antall turer		Turlengde	
		Bhl	Barn	Bhl.	Barn		Bhl.	Barn	Bhl.	Barn
Variasjon min-maks	1,4 -12,6	3-94	2-93	0-133	0-15	5,0 - 20,6	9 - 163	8-166	1-220	1-26
Gjennomsnitt inkludert non-verbale turer	5,5	42,3	40,9	13,8	1,9	8,6	54,9	54,4	21,4	1,7
Gjennomsnitt verbale turer	-	41,9	37,3	14,0	2,7	-	51,2	27,5	21,7	2,7

Notat: Bhl. = Barnehagelærer, Turlengde = antall ord per tur

Notat: Bhl. = Barnehagelærer, Turlengde = antall ord per tur

gjennomsnitt på mellom to og tre ord dersom bare de verbale turene telles. Dersom de non-verbale turene også inkluderes, ligger gjennomsnittet i underkant av to ord.

### *Symmetri i dialogene*

De deskriptive dataene som er presentert i tabell 2 gir inntrykk av at pedagogene er den dominerende parten i dialogene. Ikke overraskende indikerer også IR-analysene at det er sterk grad av asymmetri i dialogene, der barnehagelæreren er den dominante (IR-differanse = 1,66). Det var noe sterkere grad av asymmetri for tekstboken enn for bildeboken (bildebok: Gjennomsnitt ( $Gj.s$ ) = 1,55, standardavvik ( $SA$ ) = 0,35, variasjon: = 1,02 - 1,78, tekstbok:  $Gj.s$  = 1,78,  $SA$  = 0,44, variasjon = 1,2 - 2,29). En t-test viste at denne forskjellen var signifikant (0,05 nivå).

For å få frem de tydeligste forskjellene mellom barnehagelærernes og barnas dialogbidrag ønsket vi å fokusere på det overordnede samtalemønsteret i barnehagelærer-barn-dialogene. Noen IR-kategorier forekom kun meget få ganger, og sier derfor lite om det generelle mønsteret i dialogene. Vi har derfor vektlagt de IR-kategoriene som forekommer i minimum 5 % av turene. Som det fremkommer av figur 1 gjelder dette fem IR-kategorier. For barnehagelærerne skiller kategorien *utvidet respons med sterkt initiativ*

seg ut som den mest frekvente (vel 40 %), etterfulgt av kategorien *selvtilknyttet, sterkt initiativ* og *utvidet respons med svakt initiativ* (henholdsvis 12 og 14 % av turene). Det betyr at det vanligste for barnehagelærerne er turer som karakteriseres av både *initiativ* (sterke eller svake) og responser. Dette er turer som viser bakover samtidig som de fører samtalen videre gjennom et nytt initiativ. Det høye antallet turer med både respons- og initiativkvaliteter indikerer sammenheng (koherens) mellom de ulike samtaleturene. Samtidig er det viktig å merke seg at forekomsten av turer der barnehagelærerne knytter an bakover til seg selv, indikerer at barnet ikke har svart noe i den forutgående turen eller at barnets innspill ikke er fulgt opp av barnehagelæreren. Sammenhengene i disse tilfellene er dermed ikke dialogiske.

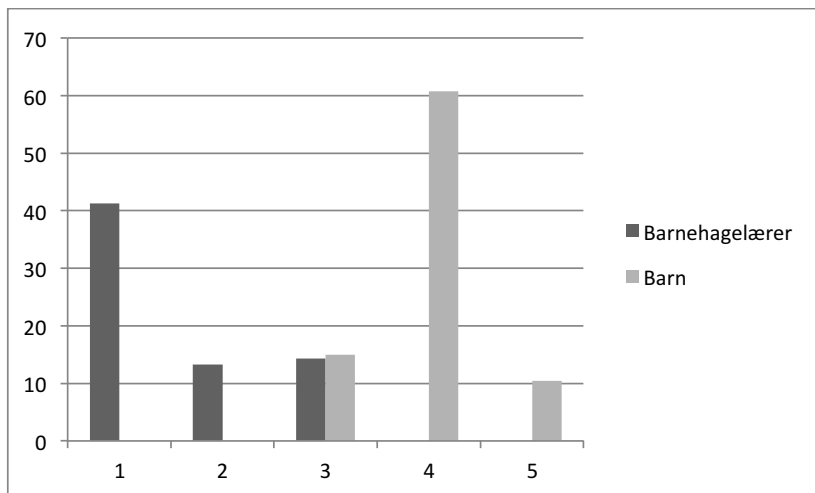
For barna er mønsteret ganske annerledes: En stor del av turene er responser, og sammenlignet med barnehagelærerne er det bare en liten del av turene som også har initiativkvaliteter. Over 70 % av barnas turer er minimale responser. Det vil si at barna responderer på noe som barnehagelæreren sier på en måte som ikke bidrar til samtalen utover det som minimalt kan forventes (se tabell 1). En slik tur er som regel kort og bidrar ikke med nytt innhold til samtalen. Vel 10 % av de minimale responsene behandles som ikke adekvate av barnehagelæreren (se figur 1 under).

Den nest-hyppigste IR-kategorien blant barnas ytringer er *utvidet respons med svakt initiativ*. Denne kategorien representerer omtrent 15 % av barnas turer og viser at selv om bidragene i stor grad kan kategoriseres som minimale, bidrar barna også med initiativ i dialogen.

IR-kategoriene som forekommer i over 5 % av turene, dekker omtrent 70 % av barnehagelærers turer, og omtrent 85 % av barnets turer. Det innebærer at det, spesielt for barnehagelærerne, er en betydelig andel turer som ikke fremkommer i figur 1. Da de turene som ikke fremkommer i figuren enten er lavfrekvente på tvers av samspillene, eller karakteriserer en bestemt samspillsituasjon uten å være representativ for det generelle mønsteret, vil vi ikke redegjøre nærmere for disse. Felles for samspillene er at hoveddelen av barnehagelærerne turer kan kategoriseres som en *utvidet respons*, enten med sterkt eller med svakt initiativ. Ett samspill skiller seg imidlertid ut ved at barnehagelæreren har flest turer i kategorien *selvtilknyttet sterkt initiativ*. Alle barna har flest turer i kategorien *minimal, adekvat respons*.

Samlet forsterker figur 1 bildet av barnehagelærerne som de styrende i dialogene. Barna bidro i svært liten grad med sterke initiativ som for eksempel spørsmål, men de bidro med svake initiativ. Det vil med andre

Figur 1. Prosentvis fordeling av IR-koder for barnehagelærerne og barna. Kategoriene som representerte 5 % eller mindre av totalt antall turer for henholdsvis barnehagelærer og barn, er ikke med i oversikten.



- 1 **Utvidet respons, sterkt initiativ:** En tur som har innslag av både initiativ (sterkt) og respons (minimal adekvat). Responsen er tydelig linket til samtalepartnerens forrige tur.
- 2 **Selvtilknyttet sterkt initiativ:** En tur som er knyttet til en talers forutgående tur. Kan være en ren repetisjon, en enkel omformulering eller en videreføring av denne turen. En slik type tur oppstår som oftest når samtalepartnerens tur ikke aksepteres som tilfredsstillende.
- 3 **Utvidet respons, svakt initiativ:** En tur som har innslag av både initiativ (svakt) og respons (minimal adekvat). Responsen er tydelig linket til samtalepartnerens forrige tur.
- 4 **Minimal, adekvat respons:** Knyttet til samtalepartnerens foregående tur. Involverer ikke noen form for initiativ. Denne turen behandles av samtalepartner som tilfredsstillende i forhold til hans egen foregående tur.
- 5 **Minimal, utilstrekkelig respons:** Knyttet til samtalepartners foregående tur, involverer ikke noen form for initiativ. Turen behandles av samtalepartner som ikke tilfredsstillende i forhold til eget forutgående initiativ.

(Beskrivelsene av IR-kodene er hentet fra Linell, Gustavsson og Juvonen (1988), oversatt til norsk av Hølland (2017).)

ord si at både barnehagelærerne og barna bidro med nye innspill til dialogen, men at barnehagelærerne hadde betraktelig flere turer med initiativ og tok et større ansvar for dialogens fremdrift. For å få et bedre bilde av hvordan det dialogiske samspillet mellom barnehagelærer og barn manifesterte seg, spesielt med tanke på hvordan barnehagelærerne la til rette for barnas deltagelse og konsekvensene av deres forsøk på å involvere barna, ønsket vi å se nærmere på barnehagelærernes spørsmål og barnas svar.



*Barnehagelærernes spørsmål og barnas svar*

Vi identifiserte først barnehagelærernes spørsmål og kodet dem i tre kategorier etter i hvilken grad spørsmålene ga mulighet til å variere svaret: åpne spørsmål, fokuserte spørsmål (etterspør spesifikk informasjon), og ja/nei-spørsmål. Barnehagelærerne hadde ingen åpne spørsmål, 66 % av spørsmålene kunne kategoriseres som fokuserte, mens ja/nei spørsmål utgjorde 34 % av spørsmålene. De sistnevnte spørsmålene resulterte hovedsakelig i ja/nei/vet ikke-svar fra barna (P: *tror du han fikk en ny frosk?* B: *ja*). Vi registrerte at det var variasjoner innad i kategorien med fokuserte spørsmål, og fant at de fokuserte spørsmålene kunne deles inn i to underkategorier med utgangspunkt i hva de var fokusert mot. Den ene kategorien bestod av fokuserte spørsmål som rettet seg mot spesifikk informasjon om forhold her og nå, det vil si i boka (f.eks. P: *hva er det som er her?* (peker på bildet)). Den andre underkategorien av fokuserte spørsmål var rettet mot forhold utover den konkrete situasjonen (P: *og hva kan bier gjøre når de flyr rett ut av?* **B: de lager honning**).

Fokuserte spørsmål rettet mot den konkrete konteksten, hvor barnehagelæreren etterspør spesifikk informasjon eller en presisering, var de mest frekvente. De utgjorde 50 prosent av alle spørsmålene. Barnas svar i tilknytning til disse spørsmålene var hovedsakelig minimale verbale responser (P: *hva er det som er her?* B: *frosk*, P: *Hvor mange frosker er det her?* B: *to*), men responser i form av peking forekom også, spesielt hos ett av barna (P: *ser du noen vinduer eller?* B: ((peker)) P: *Er det telefon her?* B: ((peker))). I noen tilfeller besvarte ikke barna barnehagelærernes spørsmål. Fokuserte spørsmål som rettet seg mot forhold utover her og nå, utgjorde 16 % av barnehagelærernes spørsmål (eksemplene 2a og 2b).

Eksempel 2 a). Fokuserte spørsmål: Adekvat respons

1. P: hva tror du han roper da?
2. B: frog where are you?
3. P: og hva kan bier gjøre når de flyr rett ut av?
4. B: de lager honning.

Selv om barna stort sett svarte adekvat på disse spørsmålene (eksempel 2a), fant vi flere eksempler på utfordringer knyttet til disse spørsmålene enn med dem som var fokuserte og rettet mot konteksten. Det som gikk igjen når et barn ikke svarte på denne typen spørsmål, var at det virket vanskelig for barnet å produsere et presist svar, slik vi ser i eksempel 2 b:

Eksempel 2 b). Fokuserte spørsmål. Eksempel på utfordringer

1. P: hvorfor trenger de pipe da tro?
2. B: fordi de skal pipee,
3. P: jaa (.2sek) kanskje de skal ha en ovn inni huset? ((ser på barnet))
4. B: ((nikker))

I dette eksempelet ser barnehagelærer og barn på et bilde av noen som bygger et hus og som holder på å mure en pipe. Barnehagelæreren starter denne samtalesekvensen med å spørre barnet om hvorfor de må ha pipe på huset. Barnet svarer: *fordi de skal pipee*, noe som kan tolkes som at barnet ikke vet hvordan det skal si: *fyre i ovnen*. Barnehagelæreren bekrefter barnets svar, *ja*, og utvider med å foreslå at de kanskje skal ha en ovn inn i huset. Barnet nikker og synes slik å akseptere barnehagelærerens innspill.

Sammenlignet med barnehagelærerne fremstår barna som passive i dialogene. En stor del av barnas responser kunne karakteriseres som minimale. Når vi så nærmere på barnehagelærers spørsmål i tilknytning til barnas minimale responser, fant vi at spørsmål som enten var fokuserte mot konteksten eller ja/nei spørsmål kom forut for 82 % av barnas minimale responser. For å få en mer nyansert forståelse for barnas samtalebidrag, undersøkte vi om barna responderte minimalt eller utvidende på barnehagelærernes mange sterke initiativ. Som det fremkommer av tabell 3, var det en relativt liten andel av spørsmålene fra barnehagelærerne som ledet til utvidede responser fra barna.

Tabell 3. Prosentandel utvidede responser fra barna på ulike spørsmåls-kategorier fra barnehagelærerne.

	Tekstbok	Bildebok
Spørsmål rettet mot kontekst	-	5 %
Spørsmål rettet utover den konkrete situasjonen	-	-
Ja/nei-spørsmål	6 %	10 %

Ingen av de fokuserte spørsmålene som var rettet utover den konkrete situasjonen ledet til en utvidet respons, mens ja/nei-spørsmålene ledet til en slik respons i 8 % av tilfellene: *P: ja fluer eller bier (.) de bor inni den der? ((peker)) B: ja (.) liker honning som Ole Brumm*). Så selv om ja/nei-spørsmålene i hovedsak førte til ja/nei/vet ikke-responser fra barna, var det ja/nei-spørsmålene som i størst utstrekning førte til utvidede responser.

## Diskusjon

Vi har studert dialoger mellom barnehagelærer og barnehagebarn som har norsk som andrespråk, i en høytlesingssituasjon. Ved å anvende to utfyllende tilnærminger, IR-analyse og mer dyptgående analyser av utvalgte dialogkvaliteter (barnehagelærernes spørsmål og barnas svar), har vi kunnet beskrive samhandlingen mellom syv barnehagelærere og åtte barn fra språklige minoriteter i boklesing på barnas andrespråk relativt detaljert. Ikke uventet fant vi en stor grad av asymmetri der barnehagelærerne tok et tydelig ansvar i dialogene (første forskningsspørsmål). Derneft registrerte vi at barnehagelærer og barn hadde svært ulike roller i dialogene, hvor barnehagelærer generelt fremstod som aktive og barna som tilsvarende passive (andre forskningsspørsmål).

### *Barnehagelærers rolle*

Samlet viste både de deskriptive analysene og IR-analysen at barnehagelærerne var den dominerende samtaleparten (jf. Engevik m.fl. 2015, Linell og Gustavsson 1987); de hadde lengre ytringer og stod for hoveddelen av initiativene (inkludert spørsmål). Sammenlignet med tidligere studier av voksen-barn dialoger som har benyttet IR-analyse (Bruce m.fl. 2010, Engevik m.fl. 2015, Hølland 2017, Gustavsson 1988, Hanson og Nettelbladt 1990), ligner symmetrimønsteret mellom barnehagelærere og flerspråklige barnehagebarn (IR-differanse: 1,66) mest på undervisningssituasjonen i studien til Gustavsson (1988) der lærere underviste 4.–6. klassinger i svensk som andrespråk (IR-differanse: 1,65, N = 8). Det at asymmetrien mellom flerspråklige barnehagebarn og barnehagelærer er så sterk at den kan sammenlignes med en undervisningssituasjon, synes noe overraskende. Det kan argumenteres for at sterk voksendominans ligger i boklesingssituasjonens natur, men vi finner en betydelig sterkere dominans enn i tilsvarende studier: For eksempel fant Hølland (2017) en sterk asymmetri mellom barnehagelærere og enspråklige, norske femåringer under boklesing (IR-differanse: 0,93, N = 8). Asymmetrien var allikevel betydelig svakere enn den vi fant mellom barnehagelærere og minoritetsspråklige barn. Dialogmønsteret kan imidlertid kanskje forstås i lys av at barna i utvalget har svakere språkferdigheter enn sine enspråklige jevnaldrende (jf. resultatene fra språkkartleggingen i metod delen) og er i en språklærings-situasjon. Det kan medføre at barnehagelærerne opplever å ha ansvar for barnas andrespråkutvikling, og dermed tar en sterkere styring over dialogen. Samtidig trenger ikke en slik opplevelse av ansvar å fremprovosere et like asymmetrisk dialogmønster, men kunne også ha resultert

i at barnehagelærerne ved å benytte en mer åpen, spørrende og inviterende tone, i større grad ville invitert barnet til selv å produsere språk. Dette kan ses i sammenheng med transaksjonshypotesen til Fillmore (1989): Mangelen på bidrag fra barna kan vanskeliggjøre barnehagelærernes oppgave, fordi det er utfordrende å vurdere barns språklige nivå når barnet snakker lite (Wold 2013). Barnas passive rolle kan videre bidra til at barnehagelærer i større grad tar et dialogisk ansvar ved å fylle taletiden og være den drivende kraft i dialogen (jf. Berggreen og Tenfjord 1999:145). Samtidig bør det nevnes at dialogiske symmetrimønstre ikke er noe konstant, og selv om det overordnede mønsteret i dialogene er preget av dominans fra barnehagelærerne, vil graden av asymmetri variere i løpet av samtalen. Vi kan heller ikke si noe om hvorvidt de dialogmønstrene vi har avdekket, ville vært tilsvarende dersom barnehagelærerne hadde lest de samme bøkene for barn med norsk som førstespråk. Resultatene fra tidligere studier indikerer imidlertid at mønsteret kanskje ville vært preget av en noe svakere asymmetri.

#### *Barnehagelærers og barns bidrag*

Samtale mønsteret som definerer en bestemt dialog vil være et resultat av bidragene fra både barnehagelærer og barn. I en slik interaksjonell sammenheng kan ikke bidrag fra en samtalepart forstås uten at den ses i sammenheng med bidragene fra den andre samtaleparten (Linell og Gustavsson 1987, Fillmore 1989). I boklesingssituasjonene i denne studien tok barnehagelærerne en mer styrende rolle sett i forhold til bidragene fra de minoritetsspråklige barna, muligvis fordi de følte et ansvar for å sikre at de kom gjennom boken sammen. Sammenlignet med barnehagelærerne fremstod barna som passive; de bidro med korte turer som i stor grad kunne kategoriseres som responser. De mange initiativene fra barnehagelærerne var ofte sterke og i form av spørsmål, noe som er i tråd med tidligere forskning (Gjems 2009, 2011).

Den store andelen med lukkede spørsmål fra barnehagelærerne kan ses i sammenheng med barnas korte og ofte non-verbale svar. Ja/nei-spørsmål og benevnings spørsmål (lukkede spørsmål) stiller lavere språklige krav og kan dermed være med på å øke sannsynligheten for verbale bidrag fra barna. Derfor kan det være nærliggende å tolke barnehagelærers bruk av lukkede spørsmål som en strategi for å øke barnas opplevelse av mestring og deltakelse i dialogene (Berggreen og Tenfjord 1999, Gjems 2009, Tenfjord 2003, Vik 2017). Det kan se ut til at dette til dels var en hensiktsmessig strategi. I tråd med tidligere forskning (Hansson og Nettelbladt 1990, Gustavsson 1988), fant vi at ja/nei-spørsmål var den spørsmålstypen som oftest ledet

til en utvidet respons fra barna (det vil si et svar bestående av ja eller nei i tillegg til et nytt initiativ). Samtidig vet vi ikke hvilke konsekvenser det ville hatt for dialogen dersom barnehagelærerne i større grad hadde lagt til rette for språklig deltagelse, for eksempel ved å stille flere spørsmål som krever mer utdypende svar fra barna, eventuelt hadde anvendt en rikere kombinasjon av åpne og lukkede spørsmål. Gjems (2009) hevder at åpne spørsmål kan lukke for språklig deltagelse fordi det krever kunnskap om ord og begreper ut over den konkrete situasjonen. Ordforråd er et område hvor minoritetsspråklige barn kan ha utfordringer (Karlsen m.fl. 2017). Vi kan bare spekulere i om barnas andrespråklige nivå var årsaken til den hyppige bruken av lukkede spørsmål fra barnehagelærerne.

I den grad barnehagelærerne stilte spørsmål som gikk utover den konkrete situasjonen i de to bøkene, svarte barna stort sett adekvat på disse. Likevel forekom de relativt sjelden, og våre resultater ga ingen indikasjoner på at denne spørsmålstypen inviterte til flere initiativ eller bidro til større interesse fra barna, slik som Vik (2017) fant i sin studie. Det er imidlertid interessant å merke seg at vi ikke registrerte noen åpne spørsmål i dialogene, og fraværet av denne spørsmålstypen gjør det rimelig å stille spørsmål ved om barnehagelærerne undervurderer de minoritetsspråklige elevenes muligheter til å besvare mer kognitivt krevende spørsmål.

En alternativ forklaring på barnehagelærernes bruk av lukkede spørsmål er at de ikke er vant til en lesetradisjon der barna inviteres til aktiv deltagelse (Whitehurst m.fl. 2008), men heller har tradisjon for å stille spørsmål for å få bekreftet at barna forstår (jf. kontrollspørsmål, Vik 2017). Boklesing er en aktivitet som naturlig er voksenstyrt, og dersom barnehagelæreren ikke har en klar strategi for hvordan barnet skal involveres, kan det være en risiko for at barnet kan ta en lyttende rolle framfor å være en aktiv bidragsyter i dialogen (jf. Palludan 2005).

Samspillmønstrene i dialogene i den foreliggende studien kan sammenlignes med sider ved Baes trange samspillmønstre (2012) og Palludans undervisningstone (2005). Det er ikke bare barnehagelærernes rolle som ligger til grunn for sammenligningen, men også de minoritetsspråklige barnas rolle som lyttende (undervisningstone). Barnehagelærerne viste en lav grad av fleksibilitet i sine strategier (blant annet med en overvekt av lukkede spørsmål), noe som gjør at samspillene ble karakterisert av relativt fikserte posisjoner med begrensede muligheter for barnet til å uttrykke seg (trange samspillmønstre; Bae 2012). Samtidig så vi noen få eksempler på mer romslige samspillmønstre, der barnehagelærer og barn utveksler erfaringer og i større grad deltar som samtalende subjekter (jf. utvekslingstone). Dette er i tråd med Baes (2012) beskrivelser av romslige og trange

samspillsmønstre, som hun understreker at ikke må ses som en dikotomi. Undervisningstone kan imidlertid hevdes å være naturlig dersom barnehagelærerne forstår sin rolle innenfor en kontekst der de skal lære barnet språk i en mer skoleliggende og formell forstand. Samtidig står en slik undervisningstone på et vis i kontrast til barnehagens rammeplan, som heller bruker ord som å *støtte*, *fremme*, *stimulere* og *legge til rette for* enn ord som *undervise* eller *lære* (Utdanningsdirektoratet 2017). Den står også i kontrast til de mer uformelle samhandlingsmønstre som vanligvis er rammen rundt barns språkutvikling og et vanlig dialogmønster i barnehagekulturen. Her kan det innvendes at barnehagelærerne kan ha blitt påvirket av at de ble videofilmet og at de hadde fått en «oppgave» (å gjennomføre boklesingen). Selv om instruksjonene til oppgaven ikke sa noe om at de måtte komme gjennom hele boken, men heller understreket at barnehagelærer og barn skulle lese og snakke om boken som de pleide, så kan vi ikke utelukke at barnehagelærerne har opplevd et visst press om å komme gjennom boken, og at dette kan ha påvirket i hvilken grad de åpnet opp for mer utvidende svar fra barna.

#### *Resultatene i et språklæringsperspektiv*

Resultatene i den foreliggende studien er interessante i et andrespråksperspektiv blant annet fordi eksponering er en forutsetning for språklæring, og barnehagelærernes omfattende bidrag i dialogene forteller oss at barna blir eksponert for språk. Barnas minimale responser indikerer at barna godtar, og gir inntrykk av å forstå, barnehagelærers bidrag. Selv om variasjon i eksponeringen predikerer andrespråksferdigheter (Aukrust og Rydland 2011), er det også viktig at barna selv produserer språk (Ribot m.fl. 2017, Swain 2010). De flerspråklige barna i denne studien brukte språket lite. Samtlige åtte barn hadde ikke-språklige evner innenfor normalområdet, noe som indikerer at vi kan forvente at de vil lære norsk relativt problemfritt gitt et stimulerende og adekvat språkmiljø. Alle hadde gått i barnehage i over ett år, og man kan derfor forvente et språklig nivå som gir mulighet til språklig deltagelse i en dialogsituasjon med barnehagelærer. Risikoen for at barna var i en såkalt «stille periode» (jf. f.eks: Berggreen og Tenfjord 1999, Gibbons 1985) vurderes også som liten. Verbal deltagelse er viktig for å utvikle gode språklige ferdigheter, i særdeleshet er barnets egen språkbruk av betydning for de produktive ferdighetene på andrespråket (Ribot m. fl. 2017, Swain 2000). Det at barna bruker språket i så liten utstrekning i dialogene, kan være en indikasjon på at de minoritetsspråklige barna i utvalget bruker andrespråket lite sammen med voksne i barnehagen. Om

det er tilfelle, vil det kunne få konsekvenser for deres andrespråkutvikling (Ribot m.fl. 2017, Keller m.fl. 2013).

Et perspektiv som i liten grad er berørt i den foreliggende studien, er det flerspråklige perspektivet. Å benytte barnas flerspråklige ressurser og morsmålskompetanse er i tråd med rammeplanen for barnehager (Utdanningsdirektoratet 2017) og et læringssyn som tar utgangspunkt i barnets erfaringer, kunnskap og ressurser (jf. Vygotsky 1978). En av barnehagelærerne hadde kompetanse på barnas morsmål, men det var kun få eksempler på at hun brukte denne kompetansen.

### *Metodiske og pedagogiske implikasjoner*

Vi har studert hvordan dialoger mellom barnehagelærer og barn med minoritetsspråklig bakgrunn foregår i boklesingssituasjoner i norskspråklige barnehager gjennom en kombinasjon av strukturert kvantifisering av samtalebidrag i et dialogisk perspektiv (IR-analysen, Linell og Gustavsson 1987), og mer dyptgående analyser av utvalgte dialogfenomen. I tillegg til å illustrere symmetriforhold har IR-analysen gitt et overblikk over dialogmønstre og ulike samtalebidrag, som det ville vært vanskelig å få dersom vi hadde gått mindre systematisk til verk. Tilnærmingen har tydeliggjort et dialogmønster, som er mer asymmetrisk enn vi hadde forventet basert på tidligere studier av dialoger mellom barnehagelærer og 5-åringer. Resultatene viser at IR-tilnærmingen kan være fruktbar når man studerer dialoger i en andrespråksammenheng, ikke minst fordi resultatene – både de fra initiativ-respons-analysene og de fra de mer dyptgående analysene – kan virke bevisstgjørende med tanke på hvilke muligheter minoritetsspråklige barn får for språklæring i norske barnehager.

De andrespråkspedagogiske implikasjonene av studien vil dermed være rettet mot barnehagelærers praksis og minoritetsspråklige barns språklige aktivitet. I den grad språkbruksmønstrene som vi har registrert i denne studien er representative for barnas generelle språkbruk, vil barna få liten erfaring med å produsere språk på andrespråket. Det vil kunne få konsekvenser for andrespråkutviklingen. Sett i sammenheng med den relative svakheten som flerspråklige barn har når det gjelder språkproduksjon (Gibson m.fl. 2012), er dette bekymringsfullt.

En annen implikasjon er knyttet til forskjellene i barnas og barnehagelærers bidrag ved samlesingen av de to bøkene. Mens barnehagelærer hadde betydelig lengre ytringer under lesing av tekstboken, var den gjennomsnittlige ytringslengden for barna ganske like i de to boklesingssituasjonene. Vi så imidlertid en tendens til at barna i større grad bidro med utvidede responser under bildeboken, noe som kan indikere at bildeboken i større



grad inspirerte til språkbruk fra barna. Disse tendensene er imidlertid noe som bør undersøkes videre i fremtidige studier.

I denne studien har vi ønsket å belyse hvordan barnehagelærere legger til rette for språklæring for barn med minoritetsspråklig bakgrunn. Vi har registrert at de overveiende inntar en aktiv rolle i dialogene, der de inviterer barna til deltagelse ved bruk av lukkede spørsmål. Det kan være utfordrende å være en støttende samtalepartner i samtale med barn som er i en andre-språkutvikling, spesielt dersom barna uttrykker seg lite verbalt og tar få initiativ. Dette er en pedagogisk utfordring som bør adresseres, slik at barnehagelærere får de nødvendige redskapene til å håndtere dette på en måte som gagnar minoritetsspråklige barns språkutvikling.

## Referanser

- Andersen, Camilla Eline, Thor Ola Engen, Thomas Gitz-Johansen, Chamilla Strædet Kristoffersen, Lise Skaug Obel, Sigrun Sand og Berit Zachariasen 2011. *Den flerkulturelle barnehagen i rurale områder. Nasjonal surveyundersøkelse om minoritetsspråklige barn i barnehager utenfor de store byene*. Rapport nr.15–2011. Høgskolen i Hedmark.
- Aukrust, Vibeke Grøver og Vibeke Rydland 2011. Preschool classroom conversations as long-term resources for second language and literacy acquisition. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 2011, årg. 32, nr. 4, 198–207.
- Bae, Berit 2012. Children and teachers as partners in communication: focus on spacious and narrow interactional patterns. *International Journal of Early Childhood*, 2006, årg. 44, nr. 1, 53–69.
- Berggreen, Harald og Kari Tenfjord 1999. *Andrespråklæring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bruce, Birgitta, Kristina Hansson og Ulrikka Nettelbladt 2010. Assertiveness, responsiveness, and reciprocity in verbal interaction: Dialogues between children with SLI and peers with typical language development. *First Language*, 2010, årg 30, nr. 3–4, 493–507.
- Det Norske Akademis ordbok (2018). Dialog. <https://www.naob.no/ordbok/dialog>. Lesedato: 15.09.2018.
- Dickinson, David K, Julia A. Griffith, Roberta Michnick Golinkoff og Kathy Hirsh-Pasek 2012. How reading books fosters language development around the world. *Child Development Research*, 2012, årg. 2012, Article ID 602807, 15 pages, 2012.



- Dunn, Lloyd M., Leota M. Dunn, Chris Whetton og Juliet Burley 1997. *British Picture Vocabulary Scale II*. National Foundation for Educational Research – Nelson. England: Windsor.
- Engevik, Liv Inger, Silje Hølland og Bente Eriksen Hagtvet 2015. Reconceptualizing “directiveness” in educational dialogues: A contrastive study of interactions in preschool and special education. *Early Childhood Research Quarterly*, 2015, årg. 30, nr. PA, 14–151.
- Fillmore, Lily 1989. Teachability and second language acquisition. I Rice, Mabel L. og Schiefelbusch, Richard L. (red). *The teachability of language*. Paul Brookes Publishing. London.
- Gibbons, John 1985. The silent period: An examination. *Language Learning*, 1985, årg. 35, nr. 2, 255–267.
- Gibson, Todd A., D. Kimborough Oller, Linda Jarmulowicz og Corinna A. Ethington 2012. The receptive–expressive gap in the vocabulary of young second-language learners: Robustness and possible mechanisms. *Bilingualism: Language and Cognition*, 2012, årg. 15, nr 1, 102–116.
- Gibson, Todd A., Elizabeth D. Peña og Lisa M. Bedore 2014. The relation between language experience and receptive-expressive semantic gaps in bilingual children. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 2014, årg. 17, nr 1, 90–110.
- Gjems, Liv 2009. Sosiokulturelle perspektiver på samtalen som læringsarena – spørsmål som inviterer barn til språklig deltagelse. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 2009. Årg. 3, nr. 2, 9–24.
- 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*, 2011, årg. 19, nr. 4, 501–513.
- Golden, Anne 1994. Hva kan vi lære av suksess hos enkeltindivider og grupper? Fra Hvenekilde, A. (red.) 1994: *Veier til kunnskap og deltakelse*. Oslo: Novus, 114–133.
- Gustavsson, Lennart 1988. Language taught and language used. Upublisert Ph.D. University of Linköping.
- Hansson, Kristina og Ulrika Nettelbladt 1990. The verbal interaction of Swedish language-disordered pre-school children. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 1990, årg. 4, nr. 1, 39–48.
- Hølland, Silje 2017. *Samspill i læringsdialoger. En studie av interaksjon, dominansmønstre og mediering*. Upublisert PhD. Universitetet i Oslo.
- Karlsen, Jannicke, Solveig-Alma Halaas Lyster og Arne Lervåg 2017. Vocabulary development in Norwegian L1 and L2 learners in the

- kindergarten–school transition. *Journal of Child Language*, 2017, årg. 44, nr. 2, 402–426.
- Keller, Karin, Marissa M. Troesch og Alexander Grob 2013. Shyness as a risk factor for second language acquisition of immigrant preschoolers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 2013, årg. 34, nr. 6, 328–335.
- Kunnskapsdepartementet 2015–2016. *Meld. St. 19. Melding til Stortinget. Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Lekhal, Ratib, Marika Vartun, Kristin Gustavson, Siri Saugestad Hellan, Mari Vaage Wang og Synnve Schølberg 2013. *Den norske mor og barnundersøkelsen. Variasjon i barnehagekvalitet. Beskrivelser fra første datainnsamling fra barnehagene*. Oslo: Nasjonalt folkehelseinstitutt.
- Linell, Per, Lennart Gustavsson og Päevi Juvonen 1988. Interactional dominance in dyadic communication: A presentation of initiative-response analysis. *Linguistics*, 1988, årg. 26, nr. 3, 415–442.
- Linell, Per og Lennart Gustavsson (1987). *Initiativ och respons. Om dialogens dynamikk, dominans och koherens*. Universitetet i Linköping.
- Lyster, Solveig-Alma Halaas, Erna Horn og Anne-Lise Rygvold 2010. Ordforråd og ordforrådsutvikling hos norske barn og unge. Resultater fra en utprøving av British Picture Vocabulary Scale II. *Spesialpedagogikk*, 2010, årg. 75, nr. 9, 35–43.
- Mayer, Mercer 1969. *Frog, where are you?* New York: Dial books for young readers.
- Mol, Suzanne E., Adriana G. Bus, Maria T. de Jong og Daisy J. H. Smeets 2008. Added Value of Dialogic Parent–Child Book Readings: A Meta-Analysis. *Early Education and Development*, 2008, årg. 19, nr. 1, 7–26.
- Monsrud, May-Britt, Kirsten M. Bjerkan og Anne Cathrine Thurmann-Moe 2011. Minoritetsspråklige barns ordforråd og ordforrådsutvikling. *Spesialpedagogikk*, 2011, årg. 75 nr. 9, 44–51.
- Opsahl, Toril og Finn Aarsæther 2015. Interaksjonelle tilnærminger i andrespråksforskning. *NOA norsk som andrespråk*, 2005, årg. 30, nr. 1–2, 121–150.
- Peña, Elizabeth D. 2007. Lost in translation: Methodological considerations in cross-cultural research. *Child Development*, 2007, årg. 78, 1255–1264.
- Palludan, Charlotte 2005. *Børnehaven gør en forskel*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Ribot, Krystal M., Erika Hoff og Andrea Burridge 2017. Language Use Contributes to Expressive Language Growth: Evidence From Bilingual

- Children. *Child Development*, 2017, årg. 89, nr. 3, 929–940.
- Rommetveit, Ragnar 2005. Læring gjennom dialog: Ei sosiokulturell og sosiokognitiv tilnærming til kunnskap og læring. I Olga Dysthe (red.). *Ulike perspektiver på læring og læringsforskning*, 5. utg., Oslo: Cappelen akademisk forlag, 88–104.
- Rowe, Meredith L., Kathryn A. Leech og Natasha Cabrera 2017. Going beyond input quantity: Wh-questions matter for toddlers' language and cognitive development. *Cognitive Science*, 2017, årg. 41, nr. S1, 162–179.
- Sandvik, Margareth, Nina Gram Garmann og Elena Tkachenko 2014. *Synteserapport om skandinavisk forskning på barns språk i tidsrommet 2006-2014*. Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Scarry, Richard 2009. *Bygge hus. Travelby: Hva gjør folk hele dagen?* Oslo: NRK Aktivum, 9–14.
- Slettner, Sigrun og Liv Gjems 2016. Litterasitetsfremmende samtaler i barnehagen. *Tidsskrift for norsk barnehageforskning*, 2016, årg. 12, nr. 2, 1–16.
- Statistisk sentralbyrå 2015. *Befolkningsutvikling i Oslo – rutenettkart 2000 og 2015 Innvandrere på Oslo-kartet*. Hentet 09. august 2018 fra <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/innvandrerpa-oslo-kartet>
- Statistisk sentralbyrå 2016. *Barnehager, 2016, endelige tall*. Hentet 09. august 2018 fra <https://www.ssb.no/barnehager>
- Svennevig, Jan 1999. Samtaleanalyse. I Svennevig, Jan, Margareth Sandvik og Wenche Vagle (red.), *Tilnærminger til tekst. Modeller for språklig tekstanalyse*, 55–122.
- Swain, Merrill 2000. The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue. I Lantolf, J.P. (red). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 97–114.
- Tenfjord, Kari 2003. Forhandlinger og tilpasset innputt i elev-lærersamtalen. Cappelen NOA-nett. *Nettsted for lærere i norsk som andrespråk*. Sist oppdatert: 11.10.2007. <http://noa.cappelendamm.no/c120884/artikkel/vis.html?tid=274035>
- Utdanningsdirektoratet 2017. *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra <https://www.udir.no>
- Vik, Marit 2017. Litterære samtaler i barnehagen. I Gram Garmann, Nina og Åse Marie Ommundsen (red). *Danne og utdanne. Litteratur, språk og samtale*. Oslo: Novus forlag, 55–76.



- Vygotsky, Lev S. 1978. *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wechsler, David 2002. *Wechsler preschool and primary scale of intelligence. vol. 3; WPPSI-III*. Manual, norsk versjon 2008. Harcourt Assessment. Stockholm.
- Whitehurst, Grover J., F. L. Falco, Christopher J. Lonigan, Janet E. Fischel, Barbara D. DeBaryshe, Marta C. Valdez-Menchaca og Marie B. Caulfield 1988. Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 1988, årg. 24, nr. 4, 552–559.
- Wold, Astri Heen 1993. Kommunikasjon i klasserommet og læring av andrespråk. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 1993, årg. 1, 17–31.
- Wold, Astri Heen 2013. Accuracy of teachers' predictions of language minority and majority students' language comprehension. *Language and Education*, 2013, årg. 27, nr. 6, 498–525.

### English summary

#### *Patterns of initiative and response in book reading dialogues between kindergarten teachers and children with language minority background*

The aim of the current study was to examine dialogues between kindergarten teachers and children with a language minority background during book reading. Particularly, we focused on how teachers invite children to participate in dialogues and how children respond to the invitations. Eight dyads were videotaped during two book reading situations. Analyses were conducted in two steps: First we analyzed the dialogues using Initiative – Response analyses, and then we did in-depth analyses of teachers' initiatives and children's responses. The results showed that the dialogues were asymmetric, with dialogically passive children and active teachers. A substantial portion of the contributions from the teachers was close-ended questions. Children's answers were primarily short verbal or non-verbal responses. Both language exposure and language use are important in a language learning perspective. The results of the current study indicate that children with a language minority background may be getting limited experience with second language use in Norwegian kindergartens.

Key words: *language minority; second language development; kindergarten; dialogue; book reading*



# Framvekst av morfologi, syntaks og ordforråd i tidleg andrespråksutvikling – ein longitudinell kassstudie

*Ann-Kristin H. Gujord*<sup>1</sup>, *Randi Neteland*<sup>2</sup> og *Magnhild Selås*<sup>2</sup>  
Universitetet i Bergen<sup>1</sup>, Høgskulen på Vestlandet<sup>2</sup>

## Samandrag

I denne longitudinelle undersøkinga studerer vi den norskspråklege utviklinga innanfor ordforråd, morfologi og syntaks hos to fleirspråklege barn som starta å lære norsk i barnehagen. Det finst få empiriske studiar av barn som veks opp i ein slik språklæringssituasjon, og eit av føremåla med undersøkinga er å skaffe fram empirisk basert kunnskap om korleis grammatikken i andrespråket, i dette tilfelle norsk, veks fram hos denne gruppa språkinnlærarar. Det er også eit mål å utforske kva for metodar som eignar seg til å fange utviklinga av ordforråd og grammatikk hos så unge barn. Vi har prøvd ut ulike variablar, både reint kvantitative (ytringslengde, aktivt ordforråd målt som talet på substantiv og verb, både leksem og eksemplar, passivt ordforråd) og meir kvalitative (mest komplekse ytring, mest komplekse substantivfrase, spørsmålssyntaks o.a.). Mange av desse måla har gitt oss god innsikt i korleis unge, fleirspråklege barn utviklar majoritetsspråket. Vi knyt også undersøkinga opp til diskusjonen om korleis tidleg fleirspråkleg utvikling skal beskrivast og forståast. Vi argumenterer for at funna våre tyder på at der er ein effekt av forseinka oppstart, og at sjølv om ein tar til å lære eit andrespråk lenge før ein er tre år, vil utviklinga av andrespråket vere annleis enn utviklinga av førstespråket.

Nøkkelord: *fleirspråklege barn; suksessiv fleirspråklegheit; andrespråksutvikling hos barn; grammatisk og leksikalsk utvikling*



## Innleiing

I denne artikkelen vil vi presentere ein longitudinell kassustudie av den norskspråklege utviklinga hos to fleirspråklege barnehagebarn, her kalla Hermela og Natan. Barna starta å lære norsk då dei var høvesvis 11 månader og 2 år og 6 månader. Vi har analysert syntaktiske, morfologiske og leksikalske trekk i språket deira ved tre ulike målepunkt, over ein periode på 2 år for Hermela og 2 år og 7 månader for Natan. Datamaterialet vart samla inn som del av eit større prosjekt, *Barns språk. Språk- og dialektkontakt i den moderne barnehagen* (Selås og Gujord 2017:12), der eit av måla er å skaffe fram meir og ny innsikt i tidleg språklæring hos barn i Noreg med andre førstespråk enn norsk. Internasjonalt finst det framleis lite empiri på språklæring hos fleirspråklege barn i denne aldersgruppa (jf. Paradis 2007, Meisel 2013). Vi har heller ikkje mange norske studiar som fokuserer på dei reint grammatiske aspekta ved den norskspråklege utviklinga til fleirspråklege barn i barnehagealder.<sup>1</sup> Det er med andre ord behov for meir kunnskap om språket og språkutviklinga til små barn som veks opp med eitt eller fleire andre språk enn norsk, og som møter norsk først når dei kjem i barnehagen. Vi veit at språk er ein sentral faktor for livsmeistring generelt, for sosial meistring og for akademisk meistring. Vi veit også at dei språklege omgjevnadene barna møter i førskulealder, er sentrale for korleis dei klarer seg på skulen (jf. t.d. Aukrust 2005). Samstundes veit vi at barn i barnehagealder er svært effektive språkinnlærarar som raskt kan tileigne seg eit grunnleggande ordforråd og grammatikken i eit nytt språk (Aukrust 2005, Paradis 2007).

Denne studien er både eit empirisk-basert bidrag til meir kunnskap om tidleg språklæring hos barn med andre førstespråk enn norsk, og eit tilskot i ei metodeutprøving, som trengs på dette området. Vi prøver ut eit utval av språkanalysar for å kunne identifisere gode mål på utvikling. Studien er med andre ord både deskriptiv og utprøvande. Vi har valt å granske fleire språktrekk i det norske språket til barna, og har difor avgrensa studien til berre to informantar. Desse to lærer to språk samstundes, og dei veks opp i ein kvardag prega av kompliserte språklege bruksmønster. Våre to informantar lærer eit nytt språk *før* dei er 3–4 år, men *etter* at dei har begynt å lære eit førstespråk. I denne studien observerer vi berre andrespråket til barna. Vi har ikkje innsikt i utviklinga i førstespråket, og vi har heller ikkje høve til å studere interaksjonen eller forholdet mellom språka dei to barna vekslar mellom. Vi samanliknar heller ikkje utviklinga deira med den typiske utviklinga hos norske einspråklege barn. Det vi legg vekt på, er å diskutere om ei slik språklæring best blir beskrive som simultan eller

suksessiv språkutvikling. Vi ønsker også å bringe på banen spørsmålet om barn som møter norsk først når dei kjem i barnehagen som eitt- og toåringar, utviklar norsk på same måte som dei utviklar førstespråket/førstespråka, eller om dei utviklar norsk som eit andrespråk. Dette er viktig å undersøke, fordi forskning viser at første- og andrespråklæring er kvalitativt ulike med omsyn til både læringstempo, læringsomfang og læringsutfall (jf. t.d. Ortega 2013 og Gujord 2017). Ein sentral skilnad mellom desse to typane språkutvikling er at medan førstespråkutvikling er implisitt og den grammatiske utviklinga går av seg sjølv så lenge barnet får språkleg innputt, er andrespråkutvikling avhengig av både implisitt og eksplisitt læring (Hulstijn 2015). Ein konsekvens blir då at språkstimulering er endå meir avgjerande ved andrespråkutvikling enn ved førstespråkutvikling. Barn som utviklar eit andrespråk, treng meir språkstimulering og kanskje også annleis språkstimulering enn førstespråksinnlærarar.

Det grunnleggande spørsmålet er altså korleis språklæringa til barn som lærer fleire språk med ulikt oppstartstidspunkt, går før seg. Slike grunnleggande spørsmål bør drøftast på empirisk grunnlag, og per i dag har vi ikkje nok empiri for å konkludere (jf. Meisel 2013, Genesee 2006). Eit første steg i å utforske spørsmålet bør derfor vere ein kvalitativ studie der vi prøver å skaffe oss ei oversikt over språket og språkutviklinga til barn i ulike språklæringsssituasjonar innanfor ulike område. Denne kassustudien er eit bidrag til ei slik overordna oversikt. Studien vil ikkje gi oss grunnlag for å konkludere rundt spørsmålet om når eit språk blir tileigna som første- eller andrespråk, men vi vil likevel diskutere funna våre i lys av diskusjonen om grensdraginga mellom første- og andrespråkutvikling.

## Fleirspråklegheit i tidleg barndom

Fleirspråklegheit blir definert på ulike måtar (jf. t.d. Engen og Kulbrandstad 2004, Baker 2006, Butler 2013). Vi bruker termen fleirspråkleg om personar som i det daglege kommuniserer på to eller fleire ulike språk, som heilt eller delvis har tileigna seg meir enn eitt språkssystem, og som også kan ha ulike ferdigheiter i språka. Termen beskriv ein type språksituasjon som mange barn (og vaksne) lever i, anten fordi dei har lært meir enn eitt språk sidan fødselen av (simultan fleirspråklege personar), eller fordi dei etter kvart har starta å lære eit eller fleire nye språk (suksessivt fleirspråklege personar). Det er ikkje klare grenser eller klare kriterium for å skilje mellom simultan og suksessiv fleirspråkleg utvikling (Genesee 2013, Hammer et al. 2014). I mange studiar av språket og språkutviklinga til fleirspråklege barn er det



ikkje klart om barna i studien er simultant eller suksessivt fleirspråklege (Hammer et al. 2014). Litteraturen gir heller ikkje presise svar på kor grensene mellom førstespråklæring og andrespråklæring går. Det kan ha samanheng med at andrespråkforskinga, både internasjonalt og nasjonalt, har vore dominert av studiar av språkutviklinga til vaksne andrespråksinnlærarar. Rett nok er litteraturen om barns andrespråklæring veksande, men denne litteraturen presiserer ikkje alltid alderen på språkinnlærarane i kategorien «child L2 learner». Det har vore vanleg å skilje mellom barns og vaksnes andrespråkutvikling (t.d. Meisel 2011) eller mellom tidleg og sein suksessiv fleirspråklegheit (t.d. Haznedar og Gavruseva 2013). ‘Barn’ har i denne samanhengen oftast vore forstått som barn frå 4–5 år og oppover. Slik har ein tradisjonelt rekna all språklæring under 3–4 år som (einspråkleg eller fleirspråkleg) førstespråkutvikling, medan andrespråklæring har vore forstått, og i somme framstillingar også eksplisitt definert (t.d. i Berggreen et al. 2012, Monsen og Randen 2017), som den språklæringa som skjer etter 4–5 år. I fleire framstillingar av andrespråklæring i nyare introduksjonsbøker opnar ein opp for at det ikkje er ein spesifikk alder som skil mellom første- og andrespråklæring (t.d. Ortega 2013, Mitchell et al. 2013, Lightbown og Spada 2013, Selås og Gujord 2017). Nicholas og Lightbown (2008) understrekar også at ein ikkje kan skilje mellom første- og andrespråklæring berre ut frå alder, men at språklæringstypane skil seg i minst like stor grad på grunn av sosiale og interaksjonelle forhold rundt læringa.

I studiet av barn i barnehagealder som lærer fleire språk på ulike tidspunkt, er det tre overordna spørsmål som heng tett saman: (1) Er det kvalitative skilnader mellom simultan og suksessiv fleirspråkleg utvikling? (2) Når blir eit språk tileigna som første- eller andrespråk? (3) Kor stor rolle spelar alderen for når språklæringa tar til (heretter kalla ‘oppstartsalder’) for tileigninga av L2? Skiljet mellom simultan og suksessiv fleirspråkleg utvikling blei introdusert av McLaughlin (1984). Fordi ein så stor del av språkutviklinga finn stad før barnet fyller 3 år, sette McLaughlin sjølv skiljet mellom simultan og suksessiv språklæring ved 3 år. Andre forskarar har vore meir restriktive, til dømes de Houwer (2009), som ikkje vil rekne språklæringa for simultan med mindre barnet har blitt eksponert for språka frå fødselen av. Meisel (2013) deler språklæring inn i tre: (1) all språklæring under fire år, uavhengig av når eksponeringa av dei ulike språka tok til, er *simultan fleirspråkleg utvikling* (‘simultaneous acquisition of bilingualism (2L1)’), (2) den språkutviklinga som tek til i aldersspennet 5–10 år reknar han som *andrespråkutvikling hos barn* (‘child second language (L2) acquisition’) og (3) språklæringa som skjer etter fylte 10 år, er *vaksen andrespråkutvikling* (‘adult L2 acquisition’) (Meisel 2013:5). Desse tre språk-



læringsstypene vil ifølgje Meisel vere ulike med omsyn til læringsgang ('course of acquisition') og læringsutfall ('ultimate attainment'). Barna i vår studie var under fire år ved første opptak, dei møtte norsk først då dei kom i barnehagen, og norsk var det andre språket dei starta å lære. Meisel vil kategorisere norsk som deira førstespråk, fordi dei begynte å lære norsk før 3–4 årsalderen. Samstundes er ikkje Meisel kategorisk, men framhevar at særleg når det gjeld suksessivt fleirspråklege under fire år, treng ein meir forskning for å konkludere klart (Meisel 2013:111). Genesee høyrer til dei forskarane som ikkje dreg klare slutningar omkring eventuelle skilnader på simultan og suksessiv fleirspråklegheit hos barn under tre år. Han understreker også behovet for meir empiri omkring suksessiv språkutvikling hos små barn (2006:46):

Whether children who acquire an additional language within one, two or three years of birth comprise different kinds of dual language learners is an empirical question, one that can only be answered by examining whether dual language learning that begins at different ages is different in kind or rate from that of dual language learning that begins at birth (Genesee 2006:46).

Etter Selås og Gujord (2017) vil våre to informantar reknast som suksessive språkinnlærarar og som andrespråksinnlærarar av norsk. Grunnlaget for denne posisjonen er (1) ulikskapen i erfaringsgrunnlag for språklæringa og (2) nyare forskning på alderens betydning for språklæring. Denne posisjonen er gjort greie for i Gujord (2017). Ho argumenterer for at all suksessiv språkinnlæring, uansett om den skjer før eller etter 3–4 årsalderen, vil byggje på eit anna erfaringsgrunnlag med språk, og med andrespråket spesielt, fordi barna allereie har lært eit språk, og fordi dei i kortare tid og i mindre grad har blitt eksponerte for andrespråket.<sup>2</sup>

Forskning på oppstartsalder og språkinnlæring dei siste tiåra har lagt grunnlaget for å hevde at det ikkje finst periodar som er særleg gunstige for å lære nye språk. Det ser heller ut til at evna til å lære nye språk gradvis vert svekka dess seinare innlæringa startar (Paradis 2007:397, Herschensohn 2013:320). Ein meiner at ein ser ei lineær utvikling, der aukande alder gir svakare L2-læring. Dette blir kalla *gradient age effects* (graderte alders-effektar). Studiar har vist at dei som starta innlæringa av andrespråket i tidleg barndom, ikkje har den same grammatiske kompetansen som språkbrukarar som har lært det same språket frå fødselen (Butler 2013:125, Hyltenstam og Abrahamsson 2003). Dette ser ein også hos døve eller tunghøyrde barn: Dei som får sett inn cochleaimplantat etter 2-årsalderen,

utviklar ikkje talespråket sitt like godt som barn som får cochleaimplantat tidlegare (Ortega 2013:14). Forskarar er heller ikkje sikre på at internasjonalt adopterte barn som er blitt adopterte tidleg, til dømes innan det første leveåret, oppnår vaksenlik målspråkskompetanse i det nye språket dei startar å lære i det landet dei kjem til (Bylund et al. 2013, Schjetne 2017).

### **Utvikling av syntaks, morfologi og ordforråd hos fleirspråklege barn**

I denne studien har vi valt å sjå mest på korleis det norske språket til dei to barna veks fram syntaktisk og morfologisk. Vi har også eit blick på vokabular, både produksjon og persepsjon. Litteraturen om barns førstespråkutvikling er omfattande. Ein har sett fellestrekk i språkinnlæringa til einspråklege barn, som gjer at ein kan antyde tidsrom eller fasar for når barn ofte lærer ulike trekk (sjå t.d. Slobin 1969). Einspråklege barn som er i den aldersgruppa våre to informantar var i den perioden vi målte språket deira (frå 3,4 år til 5,4 år/5,11 år), vil typisk ha tileigna seg hovudreglane for bøyning og leddstilling. Nå vil barnet gradvis meistre fleire syntaktisk komplekse strukturar, og den irregulære bøyingsmorfologien vil falle på plass. Dei vil òg utvide ordforrådet kraftig (jf. t.d. Fintoft et al. 1984, Dickinson og McCabe 1991). Det har etter kvart vakse fram mykje forskning på språkutviklinga hos barn som lærer fleire førstespråk samstundes. Denne litteraturen konkluderer med at dei fleirspråklege barna kan lære språka om lag på same måte som dei einspråklege og oppnå same grammatiske kompetanse, så framt barnet har fått høve til å møte og å bruke alle språka i varierte situasjonar og med ulike samtalepartnarar (Meisel 2001, 2013, Serratrice 2013, Hoff et al. 2012). Når det gjeld syntaks og morfologi, finn ein at dei fleirspråklege barna tidleg skil mellom dei grammatiske systema dei tileignar seg samstundes, og at dei stort sett går gjennom dei same læringsløypene som einspråklege barn (Meisel 2013:110, Serratrice 2013:99, Hammer et al. 2014:722). I periodar kan det vere skilnader i utviklinga, som primært påverkar tempo og ikkje tyder at dei fleirspråklege barna lærer på ein annan måte enn dei einspråklege. Forskjellane mellom einspråklege og fleirspråklege barn oppstår ofte fordi dei fleirspråklege barna kan ta med seg trekk frå det eine språket til det andre (transfer). Omfanget og graden av interaksjon mellom språka fleirspråklege barn lærer samstundes, har ein ikkje heilt oversikta over, og det rår også ulike oppfatningar om korleis forholdet mellom dei ulike språka er (jf. t.d. Meisel 2001). Andrespråkutvikling er, i motsetnad til førstespråkutvikling, karakterisert av omfattande individuell variasjon i læringsstempo, læringsomfang og

læringsutfall (jf. t.d. Ortega 2013 og Gujord 2017). Basert på forskning kan ein likevel gjere nokre generaliseringar, som at barn som lærer andrespråk, bruker mykje kortare tid på å lære seg det språkssystematiske i andrespråket enn det førstespråksinnlærarane bruker på å lære hovudtrekka i det grammatiske systemet i førstespråket. Ei anna generalisering i litteraturen er at ein reknar med at barn lærer syntaks og morfologi langsamare enn vaksne andrespråksinnlærarar, men at dei på lengre sikt oppnår ein meir målspråksslik kompetanse i andrespråket enn dei som starta å lære andrespråk i vaksen alder (Berggreen og Tenfjord 1999:280). På grunn av den omfattande variasjonen som karakteriserer andrespråksutvikling, er det ikkje mogleg å identifisere like føreseielege og detaljerte generaliseringar omkring ulike *fasar* i andrespråksutvikling, slik ein kan ved førstespråksutvikling. Det har likevel vore gjort somme forsøk på å beskrive utviklinga i fasar til små barn som tileignar seg eit andrespråk.<sup>3</sup> På norsk har Gujord (2017:116–127), basert på Tabors (2008) og Berggreen (unpubl. manus), beskrive fasar for andrespråkslæring hos barn. Ei samanfatning av denne fasebeskrivinga finst i tabellen under:

Fase	Trekk ved språket i denne fasen
Fase 1 Startperioden – den stille perioden	Kan vere kort eller vare opp til eitt år. Barnet lyttar, og mange hermar også stille for seg sjølv. Sjølv om barnet kan vere taust i denne perioden, skjer det læring.
Fase 2 Begynnerspråket	Språket er enkelt, ufullstendig, prega av manglande bøyning og inneheld mest innhaldsord og utanåtlærte formularar som blir hyppig brukt. Barnet er avhengig av samtalestøtte i her-og-no-situasjonar. Kroppsspråket blir brukt som erstatning for manglande verbalspråk.
Fase 3 Eit språk i vekst	Språket blir komplekst og omfattande. Ytringane er lengre, funksjonsord dukkar opp, og barnet tileignar seg hovudtrekka ved bøyningssystemet og setningssystemet. Ordforrådet er framleis avgrensa, og orda blir ofte brukte med eit vidare innhald enn i vaksenspråket. Barnet klarer å delta i samtalar, men er avhengig av vaksen samtalestøtte (utviding, temastøtte osv.) for å meistre meir språkleg avanserte situasjonar.
Fase 4 Mot eit utvikla barnespråk	Språket fungerer godt i daglegdagse samtalar, men det kan framleis vere krevjande å delta i kommunikasjon med lita støtte i konteksten og der barnet får få tilpassingar til sitt nivå. Ordforrådet kan ha manglar på enkelte område og vil framleis vere mindre enn ordforrådet til jamaldringane som har lært språket som førstespråk. Barnet er i ferd med å utvikle tekstkompetanse.

Tabell 1 *Fasar i andrespråksutvikling hos barn (Etter Gujord 2017:127)*

Den eine av informantane våre, Natan, hadde gått 10 månader i barnehage då vi møtte han første gongen. Hermela hadde gått i barnehagen i 2 år og 5 md. Ein ordforrådtest<sup>4</sup> viser at Natan sitt ordforråd på norsk er lågare enn normalområdet til einspråklege barn ved første og andre målepunkt, medan det er innanfor normalområdet ved tredje målepunkt. Hermela har heile tida vore i normalområdet, sjølv om det aldersjusterte ordforrådet er lågare ved tredje målepunkt enn det har vore tidlegare. Ved tredje målepunkt har altså

både Hermela og Natan eit ordforråd som er i nedre del av normalområdet for einspråkleg norske barn. Begge brukte norsk i kommunikasjon med andre barn og dei vaksne i barnehagen, og vi kunne ikkje observere at nokon av dei var i fase 1, startperioden. Vi ser at fase 1, 2 og 3 er prega av aukande kompleksitet i språket, at ordforrådet gradvis blir større og at språket blir stadig meir dekontekstualisert. Fase 3 minner om tidleg førstespråklæring. Fase 4 oppnår barna vanlegvis først etter minst to år med eksponering med norsk (Gujord 2017:121,126). Den største utviklinga i syntaks og morfologi vil vere mellom fase 2 og fase 3. Det største kvantitative spranget i ordforråd kan vi også forvente vil skje i denne overgangen. I fase 4 vil dei grammatiske hovudtrekka vere på plass, men i denne fasen vil unntak frå desse framleis vere vanskelege. Ein kan lett oppfatte det som om barn i fase 4 har alderssvarande kompetanse fordi uttalen på dette nivået vanlegvis er svært målspråkleg, fordi det er få avvik som kan observerast utan grundigare analysar og fordi barna vil fungere godt i daglegdagse situasjonar (Gujord 2017:126).

Språket blir altså gradvis meir utbygd. I denne studien ønskjer vi å beskrive korleis denne utbygginga artar seg innanfor den perioden vi har observert det norske språket til dei to informantane våre. I den internasjonale faglitteraturen finst det mykje forskning på syntaktisk og morfologisk utvikling over tid, men då er det ofte den skriftlege utviklinga til skulebarn som er blitt studert, og oftast er barna førstespråksbrukarar av det aktuelle språket (jf. t.d. Norris og Ortega 2009 som oppsummerer forskinga på utvikling av syntaktisk kompleksitet). Berggreen og Sørlands studie (2016) av skriftspråkleg utvikling hos elevar i grunnskulen er ein av få norske studiar. Trass i at informantane deira er eldre og dei bruker skriftleg materiale, er studien deira likevel relevant for vår studie fordi den gir kunnskap om kva for variablar som kan vere gode mål på utvikling.

Berggreen og Sørland studerte 221 tekstar skrivne over tre år av 19 andrespråkselevar på mellomtrinnet (Berggreen og Sørland 2016). Føremålet var å studere korleis syntaktisk kompleksitet utvikla seg over desse tre åra. For å måle det brukte dei fire kompleksitetsindeksar som sa noko om kor omfattande og informasjonsrike heilsetningane var, målt i talet på løpeord (heilsetningsindeks), graden av koordinasjon (koordinasjonsindeks), underordningsgrad (leddsetningsindeks) og kor omfattande den maksimale substantivfrasen i teksten var, målt i løpeord (Berggreen og Sørland 2016:44–45). Ein av dei generelle konklusjonane Berggreen og Sørland dreg, er at dei fire kompleksitetsmåla viser ei lineær utvikling (2016:56), og at variablane heilsetningslengde, underordningsgrad og substantivfraseutbygging fungerer godt som utviklingsmål ved tidleg andrespråks-

læring (ibid.:56 og 62). Skilnadar i alder på informantane og datatype (modus) mellom Berggreen og Sørland (2016) og vår studie gjer at vi ikkje kan utføre dei same analysane som dei har utført. Berggreen og Sørland studerer skriftleg materiale og vi studerer talespråk. Dei 19 barna i studien til Berggreen og Sørland var dessutan langt eldre enn våre to informantar då dei byrja å lære norsk. Dei hadde følgjeleg allereie fullt ut tileigna seg grammatisk kompetanse i førstespråket før dei starta å lære norsk, og dei kan skrive enkle tekstar på andrespråket ved første målepunkt. Våre to informantar tileigna seg framleis grammatikken i førstespråket då dei starta å lære norsk, og dei hadde naturlegvis ikkje skriftlege ferdigheiter i norsk. Vi vil likevel bygge på erfaringane Berggreen og Sørland gjorde i sin studie og gjere liknande analysar for å fange korleis språket blir meir og meir utbygd, og korleis barna meistrar fleire typar konstruksjonar og ord.

I og med at den internasjonale forskinga (jf. t.d. Norris og Ortega 2009) og Berggreen og Sørland sin studie viser at lengdemål er gode utviklingsmål, ønskjer vi å operere med ein variabel tilsvarande deira heilsetningsvariabel («lengde på ytring», jf. metoddelen). Syntaks er eit område der barn som lærer eit første- eller andrespråk (og vaksne som lærer eit andrespråk) er prega av gitte utviklingsmønster, ofte kalla utviklings- eller læringsløyper. Somme syntaktiske fenomen blir tileigna gjennom ein stegvis prosess, som ser ut til å vere lik på tvers av andre faktorar som påverkar læringsprosessen. Vi meiner difor at det kan vere føremålstenleg å undersøkje trekk som vi veit viser løypelæring (ordstilling/inversjon og negasjon). Som indikatorar på syntaktisk kompleksitet vil vi undersøke den mest komplekse ytringa, den mest komplekse substantivfrasen og undersøke syntaksen i spørjeytringar på dei ulike målepunkta.

For å granske den morfologiske utviklinga vil vi fokusere på bøyning av verb og substantiv. Eit kjenneteikn ved både første- og andrespråkutvikling er at språket i starten er leksikalsk og manglar bøyingsmorfologi. Variabelen «den mest komplekse substantivfrasen», nemnd under syntaktiske mål, vil også kunne vise utviklinga i morfologi, fordi desse observasjonane kan også vise kva for type bøyingsmorfologi frasetbygginga fører med seg. Berggreen og Sørland fann også at substantivfrasetbygging var eit godt utviklingsmål i deira datasett.

Vekst i ordtilfanget blir målt ved oppteljing av eksemplar (førekomstar) og talet på leksem (type). Vi avgrensar oss til å sjå på forholdet mellom eksemplar og leksem i ordklassene substantiv og verb.

## Data og metode

Vi har undersøkt språkbruken ved tre målepunkt. Data frå første og andre målepunkt blei samla inn som del av eit større prosjekt (jf. Selås og Gujord 2017), medan dataa frå tredje målepunkt er samla inn i samband med studien presentert i denne artikkelen. I prosjektet *Barns språk. Språk- og dialektkontakt i den moderne barnehagen* samla vi inn data om språkutviklinga til 16 barn i to ulike barnehagar. Barna var med på to rundar med ulike testar og observasjonar. Dei to barna som vi ser nærare på i denne artikkelen, Natan og Hermela, gjekk i same barnehage. Dette er ein barnehage der flesteparten av barna er fleispråklege (Cejka et al. 2017). Dei blei også med på ein tredje runde med testar og observasjonar, slik at vi totalt har møtt dei over ein periode på 2 ½ år. Dataa som ligg til grunn for analysane er henta frå opptak av tre leikesituasjonar, der Natan og Hermela leiker med 1–3 andre barn i barnehagen. Vi hadde med eit utval leiker som dei fekk låne. Tabellen under gir ei enkel oversikt over dei tre målepunkta og barnas alder på dei ulike opptakstidspunkta.

*Tabell 2 Oversikt over målepunkt og alder*

1. målepunkt juni 2015	2. målepunkt februar 2016	3. målepunkt	
		juni 2017	januar 2018
Hermela 3;4	Hermela 4;0	Hermela 5;4	-
Natan 3;4	Natan 4;0	-	Natan 5;11

Hermela og Natan er like gamle og har møtt eit anna førstespråk enn norsk i heimen. Hermela har tileigna seg tigrinja heime, og Natan kurdisk. Begge desse språka er typologisk ulike norsk. Natan har dessutan bak seg eit lengre opphald i utlandet. Både Natan og Hermela er i ferd med å tileigne seg eit bergensk talemål, som medfører ein del variasjon som ikkje er vanleg i alle norske talemål (t.d. veksling mellom k- og v- i framlyd av spørjeord, veksling mellom eg og jeg, ikkje og ikke, og hankjønnsbøying av ord som er hokjønnsord i andre dialektar). Dette kan ein sjå i transkripsjonane og døma frå barna sin språkbruk i resultatdelen.

Vidare i artikkelen skal vi sjå nærare på døme på den syntaktiske og morfologiske språkutviklinga til Hermela og Natan. Det er sjølvsagt utfordrande å jobbe med spontantale, særleg når barna er så unge. Det kan vere vanskeleg å forstå kva barna seier på grunn av språklege utfordringar, men også på grunn av at situasjonen skapar ein del bråk frå leikene eller dei andre barna som deltek i leiken. Å ha det visuelle i filmen som støtte til

tolkingane har vore viktig når vi skal tolke barnas ytringar. Vi ser også at sjølve leikesituasjonen, appellen leikene har og vennskapet mellom barna som deltek, gjer utslag på kor godt samtalen mellom barna går, og dimed også utslag på kva slags språkbruk vi registrerer på barnet på det enkelte målepunktet. Vi har difor gjort nokre avgrensingar for å gjere dei ulike opp-taka mest mogleg samanliknbare. Vi har transkribert barna sine bidrag i samtalan vi observerte ved dei ulike målepunkta, og deretter registrert språkbruken på kvart målepunkt.<sup>5</sup> Nokre av videoobservasjonane er lange, og andre er kortare. For å kunne samanlikne variablar ved eitt målepunkt med eit anna laga vi ei avgrensing i tal på 60 ytringar og registrerte språkbruken innanfor desse 60 ytringane.<sup>6</sup> Vi definerte ytringane på bakgrunn av intonasjon og pausar. Vi hoppa over dei første fem ytringane i transkripsjonen av filmen og hoppa også over ytringar som *berre* besto av interjeksjonar/lydhermande ord, ja/nei/ok, namn, eller stotring og synging/nynning. Viss slike element inngjekk i lengre ytringar, talde vi dei med som del av ytringa. Stotring og synging/nynning blei uansett sett vekk frå. Deretter registrerte vi følgende trekk innanfor desse 60 ytringane (sjå vedlegg 1 for skjematisk oversikt over variablane): lengde på ytring (talet på ytringar med 1, 2, 3 ord eller fleire enn tre ord), substantivbøying (bøying eller ikkje), verbubøying (bøying eller ikkje), og tal på eksemplar og leksem av substantiv og verb. For dei andre trekka vi presenterer i denne artikkelen, var det ikkje nødvendig med ei så streng avgrensing som 60 ytringar. Når vi presenterer døme på den mest komplekse ytringa barnet bruker, den mest komplekse substantivfrasen barnet bruker, spørsmålstypar, leddstilling og plassering av nektingsadverbialet i setningane, er døma henta frå all språkbruken i dei transkriberte filmopptaka. I desse tilfella er ikkje hovudsaken å samanlikne tal frå eit målepunkt med eit anna, men heller å sjå på kor avansert språkbruk barnet meistar på dei ulike målepunkta. Då er det mest rettferdig å leite etter døme i all språkbruken vi har dokumentert frå barnet på ulike tidspunkt.

## Presentasjon av resultat

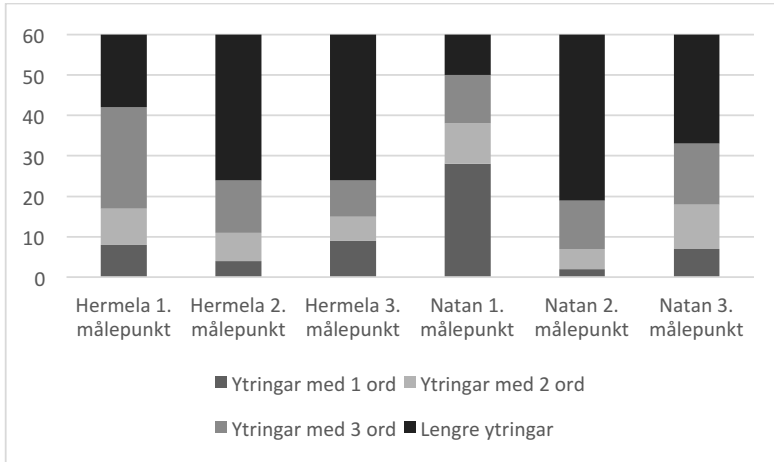
I denne delen vil vi presentere resultatata frå undersøkinga av syntaktiske, morfologiske og leksikalske trekk ved andrespråket til Natan og Hermela på dei tre målepunkta.

### *Utvikling i syntaks*

Vi ser først på utviklinga av ytringslengde. Figur 1 viser ein oversikt over talet på ytringar med eitt, to og tre ord og ytringar på fire ord eller meir.

Figuren viser ytringslengda i det norske andrespråket til kvart barn på kvart målepunkt.

Figur 1 Ytringslengde i dei 60 ytringane



Både Hermela og Natan sine ytringar på norsk blir lengre. Dette er særleg tydeleg viss ein ser på feltet som viser 'lengre ytringar', altså dei ytringane som er på fire ord eller meir. For begge barna er det større endringar frå første til andre målepunkt enn frå andre til tredje. For Hermela ser vi ei utvikling frå ein heil del bruk av ytringar med tre ord til ytringar med fleire ord, frå første til andre målepunkt, mens lengda på ytringane er forholdsvis lik i andre og tredje målepunkt. Hos Natan ser vi kanskje ei enno større utvikling frå første til andre målepunkt. I første målepunkt er nesten halvparten av ytringane med eitt ord, og berre ti av dei 60 ytringane er på fire ord eller meir, mens i andre målepunkt er over førti av ytringane på fire ord eller meir, og eit fåtal av ytringane er med berre eitt ord. I tredje målepunkt har lengda på Natan sine setningar gått litt ned igjen og han seier ein god del fleire ytringar med eitt og to ord enn han gjorde i andre målepunkt. Vi vil likevel vere forsiktige med å konkludere med at Natan si norskspråkelege utvikling går i feil retning frå andre til tredje målepunkt. Som nemnt i metoddelen, kjem språkbruken i desse naturlege leikesituasjonane an på korleis barna opplever situasjonen. Då vi gjennomførte opptak med Natan i lek med ein annan gut i tredje målepunkt, såg vi at dette ikkje blei ein god leikesituasjon. Barna kranqla litt om leikene, og hadde periodar der dei



ikkje snakka noko særleg med kvarandre og heller snakka med seg sjølve eller leikene, før dei fann ut av det og blei venner igjen. Det kan med andre ord vere ytre faktorar som gjorde at Natan sine setningar var litt knappe på dette målepunktet. Som vi skal sjå vidare i artikkelen, kan vi ved hjelp av dei andre måle metodane våre sjå at Natan sin norsk utviklar seg i positiv retning frå andre til tredje målepunkt.

Lista nedanfor gir eit innblikk i utvalde døme på den mest kompliserte syntaksen vi kan finne i ytringane på dei ulike målepunkta. Som nemnt har vi leita etter døme i heile opptaka. Vi har transkribert lyd nært for å gi eit inntrykk av korleis språkbruken høyrer ut, men har brukt vanlege bokstavar og atkjenneleg ortografi for best mogleg lesbarheit for alle lesarar.

Tabell 3 Mest komplekse ytringar (heile opptaka)

Natan, 1. målepunkt Den kan ikkje sitte dannæ. Kan eg få haha politibil?	Hermela, 1. målepunkt Han skal spise med mamma. Det går an med den kanskje. Eg skal kaste dæn inni dær. Det e'ke no plukketid nå.
Natan, 2. målepunkt Eg skal, eg skal ta med med til du på fengselen. Eg skal skremme broren din. Nei, det er eg som fant den.	Hermela, 2. målepunkt Og grisene, de skal faktisk være med vennen. Ska vi lekte at de to bord? Viss du gjør det.
Natan, 3. målepunkt Nå skal jæi ha mangelen dyr! Du kan'kje ha bare boks. Fordi du når ikkje. Men først må jæi få dæn. Det er eg som fant.	Hermela, 3. målepunkt Då må dere være venna og ikke kralge. Vordan visste du at det sto zoo? Se, han skal gå sånn med rumpa ut. Du sa jæi er en gris. Det er jæi som skyter.

Det norske språket til Natan utviklar seg frå relativt enkle konstruksjonar ved første målepunkt til at vi på andre målepunkt kan observere at han bruker setningar med utbrytingskonstruksjonar (her eksemplifisert med «Nei, det er eg som fant den»). Leddsetningar dukkar først opp på tredje målepunkt hos Natan. Vi ser at også Hermela sine setningskonstruksjonar utviklar seg frå målepunkt til målepunkt. Hennar første leddsetning dukkar opp på andre målepunkt («Viss du gjør det») og ved tredje målepunkt kan vi observere utbrytingskonstruksjon også hos henne («Det er jæi som skyter»).

Eit anna mål på utvikling av syntaks, som er rekna som eit godt mål på utvikling av syntaktisk kompleksitet (jf. t.d. Norris og Ortega 2009 og Berggreen og Sørland 2016), er utbygging av substantivfrasar. Tabell 4 gir døme på dei mest syntaktisk komplekse substantivfrasane for kvart barn på kvart målepunkt, henta frå heile transkripsjonen. I tillegg inneheld tabellen infor-

masjon om kor stor del av substantivfrasane som består av minst to ord (innanfor 60 ytringar).

*Tabell 4 Mest komplekse substantivfrasar (heile opptaka) og andel substantivfrasar med meir enn eitt ord (innanfor 60 ytringar)*

Natan, 1. målepunkt	Hermela, 1. målepunkt
4/22 (18 %) substantivfrasar med minst to ord	0/14 (0 %) substantivfrasar med minst to ord
Døme: Æn hæss Hæss'n De (t) sykkelæ	Døme: Plukketid
Natan, 2. målepunkt	Hermela, 2. målepunkt
6/13 (46 %) substantivfrasar med minst to ord	3/26 (12 %) substantivfrasar med minst to ord
Døme: Denne bilen	Døme: En pappa Huset
Natan, 3. målepunkt	Hermela, 3. målepunkt
6/25 (24 %) substantivfrasar med minst to ord	11/35 (31 %) substantivfrasar med minst to ord
Døme: Den lille bil Gutten hans	Døme: Håret mitt En bedre ide

Det er gjennomgåande at begge barna bruker lite utbygde substantivfrasar, også på tredje målepunkt. Hos Natan ser vi same tendens her som på ytringslengde: Andelen komplekse substantivfrasar stig frå første til andre målepunkt for så å falle litt i tredje målepunkt. Likevel er det norske språket hans meir utbygd ved tredje målepunkt enn ved første. Hos Hermela ser vi ei gradvis utbygging: Både talet på substantivfrasar og andelen av komplekse substantivfrasar aukar frå målepunkt til målepunkt. Utbygginga av substantivfrasar kan potensielt også vise morfologisk utvikling, fordi desse observasjonane også kan vise kva for type bøyingsmorfologi fraseutbygginga fører med seg. Det låge talet på substantivfrasar hos Hermela og Natan gjer det vanskeleg å trekkje klare konklusjonar omkring utviklinga av substantivmorfologien deira.

For å skaffe oss innsikt i den syntaktiske utviklinga har vi også identifisert måten barna stiller spørsmål på. Vi har prøvd å systematisere spørsmålstypene vi har funne hos barna, i seks beskrivande kategoriar basert på transkripsjonane av heile opptaka. Dei to siste kategoriane («ytring med invertert subjekt» og «ytring med spørjeord») har ein syntaks som er målpråksslik for spørjesetningar i norsk.

Tabell 5 Spørsmålstypar og døme (heile opptaka)

Type spørjeytring	Natan, 1. målepunkt	Hermela, 1. målepunkt
Ytring med eit ord og markert spørjande intonasjon	Bass? (=boss)	Den?
Ytring utan verb og markert spørjande intonasjon		
Ytringar med eit ubøygde verb først	Sitte her?	Ha den, Jonatan?
Ytringar med subjektet først og markert spørjande intonasjon		
Ytring med invertert subjekt	Kan eg få haha politibil?	Toke du, Jonatan?
Ytring med spørjeord		<ord> mamma hen? <sup>7</sup>
	Natan, 2. målepunkt	Hermela, 2. målepunkt
Ytring med eit ord og markert spørjande intonasjon		Pappa?
Ytring utan verb og markert spørjande intonasjon	De to bort? Etter de?	Badelan min?
Ytringar med eit ubøygde verb først	Sitte på sånn? Æ du, ha bil hjemme?	
Ytringar med subjektet først og markert spørjande intonasjon	Eg skal, eg skal oppi?	Jæi skal <ord> først, åkei?
Ytring med invertert subjekt	Falte du oppå batteri, nøkkelbil? Kan eg ikke sitte der? Er du gris?	Ska vi lekte at dette e TV? Kan eg få ha den litt? Så du? Så du det var mæi?
Ytring med spørjeord	Vem satt fengselet der? Ka skal han være?	Vilke masse penger? Vo ær pappen min? Va er det, rokkinger?
	Natan, 3. målepunkt	Hermela, 3. målepunkt
Ytring med eit ord og markert spørjande intonasjon		Kæbboy?
Ytring utan verb og markert spørjande intonasjon		
Ytringar med eit ubøygde verb først	Ha dinosaur?	
Ytringar med subjektet først og markert spørjande intonasjon	Den passar? Og jæi ska ha fly?	
Ytring med invertert subjekt	Skal jei gi deg den?	Kan eg få hente ballen? Spiser griser og hester sånn? Filmer du meg eller? Ja, har du tok det?
Ytring med spørjeord	Vilken vil du ta? Ka gjør du no?	Va ær dette? Vordan visste du at det sto zoo? Vem gjort dette? Vem er det som tok hesten min? Vor er alle kaninene?

Døma viser tydeleg at barna gjennom måleperioden utviklar fleire måtar å stille spørsmål på og at ein stadig større del av spørsmåla har ein mål-språkssyntaks. Det er også mogleg å sjå at Hermela ligg føre Natan i utviklinga av syntaks i spørjeytringar: Utanom ytringa «Kæbboy?» finn vi berre døme på at Hermela sine spørjeytringar ved tredje målepunkt er i dei to siste kategoriane, som representerer ytringar som er i samsvar med mål-språkssyntaksen, medan Natan på tredje målepunkt framleis produserer

ytringar som kommuniserer godt som spørjeytringar i situasjonen, men som ikkje følgjer syntaksen for slike ytringar i målspråket.

I tillegg til spørsmålstypar har vi sett på om barna bruker setningskonstruksjonar der målspråket krev inversjon. Her har vi sett på transkripsjonane av heile opptak. Når det gjeld hovudsetningar, bruker barna ein heil del konstruksjonar som krev inversjon, og plasserer stort sett alltid verbet i tråd med målspråkssyntaksen. I tabell 6 gir vi ein skjematisk oversikt over døme på setningar barna bruker som har korrekt inversjon, og døme på setningar som manglar inversjon der målspråket krev det. Fordi døma på setningar som manglar inversjon er så få, ramsar vi opp alle desse i tabellen.

Tabell 6 Inversjon og døme (heile opptaka)

Natan, 1. målepunkt	Hermela, 1. målepunkt
<u>Korrekt inversjon:</u> Døme: Her e fisk. <u>Manglar inversjon:</u> Ingen døme.	<u>Korrekt inversjon:</u> Døme: Der bor du. No skal vi skifte den. <u>Manglar inversjon:</u> Ingen døme.
Natan, 2. målepunkt	Hermela, 2. målepunkt
<u>Korrekt inversjon:</u> Døme: Nå skal eg ta motorsykkel. <u>Manglar inversjon:</u> Ingen døme.	<u>Korrekt inversjon:</u> Døme: Se, nå grinar hon. I sta var det kalt her inne. Da skal grisene i fengselet <u>Manglar inversjon:</u> 4 døme: Nei, sånn du gjør. Da du m- ta den opp. Der, no jæi tok plaster på. Og der jæi hadde <ord> til <ord>.
Natan, 3. målepunkt	Hermela, 3. målepunkt
<u>Korrekt inversjon:</u> Døme: Men først må jæi få den. No skal vi dele. <u>Manglar inversjon:</u> 3 døme: Jamen, da du tok ikkje No jæi hadde Da jæi tok di	<u>Korrekt inversjon:</u> Døme: Da kan jæi strikk. No tar hesten opp. Nå skal jæi drepe dæi, og så s- hesten. <u>Manglar inversjon:</u> 1 døme: Jæi skal ha katten min, og ingenting trenger jæi

Som ein kan sjå ut frå tabellen, finn vi døme på korrekt inversjon i alle opptaka, medan døma på setningar som manglar inversjon der målspråket krev det, aukar frå målepunkt til målepunkt. Til dømes finn vi ei rekkje døme på at Natan inverterer subjektet korrekt bak verbet i første målepunkt, men denne oversikten skjuler kompleksiteten i ulike setningskonstruksjonar. Alle døma på inverterte setningar frå Natan i første opptakstidspunkt er nemleg same konstruksjon: «Her e \_\_\_\_». Det kan sjå ut til at dette er eit setningsformular han bruker, snarare enn at han har lært seg mønsteret AdvVS(O). Hermela bruker også nokre «Her e \_\_\_\_» og «Der e \_\_\_\_» i første opptakssituasjon, men også ein nokre andre setningar som krev inversjon (sjå tabell 6). I andre opptakssituasjon bruker Natan framleis berre setningar med

inversjon på ein forholdsvis formelprega måte (alle tre døma er bygde opp etter formelen «No skal eg + V + O»). Først i tredje opptakssituasjon ser vi at han bruker inversjonsregelen aktivt, og først her oppstår det også nokre få avvik i høve til målspårakssyntaksen. Det same kan vi sjå på Hermela sine setningar, desse blir meir varierte/kompliserte allereie frå og med 2. målepunkt, og då oppstår det nokre få avvik. Legg også merke til at konstruksjonen «og ingenting trenger jæi» hos Hermela i tredje målepunkt er litt vanskeleg å tolke. Kanskje er det mogleg å seie det slik?

Eit anna mål på utvikling som er kjend frå andrespråklitteraturen (t.d. Berggreen og Tenfjord 1999, Ortega 2013), er utviklingsløyper for plassering av nektingsadverbial i setninga. Vi har difor også registrert alle døme på bruk av nektingsadverbial i dei transkriberte opptaka av barna og systematisert dei. I systematiseringa har vi bygd på litteraturen om steg i læringsløypa, der ein har funne at systemet for plassering av nekting i hovudsetningar blir tileigna før plasseringa i leddsetningar (Berggreen og Tenfjord 1999:186). I tillegg tek vi utgangspunkt i Håkansson (1989) si løypebeskriving, der ho viser til forskning som seier at hjelpeverb bidrar til korrekt plassering av nekting. Ingen av barna har ytringar med ekstern nekting. Dette stadiet, som elles ofte er lista opp som det første steget, er difor ikkje teke med her. Dei neste stega i utviklingsløypa er lista opp i første kolonne i tabellen, deretter listar vi opp alle typane som dukkar opp for kvart barn på kvart målepunkt og gir døme på kvar type. Kategoriane preverbal nekting i hovudsetning og postverbal nekting i leddsetning er dei ytringstypane som er mest avvikande frå målspåraket.

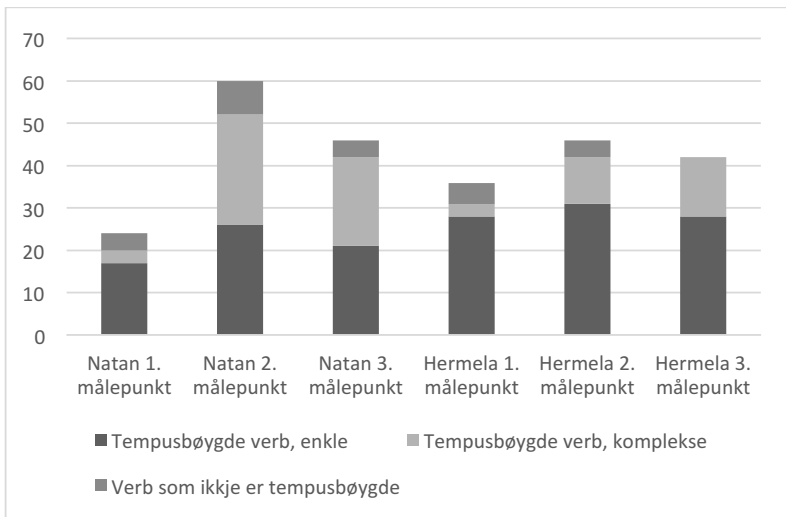
Tabell 7 Plassering av nektingsadverbial (heile opptaka)

Målepunkt	Natan			Hermela		
	1	2	3	1	2	3
Preverbal nekting i hovudsetning	Nei, han ikke sittæ					
Postverbal nekting i hovudsetning med hjelpeverb	Den kan ikke sitta dannæ	Han vil ikkje sove	Nei jæi vil ikke ha jentæ!	Han skal ikke sittæ	Han kan'ke være inni hær	Jæi kan ikke falle
Postverbal nekting i hovudsetning med enkel verbfrase		Nei, det er ikkje æsj	Du kan'kje ha berre boks	Det går ikkje an!	Mamma er ikke hær	Men du, du kan ikke ha to hest
Postverbal nekting i leddsetning			Fordi du når ikkje			Den må henge på sånn at han faller ikke
Preverbal nekting i leddsetning med hjelpeverb						
Preverbal nekting i leddsetning med enkel verbfrase						

Vi ser at Natan si utvikling gjennom måleperioden er i tråd med læringsløypebeskrivinga. Han bruker nektingsadverbialet i gradvis meir avanserte ytringar, og språket vert meir målspråkslikt. Vi ser også at Hermela mest sannsynleg ligg litt lenger framme i denne læringsløypa ved første målepunkt (sidan ho ikkje bruker preverbal nektning i hovudsetning), men at dei ved siste målepunkt ser ut til å vere på same steg i løypa. På siste målepunkt finn vi også dei første døma på leddsetning med nektning og då plasserer begge nektingsadverbialet postverbalt. Vi vil komme tilbake til negasjonsplasseringane i diskusjonen.

### *Utvikling i morfologi*

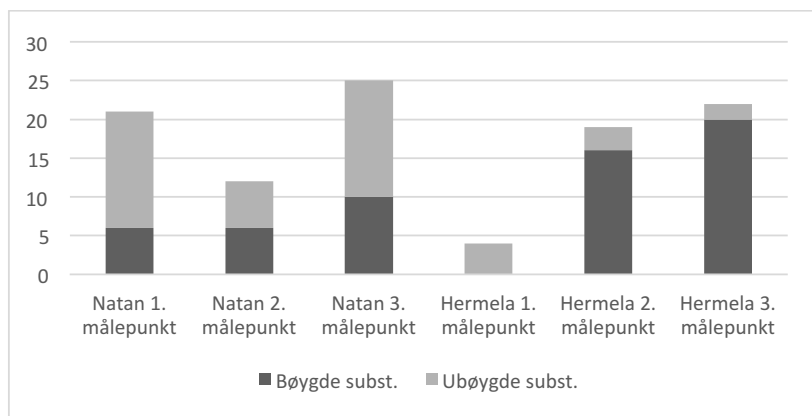
Vi såg også nærare på korleis bøyning av verb og substantiv utviklar seg frå målepunkt til målepunkt. Figuren nedanfor viser i kva grad verbet er bøyt i tempus der målspråket krev tempusmarkering. Vi har registrert om verba er tempusbøygde eller ikkje, og så har vi delt dei bøygde verbformene i to, enkle tempusbøygde verb og komplekse tempusbøygde verb, der dei komplekse er verbformer som består av to verb (t.d. «skal ta»).<sup>8</sup> Vi vil presisere at figuren ikkje er ein feilanalyse i høve til målspråksmorfologien. Alle forsøk på bøyning er registrert som bøygde verb, også om dei er bøygde avvikande i forhold til målspråket (t.d. er preteritumsforma «tokte» registrert som bøyning, sjølv om målspråket har forma 'tok').



Figur 2 Verbbøyning i dei 60 ytringane

I figur 2 ser vi at begge barna utviklar det norske språket sitt, særleg frå første til andre målepunkt. Dei bruker fleire komplekse verbformer. Dei får også fleire tempusbøygde verb.<sup>9</sup> Ved tredje målepunkt bøyer Hermela alle verba i tempus der konteksten krev det, mens Natan framleis kan la vere å bøye verb i tempus i kontekstar der målspråket har tempusmarkering. Barna bøyer altså oftast verba når målspråket krev bøying. Det kan kanskje sjå rart ut at barna bruker færre verb ved tredje målepunkt enn dei gjer ved andre målepunkt. Dette meiner vi må sjåast i samanheng med at talet på substantiv aukar og at substantivfrasene blir meir utbygde.

I figur 3 ser vi tal på alle substantiva som er ytra i løpet av dei 60 ytringane, som er ytra i kontekstar der vi forventar bøying i målspråket. I denne konteksten blir altså ubøygde substantiv rekna som avvik i forhold til målspråket, medan bøygde substantiv både kan vere substantiv som er bøygde rett og feil i forhold til bøyingsparadigmet i målspråket (t.d. er både «bosspannet» og «bosspannen» rekna som bøygde substantiv).



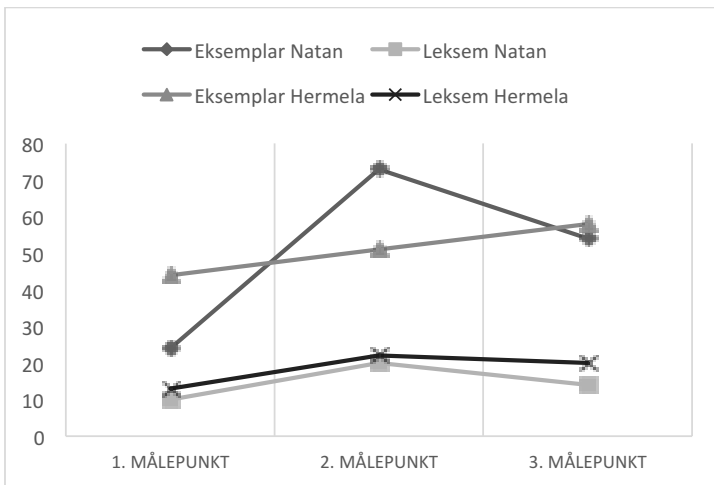
Figur 3 Substantivbøying i dei 60 ytringane

I denne oversikta ser vi at både Natan og Hermela får fleire bøygde substantiv. Samstundes ser vi at dei har forskjellige mønster. Natan bruker ganske mange substantiv i ubøygde form i alle opptaka. Likevel ser vi at talet på bøygde substantiv aukar gradvis. Hermela bruker særst få substantiv ved første målepunkt, og dei ho bruker, er ubøygde. I andre og tredje målepunkt bruker ho fleire substantiv og då er dei fleste bøygde. Talet på substantiv aukar også frå andre til tredje målepunkt. Talet på substantiv som brukast innanfor dei 60 ytringane er forholdsvis lågt for begge barna.<sup>10</sup> Dei bruker

altså ikkje så mange substantiv, sjølv om dei til dømes har mange leiker framfor seg som dei kan namngje medan dei leiker med dei. I desse samanhengane bruker barna ofte pronomen (t.d. «han») og determinativ (t.d. «denne»).

### *Utvikling i leksikon*

I denne delen av artikkelen viser vi tal og døme på korleis leksikonet, altså ordforrådet til barna, utviklar seg. Også her har vi lagt vekt på verba og substantiva, og vi byrjar med å sjå på kor mange verb barna bruker (eksemplar) og kor mange av desse som er ulike verb (leksem).

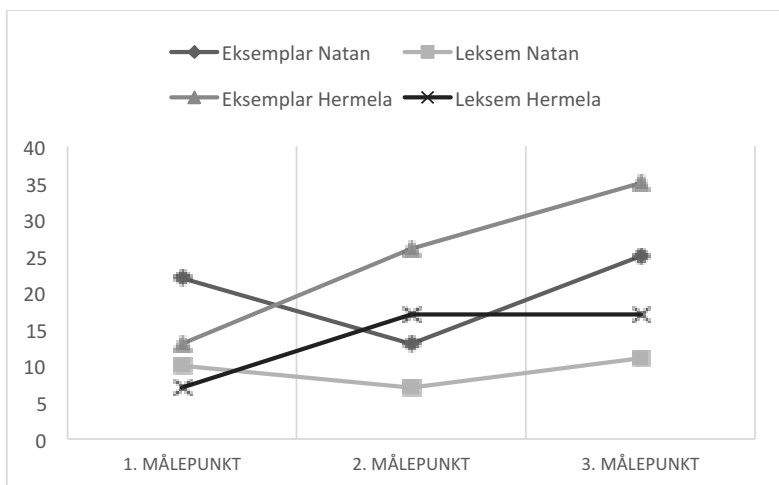


*Figur 4 Verb, eksemplar og leksem, i dei 60 ytringane*

I figur 4 ser vi at Hermela og Natan bruker mellom 10 og 22 ulike verb (leksem) kvar i dei 60 ytringane på alle tre opptakstidspunkta. Vi ser også at begge får fleire ulike leksem frå første til andre målepunkt, medan talet på ulike verb går svakt ned igjen frå andre til tredje målepunkt. Ser vi på talet på verb som er brukte totalt (eksemplar) har Hermela ei jamn stigning, medan Natan har eit høgt tal på andre målepunkt og lågare på tredje. Samla sett aukar likevel talet på verb i dei 60 ytringane frå første til tredje målepunkt hos både Natan og Hermela. Barna er også meir like både når det gjeld tal på verb (eksemplar) og tal på ulike verb (leksem) i tredje målepunkt. For å gi ein tilsvarende oversikt over substantiva som barna



bruker, har vi på same vis talt kor mange substantiv som blir brukt totalt (eksemplar) og kor mange ulike leksem som blir brukt.

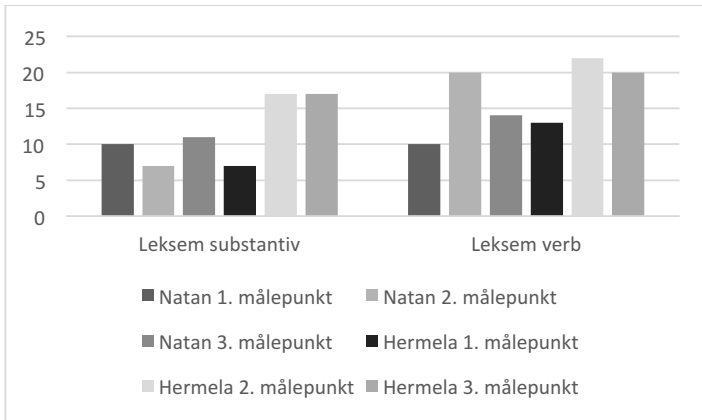


Figur 5 Substantiv, eksemplar og leksem, i dei 60 ytringane

I figur 5 ser vi at Hermela har ein jamn auke i kor ofte ho bruker substantiv (eksemplar), og har også ein auke i kor mange ulike substantiv ho bruker (leksem) frå første til andre målepunkt, deretter flatar grafen ut. Natan bruker mange substantiv (eksemplar) ved første målepunkt, færre ved andre målepunkt, og deretter flest ved tredje målepunkt. Han har også ein svak auke i tal på leksem frå første til tredje målepunkt.

Som tidlegare nemnt, bruker barna langt fleire verb enn substantiv, særleg ved dei første opptakssituasjonane. Men når vi ser på leksem, er ikkje tendensane like tydelege. I figuren under er tal på ulike verb (leksem) stilt opp saman med tal på ulike substantiv (leksem) .

I figur 6 kan ein sjå at Hermela konsekvent bruker fleire ulike verb enn ulike substantivleksem. Sjølv om ho aukar talet på ulike substantiv frå første til andre målepunkt, aukar også talet på ulike verb. Natan har ei mindre tydeleg utvikling, men ved første målepunkt er mange av substantiva han bruker kreative ord som han utleier av verba han kan (sjå vedlegg 2). I første målepunkt bruker han like mange verbleksem som substantivleksem. I andre målepunkt brukar han færre ulike substantiv enn ved første målepunktet, medan talet på ulike verb skyt i vêret. Ved tredje målepunkt har talet på ulike verb gått ned, men likevel er dette talet høgare enn talet



Figur 6 Leksem, substantiv og verb i dei 60 ytringane

på substantivleksem, som har auka sidan andre målepunkt. Dette gir Natan ei mindre tydeleg utvikling, men vi vil igjen minne om at tredje målepunktet hans er frå ein leikesituasjon som ikkje var optimal. I vedlegg 2 er ei liste over kva verb- og substantivleksem det er barna bruker i dei tre målepunkta.

## Diskusjon

### *Framveksten av syntaks, morfologi og ordforråd hos Natan og Hermela*

Analysane våre viser at både Natan og Hermela utviklar det norske språket sitt innanfor alle områda vi har granska, i perioden vi observerte dei. Sjølv om kurvane og grafane for fleire av analysane går ned frå eit målepunkt til eit anna, særleg hos Natan frå andre til tredje målepunkt, har begge barna høgare verdiar på tredje målepunkt enn dei har på første målepunkt i dei kvantitative variablane. Også dei meir kvalitativt orienterte analysane, som til dømes mest komplekse ytring og substantivfrase, viser at det norske språket til både Natan og Hermela blir meir utbygd. Fleire av variablane viser størst vekst i overgangen frå første til andre målepunkt. Sjølv om den overordna trenden er den same hos begge barna, viser analysane også at Natan og Hermela ikkje er heilt på same stad i utviklinga ved første målepunkt, og at denne skilnaden kan observerast gjennom heile måleperioden, særleg innanfor syntaks og ordforråd. Ved tredje målepunkt har derimot Natan starta å ta Hermela att. Slik illustrerer Natan og Hermela eit karakteriserande fenomen for andrespråksutvikling hos barn og eit fenomen

som også gjer seg gjeldande ved førstespråksutvikling: individuell variasjon i læringstempo og læringsomfang (kva ein lærer innanfor ein viss periode, jf. Gujord 2017).

Vi har undersøkt ulike mål på *syntaktisk utvikling*. I tråd med Berggreen og Sørland (2016) ser variabelen ytringslengde ut til å vere eit godt mål på utviklinga av syntaksen. Det norske andrespråket til Natan ved første målepunkt er i mykje større grad enn andrespråket til Hermela dominert av ytringar med eitt ord (28/60 mot 8/60, figur 1). Dette er ein viktig del av grunnlaget for at vi meiner at Natan og Hermela befinn seg i ulike fasar i språkutviklinga ved første målepunkt. Hos begge barna, men særleg hos Natan, skjer det største spranget mellom første og andre målepunkt. Ved andre målepunkt er andelen ytringar med fire ord eller meir mykje større enn ytringar med tre ord eller færre: 41/60 ytringar har fire eller fleire ord hos Natan og tilsvarende 36/60 hos Hermela. Andelen substantivfrasar med minst to ord viser same utviklingstendens: Den stig jamt hos Hermela gjennom måleperioden og stig særleg frå første til andre målepunkt hos Natan.

Sjølv om ytringslengde og substantivfraseutbygging er gode indikatorar på utvikling, treng ein fleire kvalitative innblikk i språket for å kunne seie noko om kva det er ved syntaksen som har utvikla seg. I denne studien har vi prøvd å fange det ved å identifisere dei mest komplekse ytringane, typar og variasjon av spørjeytringar, plassering av negasjon og korrekt og ukorrekt bruk av inversjon ved framforstilt adverbial. Dette er ein type analyse vi meiner er verdifull, fordi vi får eit godt innblikk i kva for type syntaktiske konstruksjonar barna prøver ut, og *når* dei gjer det. Funna støtter vår vurdering av at Natan og Hermela ikkje er på same stadium i si norskspråklege utvikling, men at Hermela er komen lenger i utviklinga av norsk ved første målepunkt og at ho gjennom heile måleperioden ligg litt framføre Natan.

Når vi ser etter komplekse ytringar, ser vi ved første augekast korrekt inverterte setningar hos Natan, noko som ikkje rimar med ytringslengde (tabell 6 og figur 1). Som vi har gjort greie for i resultatdelen, viser ein nærare analyse at språket hans på dette stadiet er formularisk, og at han truleg ikkje har funksjonell bruk av AdvVS(O).<sup>11</sup> Sjølv om også Hermela ved første målepunkt kan sjå ut til å ha innslag av formularisk språkbruk, meiner vi at ytringa «No skal vi skifte den» tyder på at Hermela er i ferd med å meistre også unntak frå den kanoniske SVO-leddstillinga i norsk. Ved andre og tredje målepunkt har Hermela mykje meir bruk av inversjon, men har også fleire konstruksjonar som bryt med målspråkssyntaksen. Ved andre målepunkt er det framleis usikkert i kva grad Natan eigentleg har

funksjonell bruk av inversjon, då bruken framleis ser ut til å vere formularisk. Ved tredje målepunkt kan det sjå ut til at Natan bruker inversjon meir sjølvstendig, for no dukkar det også opp konstruksjonar der verbet er plassert avvikande i høve til målspråket.

I identifiseringa av dei mest komplekse ytringane har vi også leita etter leddsetningar, spørjeytringar og negasjonsplassering. Leddsetningar opptre først på andre målepunkt hos Hermela og på tredje målepunkt hos Natan. Begge har utbrytingskonstruksjonar, men dei observerer vi hos Natan (andre målepunkt) før vi finn dei også hos Hermela på tredje målepunkt (tabell 3). Analysen av spørjeytringar viser ikkje skilnad på Natan og Hermela ved første målepunkt, men ved andre målepunkt er det tydeleg at Hermela har kome lenger enn Natan i tileigninga av syntaksen i norske spørjesetningar. Ved andre og tredje målepunkt viser ho også ein større variasjon i typar spørjesetningar og vi finn fleire døme på spørjeytringar med målspråkslik syntaks (tabell 5). Analysen av negasjonsplassering viser igjen at Hermela har kome lenger enn Natan ved første målepunkt (tabell 7). Vi finn ingen døme på at Hermela plasserer nektinga avvikande preverbalt i ei hovudsetning, og ved første målepunkt finn vi ei rekkje døme på hovudsetningar med postverbal nekting (i både enkle og komplekse verbfrasar). I transkripsjonen av Natan på første målepunkt er det få tilfelle av nekting i hovudsetning. Vi finn eitt døme på postverbal nekting i hovudsetning (i ein kompleks verbfrase med hjelpeverb og hovudverb), men også eitt døme på (avvikande) preverbalt nekting. Ved andre målepunkt finn vi fleire døme på at Natan bruker postverbal negasjon i hovudsetningar i enkle og samansette verbfrasar. I heile materialet ser vi berre eitt døme hos kvar på negasjon i leddsetning. Det skjer ved tredje målepunkt. Då plasserer både Natan og Hermela negasjonen (avvikande) postverbalt. Dersom vi ser denne observasjonen i samanheng med brota på inversjonsregelen i norsk som dukkar opp ilag med korrekt inversjon hos begge på tredje målepunkt, kan vi slutte at både Natan og Hermela ved siste målepunkt meistrar hovudreglane for leddstilling i språket, men at unntaka framleis er utfordrande. Det betyr også at det ved tredje målepunkt kan sjå ut til at Natan er i ferd med å ta att forspranget Hermela har innanfor syntaks. Til dømes viser ytringa «Skal du ikke ha di dyr?» (Natan, tredje målepunkt), korrekt plassering av nekting i spørjeytring utan spørjeord, som er ein avansert konstruksjon.

Når det gjeld *den morfologiske utviklinga* finn vi færre skilnader mellom Hermela og Natan. Begge barna bøyer flesteparten av verba ved første måling, men i omtrent alle tilfella er verbet bøygd i presens og oftast, særleg hos Natan, er det bøygde verbet presens av «være» (figur 2 og sluttnote 9). Begge barna bruker stadig fleire komplekse verbfrasar, men på dette punktet

er utviklinga størst mellom første og andre målepunkt. Det er Natan som har flest samansette verbfrasar. Den første markeringa av tempusskifte kan vi observere ved andre målepunkt hos Hermela, der ho gjer bruk av preteritumsendingar, men ikkje før ved tredje målepunkt hos Natan (også preteritum). Ved tredje målepunkt har Hermela ingen tilfelle av manglande bøyning, medan Natan framleis har fire ubøyde verb i kontekstar som krev bøyning. Når det gjeld substantivbøyning, bøyer begge barna relativt sett færre substantiv enn verb, og talet på bøyde substantiv aukar gjennom dei tre målepunkta. Auken er størst hos Hermela (figur 3). Variabelen «mest komplekse substantivfrase» gir også eit lite innblikk i den morfologiske utviklinga. Observasjonane kan tyde på at både Natan og Hermela er på eit lågare nivå når det gjeld morfologi enn syntaks: Substantivfrasane er i liten grad utbygde, det er få korrekt premodifiserte og postmodifiserte substantivfrasar, og dei dukkar først opp ved andre målepunkt hos Hermela og tredje hos Natan (tabell 4). Vi har operert med grove mål på bøyning, og til dømes ikkje talt vurdert for type substantivbøyning som veks fram. Likevel meiner vi at desse målingane har fungert som mål på morfologisk utvikling.

Analysane av den *leksikalske utviklinga* viser at språket er verbdominert. Det er gjennomgåande for begge at talet på verb (eksemplar) er langt større enn talet på substantiv (eksemplar) (figur 4 og 5). Både Hermela og Natan bruker altså verb langt oftare enn dei bruker substantiv. Denne tendensen blir noko korrigert av leksem-målingane (figur 6), som tyder på at mange av dei same verba blir repeterte. Likevel er det i verba vi finn den største leksikalske variasjonen hos begge (figur 6). Dette viser tydeleg at det er viktig å studere både kva for ord som blir brukt, og kor ofte dei blir brukt. Den største auken i verbleksem og substantivleksem kjem frå første til andre målepunkt.

### *Suksessiv språklæring? Blir norsk eit første- eller eit andrespråk?*

Hermela var 11 md. då ho møtte det norske språket, medan Natan var 2 år og 6 md. Dette kan vi sjå i målingane, særleg dei første målepunkta, der Hermela er komen lengre enn Natan i utviklinga av norsk. Forklaringa på dette er nok først og fremst at Hermela har utvikla det norske språket sitt over lengre tid enn Natan (i tillegg til seinare oppstartsalder hadde Natan ein lengre pause frå eksponering for norsk då familien var i utlandet i ein periode mellom andre og tredje målepunkt). Viss vi tek dette inn i berekningane, ser vi at Natan utviklar norsk fort. Men viss vi tek som føresetnad at evna til å tileigne seg språk blir gradvis dårlegare med alderen (gradert alderseffekt, jf. Paradis (2007:397) og Herschensohn (2013:320)), kan vi også tenke oss at Hermela har fordelar av å ha hatt ein såpass tidleg opp-

startsalder for tileigninga av norsk. Spørsmåla blir då om oppstartsalderen er så tidleg at språket utviklar seg som eit førstespråk, eller om det går an å sjå ein gradert alderseffekt på så tidleg oppstartsalder. Vi vil understreke at det ikkje er mogleg å konkludere rundt desse spørsmåla basert på berre to informantar, og utan å samanlikne med einspråklege barn med norsk som førstespråk. Etter å ha dokumentert og beskrive aspekt ved den norskspråklege utviklinga til Hermela og Natan vil vi likevel peike på nokre forhold som er relevante for diskusjonen om språklærings situasjonar som dette skal beskrivast som simultan eller suksessiv språkutvikling og om språket dei lærer i barnehagen, blir tileigna som eit første- eller andrespråk.

Hermela og Natan var begge 3,4 då vi observerte språket deira første gong. I beskrivingar av førstespråksinnlæring har einspråklege barn i denne alderen typisk fått på plass hovudreglane for bøyning og leddstilling. Det norske språket til Hermela og Natan er ikkje særleg utbygd på dette målepunktet, men er prega av korte ytringar og manglande bøyning. Dette gjeld spesielt hos Natan. Dersom vi ser språket og utviklinga deira i lys av fasebeskrivingane hos Gujord (2017), ser vi at Natan ved første målepunkt har ein norsk som har trekk frå fase 2, og at han ved andre målepunkt er komen over i fase 3. Hermela, derimot, er mest sannsynleg i fase 3 ved første målepunkt og utviklar seg vidare i fasen i løpet av måleperioden. I lys av desse beskrivingane av første- og andrespråksutvikling kan ein stille spørsmål om norskutviklinga til Natan og Hermela liknar meir på andrespråksutvikling enn førstespråksutvikling. Kanskje er det slik at sjølv om Hermela og Natan starta å lære norsk tidleg (høvesvis 11 md. og 2 år og 6 md.), kan dei best forståast som andrespråkstileignarar av norsk. Det kan også vere at skilnadene og likskapen mellom første- og andrespråksutvikling ikkje er kategorisk, men gradvis. I så fall kan det vere at Hermela si utvikling er meir lik førstespråksutvikling enn Natan si, og at Natan si utvikling i starten er meir lik ei andrespråksutvikling. Dette bør undersøkast nærare.

Eitt av føremåla i denne studien har også vore å prøve ut ein metode for å undersøke norskspråkleg utvikling blant små barn. Vi har prøvd ut ulike variablar, både reint kvantitative (ytringslengde, ordforråd målt som talet på substantiv og verb som blir brukt, både leksem og eksemplar) og meir kvalitative (mest komplekse ytring, mest komplekse substantivfrase, utvikling av spørjande og nektande setningar). Mange av desse måla har gitt oss god innsikt i korleis unge, fleirspråklege barn utviklar majoritetspråket. Vi er klar over at fleire av måla vi opererer med i analysen, ikkje alltid gir nok detaljert informasjon. Det kan også vere vanskeleg å skape situasjonar der barna viser fram det beste dei kan av norsk språk, ein faktor

vi må ta med i tolkinga av resultatata. Ein del trekk, som nekting og inversjon, kan også vere vanskelege å observere, fordi vi har arbeidd med spontantale. Vi meiner likevel at analysane til saman kan gi eit godt og beskrivande bilete av korleis det norske språket til gryande fleirspråklege små barn gradvis blir utbygd både syntaktisk og morfologisk, og korleis barna gradvis forstår fleire ord og bruker fleire ord. Resultata tyder også på at ein vil sjå ein effekt av forseinka oppstart, og at sjølv om ein tar til å lære eit andrespråk før ein er tre år, kan ein få ei språkutvikling som er annleis enn typisk utvikling av førstespråket. Desse observasjonane bør naturlegvis følgjast opp med vidare forskning. Vi meiner likevel at funna i denne studien kan tyde på at suksessiv språkutvikling i tidleg barndom er annleis enn simultan språkutvikling i tidleg barndom, og følgjeleg at barn som møter norsk først når dei startar i barnehagen, er andrespråkstileignarar av norsk. Det vi derimot ikkje har grunnlag for å seie noko om i denne studien, er kva for faktorar (alder, ulikt erfaringsgrunnlag eller andre kontekstuelle faktorar) som gjer at Natan og Hermela står fram som andrespråkstileignarar og ikkje førstespråkstileignarar av norsk.

Det å utforske og å diskutere slike grunnleggande spørsmål som om det finst kvalitative skilnader mellom simultan og suksessiv fleirspråkleg utvikling, og når eit språk blir tileigna som første- eller andrespråk, meiner vi ikkje berre er av teoretisk interesse. Dette er spørsmål som er viktige å utforske for praksisfeltet. Resultata våre tyder på at sjølv om barna møter norsk tidleg, treng dei oppfølging og tilrettelegging for å lære andrespråket best mogleg.

## Noter

1. Det kan ha samanheng med at barnehageforskinga i Noreg er dominert av sosiokulturelt funderte studiar (Alstad 2015:290). Slike studiar utelukkar sjølv sagt ikkje eit lingvistisk perspektiv, men sosiokulturelle studiar vil typisk studere språket og språkutviklinga til barna i eit breiare perspektiv enn det meir fokusert lingvistiske, som vi har her.
2. Det er viktig å presisere at skiljet mellom suksessiv og simultan læring er relativt når vi snakkar om språklæring hos små barn. Berre grove trekk ved førstespråket er på plass når barna startar å lære eit nytt språk (andrespråket) og slik vil vidareutviklinga av førstespråket skje simultant med andrespråkutviklinga (Gujord 2017:116–117).
3. Andre fasebeskrivingar av norsk som andrespråk er Berggreen et al. (2012) som gir ei fasebeskriving av språkutviklinga til barn på mellomtrinnet. Berggreen og Tenfjord (1999) presenterer ei fasebeskriving for vaksen andrespråklæring utvikla av Klein og Perdue (1997).

4. Det passive ordforrådet er kartlagt ved hjelp av British Picture Vocabulary Scales, 2. utg. Her les ein eit ord for barna, til dømes «stupe», og så skal barna peike på ei bildetavle der eitt av fire bilde passar til ordet som blei lest. Råskårane blir aldersgradert, slik at ein kan samanlikne resultat frå ulike aldersgrupper (Dunn og Dunn 2009). Gjennomssnittskåre er 100, mens normalområdet er definert som ein skåre på 85–115.
5. Språkbruken er registrert manuelt gjennom oppteljingar i transkripsjonane. Vi var difor to stykke som registrerte alle språktrekka, for å minimere risikoen for feil.
6. I nokre få tilfelle hadde ikkje opptaket så mange som 60 ytringar, då inkluderte vi endå eit opptak av same type (leike-opptak) frå same opptakstidspunkt, og transkriberte og laga inndeling på same måte som skissert her. Då talde vi altså til dømes til 45 ytringar i første opptak, og gjekk deretter over til neste opptak der vi (etter å ha hoppa over dei første 5, og kutta dei som skulle kuttast), talde vidare til vi kom til 60 ytringar totalt.
7. Vi trur kanskje at Hermela først seier eit spørjeord, som vi ikkje klarer å tyde. Teiknet <ord> har vi brukt i transkripsjonane når vi meiner barnet seier eit ord, men ikkje klarer å tyde kva ord barnet seier.
8. Det kan i nokre tilfelle vere vanskeleg å skilje mellom utfordringar med morfologi og utfordringar med uttale når barn framleis utviklar fonologien sin. Vi vil difor påpeike at desse to barna bruker *r* (skarre-*r*) i alle opptaka, også i utlyd av substantiv og verb. Vi har difor for eksempel kunna rekne verbet «falle» uttalt utan *r* i presens for ei ubøygde form med rimeleg grad av sikkerheit, sidan vi veit at barnet er i stand til å seie *r* i utlyd av ordet.
9. Verba som er bøygd, står oftast i presens: Natan har 94 % presensformer ved 1. måling, 100 % ved 2. og 70 % ved 3. måling, Hermela har 88 % presensformer ved 1. måling, 86 % ved 2. og 92 % ved 3. måling.
10. Her er det totale talet på substantiv brukt som grunnlag for figur 5 (eksemplar), og vi vil kome tilbake med ei oversikt over kor mange leksem barna bruker (type).
11. Dette betyr ikkje at vi ser vekk frå at formularar kan ha ei rolle å spele i språklæringa, slik det vert hevda i det bruksbaserte synet på språklæring, jf. til dømes Ellis og Wulff (2015). Men dette er ein diskusjon vi ikkje går inn på i denne artikkelen.

## Litteratur

- Alstad, Gunhild Tomter 2015. Barnehagen som læringsarena for gryende flerspråkligheit. *NOA*, 2015, årg. 30 nr. 1–2, 284–309.
- Aukrust, Vibeke Grøver 2005. *Tidlig språkstimulering og livslang læring: en kunnskapsoversikt* Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Baker, Colin 2006. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Berggreen, Harald (Upublisert manus). Norsk læring i barnehagen når norsk er andrespråket.
- Berggreen, Harald og Kari Tenfjord 1999. *Andrespråklæring*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.





- Berggreen, Harald, Kjartan Sørland og Vigdis R. Alver 2012. *God nok i norsk?* Oslo: Gyldendal akademiske forlag.
- Berggreen, Harald og Kjartan Sørland 2016. Syntaktisk kompleksitet i et skriftlig innlærermateriale. NOA, 2016, årg. 32 nr.1–2, 31–75.
- Butler, Yuko G. 2013. Bilingualism/Multilingualism and second language acquisition. I T. K. Bhatia, og W. C. Ritchie (red.). *The handbook of bilingualism and multilingualism*. Chichester: Wiley-Blackwell, 109–136.
- Bylund, Emanuel, Kenneth Hyltenstam og Niclas Abrahamsson 2013. Age of acquisition effects or effects of bilingualism in second language ultimate attainment? I G. Granena og M. Long (red.). *Sensitive periods, Language aptitude, and ultimate L2 attainment*. Amsterdam: John Benjamins, 69–102.
- Cejka, Dagmar, Ann-Kristin H. Gujord og Magnhild Selås 2017. Ein mangfaldig barnehage. I M. Selås og A. K. H. Gujord (red.). *Språkmøte i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget, 9–34.
- de Houwer, Annick 2009. *Bilingual First Language Acquisition*. Bristol: Multilingual Matters.
- Dickinson, K. David og Allyssa McCabe 1991. The acquisition and development of language: A social interactionist account of language and literacy development. I J. F. Kavanagh (red.). *Communicating by language, Vol. 13. The language continuum: From infancy to literacy*. Parkton, MD, US: York Press, 1–40.
- Dunn, Loyd. M. og Douglas M. Dunn 2009. *The British picture vocabulary scale*. GL Assessment Limited.
- Ellis, Nick og Stefanie Wulff 2015. Usage-based approaches to SLA. I B. Van Patten og J. Williams (red.). *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*. New York: Routledge, 75–93.
- Engen, Thor Ola og Kulbrandstad, Lars Anders 2004. *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal
- Fintoft, Knut, Marit Bollingmo, Julie Feilberg, Bente Gjettem og Per Egil Mjaavatt 1983. *4 år: En underøkelse av normalspråket hos norske 4-åringer*. [Trondheim]: Universitetet i Trondheim, Norges lærerhøgskole.
- Genesee, Fred 2006. Bilingual First Language Acquisition. I P. McCardle, og E. Hoff (red.). *Childhood Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters, 45–67.
- Gujord, Ann-Kristin H. 2017. Språkutvikling hos barn i ulike språklærings-situasjoner. I M. Selås og A. K. H. Gujord (red.). *Språkmøte i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget, 95–143.
- Hammer, Carol S., Erika Hoff, Yuuko Uchikoshi, Christina Gillanders, Dina Castro og Lia E. Sandilos 2014. The language and literacy development

- of young dual learners: A critical review. *Early Childhood Research Quarterly*, 2014, årg. 29 nr. 4, 715–733.
- Haznedar, Belma og Elena Gavruseva 2013. Childhood second language acquisition. I J. Herschensohn, og M. Young-Scholten (red.). *The Cambridge Handbook of Second Language Acquisition*. New York: Cambridge University Press, 338–352.
- Herschensohn, Julia 2013. Age-related effects. I J. Herschensohn, og M. Young-Scholten (red.). *The Cambridge handbook of second language acquisition*. New York: Cambridge University Press, 317–337.
- Hoff, Erika, Cynthia Core, Silvia Place, Rosario Rumiche, Melissa Senior, og Marisol Parra 2012. Dual language exposure and early bilingual development. *Journal of Child Language*, 2012, årg. 39 nr. 1, 1–27.
- Hulstijn, Jan 2015. Explaining phenomena of first and second language acquisition with the constructs of implicit and explicit learning: The virtues and pitfalls of a two-system view. I P. Rebuschat (red.). *Implicit and explicit learning of languages*, (s. 25–46). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 25–46.
- Hyltenstam, Kenneth og Niclas Abrahamsson 2003. Maturation constraints in SLA. I C.J. Doughty og M. Long (red.). *Handbook of second language acquisition*. Malden, MA: Blackwell, 339–588.
- Håkansson, Gisela 1989. The acquisition of negative placement in Swedish. *Studia Linguistica*, 1989, årg. 43, 47–58.
- Klein, Wolfgang og Clive Perdue 1997. The Basic Variety (or: Couldn't natural languages be much simpler?). *Second language research*, 1997, årg. 13 nr. 4, 301–347.
- Lightbown, Patsy og Nina Spada 2013. *How languages are learned*. Oxford: Oxford UP.
- McLaughlin, Barry 1984. *Second-Language Acquisition in Childhood: Volume 1. Preschool Children*. 2nd ed. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Meisel, Jürgen M. 2011. *First and second language acquisition: parallels and differences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Meisel, Jürgen M. 2013. The bilingual child. I T. Bhatia og W. Ritchie (red.). *The Handbook of Bilingualism*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd, 91–113.
- Meisel, Jürgen M. 2001. The simultaneous acquisition of two first languages. I J. Cenoz og F. Genesee (red.), *Trends in bilingual acquisition*. Amsterdam: John Benjamins, 11–41.
- Mitchell, Rosamond, Florence Myles og Emma Marsden 2013. *Second language learning theories*. London: Routledge.



- Monsen, Marte og Gunhild Tveit Randen 2017. *Andrespråksdidaktikk en innføring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Nicholas, Howard og Patsy M. Lightbown 2008. Defining second language acquisition, defining roles for L2 instruction. I J. Philp, R. Oliver og A. Mackey (Red.). *Second language acquisition and the younger learner: Child's play?* Amsterdam: John Benjamins, 27–51.
- Norris, John M. og Lourdes Ortega 2009. Towards an organic approach to investigating CAF in instructed SLA: The case of complexity. *Applied Linguistics* 2009, årg. 30, 555–578.
- Ortega, Lourdes 2013. *Understanding second language acquisition*. London: Routledge.
- Paradis, Johanne 2007. Second language acquisition in childhood. I E. Hoff og M. Shatz (red.). *The Blackwell Handbook of language development*. Malden, MA: Blackwell Publishing Ltd., 387–405.
- Schjetne, Nina 2017. Grammatiske trekk og leksikalske valg i narrativer skrevet av internasjonalt adopterte barn på 5. trinn. *NOA Norsk som andrespråk*, 2017, årg. 33 nr. 2, 30–64.
- Selås, Magnhild og Ann-Kristin H. Gujord 2017 (red.). *Språkmøte i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Serratrice, Ludovica 2013. The bilingual child. I T. K. Bhatia, og W. C. Ritchie (red.). *The handbook of bilingualism and multilingualism*. Chichester: Wiley-Blackwell, 87–108.
- Slobin Daniel I. 1969. Universals of Grammatical Development in Children. *Working paper No 22*. Language-Behavior Research Laboratory, University of California at Berkely, 19–69.
- Tabors, Patton O. 2008. *One child, two languages*. Baltimore: Paul H. Brooks Publishing.

## Vedlegg 1 Skjematisk oversikt over variablar som er undersøkte

Syntaktiske variablar	Forklarande tekst
Lengde på ytring	Lengde på ytringar som blir brukt i dei 60 ytringane. Delt inn etter ytringar med eitt ord, ytringar med to ord, ytringar med tre ord, og lengre ytringar. Ytringar som <i>berre</i> består av intereksjonar/lydhermande ord, ja/nei/ok eller namn er ekskludert. Lengde på ytringa inkluderer også ord som ikkje er forståelege, samt intereksjonar, lydhermande ord eller ja/nei/ok og namn dersom dei inngår i ei lengre ytring. Nynning og stotring er ekskludert.
Mest komplekse ytring	Døme på dei mest komplekse ytringane som finst i heile transkripsjonen.
Mest komplekse substantivfrase	Døme på dei mest komplekse substantivfrasene som finst i heile transkripsjonen.
Spørsmålstype-stilling	Døme på ulike spørsmålstypar som finst i heile transkripsjonen.
Leddstilling	Alle tilfelle der verbet er plassert på feil plass i setninga i heile transkripsjonen.
Plassering av nektingsadverbial	Alle tilfelle av nektingsadverbial i hovudsetning i heile transkripsjonen, delt inn etter: preverbal nektning i hovudsetning, postverbal nektning i hovusetning med hjelpeverb, postverbal nektning i hovusetning med enkel verbfrase, postverbal nektning i leddsetning, preverbal nektning i leddsetning med hjelpeverb, preverbal nektning i leddsetning med enkel verbfrase.
Morfologiske variablar	Forklarande tekst
Bøyde substantiv	Totalt tal på bøyde substantiv i dei 60 ytringane. Inkluderer også substantiv som er bøyde feil ift målspråkets system.
Ubøyde substantiv	Totalt tal på ubøyde substantiv i dei 60 ytringane. Det vil seie substantiv som ikkje er bøygd i kontekstar der målspråket krev bøyging.
Andre substantiv som ikkje skal vere bøygd	Totalt tal på substantiv som ikkje skal vere bøygd i dei 60 ytringane. Det vil seie substantiv som er brukte i kontekstar der målspråket ikkje krev bøyging.
Liste over alle substantivformer	Liste over alle substantiv i dei 60 ytringane i den forma dei er brukte.
Bøyde verb	Totalt tal på verb som er bøyde i tempus i dei 60 ytringane. Delt inn i enkle og komplekse verbformer. Inkluderer verb som er bøyde feil i forhold til systemet i målspråket.
Ubøyde verb	Totalt tal på ubøyde verb i dei 60 ytringane. Det vil seie verb som ikkje er bøyde i tempus der målspråket krev tempusmarkering.
Andre verb som ikkje skal vere bøygd	Totalt tal på verb som ikkje skal vere bøyde i dei 60 ytringane. Det vil seie verb som er brukte i kontekstar der målspråket ikkje krev tempusmarkering.
Liste over alle verbformer	Liste over alle verb i dei 60 ytringane. I denne lista i den forma dei er brukte.
Leksikalske variablar	Forklarande tekst
Eksemplar substantiv	Totalt tal på substantiv som er brukte i dei 60 ytringane. Kvar substantiv er talt kvar gong det er brukt.
Leksem substantiv	Totalt tal på ulike substantiv som er brukte i dei 60 ytringane. Kvar leksem er talt ein gong. Det vil seie at også same substantiv med ulike bøyingar, vert talt berre ein gong.
Eksemplar verb	Totalt tal på verb som er brukte i dei 60 ytringane. Kvar verb er talt kvar gong det er brukt.
Leksem substantiv	Totalt tal på ulike verb som er brukte i dei 60 ytringane. Kvar leksem er talt ein gong. Det vil seie at også same verb i ulike tempus, vert talt berre ein gong.

## Vedlegg 2 Oversikt over leksem (type) på alle målepunkta

NATAN første målepunkt		HERMELA første målepunkt	
Substantivleksem	Verb leksem	Substantivleksem	Verb leksem
<sup>11</sup> Singæ	Sitte	Stol	Ha
<sup>12</sup> Sitt	Hente	<sup>13</sup> Æsj	Være
<sup>14</sup> Dansæ	Gå	Motorsykkel	Dusje
Fisk	Være	Pappa	Sove
<sup>15</sup> Oppæne	Kaste	Mamma	Skal
Boss	Like	Dumming	Gå
Hest	Ha	Mat	Bo
Sykkel	Blomstre		Spise
Vann	Skal		Kaste
Politi	Kan		Prøve
			Se
			Kan
			Må
NATAN andre målepunkt		HERMELA andre målepunkt	
Substantivleksem	Verb leksem	Substantivleksem	Verb leksem
Stein	Vente	Bosspann	Ha
Mann	Sparke	Rokkering	Være
Knapp	Falle	Stol	Dusje
Bosspann	Gå	Hus	Sove
Bikkje	Sove	Bil	Skal
Bremse	Ta	Fisk	Gå
Pappa	Sitte	Sofa	Bo
	Vil	Bord	Spise
	Kan	Pappa	Kaste
	Være	Drage	Kan
	Ha	Hår	Må
	Fly	Pose	Sette
	Skal	Spøkelse	Ta
	Stå	Batteri	Sitte
	Kræsje	Vann	Finne
	Tørre	Såpe	Vil
	Spise	Mamma	Bade
	Se		Ordne
	Hjelpe		Komme
	Må		Vekke
			Gjøre
			Ødelegge

NATAN tredje målepunkt		HERMELA tredje målepunkt	
Substantivleksem	Verbleksem	Substantivleksem	Verbleksem
Bil	Ha	Trillebår	Være
Dinosaur	Spise	Strikk	Elske
Gris	Være	Mann	Vite
Dyr	Skal	Tyv	Gå
Mar (?)	Vil	Venn	Kan
Jente	Gjøre	Bil	Si
Sjiraff	Må	Caps	Stå
Hest	Tisse	Harekanin	Svinge
Mann	Ta	Gulrot	Bruke
Bil	Vil	Hest	Sitte
Gut	Finne	Rumpe	Ta
	Gå	Hår	Holde
	Passe	Ide	Ha
	Se	Do	Åpne
		Cowboy	Ri
		Kanin	Komme
		Zoo	Kan
			Skal
			Vil
			Må
			Holde
			Vente
			Se
			Krangle

## Noter til vedlegg

11. Kasset
12. Stol
13. *Æsj* er ikkje ein interjeksjon her, men eit substantiv.
14. Kasset
15. Ser ut til å bety «skuff»

## Abstract

*The emergence of morphology, syntax and vocabulary in early second language acquisition – a longitudinal case study*

This article presents a longitudinal study of the syntactic, morphological and lexical development of Norwegian by two multilingual children who started learning the language in kindergarten. There are few empirical

studies of the language development in children growing up in such language learning situations, and the current study aims to provide empirical insight into how grammatical structures emerge in the Norwegian L2 of preschool children. Additionally, the study aims at exploring methods of describing lexical and grammatical development in young language learners. We have tested various variables; both quantitative (i.e. sentence length, active vocabulary measured as the number of verbs and nouns, both type and token, passive vocabulary) and more qualitative measures (i.e. most complex sentence, most complex noun phrase, syntax in questions). Several of these measures provide insight into how multilingual children in preschool age develop the majority language. We further discuss how early multilingual language development should be described and understood in light of the results of the current study. We argue that the results indicate an effect of delayed language development and that the development of L2 will differ to that of L1 although the child starts learning the L2 before the age of three.

*Key word: multilingual children; successive language development; child L2 development; grammatical and lexical language development*

# Andrespråksanalyse av barns spontantale

Linda Evenstad Emilsen og Åshild Søfteland  
Høgskolen i Østfold

## Sammendrag

Målet med studien er å bidra med analyser av flerspråklige barns grammatiske system, slik det kommer til uttrykk i spontantale, og vurdere hvordan det er å anvende spontantedata som grunnlag for pedagogiske vurderingsverktøy som vil være relevante for barnehagesektoren. For å gjøre dette drøfter vi deler av verktøyet i Mattsson og Håkansson (2010), og nærmere bestemt utviklingsstadiene de beskriver. Dette verktøyet omtaler de som enkelt å bruke. Utviklingsstadiene verktøyet tar utgangspunkt i, er tett assosiert med *prosessbarhetsteorien* (Pienemann 1998). Vi har derfor testet prosessbarhetsteoriens utviklingsløype på spontantedata fra to flerspråklige jenter på to ulike punkt: siste året i barnehagen og i andreklasse. Basert på datatilfanget i vår studie er det ikke mulig å falsifisere eller verifisere prosessbarhetsteoriens utviklingsløype. Derimot avslører analysene flere metodiske problemer knytta til det å anvende prosessbarhetsteorien på spontantedata. Dette er problemer som videre også fører til utfordringer ved å bruke Mattsson og Håkanssons verktøy til pedagogiske formål.

Nøkkelord: *spontantedata; barn med norsk som andrespråk; pedagogisk vurderingsverktøy; utviklingsstadier; grammatiske analyser*

## Innledning

Hver eneste barnehagedag står pedagogene i kommunikative og potensielt språklige situasjoner med barna, som ved lek, høytlesing, samtaler rundt påkledning og matbordet osv. Slike uformelle hverdags situasjoner gir





pedagogene mulighet til å gjøre uformelle observasjoner om barnas velvære, deres fysiske og sosiale utvikling, og også deres språklige utvikling. Observasjoner om barnets språkutvikling baserer seg da primært på barnets spontantaleproduksjon. Men hva vet vi om barns utvikling av norsk, og mer spesifikt om barns utvikling av norsk som andrespråk? Svaret er nok at vi foreløpig vet relativt lite.

I den norske konteksten er det gjort en del studier av *voksnes* grammatiske andrespråkutvikling (se for eksempel Jin 2007, Busterud 2014 og Ragnhildstveit 2017). Studiene tar ofte utgangspunkt i grammatikalitetsvurderinger, elisiteringstester og/eller skriftspråklig materiale. Det er derimot gjort svært få undersøkelser av *barns* grammatiske andrespråkutvikling i norsk og av *spontantaledata*. Mer eksperimentelle metoder gjør det mulig å kontrollere for en rekke faktorer, som at de relevante konstruksjonene faktisk forekommer i materialet. Selv om disse metodene er hensiktsmessige for forskere, er det ikke denne typen datamateriale som ligger til grunn når barnehage- og skolepersonell observerer barns språkutvikling. Det vil være *spontantaledata*. Spontantaledata gir informasjon om barns utvikling av både kommunikative ferdigheter, språket i bruk, og om språkets formside, *grammatikken*, og det er data som er lett tilgjengelig for pedagogene. Men denne typen data er også komplisert å håndtere, og det hefter ofte noen særskilte begrensninger ved denne typen data. I tillegg er dette data som vil være svært ressurskrevende å håndtere om det er nødvendig å transkribere og annotere talen, noe det ofte er om det skal gjøres tilgjengelig for analyse enten i forskningsøyemed eller for pedagogiske formål, og om dataene skal kunne deles med andre forskere og pedagoger. For å bedre forstå det datagrunnlaget pedagogene forholder seg til i sin hverdag, og det som da ligger til grunn for deres uformelle observasjoner av flerspråklige barns språkutvikling, trenger vi studier som tar utgangspunkt i nettopp autentisk spontantale. Hva kan vi lære om flerspråklige barns språkutvikling basert på den typen data pedagogene møter?

Denne artikkelen har som mål å gi et bidrag til å tette dette kunnskaps-hullet ved å undersøke grammatisk utvikling av norsk som andrespråk hos barn, med utgangspunkt i flerspråklige barns spontantale. I tillegg ønsker vi å teste et verktøy for vurdering av andrespråkutvikling som tar utgangspunkt i hverdagssituasjoner pedagogene står i.

Vår studie undersøker spontantalen hos en gruppe flerspråklige barn fra FLEBBS-prosjektet (Flerspråklige Barn i Barnehage og Skole) på Høgskolen i Østfold (se bl.a. Arntzen 2012, Arntzen, Kvifte og Hjelde 2017).<sup>1</sup> Barna er i autentiske leke- og samtalesituasjoner i barnehagen; situasjoner

som pedagoger står i hver dag. Slik kan vi si noe om barnas språk i bruk. Gjennom dette kan vi også få innsikter i hvilke utfordringer som følger med det å skulle foreta grammatiske vurderinger av spontantale, som igjen vil bidra til å klargjøre hva pedagogiske verktøy for analyse av barns spontantale må ta høyde for. I vår studie fokuserer vi på analyser av data fra to flerspråklige jenter på to ulike tidspunkt i språkutviklingen; første datapunkt er siste år i barnehagen og andre datapunkt er i 2. klasse.

For vurdering av den grammatiske språkutviklingen vil vi ta utgangspunkt i et pedagogisk verktøy tett assosiert med *Prosessbarhetsteorien* (Pienemann 1998), slik det er beskrevet i Mattsson og Håkansson (2010) for svensk. Generelt sett foreligger det få enkle analyseverktøy for pedagoger som arbeider med andrespråksutvikling, og de som finnes, fokuserer oftest i mindre grad på utviklingen av det grammatiske systemet (se for eksempel TRAS (Espenakk et al. 2003)). Analysemetoden i Mattsson og Håkansson (2010) er ett av få verktøy hvor utvikling av barnets grammatiske system er hovedfokus, samtidig som verktøyet er tilgjengelig for pedagoger. Verktøyet er basert på prosessbarhetsteoriens prediksjoner om en konkret læringsløype for gitte grammatiske konstruksjoner. Denne predikerte læringsløypa har blitt attestert i mange språk (Dyson og Håkansson 2017), men er i svært liten grad forsket på innen *norsk* som andrespråk. Derfor ønsker vi å teste utviklingsløypa vitenskapelig i vår studie. Våre problemstillinger er:

- A) Kan vi basert på spontantedata avgjøre om de flerspråklige barna med norsk som andrespråk i denne studien følger prosessbarhetsteoriens predikerte utviklingsløype?
- B) Hvordan fungerer prosessbarhetsteoriens predikerte utviklingsløype som pedagogisk verktøy for vurdering av språkutvikling hos barnehagebarn?

Det vi finner når vi anvender dette verktøyet på spontantalen til barna i vår studie, er først og fremst at det er vanskelig å avgjøre om barna følger prosessbarhetsteoriens predikerte utviklingsløype eller ikke. Det er vanskelig å trekke sterke konklusjoner om barnas utviklingsløype fordi vi støter på en del metodiske utfordringer knyttet til å anvende analysemodellen på spontantale.

Artikkelen er strukturert som følger: Først presenterer vi FLEBBS-prosjektet og våre andrespråksdata generelt. Deretter beskriver vi grunnprinsippene for prosessbarhetsteori og Mattsson og Håkansson (2010) som analyseverktøy for pedagoger. I hoveddelen av artikkelen presenterer og

problematiserer vi den grammatiske analysen av våre data. Til slutt drøfter vi prosessbarhetsteorien som pedagogisk verktøy slik det er beskrevet i Håkansson og Mattsson (2010), før vi konkluderer kort over forsknings-spørsmålene.

### **Andrespråksdata i *Flerspråklige barn i barnehage og skole* (FLEBBS)**

Datagrunnlaget i denne studien er spontantalen til flerspråklige barn fra det longitudinelle prosjektet *Flerspråklige barn i barnehage og skole* (FLEBBS) (se bl.a. Arntzen 2012, 2014 og Arntzen, Kvitte og Hjelde 2017). Dette er et unikt prosjekt som følger en gruppe på opprinnelig 30 barn fra det siste året i barnehagen når de er ca. 5 år, til de går ut av 10. klasse når de er ca. 16 år. Prosjektet startet med 30 barn, og 16 av dem har vært med helt over til ungdomsskolen.

Barna i prosjektet utgjør en relativt homogen gruppe: Alle barna er født samme år, og de er født og oppvokst i den samme urbane kommunen på Østlandet. Det vil blant annet si at de alle møter innputt fra dialekten i dette området. Videre fordeler de seg også i jevnstore grupper på fire ulike førstespråk: albansk, arabisk, kurdisk (sorani) og somalisk. Gjennomsnittlig tid i barnehage før skolestart er om lag 2 år. Barna har også til felles at de i liten grad har vært eksponert for norsk før de startet i barnehage. De vil ha møtt noe norsk tale i og med at de har bodd i Norge fra fødselen av. Foreldrenes rapporteringer peker mot at barna har hatt lite kontakt med norsk før barnehagestart, men eksakt hvor mye norskspråklig innputt barna har hatt, er usikkert. Dette gjør det vanskelig å beregne nøyaktig startalder, noe som igjen gjør det vanskelig å hevde om barna er simultant eller suksessivt flerspråklige – at de begynner å tilegne seg to språk i tidsrommet fra fødselen av og fram til 4-årsalderen (simultant), eller at de fram til 4-årsalderen tilegner seg ett språk, og først etter dette begynner å tilegne seg et nytt (suksessivt). (Se for eksempel Meisel (2008) for utdypende definisjoner.) Siden vi ikke vet hvor mye innputt som må til for at man skal starte å tilegne seg et språk, velger vi å la spørsmålet om hvorvidt barna er suksessivt eller simultant flerspråklige stå åpent. Vi omtaler barnas norskspråklige spontantale som *norsk som andrespråk*, men bemerker at dette kan være noe unøyaktig. For vår studie velger vi samtidig å ikke fastslå noen eksakt startalder for språkinnlæring for informantene. En eventuell konkretisert startalder for språkinnlæring av norsk vil uansett være usikker og unøyaktig.

Vi vender oss nå til datamaterialet i prosjektet. Det er samlet inn en mengde data i prosjektet, som kan sorteres under tre hovedtema:

- Muntlige ferdigheter i S2 (norsk)
- Språkbruk og språkbruksmønstre
- Leseferdigheter

Det foreligger ulike typer data knyttet til disse temaene, som lesetester, vokabulartester (S1 og S2), spørreskjema om språkbruk fylt ut av foreldre og pedagoger, dybdeintervju med barna, elisitert tale, og en rekke video- og/eller lydopptak av barna i ulike aktiviteter hvor de produserer spontantale, i tillegg til metadata. Det er med andre ord et svært rikt og vidtspennende prosjekt og potensielt datagrunnlag for forskning. For hovedstudien i denne artikkelen ligger videoopptak fra de første årene til grunn.

Det er gjort opptak av barnas spontantale jevnt gjennom hele prosjektperioden. De tidligste opptakene fra barnehagen er fra situasjoner hvor barna leker alene eller med andre barn (en- eller flerspråklige), og/eller samtaler med en pedagog knyttet til ulike aktiviteter. De senere opptakene er semi-strukturerte samtaler mellom barna og forskere i prosjektet. Opp-takene fra barnehagen er høyst autentiske situasjoner som pedagoger vil kunne befinne seg i i løpet av en dag. Dette kan gi et realistisk bilde av barnas kompetanse i språket i bruk, og gir oss som forskere mulighet til å analysere data av den typen som pedagoger også forholder seg til.

En god del av opptakene vi analyserer i den foreliggende studien, er leke-situasjoner med ett eller flere av FLEBBS-prosjektets fokusbarn og en voksen.<sup>2</sup> Pedagogene har selv filmet disse situasjonene. Typiske samtaler mellom barna og/eller voksne er illustrert og kort kommentert i eksempel-utdragene (1)–(4) nedenfor.<sup>3</sup>

(1) viser et utdrag fra et opptak i barnehagen med ytringer som inneholder en rekke ulike konstruksjoner som er relevante for grammatisk analyse. Adira og Rani leker her med en figur kalt *Molly*:

(1) *Adira i barnehagen i lek med Rani*

Rani: han her har- her er boken til Molly

Adira: ok vi skal lese (..) nei her er de fineste boken (..) men det var en gang en liten mus som som har vasket huset sitt (..) og den var skittent og da komme munnen {+uklart} og ødelag huset (.) da ha var det en f(.) slutt snipp snapp snute og så er helt- vent litt vi skal gjøre den til Molly

Rani: også sover Molly

Her kan vi blant annet se at både Adira og Rani har bestemthetsbøyning (*boken*) og presensbøyning (*sover, er*). Vi ser også at Adira har sammensatte verbformer (*skal lese, har vasket*), utbygde nominalfraser med kongruens (*en liten mus*) og diskongruens (*de fineste boken*) og inversjon ved topikalisering av adverbial (*her er de fineste boken, da komme munnen og ødelag huset*).

(2) er et annet utdrag fra samme opptak. Barna leker med figurer, blant annet en figur av en mann. Til stede i situasjonen er også pedagogen, som av og til tar del i samtalen/leken.

(2) *Adira i barnehagen i lek med Rani*

Adira: d- du må holde her Rani

Rani: holde

Adira: {nynner} (..) {uforståelig} først må han bade {nynner}

Rani: {nynner} (..) ee hei også

Adira: vaske hendene min

Rani: og så gi til han den

Adira: {nynner} (..) ok (..) {nynner} (..) gakk gakk gakk svij  
{+lekelyder} (..)

ja nå er jeg {uforst.} Rani (..) du sier ja (.) du sier ja

Rani: ja

Dette utdraget illustrerer godt hvor velfungerende barnas kommunikasjon i lekesituasjonen er, men det er færre ytringer som inneholder informasjon om barnas grammatiske system. Likevel kan vi se at Adira kan variere ordstillingen, og har inversjon ved topikalisering: *du må holde her Rani* (linje 1), *først må han bade* (linje 3). Spontantale kan med andre ord gi oss informasjon om mulig kvalitativ variasjon i barnas grammatiske system, her eksemplifisert med variasjon i bruk av forfeltet, selv om datagrunnlaget er begrenset. Samtidig illustrerer utdraget hvor viktig det er å ha lyd- og/eller videoopptak tilgjengelig dersom man selv ikke er til stede i situasjonen. Om man bare ser den transkriberte teksten vil det være vanskelig å forstå hva samtalen handler om, og det er også mange ytringer som helt eller delvis består av nynning eller lekelyder. Disse ytringene er interessante i et kommunikativt perspektiv, men uten å ha hørt lydopptaket, er det vanskelig å tolke de kommunikative funksjonene disse lydlike handlingene har.

Vi kan også finne gode eksempler på hvordan samtale om tidligere felles erfaringer gir muligheter for å teste ut språket, og hvordan spontantale gir informasjon om språket i bruk og potensiell kvalitativ variasjon og

hypoteseuttesting, som i (3). I denne opptakssituasjonen samtaler pedagogen og ett fokusbarn, men det er også et annet barn til stede.

(3) *Eva i barnehagen, samtale med en voksen*

Voksen: hvem er hanen pappaen til?

Eva: til kyllingene

Voksen: ja

Eva: mammaen er hvit til kyllingene

Voksen: ja hva heter mammaen da? (..) heter mammaen til kyll-

...

Eva: hana

Voksen: hanen var pappaen og

Eva: hønen

Voksen: hønen ja (..) høna

Eva: jeg husker alt

Utdraget kan illustrere barns sensitivitet for små morfologiske variasjoner i innputten. Eva foreslår at faren til kyllingene kalles *hana*. Om *-a* skal tolkes som et definitthetssuffiks i denne konteksten eller ikke, er uklart. Den voksne utvider Evas frase, og gir den målspråkslike formen *hanen* i en helsetning. Eva produserer så *hønen*. Det er enten en overgeneralisering av *-en* som bestemthetssuffiks til *høne* som et feminint ord, eller så har Eva plukket opp *hønen* fra innputten, da *høne* potensielt kan ha både *-a* og *-en* som definitthetssuffiks. Pedagogen gjentar den formen Eva bruker, for så å utvide formen for leksemet ved å gjenta det i en annen ordform, *høna*. Slik forhandler barnet og pedagogen om språkets formside.

I samme opptakssituasjon finner vi også utdrag som viser det andre barnet som aktivt:

(4) *Eva i barnehagen i samtale med Amina og en voksen*

Amina: se der er to bestefarer

Voksen: to bestefarer

Eva: jeg ser en til {+uklart}

Voksen: har du noen bestefar her i Norge eller?

Amina: ee nei (..) han døde {uforståelig}

Eva: men jeg har {+uklart} bestefar

Voksen: men du får jeg høre hva Amina har å si hva sa du om din bestefar?

Amina: han dødd for lengst

Voksen: for lenge siden ja (..) i [navn på land] eller?

Amina: mm nei på Norge  
 Voksen: i Norge  
 Amina: han var dritgammel

Her kan vi legge merke til hvordan Amina introduserer en ny, målspråks-avvikende ordform *bestefarer*, og hvordan Amina nå fungerer som en «rollemodell» for den voksne, som gjentar Aminas ordform *to bestefarer*. Påfallende i dette utdraget er også hvordan Eva forsøker å komme til orde og delta i samtalen, men blir holdt utenfor fordi pedagogen ønsker å følge opp Amina. Utdraget varer kun 24 sekunder realtid, men gir oss likevel stor innsikt i en rekke mekanismer, både grammatiske, kommunikative og sosiale.

Eksemplene ovenfor gir oss innsikt i hvor informasjonstette slike samtaler kan være. Utdragene peker også på noen av utfordringene knyttet til samtaler med barn: De produserer mange kommunikativt meningsbærende ytringer, men disse inneholder ikke nødvendigvis like mye informasjon om barnas utvikling av det grammatiske systemet. Utdragene illustrerer også vanskelighetene med å høre og forstå hva barna sier: Det er mange steder hvor hele eller deler av ytringen ikke er mulig å tolke for de som transkriberer. Dette vil vi komme tilbake til senere i artikkelen.

Så langt har vi beskrevet FLEBBS-prosjektet og spontantalen som finnes i materialet under ett. I hovedstudien i denne artikkelen anvender vi kun spontantale fra to av informantene, Eva (kurdisk som S1) og Adira (somalisk som S1).<sup>4</sup> I den grammatiske analysen fokuserer vi på noen av de første opptakene, fra barna er ca. 5 år det siste året i barnehagen, og fra de er ca. 7 år og går i andreklasse. Fra barnehagen har vi ett opptak hvor Eva leker sammen med ei flerspråklig jente, og hvor pedagogen er til stede og samtaler med barna i leken, og ett opptak hvor Adira leker med en flerspråklig gutt, med pedagogen til stede og delvis interagerende. Fra andreklasse har vi ett opptak fra Eva hvor hun er alene i en semistrukturert samtale med en forsker om språkbruk og sin språklige hverdag, og hvor hun så leser fra bøker hun synes å kjenne fra før, og de videre samtaler om bøkene. Opptaket fra Adira i andreklasse er også likt Evas, men til forskjell fra situasjonen med Eva, er Adira sammen med ei anna flerspråklig jente. Hvert opptak vi har anvendt er om lag 20 minutter langt.

Før vi presenterer selve analysen av språkutviklingen til disse to jentene, vil vi gå litt mer i detalj på de relevante aspektene ved prosessbarhetsteorien og Mattsson og Håkansson (2010).

## Prosessbarhetsteorien og Mattsson og Håkanssons (2010) pedagogiske verktøy

Formålet med Mattsson og Håkanssons verktøy er «att skapa ett verktyg för nivå-bedomning av andraspråkselevens språkliga produktion i svenska och att ge en möjlighet att följa språkutvecklingen över tid» (Mattsson og Håkansson 2010:9). For å kunne gjøre dette har de utviklet et verktøy som består av tre ulike komponenter som vurderer 1. *Utviklingsstadier*, 2. *Grad av automatisering av språklige strukturer* og 3. *Variasjon i språkbruken*. Men verktøyet er utviklet slik at de ulike delene kan anvendes både hver for seg og sammen (Mattsson og Håkansson 2010:10). Vi konsentrerer oss i denne studien kun om *utviklingsstadiene*, da disse er basert på prosessbarhetsteoriens utviklingsløype for morfologiske og syntaktiske trekk. Verktøyet er utviklet med tanke på barnehage og skole, men en del aspekter er kun relevant for eldre barn. Forfatterne understreker at verktøyet ikke forsøker å dekke alle aspekter ved språkutviklingen, som kommunikative aspekter (ibid.:20). Mattsson og Håkansson (2010:12) kobler sin analysemodell eksplisitt til PTs utviklingsstadier: «Størst relevans för den analysmodell som presenteras i den här boken er PT, som ligger till grund för de olika utvecklingsstadierna samt för tolkningen av utvecklingsprosessen».<sup>5</sup>

PT som verktøy for vurdering av andrespråkutvikling er etablert i Sverige (Mattsson og Håkansson 2010:12), og er nå også tematisert i visse utdanningstilbud for barnehage- og skolepersonell i Norge (se f.eks. Høgskolen i Østfold 2017a; b). Likevel er det per dags dato ikke publisert noen studier som tester dette verktøyets anvendbarhet på språkutviklingen til barn med norsk som andrespråk. Det er kun én studie som tester deler av den predikerte løypa på voksne innlærere av *skandinavisk*, og denne studien undersøker elisitert materiale (Glahn et al. 2001). Det betyr at verken den sentrale utviklingsløypa eller den datatypen som pedagogene forholder seg til, spontantale, er testet på norsk. Før vi går til den delen av artikkelen vår som viser gjennomføringen av nettopp en slik studie, vil vi gi en beskrivelse av de aspektene ved PT og PT som pedagogisk verktøy som er sentrale for vår studie.

### *Beskrivelse av prosessbarhetsteorien og utviklingsstadier som pedagogisk verktøy*

PT er en teori om andrespråkutvikling først utviklet av Pienemann (1998), basert på Levelts modell for prosessering av språk (1989), og senere videreutviklet og etterprøvd på en rekke ulike språk (se bl.a. Pienemann



2005, 2015, Dyson og Håkansson 2017). PT predikerer at andrespråkets grammatikk blir utviklet gjennom fire til seks ulike stadier, for morfologi og syntaks. Det er delvis ulikt hvor mange strukturer man finner i hvert enkelt språk. For svensk er de ulike nivåene eksemplifisert med de grammatiske strukturene som er vist i tabell 1.

Tabell 1: *PT-nivå for svensk (etter Mattsson og Håkansson 2010:16)*

Nivå	Prosess	Svensk morfologi	Svensk syntaks
5	Informasjonsutveksling mellom setninger: skille hel- og leddsetning	(Ingen relevante konstruksjoner)	Negasjon foran verb i leddsetning Eks.: ... <i>som inte kommer...</i> Ikke inversjon i indirekte spørresetninger Eks.: <i>Jag undrar om det regnar</i> Eks.: <i>Vi kan gå ut om det inte regnar</i>
4	Interfrasal informasjonsutveksling	Predikativ kongruens Eks.: <i>hundarna är bruna</i>	Inversjon (XVS) Eks.: <i>Nu skriver jag</i>
3	Intrafrasal informasjonsutveksling	Attributiv kongruens Eks.: <i>flera bruna hundar</i>	Topikalisering uten inversjon (XSV) Eks.: <i>Nu jag skriver</i>
2	Ordintern informasjonsutveksling	Bøyningsmorfem Eks.: <i>hund-ar, hund-en, skäll-er, skäll-de</i>	Agent foran verb (SVX) Eks.: <i>Jag skriver</i>
1	Ingen informasjonsutveksling	Invariante former	Enkeltord eller helfraser

*PT-stadiene* og de underliggende prosessene regnes som universelle for tilegnelse av hvilket som helst språk som andrespråk (Lenzing 2013:82). Det vil si at PT predikerer at S2-innlærere av spansk følger samme løype som S2-innlærere av fransk, svensk, norsk, osv. Det er gjort studier av ulike populasjoner av andrespråksinnlærere og førstespråksinnlærere (se bl.a. en kort oversikt i Pienemann og Kessler 2011:preface). Mattsson og Håkansson (2010) sier også eksplisitt at deres verktøy skal kunne anvendes på både barn og voksne innlærere (2010:7). Strukturene som *eksemplifiserer* de ulike nivåene er derimot språkspesifikke, og kan da variere fra ett språk til et annet (Lenzing *ibid.*). Eksempelvis er *Nivå 3 morfologi*, som består av prosessen for intrafrasal kongruens, i svensk all attributiv kongruens (Mattsson og Håkansson 2010:16), mens det i engelsk er kun pluralkongruens (Pienemann og Kessler 2011:9).

Sentralt i bestemmelsen av prosessenes ulike stadier er informasjonsutveksling mellom ulike konstituenten i en setning. Dette handler om når, ifølge PTs rammeverk, konstituenten aktiveres i prosessen med å generere ytringer (Lenzing 2013:82). PT antar at større underliggende distanse mellom konstituenten krever prosesser på høyere nivå enn mindre distanse gjør. Eksempelvis er det større underliggende distanse mellom nomenet og

adjektivet ved predikativ kongruens enn det er ved attributiv kongruens. Derfor ligger predikativ kongruens på nivå 4 i svensk, mens attributiv kongruens ligger på nivå 3 (Mattsson og Håkansson 2010:15,67). PT antar også at innlæringen av de ulike stadiene skjer i en hierarkisk og implikasjonell rekkefølge (Lenzing 2013), fordi, med Mattsson og Håkanssons ord, «stadierna successivt kräver en högre processningskapacitet» (2010:15).<sup>6</sup> Det betyr at for å kunne tilegne seg nivå 3, må en innlærer først ha tilegnet seg nivå 1 og 2 osv. Falsifisering av PTs predikerte læringsløype må derfor eventuelt kunne vise at for eksempel nivå 3 er tilegnet før nivå 2.

En prosess, observert gjennom produksjon av en spesifikk konstruksjon, er i PT definert som tilegnet gjennom 'emergence criterion' og 'first systematic use' (Pienemann og Kessler 2011:53), altså første gang en konstruksjon opptrer i et minimalt par. Mattsson og Håkansson (2010:19) omtaler dette i forbindelse med begrepet prosesseringsnivå ('processningsnivå'), og forklarer det som at en innlærer når et prosesseringsnivå for en spesifikk struktur når han eller hun har begynt å forstå og anvende den relevante grammatiske strukturen.<sup>7</sup> Prosesseringsnivå beskriver med andre ord når en struktur begynner å bli produsert, og handler ikke om automatisering av strukturen. For å attestere prosesseringsnivå, er det kun nødvendig med én forekomst, hevder de. Det er et aspekt som de hevder gjør verktøyet lett å anvende:

Detta innebär att denna del av analysen inte är särskilt tidskrävande och därmed kan göras ofta. Utvecklingsstadierna är tänkta att kunna registreras «i förbifarten» bland annat med hjälp av affischen i slutet av boken. Eftersom endast en förekomst av en struktur behöver identifieras är utvecklingsstadierna lätta att applicera på inlärodata. (...) Meningen med detta är att både pedagog och elev ska kunna se att språket utvecklas (Mattsson og Håkansson 2010:19).

En slik analyse av språket til barna vil altså være lite tidkrevende, det kan gjøres ofte og like gjerne «i forbifarten». Analysen kan med andre ord gjennomføres i korte uformelle språksituasjoner, uten at det trengs noe ekstra, ut over kompetanse i bruk av verktøyet. Det vil også være et verktøy som er skånsomt mot barnet; barnets språklige kompetanse vil vurderes uten at barnet selv vet at det blir vurdert. Det er en umarkert og uformell måte å undersøke barnas språkutvikling på. Vi skal også her bemerke forskjellen i at PT anvender «første systematiske bruk» som kriterium, altså minimale par, mens Mattsson og Håkansson omtaler «en registrert forekomst» som

tilstrekkelig (ibid.). I analysen vår anvender vi PTs kriterium om første systematiske bruk, men problematiserer dette der det er aktuelt.

Til støtte i slike «i forbifarten»-analyser har Mattsson og Håkansson (2010) designet en plakat som illustrerer og eksemplifiserer de ulike utviklingsstadiene (jf. tabell 1) i farger og med bilde av et barn som klatrer opp en stige. Plakaten er tenkt å skulle henge lett synlig for barna og pedagogene, slik at når man går forbi plakaten kan man enkelt foreta en vurdering av hvilket nivå man selv/barnet er på (jf. sitatet ovenfor). Med dette understreker de ønsket om at verktøyet skal være enkelt å bruke. Å vurdere seg selv er mindre relevant for barn i barnehagen fordi det forutsetter lesekyndighet og større metaspråklig bevissthet. Det er med andre ord ikke alle aspekter ved verktøyet som vil være like tilgjengelige for barn i barnehagealder.

Bakgrunnen for 'emergence criterion' er som nevnt at det kun er prosesseringsnivået som måles, og dette er nådd når innlærerne begynner å *anvende* de relevante prosessene. Dette medfører også at det er irrelevant om konstruksjoner er målspråkslike eller ikke, så lenge de viser bruk av *prosess*. Dermed vil for eksempel (5a–b) regnes som evidens for attributiv kongruens, fordi adjektivet og artikkelen kongruerer i disse eksemplene, mens (5c) ikke vil regnes som evidens, fordi adjektivet og artikkelen ikke kongruerer:

- (5) a) en grønn bil      b) en grønn hus      c) et grønn hus

Dette betyr også at det vil være mulig at én ikke-målspråkslik frase, for eksempel *gådde* (som preteritumsform av 'gå'), vil kunne utgjøre evidens for *nivå 2 morfologi*. Dette leder, ifølge Mattsson og Håkansson (2010:19) oppmerksomheten mot hva barnet *kan*, uavhengig av om det er målspråkslikt eller ikke, hvilket vil være en motivasjonsfaktor for både barnet og pedagogen.

Glahn et al. (2001) er som nevnt den eneste fagfelleverderte studien som undersøker deler av PTs hierarkiske og implikasjonelle innlæringsløype på norsk. De tester attributiv kongruens, predikativ kongruens og negasjon foran verbal i leddsetning gjennom elisiteringsmetoder på voksne andrespråksinnlærere av *skandinavisk*, og behandler norsk, svensk og dansk som ett språk. Hovedfunnet deres var at innlærerne fulgte innlæringsløypa PT predikerer. Glahn et al. (2001) baserer seg på PT-stadiene slik de er beskrevet for svensk. Svensk og norsk ligger svært nært hverandre språktypologisk, og det er et argument for at man kan overføre de svenske strukturene til norsk direkte. Dette er likevel ikke uproblematisk, særlig med tanke på all talemålsvariasjon som finnes i hele språkområdet. Likevel velger også vi å overføre

den svenske nivåbeskrivelsen til norsk. Dette gjør vi fordi det ikke foreligger andre liknende beskrivelser for norsk, utenom delvis i Berggreen et al. (2012). Mye av det som står om språkutvikling der, følger PT i stor grad. En annen viktig grunn er at alle de konkrete språkstrukturene i den svenske beskrivelsen er i bruk i akkurat det dialektområdet som informantene i vår studie tilegner seg norsk i. Med dette som bakgrunn kan vi stille de norske utviklingsstadiene opp som i tabell 2. Merk at Mattsson og Håkansson inkluderer alle leddsetninger på *Nivå 5 syntaks*, mens vi følger Glahn et al. (2001) og snevrer inn til bare relativsetninger og indirekte spørresetninger. Dette er fordi andre typer leddsetninger kan ha mer variasjon i plassering av negasjon (jf. f.eks. Bentzen 2007).

Tabell 2: *Utviklingsstadier i norsk som andrespråk etter PT-modellen*

Nivå	Prosess	Norsk morfologi	Norsk syntaks
5	Informasjonsutveksling mellom setninger	(Ingen relevante konstruksjoner)	Negasjon foran verb i leddsetning Eks.: ...som ikke kommer... ...hva du ikke vet...
4	Interfrasal informasjonsutveksling	Predikativ kongruens Eks.: <i>Bilene er gule</i>	Inversjon (XVS) Eks.: <i>I dag kommer nissen</i>
3	Intrafrasal informasjonsutveksling	Attributiv kongruens Eks.: <i>de gule bilene</i>	Topikalisering uten inversjon (XSV) Eks.: <i>I dag nissen kommer</i>
2	Ordintern informasjonsutveksling	Bøyingsmorfem Eks.: <i>bilen, kjører, gådde</i>	Agent foran verb (SVX) Eks.: <i>Jeg spiser brød</i>
1	Ingen informasjonsutveksling	Ubøyde ord Eks.: <i>mamma, se, hoppe</i>	Enkeltord eller helfraser Eks.: <i>kommer, sitte her, spiser!</i>

PT som forskningsverktøy anvendes på data som er *produsert*, og tester ikke forståelse. Mattsson og Håkansson omtaler primært spontantale eller skriftlige tekster som datagrunnlag for anvendelse av sitt pedagogiske verktøy (2010:63). De sier også at det vil være tilstrekkelig at vurderingen av språkinnlærerens språkstadium gjøres på: «enbart genomlyssnat material (inspelat eller realtid), vilket innebär att utvecklingsnivåerna kan följas upp med kortare intervaller om tiden är knapp» (op.cit.:64). Selv om nivåvurderingen kan gjøres ved å bare lytte til talen, påpeker likevel Mattsson og Håkansson (ibid.) at også disse av og til bør «djupanalyseras på transkriberat material». Å transkribere og dypanalisere spontantalemateriale er en kompleks og dynamisk prosess (jf. f.eks. Johannessen 2017, Davidson 2009, Søfteland 2014 og drøfting av eksempler i denne artikkelen). Det krever en reflektert prosess rundt de valg en står overfor når en transkriberer. Dette understreker også Mattsson og Håkansson (2010:63), der de anbefaler pedagogene å utarbeide sin egen transkripsjons-

nøkkel eller anvende en allerede eksisterende. Dette kompliserer verktøyet noe.

I det foregående har vi gjort rede for sentrale aspekter ved PT som analytisk verktøy, både som en forskningsteori og som et pedagogisk verktøy etter Mattsson og Håkansson (2010). I det følgende vil vi anvende PTs analysemåte med ‘emergence criterion’, ‘first systematic use’ og de ulike utviklingsstadiene på vårt datamateriale.

## Grammatisk analyse av vårt materiale

I denne delen vil vi presentere våre PT-analyser av Adira og Evas spontantaledata fra siste år i barnehagen og begynnelsen av andreklasse, og gi en vurdering av hvordan det er å anvende PT på denne typen materiale. Dette vil ligge til grunn for en videre drøfting av fordeler og utfordringer ved det pedagogiske verktøyet i Mattsson og Håkansson (2010) i slutten av artikkelen. I det følgende vil vi først gi et kort oversiktsbilde av analysen. Deretter vil vi presentere og drøfte hvert enkelt nivå, før en oppsummering til slutt

### *Oversiktsbilde av PT-analysen*

Vi forsøker altså å teste om barna i vår studie følger utviklingsstadiene i PT, basert på spontantaledata. Siden vi tester PTs predikerte utviklingsløype, følger vi også de konvensjoner for rapportering av funn som finnes i mange studier som anvender PT som analytisk verktøy (se Pienemann og Kessler 2011:52–53). Det vil si at når man kan attestere minst ett minimalt par av en konstruksjon (eller mer), vil dette være oppgitt som ‘+’. Eksempel (6a) og (6b) vil utgjøre et slikt minimalt par:

- |                                  |                                     |
|----------------------------------|-------------------------------------|
| (6) <i>Eva i barnehagen</i>      |                                     |
| a) skulle vi <i>gjøre</i> et tre | b) her har vi <i>gjort</i> det også |
| c) de som <i>har ikke</i> tunge  | d) vi <i>tegne/tegner</i> stor såpe |
| vi sette rød kryss               | og så liten såpe                    |

En relevant konstruksjon, men ikke minimalt par, vil være oppgitt som ‘(+)’, f.eks. bare (6b), og en konstruksjon som viser at den relevante prosessen ikke er anvendt, er gjengitt med ‘(-)’, f.eks. som i (6c), som viser at Eva plasserer negasjon etter verbet i leddsetninger. Spørsmålsteget viser at man kun har uklare data for gjeldende struktur, for eksempel om vi er usikre på om vi hører presensbøying eller ikke som i (6d). Slike eksempler er ikke

brukt for å eventuelt verifisere eller falsifisere utviklingsløyper. Til sist betyr 'ingen eks.' at vi ikke har funnet noen relevante konstruksjoner. Tabell 3 viser en oversikt over de ulike barnas PT-nivå på opptakspunkt 1 (siste år i barnehagen) og opptakspunkt 2 (2.klasse).

Tabell 3. *Oversikt over PT-nivå for informantene på opptakspunkt 1 og 2*

	Adira 1	Adira 2	Eva 1	Eva 2
<i>Nivå 4 morf.</i>	(+)	(+)	ingen eks.	(+)
<i>Nivå 3 morf.</i>	(+)	(+)	(+)	(+)
<i>Nivå 2 morf.</i>	+	+	+	+
<i>Nivå 1 morf.</i>	+	+	+	+
	Adira 1	Adira 2	Eva 1	Eva 2
<i>Nivå 5 syntaks</i>	ingen eks.	(+)	(-)	ingen eks.
<i>Nivå 4 syntaks</i>	+	+	+	+
<i>Nivå 3 syntaks</i>	+/ikke relevant	+/ikke relevant	+/ikke relevant	+/ikke relevant
<i>Nivå 2 syntaks</i>	+	+	+	+
<i>Nivå 1 syntaks</i>	ingen eks.	ingen eks.	ingen eks.	ingen eks.

Denne tabellen tegner et bilde av at barnas grammatiske språktilegnelse er kommet langt. Eva og Adira har allerede på datapunkt 1 nådd *nivå 4 syntaks* (topikalisering med inversjon) og *nivå 2 morfologi* (bøyningsuffix). Begge to produserer også *nivå 1–3 syntaks* og *nivå 1 morfologi*. Ifølge PTs konvensjoner vil det bety at både Adira og Eva følger PTs implikasjonelle rekkefølge, siden de har tilegnet seg alle prosessene opp til *nivå 4 syntaks* og *nivå 2 morfologi*. Dette er stabilt også over til datapunkt 2, noe som understøtter funnene fra punkt 1. Å hevde at det er et implikasjonelt forhold mellom nivåene opp til *nivå 4 syntaks* og *nivå 2 morfologi* er likevel noe problematisk siden vi ikke kan dokumentere at nivåene har blitt tilegnet i suksessiv rekkefølge. Når funnene kan regnes som evidens for et implikasjonelt forhold, er det fordi de lavere nivåene også er tilegnet. Motevidens ville vært at et høyere nivå er tilegnet samtidig som et lavere nivå ikke er det, men det ser vi ikke her.

Selv om vi anvender 'første systematiske bruk' som tilegnelseskriterium, kan vi ikke si at Adira og Eva tilegner seg *nivå 5 syntaks* i løpet av denne studien. Vi ser heller ikke noen utvikling eller utviklingstendenser fra første til andre datapunkt for verken syntaks eller morfologi. Manglende synlig utvikling i skjemaet trenger ikke bety at barnas grammatiske språkssystem ikke utvikles; det ville være usannsynlig med tanke på at det er to år mellom

opptakspunktene. Den manglende synlige utviklingstendensen må heller relateres til at vi finner få eksempler på de aktuelle konstruksjonene på de øverste nivåene, noe vi utdyper nedenfor. Relativsetninger med negasjon regnes også generelt sett som nokså infrekvente i spontantale.

I det videre vil vi nå undersøke hvert enkelt nivå, både for morfologi og syntaks. Vi starter med de morfologiske nivåene og fortsetter med de syntaktiske nivåene, og vi beveger oss oppover, fra nivå 1 til nivå 4/5.

### Utviklingsstadier i PT: Morfologi

*Nivå 1 morfologi: Ubøyde ord*

*Nivå 1 morfologi* består av ubøyde ord og ord som kun opptrer i invariante former, som i (7):

- (7) a) jeg *kommer*                      b) jeg *kommer* i går

Dette nivået viser at språkinnlærerne har begynt å skille ut ord fra innputten de møter. Adira og Eva produserer en mengde ubøyde ord både ved første og andre datapunkt. De fleste ubøyde orda er målspråkslike, som i (8a), mens noen få ikke er det, som i (8b). Vi finner ikke eksempler som tyder på at noen ord kun opptrer i invariante former.

- (8) a) en liten *mus*                      b) da *komme* munnen {+uklart}

*Nivå 2 morfologi: Bøying av verb og substantiv*

Ifølge PT er innlærerne på *nivå 2 morfologi* når de begynner å bøye verb (i presens og preteritum) og substantiv (i flertall og bestemthet), for eksempel at man går fra (a) til (b) i (9):

- (9) a) Vi *ha* tre *høne*.                      b) Vi *har* tre *høner*.

I det første opptaket av FLEBBS-barna finner vi mange eksempler på bøyingsmorfemer både på verb og substantiv. Det er få ikke-målspråkslike ubøyde ord. Det kan derfor ikke være tvil om at barna har grammatisk kompetanse i å bøye. Det er likevel svært få minimale par, altså at samme ord forekommer i flere former, men noen eksempler er gitt i (10)–(13):

(10) *Eva i barnehagen:*

- a) skulle vi *gjøre* et tre      b) her har vi *gjort* det også  
 c) vi *hadde* sånn ark som      d) og så velga vi hvilken vi vil *ha*  
 var med kjole

(11) *Eva i andreklasse:*

- a) på *jordbæren*      b) det er ingen mer *jordbær*  
 c) så kom de tre *bjørnene*      d) de tre *bjørner*

(12) *Adira i barnehagen:*

- a) jeg kan *gjøre* det jeg *gjør* det  
 b) og så og og så også skal han *gjøre* mange rare *ting*  
 c) mamma kan du hente for meg de par *tingene*

(13) *Adira i andreklasse:*

- a) jo fordi han vil *spise bestemora*  
 b) han har *spist* opp *bestemor*

Ifølge PT har disse barna da tilegnet seg prosessen for ordintern informasjonsutveksling, og er da på *nivå 2 morfologi*. Det bør likevel påpekes at i flere eksempler er det vanskelig å høre om *-r* i utlyd er uttalt eller ikke, som ved verb i presens jf. (14a-d) (*BHG* = barnehage, 2.KL = 2. klasse):

(14)

- a) Eva BHG: de som har ikke tunge vi *sette* {+uklart} rød kryss (*sette/setter*)  
 b) Eva BHG: vi *sette* {+uklart} kryss de som- de som har tunge (*sette/setter*)  
 c) Eva BHG: de som har tunge vi *sette* {+uklart} kryss blå (*sette/setter*)  
 d) Adira 2.KL: og det der *spise* {+uklart} der der ble det av den? (*spise/spiser*)

Det er påfallende at det er hele tre uklare eksempler med det samme verbet, *sette(r)*, fra Eva i barnehagen. I (14a) vil det være tilnærma umulig å høre uansett taler, siden det påfølgende ordet også starter på *-r*, men i (14b-c) er det ingen slik faktor inne i bildet. I tilfeller som dette vil det trolig være enkelt å favorisere den tolkningen som støtter det man til enhver tid forventer. Vi kan ikke være sikre, og derfor er ikke slike eksempler inkludert i vår vurdering av *nivå 2 morfologi*. Det innebærer for mye tolkning å bestemme om det er det ene eller det andre.

Siden barna våre produserer nok entydige data på begge opptakspunkter, utgjør ikke dette noe problem i praksis her. Hadde barna derimot vært tidligere i språktilegnelsesprosessen, ville dette trolig vært en utfordring. PT er en teori som sikter på å forklare og beskrive allerede de første forekoms-



tene av en struktur. Å ikke høre utlyds-r gjør at de første tilfellene av plural- og presensbøyning kan bli forbigått av pedagogen. Vi kan også legge til at /r/ er en lyd som det ofte er observert at barn tilegner seg relativt sent, både på grunn av dens komplekse artikulasjon og fysiske faktorer som tannfelling. I tillegg er utelatelse og utbytting av både initiale og finale språklyder antatt å være frekvente strategier i barns språkutvikling (se for eksempel Preus 1982 og Dodd et al. 2003). Det kan gjøre at det å lytte ut plural- og presens-r blir enda mer komplekst og tvetydig. At utlyds-r kan være vanskelig å høre er altså et metodisk problem for *nivå 2 morfologi* på norsk.<sup>8</sup>

Utfordringene med å høre hva som blir sagt understreker også hvor avhengig man er av *lydopptakene* i analyser av grammatiske konstruksjoner; uten lydopptak kan man ikke undersøke usikkerhetsmomenter. Uavhengig av potensielle utfordringer kan vi likevel konkludere med at informantene i vår studie har nådd *nivå 2 morfologi*, og vi går videre til *nivå 3 morfologi*.

#### *Nivå 3 morfologi: Attributiv kongruens i nominalfraser*

Attributiv kongruens i nominalfraser regnes som *nivå 3 morfologi* innen PT. I norsk kan attributive adjektiv kongruere i tall, genus og definitthet. Pienemann (1998:11) uttrykker derimot at siden genus er leksikalsk informasjon som tilegnes ord for ord, bør genus holdes utenfor analysen. Vi inkluderer derfor heller ikke genus. Evidens for *nivå 3 morfologi* må være kongruens i tall eller bestemthet.

I våre data er det vanskelig å bestemme om barna har nådd *nivå 3 morfologi*. Nominalfraser modifisert med attributive adjektiv forekommer nokså sjelden i spontantale, og hos våre barn finner vi få relevante forekomster. (15) viser eksempler fra alle opptakspunkt:

(15)

- a) Eva BHG: her borte vi sånn ee- slange- stor slange og liten slange
- b) Eva BHG: så måtte vi tegne- måtte vi tegne stor såpe og så liten såpe
- c) Eva BHG: liten tre
- d) Eva 2.KL: den lille
- e) Adira BHG: nei her er det fineste boken
- f) Adira BHG: men det var en gang en liten mus
- g) Adira BHG: og så skal han gjøre mange rare ting og han skal ikke gå i barnehagen
- h) Adira 2.KL: en- en liten e (.) en liten (.) stamme
- i) Adira 2.KL: og så er det en sekk og så er det en veldig stor stein der borte
- j) Adira 2.KL: ee det er noe (.) stygt ord

Basert på de forekomstene av attributive adjektiv vi finner, kan vi ikke si sikkert om verken Adira eller Eva er på *nivå 3 morfologi* i noen av opptakene. De relevante konstruksjonene forekommer så sjelden at det ikke er

mulig å danne minimale par. Vi ser i (15a–c) at Eva bruker *liten* tre ganger, men det er samme ordform hver gang. Om formen *liten* faktisk er uttrykk for genuskongruens er ikke mulig å avgjøre, og genuskongruens vil uansett ikke være nok evidens innen PT. Det samme ser vi med *stor* i (15a–b): Det er samme ordform uten variasjon.

Adira (BHG) produserer to klare eksempler i (15f–g) hvor adjektivet i det første tilfellet kongruerer i entall og i det andre i flertall. Selv om dette er sikre eksempler, er de ikke systematiske. For at det skal regnes som systematisk bruk, må samme adjektiv forekomme i ulike former. I eksemplene fra Adira (2.KL) kan vi heller ikke se systematisk bruk av kongruens; alle eksemplene er i singular og med ulike adjektiv. Vi kan merke oss at Adira synes å gjøre et skille i kongruens mellom maskulinum og nøytrum, men genus er som sagt ikke inkludert i PT, og det er uansett for få eksempler. Flere av de aktuelle frasene mangler også foranstilt artikkel, og dermed kan vi ikke se om adjektiv og artikkel kongruerer. De dataene vi finner, gjør det altså ikke mulig å konkludere sikkert om Adira og Eva har nådd *nivå 3 morfologi* på verken første eller andre opptakspunkt. Men siden vi finner eksempler på attributiv kongruens i alle opptakene, er nivået markert med (+) i skjemaet.

#### *Nivå 4 morfologi: Subjekt–predikativ-kongruens*

Innlærere har nådd *nivå 4 morfologi* når de tar i bruk interfrasal informasjonsutveksling. I skandinavisk innebærer dette at de begynner å kongruensbøye predikative adjektiv. Predikative adjektiv kongruerer i plural og genus, og siden metoden utelukker genus, står vi også her igjen med at det kun er singular/plural-distinksjoner som kan gi tilstrekkelig evidens.

Predikative adjektiv er sjeldne i spontantale, og i våre data finner vi få relevante eksempler på subjekt–predikativ-kongruens. Noen av disse er gjengitt i (16):

#### (16)

- a) Eva 2.KL: de er *sultne*
- b) Eva 2.KL: da er det ikke *godt*
- c) Eva 2.KL: stolen min er *ødelagt*
- d) Adira BHG: det har blitt *mørkt*
- e) Adira BHG: nå er det *skummelt* da må han ta av seg den
- f) Adira BHG: og den var *skittent*
- g) Adira 2.KL: da sier han kom ut vær *forsiktige* ulven kan- kommer til å spise dere
- h) Adira 2.KL: det gjorde *vondt*
- i) Adira 2.KL: hun er *snill*

Eva har ingen relevante konstruksjoner ved første målepunkt. Ved andre punkt produserer hun nok eksempler til å vise skille mellom plural og singular, men dessverre utgjør ikke disse minimale par. Dette markeres da i skjemaet med (+). Adira produserer i første opptak kun predikative adjektiv som kongruerer i nøytrum (merk også at i (16f) er det ikke kongruens mellom adjektivet og pronomenet). Det viser dermed ikke variasjon, og markeres kun med (+). Ved andre opptakspunkt har Adira flere predikative adjektiv, men disse varierer kun med tanke på genus, og det er ingen minimale par.

Totalt sett finner vi ikke tilstrekkelig variasjon til at vi kan attestere *nivå 4 morfologi* som tilegnet på noen av de fire datapunktene. Siden det ikke er noen konstruksjoner på nivå 5 for morfologi, vender vi oss nå til utviklingsstadiene for syntaks.

## Utviklingsstadier i PT: Syntaks

### *Nivå 1 syntaks: Enkeltfraser og helfraser*

Det første utviklingssteget for syntaks innbefatter enkeltfraser og helfraser, også de frasene som fungerer som formular (jf. *nivå 1 morfologi*). I vårt materiale er det ingen tydelige eksempler på faste formular. Derfor markeres dette med ‘ingen eks.’

### *Nivå 2 syntaks: Agent foran verb*

PT definerer innlærere på *nivå 2 syntaks* når de begynner å sette agent foran verb. Informantene våre produserer en rekke ytringer med agenten foran verbet allerede fra første opptak, og slik sett er de i alle fall på nivå 2 ved inngangen til studien. (17) viser noen relevante eksempler.

(17)

- |                |   |
|----------------|---|
| a) Eva BHG:    | vi– vi hadde sånn ark som var med kjole |
| b) Eva 2.KL:   | de skal lage mat de skal be de to       |
| c) Eva 2.KL:   | hun knuser egg                          |
| d) Adira BHG:  | oi han glemte drikken                   |
| e) Adira BHG:  | jeg skal bade                           |
| f) Adira 2.KL: | ulven har spist dem                     |
| g) Adira 2.KL: | hun er snill                            |

Det er også en rekke tilfeller hvor subjektet ikke er uttalt, som i (18a), mens det andre ganger er vanskelig å høre om subjektet er uttalt eller ikke, som i (18b) (*mm* eller *hun?*).

(18)

- a) Eva 2.KL:                    \_ *skal* tegne fugler  
 b) Eva 2.KL:                    *mm/hun tar* kopper og tallerkener

I våre analyser er ikke eksempler som (18a–b) medregnet, fordi informantene produserer nok entydige data på begge opptakspunkt. Vi vil likevel poengtere at dette kunne vært en større metodisk utfordring om datagrunnlaget var mindre, noe som trolig er relevant tidligere i språkutviklingen. I tillegg må det nevnes at det er relativt vanlig å utelate subjektet i norsk tale. I datamaterialet i Søfteland (2014) er subjektet ikke uttalt i minst 6 % av alle setningene, like frekvent som substantivfraser som subjekt. (Se Nygård (2013) for utførlige beskrivelser av *subjektsellipser* i norsk spontantale.) Dette gjør PT-kravet om ‘agent foran verb’ til et mer komplekst språktrekk å vurdere også i andrespråkutvikling.

*Nivå 3 og 4 syntaks: Topikalisering med og uten inversjon – XSV og XVS*

I det følgende presenterer vi *nivå 3 og 4 syntaks* under ett fordi de henger tett sammen. Innlærere er på *nivå 3 syntaks* når de begynner å topikaliserer andre ledd enn subjektet, men fortsatt ikke inverterer verb og subjekt. Ordstillingen er dermed XSV. De regnes videre på *nivå 4 syntaks* når de *har* inversjon ved topikalisering av andre ledd enn subjektet. Ordstillingen er da XVS. I vårt materiale er det få eksempler på topikalisering *uten* inversjon, men det er noen få fra første datapunkt, som vist i (19). Det er ingen eksempler på dette fra datapunkt 2.

(19)

- a) Eva BHG:                    *de som har tunge* vi sette kryss blå  
 b) Eva BHG:                    *de som har ikke tunge* vi sette rød kryss  
 c) Adira BHG:                 *klokka tolv* du må i barnehagen

Vi kan legge merke til at i alle disse tilfellene, og særlig Evas to eksempler, er de topikalisererte leddene komplekse eller tunge. Når barna topikaliserer små lette adverb, inverterer de alltid verbet og subjektet, som i (20). Barna anvender topikalisering med inversjon nokså frekvent, men det er lite variasjon i *hva* som topikaliseres. Det er stort sett lette adverbialer som (*og*) *så, da, her* og *der*. Dette endrer seg lite fra datapunkt 1 til datapunkt 2.

(20)

- a) Eva BHG: *så* velga jeg kjole
- b) Eva BHG: *så* klippe jeg i den
- c) Eva BHG: *og så* limte jeg på den her
- d) Eva 2.KL: *og så- og så-* sa de at det er noen som har sitte på stolen min
- e) Eva 2.KL: *da* skrek henne og løpte til mammaen
- f) Adira BHG: *da da* må du gjøre det igjen
- g) Adira BHG: *da* må han børste håret sitt
- h) Adira 2.KL: *og så* er det en gutt som gjemmer seg under b- bak busken
- i) Adira 2.KL: *og så* er det noen jente- noen- en gutt og en jente som leker fotball

At det er få eksempler med XSV-struktur (jf. (19)) henger sammen med at både Eva og Adira har startet å invertere subjekt og verb allerede ved første opptak, og har automatisert denne nivå 4-prosessen. Nivå 4-prosessen nøytraliserer nivå 3-prosessen empirisk, siden nivå 3 er XSV-strukturer og når barna begynner å produsere nivå 4-strukturer, altså XVS-strukturer, forsvinner kontekstene for XSV-strukturer. Det gjør at det er en empirisk og teoretisk utfordring å skille *nivå 3 syntaks* fra *nivå 4 syntaks*, slik det var å skille ut *nivå 1*. Siden det er et mål her å teste PTs anvendbarhet, velger vi å følge PTs norm i den skjematiske analysen, og anser det som at informantene har tilegnet seg *nivå 3 syntaks* når de har tilegnet seg *nivå 4 syntaks*, og markerer da begge nivå som '+'. Likevel vil vi altså poengtere at det her ligger en metodisk utfordring med å anvende PTs utviklingsløype på informanter som, i PTs terminologi, har begynt å automatisere XVS-strukturer. Derfor ønsker vi det skal komme fram grafisk når det ikke foreligger data på nivå 3, som ved andre datapunkt, og legger derfor til «ikke relevant» der.

#### *Nivå 5 syntaks: Negasjon foran verb i leddsetning*

Det høyeste nivået i PT for svensk er nivå 5. Innlærere er på nivå 5 når de skiller mellom syntaksen i hovedsetninger og leddsetninger gjennom plassering av nektingsadverb henholdsvis etter og før finitt verbal. Glahn et al. (2001) anerkjenner en viss grad av variasjon i negasjonsplassering i leddsetninger i skandinavisk, men anser relativsetninger som ensartede, og anvender derfor kun relativsetninger i sin undersøkelse. Vi følger Glahn et al. (2001) i dette.

En utfordring knyttet til relativkonstruksjoner med negasjon er at de er infrekvente. I vårt materiale finner vi kun to relevante eksempler totalt, vist i (21). Det er dermed ikke mulig å danne minimale par, og det er vanskelig å si om barna har nådd nivå 5 eller ikke.

(21)

- a) Eva BHG: de som *har ikke* tunge vi sette rød kryss
- b) Adira 2.KL: ja jeg måtte flytte meg et sted som det *ikke gikk*...

Eva produserer ett eksempel med negasjon i relativsetning ved første målepunkt, da med negasjonen etter det finite verbalet (21a). Ifølge PT-analysen vil konklusjonen da være at Eva ikke har nådd nivå 5, markert som (-). Adira produserer ved andre opptak ett eksempel på relativsetning med negasjon før verbet (21b), og det markeres da i skjemaet som (+).

Det er et klart metodisk problem ved PT-analyse av spontantale at datamaterialet ofte ikke inneholder nok eksempler på de konstruksjonene som trengs for å gjennomføre analysen.

### Oppsummering av PT-analysen

I det foregående har vi sett hvordan funn fra våre to informanter ser ut til å være i tråd med PTs implikasjonelle utviklingsløype i det at ingen av prosessene på høyere nivå ser ut til å være tilegnet før de lavere. Det er også mulig å finne mange gode eksempler på strukturene som er relatert til de lavere nivåene. Samtidig avslører vår gjennomgang en del metodiske utfordringer knyttet til å skille ut *nivå 1 syntaks* og å skille *nivå 3 og 4 syntaks* fra hverandre. Det er også utfordrende å lytte ut plural- og presens-r på *nivå 2 morfologi*, og det er for få eksempler på *nivå 3 og 4 morfologi* og *nivå 5 syntaks*. Våre barn virker også å ha kommet «for langt» i språkutviklingen allerede ved første opptak til at vi kan attestere noen utviklingstendens. Dette peker mot at spontantaledata har sine begrensninger ved særlig infrekvente strukturer. Dette kan man kontrollere ved å anvende elisitering, noe som både Pienemann og Kessler (2011:84–85) og Mattsson og Håkansson (2010:64–65) bemerker. Men vårt fokus er hvor anvendelig PTs predikerte utviklingsløype er på spontantale, for at vi også skal kunne vurdere PTs anvendelighet for pedagoger. Vi vil nå ta den PT-analysen vi har gjort ovenfor med inn i en drøfting av Mattsson og Håkansson (2010) som pedagogisk verktøy.

## PT som pedagogisk verktøy for vurdering av flerspråklige barns andrespråksutvikling

Mattsson og Håkansson (2010:10) foreslår at å anvende utviklingsstadier for å beskrive flerspråklige barns grammatiske utvikling vil kunne bidra til å gi en forståelse av hvor i læringsløypa barna er. Det kan igjen gi klarere indikasjoner på når det eventuelt er behov for ekstra støtte, og muligens også noe om hvordan hjelpen bør være. Verktøyet de beskriver, skulle slik sett kunne være et nyttig bidrag. Forfatterne selv refererer flere ganger til at verktøyet er enkelt å bruke og tidsbesparende, særlig tatt i betraktning av at man kan anvende den nevnte plakaten til å vurdere språkutviklingen «i forbifarten». Dette er et viktig aspekt og vil kunne være svært nyttig om det er mulig å anvende verktøyet på denne måten.

I vår PT-analyse så vi at PTs predikerte, implikasjonelle innlæringsnivåer i alle fall ikke ble falsifisert. Men studien vår viste også en rekke metodiske utfordringer ved å anvende PT på spontantaledata. For PT ble det en utfordring å kunne kategorisere konstruksjoner som XSV, når informantene, med PTs termer, hadde begynt å automatisere prosessene på nivået over. Dette må sies å være en stor empirisk utfordring ved PT som andrespråksteori. Det antyder også at PTs utviklingsløype ikke vil være særlig hensiktsmessig som verktøy for pedagoger i møte med barn som kommer til barnehagen med flere års innputt i norsk. Barna vil ha kommet for langt i språkutviklingen til at PT kan beskrive utviklingen. For barn uten særlig norsk-eksponering, vil kanskje PTs analysemodell være mer informativ. Da har pedagogene større muligheter til å følge barna fra nivå til nivå.

Også det å anvende 'første systematiske bruk' viste noen empiriske utfordringer. Mattsson og Håkansson (2010) mener at en av fordelene med deres verktøy er at det trengs lite data for å kunne undersøke en eventuell utvikling. Det gjør at verktøyet kan brukes i korte uformelle situasjoner, fortløpende. Å finne forekomster på de lavere nivåene vil for det meste være lett, men å finne minimale par viste seg derimot å være vanskeligere.

I vår studie gjorde vi bruk av hele opptak på 20 minutter for å finne nok data. 20 minutter er ikke nødvendigvis mye, men å skulle lete etter minimale par i spontantalen hos barna, særlig om det ikke er transkribert, vil kreve mye oppmerksomhet fra pedagogens side. Med mindre pedagogen noterer ned ordene barnet bruker, vil det også være utfordrende å huske variasjonen som blir produsert. Disse utfordringene øker i takt med PT-nivåene, da fokus blir på gradvis større fraser, flere ord. Slike utfordringer vil kunne imøtegås om man legger til rette for at barnet skal produsere et bestemt leksem i ulike

former, gjennom lek med figurer og liknende. I så fall bør pedagoger gjøres oppmerksom på denne formen for tilrettelegging for spontantale.

Det viste seg også vanskelig i vår studie å finne belegg for *nivå 3 og 4 morfologi* og *nivå 5 syntaks*. Strukturene var ikke frekvente nok i materialet. Dette er en utfordring ved å anvende PT som pedagogisk verktøy på spontantedata. Elisitering er et nyttig forskningsverktøy, og Mattsson og Håkansson (2010:64–65) nevner også elisitering i sin tekst. Men de gir kun en kort liste over mulige elisiteringsteknikker, uten å gå nærmere inn i beskrivelser og klargjøring av dette. Pedagoger i barnehager og skoler får per dags dato ikke kompetanse i å drive elisitering gjennom sin utdanning. Pedagogene kan kompensere for noen av disse utfordringene ved å følge barna tett og over lengre tid, men det er ingen garanti for at de vil være til stede akkurat når det aktuelle barnet produserer den ene relativsetninga med negasjon. Dette må derfor anses som en metodisk svakhet ved Mattsson og Håkansson (2010) som verktøy for analyse av spontantedata.

Vår analyse viste også eksempler hvor det kunne være vanskelig å høre presens-r, og satte også dette i relasjon til tilsvarende utlyds-r for plural. Det understreker nødvendigheten av å ha muligheten til å høre om igjen enkelte ytringer, at det kan være nødvendig å være flere som vurderer samme ytring uavhengig av hverandre, og det fremhever et behov for transkripsjon. Mattsson og Håkansson sier som nevnt at transkribering er nødvendig av og til for å kunne gjøre grundigere analyser av utviklingsstadiene. Men å transkribere spontantale krever stor metaspråklig bevissthet, det er voldsomt tidkrevende, og det er mange utfordringer knyttet til det å skulle utvikle en konsistent og gjennomførbar transkripsjonsnøkkel. For pedagoger uten slik trening fra før vil transkribering dermed være en svært stor oppgave. Er ikke transkripsjonen systematisk gjennomført, vil det forringe kvaliteten på materialet som deretter skal vurderes. I tillegg kommer en rekke etiske problemstillinger inn i bildet dersom pedagogene skal gjøre lydopptak for transkribering og vurdering av barnas spontantale. Det er heller ikke helt problemfritt å til enhver tid foreta systematiske vurderinger som innebærer å plassere barnas språk på et nivå. Å skulle foreta slike typer vurderinger i barnehagen må først gjøres etter samtale og diskusjon med foresatte.

Det er med andre ord en rekke problemstillinger som utfordrer den «enkelheten» som Mattsson og Håkansson (2010) fremlegger. Dette er ikke utfordringer som det er umulig å overkomme, men vår studie indikerer at å anvende dette verktøyet på en adekvat og nyansert måte vil kreve mye kompetanse og mye tid av pedagogene, og en rekke av disse aspektene er per i



dag ikke inkludert i utdanningen av barnehagelærere, som det å anvende elisitering.

## Konklusjon

I artikkelen har vi testet prosessbarhetsteoriens predikerte utviklingsløype på longitudinelle spontantedata fra to flerspråklige barn med norsk som andrespråk, og vurdert denne utviklingsløypa som pedagogisk verktøy slik det er beskrevet i Mattsson og Håkansson (2010). PT er et relativt stringent analyseverktøy siden det kun er enkelte grammatiske konstruksjoner som favnes innen rammene av teorien. Dette gjør PT til et håndterbart verktøy i visse sammenhenger, og PTs klare empiriske prediksjoner gjør også at teorien enkelt kan etterprøves. Våre data kan ikke falsifisere den innlæringsløypa som Mattsson og Håkansson foreslår basert på PT, men undersøkelsen vår avslører også en del metodiske utfordringer, både med å anvende *første systematiske bruk* som kriterium, og med å bruke spontantale som data-grunnlag. Barna produserer for få relevante konstruksjoner, de når (noen av) nivåene veldig fort, og utviklingstendensene forsvinner og gjenspeiler slik sett ikke barnas faktiske utvikling. Disse utfordringene peker mot at verktøyet krever mer kompetanse av pedagogene enn hva de per i dag får gjennom utdanningsløpet, samt at verktøyet er mer tidkrevende og mer omfattende å bruke enn det som antydes i Mattsson og Håkansson (2010).

### *Videre arbeid*

Drøftingen av PTs utviklingsløype som et pedagogisk verktøy har her vært basert på vår egen, vitenskapelige studie. Det vil derfor kunne være mange aspekter som ville vist seg annerledes om vi hadde gjennomført forskningen i samarbeid med pedagoger, og bedt pedagoger i barnehager og skoler om å teste verktøyet. Dette ville vært en innsiktsgivende utvidelse av den foreliggende studien. Skal dette verktøyet anvendes i større omfang, er det behov for å etterteste PTs predikerte utviklingsløype i en større studie som også fanger de tidlige utviklingsstegene.

## Noter

1. Vi ønsker å rette en stor takk til lederen av FLEBBS-prosjektet gjennom alle år, dosent Ragnar Arntzen, for tilgang og tilrettelegging av bruk av

- materialet. Vi ønsker også å takke transkribørene som har vært og er delaktig i transkribering av materialet.
2. *Fokusbarn* bruker vi som betegnelse på de barna som har hovedfokus i prosjektet.
  3. Informasjon ut over selve talen blir gitt mellom {sløyfeparenteser}, slik som {+uklart} rett etter et utydelig ord, eller {uforståelig} når det ikke er mulig å tolke hva som blir sagt. Tegnet (.) angir kort pause og (..) lengre pause.
  4. PT predikerer at alle innlærere følger samme utviklingsløype, uavhengig av førstespråk. Siden vårt fokus er å teste PT i lys av utviklingsløypa isolert sett som grunnlag for et pedagogisk verktøy, vil vi ikke problematisere eventuell transfer og ‘cross linguistic interference’, tverrspråklig påvirkning, her. Derfor gir vi heller ingen beskrivelse av barnas førstespråk.
  5. Håkansson og Mattsson (2010:19) understreker også at deres modell baserer seg på en rekke empiriske studier.
  6. Vår studie tester PT empirisk, og av den grunn går vi ikke videre inn i de mer tekniske problemstillingene, og henviser leseren til Pienemann (1998), Pienemann og Kessler (2011) og Lenzing (2013).
  7. Kriteriet er svært omstridt, men det er gjort studier som tester den implikasjonelle rekkefølgen predikert av PT, med både 50 % og 90 % som mål på tilegnelse, og disse finner den samme rekkefølgen som ved ‘første systematiske bruk’ (jf. f.eks. Glahn et al. 2001).
  8. I norsk sammenheng kan det også trekkes inn at *r-bortfall* er et utbredt dialektmerke (jf. f.eks. Mæhlum og Røyneland 2012), altså at -r i utlyd generelt har falt bort. Det må hensyntas i andrespråksanalyser i slike områder.

## Referanseliste

- Arntzen, Ragnar 2012. Tospråklige barn fra barnehage til skole. Et prosjekt i språkstimulering og språkkartlegging av andrespråket 2008–2011. I R. Arntzen, S. Duek og A. Hjelde (red.). *Flerspråklig oppvekst i barnehage, førskole og skole. Artikler av lærere og forskere i det nordiske nettverket*. Halden: Høgskolen i Østfold, 27–74.
- Arntzen, Ragnar og Ali R. Ludvigsen 2014. Å lære å lese på et andrespråk. Hvilken betydning har muntlige andrespråksferdigheter for tidlig leseutvikling? *NOA norsk som andrespråk*, 2014, årg. 30, nr. 1, 41–73.
- Arntzen, Ragnar, Bjørn Kvifte og Arnstein Hjelde 2017. Andrespråkselevens møte med obligatoriske leseprøver fra småskole- til mellomtrinn. *NOA norsk som andrespråk*, 2017, årg. 33, nr. 1, 33–62.

- Bentzen, Kristine 2007. *Order and structure in embedded clauses in Northern Norwegian*. (Doktoravhandling) Tromsø: Universitetet i Tromsø.
- Berggreen, Harald, Kjartan Sørland og Vigdis R. Alver 2012. *God nok i norsk? Språk- og skriveutvikling hos elever med norsk som andrespråk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Busterud, Guro 2014. *Anaforiske bindingskonstruksjoner i norsk som andrespråk*. (Doktoravhandling) Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Davidson, Christina 2009. Transcription. Imperatives for qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, 2009, årg. 8, nr. 2, 36–52.
- Dodd, Barbara, Alison Holm, Hua Zhu og Sharon Crosbie 2003. Phonological development: a normative study of British English-speaking children. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 2003, årg. 17 nr. 8, 617–643. doi:10.1080/0269920031000111348
- Dyson, Bronwen Patricia. og Gisela Håkansson 2017. *Understanding second language processing. A focus on processability theory*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Espenakk, Unni, Jørgen Frost, Margaret Klepstad Færevaa, Hans Grove, Erna Horn, Inger Kristine Løge, Ragnar Gees Solheim, Åse Kari Wagner 2003. *TRAS-håndbok*. Oslo: TRAS-gruppen.
- Gahn, Esther, Gisela Håkansson, Björn Hammarberg, Anne Holmen, Anne Hvenekilde og Karen Lund 2001. Processability theory in Scandinavian. *Studies in Second Language Acquisition*, årg. 23, nr. 3, 389–416.
- Høgskolen i Østfold 2017a. Emnebeskrivelse for Språkhistorie, språkdidaktikk og språkleg mangfald (5–10). Hentet fra [www.hiof.no/studieinformasjon/emnebeskrivelser/var-2018/larerutdanning/?&displayitem=9914&module=studieinfo&type=emne](http://www.hiof.no/studieinformasjon/emnebeskrivelser/var-2018/larerutdanning/?&displayitem=9914&module=studieinfo&type=emne)
- Høgskolen i Østfold 2017b. Emnebeskrivelse for Grunnleggende andrespråkspedagogikk. Hentet fra [www.hiof.no/studieinformasjon/emnebeskrivelser/host-2017/hio-videre/?& displayitem=9191&module=studieinfo&type=emne](http://www.hiof.no/studieinformasjon/emnebeskrivelser/host-2017/hio-videre/?& displayitem=9191&module=studieinfo&type=emne)
- Jin, Fufen 2007. *Second Language Acquisition and Processing of Norwegian DP Internal Agreement*. (Doktoravhandling) Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Johannessen, Janne B. 2017. Annotations in the Nordic Dialect Corpus. I N. Ide og J. Pustejovsky (red.). *Handbook of Linguistic Annotation*. Dordrecht: Springer, 1303–1321.

- Levelt, Willem J.M. 1989. *Speaking. From intention to articulation*. Cambridge: MIT Press.
- Lenzing, Anke 2013. *The Development of the Grammatical System in Early Second Language Acquisition. The Multiple Constraints Hypothesis*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Mattsson, Anna F. og Gisela Håkansson 2010. *Bedömning av svenska som andraspråk. En analysmodell baserad på grammatiska utvecklingsstadier*. Lund: Studentlitteratur.
- Meisel, Jürgen M. 2008. The bilingual child. I T. Bhatia og W. Ritchie (red.). *The Handbook of Bilingualism*. Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9780470756997.ch4>.
- Mæhlum, Brit og Unn Røyneland 2012. *Det norske dialektlandskapet. Innføring i norske dialekter*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Nygård, Mari 2013. *Discourse ellipsis in spontaneously spoken Norwegian. Clausal nygårarchitecture and licensing conditions*. (Doktoravhandling.) Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Phil, Joron 2010. *Etnisk mangfold i skolen. Det sakkyndige blikket*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pienemann, Manfred 1998. *Language processing and second language development. Processability theory*. Amsterdam: John Benjamins.
- Pienemann, Manfred 2005. *Cross-linguistic aspects of processability theory*. Philadelphia: John Benjamins.
- Pienemann, Manfred 2015. An outline of processability theory and its relationship to other approaches to SLA. *Language learning*, 2015, årg. 65, nr. 1, 123–151.
- Pienemann, Manfred og Jörg-U. Kessler 2011. *Studying processability theory. An introductory textbook*. Amsterdam: John Benjamins.
- Preus, Alf 1982. *Barn med artikulasjonsvansker*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ragnhildstveit, Silje 2017. *Genus og transfer når norsk er andrespråk. Tre korpusbaserte studier*. (Doktoravhandling) Bergen: Universitetet i Bergen.
- Rodina, Yulia og Marit Westergaard 2015a. Grammatical gender in Norwegian. Language acquisition and language change. *Journal of Germanic Linguistics*, 2015, årg. 27, nr. 2, 145–187.
- Rodina, Yulia og Marit Westergaard 2015b. Grammatical gender in bilingual Norwegian-Russian acquisition: The role of input and transparency. *Bilingualism: Language and Cognition*, 2015, årg. 20, nr. 1, 197–214.
- Søfteland, Åshild 2014. *Utbrytingskonstruksjonen i norsk spontantale*. (Doktoravhandling) Oslo: Universitetet i Oslo. (<https://www.duo.uio.no/handle/10852/39403>)

## Abstract

### *Second language analyses of children's spontaneous speech*

The aim of the present study is twofold. First, it will contribute to the field of L2 research with analyses of multilingual childrens grammatical system by analysing the spontaneous speech of children with Norwegian as their L2. Secondly, the study will also assess how it is to use spontaneous speech as source of data for pedagogical assessment tools relevant for people working in the kindergarten. The tool considered in this study is the developmental stages described in Mattsson and Håkansson (2010). They claim that their assessment tool is very easy to use. The developmental stages described in their tool are closely related to the developmental stages predicted by the Processability Theory (Pienemann 1998). We will therefore test the developmental stages predicted by the Processability Theory on spontaneous speech data from two multilingual girls at two different data points: last year in kindergarten and in 2nd grade. Our study can neither falsify or corroborate the predictions made by the Processability Theory due to limitations in the amount of data. However, our analyses reveal several methodological issues related to using the Processability Theory on spontaneous speech data. These issues are also posing challenges for the pedagogical assesment tool suggested in Mattsson and Håkansson.

*Keywords: spontaneous speech data; children with Norwegian as their L2; pedagogical assesment tool; developmental stages; grammatical analyses*

# Syn på flerspråklighet som diskursive vilkår for barnehagens samarbeid med foreldre til flerspråklige barn

*Anja Maria Pesch*

UiT Norges arktiske universitet

## Sammendrag

Artikkelen diskuterer hvordan syn på flerspråklighet kan være diskursive vilkår for barnehagens samarbeid med foreldre til flerspråklige barn. Med utgangspunkt i neksusanalyse (Scollon og Scollon 2004) studerer jeg barnehagelærernes og foreldrenes syn på flerspråklighet ved å analysere deres språklige praksiser slik de kommer frem i intervjuer. Jeg undersøker hvilke syn på flerspråklighet barnehagelærere og foreldrene uttrykker, og drøfter hvordan disse skaper rom og rammer for samarbeid om barnas språklige praksis og språkutvikling. Analysen belyser hvordan forståelser av flerspråklighet er knyttet til diskurser i barnehagen som sted, til deltakernes historiske kropp og til interaksjonsorden i møtet mellom barnehagelærere og foreldre. Med utgangspunkt i dialogisme (Holquist 2002) forstås foreldresamarbeid som en dialog der ansatte og foreldre deltar, og jeg drøfter hvordan autoritative diskurser og hverdagsdiskurser (Bakhtin 1986) har innflytelse på dette samarbeidet.

Nøkkelord: *barnehage; flerspråklighet; foreldresamarbeid; språklig praksis; neksusanalyse*

## Innledning

Artikkelen baserer seg på datamaterialet fra min doktorgradsstudie, som er en etnografisk kasusstudie av to barnehagers språklige praksiser med fler-



språklige barn. En av barnehagene er i en middels stor by i Nord-Norge og den andre barnehagen er i en middels stor by i Nord-Tyskland (Pesch 2017). Studiens formål er å få større innsikt i hvordan diskurser om flerspråklighet i barnehagen skaper rom og setter rammer for barnehagelærers (fler-)språklige praksis og for samarbeid med barnas foreldre. Med flerspråklige barn refererer jeg her til barn som vokser opp med flere språk ved at enten en eller begge foreldre har et annet språk enn norsk eller tysk som sitt morsmål, og snakker det med barna. Studien inkluderer både såkalte simultant og suksessivt flerspråklige barn (Valvatne og Sandvik 2007:289, Øzker 2016: 99) og fokuserer på nyere minoritetsspråk der barna ikke har egne rettigheter knyttet til språkopplæring i utdanningssystemet (Opplæringslova 1998 §6, 2–7). Termen *flerspråklige barn* er valgt i denne studien, men når jeg viser til kilder som bruker andre tilsvarende termer, bruker jeg disse termene. Studiens datamateriale består av relevante styringsdokumenter for barnehagen<sup>1</sup>, bilder av barnehagens semiotiske landskap, feltnotater om barnehagelærernes språklige praksis og intervju med barnehagelærere og foreldre til flerspråklige barn. Metodetrianguleringen gir et viktig bidrag til funnenes validitet (Yin 2014:119f.) og danner en bakgrunn for artikkelen, som baserer seg på analysen av intervjuene.

## Barnehager i Norge og Tyskland

Både i Norge og i Tyskland er barnehagen det første – og frivillige – trinnet i utdanningsløpet, og 91,3 % av alle barn i Norge har barnehageplass (Statistisk sentralbyrå 2018a). Ifølge Statistisk sentralbyrå (2018b) hadde omtrent 17 % av alle barn i barnehagen i 2017 minoritetsspråklig bakgrunn. *Minoritetsspråklige barn* defineres her som barn med et annet morsmål enn samisk, svensk, dansk, engelsk og norsk. Både antallet barn totalt og antallet minoritetsspråklige barn i barnehagen har økt de siste åra (Statistisk sentralbyrå 2018b). Barn med en norsk og en forelder med et annet morsmål er imidlertid ikke nevnt i statistikken, men disse kan også regnes som potensielt flerspråklige. Det reelle antallet flerspråklige barn i barnehagen, og som det er definert i denne studien, kan dermed være større.

I Tyskland viser statistikken et lignende bilde. Andelen *Kinder mit Migrationshintergrund* (barn med migrasjonsbakgrunn, min oversettelse) i barnehagen har økt, men i motsetning til Norge oppgir ikke statistikken andelen barn med migrasjonsbakgrunn i forhold til alle barn som går i barnehagen (Statistisches Bundesamt 2017). Totalt har 67 % av barna barnehageplass, og andelen barn med migrasjonsbakgrunn er på 88 %

(Statistisches Bundesamt 2017). Definisjonen av barn med migrasjonsbakgrunn er annerledes enn i Norge. I de tyske statistikkene defineres barn med migrasjonsbakgrunn som barn med minst én forelder av utenlandsk opprinnelse (jf. Statistisches Bundesamt 2017, Methodischer Hinweis). Med utgangspunkt i at språkene blir brukt i familien, kan statistikken gi et mer nøyaktig bilde av andelen flerspråklige barn i barnehagen enn den norske, siden den både inkluderer barn med familier der det snakkes tysk pluss et annet språk og barn med familier der det snakkes ett eller flere andre språk enn tysk. Et annet spørsmål er hvordan barnas morsmål er definert. Morsmålsbegrepet er komplekst og defineres ulikt (Skutnabb-Kangas 1981:12f, Sollid 2014:113, Øzerk 2016:19f), og det finnes flere andre termer som hadde vært mulig å bruke. Grunnen til at jeg har valgt å bruke *morsmål* i denne artikkelen, er at det er den termen som favner språkene til deltakerne i studien best. En annen mulighet ville vært å bruke *hjemmespråk* (jf. for eksempel Engen og Kulbrandstad 2009:29) eller *førstespråk*. Hjemmespråk passer til konteksten i den norske barnehagen, der norsk i hovedsak er barnehagens språk og barnets andre språk tilhører hjemmet. I den tyske barnehagen inngår derimot barnas ulike språk i stor grad i den språklige praksisen, og å skille mellom hjemmespråk og barnehagespråk, gir ikke et riktig bilde av barnehagens kontekst. Termen førstespråk knyttes ofte til skillet mellom simultan og suksessiv flerspråklighet (jf. Valvatne og Sandvik 2007:289, Øzerk 2016:99). Selv om både Valvatne og Sandvik (2007) og Øzerk (2016) viser til at dette skillet er omdiskutert, kan termen førstespråk medføre en forståelse av at landets offisielle språk er barnets andrespråk. Barna som deltok i denne studien, var imidlertid svært ulike i sin språkkompetanse, og for noen var norsk eller tysk førstespråket eller ett av førstespråkene. Termen morsmål er valgt fordi det viser i utgangspunktet til språk som ikke er landets offisielle språk, men åpner samtidig for at også landets språk kan være morsmål til flerspråklige barn.

I Norge så vel som i Tyskland har barnehagen en særegen posisjon i spenningsfeltet mellom hjemmet og skolen (Korsvold 2008, Oberhuemer 2005, Ødegaard og Krüger 2012). Det vises blant annet i diskusjoner om formell versus uformell læring i barnehagen og betydningen av fri lek. I begge land har barnehagebevegelsen sitt utspring i Frøbels pedagogiske tanker, og barnehagemodellen som den fremstår i dag, kjennetegnes ved en helhetlig pedagogisk tilnærming som omfatter både omsorg, lek, læring og danning (Oberhuemer 2015, Ødegaard og Krüger 2012, Ødegaard, Sataøen, Aaserud, Knudsen og Eikset 2009). I begge land kan man videre se et økende fokus på barnehagen som viktig arena for språkutvikling generelt



og for flerspråklige barns språkutvikling spesielt (Alstad 2013, 2015, Oberhuemer 2015).

Samtidig finnes det en rekke forskjeller som til dels henger sammen med utviklingen av velferdsstaten, og dels med forståelsen av barndom og barnehagens posisjon i samfunnet i Norges og Tysklands nyere historie (Korsvold 2008). Forståelsen av den gode barndommen med en egenverdi, kombinert med en sterk likestillingsdiskurs når det gjelder barnehagens kvalitet, kan sies å være grunnleggende i mange nordiske land, til tross for interne forskjeller (Einarsdottir og Wagner 2006, Kristjansson 2006, Strand 2006). Denne forståelsen har en lengre tradisjon i Norge enn i Tyskland, der diskurser om likestilling og inkludering er av nyere dato. Barnehagen i Norge har en tydelig forankring i norske verdier og norsk kulturarv, og både Strand (2006:73) og Wagner (2006:303) stiller spørsmål ved hvordan dette innvirker på møtet med barn og familier med annen språklig og kulturell bakgrunn.

### **Tidligere forskning på feltet**

Artikkelen undersøker hvilke syn på flerspråklighet barnehagelærere og foreldre uttrykker og drøfter hvordan disse er diskursive vilkår for samarbeid om barnas språklige praksis og språkutvikling. Denne problemstillingen tar utgangspunkt i funn fra tidligere studier om samarbeid mellom barnehage og flerspråklige foreldre samt studier om foreldrenes forståelse, valg og strategier for barns flerspråklige oppvekst (jf. Bergroth og Palviainen 2016, Kultti og Samuelsson 2016, Schwartz 2013, Thomauske 2011, Axelsson 2005). Studiene beskriver former for språklig arbeidsdeling mellom barnehagen og foreldre (Bergroth og Palviainen 2016, Axelsson 2005), ulik vektlegging av språk (Schwartz 2013, Thomauske 2011) og hvordan barnehageansatte forstår samarbeid når det gjelder foreldre til flerspråklige barn (Kultti og Samuelsson 2016). Kultti og Samuelsson (2016) fant at barnehageansatte ikke forventet at foreldre hadde erfaringer som var relevant for barnehagens innhold. Foreldrene ble derimot ansett som eksperter når det gjaldt kunnskap om barnet. Kultti og Samuelsson (2016) reiser spørsmål om hvordan barnehageansatte og foreldre vurderer hverandres kunnskap. Det er også et tema Alasuutari (2010) drøfter når hun viser til at partnerskap som tilnærming baserer seg på demokratiske prinsipper i profesjonsutøvelsen, som utfordrer bildet om at profesjonsutøveren har større kunnskap enn foreldre. I møtet med foreldre med annen språklig bakgrunn kan ulike oppfatninger, verdier og forståelser i barnehagen på den ene siden

og blant foreldre på den andre siden, forsterke denne utfordringen (Apeltauer 2006, Bakken 2016, Otyakmaz og Döge 2015). Flere av studiene fremhever blant annet behov for videre forskning på partnerskap mellom barnehagen og foreldre om tospråklige barns utvikling og her spesielt studier som omhandler et potensielt mer språklig og kulturelt konfliktfylt samarbeid.

### **Teoretisk grunnlag**

Studien tar utgangspunkt i dialogisme som et overordnet teoretisk rammeverk, som knyttes til Bakhtin og hans perspektiver og ideer (Holquist 2002:40, White 2016:2, White og Peters 2011:3). Bakhtinske perspektiv har blitt brukt i studier av barnehagefeltet (de Vocht 2015, White 2016, 2017, Ødegaard 2007, 2011), men kan fremdeles kalles et uvanlig valg. Siden dialogismen ikke spesifikt fokuserer på barnehagen eller barns utvikling, kan det diskuteres hvordan dialogismen kan brukes i studier av barnehagefeltet. De Vocht (2015:58) skiller mellom to hovedgrupper i fortolkningen av Bakhtin – *Bakhtinistics* og *Bakhtinologists*. Mens den første gruppa plasserer Bakhtin innenfor en språk- og litteraturvitenskapelig ramme, fortolker den andre gruppa ham på et mer abstrakt filosofisk nivå. Som mange andre studier av barnehagefeltet, tilhører denne studien en Bakhtinologisk forståelse av dialogismen.

Bakhtin (1986:293) beskriver språk som et kommunikativt og relasjonelt fenomen. Ord har et nøytralt nivå som garanterer en viss felles forståelse og som man for eksempel finner i ordbøker, men når de brukes i levende tale, er de alltid knyttet til individet og konteksten (Bakhtin 1986:88). Holquist (2002:59) påpeker at Bakhtins syn på språk har fokus på kommunikasjon framfor lingvistik i mer tradisjonell forstand, og det kommer også til uttrykk i at ytringen – og ikke setningen – er den grunnleggende analyseenheten i språket. Ytringen kan være muntlig eller skriftlig og inngår i en kjede av tidligere og framtidige ytringer (Bakhtin 1986:60). Ifølge Bakhtin (1986:95f.) har alle ytringer en adressivitet, de er rettet mot en person eller gruppe personer, og disse kan være konkrete eller abstrakte og tenkte enheter. Ytringens adressivitet medfører at deltakere i en dialog får ulike svarposisjoner. Dialogbegrepet hos Bakhtin er vidt (Holquist 2002:59). Dialoger kan derfor være muntlige samtaler, men også samarbeid mellom barnehage og foreldre kan i et Bakhtinsk perspektiv forstås som en dialog. I barnehagen som kontekst kan barnehagens ytringer posisjonere både barnehagen og foreldrene. Ut ifra disse posisjonene får foreldrene ulike

muligheter til å bidra med sine stemmer, det vil si med sine forståelser og oppfatninger (Bakhtin 1984:293, White 2017:209). Dialogen er likevel ikke en form for enveiskommunikasjon, der barnehagen legger alle premisser (jf. White 2016:22).

Diskursbegrepet i dialogismen kan forstås som et sosialt fenomen knyttet til språk i bruk (Bakhtin 1981:259, Holquist 2002:60). Diskurs omhandler språk i bruk i en kontekst og knyttet til et tema med talerens intensjoner og vurderinger. Bakhtin (1981:342) skiller mellom *autoritative diskurser* og *hverdagsdiskurser* (jf. også Freedman og Ball 2004:8). Autoritative diskurser er ifølge Bakhtin (1981:342f.) diskurser som er gitt og har eksistert lenge, og som innebærer en autoritet. Man kan kun overta dem helt eller avvise dem totalt. Hverdagsdiskurser er derimot individuelt overbevisende, de har i utgangspunktet ingen autoritet og heller ikke nødvendigvis støtte i samfunnet (Bakhtin 1981:346).

Studien legger til grunn en forståelse av barnehagen som en sosio-kulturell arena der ulike aktører møtes med sine erfaringer, ønsker og agendaer (Ødegaard og Krüger 2012:19), som kan omhandle standarder, verdier eller oppfatninger av god praksis. Det innebærer at det finnes både åpne og skjulte stridigheter. Barnehagen betraktes som «en utdanningsinstitusjon, som et sosialt, historisk, politisk og kulturelt felt, der strukturerende vilkår av ulik karakter er virksomme» (Ødegaard og Krüger 2012:20). Syn på flerspråklighet kan være et strukturerende vilkår. Når barnehagen er en arena for møtet mellom ulike aktører (jf. Ødegaard og Krüger 2012:28), viser det til ulike grupper som vanligvis befinner seg i barnehagen, som barnehagelærere og foreldre i denne studien. Aktørbegrepet knyttes til erfaringer og perspektiver, mulige ønsker og planer som disse gruppene av personer har, og dermed også til deres rolle. Stridigheter er et begrep som kan vise til ulike forestillinger om barnehagens innhold og mandat når det gjelder språklig praksis. Når Ødegaard og Krüger (2012) referer til forståelser av god praksis, kan det i denne sammenhengen overføres til hva som er god språklig praksis med flerspråklige barn.

Disse forståelsene knyttes til tre ulike syn som Garcia og Li Wei (2014:12f.) presenterer. Det første er et tradisjonelt syn der flerspråklighet som består av flere atskilte og autonome språkssystemer. Det andre betegner de som dualitetssyn, og det knyttes til Cummins (1979) isfjellmetafor som går ut ifra en felles grunnleggende kompetanse som kan overføres mellom språkene. Det tredje synet betegner de som dynamisk. Dette synet går ut over dualitetssynet ved å se på kompleksiteten i flerspråklige individers språklige praksis. I dette synet knyttes språklige elementer ikke til ulike språk, men anses som integrerte. Som García og Li Wei (2014:15) påpeker,

finnes det kun ett språkssystem i dette synet. Med utgangspunkt i Woolard (1998:16) kan man si at et grunnleggende spørsmål i disse syn er hva som teller som språk, og mer spesifikt om språk er avgrensede og relativt stabile system. Et annet relevant språkideologisk perspektiv i denne sammenhengen omhandler hierarkiske forhold mellom språk og språklige uttrykk, som for eksempel Jaffe (2009:390f.) viser til. I en flerspråklighets-sammenheng vil hierarkiske forhold for eksempel være interessante når det gjelder vektlegging av barnets ulike språk i barnehagen og familien. Riley (2011:500) viser til språkideologiers betydning for anerkjennelse av språklig variasjon, med språkpurisme som én ekstrem og språkblanding som en annen ekstrem ideologi, og det er et annet relevant aspekt i denne studien.

I denne studien studeres barnehagelærernes og foreldrenes syn på flerspråklighet gjennom en neksusanalyse. Neksusanalyse er en form for diskursanalyse som tar utgangspunkt i menneskers sosiale handling og praksis på mikronivå, knyttet til et sted og tidspunkt (Lane 2011:241, Scollon og Scollon 2004). Ifølge Scollon og Scollon (2004) er sosiokulturelle teorier en viktig teoretisk bakgrunn for neksusanalyse, og det innebærer at all handling anses som grunnleggende sosial og mediert (Scollon og Scollon 2004:12). Scollon og Scollon (2004:62f.) opererer med tre begreper – *handling, praksis og neksuspraksis*. Praksis kan forstås som en handling som har etablert seg over tid. En slik praksis anses som neksus, altså som krysningspunkt av ulike diskurser og deres sykluser som er knyttet til tre faktorer – deltakernes *historiske kropp* (historical bodies), *stedets diskurser* (discourses in place) og *interaksjonsorden* (the interaction order) (Lane 2014:8, Scollon og Scollon 2004:19–20). Et viktig aspekt er at diskurser sirkulerer gjennom – og dermed har innflytelse på – praksis, men at også praksis kan endre diskurser. Scollon og Scollon (2004:11) fremhever at det er viktig å forstå handlingens motiv, ikke i objektiv forstand, men i sammenheng med relevante diskurser.

Historisk kropp viser til deltakernes faglige eller personlige perspektiv, erfaringer og utdanning (Hult 2017:93, Scollon og Scollon 2004:19). Samtidig har det også et framtidsrettet aspekt, som for eksempel omhandler den enkeltes motivasjon for praksisen. Etter min forståelse kan historisk kropp ha fellestrekk med aktørbegrepet. Også i historiske kropp er inngår det et visst fokus på roller som personer inntar i en konkret situasjon, og avhengig av tidligere erfaring. Det er et viktig aspekt, ikke minst knyttet til forskningsetiske vurderinger i framstillingen av analysen. I neksusanalysen står det ifølge Scollon og Scollon (2004:13) ikke personer i hovedfokus, men praksiser og diskurser som sirkulerer gjennom dem. Samtidig kan diskurser framstå som personlige fordi de vises gjennom personlige handlinger

og ytringer. Her er aktørbegrepet viktig fordi det viser til personens rolle i barnehagen som kontekst. Stedets diskurser kan med utgangspunkt i Scollon og Scollon (2004:14) forstås slik at diskurser knyttes til eller kommer til uttrykk på steder. Det er likevel ikke alle diskurser som er like relevant for neksuspraksisen, og det er neksusanalysens oppgave å kartlegge de diskursene som står i forgrunn for praksisen man studerer. Disse kan være eksplisitte eller implisitte, og noen kan være så naturliggjort at de har blitt usynlig for deltakerne, og kan derved være vanskelig å finne (Lane 2014:8). Hult (2017:93) viser i denne sammenhengen til spørsmålet om hvilke felles verdier, holdninger og ideologier handlinger kan knyttes til. Interaksjonsorden beskrives som et typisk interaksjonsmønster mellom deltakerne i en handling som er knyttet til et bestemt tidspunkt og et bestemt sted (Scollon og Scollon 2004). Utgangspunktet for dette begrepet er at deltakerne har ulike roller i interaksjonen, som har innflytelse på hvordan de handler og utvikler relasjoner (Scollon og Scollon 2004:13). Hult (2017:93) trekker frem betydningen av aktørers forventninger til sine posisjoner i forhold til hverandre og hvordan møter mellom aktører bidrar til spesifikke former for handling.

## Metode, analyse og utvalg

Grunnlag for studien er et etnografisk feltarbeid (Davies 2008, Gulløv og Højlund 2010, O'Reilly 2012) i to barnehager der jeg i etterkant har organisert datamaterialet som to kasus (Yin 2014) med barnehagene som øverste nivå. I likhet med andre kvalitative studier av barnehager i flere land (Birkeland 2012, Tobin, Hsueh og Karasawa 2009) benytter studien seg av komparative element, men uten å ha et strengt komparativt design (jf. Hantrais 2009). Muligheten til å sammenligne to parallelle sett med datamateriale fra barnehager i to land med hver sine kontekster har vært viktig for å forstå og tydeliggjøre implisitte syn på flerspråklighet. Når disse synene ble mer eksplisitte, ble det videre tydelig hvordan de hang sammen med språklige praksiser, og hvordan de medførte at noen språklige praksiser var anerkjent, mens andre var mindre ønskelig og medførte bekymringer blant barnehagelærerne.

Som O'Reilly (2012:116) viser til, kan intervju ha mange ulike former i et etnografisk feltarbeid. Intervjuene som ligger til grunn for denne studien, ble gjennomført til et avtalt tidspunkt og med egen samtykkeerklæring i forkant, tatt opp som lydfil og transkribert i etterkant. De hadde derved en viss formell karakter. Grunnlaget for intervjuene var en intervjuguide, og inter-

vjuene kan betegnes som semi-strukturerte (O'Reilly 2012:120). Under intervjuene la jeg vekt på å følge deltakernes ytringer i størst mulig grad, men sørget samtidig for at alle viktige spørsmålene fra intervjuguidene ble drøftet.

Analysetilnærmingen i denne studien er både induktiv og deduktiv, et aspekt som O'Reilly (2012:29f.) trekker frem som vesentlig i etnografisk forskning. Et annet viktig element i både etnografi og kasusstudier er datatriangulering, som Davies (2008:96–97) blant annet knytter til å stille de samme spørsmålene flere ganger og i ulike sammenhenger, mens Yin (2014:121) fremhever betydningen av å sette sammen ulike typer datamateriale til felles konklusjoner. Begge former er ivaretatt under dataproduksjonen<sup>2</sup> og i analysen, både fordi jeg har stilt de samme spørsmålene til fire ulike typer datamateriale, og fordi jeg har satt sammen hele datamaterialet i analysen. Analysen av intervjuene er en del av denne helheten, og diskursene som fremstilles her med utgangspunkt i intervjuene, støttes av det andre datamaterialet. Jeg har tatt utgangspunkt i Yins (2014:136f.) fire strategier for analyse av kasusstudier, hvorav *working your data from the «ground up»*, *developing a case description* og *examining plausible rival explanations* har hatt størst betydning. Intervjuene ble først kodet etter tematiske kategorier fra intervjuguiden, og i neste omgang studert etter hvilke diskurser om flerspråklighet som fremkom. Disse ble så knyttet til de ulike modellene for flerspråklighet og til språkideologiske aspekter. Med utgangspunkt i neksusanalysen var det vesentlig å finne stedets diskurser, altså felles forståelser, men også alternative diskurser som i større grad kunne være knyttet til deltakernes historiske kropper. Jeg leste derfor intervjuene både etter kategorier og hver for seg. Diskursene som er fremstilt her, har sitt utspring i denne induktive lesingen av intervjuene, tilnærmet den førstnevnte strategien (jf. Yin 2014:137). Videre har jeg laget kasusbeskrivelser (Yin 2014:139) for å beskrive barnehagenes egenart, felles forståelser og variasjoner i syn på flerspråklighet knyttet til deres overordnede kontekst. Jeg har gjennom hele analysen drøftet alternative forklaringer, om enn i en mindre deduktiv forstand enn Yin (2014:140) viser til. Et hovedelement i denne strategien har vært trianguleringen av datamaterialet.

Kasusbarnehagene ble valgt ut på grunn av to kriterier. Det skulle være kommunale barnehager med en relativt høy andel flerspråklige barn, og de skulle ha en viss erfaring med og satsning på arbeid med flerspråklige barn og deres familier. Begge barnehager rekrutterte familier med ulik språklig og kulturell bakgrunn og sosioøkonomisk status. Selv om barnehagene hadde noen grunnleggende likhetstrekk, var det også en rekke forskjeller.

Ballblom barnehage, den norske barnehagen, hadde omtrent 40 % flerspråklige barn og få flerspråklige ansatte. Solsikke barnehage, den tyske barnehagen, hadde nærmere 90 % flerspråklige barn og ca. 40 % flerspråklige ansatte. Med henblikk på barnehagenes ulike nasjonale kontekster var det også forskjell når det gjaldt de ansattes utdanning og språkpolitiske føringer i styringsdokumentene.

I Ballblom barnehage gjennomførte jeg intervju med to pedagogiske ledere, tre assistenter, styreren og to foreldre. I Solsikke barnehage intervjuet jeg tre Erzieherinnen<sup>3</sup>, to Sozialpädagogische Assistentinnen<sup>4</sup>, språkpedagogen, styrerne og tre foreldre. Utvalg av foreldrene ble foretatt ut ifra deres interesse og samtykke til å gjennomføre intervju. Familiene hadde forskjellige språklige bakgrunner. I Ballblom barnehage var familiene tospråklig med en norsk forelder og en forelder med et annet morsmål. I Solsikke barnehage var det forskjellig i hvilken grad tysk var representert i familienes språklige praksis. Foreldrene representerer på et vis to ulike kategorier, mens deres syn og språklige praksiser viste likheter og forskjeller både innad og på tvers av barnehagene. Alle intervjuene i Solsikke barnehage ble gjennomført på tysk, og i den grad jeg bruker utdrag fra disse, er de oversatt av meg. For å ivareta anonymiteten, har jeg brukt pseudonymer, og både barnehagene og deltakerne har fått fiktive navn.

## Funn

I det følgende presenterer jeg hvilke syn på flerspråklighet som fremkommer i datamaterialet, og drøfter hvordan disse synene fungerer som diskursive vilkår for samarbeid. Den norske barnehagen – Ballblom barnehage – presenteres før Solsikke barnehage, den tyske barnehagen.

### *Syn på flerspråklighet i Ballblom barnehage*

Et viktig felles syn som fremkommer i datamaterialet fra Ballblom barnehage, er at flerspråklighet først og fremst består av to språk. Barnehagelæreren Andrea viser til det i følgende ytring: «Og så er vi jo veldig nøye på det her, at det ikke, det er ikke skummelt, det er ikke ekkelt, det er ikke dumt, det er ikke noe negativt med at man har to språk» (Andrea, barnehagelærer). Andrea fremhever her for det første at det å ha to språk ikke er noe negativt. For det andre viser hun til *to* språk, og det inngår som et viktig element i synet på flerspråklighet i denne barnehagen. Jeg vil utdype det med en ytring fra barnehagelæreren Marte som beskriver



hvordan barnehagen jobber med lesing i samarbeid med foreldrene som et ledd i arbeidet med barnas språkutvikling:

Så, for da, det er, nå er det vel Albert Åberg, som en base har begynt med. Og da skal de lese Albert Åberg på norsk i barnehagen. Og så blir den samme boka sendt hjem til foreldrene. Og så blir de også lest for barna hjemme. Og hvis foreldrene ønsker, så kommer foreldrene og leser på samlingsstund i, for barna i barnehagen på det språket. Og at de skal få noen felles referanser. Og at alle skal, vi skal være sikker på at alle har forstått, på en måte. Og så skal det lages en egen bildebok i forhold til den boka. Som skal også sendes hjem med de flerspråklige barna. For, og det å sikre at alle forstår det samme (Marte, barnehagelærer).

Marte beskriver her hvordan barnehagen velger en bok som leses på norsk i barnehagen, og som så sendes med hjem til foreldrene. Hun refererer til betydningen av felles referanser for alle og til at alle skal ha en lignende forståelse av bokas innhold. I sammenheng med Andreas ytring, kan man tolke det slik at flerspråklighet først og fremst forstås som en dualitet (Garcia og Li Wei 2014) som består av morsmål pluss norsk. Denne modellen går ut ifra at viktige elementer er felles for begge språk og kan overføres mellom dem, og det er denne tanken som man kan tolke ut ifra Martes ytring her. Martes referanse til at alle skal forstå det samme, uavhengig av deres språkkompetanse i norsk, tyder på en felles diskurs i barnehagen. Både i intervjuene og i feltnotatene kommer denne diskursen til uttrykk i vektlegging av språklige praksiser som benevnning, forklaring, å vise og å fortelle for barna når de ikke kan uttrykke det selv. Barnehagelærerne påpeker at disse praksisene skal sikre at alle barn får en lignende forståelse av barnehagens innhold. Med utgangspunkt i Scollon og Scollon (2004) kan det sies å være et viktig motiv. Et annet viktig element i denne diskursen er at flerspråklighet først og fremst anses som individuelt fenomen.

Samtidig kan man se spor etter en annen viktig diskurs i Martes ytring når hun viser til at foreldre kan komme og lese på sine språk i barnehagen – for alle barn. Denne diskursen omhandler former for synliggjøring av flerspråklighet i Ballblom barnehage. I datamaterialet kommer denne diskursen tydeligst til uttrykk i det semiotiske landskapet der flagg og ulike skriftspråk er hyppig brukte ressurser. Men man kan også finne spor av den i intervju-materialet, som for eksempel i følgende ytring av Andrea:



For jeg observerte en situasjon, rett før alle gikk på ferie. Hvor de satt i frukten og «Hvordan sier man det på somali?», «Hvordan sier man det på tyrkisk?» De satt og spurte de andre ungene. Og at vi, at de bruker hverandre sånn er jo helt fantastisk! (Andrea, barnehagelærer).

Andrea beskriver her en observasjon under ettermiddagsmåltidet der barna diskuterte ulike ord på ulike språk som fantes blant barn og ansatte på basen. I denne ytringen virker det å være mindre fokus på flerspråklighet som et individuelt fenomen, istedenfor refererer hun til hvordan barna delte på ordene, slik at flerspråklighet ble et kollektivt fenomen i barnehagen. Hennes ytring bekreftes av intervjuene med andre deltakere som viser til hvordan de selv bruker ord og fraser på ulike språk for å skape et lekent og godt språkmiljø i barnehagen, og hvordan de inkluderer hilsener og sanger på barnas språk i hverdagen. Slike situasjoner inngår også i feltnotatene. Denne diskursen kan med utgangspunkt i Garcia og Li Wei (2014) knyttes til et mer dynamisk syn på flerspråklighet.

Det er disse to diskursene om likestilling av forståelse og synliggjøring av flerspråklighet som fremkommer som de to overordnede autoritative diskurser om flerspråklighet, og de sirkulerer gjennom barnehagens språklige praksis med flerspråklige barn og gjennom samarbeidet med deres foreldre. De ansatte anser det som viktig å invitere foreldrene inn, å anerkjenne og synliggjøre dem og deres språk. Som man kan se spor av i Martes ytring om boklesing, trekkes det frem en forståelse av en arbeidsdeling mellom barnehagen og foreldrene om barnas språkutvikling. Foreldre oppfordres til å bruke sitt morsmål med barna, mens barnehagen hovedsakelig ivaretar utvikling av norsk:

Og jeg tenker også å ta med foreldrene med en gang i det her med språket, forklare det allerede fra starten av. Hva er det, og viktigheten av å bruke språket. Og at de lærer seg det norske i forhold til skole og venner og videre. Og skrive på skolen. Og at det er vi som lager grunnlag for det. Og det er *nok* i barnehagen. At de trenger ikke å skal blande to språk hjemme. For det er litt sånn ofte at jeg ser at det er, flere flerspråklige prøver seg på det norske språket hjemme, og så blir det helt feil. Det blir ikke rett og ikke, setningene blir feil, og så lærer de seg ikke godt norsk, ikke sant? (Marte, barnehagelærer).

Marte viser tydelig til en ønsket arbeidsdeling med foreldrene, men også til flere andre aspekter som inngår i barnehagens diskurser. For det første har barnehagen et ansvar for å forklare foreldrene betydningen av å ta i bruk

morsmålet og arbeidsdelingen. For det andre kan man se en forståelse av at barna lærer norsk feil dersom foreldre uten tilstrekkelige kunnskaper i norsk, tar det i bruk hjemme. Korrekt språkbruk virker å være et viktig aspekt, og det blir tydelig at det er barnehagens oppgave, mens foreldrene ikke antas å ha kompetanse til det. Et annet viktig aspekt som trekkes frem i intervjuene, er at morsmålet anses som det beste språket for familiens kommunikasjon. Det er interessant hvordan betydningen av det norske språket knyttes til barnas deltakelse i samfunnet og utdanningssystemet. Motivet (jf. Scollon og Scollon 2004) ser ut til å omhandle barnas integrering og likestilling i samfunnet. I intervjuene fremhever de ansatte hvordan de etter spør om foreldrene faktisk har lest med barna. Det trekkes frem at det å involvere seg i slike leseaktiviteter er en forberedelse til skolen, som skal vise foreldrene hvordan de kan eller burde involvere seg i for eksempel hjemmeleksene til barna. Man kan tolke det slik at barnehagen ønsker å gi foreldrene en innføring i det norske utdanningssystemet generelt, ut over det som gjelder tiden i barnehagen. Utover syn på flerspråklighet framstår dermed skolen som et viktig diskursivt vilkår.

Et annet aspekt som fremkommer i intervjuene, er at foreldrene oppfordres til å bruke sine språk i barnehagen for å bidra til språkmangfoldet. Det kan knyttes til diskursen om synliggjøring av flerspråklighet i barnehagen som arena. I intervjuene trekker barnehagelærerne frem hvordan de samarbeider med foreldrene om denne visualiseringen og peker på foreldrenes deltakelse, eierskap og stolthet som viktige aspekter. Utover synliggjøring av barnehagen som en flerspråklig arena, skal visualiseringen av språkene i barnehagen også bidra til en stolthet over egen språklig bakgrunn.

Som nevnt innebærer de to autoritative diskursene i Ballblom barnehage ulike syn på flerspråklighet. Diskursen om likestilling innebærer et syn på flerspråklighet som dualitet, som består av to språk forstått som relativt avgrensede system (García og Li Wei 2014, Woolard 1998), og der morsmålet regnes som et viktig grunnlag for utvikling av norsk. Som del av dette synet framkommer det også et fokus på norsk som det språket som barna skal utvikle i barnehagen, og det medfører en forståelse av barnehagen som en hovedsakelig norskspråklig arena. Med henblikk på Riley (2011) kan denne diskursen sies å være preget av språkideologier om å rendyrke og skille språk, og man kan med utgangspunkt i Jaffe (2009) diskutere om den tillegger norsk en større verdi enn morsmålet. I den andre autoritative diskursen inngår det i større grad et syn på flerspråklighet som dynamisk (García og Li Wei 2014), der spesielt barn og foreldre, men til dels også ansatte, bruker sine språk som ressurs i ulike kommunikasjons-

sammenhenger. Dette innebærer en forståelse av barnehagen som flerspråklig arena og kan knyttes til ideologier om at blanding av språk er positiv (Riley 2011). Morsmål og norsk kan sies å være mer likestilt (Jaffe 2009). Grunnet de ulike syn på flerspråklighet som ligger til grunn, kan man si at de to autoritative diskursene skaper et diskursivt spenningsfelt for barnehagens samarbeid med flerspråklige foreldre. I dette spenningsfeltet forhandler barnehagen om sin flerspråklighet og verdien som tillegges barnas og familiens ulike språk.

I intervjuene fremkommer det også hvordan diskurser er knyttet til deltakernes historiske kropp (Scollon og Scollon 2004), og hvordan de både bekrefter og viser alternativer til barnehagens autoritative diskurser. Et eksempel på alternative diskurser kan tolkes ut ifra assistenten Miras respons på spørsmålet om spesielle utfordringer i arbeidet med flerspråklige barn og deres familier. Her peker de fleste ansatte på språklige utfordringer i kommunikasjonen og på ulike syn på barn, oppdragelse eller barnehagen. Mira viser til følgende:

Ja, den største [utfordringen] er jo at noen legger landet sitt bak seg, ikke sant? At de vil ikke, de har nok ingenting å gjøre med det. Det er jo en grunn, de har vært i krig. Ja. Og de kommer til Norge med bare dårlige minner fra hjemlandet sitt. Og har lyst til å glemme. (...) Og den andre utfordringen er latskap, at man ikke gidder å snakke morsmål. Går bare på engelsk eller norsk hjemme, og det, noen språk forsvinner nesten (Mira, flerspråklig assistent).

Det som er spesielt med Miras forståelse, er at hun trekker frem to grunner for at morsmålet går tapt som den største utfordringen i arbeidet med flerspråklige barn. I lys av de andre ansattes ytringer, viser det til en alternativ diskurs som tillegger morsmålet en stor verdi, uavhengig av dets overføringsverdi for norsk. I intervjuet beskriver hun hvordan det å støtte foreldre i å opprettholde morsmålet ofte medfører en balansegang mellom å støtte og å mase. Mira er selv flerspråklig og har egen erfaring med å ha et annet morsmål enn norsk og med å opprettholde det sammen med barna. Slik jeg tolker det, kan hennes forståelse derfor knyttes til hennes historiske kropp. Man kan også vurdere om hennes forståelse er en form for hverdagsdiskurs, fordi den – som Bakhtin (1981) viser til – er personlig overbevisende for henne. Også intervjuene med de andre assistentene peker på alternative forståelser. Disse omhandler blant annet andre syn på den språklige arbeidsdelingen med foreldrene, som åpner opp for at foreldrene også kan bruke norsk så lenge barnehagen støtter dem i bruk av morsmålet. Det

tyder på et generelt skille mellom faglige autoritative diskurser som kan knyttes til både barnehagen som sted, og barnehagelærernes historiske kropper og alternative diskurser blant assistentene. Disse alternative diskursene framstår som hverdagsdiskurser som er knyttet til assistentenes historiske kropper.

*Foreldrenes syn på flerspråklighet – Ballblom barnehage*

Foreldrene i Ballblom barnehage gir uttrykk for at de anser barnehagen som hovedsakelig norsk arena når det kommer til den språklige praksisen. Inkluderingen av barnas morsmål ut over norsk oppleves ulikt. Anita beskriver her sin opplevelse:

Det tror jeg er så vidt, kanskje, de vet. Jeg tror ikke de tenker over, egentlig, der at hvilket språk de [barna] har. At de har et til, det blir kanskje litt glemt. At de ikke har så mye fokus på det, det andre språket deres. Så, der er det jo norsk som er fokus på (Anita, mor).

Anita viser til at barnehagen har hatt mye innflytelse på at barna snakker så godt og så mye norsk, mens hun ikke ser at deres andre morsmål har betydning i barnehagen. Hun bekrefter at barnehagen har spurt om hvilke språk barna snakker ved oppstarten, men at hun ikke opplever fokus på det i kontakten hun har med de ansatte. Med henblikk på barnehagens forståelse av flerspråklighet, og spesielt vektlegging av morsmålets betydning i foreldresamarbeid, var Anitas perspektiv overraskende for meg. Samtidig kan det knyttes til et spørsmål om hvem som anses som flerspråklig. Intervjuene med barnehageansatte viser til et fokus på flerspråklige barn der begge foreldre hadde andre morsmål enn norsk. Anitas barn er ikke blant disse barna, og derved er det mulig at de ikke i samme grad blir oppfattet som flerspråklig. Det er likevel interessant med henblikk på at de ansatte i intervjuene også viser til hvordan de inkluderer morsmål i familier der én forelder er norsk.

Det fremkommer i intervjuet at Anita kunne ønsket seg inkludering av barnas andre morsmål i større grad, og at hun har en hel rekke ideer om hvordan det kunne blitt gjort ved hjelp av foreldrene. Hun viser likevel til at barnehagen ikke har spurt, og at hun forstår det slik at det ikke er tid til det. Det virker som om hun forstår interaksjonsordenen (Scollon og Scollon 2004) slik at barnehagen legger premisser for tema og innhold og informerer foreldrene om det, men ser ikke foreldrene i en rolle der de aktivt inngår i barnehagens arbeid ved å fremme forslag til barnehagens språklige praksis.

Intervjuet med den andre familien beskriver et litt annerledes syn på samarbeidet med barnehagen angående barnas flerspråklighet. Faren Peter beskriver hvordan ansatte har fortalt om situasjoner der dattera har brukt engelske ord i barnehagen, og hvordan enkelte ansatte selv velger engelsk når de snakker med ham. Han beskriver en form for samarbeid om og på språkene som familien har, og viser samtidig til at engelsk gir et annet grunnlag for det enn mange andre morsmål. At det er engelsk som er barnas morsmål – i tillegg til norsk – kan sies å spille en vesentlig rolle og peker samtidig på betydningen av ansattes språkkompetanse.

Begge familiene viser til barnehagens språklige mangfold som et gode for barnas utvikling ut over fokuset på deres egne morsmål. Dette synet kommer likevel tydeligst frem hos Peter. Han sammenligner barnehagen med en barnehage som dattera gikk i mens de bodde i Canada, som lå i et område som han karakteriserer som ettspråklig, hvitt øvre middelklassesamfunn:

So there it was quite monolingual, so I don't think her, like in the long run then she would maybe stagnate and be very good in English, of course, but she wouldn't nurture maybe the other, she wouldn't have that awareness that there's other languages on the go all the time. Like here, I think she has the, which is very good, that she is *aware* that here is like a lot of other kids that have other languages on the go (Peter, far).<sup>5</sup>

Slik jeg forstår det, peker Peter her på barnehagens kollektive flerspråklighet som en berikelse som også kan styrke individuell flerspråklighet. Han viser til hvordan et ettspråklig miljø ville ha ført til veldig gode kunnskaper i ett språk hos dattera, men samtidig til stagnering i det andre språket på individuelt plan.

Et vesentlig element i foreldrenes forståelse er at de ikke uttrykker bekymring for barnas norskkunnskaper. Foreldrene anser flerspråklighet som ønskelig og som en individuell ressurs for barna, både språklig og sosialt. Likestillingen i utdanningssystemet anses ikke som utfordrende. Foreldrenes tydelige fokus på morsmålet – utenom norsk – kan peke i samme retning som funn fra Schwartz' (2013) og Thomauskas (2011) studier som blant annet fremhever foreldres bekymringer for språkdød. Man kan videre forstå foreldrenes syn som en ideologisk hierarkisering av språk, der morsmålet utenom norsk tillegges stor verdi (Jaffé 2009). I intervjuene finner man både et syn på flerspråklighet som dualitet og et syn på flerspråklighet som dynamisk hos begge foreldrene.

*Syn på flerspråklighet i Solsikke barnehage*

I datamaterialet fra den tyske barnehagen, Solsikke barnehage, framkommer det som et viktig syn at flerspråklighet anses som normalitet. Helena – som er Sozialpädagogische Assistentin – peker på det i følgende utdrag:

Nei, nei, jeg prøver å tenke, fordi jeg har følelsen av, det er jo sånn, altså, det er jo rett og slett flerspråklighet hele dagen, altså det går ikke en dag, der jeg nå for eksempel kun ville ha hørt tysk eller noe sånt. Det forventer jeg heller ikke, og det trenger ikke å være sånn, og jeg synes det er supert, som det er, men det er ofte sånn allerede, altså mange ting er allerede så selvfølgelig, at man ikke legger så mye merke til det lenger (Helena, Sozialpädagogische Assistentin, min oversettelse).

Fra Helenas beskrivelse framgår det en forståelse av flerspråklighet som en normalitet, og hun knytter den her til barnehagen som arena. Hun viser til hvor selvfølgelig det har blitt, og det kan tolkes som at denne forståelsen er implisitt i barnehagen. I intervjuene viser de ansatte dessuten til at flerspråklighet er en normalitet for det enkelte barnet. Som styreren fremhever i den følgende ytringen, anser hun det som en selvfølgelighet at barna kan snakke det språket de ønsker:

At det også er en selvfølge at barna får snakke sitt språk, sitt morsmål eller sitt førstespråk også her i barnehagen, og at det ikke blir forbudt og at vi heller støtter det, når barna snakker samme språk at de da også kan gjøre det med hverandre. Altså, fordi det er viktig at barna snakker i det hele tatt og også får et godt ordforråd på sitt eget språk, for å lære tysk, for så å få et utvidet ordforråd (Franziska, styrer, min oversettelse).

Franziskas ytring beskriver en felles diskurs i Solsikke barnehage som omhandler betydningen av barnas morsmål. Selv om barnehagelærerne refererer til at de flerspråklige barna er ulike i sin flerspråklighet, ligger det en antakelse til grunn om at de fleste barn har familiens språk som morsmål, og denne antakelsen kan man stille spørsmål ved. Som årsak til morsmålets store verdi trekker barnehagelærerne frem dets betydning for å utvikle nære relasjoner, skape tillit, for uttrykk av følelser og for overføring av kulturelle elementer. Et annet aspekt som fremheves, og som man også kan tolke ut ifra Franziskas ytring, er at et godt utviklet morsmål antas å være et grunnlag for utvikling av tysk. I feltnotatene framgår det at en fremtredende språklig praksis i Solsikke barnehage er å la barna velge språk, mens de ansatte inntar ulike roller som støtter barnas kommunikasjon, selv om de ofte ikke forstår

hele samtalen. Man kan derfor argumentere for at en tredje diskurs som sirkulerer gjennom den språklige praksisen, omhandler likestilling av språk, der tysk inngår som et språk i barnehagens språklige mangfold. De tre diskursene – flerspråklighet som normalitet, betydning av morsmålet og likestilling av språk – kan knyttes til et syn på flerspråklighet som dynamisk (García og Li Wei 2014). I forståelsen om morsmålet overføringsverdi for tysk kan man videre se et syn på flerspråklighet som dualitet. Med utgangspunkt i Jaffe (2009) kan man si at språkene hierarkisk sett er likestilt i barnehagen, og med henblikk på Riley (2011) kan det peke på språkideologier som anerkjenner at språk kan blandes som ressurs i kommunikasjonen.

Når det gjelder samarbeid med foreldre, viser barnehagelærerne til foreldrenes bekymringer for barnas språkutvikling, og spesielt språkutviklingen i tysk som et hovedaspekt. I intervjuene beskriver barnehagelærerne hvordan de prøver å frata foreldrene disse bekymringene:

Av og til er det en bekymring hos foreldrene selv. Vi hadde nå et barn, da var faren, han sa: «Men ungen, hun snakker *ikke tysk i det hele tatt*. Hun har vært her så lenge nå!» Ja, hjemme snakker hun definitivt ikke tysk. Hjemme snakker hun tyrkisk. Helt klart. Men her snakker hun flytende tysk. Men faren hennes kan ikke tro det fordi han aldri hører henne snakke tysk. Og da handler det om å også ta fra foreldrene den bekymringen. Og, og å utveksle erfaringer om det og å gi tilbakemelding: «Her, men hun snakker veldig mye her. Og hun snakker i hele setninger, er kommet langt i språkutviklingen, mye lenger enn andre barn.» Sånn, og da sette det litt i forhold for dem (Anne, Erzieherin, min oversettelse).

Å frata bekymringer kan forstås som et motiv (jf. Scollon og Scollon 2004), og barnehagelærere trekker frem ulike praksiser for å møte disse bekymringene, som for eksempel å fortelle om barnas språk i barnehagen og å ta opptak av barn i ulike situasjoner for å vise deres språkkompetanse. I intervjuene viser barnehagelærere også til en kontrast i sin egen og foreldrenes vektlegging av språkene, et aspekt som man også kan tolke ut ifra Annes uttrykk. Mens foreldrene ofte vektlegger tysk i større grad enn sitt morsmål, er barnehagelærernes vektlegging omvendt. Et annet aspekt som fremkommer i intervjuene, er barnehagelærernes ønske om å støtte foreldre i sitt bruk av morsmålet hjemme og å finne en positiv tilnærming til å snakke om språkutvikling med foreldrene. Det innebærer å ta utgangspunkt i barnets ressurser og kompetanse uten å måle i enheter eller poeng, som for eksempel

språkkartleggingsverktøy kan invitere til, samt å veilede foreldre til å forstå betydningen av morsmålet og til å bruke det mye og i ulike sammenhenger.

Motivet om å frata foreldre bekymringer for barnas språkutvikling kan knyttes til barnehagens autoritative diskurs om betydning av morsmålet som grunnleggende for barnets språkutvikling og identitet. Når det gjelder samarbeid med foreldre, medfører denne diskursen en form for arbeidsdeling som kan ligne på praksisen i Ballblom barnehage. Samtidig kan man se vesentlige forskjeller, siden Solsikke barnehage også inkluderer barnas morsmål i sin flerspråklige praksis.

Også i Solsikke barnehage viser intervjuene til diskurser som kan sies å være knyttet til barnehagelærernes historiske kropp (Scollon og Scollon 2004), og til hvordan disse både bekrefter og stiller spørsmål ved de autoritative diskursene. Et eksempel på det er Lauras og Annes beskrivelser av en familie som til sammen bruker fire språk:

Og faren mener, er det for mye for barnet, albansk, tysk, engelsk og tsjekkisk? Så sier jeg: «Nei! For barnet er det ikke for mye! Når du snakker albansk og hun [mora] tsjekkisk, kan hun skille det ganske godt. Du tror det er vanskelig for henne, men hun gjør ikke det. Hun kan skille det. Barna er sånn, altså er bygd sånn (Laura, flerspråklig Erzieherin, min oversettelse).

Altså, vi har en familie, der er det, altså, de [foreldrene] snakket engelsk sammen før. Men nå lærer hun albansk. Og hun er egentlig tsjekkisk. Og i tillegg begynner det å komme tysk. Altså, de har fire språk å forholde seg til. Og i begynnelsen snakket mora ikke på *sitt* hjemmespråk med barnet, eller på morsmålet, fordi de trodde at de ville ha ett språk for familien. Altså, mora lærer et nytt språk og snakker med barnet kun på det språket, men om det ikke fungerer, snakker foreldrene engelsk. Og her i barnehagen er det tysk. Altså, det er litt av en kompaktpakke (Anne, Erzieherin, min oversettelse).

Laura og Anne refererer her til den samme familien, og det blir tydelig at de vurderer situasjonen til familien og barnet ulikt. Begge peker på betydningen av at foreldrene bruker hvert sitt morsmål med barnet. Men mens Laura virker å anse det som normalt og naturlig for barnet å vokse opp med fire språk, kan man fortolke Annes ytring som mer problematiserende. Man kan forstå det slik at hun anser det som komplekst. Lauras syn bekrefter barnehagens autoritative diskurs om at flerspråklighet er en normalitet. Samtidig kan det også knyttes til hennes historiske kropp, hennes erfaring med å være flerspråklig og å bruke flere språk daglig. Anne, derimot, har



jobbet i Solsikke barnehage i en kortere periode enn de andre ansatte jeg intervjuet. Hun har lang erfaring fra arbeid i andre barnehager med færre flerspråklige barn, og det kan se ut som om denne erfaringen sirkulerer gjennom hennes syn her. I intervjumaterialet er Anne den som, gjennom sine alternative diskurser, stiller tydeligst spørsmål ved barnehagens autoritative diskurs om flerspråklighet som normalitet. Med utgangspunkt i Bakhtin (1981) kan man diskutere om hennes syn er en hverdagsdiskurs eller om det tilhører en annen faglig diskurs som kan være autoritativ i andre barnehager.

#### *Foreldrenes syn på flerspråklighet – Solsikke barnehage*

Foreldrene i Solsikke barnehage beskriver en vektlegging av morsmålet, mens deres vektlegging av barnas utvikling i tysk er ulik. Til en viss grad uttrykker alle foreldrene bekymringer for barnas språkutvikling i tysk, men det varierer hva de er bekymret for og hvilke forståelser bekymringen er knyttet til. Manuel, faren i en av familiene, viser til både barnehagen og andre offentlige arenaer som tyskspråklige arenaer, mens familien og privatlivet er arenaen for bruk av morsmål eller flere språk. Han er uttrykker et tydelig ønske om at barnehagen skulle fokusere mer på tysk:

Selvfølgelig, man snakker litt sammen med kolleger, venner, hvordan det er hos dem i barnehagen. Jeg har en arbeidskollega, hos dem, tror jeg, var det sånn at barna kom inn på språkkurs med fire [år] allerede. Og det *har* de ikke her i det hele tatt. Tysk. Altså, for skolen, forberedelse til skolen, men bare et sånt tyskkurs, sant? For de barna med migrasjon. Som har flere språk. Altså, noe sånt, sant? Som jeg også har spurt om her, men noe sånt hadde de, har de ikke her (Manuel, far, min oversettelse).

Manuel anser det som barnehagens oppgave å sørge for at barna utvikler tysk best mulig. Han sammenligner Solsikke barnehages språklige praksis med det han hører om andre barnehager som kan virke å ha en større vektlegging av tysk. Det kan tyde på et språkieologisk hierarki (Jaffe 2009) der tysk – majoritetssamfunnets språk – får størst betydning. Man kan videre tolke det slik at han er opptatt av å skille og å rendyrke språk (Riley 2011) gjennom å knytte dem til hver sine kontekster. Med utgangspunkt i intervjuet fremstår hans syn på flerspråklighet som det Garcia og Li Wei (2014) beskriver som tradisjonelt, der flerspråklighet består av flere autonome språk. Manuel nevner dessuten to andre viktige elementer – skolen og migrasjon. Disse to peker seg ut som vesentlig for alle familiene jeg intervjuet i Solsikke barnehage knyttet til deres vektlegging og valg av språk for

barna. De framstår derfor som viktige diskursive vilkår, selv om de ikke innebærer et spesifikt syn på flerspråklighet. Samtidig er skolen en institusjon med språkpolitiske føringer som innebærer språklige hierarkier i en flerspråklighetssammenheng, og foreldrene uttrykker tanker om hva de antar som forventes av barnas tyskkunnskaper. Skolen kan derfor innebære visse forståelser av flerspråklighet knyttet til en diskurs om barnas likestilling i utdanningssystemet (Oberhuemer 2015), og det er denne diskursen som sirkulerer gjennom foreldrenes valg. Det som er interessant, er imidlertid hvilke valg foreldre tar for sine barns språk på bakgrunn av det. Mens Manuel viser til at de benytter seg av privat språkopplæring i tysk for sønnen før han begynner på skolen, viser Susanne – som er mor i en annen familie – til at hun har sendt dattera på formell morsmålsopplæring det siste året før hun begynte på skolen. Begge peker på at de oppfatter det som for utfordrende for barna å begynne med formell opplæring i begge språk samtidig, men mens Manuel velger å vektlegge tysk framfor familiens andre morsmål tyrkisk, velger Susanne det motsatte. Knyttet til Jaffe (2009), kan man forstå det slik at Susanne ser barnas språk i et omvendt hierarkisk forhold enn Manuel. Fra intervjuet med henne framgår det at hun ikke foretar et lignende strengt skille mellom barnehagen som tysk og familien som arena for flerspråklighet som Manuel gjør.

Også migrasjon – det andre vilkåret som Manuel viser til – forstås ulikt i familiene, og jeg vil illustrere det ved hjelp av to utdrag fra intervjuene med Susanne og Thorben som er faren i den tredje familien:

Ja, det er da vanskelig for oss innvandrere, sant? Selv om vi, for å si det sånn, allerede er her i andre, tredje generasjon, er det fremdeles vanskelig, synes jeg, altså. At man må, man må jobbe hardt og alltid være bedre enn de andre, på en måte. Altså, jeg kjenner til det fra min barndom. (...) Altså, jeg har jo vokst opp her fra starten av, og også mine barn. Men likevel synes jeg at det som innvandrerfamilie med barn, det er vanskelig, synes jeg altså. Fordi man må jo alt – jobbe, tjene penger, familie. Vil jo, for å si det sånn, oppdra barna mine fornuftig og gjøre dem til en del av samfunnet (Thorben, far, min oversettelse).

Thorbens ytring kan forstås som en opplevelse av å måtte være bedre enn familier uten migrasjonsbakgrunn. Han viser til at han kjenner til det fra sin barndom og tydeliggjør dermed en forankring av sin forståelse i fortida. Når han peker på at han selv har vokst opp i Tyskland, kan det dessuten peke på et spørsmål i hvor mange generasjoner man har migrasjonsbakgrunn, og det er muligens knyttet til en overordnet diskurs om det i det tyske

samfunnet. Det kan stå i sammenheng med hans ytring om at han vil gjøre barna til en del av samfunnet. Her kan man spørre om hans oppfatning av sin families migrasjonsbakgrunn medfører at barna i utgangspunktet står utenfor det tyske samfunnet. Susanne, derimot, beskriver en annen forståelse av migrasjon:

Altså, for eksempel, mannen min har en god venn, kona hans kommer fra Polen, han selv kommer fra Syria, altså, han snakker igjen arabisk, kona snakker polsk, sant? Eller også, tyrkiskspråklige bekjente og venner. Så har vi en familie, som, åh, hva er det for et språk som de snakker? Det var en plass fra Balkan, der et sted. Jeg tror, det var serbisk eller kroatisk, noe sånt. Okay. Altså, for eksempel, sant? Og så har vi en bekjent familie som snakker bulgarsk, sant? Altså. Ja, i Tyskland er det imidlertid så mange nasjonaliteter, da finner man på en måte mange bekjente og venner som heller ikke snakker kun tysk (Susanne, mor, min oversettelse).

I Susannes ytring virker migrasjon i mindre grad å være noe familien prøver å komme seg ut ifra, men mer en del av et berikende mangfold. Det er interessant hvordan hun beskriver det tyske samfunnet som multinasjonal og flerspråklig, og man kan forstå det slik at hun definerer seg selv og familien som en del av dette samfunnet. Det er videre interessant at hun knytter migrasjon til nåtid og ikke til fortid. Som skolen innebærer migrasjon ikke et spesifikt syn på flerspråklighet, men det framkommer en viss sammenheng mellom dem. Med henblikk på definisjonen av barn med migrasjonsbakgrunn i Statistisches Bundesamt (2017), kan det diskuteres i hvilken grad barna i familiene har migrasjonsbakgrunn. Måten familiene forstår sin egen migrasjonsbakgrunn på, tilsvarer likevel ikke nødvendigvis denne definisjonen. Det er denne individuelle fortolkningen som i stor grad er framtreddende i foreldrenes vektlegging av språk for barna.

### **Diskursive vilkår som rammer for samarbeid med foreldre**

Jeg har pekt på hvordan ulike syn på flerspråklighet i barnehagen og blant foreldrene framstår som diskursive vilkår for deres språklige praksis, og i forlengelse av det også for deres samarbeid. Dessuten fremkommer skole og migrasjon som to diskursive vilkår som har innflytelse på språklig praksis, men som kun indirekte er knyttet til syn på flerspråklighet. Disse vilkårene innebærer ulike valg og vektlegging av språk som kan knyttes til språkideologiske hierarkier (Jaffe 2009) mellom samfunnets språk og mors-

målet, og ideologier om språkpurisme eller språkblanding (Riley 2011). Samarbeid mellom barnehagen og foreldrene er her ikke belyst som et konkret samarbeid, men hensikten har vært å kartlegge hvordan ulike syn på flerspråklighet skaper rom og rammer for dette samarbeidet. Man kan se motsetninger i foreldrenes og barnehagens syn på flerspråklighet og hvordan disse innebærer ulik vektlegging av språk og ulike valg for barna. Disse språkideologiske kontrastene inngår i diskurser som er knyttet til barnehagen som sted på den ene siden og foreldrenes historiske kroppar på den andre siden. Det kommer frem hvordan barnehagen setter sine faglige diskurser opp mot foreldrenes mer folkelige diskurser. For å følge skillet som Bakhtin (1981) og Freedman og Ball (2004) trekker, innebærer det at barnehagens diskurser framstår som autoritative, de er gitt og knyttet til barnehagen som kontekst. Foreldrenes diskurser, derimot, er individuelt overbevisende for dem. Videre finnes det diskurser som inngår i barnehagelæreres historiske kroppar og som kan være alternativer til barnehagens autoritative diskurser. Som de fremstilles i intervjumaterialet, kan de medføre alternative praksiser i foreldresamarbeid, men i hvilken grad disse diskursene og praksisene diskuteres eksplisitt i barnehagen, gir datamaterialet ikke grunnlag til å svare på.

Med utgangspunkt i foreldresamarbeid som en dialog som består av ulike ytringer, kan man spørre hvordan barnehagene posisjonerer flerspråklige familier. I Ballblom barnehage skaper spenningsfeltet mellom to autoritative diskurser i barnehagen som sted et forhandlingsrom som gir foreldrene ulike posisjoner. På den ene siden bidrar foreldrene til synliggjøringen av barnehagens flerspråklighet, på den andre siden får de hovedsakelig en posisjon i en språklig arbeidsdeling der de skal ivareta barnas morsmål. I Solsikke barnehage er flerspråklighet en normalitet, og foreldres bidrag til barnehagens flerspråklighet inngår i denne implisitte forståelsen. Foreldrenes posisjonering kommer tydeligst til uttrykk i kontrastene mellom barnehagelærernes og foreldrenes syn på betydningen av barnas språkkompetanse i tysk med en tydelig referanse til skolen. Barnehagen posisjonerer her foreldrene ved å ville frata dem bekymringer for barnas språkutvikling. Selv om posisjonene til foreldrene til dels er ulike i de to barnehagene, kan man med utgangspunkt i neksusanalysen (Scollon og Scollon 2004) argumentere for at de inngår i ulike interaksjonsorden der foreldrene informeres, instrueres og overbevises. Foreldrene deltar med sine stemmer, men deres posisjon i dialogen gir dem begrensede svarmuligheter fordi dialogen skjer på barnehagens premisser. Praksisene knyttet til anerkjennelse og synliggjøring kan derimot sies å innebære mer likeverdige posisjoner mellom foreldrene og barnehagene, og her inviteres foreldrene til å delta. Studien

viser dermed delvis til lignende funn som Otyakmaz og Döge (2015), Apeltauer (2006) og Bakken (2016) påpeker, nemlig at ulike oppfatninger og forståelser i barnehagen og blant foreldrene kan utfordre et likestilt og partnerskapeleg samarbeid. Som Alasuutari (2010) peker på, kan et samarbeid basert på likestilt kunnskap mellom foreldre og barnehagelærere utfordre barnehagelærernes profesjonelle identiteter. I denne studien kan dette knyttes til barnehagens og foreldrenes ulike diskursive vilkår for språklig praksis, og som Kultti og Samuelsson (2016) fremhever, kan man spørre i hvilken grad foreldrenes forståelser blir ansett som viktig kunnskap når det gjelder barnehagens – og barnas – språklige praksis.

## Avslutning

Som Ødegaard og Krüger (2012:28) påpeker, kan praksis i barnehagen studeres gjennom å velge ut konkrete enheter som man så beskriver og analyserer. Enhver studie reduserer dermed kompleksiteten i barnehagen, grunnet valg av tema, metode og analysetilnærming, og det gjelder også for denne studien. Forståelsene av flerspråklighet som framkommer i disse to kasusbarnehagene, er kun to av mange mulige. Som en etnografisk kasusstudie bidrar studien med en mer dyptgående innsikt i barnehagelæreres og foreldres forståelser, men er ikke representativt for barnehager i Norge eller Tyskland generelt. Den kan derimot løfte frem betydningen av det diskursive nivået når det gjelder samarbeid med flerspråklige foreldre. Slik neksusanalysen er brukt her, gir studien ikke svar på hvordan barnehagens og foreldrenes forståelser møtes konkret, og å utforske slike møter vil være et viktig aspekt i videre forskning. Et annet viktig aspekt kan være å studere møter mellom autoritative diskurser og alternative (hverdags)-diskurser blant ansatte i barnehagen.

## Noter

1. Her inngår Kunnskapsdepartementet (2013), Høigård, Mjør og Hoel (2009) og Gjervan (2006) i norsk sammenheng, samt MfSGFG (2012a), MfSGFG (2012b) og MfSGFG (2014) i tysk sammenheng. MfSGFG er valgt som forkortelse for *Ministerium für Soziales, Gesundheit, Familie und Gleichstellung i Schleswig-Holstein*.
2. Grunnet studiens Bakhtinologiske rammeverk, har jeg valgt å bruke *dataproduksjon* og *deltakere* framfor *datainnsamling* og *informanter*.
3. *Erzieherin* er profesjonstittelen som kan sies å tilsvare den norske barnehagelæreren med tanke på stillingskategorien i barnehagen. Utdanningen er tradisjonelt sett på fagskolenivå, men siden begynnelsen av 2000-tallet har det også blitt opprettet ulike

- akademiske utdanningsløp (Staatsinstitut für Frühpädagogik IFP 2009). Omtrent 68 % av alle ansatte i barnehagen er Erzieherinnen (Oberhuemer 2015, tall fra 2014).
4. *Sozialpädagogische Assistentin* er en kortere utdanning enn Erzieherin og utgjør ca. 13 % av alle ansatte i barnehagen (Oberhuemer 2015, tall fra 2014).
  5. Intervjuet med Peter ble gjennomført på engelsk, og utdraget er gjengitt på original-språket.

## Referanser

- Alasutari, Maarit 2010. Striving at partnership: Parent-practitioner relationships in finnish early educators' talk. *European Early Childhood Education Research Journal*, 2010, årg. 18 nr. 2, 149–161. doi: 10.1080/13502931003784545
- Alstad, Gunhild Tomter 2013. *Barnehagen som språklæringsarena: En kasusstudie av tre barnehagelæreres andrespråksdidaktiske praksiser*. Doktorgradsavhandling, Det humanistiske fakultetet, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Alstad, Gunhild Tomter 2015. Barnehagen som læringsarena for gryende flerspråklighet: en oversikt over forskning 1985-2015. *NOA: norsk som andrespråk*, 2015, årg. 31, nr. 1-2, 284–309.
- Apeltauer, Ernst 2006. *Kooperation mit zugewanderten Eltern* (Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht). Flensburg: Universität Flensburg.
- Axelsson, Monica 2005. Litteracitetsutveckling i Stockholms flerspråkiga förskolor. I M. Axelsson, C. Rosander og M. Sellgren (red.). *Stärkta trådar: Flerspråkiga barn och elever utvecklar språk, litteracitet och kunskap*. Rinkeby: Språkforskningsinstitutet, 19-98
- Bakhtin, Mikhail Mikhailovic 1981. *The Dialogical Imagination. Four Essays by M.M.Bakhtin* (C. Emerson og M. Holquist, Overs.). Austin, Texas: The University of Texas Press.
- Bakhtin, Mikhail Mikhailovic 1984. *Problems of Dostoevsky's Poetics* (C. Emerson, Overs.). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Bakhtin, Mikhail Mikhailovic 1986. *Speech Genres and Other Late Essays* (V. W. McGee, Overs.). Austin, Texas: University of Texas Press.
- Bakken, Yvonne 2016. Kræsjkurs i flerkulturell kompetanse – bra å vite for et godt samarbeid mellom barnehage og hjem. I Y. Bakken og V. Solbue (red.). *Mangfold i barnehagen. Fra politisk vilje til flerkulturell virkelighet?* Bergen: Fagbokforlaget, 49–70
- Bergroth, Mari og Palviainen, Åsa 2016. The early childhood education and care partnership for bilingualism in minority language schooling: col-

- laboration between bilingual families and pedagogical practitioners. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 2016, årg. 19, nr. 6, 649–667. doi: 10.1080/13670050.2016.1184614
- Birkeland, Åsta 2012. Barnehagens vegger som dannelsingsagenter – en komparativ analyse. I E. E. Ødegaard (red.). *Barnehagen som dannelsingsarena*. Bergen: Fagbokforlaget, 157–180
- Cummins, Jim 1979. Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters. *Working Papers on Bilingualism*, 1979, årg. 19, 121–129.
- Davies, Charlotte Aull 2008. *Reflexive Ethnography: A guide to researching selves and others* (2. utg.). Abingdon/Oxon og New York: Routledge.
- de Vocht, Lia 2015. *Reconceptualizing Teacher-Child Dialogue in Early Years Education: A Bakhtinian Approach*. Doktorgradsavhandling, University of Canterbury/New Zealand. Hentet fra <https://ir.canterbury.ac.nz/handle/10092/10936>
- Engen, Thor Ola og Kulbrandstad Lars Anders 2000. *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning* (1. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Einarsdóttir, Johanna og Wagner, Judith. T. 2006. Nordic ideals as reflected in nordic childhoods and early education. I J. Einarsdóttir og J. T. Wagner (red.), *Nordic Childhoods and Early Education: Philosophy, Research, Policy, and Practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway, and Sweden*. Greenwich/Connecticut: Information Age Publishing Inc., 1–12
- Freedman, Sarah Warshauer og Ball, Arnetta F. 2004. Bakhtinian Concepts to Guide the Study of Language, Literacy, and Learning. I A. F. Ball og S. W. Freedman (red.), *Bakhtinian Perspectives on Language, Literacy and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 3–33.
- García, Ofelia. og Li Wei 2014. *Translanguaging. Language, Bilingualism and Education*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Gjervan, Marit 2006. *Temahefte om språklig og kulturelt mangfold*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Gulløv, Eva og Højlund, Susanne 2010. *Feltarbejde blandt børn: Metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. København: Gyldendal A/S.
- Hantrais, Linda 2009. *International Comparative Research: Theory, Methods and Practice*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave MacMillan.
- Holquist, Michael 2002. *Dialogism: Bakhtin and his world* (2. utg.). New York: Routledge.





- Hult, Francis M. 2017. Nexus analysis as scalar ethnography for educational linguistics. I M. Martin-Jones og D. Martin (red.). *Researching multilingualism. Critical and ethnographic perspectives*. Abingdon, Oxon og New York: Routledge, 89–104.
- Høigård, Anne, Mjør, Ingeborg og Hoel, Trude 2009. *Temahefte om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Jaffe, Alexandra 2009. The Production and Reproduction of Language Ideologies in Practice. I N. Coupland og A. Jaworski (red.). *The New Sociolinguistics Reader*. Hampshire, New York: Palgrave Macmillan, 390–404
- Korsvold, Tora 2008. *Barn og barndom i velferdsstatens småbarnspolitik: En sammenlignende studie av Norge, Sverige og Tyskland 1945–2000*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kristjansson, Baldur 2006. The making of nordic childhoods. I J. Einarsdottir og J. T. Wagner (red.). *Nordic Childhoods and Early Education. Philosophy, Research, Policy, and Practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway, and Sweden*. Connecticut: Information Age Publishing Inc., 13–42
- Kultti, Anne og Samuelsson, Ingrid Pramling 2016. Diversity in initial encounters between children, parents an educators in early childhood education. I K. Fischer, I. Kascheff-Haude og J. Schneider (red.). *Voices on Participation: Strenghtening Activity-oriented Interactions and Growth in The Early Yeras and in Transitions: GINALS, EU Lifelong Learning Program*, 140–152. Hentet fra <http://www.signals-eu.com/>
- Kunnskapsdepartementet 2013. *Rammeplan for barnehagen: Innhold og oppgaver*. Oslo: Pedlex.
- Lane, Pia 2011. Neksusanalyse - minoritetsspråkpolitikk og språkskifte i et tospråklig samfunn. I T. R. Hitching, A. B. Nilsen og A. Veum (red.). *Diskursanalyse i praksis. Metode og analyse*. Oslo: Høyskoleforlaget AS, 239–256.
- Lane, Pia 2014. Nexus analysis. I J.-O. Östman og J. Verschueren (red.), *Handbook of Pragmatics* (18). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1–18.
- MfSGFG 2012a. *Erfolgreich starten: Handreichung für Sprache(n), Zeichen/Schrift und Kommunikation in Kindertageseinrichtungen*. Hentet fra [https://www.schleswig-holstein.de/DE/Fachinhalte/K/kindertageseinrichtungen/downloads/kindertageseinrichtungen\\_Bildungsauftrag\\_Handreichungen\\_Sprache.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=2](https://www.schleswig-holstein.de/DE/Fachinhalte/K/kindertageseinrichtungen/downloads/kindertageseinrichtungen_Bildungsauftrag_Handreichungen_Sprache.pdf?__blob=publicationFile&v=2).



- MfSGFG 2012b. *Erfolgreich starten: Leitlinien zum Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen*. Hentet fra [http://www.schleswig-holstein.de/DE/Fachinhalte/K/kindertageseinrichtungen/downloads/kindertageseinrichtungen\\_Bildungsauftrag\\_LeitlinienBildungsauftrag\\_LeitlinienBildungsauftrag\\_Bildungsauftrag-Leitlinien.pdf?\\_\\_blob=publicationFileogv=1](http://www.schleswig-holstein.de/DE/Fachinhalte/K/kindertageseinrichtungen/downloads/kindertageseinrichtungen_Bildungsauftrag_LeitlinienBildungsauftrag_Bildungsauftrag-Leitlinien.pdf?__blob=publicationFileogv=1).
- MfSGFG 2014. *Elternkooperation: Zusammenarbeit mit Müttern und Vätern in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege*. Hentet fra [https://www.schleswig-holstein.de/DE/Fachinhalte/K/kindertageseinrichtungen/downloads/kindertageseinrichtungen\\_Bildungsauftrag\\_LeitlinienBildungsauftrag\\_elternkooperation.pdf;jsessionid=EB924C1EC74EDBD46B805B3ABEBC8D5D?\\_\\_blob=publicationFileogv=2](https://www.schleswig-holstein.de/DE/Fachinhalte/K/kindertageseinrichtungen/downloads/kindertageseinrichtungen_Bildungsauftrag_LeitlinienBildungsauftrag_elternkooperation.pdf;jsessionid=EB924C1EC74EDBD46B805B3ABEBC8D5D?__blob=publicationFileogv=2).
- O'Reilly, Karen 2012. *Ethnographic methods* (2. utg.). London: Routledge.
- Oberhuemer, Pamela 2005. International Perspectives on Early Childhood Curricula. *International Journal of Early Childhood*, 2005, årg. 37, nr. 1, 27–38. doi: 10.1007/BF03165830
- Oberhuemer, Pamela 2015. Parallel discourses with unparalleled effects: early years workforce development and professionalisation initiatives in Germany. *International Journal of Early Years Education*, 2015, årg. 23, nr. 3, 303–312.
- Opplæringslova 1998. *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa m.v. av 17. juli 1998 nr. 61*. Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1).
- Otyakmaz, Berrin Özlem og Döge, Paula 2015. Erzieherinnen-Eltern-Beziehung in Migrationskontexten. I Ö. Otyakmaz og Y. Karaşoğlu (red.). *Frühe Kindheit in der Migrationsgesellschaft. Erziehung, Bildung und Entwicklung in Familie und Kindertagesbetreuung*. Wiesbaden: Springer, 159–177.
- Pesch, Anja Maria 2017. *Å skape rom for flerspråklighet: En studie av diskursive vilkår for barnehagens språklige praksis med flerspråklige barn*. Doktorgradsavhandling, UiT Norges arktiske universitet, Tromsø.
- Riley, Kathleen C. 2011. Language Socialization and Language Ideologies. I A. Duranti, E. Ochs og B. B. Schieffelin (red.). *The Handbook of Language Socialization* (1. utg.). Chichester, West Sussex: Blackwell Publishing Ltd., 493–514
- Schwartz, Mila 2013. Immigrant parents' and teachers' views on bilingual preschool language policy. *Language and Education*, 2013, årg. 27, nr. 1, 22–43. doi: 10.1080/09500782.2012.673626
- Scollon, Ron og Scollon, Suzie Wong 2004. *Nexus analysis: Discourse and the emerging internet*. New York: Routledge.



- Skutnabb-Kangas, Tove 1984. *Bilingualism og not: The education of minorities*. Clevedon/Avon: Multilingual Matters.
- Sollid, Hilde 2014. Hierarchical dialect encounters in Norway. *Acta Borealia*. Årg. 31, nr. 2, 113-130. doi: 10.1080/08003831.2014.967969
- Staatsinstitut für Frühpädagogik IFP 2009. *Fachpersonal in Kindertageseinrichtungen der Europäischen Union. Ausbildungen und Arbeitsfelder*. Hentet fra [http://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/091014\\_bmfsfj\\_fachpersonal\\_eu27\\_neu.pdf](http://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/091014_bmfsfj_fachpersonal_eu27_neu.pdf)
- Statistisches Bundesamt 2017. Betreuungsquote von Kindern unter 6 Jahren mit und ohne Migrationshintergrund. Hentet 25.06.2017 fra [https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Soziales/Sozialleistungen/Kindertagesbetreuung/Tabellen/Tabellen\\_BetreuungsquoteMigrationshintergrund.html](https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Soziales/Sozialleistungen/Kindertagesbetreuung/Tabellen/Tabellen_BetreuungsquoteMigrationshintergrund.html)
- Statistisk sentralbyrå 2018a, 04.04.2018. Barnehager, 2017, endelige tall. Hentet 28.06.2018 fra <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager/aar-endelige>
- Statistisk sentralbyrå 2018b, 04.04.2018. Andel barn i barnehage øker fortsatt. Hentet 28.06.2018 fra <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/andel-barn-i-barnehage-oket-fortsatt>
- Strand, Torill 2006. The social game of early childhood education. The case of Norway. I J. Einarsdottir og J. T. Wagner (red.). *Nordic Childhoods and Early Education. Philosophy, Research, Policy and Practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway, and Sweden*. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing Inc., 71–99
- Thomaske, Nathalie 2011. The Relevance of Multilingualism for Teachers and Immigrant Parents in Early Childhood Education and Care in Germany and in France. *Intercultural Education*, 2011, årg. 22, nr. 4, 327–336. doi: 10.1080/14675986.2011.617425
- Tobin, Joseph, Hsueh, Yeh og Karasawa, Mayumi 2009. *Preschool in Three Cultures Revisited: China, Japan and the United States*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Valvatne, Helene og Sandvik, Margareth 2007. *Barn, språk og kultur: Språkutvikling fram til sjuårsalderen*. Oslo: Cappelen Akademisk
- Wagner, Judith T. 2006. An outsider's perspective. Childhoods and Early Education in the Nordic Countries. I J. Einarsdottir og J. T. Wagner (red.), *Nordic Childhoods and Early Education. Philosophy, Research, Policy, and Practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway, and Sweden*. Connecticut: Information Age Publishing Inc., 289–306
- White, Elizabeth Jayne 2016. *Introducing dialogic pedagogy: Provocations for the early years*. London og New York: Routledge.

- White, Elizabeth Jayne 2017. Heteroglossia as a Dialogic Route to Metaphoricity in Education. I I. Semetsky (red.). *Edusemiotics - A Handbook*. Singapore: Springer Science + Business Media, 207–220. Hentet fra [http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-10-1495-6\\_15](http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-10-1495-6_15) doi:10.1007/978-981-10-1495-6\_15
- White, Elisabeth Jayne og Peters, Michael A. 2011. Introduction. Reading Bakhtin Educationally. I E. J. White og M. A. Peters (red.). *Bakhtinian Pedagogy. Opportunities and Challenges for Research, Policy and Practice in Education Across the Globe*. New York: Peter Lang Publishing, 1–17.
- Woolard, Kathryn A. 1998. Language Ideology as a Field of Inquiry. I B. B. Schieffelin, K. A. Woolard og P. V. Kroskrity (red.). *Language Ideologies. Practice and Theory*. New York: Oxford University Press, 3–47.
- Yin, Robert K. 2014. *Case Study Research: Design and Methods* (5 utg.). London og Thousand Oaks: Sage Publications.
- Ødegaard, Elin Eriksen 2007. *Meningsskaping i barnehagen: innhold og bruk av barns og voksnes samtalefortellinger*. Doktorgradsavhandling, Göteborgs universitet, Göteborg.
- Ødegaard, Elin Eriksen 2011. On the Track of Cultural Formative Practice: A Chronotopic Reading of Young Children's Co-narrative Meaning-making. I E. J. White og M. A. Peters (red.). *Bakhtinian Pedagogy. Opportunities and Challenges for Research, Policy and Practice in Education Across the Globe*. New York: Peter Lang Publishing, 179–199.
- Ødegaard, Elin Eriksen og Toralf Krüger 2012. Studier av barnehagen som danningsarena - sosialepistemologiske perspektiver. I E. E. Ødegaard (red.). *Barnehagen som danningsarena*. Bergen: Fagbokforlaget, 19–47.
- Ødegaard, Elin Eriksen, Sataøen, Svein Ole, Aaserud, Geir, Knudsen, Ida Margrethe og Eikset, Andrea 2009. *Barnehagepionerer: Barnehagen fra 1800 og fram til i dag*. Hentet 11.05.2017 fra <http://prosjekt.hib.no/barnehagepionerene/barnehagen/barnehagen/>
- Øzerk, Kamil 2016. *Tospråklig oppvekst og læring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.



## Abstract

### *Views on multilingualism as discursive conditions for ECECs collaboration with parents of multilingual children*

The article discusses how views on multilingualism may be discursive conditions for collaboration between Early Childhood Education and Care (ECEC) institutions and parents of multilingual children. Based on a nexus analytic approach (Scollon & Scollon 2004), I study ECEC teachers' and parents' views on multilingualism by analyzing their linguistic practices as they are described in their interviews. In the article, I explore which views on multilingualism are expressed by ECEC-teachers and parents and discuss how these create spaces and boundaries for the collaboration on the children's linguistic practice and language development. The analysis explores how understandings of multilingualism are related to the ECEC's discourses in place, the participants' historical bodies and the interaction order in encounters of teachers and parents. Based on Bakhtinian perspectives (Holquist 2002), collaboration is viewed as dialogue where both parents and teachers participate, and the article discusses how authoritative discourses and everyday discourses (Bakhtin 1986, Freedman og Ball 2004) influence this collaboration.

*Keywords: ECEC; multilingualism; collaboration with parents; linguistic practice; nexus analysis*

# 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 bearbeides 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. verbøyning, 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, avklarar 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*

# Bokomtaler

**Magnhild Selås og Ann-Kristin Gujord (red.) 2017. Språkmøte i barnehagen. Bergen: Fagbokforlaget. 220 sider.**

*Åse Lund*

Universitetet i Sørøst-Norge

Tittelen på boka jeg skal omtale, *Språkmøte i barnehagen*, gir meg forventinger om et møte med kreativ språklig utfoldelse i barns barnehagehverdag, der språk og språklige varianter møtes. Boka er en antologi med bidragsyttere fra Universitetet i Bergen og Høgskulen på Vestlandet. Utgangspunktet for boka er et forskningsprosjekt der Ann-Kristin Helland Gujord, Magnhild Selås, Edit Bugge, Dagmar Andrea Cejka og Randi Nete-land har fulgt barn i to ulike barnehager. Et slikt utgangspunkt ser jeg på som en klar styrke. Det gir forfatterne muligheten til å vise leserne oppdatert forskningsbasert kunnskap om språkkompetanse og språkbruk hos barn og ansatte, om språk i ulike typer aktiviteter i barnehagen og om refleksjoner omkring språkarbeid i barnehagen. At de har valgt to barnehager med barnegrupper med ulik sammensetning av kulturelt og språklig mangfold, gjør at de to barnehagene kan være representative for mange barnehager i Norge.

I innledningskapittelet, *Ein mangfaldig barnehage*, får vi møte to av barna i prosjektet, Lana og Håkon. Barna vokser opp i to ulike språkmiljøer, men forfatterne viser hvordan begge er omgitt av språklig variasjon. På denne måten viser de hvordan språklig mangfold angår oss alle, og at norske barnehagebarn både vil møte mange måter å snakke norsk på og ulike språk i sin hverdag hjemme og i barnehagen. Ved å innlede med dette kan det se ut som om forfatterne har et ønske om å forene andrespråksfeltet med førstespråksfeltet. Det er positivt fordi flerspråklighet og andrespråkslæring som hovedregel blir behandla i egne kapitler som noe særegent og uvanlig.



Kapittel 2, *Språk og språkbruk i samfunnet*, er en kort innføring i sosiolingvistikk, og tar for seg ulike former for språklig variasjon på samfunnsnivå og individnivå. Disse delene av kapittelet viser ikke til forskningsprosjektet som ble introdusert innledningsvis. Det er heller ikke gjort noe forsøk på å knytte stoffet til barnehagesektoren. Kapittelets relevans for sektoren øker når holdninger til språkbruk tas opp. Dette er viktig tematikk å diskutere med studenter og ute i barnehagene. Holdninger påvirker handlemåtene våre, og de vil påvirke hvordan de ansatte i barnehage møter barns språk både i hverdagsaktiviteter og i planlagt språkarbeid.

Kapittel 3, *Språket i bruk*, er det kapittelet som best klarer å leve opp til de forventningene jeg får i innledningskapittelet. Her blir eksempler fra prosjektbarnehagene brukt flittig, og det flerspråklige perspektivet er tilstede hele veien. I dette kapittelet har leken fått stor plass, og det viser hvordan barn finner veier inn i språk og lek ved hjelp av gode strategier og hjelp fra andre. Det legges vekt på at barna må gis muligheter i «eit språkmiljø som er romsleg nok til at ein kan bruke dei strategiane ein har» (s. 76).

Etter å ha lest samtaleanalysen i den siste delen av kapittelet, sitter jeg også igjen med en opplevelse av romslighet som en viktig del av språkarbeidet. I innledningskapittelet står det at boka vil legge vekt på den språklæringa som skjer i dagligdagse situasjoner i barnehagen. Analysen av en samtale rundt matbordet er nok det som tettest følger opp denne intensjonen, og den viser godt hvilket potensiale som ligger i denne hverdags situasjonen. I tillegg til interessante funn som gjøres gjennom å telle antall ytringer, er observasjoner av barnas bruk av andre ressurser enn de verbale av stor verdi for ansatte i barnehager. I denne samtalen viser det seg nemlig at de barna som har mange ikke-verbale uttrykk, roper og tuller, også er de som har flest verbale ytringer på norsk. At dette er atferd som ofte blir sett på som upassende ved matbordet og andre faste aktiviteter i barnehagen (f.eks. samling og påkledning), er viktig å formidle til barnehageansatte.

Kapittel 4 tar for seg barns språkutvikling og innledes med å vise tre eksempler på barn som vokser opp i ulike språklæringssituasjoner og hvor komplekse de kan være. Eksempelene viser hvorfor forskjellig språklig erfaringsgrunnlag spiller en rolle for språkutviklinga og gir ulike typer utvikling: førstespråksutvikling (flerspråklig og enspråklig) og andrespråksutvikling. Det er positivt at framstillinga av førstespråksutvikling innenfor ulike områder av språket inkluderer flerspråklig førstespråksutvikling. I de fleste andre framstillinger presenteres kun enspråklig førstespråksutvikling mens flerspråklig utvikling presenteres i en del for seg som simultan eller suksessiv. Denne framstillinga av språkutvikling er en videreføring av innledningskapittelets normalisering av flerspråklighet. Kapittelet inkluderer

også en presentasjon av faser i andrespråsutviklinga. Selv om forfatteren presiserer at det vanskelig lar seg gjøre å lage detaljerte generaliseringer av faser i andrespråkutviklinga, er det kjærkomment at det brukes så mye plass på det som her. Det er viktig at barnehagelærere som skal følge opp barns andrespråkutvikling, får mye kunnskap om dette når vi vet at mye av den kartleggingspraksisen som foregår ute i barnehagene baserer seg på en enspråklig norm.

Kapittel 5, *Språkkartlegging*, tar for seg et tema som har vært mye omdiskutert og som krever en faglig, nyansert framstilling. Forfatteren lykkes langt på vei med det, med noen innvendinger. I den første delen av kapitlet presenteres deler av samfunnsdebatten om kartlegging og hvordan barnehagenes kartleggingspraksis i noen tilfeller er politisk styrt. Som kommentar til dette nøyer hun seg med å anbefale barnehagelærere å tenke igjennom hvorfor og hvordan man bør kartlegge barns språk. Jeg mener det er viktig at kommende barnehagelærere opparbeider både faglige argumenter og profesjonelt mot til å ta til motmæle når politikken strider mot faglige og profesjonsetiske verdier. Boka kunne ha bidratt til dette gjennom å vise eksempler på barnehagelærere som har reagert på en praksis de ikke kan stå inne for. Videre i kapitlet kommer det en oversikt over argumenter for og imot språkkartlegging, en grundig presentasjon av ulike måter å innhente kunnskap om barns språk på, og en egen del om hvilke krav som bør stilles til kartleggingsmaterieill man skal bruke. Å forstå forskjellen på ulike kartleggingsmetoder er viktig å ha kunnskap om, og de ulike verktøya som presenteres, vil barnehagelærere møte i barnehagene og i kontakt med PPT. Det presiseres at det er viktig å vurdere verktøyet man har tenkt å ta i bruk. Jeg tror det ville vært til stor hjelp for barnehagelærere om presentasjonen av kartleggingsverktøy inneholdt en vurdering, for eksempel av hvor godt verktøyet egner seg til å kartlegge barn med ulik type språkutvikling jf. framstillinga i kapittel 4.

Kapittel 6 har en fin begrepsavklaring av «språkstimulering». Det er nyttig at dette er gjort med et ord som brukes flittig og tillegges ulike betydninger ute i barnehagene. Under en del av kapitlet som kalles *Språkstimulering gjennom god barnehagepraksis*, finner vi undertitlene *Det fleirspråklege perspektivet*, *Samtaler mellom barn og vaksne*, *Spesielt tilrettelagte språkkøtter*, *Samlingsstunder*, *Å arbeide med ord*, *Høgtlesing*, *Eventyr*, *forteljingar og populærkultur*, *Musiske aktiviteter*, *Leik* og *Skrifispråket*. Mange av temaene er grundigere behandla i andre fagbøker for barnehagelærerutdanninga, og presentasjonene tilfører med noen unntak ikke noe nytt. Her kunne forfatteren med fordel ha gjort et utvalg, f.eks. gjennom å fokusere på hverdagssituasjoner, som hun også skriver at kan ha

et stort potensiale for språklæring. Delen om et flerspråklig perspektiv på språkarbeidet er skuffende i en bok som innleder med en normalisering av flerspråklighet og inkluderer alle former for språklig variasjon. Jeg synes ikke eksemplene som er gitt gir et godt nok bilde av hvordan man kan legge til rette for tverrspråklige praksiser i et språkmiljø der språklig variasjon er en berikelse.

*Språkmøte i barnehagen* har noen kvaliteter som det er verdt å trekke fram. Bokas klare styrke er at den tar utgangspunkt i et prosjekt der forfatterne har fulgt barns språkbruk og språkutvikling i to reelle barnehager. Det gir forfatterne muligheten til å knytte teoretisk kunnskap til eksempler fra barnehagenes praksis. Dette er noe vi stadig utfordres til å gjøre mer av i barnehagelærerutdanninga, og noe studentene skal trenes opp til i løpet av studiet. Dessverre er det er bare noen av kapitlene som bruker prosjektet på denne måten. Jeg tror boka bedre hadde klart å forene teori og praksis om hvert kapittel hadde inneholdt en didaktisk del med forslag til språkarbeid istedenfor å samle dette til slutt. I boka kan vi lese at barnehagelæreres «fag- og erfaringsbaserte mageskjensle» er et viktig verktøy i arbeidet med barns språk. Denne mageskjenselen beskrives som en kombinasjon av forskningsbasert kunnskap og barnehagelæreres erfaringsbaserte kunnskap om barns språk. Jeg leser dette som en annen betegnelse på det *Rammeplan for barnehagen* kaller et «godt faglig skjønn» (Utdanningsdirektoratet 2017, s. 16). I en bok som handler om et fagområde i barnehagen der mange barnehager opplever en politisk styring som går på tvers med barnehagelærernes gode faglige skjønn, er det synd at deres stemme er helt fraværende. Hvis boka skal kunne hjelpe barnehagelærere med å utøve et godt faglig skjønn, hadde det også vært en fordel om forfatterne hadde tatt tydeligere stilling til hva som er gode og dårlig arbeidsmåter i språkarbeidet i barnehagen. Selv om forventningene om å få møte yrende språkpraksiser i barnehagen bare delvis innfris, har boka noen framstillinger av barns språk som jeg setter stor pris på. Det er der den lykkes med å framstille barn som kompetente og oppfinnsomme språkbrukere.

## Kilder

Utdanningsdirektoratet (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra <https://www.udir.no>





**Sonja Kibsgaard (red.) 2018. *Veier til språk i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget. 224 sider.**

*Maria Elisabeth Moskvil*  
Universitetet i Sørøst-Norge

No har eg akkurat lese ei ny og innbydande bok om barns leikande språkbruk og språklæring. *Veier til språk i barnehagen* er gjeven ut på Universitetsforlaget med Sonja Kibsgaard som redaktør. Boka er fagfelleverdert, og 12 artiklar har fått plass i den fleirfaglege vitskaplege antologien. Ei fargerik framside, utforma som eit kart over eit lite nær-område, har kreative gatenamn som Akebakken, Lekegata, Kjærlyghetsstien og Musikkveita. Etter å ha lese og tenkt meg gjennom bokas 223 sider, veit eg at desse vegane på framsida innbyr lesaren til ei vid og tverrfagleg tilnærming til barns språklæring. Ein tydeleg uttrykt intensjon er «at barn gjennom språklæringsprosesser må få tillit til egne tanker, språklige uttrykk og væremåter» (Kibsgaard 2018:17). Redaktøren og medforfattarane ynskjer altså at antologien skal påverke barnehagefeltet. Boka responderer nok også på forskrifta til ny rammeplan for barnehagen der det vert understreka at barna skal få bruke heile kroppen og alle sansar i sine læringsprosessar (Utdanningsdirektoratet 2017).

På baksidepermen vert den fleirfaglege antologien presentert slik: «Boka tar for seg verbalspråk, kroppsspråk, sang, musikk, bevegelse og bruk av litteratur som mulige veier til språktilegnelse hos barn». Her står det også at kapitla dreiar seg om både fyrste- og andrespråklæring. Lesaren bør etter mi meining vere open for at også dei kapitla som ikkje nemner fleirspråklege barn eksplisitt, vil kunne inspirere til nye andrespråksdidaktiske praksisar og analysemåtar i møte med fleirspråklege barn sine ulike kommunikasjonsformer. Som lesar får eg tidleg ei forventning om at multimodal teori og eit utvida tekstomgrep vil stå sentralt i den vitskaplege antologien. Etter mi meining er Ingvild Olaussen ein av dei artikkelforfattarane som aller best svarer på denne forventninga, både teoretisk og metodisk. Ho har skrive artikkelen «Lekne fortellinger: Fortelleruttrykk av de yngste i barnehagen sett i et multimodalt perspektiv», ein artikkel som kan hjelpe oss til å forstå barns mangfaldige verbalspråklege og nonverbale kommunikasjonsformer. Olaussen skriv at siktemålet med artikkelen hennar er å «undersøke toddleres lekne fortellinger og se hvordan de prøver ut formuttrykk innenfor ulike modaliteter i en utforsking sentrert i en kroppslig til-

stedeværrelse» (Olaussen 2018: 118). Her står kroppens rørsler i sentrum for kommunikasjonen. Færre barn vil få merkelappen «har ikkje språk» etter å ha sett nærmare på fleire slike leikne forteljingar.

Noko av det fyrste eg la merke til då eg fekk boka i hendene, var tittelen på kapittel 1 av Sonja Kibsgaard: «Språktilegnelse og kjærleghet». Endeleg, tenkte eg. Ein redaktør som verkeleg klarer (og torer) å poengtere kor nødvendig det er for alle barn å vere i trygge relasjonar for at dei skal kunne boltre seg i rike språkmiljø i barnehagen og i dei nærmaste omgivnadane sine. «Alle barn skal kjenne at de er elsket i barnehagen», skriv Kibsgaard på slutten av kapittel 1 (2018:29). Meir direkte kan ein vel ikkje uttrykkje ein grunnleggjande premiss for språklæring. Kibsgaard vektlegg betydninga av kommunikasjon med barn i *romslege prosessar*, og ho presenterer eksempel på at barnehagetilsette kan skape både trygg og utrygg stemning i språktileigningssituasjonar.

Boka har 12 kapittel som har gjeve kjennskap til fleire nye fagpersonar for min del. Men artikkelforfattarane har publisert saman før, mellom anna i boka *Lek og samspill i et mangfoldsperspektiv* gjeven ut på Fagbokforlaget i 2015. For mange lesarar er redaktøren Sonja Kibsgaard og Olaf Husby mellom anna kjende for boka *Norsk som andrespråk i barnehage og skole* som er publisert i tredje utgåve i 2014. I antologien eg her skriv om tilbyr forfattarane tverrfaglege tilnærmingar som er relevante for alle som interesserer seg for barns ulike kommunikasjonsformer. Med det tydelege profesjonsperspektivet kan boka vere aktuell som lærebok i barnehagelærarutdanninga, men den vitskaplege antologien vil også kunne vere ei viktig fagbok for forskarar som inspirasjon til multimodale og sosialsemiotiske tilnærmingar i forskning om fleirspråklege barn og andrespråklæring.

At språklæring fyrst og fremst skjer gjennom leik og kvardagsaktivitetar, er eit samlande fagleg utgangspunkt for bidragsytarane i antologien. Kibsgaard held mellom anna fram utsegna til ein pedagog i Blåbærtua barnehage som ynskjer å «verne om slike situasjonar som åpner for samspill og mulig språklæring barn imellom» (2018:60-61). I kapittel 2 held Husby fram 0–6-årsalderen som ein periode med optimale vilkår for tileigning av språk. Vidare vert samhandlings- og læringssituasjonar rikt presentert gjennom boka. Berg og Bjørgen (kap. 4) presenterer observerte samtalar mellom barn og barnehagelærarar i ein akebakke. Storli og Moser skriv i kapittel 5 om boltreleik og leikeslåsning, sofistikerte og komplekse leikformer. Som lesar gler eg meg over å få tilgang til eit meir nyansert begrepsapparat for den kropslege samhandlinga dei små kan setje i spel i eit puterom i ein norsk barnehage. Her er den non-verbale kommunikasjonen meir framtrudande enn den verbalspråklege.

Sjølv om dei spontane lærings situasjonane er sterkt vektlagde i boka, er somme av artikkelforfattarane noko meir opptekne av det meir systematiske språk arbeidet i barnehagen. Fodstad skriv i kapittel 6 om «barnefavorittane» (les: poetiske tekstar, eventyr og bildebøker). «Repetert lesing med lesestop» blir foreslått som metode for høgtlesing i barnegrupper (2018:100). Eit større ordforråd og utforskinga av det romlege i språket er noko av intensjonen med denne typen strukturerte samtalsituasjonar ikring bildebøkene. Fodstad poengterer likevel at leseopplevingane er det primære, og at møta med dei litterære sjangrane kan vere innfallsportar til nye leikelandskap. I kapittel 7 skriv også Neraas om barn som skaper meining i møte med barnelitteratur. Ho vil leggje til rette for intertekstuelle erfaringar, at barna skal få oppleve gjenkjenning av tekstar i høgtlesingssituasjonar. I kapitlet «Språk via sang» av Kulset møter vi Aida, ei nesten fire år gamal jente, som viser plutselig deltaking og samhandling med jamnaldringar i eit songsamvær trass i manglande kompetanse i andrespråket. Denne enkeltepisoden fungerer som eit utgangspunkt for ei drøfting av song som grunnlag for vennskap, og dermed ein av fleire moglege vegar til språklæring. Når vi syng, aukar oxytocinnivået. Song kan skape sosial ro og likevekt og er særleg godt eigna i situasjonar med sosial usikkerheit, skriv forfattaren. I kapittel 10 presenterer Hovde eit utviklingsprosjekt der målet er betre språk gjennom musikkarbeid i barnehagen. Vi møter Amida, ei 2,5 år gamal jente, som ved å ta i bruk sitt songrepertoar på norsk og morsmålet, har fått ein måte å ta initiativ til leik med andre barn. Hovde drøftar likevel fleire hindringar som kan kome opp i eit utviklingsprosjekt der eit heilt personale skal arbeide med musikalitet som middel for språklæring. I kapittel 11 får vi drøfte korleis språkfelleskapet kan verte utvikla gjennom kommunikasjon via tolk. Eit av eksempla handlar om Sahra på fem år som fekk fortelje eit eventyr i samarbeid med sin tolk. Kanstads teoretiske tilnærming er inspirert av Jølbo (2016) og teoriar om aktørskap og dialogisme. I kapittel 12 møter vi også ei Sara. Seland hevdar at Sara viser interkulturell kompetanse når ho ganske plutselig klarer å tre inn i eit leikande samspel med jamnaldringar på eit tidspunkt der leiken blir meir nonverbal. I artikkelen diskuterer Seland samanhengen mellom nonverbal improvisasjon og interkulturell kompetanse.

I antologien *Veier til språk i barnehagen* finn vi aktuelle eksempel og narrativar som viser barns unike språkbruk og samhandling med vaksne og barn i fleirspråklege barnegrupper. Desse praksisforteljingane, men også dei grundige presentasjonane av teoretiske, metodiske og analytiske tilnærmingar i antologien, vil kunne utfordre vårt blikk på barn som er i

ferd med å lære seg nye språk og utforske alle sine kommunikasjonsformer i barnehagen. Det finst altså fleire vegar til språk.

### Litteraturliste

- Jølbo, Ingrid 2016. *Identitet, stemme og aktørskap i andrespråkskriving: en undersøkelse av skriving som meningsskapning blant elever med somalisk bakgrunn i norskfaget i grunnskoleopplæringen for minoritets-språklig ungdom*. Oslo: Institutt for lingvistiske og nordiske studier, Det humanistiske fakultet, Universitetet i Oslo.
- Sonja Kibsgaard (red.) 2018. *Veier til språk i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kibsgaard, Sonja og Marit Kanstad (red) 2015. *Lek og samspill i et mangfoldsperspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kibsgaard, Sonja og Olaf Husby 2014. *Norsk som andrespråk. Barnehage og barnetrinn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet 2017. *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra <https://www.udir.no>.

## Multilingual Childhoods: Education, policy and practice 15 – 16 May, 2019

Inland Norway University of Applied Sciences (HINN) and Oslo Metropolitan University (OsloMet) are pleased to announce the call for papers for *Multilingual Childhoods 2019*, the third EECERA Multilingual Childhoods SIG and REYLL network international research conference.

### Confirmed plenary speakers:

- Professor Dr. Annick De Houwer, University of Erfurt, Germany
- Professor Åsa Palviainen, University of Jyväskylä, Finland
- Professor Lars Anders Kulbrandstad, Inland Norway University of Applied Sciences, Norway

### Call for papers:

Aimed at scholars, PhD students and practitioners involved in research, *Multilingual Childhoods 2019* welcomes those who are investigating childhood multilingualism in educational contexts from around the world. *Multilingual Childhoods 2019* will focus on issues related to the learning and teaching of two or more languages in the home, school or community by children from birth to the age of 6 years old.

### Abstract submission

Abstract submissions for papers and posters should be no more than 300 words, be written in English and include name and affiliation of presenter(s), title of presentation, aims of study, theoretical underpinning, methodology, main findings and discussion, implications for practice/policy and references.

Papers will be allocated 20 minutes with 10 minutes for discussion.  
Posters (max. size A0, portrait format) will be on display throughout the conference.

The abstract submission process for *Multilingual Childhoods 2019* will be through the conference website: <https://eng.inn.no/project-sites/multilingual-childhoods-2019>

**Deadline for abstract submissions: 30 October 2018.**

Notification of acceptance will be sent by 15 December 2018.

**Doctoral symposium**

We offer a special pre-conference on May 14 designed for current PhD students conducting research in the field. In seminars led by prominent researchers, selected doctoral students will have their papers discussed. The symposium is connected to the Phd program Teaching and Teacher Education at Inland Norway University of Applied Sciences. For further details, please confer our website: <https://eng.inn.no/project-sites/multilingual-childhoods-2019>.

**Conference venue – Hamar, Norway**

*Multilingual Childhoods 2019* will be held at Inland Norway University of Applied Sciences in Hamar, Norway. Hamar is located one hour north of Oslo Airport, and is easily accessible by train.

**We look forward to seeing you in Hamar in 2019!**

The conference organizing committee:

Gunhild Tomter Alstad (HINN, Norway) (conference chair)

Elena Tkachenko (OsloMet, Norway)

Anja Pesch (UiT, Norway)

Sandie Mourão (Nova University, Lisbon, Portugal)



## Bidragstere

Kari Bratland er universitetslektor i norsk, Institutt for barnehagelærerutdanning, Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier, OsloMet – storbyuniversitetet. E-post: kari.bratland@oslomet.no

Linda Evenstad Emilsen er stipendiat i norsk, Avdeling for lærerutdanning ved Høgskolen i Østfold. E-post: linda.e.emilsen@hiof.no

Benedikte Homme Fevolden er rådgiver ved Enhet for Kvantitative utdanningsanalyser (EKVA) ved Universitetet i Oslo og har tidligere vært ansatt som høgskolelektor ved Høgskolen i Oslo og Akershus/Oslomet – storbyuniversitetet. E-post: benedikte.homme@gmail.com

Ann-Kristin H. Gujord er førsteamanuensis i norsk som andrespråk ved Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studium, Det humanistiske fakultet, Universitetet i Bergen. E-post: ann-kristin.gujord@uib.no

Bente Hagtvet er Logoped MNLL og professor ved Institutt for Spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.

Johanne Ilje-Lien er stipendiat ved forskningssenteret for barn og unges oppvekst, deltakelse og kompetanseutvikling (BUK), Fakultet for helse- og sosialvitenskap, Høgskolen i Innlandet. E-post: johanne.ilje-lien@inn.no

Jannicke Karlsen er logoped MNLL og postdoktor ved Institutt for Spesialpedagogikk, UV-fakultetet, Universitetet i Oslo. E-post: jannicke.karlsen@isp.uio.no

Hein Lindquist er universitetslektor i pedagogikk og PhD-kandidat, Institutt for pedagogikk, Fakultet for humaniora, idrett og utdanningsvitenskap, Universitetet i Sørøst-Norge. Epost: hein.lindquist@usn.no



Åse Lund er universitetslektor i norsk, Institutt for språk og litteratur, Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap, Universitetet i Sørøst-Norge. E-post: ase.lund@usn.no

Marta Lykkenborg er logoped MNLL og PP-rådgiver i Vestby kommune.

Maria Elisabeth Moskvil er universitetslektor i norsk, Institutt for språk og litteratur, Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap, Universitetet i Sørøst-Norge. E-post: maria.e.moskvil@usn.no

Randi Neteland er førsteamanuensis i norsk ved Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolking, Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett ved Høgskulen på Vestlandet. E-post: randi.neteland@hvl.no

Anja Maria Pesch er universitetslektor ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning ved UiT/Norges arktiske universitet. E-post: anja.pesch@uit.no

Hanne Røe-Indregård er barnehagelærer, logoped MNLL og doktorgradstipendiat ved Institutt for Spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.

Magnhild Selås er førsteamanuensis i norsk ved Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolking, Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett ved Høgskulen på Vestlandet. E-post: magnhild.selas@uia.no

Åshild Søfteland er førsteamanuensis i norsk, Avdeling for lærerutdanning ved Høgskolen i Østfold. E-post: ashild.softeland@hiof.no

Elena Tkachenko er førstelektor i norsk, Institutt for barnehagelærerutdanning, Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier, OsloMet – storbyuniversitetet. E-post: elena.tkachenko@oslomet.no

Astri Heen Wold er psykolog og professor emerita ved Institutt for Psykologi, Universitetet i Oslo.



# Forfatterinstruks

Tidsskriftet *NOA – norsk som andrespråk* publiserer originalartikler innenfor fagfeltet norsk som andre- og fremmedspråk tolket i vid forstand.

Tidsskriftet har fagfelleordning. Artikler blir anonymisert før de blir vurdert av minst to fagfeller. Innsendte artikler må ikke være publisert andre steder eller være sendt til andre vitenskapelige tidsskrifter/forlag mens de er til vurdering i NOA. Det publiseres artikler på svensk og dansk i tillegg til norsk. Bare unntaksvis vil det trykkes artikler på engelsk.

Manuskript sendes redaksjonen som vedlegg på e-post.

Krav til manuskriptet:

Manuskriptet sendes inn i Word, skrives i Times New Roman 12 punkt skrift med 1,5 linjeavstand. Rett høyre og venstre marg. Unngå bruk av & med mindre det er egennavn. Fint om du legger inn et linjeskift før tittelarket.

Lengden bør ikke være mer enn 25 sider medregnet tabeller, illustrasjoner, figurer, noter og referanseliste. 25 sider tilsvarer ca. 56 000 tegn inkludert mellomrom.

Norsk sammendrag på maksimum 15 linjer og 4–6 nøkkelord plasseres mellom tittelen og innledningen.

Engelsk sammendrag på maksimum 15 linjer, inkludert tittelen på engelsk, pluss 4–6 engelske nøkkelord sendes inn som separat vedlegg.

Tittelen skal være kort og beskrivende for artikkelen. Undertitler (avsnittsoverskrifter) skal ikke ha mer enn to nivåer. Underavsnitt skal ikke nummereres. Nivåene skilles fra hverandre ved at det høyeste nivået har 12 punkt halvfet. Det neste nivået skrives 12 punkt kursivert.



Tittelarket skal omfatte artikkelens tittel, eventuell undertittel, forfatterens navn, institusjonstilknytning og e-postadresse.

Sitat i teksten som overstiger to linjer, markeres med innrykk, uten bruk av anførselstegn. Det skal være én blank linje foran og én blank linje etter sitatet. Referansen plasseres etter sitatet. Kortere sitat skrives inn i den løpende teksten og settes i anførselstegn.

Noter begrenses og plasseres samlet etter artikkelen. Notene markeres med vanlige tall.

Referansehenvisninger i teksten skal være med forfatternavn, publiseringsår og eventuelt med sidetall, slik: ... også der kommentarene til det som blir sagt er kritiske (Foucault 1999:17). Eller: I Lindblad og Salströms bok (2001:20) omtales denne observasjonen som ...

Litteratur skal stå samlet og i alfabetisk rekkefølge til slutt i artikkelen og settes opp slik:

For bøker:

Baker, Colin 2001. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.

For kapittel i bok:

Hvenekilde, Anne og Elizabeth Lanza 2001. Applying social network analysis to the Filipino community in Oslo. I A. Hvenekilde og J. Nortier (red.). *Meetings at the Crossroads. Studies of Multilingualism and Multiculturalism*. Oslo: Novus forlag, 296–313.

For tidsskriftsartikler:

Laursen, Pia Helle 2006. Andetsprogspektiver på tematiske mønstre i naturfagsundervisningen. *NORDAND Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 2006, årg. 1 nr. 1, 51–72.

Manuskript til bokanmeldelser:

Lengden på anmeldelsen bør normalt ikke overstige 4 sider. Tittelen på bokanmeldelsen skal inneholde: Forfatternavn, årstall for utgivelse. Boktittel med undertittel (i kursiv). Forlag og utgivelsessted. Sidetall. Anmelderens navn.

Illustrasjoner:

Grafiske framstillinger, tabeller o. l. skal sendes sammen med manuskriptet som regnearkfil eller som bilde (min. 240 dpi). De kan eventuelt sendes som reproduksjonsklare originaler (klare til gjengivelse i tidsskriftet).