

Språkstimulering gjennom samtale

Torild Marie Olsen

Språkstimulering gjennom samtale

En studie av språklig samhandling, ordforråd og teksttyper i samtaler
mellom ansatte og flerspråklige barn

Avhandling for graden philosophiae doctor

Universitetet i Agder
Fakultet for humaniora og pedagogikk
2017

Doktoravhandlingar ved Universitetet i Agder 177

ISSN: 1504-9272

ISBN: 978-82-7117-875-8

© Torild Marie Olsen, 2017

Trykk: Wittusen & Jensen

Oslo

Forord

Denne avhandlingen har vært skrevet i en svært turbulent del av mitt liv, både med tanke på jobb og privat. Det har vært en lang, krevende og lærerik fase på flere plan. Da stipendperioden var over, havnet teksten i en skuff, og der ble den liggende noen år. I denne perioden livnærte jeg meg ved å drive utviklingsprosjekter i barnehagesektoren for kommuner på Sørlandet, og jeg var med i en satsning i Oslo kommune ledet av fagmiljøet ved Høgskolen i Hedmark, som den het den gangen. Dette arbeidet inspirerte meg til å ta opp igjen skrivingen. Uten den gode responsen jeg fikk på min faglige tilnærming til språk og språkstimulering, hadde jeg ikke kommet i gang igjen. Takk til alle barnehageansatte og til barnehageeierne!

Dette prosjektet hadde ikke en gang blitt påbegynt uten barna og de ansatte i de tre barnehagene som lot meg ta del i deres hverdagsliv, og som delte sine erfaringer og kunnskaper med meg. En stor takk for bidraget til denne avhandlingen. Min forståelse og kunnskap om språk ble virkelig utfordret i møte med det språklige fellesskapet i barnehagen. Det førte meg ut i en lang og krevende faglig prosess. Gjennom samtaler skapes relasjoner, liv formes og kunnskap bygges. Språklig samhandling i barnehagen er en viktig del av barns livsverden og utvikling, og det er et spennende felt å arbeide med.

Jeg vil takke Universitetet i Agder for at prosjektet ble innvilget støtte, og for at jeg fikk tillatelse til å ha hovedveileder ved Københavns Universitet. Det har vært helt avgjørende for min faglige utvikling. Jeg er så takknemlig for at professor Jens Normann Jørgensen var villig til å veilede mitt prosjekt. Han gikk dessverre bort så altfor tidlig. I det siste året av prosjektperioden overtok lektor Martha Sif Karrebæk. Din velvilje og gode og inspirerende kommentarer og samtaler har vært lærerike og helt uvurderlige. Jeg er svært glad for at du har kunnet veilede også etter at jeg tok arbeidet opp igjen. Takk til biveileder professor Liv Gjems ved Høgskolen Sørøst-Norge for gode og inspirerende samtaler og veiledning fram til mai 2013. Professor Bente Ailin Svendsen har bidratt med nyttige og kloke kommentarer ved sluttseminaret., og ikke minst har vennskapet og samtaler om forskning og livet gjennom mange år vært viktige, spesielt i denne krevende fasen av mitt liv.

Det er også mange andre som har bidratt med verdifulle innspill underveis. Jeg vil særlig takke Gunhild Tomter Alstad ved Høgskolen Innlandet for et inspirerende samarbeid mens vi begge var stipendiater, og etterpå. Fagmiljøet på Hamar har vært en

god støtte gjennom flere år av dette prosjektet. Marit Aamodt Nielsen har lest korrektur, og er en god samtalepartner og nabo i gangen på «Knausen». Lisbeth Skreland med sin fine humor, gode barnehagefaglige diskusjoner og kommentarer til noe av teksten har gitt meg inspirasjon og glede. Kollegaer ved Universitetet i Agder, ved andre høgskoler og i Kristiansand kommune skulle komme til å bli en stor og støttende heilagjeng. Takk. Jeg vil også takke Siren Vegusdal god hjelp med formateringen, og biblioteket og It-avdelingen for alt dere har sørget for og ordnet opp i.

Gode venner og familien fyller livet med glede og kjærlighet. Jeg er evig takknemlig for alle som har invitert meg ut og kommet på besøk. Det har ikke vært så mange initiativ fra meg de siste årene. Takk for oppmuntring, gode samtaler og hyggelige stunder til dere alle, og spesielt til mine nære venner Tonje Nielsen Rørly og Gry Lisbeth Paulsen. En stor takk til mine fantastiske foreldre, Gerd og Leif, som alltid stiller opp og bidrar. Barna mine, Marius og Jenny som har rukket å bli tenåringer, fyller livet med glede og mening hver eneste dag. Tusen takk for det!

Kristiansand, 23. juni 2017

Innholdsfortegnelse

Forord	v
Summary	v
Introduction and aim	v
Theoretical framework	vi
Methods	vi
Findings and conclusion	vii
Oversikt over tabeller	x
Symboler brukt i transkripsjonen	xi
1 Innledning	1
1.1 Emne for avhandlingen: barnehagen som språklæringsarena for flerspråklige barn ..	2
1.2 Språk i barnehagen	5
1.2.1 Barnehagekvalitet og språk	6
1.2.2 Barnehagekvalitet og språklig kartlegging	8
1.2.3 Barnehagedeltakelse, ordforråd og skolefaglig læring	11
1.3 Forskningsspørsmål	13
1.4 Studiens metodiske og teoretiske perspektiver	16
1.4.1 Andrespråksforskning: fra mellomspråksteori til konversasjonsanalyse	20
1.4.2 Samtale som språklæringsarena	22
1.4.3 Samtale som utgangspunkt for ordlæring	24
1.4.4 Andrespråksforskning versus språkforskning	25
1.5 Avhandlingens oppbygning	27
2 Teoretisk tilnærming til samtaler som språklæringsarena i barnehagen 28	
2.1 Barnehagen som utdanningsinstitusjon	29
2.1.1 Språk og læringssyn i barnehagen	30
2.1.2 Samtale som pedagogisk hendelse	34
2.2 Språk og språklæring i rammeplanen	36
2.2.1 Kommunikasjon, språk og tekst	38
2.2.2 Natur, miljø og teknikk	40
2.3 Analytisk tilnærming til samtale	41
2.3.1 Konversasjonsanalyse	44
2.3.2 Deltakerposisjoner og samtaletyper	46
2.3.3 Språklig samhandling og andrespråktilegnelse	48
2.4 Språkutvikling i førskolealder	52
2.4.1 Tospråklig/flerspråklig utvikling	55

2.4.2 Utvikling av ordforråd.....	57
2.5 Språklige strukturer i samtaler	62
2.5.1 Språklig mening og betydning	63
2.5.2 Ords betydning	65
2.5.3 Språklæring og teksttyper.....	67
2.6 Oppsummering	70
3 Materialet og metodene	71
3.1 Veien fram til et empirisk materiale.....	72
3. 2 Datainnsamling og feltarbeid	77
3.2.1 Observasjon	78
3.2.2 Valg av medium – lydopptak versus videoopptak	83
3.2.3 Intervju	85
3.2.4 Oversikt over materialet.....	88
3.2.5 Forskerens posisjon og studiens perspektiv	89
3.3 Tilgang til materialet og informanter	93
3.3.1 Sjøstjerne barnehage.....	94
3.3.2 Rognebæret barnehage	95
3.3.1 Fuglekvitter barnehage.....	96
3.3.4 Fokusbarna	97
3.4 Bearbeiding og fortolkning av materialet.....	99
3.4.1 Transkripsjon som fortolkning	100
3.5. Etiske overveielser	102
3.6 Oppsummering	104
4 Språklig samhandling i barnehagen.....	106
4.1 Flerspråklige barns valg av aktivitet og ansattes deltakelse.....	106
4.2 Samtalens kontekst: forventningsstrukturer og aktivitetstype	109
4.2.1 Samtale som aktivitet	112
4.2.2 Samtaler i relasjon til aktiviteter de oppstår i.....	115
4.3 Samtalens sekvensielle organisering: initiativ - respons.....	120
4.3.1 Initiativ og respons i samtaler med to deltakere.....	123
4.3.2 Initiativ og respons i samtaler med flere enn deltakere.....	127
4.4 Struktur og deltakerposisjoner i samtaler	131
4.4.1 Struktur og deltakerposisjoner i samtaler med flere deltakere inne	133
4.4.2 Struktur og deltakerposisjoner i samtaler med flere deltakere ute	144
4.5 Oppsummering	151
4.5.1 Språklig samhandling og aktivitetstyper	151
4.5.2 Samtalene i relasjon til aktivitetene	153
4.5.3 Hovedfokusbarnets (Sulekas) innflytelse på samtalene	153

4.5.4	Struktur og deltakerposisjoner	154
5	Personalets språkbruk i samtaler med flerspråklige barn.....	157
5.1	Perspektiv og fokus i samtaler om natur	158
5.1.1	Samtaler om insekter	159
5.1.2	Forklare fenomener og objekter i naturen	166
5.2	Ordforråd i samtalene	169
5.2.1	Leksikalsk variasjon	169
5.2.2	Substantiv	171
5.2.3	Verb	173
5.2.4	Adjektiv	176
5.2.5	Deiksis og sånn.....	178
5.3	Teksttyper og perspektiv i samtalene	183
5.3.1	Teksttyper i dialoger.....	184
5.3.2	Teksttyper i samtaler med flere deltakere	188
5.4	Oppsummering	194
6	Personalets refleksjoner og erfaringer med språkstimulering og samtaler	
.....	198
6.1	Ansattes blikk på språk og samtaler	199
6.1.1	Ansatte som språklige rollemodeller	202
6.2	Språkstimulering – i hvilke situasjoner?	204
6.2.1	Språkstimulering i det daglige arbeidet.....	204
6.2.2	Språkstimulering på tur	208
6.3	Hvilke deler av språket stimuleres?	212
6.3.1	Ordforråd - hverdagsspråk versus akademisk språk	213
6.3.2	Tekstkompetanse	218
6.3.3	Hva bør barn kunne språklig før de begynner på skolen?.....	219
6.3.4	Rammeplanen og det daglige arbeidet	222
6.4	Oppsummering	223
7	Oppsummering og konklusjon.....	225
7.1	Samtale som sosial aktivitet	226
7.1.1	Samtaler i relasjon til aktivitet og/eller situasjon	226
7.1.2	Deltakerroller og Sulekas innflytelse på samtalen	229
7.2	Samtale som tekst.....	232
7.2.1	Stimulering av ordforråd	232
7.2.3	Teksttyper.....	235
7.3	Uformelle samtaler som språkstimulering	237
7.4	Sluttkommentar	240

Litteratur..... 242

Summary

Introduction and aim

It is well documented that conversations are an important source of language for children and that conversations stimulate both linguistic and cognitive development (Nelson 1996, 2007; Gjems 2006, 2007, 2009, 2011). Nonetheless, there is still limited research into linguistic interaction between staff and children in kindergartens in general and into multilingual children in particular. The overall aim of this study is to develop knowledge about the linguistic interactions between staff and multilingual children. The object of the analysis is the informal conversations that take place during the periods known as “free play”. These are the periods when the children themselves can choose activities. The conversations were analysed from three perspectives: 1) conversation as a social activity, 2) conversation as text, and 3) the reflections and experiences of staff. These perspectives represent three research questions:

1. Conversation as a social activity:
 - a. In which contexts do conversations occur?
 - b. What characterises the roles of staff and multilingual children, and what influence does a multilingual child have over the form and content of the conversation?
2. Conversation as text:
 - a. What characterises the staff members?
 - b. Which types of text are created in conversations between staff and a multilingual child?
3. Conversation as language stimulation:
 - a. Which experiences and reflections form the basis of the staff’s work on language and conversation as language stimulation?
 - b. What can conversation as an activity, as a text and in the form of reflections and experience of staff say about conversation as language stimulation in kindergarten?

Theoretical framework

The theory behind it is complex. The study is based on a social-pragmatic approach to children's language development (Nelson 1996, 2007). Language is regarded as a social phenomenon and

informal conversations are defined as pedagogical events. A pedagogical event comprises three dimensions: qualification, socialisation and subjectification (Biesta 2014). Research question 1, i.e. the social dimension, is based on conversation analysis. An initiative-response analysis (IR analysis) has been conducted, and analysis of participant positions in the conversations are based on Goffman's *participation framework* (Goffman, 1979).

Words rarely manifest themselves as isolated entities but are generally introduced in linguistic entities in the form of text. Texts are more broadly defined as all instances of language that are heard, read or produced through use (Halliday, 1997). In this study, the qualifying dimension relates to the vocabulary that staff activate in conversations with multilingual children and text types that are formed in these conversations, cf. research question 2. Analysis of vocabulary, based on Langacker's (2008:43) *construal*, which refers to four perspectives from which we describe objects and phenomena: specificity, focusing, prominence and perspective.

Methods

The study is qualitative. Fieldwork has been conducted at three kindergartens over two periods. The first part of the project observed the language-stimulating activities planned and managed by staff. During the observation period, I noted that much more time was set aside for informal activities and that there were many more opportunities for linguistic stimulation in the free play periods. I conducted a new observation period at a third kindergarten but this time with a somewhat different perspective and methodological approach. The purpose of this observation period was not to analyse the language skills of multilingual children but to gain insight into the linguistic interaction between multilingual children and staff either alone or with other children present.

The staff's status changed from facilitators of language learning activities to participants in linguistic interaction. The study gained a much stronger focus on linguistic interaction and eventually also on the quality of the staff's linguistic contributions compared to the original project outline. During the second observation

period. I also interviewed staff in the two kindergartens from the first observation period. A total of five staff were interviewed: three kindergarten teachers and two kindergarten assistants. Sound recordings and interviews from the second observation period make up the bulk of the data, but recordings of conversations from the first observation period have also been included in the analyses. Four multilingual children from the first observation period and one multilingual child from the second observation period form part of the study. A child called Suleka from the second observation period was the main focus child.

Findings and conclusion

Observations in each of the three kindergartens indicate that there are significant variations in the amount of conversation time children have with staff. Three of the five focus children approached staff on multiple occasions, but one of the focus children in particular has very restricted conversation time with the staff. Observation of Suleka, the primary focus child, shows that the vast majority of indoor conversations take place in the kitchen, where Suleka's group has their meals. Suleka signals both via voice use and body language that she is not comfortable conversing during mealtimes. It is primarily during play and other types of activities at the kitchen table that Suleka is linguistically active, such as when staff are writing in the appointments book, when Suleka and her friends are drawing, writing, etc. The interaction analysis indicates that indoor conversations are clearly adult controlled, with the exception of conversations in connection with play. They are far more adult controlled than many of the conversations that take place outside. A number of the indoor conversations are organised in adjacency pairs, in which the staff ask and the children answer. The children primarily interact as a single conversation party, and the conversations are didactically organised. Outdoor conversations have a more open structure, and some sequences take the form of group conversations.

The IR analysis shows that Suleka received a response to her initiatives from the staff in most cases. However, she initiated a significantly higher number of outdoor conversations than indoor conversations. A high proportion of Suleka's indoor dialogue exchanges with the staff show a minimal response (75%), while the proportion of minimal response constitute well under one half of the dialogue exchanges that take place outside (35–40%). The IR analysis on its own cannot detect the influence that Suleka has on the conversations. A study of participant roles based

on Goffman's *participation framework* (1979) shows that Suleka herself chose the role of ratified participant in many of the conversations. She elected to respond to the staff's initiative, even if she was not addressed directly.

The analysis of vocabulary comprises two parts. In the first part an analysis is conducted of conversations relating to the subject of nature, with emphasis on perspective and focus (Langacker, 2008). In the second part, nouns, verbs and adjective, as well as the use of deixis and the discourse marker *there* in the collected material from the second observation period have been investigated.

The analysis of vocabulary and text types in the conversations indicate that the conversations consist of a relatively basic language. The staff primarily focus on actions and activities that the children are engaged in or sense, or which they shall perform, and a limited number of objects and phenomena are named in a number of the conversations. Verbs for mental processes like *think, feel, believe* etc. do not manifest themselves in the indoor dialogues between Suleka and the kindergarten staff, and only in two of the dialogues taking place outdoors. Suleka's thoughts and opinions are barely sought and addressed, and she also has limited exposure to the thoughts and opinions of others. Suleka is rarely asked about her experiences and perceptions, and the staff share few events from their lives. However, there are no grounds to conclude that Suleka does not wish to talk about her own experiences, because she does this once, and she also encourages the staff to talk about their own experiences a couple of times.

I would conclude that the language-learning potential in the informal conversations is relatively limited for a child approaching school age. The staff express an awareness of how they talk to children, and they are aware of the three dimensions in conversations as pedagogical events. It is the socialisation and subjectification dimension in particular that are distinctive, facilitate participation in a social interaction and strengthen the children's self-confidence. The staff are concerned about using basic language in conversations with multilingual children, but they also want the children, regardless of linguistic background, to master their lifeworld and succeed socially while they are at kindergarten.

The staff's work with language and language stimulation is primarily in accordance with official guidelines. Stimulation of vocabulary, textual skills and conversations are paid scant attention in the framework plan from 2011. I will conclude by arguing that informal conversations as language stimulation should continue to be a key source of language for kindergarten children. However, this study shows that there is a need for

a stronger focus on staff as participants in linguistic interaction with children, on the staff's use of language and the children's social language profile, i.e. the contexts in which children are linguistically active and comfortable talking.

Oversikt over tabeller

Tabell 1	Kartlegging av naturfaglige ord	s. 4
Tabell 2	Oversikt over observasjonsperiodene	s. 79
Tabell 3	Lydopptak	s. 85
Tabell 4	Oversikt over data	s. 88
Tabell 5	Samtaler med to deltakere inne	s. 123
Tabell 6	IR-analyse Sulekas bidrag i samtaler med to deltakere inne	s. 123
Tabell 7	IR-analyse de ansattes bidrag i samtaler med to deltakere inne	s. 124
Tabell 8	Samtaler med to deltakere ute	s. 125
Tabell 9	IR-analyse Sulekas bidrag i samtaler med to deltakere ute	s. 125
Tabell 10	IR-analyse de ansattes bidrag i samtaler med to deltakere ute	s. 126
Tabell 11	Samtaler med flere deltakere inne	s. 127/128
Tabell 12	IR-analyse samtaler med flere deltakere inne	s. 129
Tabell 13	Samtaler med flere deltakere ute	s. 130
Tabell 14	IR- analyse samtaler med flere deltakere ute	s. 130
Tabell 15	Leksikalsk variasjon	s. 169

Symboler brukt i transkripsjonen

,	fortsettende global intonasjon
.	avsluttende global intonasjon
°xxx°	sagt lavmælt, eventuelt hviskende
XXX	sagt med kraftig stemme, eventuelt ropende
⋈	langsommere tale enn det omkringliggende
↑xx	stigende intonasjon
↓xx	synkende intonasjon
˘xx	tilgjort lys stemme
˘xx	tilgjort dyp stemme
xy:xx	forlengelse av foregående lyd
?	stigende intonasjon
!	utrop
<u>xxx</u>	trykk
[?]	usikker utskrift
xx/xxx	ikke hørbart
.	innånding
(1.5)	pause på ca 1.5 sekunder
(.)	pause på mindre enn (0.5) sekunder
[xxx]	overlapp mellom talernes ytringer
[xxx]	
((peker på skriften i boka)), ((ler))	Visuelle og andre kontekstuelle relevante forhold

1 Innledning

Fra statlig hold er det et uttalt ønske om å få flerspråklige barn til å gå i barnehage. Både i Stortingsmelding 23 «Språk bygger broer» (Kunnskapsdepartementet, 2008) og i strategiplanen «Likeverdig opplæring i praksis» (Kunnskapsdepartementet, 2007) blir det påpekt at barnehagen er den viktigste integrerings- og språkopplæringsarenaen for minoritetsspråklige barn, og at godt tilrettelagte tiltak i barnehagen har positiv innvirkning på barnas skolestart, norskferdighetene deres og hvordan de klarer seg videre i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2007:12). Slike formuleringer bygger på antakelser om at flerspråklige barn lærer godt norsk ved å gå i barnehage dersom arbeid med språk er godt tilrettelagt. I 2016 gikk 91 % av alle barn og 76 % av alle minoritetsspråklige barn i alderen 1-5 år i barnehagen, en økning i andelen flerspråklige barn på 2 % fra året før (SSB, 2017). Likevel blir vi stadig minnet om, blant annet gjennom media, at en god del flerspråklige barn begynner på skolen med for lite kunnskaper i norsk til å kunne følge undervisningen i skolen. 8. februar 2013 uttalte barneombud Anne Lindboe følgende til Aftenposten: «Vi har mislykkes med å sørge for å lære barna godt nok norsk til å klare seg på skolen» (Stokke & Gedde-Dahl, 2013). Det å heve språklig og faglig kompetanse hos flerspråklige barn og unge slik at flere blir i stand til å fullføre utdanningsløpet, er også formålet med Utdanningsdirektoratets satsning Kompetanse for mangfold 2013-2017 (Utdanningsdirektoratet, 2015). Det er nettopp det stadig økende fokuset på å få flerspråklige barn til å gå i barnehagen for å lære dem norsk, som har gjort meg nysgjerrig på hvordan barnehagene arbeider med språkstimulering rettet mot flerspråklige barn. Det å lære barna norsk slik at de klarer seg i skolen, er viktig, men ikke tilstrekkelig. Et slikt perspektiv vil redusere språkets betydning og funksjon. Barn skal i tillegg til å utvikle kunnskap også etablere vennskap og tilhørighet i den perioden av livet som barnehagedeltakelsen omfatter. Barn skal mestre sin livsverden her og nå, og ikke bare i fremtiden.

1.1 Emne for avhandlingen: barnehagen som språklæringsarena for flerspråklige barn

Barn kan potensielt sett lære språk i alle typer situasjoner og aktiviteter. Jeg har valgt å studere språklig samhandling som oppstår mellom ansatte og flerspråklige barn i uformelle situasjoner, også kalt frilek. Det meste av oppholdstiden er satt av til såkalt frilek der barna selv får velge aktivitet innenfor de rammene som personalet, lokalene og barnehage som institusjon setter (Gjems, 2011). Mer undervisningsliknende situasjoner, ofte kalt samlingsstund, er begrenset til korte perioder om dagen, gjerne ikke mer enn 15-30 min daglig. Av og til utelates også slike samlinger. I store deler av dagen vil de ansattes oppgave være å bidra med tilrettelegging av barnas lek og aktiviteter, og å være støttende deltakere og observatører til barns gjøremål. Noe av grunnen til dette ligger i den norske barnehagetradisjon der Frøbels tanker om det frie barnet og leken som det viktigste elementet i barneoppdragelsen har stått sterkt, og gjør det fremdeles (Bleken, 2008; Røthle, 2008). Barns egne initiativ, frie valg og følelsesmessige og sosiale utvikling tillegges stor vekt i norske barnehager i likhet med danske barnehager (Palludan, 2009).

En slik organisering av oppholdstiden i barnehagen gir gode muligheter for uformelle og mer eller mindre spontane samtaler med ansatte eller andre barn. De periodene som omtales som frilek, er således å betrakte som en av de aller viktigste språklæringsarenaene for barn mens de er i barnehagen. Kvaliteter ved den språklige samhandling i disse situasjonene er dermed av stor betydning for barns språkutvikling (Gjems, 2007, 2011). Samtaler som finner sted under frileksperiodene omtales gjerne som uformelle samtaler. Hasan, som har studert mor-barn samtaler, betrakter sågar uformelle samtaler som en drivkraft for barns interesser og motivasjon for å lære (Hasan, 2002). Siden uformelle samtaler utgjør en stor del av barns språklige innputt i barnehagen, bør de betraktes som pedagogiske hendelser (Biesta, 2014). Samtale som pedagogisk hendelse blir utdypet i kapittel 1.4 og 2.1.1.

Til tross for kunnskaper om samtals betydning for barns språklige utvikling er det begrenset forskning på språklig samhandling mellom ansatte og barn i barnehagen generelt og i særdeleshet i forhold til flerspråklige. Innenfor norsk forskning på språklig samhandling i barnehage kjenner jeg kun til studien til Aukrust om språkbruk, innhold og struktur i fortellinger mellom ansatte og barn på stellerrommet (Aukrust, 1995) i tillegg til to avhandlinger fra det siste tiåret (Gjems, 2006; Ødegaard, 2007). Mens Gjems gjør rede for hva barn lærer av å fortelle gjennom

å delta i narrativ praksis, ser Ødegaard nærmere på meningsskaping i barnehagen belyst gjennom innhold og bruk av samtalefortellinger mellom barn og ansatte.

Det er noe forskning som viser at interaksjon med jevnaldrende støtter tilegnelse av ordforrådet til barn med flerspråklig bakgrunn (Rydland, 2007), men det er så vidt meg bekjent, ingen studier som analyserer personalets språkbruk i uformelle samtaler med flerspråklige barn. I de senere årene er det publisert en studie av andrespråksdidaktiske praksiser i barnehagen. I 2013 forsvarte Alstad en avhandling med tittelen: «Barnehagen som språklæringsarena. En kasusstudie av tre barnehagelæreres andrespråksdidaktiske praksiser». Formålet med Alstads prosjekt var å utvikle ny kunnskap om barnehagen som språklæringsarena. Alstad undersøker barnehagelærernes bruk og forståelse av gode språklærings situasjoner, og hvordan barnas flerspråklighet kommer til uttrykk i arbeidet med andrespråk.

Det overordnede formålet med mitt prosjekt er å utvikle kunnskap om flerspråklige barns språklige fellesskap med ansatte under de delene av dagen som omtales som frilek. Det opprinnelige formålet med prosjektet var imidlertid å studere tilrettelagte tiltak, som planlagte språkgrupper, men av flere grunner som jeg vil utdype nærmere under kapittel 3.1, ble studieobjektet og problemstillingene endret mot slutten av første materialinnsamling.

Under den første materialinnsamlingen hadde jeg også planlagt å undersøke deler av fokusbarnas norskspråklige ferdigheter, men jeg avsluttet kartleggingen før jeg hadde tenkt på grunn av barnas reaksjoner, se kapittel 3.1 for en nærmere redegjørelse. Jeg har likevel valgt å gjengi en enkel kartlegging av ni barns gjenkjenning av noen naturfaglige ord: fire flerspråklige barna og fire barn med norsk som morsmål fra den første materialinnsamlingen. Under den andre materialinnsamlingen stilte jeg Suleka de samme spørsmålene med unntak av ordet sti fordi det ikke var noen tydelige stier i området der Suleka var på tur. Derfor er sti markert med grått i tabellen, og inngår ikke i den lille undersøkelsen. Resultatet er gjengitt i tabell 1 under. X angir riktig skår. Navnene som er markert med rødt er de flerspråklige fokusbarna, mens navnene med svart skrift er barn med norsk som morsmål på samme alder. Det gikk i Rognebæret og Fuglekvitter barnehage. Margrethe og Ronny gikk i Fuglekvitter barnehage sammen med Aida og Jasim, mens Maria og Kristoffer gikk i Rognebæret barnehage sammen med Kenneth og Lukas. De fire barna fra Rognebæret barnehage tilbrakte, som nevnt i kapittel 3.2.1, det meste av tiden ved en lavvo i skogen.

Tabell 1: Kartlegging av naturfaglige ord

	Kenneth	Lukas	Aida	Jasim	Suleka	Margrethe	Ronny	Maria	Krist.
Mariehøne	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Veps	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Flue	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Mygg	x		x	x		x	x	x	x
Maur	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Bark	x					x	x	x	x
Stamme								x	x
Grein						x	x	x	x
Blad	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Rot				x		x		x	x
Stilk			x		x	x	x	x	x
Sti						x	x	x	x

Navn på insekter ble kartlagt ved at jeg viste barna et ark med bilder av de insektene som er listet opp i tabellen, i tillegg til bilder av en edderkopp og munkelus. Bildene er hentet fra boka *Insekter* fra Bokklubbens serie med naturhåndbøker. To ekstra insekter var avbildet for å redusere muligheten for at barna skulle kunne resonner seg fram til riktig bilde hvis de kjente til de tre andre insektene. Jeg hadde observert at flere aktiviteter der særlig Kenneth studerte insekter, og hver vår gravde Rognebæret barnehage ned glass for å fange insekter og småkryp. Insekter og småkryp var tema i alle tre barnehagene.

Ord for deler av planter og trær ble kartlagt ved at jeg spurte om de kunne peke på de ulike delene på et tre når vi var ute i skogen. Jeg hadde også tatt med meg en plante (prestekrage) med rot. Jeg var mer usikker på barnas kjennskap til ord for deler av trær og planter enn ord for insekter, så jeg valgte å benevne bark først siden jeg hadde observert Kenneth spikke og leke med barkebåter, så jeg antok at det ordet var kjent. Når jeg benevnte delene på planten, begynte jeg med blad, så rot og til slutt stilk. Ordet *sti* kartla jeg mens jeg gikk på en sti i skogen sammen med det enkelte barnet. Jeg spurte om de visste hva en sti var, og om de kunne vise meg en sti.

Resultatet viser større forskjeller mellom flerspråklige barn og barn med norsk som morsmål i gruppen av ord for deler av trær og planter enn for insekter. Det er kun blad som alle barna, uavhengig av språklig bakgrunn, kunne identifisere. Stier hadde

alle barna en lang rekke erfaringer med, og de aller fleste erfaringene hadde Kenneth og Lukas som daglig gikk på stier i skogen. Det overrasket meg derfor at det bare var barna med norsk som morsmål pekte ned og sa: «Her er en sti». Ingen av de flerspråklige barna, verken i Rognebæret eller Fuglekvitter barnehage, pekte på stien, eller ga uttrykk for at de visste hva en sti var. Det kan tyde på at ord for deler av trær og planter og ordet *sti* kanskje ikke ble aktivert av de ansatte i særlig grad.

Barn kan benytte store deler av oppholdstiden som tilhørere eller deltakere i samtaler med andre barn, men de ansatte har likevel et ansvar for å legge til rette for samtaler med alle barn. Denne lille kartleggingen viser et behov for nærmere undersøkelser av samtaler mellom ansatte og flerspråklige barn. I tillegg til å se nærmere på egenskaper ved samtalefellesskapet mellom ansatte og flerspråklige barn (kapittel 4), blir også personalets språkbruk i disse samtalene analysert (kapittel 5). Deretter gjengis noen av ansattes erfaringer og refleksjoner over arbeidet med språk (kapittel 6). Jeg kan naturligvis ikke generalisere resultatene av analysene i denne studien til andre barnehager, men jeg vil likevel anta at de analytiske perspektivene som belyses, kan være relevante som utgangspunkt for vurdering og refleksjoner over språkarbeidet i flere barnehager enn de som inngår i denne studien.

1.2 Språk i barnehagen

Det er imidlertid ikke manglende interesse for arbeid med språk i barnehagene som kan være årsaken til svak utvikling av norskspråklige ferdigheter blant flerspråklige barn i barnehagen. I en evaluering av hvordan den nye rammeplanen fra 2006 blir innført, brukt og erfart, viser det seg at språkutvikling er det området som har høyest prioritet (Østrem et al., 2009). Av de til sammen 934 barnehagene som deltok i undersøkelsen, svarer 54 % at de i stor grad vektlegger fagområdet *kommunikasjon, språk og tekst*. Det er kun 1 % som oppgir at de ikke gjør dette. Men hva kjennetegner så forståelsen av språk i barnehagesektoren? I dokumenter, rapporter og forskning om språk i barnehagen er det særlig tre perspektiver som tas opp: 1) koplingen mellom barns språklige utvikling og barnehagekvalitet, se Aukrust og Rydland (2009) for en kunnskapsoversikt, 2) språklig kartlegging som redskap for å heve barnehagekvaliteten og 3) forholdet mellom barnehagedeltakelse, ordforråd og skolefaglig læring.

1.2.1 Barnehagekvalitet og språk

I en omfattende studie NICHD Early Child Care Research Network som har fulgt 1300 barn fra spedbarnsalder og inn i skolealder betraktes språk nettopp som en sentral komponent ved kvaliteten på barns omsorg.

(...) language experiences play an important role in children's acquisition of vocabulary and grammar. These experiences are therefore likely to be a central component of quality care. (NICHD, 2000:961)

Barnehagekvalitet er likevel utfordrende å definere fordi barnehagen skal fylle flere funksjoner og har mange sammensatte oppgaver. Ifølge Rammepplanen skal barnehagen sørge for at alle barn utvikler sosial og språklig kompetanse gjennom omsorg, lek og læring i samarbeid med og i nær forståelse med barnets hjem (Kunnskapsdepartementet, 2011a). I tillegg er kvalitet kulturelt og personlig betinget (Borg, Backe-Hansen, & Kristiansen, 2008). Ifølge Aukrust og Rydland (2009) bør barnehagekvalitet først og fremst vurderes og sees i sammenheng med hvordan barnehagen bidrar til livskvalitet i tidlig barndom både for det enkelte barn og for barnets familie. Men hva som regnes som god livskvalitet vil, i likhet med oppfattelsen av barnehagekvalitet, variere på tvers av befolkningsgrupper og mellom personer fra samme gruppe.

Når barnehagekvalitet diskuteres, skilles det ofte mellom strukturkvalitet og prosesskvalitet. Strukturkvalitet omfatter forholdet voksen-barn, fysisk utrustning av barnehagen som areal og kvalitet på utelekeplassen og antall år med utdanning blant pedagogene. Prosesskvalitet dreier seg om kvaliteten på de lærings erfaringene barnet får i barnehagen (Aukrust og Rydland, 2009: 2f). Høy prosesskvalitet blir vanligvis definert som godt samspill med jevnaldrende og voksne, og muligheter for å delta i stimulerende og utførende lek. For barn som nærmer seg skolealder, vil språklig samhandling utgjøre et sentralt element når de skal etablere sosiale relasjoner med barn og ansatte i barnehagen. Kvaliteter ved språklig samhandling mellom flerspråklige barn og ansatte, personalets språkbruk, og ikke minst hva personalet forstår med god språkstimulering vil derfor virke inn på prosesskvaliteten i barnehagen.

I en kartlegging av barnehagekvaliteten i 12 OECD land "Starting strong" (OECD, 2001) og "Starting strong II" (OECD, 2006) er det først og fremst

rammefaktorer som blir vurdert; personalets formelle kompetanse, muligheter for faglig utvikling, lønnsnivå og arbeidsbetingelser for barnehagelærere. De nordiske landene får god omtale både når det gjelder synet på barn og barndommens egenverdi, og i forhold til barnehagetilbudet for barn i alle aldre, men det blir påpekt behov for bedre arbeidsvilkår for barnehagelærere samt mer fokus på etterutdanning og utvikling i løpet av yrkesløpet (OECD, 2001, 2006). I den siste OECD-rapporten som kom ut i januar 2013 er nettopp behovet for å styrke personalets kommunikasjons- og formidlingskompetanse et hovedtema (Taguma, Litjens, & Makowiecki, 2013). Aukrust (2008, 2009) finner i sin studie av tyrkiske barns tilegnelse av ordforråd på norsk at det er en sammenheng mellom språkmiljø, definert som leksikalsk variasjon i personalets ordforråd samt språklig kompleksitet, og barns ordforråd og lytteforståelse på norsk. Denne sammenheng er noe større i 1. klasse enn i barnehagen. Det er derfor god grunn til å se nærmere på ordforrådet personalet aktiverer i ulike situasjoner.

Fra departementet side er det et ønske om å utvikle et nasjonalt system for å følge med på utvikling av kvaliteten i barnehagesektoren, jmfør Stortingsmelding nr. 41 (Kunnskapsdepartementet, 2009). Ifølge denne meldingen skal barnehagen ha både en helsefremmende og en forebyggende funksjon, og bidra til å utjevne sosiale forskjeller. Det er videre formulert tre mål for kvalitet i barnehagesektoren; for det første skal det sikres likeverdig og høy kvalitet i alle barnehager. Det er til dels store forskjeller mellom barnehager i det pedagogiske tilbudet til barn, og det er forskjeller internt i den enkelte barnehage. Dette har jeg erfart ved observasjoner i denne studien, og gjennom oppfølging av barnehager i flere kommuner i Agder i forbindelse med Utdanningsdirektoratets satsning Kompetanse for mangfold 2016-2017. En større satsning gjennomført i Kristiansand kommune 2013-2016 (Kristiansand kommune, 2015:56) konkluderer også med at det er store forskjeller mellom barnehager. Likeverdig og høy kvalitet vil blant annet forutsette at alle ansatte har kjennskap til kvaliteter ved samtalefellesskapet som hvert enkelt barn inngår i og omgis av. I begynnelsen av kapittel 4 vises det blant annet til at samtaletid med ansatte varierer sterkt mellom de flerspråklige barna som inngår i denne studien. Både i kapittel 4 og 5 belyses perspektiver på det språklige fellesskapet som kan anvendes i vurdering av kvaliteter ved samtalefellesskapet som barn deltar i og omgis av.

Det andre målet i Stortingsmelding nr. 41 er at barnehagen som læringsarena skal styrkes. Uformelle samtaler kan være en betydelig kilde til språklig og faglig læring, men det forutsetter at de ansatte aktiverer et variert men også fagrelatert

ordforråd i ulike situasjoner, og ikke minst at barn får delta i samtaler der ulike typer tekster utformes. I kapittel 5 belyses ansattes benevning i tillegg til perspektiv og fokus i samtale, samt hvilke konsekvenser valg av perspektiv kan få. Dette er ny kunnskap om samtaler som kan bidra til å styrke barnehagen som (språk)læringsarena dersom den anvendes i vurdering av barns samtalefellesskap.

Det tredje målet i Stortingsmelding nr. 41 er at alle barn skal gis muligheter for å delta aktivt i inkluderende fellesskap. Barn skal med andre ord ikke kun delta i et fellesskap og oppleve tilhørighet (inkludering). De skal også kunne være med å forme dette fellesskapet (delta aktivt). I kapittel 4 diskuteres hvorvidt barn har og får innflytelse på samtaler i ulike situasjoner, og i hvilken grad barn fremstår som selvstendige samtalepartnere. Det argumenteres for at ansatte bør ha kjennskap til i hvilke situasjoner og sammenhenger et barn er språklig aktivt og eventuelt ikke er det. Barn som sjelden får oppleve at deres erfaringer, interesser, refleksjoner og undring er tema i samtaler, vil være en lite aktiv deltaker i fellesskapet i barnehagen.

1.2.2 Barnehagekvalitet og språklig kartlegging

Ett av tiltakene/forslagene i arbeidet med å sikre høy kvalitet i alle barnehager i Stortingsmelding nr. 41 er å innføre krav om at alle barnehager skal gi tilbud om språkkartlegging ved treårs alder. Formålet er å sikre at barnehagene oppdager alle barn som har behov for særskilt språkstimulering (Kunnskapsdepartementet, 2009). I Meld. St. 24 som ble offentliggjort i 22. mars 2013, er dette kravet redusert til kartlegging av barn som «vurderes å ha særskilt behov for språkinnsett» (Kunnskapsdepartementet, 2013: 85). Selv om denne studien ikke har som formål å utvikle metoder for dokumentasjon og vurdering av språk i barnehagen, anser jeg likevel studien som et innlegg i denne debatten. Jeg ønsker å diskutere og synliggjøre hvorfor dokumentasjon og vurderinger av språklige samhandlingsprosesser og hva som omtales i ulike situasjoner, er en viktig del av språkarbeidet i barnehagen.

Det foreligger en rekke offentlige utredninger som understreker behovet for systematisk språkkartlegging i tidlig førskolealder, se NOU 2009: 18: *Rett til læring* (Midtlyngutvalget), NOU 2010:7: *Mangfold og mestring – flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet* (Østbergutvalget), NOU 2010:8: *Med lekelyst og forskertrang*, NOU 2011: 14: *Bedre integrering. Mål, strategier og tiltak*. Som et første ledd i arbeidet med å utvikle en mer systematisk språkkartlegging i barnehagen

nedsatte departementet et ekspertutvalg, ledet av Peter Østergaard Andersen, med mandat til å vurdere ulike kartleggingsverktøy som er i bruk i norske barnehager i dag. Ekspertutvalgets rapport ble offentliggjort desember 2011, og konkluderer med at ingen av de åtte språkkartleggingsverktøyene som ble vurdert: Askeladden, Språk 4, SATS, ASQ, Reynells språktest, TRAS, Alle med og Lær meg norsk før skolestart, ene og alene er tilfredsstillende som språklig kartleggingsverktøy.

Kartleggingsverktøyene er vurdert og diskutert på bakgrunn av en rekke ulike perspektiver; utviklings- og læringsperspektiv, barndomsperspektiv, kommunikasjons- og språkperspektiv, profesjonsperspektiv og et etisk og samfunnsmessig perspektiv (Kunnskapsdepartementet, 2011b). Av de åtte kartleggingsverktøyene som ble vurdert, er det kun Askeladden, TRAS, Alle med og Lær meg norsk før skolestart som er utarbeidet for bruk i barnehage. Teoretisk er disse kartleggingsverktøyene hovedsakelig forankret i en individ- og utviklingspsykologisk tradisjon, bortsett fra Lær meg norsk før skolestart, som har en tydeligere sosiokulturell forankring. Selv om TRAS¹ (Tidlig registrering av språk i dagliglivet) definerer seg innenfor en sosiokulturell forståelse av språk og kommunikasjon, er det kun det enkelte barns ferdigheter på ulike alderstrinn som vurderes og noteres. Verken egenskaper ved språkmiljøet rundt barnet eller kulturell variasjon i barns kommunikative erfaringer er integrert i verktøyet (Kunnskapsdepartementet, 2011b). Den språklige kartleggingen i norske barnehager, jamfør Rambøll (2008), står dermed i sterk kontrast til det relasjonelle læringssynet som dominerer i norsk barnehagetradisjon, der nettopp samhandling med andre barn og voksne regnes som grunnlaget for barns læring og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2011a).

Det er allerede etablert en praksis for språklig kartlegging i mange barnehager. Rambøll Management (2008) viser i en rapport om kartlegging av språkstimulering og språkkartlegging i kommunene at hele 92 % av de 331 kommunene som svarte på spørreundersøkelsen (74,4 % av alle kommunene i Norge), har tiltak for kartlegging av barns språk i kommunale barnehager. I tillegg kommer det fram i rapporten at 75 % av de kommunene som *har* private barnehager, oppgir at de også har liknende tiltak for barn som går i private barnehager. Når det gjelder tiltak for språkstimulering, er tallene også høye. 90 % av kommunene oppgir at de har språkstimulerende tiltak i kommunale barnehager, mens tilsvarende tall for private barnehager er 72 %. Det er

¹ TRAS ble utviklet som et resultat av en landsdekkende spørreundersøkelse, og har til hensikt å identifisere barn med språkvansker, og å følge språkutviklingen over tid. TRAS består av tiltakspem, fagbok med lydbok og observasjonsskjema (Emilson, 2008).

hovedsakelig kartleggingsverktøyet TRAS som benyttes i kommunale barnehager. I 13 fylker er det mer enn 90 % av kommunene (det vil si av dem som har svart på undersøkelsen) som anvender dette verktøyet, mens i de seks resterende fylkene er det mellom 77 og 90 % av kommunene som har tatt i bruk TRAS (Rambøll 2008: 94). Rapporten understreker likevel at det er stort behov for nærmere undersøkelse av innholdet i språkstimuleringen og kartleggingen av minoritetsspråklige barn².

All form for språklig samhandling forutsetter forståelse av de sosiale kodene som gjelder for den gitte situasjonen. Det er forskning som viser at selv tilsynelatende klart definerte oppgaver som bøyning av verb i undervisning på et fremmedspråk eller andrespråk involverer langt mer enn lingvistisk kompetanse (Mondada & Pekarek Doehler, 2004:514). Skal språkstimuleringen ha god effekt, forutsetter det at barnet føler seg trygg. Hvis et barn nærmest unngår å snakke under for eksempel måltidene, og virker tydelig ukomfortabel med å samtale i denne situasjonen, vil ikke måltidssituasjoner nødvendigvis være en god språklæringssituasjon for dette barnet, selv om ansatte har erfart at man kan få gode og interessante samtaler med andre barn under måltidene. Det enkelte barns perspektiv og erfaringer bør derfor ligge til grunn for arbeidet med språk. Barnet må ha erfaringer med og kjenne de sosiale kodene for samtaler under måltider for å kunne delta aktivt. Studien til Johansen (2003) viser at ansatte i stor grad styrer hvem som får snakke og hvor mye. De regulerer også tema for samtalen.

Når man for eksempel skal kartlegge ved hjelp av TRAS om et barn «kan fortelle en historie med en viss sammenheng», som er ett av målene for alderstrinnet 4-5 år, er det viktig at ansatte har kjennskap til i hvilke situasjoner et barn er språklig aktivt. Det å dokumentere et barns språklige kompetanse bør omfatte mer enn barnets språklige ferdigheter i en tilfeldig valgt kartleggingssituasjon. I kapittel 4 vil jeg analysere språklig interaksjon med hovedvekt på samtaler mellom et flerspråklig barn og ansatte i dialoger og i samtaler med flere deltakere, og jeg vil blant annet se nærmere på dette barnets deltakerposisjon i samtaler i ulike situasjoner som hun både blir tildelt og som hun velger selv. Kjennskap til sosialiseringprosesser i samtaler mellom ansatte og barn har, etter min mening, relevans for dokumentasjon av barns språklige ferdigheter.

²² I veilederen «Språk i barnehagen. Mye mer enn bare prat» som ble utgitt av Utdanningsdirektoratet i mai 2013, er språklig kartlegging endret til dokumentasjon og vurdering av språk.

1.2.3 Barnehagedeltakelse, ordforråd og skolefaglig læring

National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) har publisert en rekke rapporter som viser en sammenheng mellom kvalitet på omsorgstilbudet og barns skolefaglige utvikling. I en rapport fra 2005 blir det hevdet at høy barnehagekvalitet er forbundet med høyere skår i matematikk, lesing og hukommelse i 3. klasse også når resultatet er kontrollert for andre variabler (NICHD, 2005b). Det er bred forskningsmessig enighet om at ordforrådet er den dimensjonen ved barns språk i førskolealder som i størst grad korrelerer med barns senere leseforståelse, også når det kontrolleres for demografiske faktorer og barns kognitive evner (Aukrust, 2005; Dickinson & Tabors, 2001; NICHD, 2005a). Ifølge NICHD er det foreldrene som har sterkest innvirkning på barnas utvikling, men det er likevel en tydelig sammenheng mellom høy barnehagekvalitet og barns ordforståelse. En slik effekt er dokumentert ut 6. klasse og videre opp i ungdomsårene (NICHD et al., 2007; NICHD et al., 2010)

I norsk sammenheng er det, som nevnt i kapittel 1.2.1, særlig studien til Aukrust som dokumenterer sammenhenger mellom barnehagekvalitet og flerspråklige barns ordforråd (Aukrust, 2008, 2009). Positiv effekt av barnehagedeltakelse på barns språkutvikling er også dokumentert i fem rapporter som evaluerer et prøveprosjekt med gratis korttidsplass for alle 4- og 5-åringer i bydel Gamle Oslo (Sand, 2005; Sand & Skoug, 2002, 2003; Skoug & Sand, 2003). Evalueringen av prøveprosjektet med gratis korttidsplass viser at barn som startet i barnehagen i fireårsalderen, har et større ordforråd på norsk enn de som startet ved femårsalderen, men denne forskjellen er utjevnet ved åtteårsalderen. Den språklige dokumentasjonen i evalueringen bør imidlertid ikke tillegges for stor overføringsverdi. Den språklige kartleggingen er basert på kartleggingsverktøyet Askeladden, som ikke anbefales av ekspertpanelet til språklig kartlegging av flerspråklige barn fordi testen er utviklet med tanke på å identifisere majoritetsspråklige barn med ekspressiv språkforsinkelse. I tillegg er deltesten om setningskonstruksjon lite egnet for kartlegging av syntaktisk utvikling, ifølge rapporten (Kunnskapsdepartementet, 2011b).

Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA) har også sett nærmere på hvilke konsekvenser prosjektet med gratis korttidsplass har for overgangen til skole. Nergård (2003) har intervjuet foreldre, lærere og ledelsen på skoler i forbindelse med prosjektet i bydel Gamle Oslo. Det var helt klart positive konsekvenser av prosjektet i forhold til overgangen barnehage-skole, både språklig og sosialt, men det er likevel stor variasjon i norskkunnskapene ved skolestart. Det en

rekke studier som viser at minoritetsspråklige elever i grunnskolen generelt har lavere skolefaglige prestasjoner enn jevnaldrende elever med norsk foreldrebakgrunn. I en studie fra 2009 fant Rydland store forskjeller i minoritets- og majoritetsspråklige elevers leseforståelse av naturfaglige tekster på 5. trinn. Det viste seg at demografiske faktorer som foreldrenes yrkesstatus, barnehagedeltakelse og lesing på fritiden, kunne relateres til elevenes leseforståelse av fagtekster. Denne tendensen var tydeligere for flerspråklige barn enn barn med norsk som morsmål (Rydland, 2009a).

En sammenlikning av minoritetsspråklige og majoritetsspråklige 10-åringers leseresultater og bakgrunnsfaktorer i den norske delen av PIRLS 2001³, viser at Norge er det landet i PIRLS med størst forskjeller mellom elever med to foreldre født og oppvokst i landet og elever med to foreldre som er født og oppvokst utenfor landet (Wagner, 2004:23). Andre tidligere studier av minoritetsspråklige elevers leseresultater som IEAs leserundersøkelse fra 1991⁴, TIMSS-studien fra 1995⁵ og PISA 2000⁶ bekrefter denne tendensen. Både blant 9-åringer og 14-åringer skårer minoritets elever i Norge svakt i lesing og realfag, og forskjellene mellom minoritets elever og majoritets elever er større i Norge enn i de fleste andre sammenlikningsland. Årsakene til de svake prestasjonene i realfag blant minoritets elever ser i stor grad ut til å skyldes språklige forhold (Wagner, 2004:31). Selv om språkstimulering av ulik art i førskolealder som foreldrene utfører i hjemmet, og det at barnet har gått i barnehage, har en positiv effekt på barnets språkutvikling, er den språklige gevinsten av å gå i barnehage langt mindre enn av andre faktorer som mors utdanning, bøker i hjemmet og leseglede hos foreldre og barn (Wagner, 2004: 126f).

Studiene til Aukrust og Rydland samt rapporten til Wagner er basert på kvantitativ metode, hovedsakelig korrelasjonsanalyser og regresjonsanalyser. I slike studier er det forholdet mellom innputt og «output» som utgjør den grunnleggende forskningsstrategien (Mehan, 1979). Faktorer som foreldrenes yrkesstatus,

³ PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) – en internasjonal undersøkelse som kartlegger 10-åringers leseferdigheter. Følgende land deltok: Argentina, Belize, Bulgaria, Canada, Colombia, England, Frankrike, Makedonia, Marokko, Moldova, Nederland, New Zealand, Norge, Romania, Russland, Singapore, Skottland, Slovakia, Slovenia, Sverige, Tsjekkia, Tyrkia, Tyskland, Ungarn og USA

⁴ IEAs leseundersøkelse fra 1991 (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) omfattet 200 000 elever i 32 land.

⁵ TIMSS-studien fra 1995 (Trends in International Mathematics and Science Study) omfatter nesten en million elever i 45 land, og gjelder fagene matematikk og naturfag der lesing inngår som en sentral ferdighet.

barnehagedeltakelse, lesing på fritiden, bøker i hjemmet (Rydland, 2009a; Å. K. H. Wagner, 2004) får status som innputtvariabler, mens faktorer som barnehagebarns og elevers ferdigheter (ordforråd, leseforståelse) blir regnet som «output»-variabler. Formålet med de kvantitative analysene er å teste forholdet mellom innputt og output variablene, mens de språklige praksiser og de språklæringskulturer som produseres og reproduseres i barnehagen, ikke er gjenstand for analyse. Vi vet at det *er* en sammenheng mellom leksikalsk variasjon hos de ansatte og barnas ordforråd, men vi vet lite om flerspråklige barns muligheter for deltakelse i samtaler med ansatte og barn og hva som kjennetegner disse samtaler. Jeg ønsker å utvikle kunnskap om flerspråklige barns samtalefellesskap med ansatte i tillegg til å nyansere og utfordre den sterke koplingen mellom språk, som ofte begrenses til ordforråd, og barnehagekvalitet.

1.3 Forskningsspørsmål

For barn i førskolealder er muntlige interaksjoner den primære kilden til språk, og utviklingen av et ordforråd forutsetter at språklige betegnelser koples til erfaringer med objekter og fenomener. I førskoleutdanningen kan det synes som om det har vært et sterkere fokus på at barn skal få konkrete erfaringer enn på selve koplingen mellom språk og erfaringene, se blant annet utdrag av en lærebok som har vært grunnbok i norsk i førskoleutdanningen ved en rekke læresteder i en årrekke:

Når barn blir tatt med til strand, skog og fjell, til arbeidsplasser og kulturinstitusjoner, får de allsidige førstehåndserfaringer som vever begreper inn i nettverk av assosiasjoner, følelser, lukter og lyder. Et digitalt kamera på slike utflukter kan gjøre det lettere for alle barn å delta i samtaler om opplevelser etterpå. Når de ser bildene, gjenopplever barna det de har vært med på og får på den måten hjelp til å huske, og kan kanskje ordne erfaringene. (Høigård, 2013:164)

Sitatet fra Høigård (2013) bygger på to implisitte forutsetninger. For det første ligger det til grunn en antakelse om at førstehåndserfaringene følges av et variert, spesifikt og relevant ordforråd i de konkrete situasjonene som ansatte og barn befinner seg i, og for

⁶ PISA-studien fra 2000 (Programme for International Student Assessment) omfatter ferdigheter i lesing (i særlig grad), naturfag og matematikk (i mindre grad)

det andre at det foreligger en kopling mellom objekter og fenomener i den konkrete situasjonen som er mulig for barn å identifisere. Det må på et eller annet tidspunkt foreligge en kopling mellom ord og fenomener i verden som barnet oppfatter, dersom barnet skal kunne tilegne seg nye ord (Tomasello, 2003). Det er ingen tvil om at allsidige førstehåndserfaringer er viktige for utvikling av begreper, men erfaringene alene vil ikke kunne sikre språklig utvikling.

Siden det settes av mye tid til uformelle samtaler i barnehagen, utgjør de en sentral del av barns språklige innputt i barnehagen. Det første jeg ønsker å undersøke er hva som kjennetegner samtalefellesskapet som de ansatte bidrar til å sosialisere flerspråklige barn inn i under frileksperiodene. Jeg vil se nærmere på i hvilke sammenhenger samtaler oppstår, hvilke roller ansatte og flerspråklige barn inntar i samtalene, og hvordan ansatte og flerspråklige barn bidrar til samtalenes innhold og utvikling.

Det andre forskningsspørsmålet omfatter to perspektiver. Det dreier seg om kvaliteter ved personalets språkbruk i disse samtalene. I hvilken grad kan ansattes samtalebidrag sies å stimulere barns ordforråd og tekstkompetanse? Jeg vil undersøke hva de ansatte benevner i ulike situasjoner, og hvilke teksttyper de bidrar til å utforme sammen med flerspråklige barn. Det er først og fremst substantiv, verb og adjektiv som er bærere av leksikalsk innhold. Substantiv peker ut objekter og fenomener i en virkelig eller tenkt verden, mens verb beskriver handlinger/prosesser som deltakerne, personer eller objekter, er involvert i, og adjektiv beskriver egenskaper ved deltakere, objekter, fenomener og prosesser. Muntlige tekster kjennetegnes blant annet av ord som får sin betydning fastlagt ut fra ytringskonteksten, såkalte deiktiske uttrykk (den, det, her, der), bruk av nøleord (em), småord som uttrykker blant annet vaghet (sånn liksom), diskursmarkører som bidrar til å strukturere samtalen og utelatelse av ord (ellipser). Det vil ikke være tilstrekkelig kun å undersøke det leksikalske innholdet i personalets samtalebidrag. Det vil være like viktig å se på hvilke elementer som uttrykkes eller refereres til med andre språklige virkemidler. En systematisering av ordforrådet til personalet vil omfatte ord med et leksikalsk innhold (substantiv, verb og adjektiv) men også ord som eventuelt erstatter det leksikalske innholdet, det vil si deiktiske uttrykk (den/det, her/der) og bruk av *sånn*. Et underliggende spørsmål vil være om det er trekk ved samtalepraksisen som kan sies å redusere mulighetene for utvikling av et variert ordforråd på norsk blant flerspråklige barn. Er det for eksempel en andel objekter og fenomener som pekes ut, men som ikke benevnes?

Det er bred forskningsmessige enighet om at deltakelse i såkalte utvidede diskurser fremmer barns språkutvikling (Dickinson & Tabors, 2001; Gjems, 2007; Nelson, 1996, 2007; C. Snow, E., 2000). Med utvidede diskurser menes det å eksponeres for eller selv utforme fortellinger (narrativ) og forklaringer (Aukrust, 2009; Dickinson & Tabors, 2001). Det vil derfor være av betydning hvilke typer tekster de ansatte og flerspråklige barn i fellesskap skaper igjennom samtale. Jeg vil undersøke om flerspråklige barn får delta i samtaler der hendelser og erfaringer utveksles, barns undring blir tematisert og sammenhenger blir forklart. Eller er det slik som Palludan (2005) dokumenterer i sin studie av sosialiseringprosesser i barnehagen, at flerspråklige barn først og fremst involveres i samtaler med en undervisningspreget stil der ord forklares og begreper testes?

Selv om barnehagen er en pedagogisk institusjon med stor frihet i forhold til form og innhold i det pedagogiske arbeidet, vil det likevel ikke være helt tilfeldig hva og hvordan man samhandler språklig med barna. Språklig samhandling vil være influert av de ansattes kommunikative stil som de er vokst opp med (Hasan, 2002), ansattes språkbruk (ordforråd) i samtalene (Aukrust, 2009), ansattes syn på språk og språkstimulering. En av pedagogene uttaler det slik:

(...) når kommer det med språkstimulering inn, hvor kan vi bruke språkstimulering, når, hvor er det egentlig vi øver på matte, eller det med å telle, lengder og alt sammen. (...) Det skal du være bevisst på når du jobber i barnehagen. Den kapp skal du ta på deg når du kommer inn døra på jobb her (...).

Utdrag av intervju, Sjøstrand barnehage

Analyser av samtale som aktivitet (1) og som tekst (2) vil gi innblikk i egenskaper ved det språklige fellesskapet i barnehagen, men også personalets erfaringer og kunnskaper vil virke inn på samtalefellesskapet. Det tredje forskningsspørsmålet er relatert til samtale som språkstimulering, og dreier seg om personalets erfaringer og refleksjoner over språk og språkstimulering samt en sammenfatning av de tre perspektivene. Forskningsspørsmålene kan oppsummeres i følgende punkter:

4. Samtale som sosial aktivitet:

- a. I hvilke sammenhenger oppstår samtaler?
- b. Hva kjennetegner ansattes og et flerspråklig barns deltakerroller, og hvilken innflytelse har et flerspråklig barn på samtalens form og innhold?

5. Samtale som tekst:
 - a. Hva benevner de ansatte?
 - b. Hvilke typer tekster former samtalene mellom ansatte og et flerspråklig barn?
6. Samtale som språkstimulering:
 - a. Hvilke erfaringer og refleksjoner ligger til grunn for ansattes arbeid med språk og samtaler som språkstimulering?
 - b. Hva kan samtale som aktivitet, som tekst og ansattes refleksjoner og erfaringer si om samtale som språkstimulering i barnehagen?

1.4 Studiens metodiske og teoretiske perspektiver

Studien er kvalitativ og basert på et metodisk og teoretisk sammensatt grunnlag. Det overordnede formålet om å utvikle kunnskap om arbeidet med språk som utføres i barnehagen rettet mot flerspråklige barn, kan muligens gi studien en plassering innenfor andrespråksdidaktikk som forskningsfelt, men dette vil jeg og diskutere videre i kapittel 1.4.4. Innenfor andrespråksforskningen nasjonalt og internasjonalt er det lang tradisjon for å fokusere på feil og avvik hos andrespråksinnlærere sammenliknet med morsmålsbrukere (Firth & Wagner, 1997, 2007; Golden, Kulbrandstad, & Tenfjord, 2007a; Svendsen, 2004). Mitt analytiske utgangspunkt kan kanskje sies å være noe utradisjonelt for en språkviter fordi jeg ønsker å belyse flerspråklige barns muligheter for språklig utvikling framfor egenskaper ved barnas språklig ferdigheter.

I motsetning til Rege og Størkesen, som leder et større forskningsprosjekt i barnehagen med tittelen Agderprosjektet (Universitetet i Stavanger, 2016), anser jeg barnehagens dagsrytme med gode muligheter for barn til å velge aktivitet som et godt utgangspunkt for arbeid med språk. På Agderprosjektets hjemmeside heter det at prosjektet «sikter mot å frembringe ny kunnskap om hva som er viktig innhold for femåringene i barnehagen» (ibid.). En slik introduksjon skaper forventninger om at forskerne tar utgangspunkt i barns perspektiv, hva som er viktig for femåringene selv, men videre lesing avslører at det er forskerne som definerer hva som er viktig kunnskap. Først skal forskerne lære opp personalet i barnehagene som deretter skal gjennomføre åtte timer voksenstyrte aktiviteter i uka med femåringene.

I mitt prosjekt tar jeg valgt å følge barna framfor de ansatte under observasjonsperiodene for å utvikle kunnskap om flerspråklige barns samtalefelleskap med ansatte alene og med andre barn. Siden frileksperiodene utgjør en stor del av dagsrytmen i barnehagene, betrakter jeg samtaler som oppstår i disse periodene som pedagogiske hendelser (Biesta, 2014). Jeg ønsker å utvikle kunnskap om uformelle samtaler som språkstimulering og en sentral del av det pedagogiske tilbudet i barnehagene. Barn lærer best når de får holde på med noe som interesserer dem, og når de får muligheten til å vise hva de er opptatt av og interessert i, vil ansatte kunne legge til rette for videre utvikling.

Ifølge Biesta (2014:26f) har enhver form for utdanning tre hovedformål. Det gjelder også for uformelle samtaler under frilek. For det første skal utdanningen kvalifisere, det vil si at den skal føre til tilegnelse av kunnskaper, ferdigheter og verdier. For det andre medfører utdanning sosialisering fordi vi gjennom utdanning innlemmes i eksisterende tradisjoner og væremåter. Det tredje formålet med utdanning dreier seg om interesse for subjektiviteten hos de som utdannes. Utdanning kan føre til frigjøring og frihet, men denne friheten fører med seg et ansvar, og den vil dermed alltid være forbundet med en viss risiko, eller svakhet, som Biesta kaller det. En utdanning som ivaretar alle tre perspektiver, vil ikke bare reprodusere det som vi allerede vet, eller det som allerede finnes. Den vil først og fremst være opptatt av hvordan vi kan hjelpe barn og elever å involvere seg i verden, og ikke hovedsakelig hvordan barnehagen og skolen kan bringe verden til barna og elevene (Biesta, 2014:27). Utdanning betraktes av Biesta som grunnleggende dialogisk, og deltakelse i kommunikasjon står sentralt. Biesta (2014:51f) viser til Dewey (1916) som betrakter kommunikasjon som deltakelse i en prosess der man deler på erfaringer slik at de blir felleseie og en felles forståelse. Reell deltakelse oppstår først når alle har en viten om et felles mål og er interessert i dette målet. Det er derfor ikke tilstrekkelig å være i et sosialt miljø. Utdanning følger av å ha et sosialt miljø. Det å ha et sosialt miljø innebærer å være i en situasjon der ens egne aktiviteter er forbundet med andres.

På alle nivå i barnehagesektoren, fra den enkelte barnehage til departementet (og i skolesektoren), er man opptatt av barns (ofte manglende) språkferdigheter underveis og etter endt barnehageløp. Det har imidlertid vært langt mindre fokus på kvaliteter ved det språklige fellesskapet flerspråklige barn befinner seg i. Som forskningsspørsmålet antyder, retter mine interesser seg mot egenskaper ved den språklige samhandlingen mellom ansatte og flerspråklige barn, og mot kvaliteter ved ansattes språkbruk. De første analysene er først og fremst deskriptive med en induktiv

vitenskapsteoretisk tilnærming. Formål med denne delen av prosjektet er å avdekke egenskaper ved den språklige samhandlingen mellom ansatte og flerspråklige barn i ulike aktiviteter og situasjoner som svar på det første forskningsspørsmålet. Den andre delen av analysearbeidet har en normativ og deduktiv tilnærming. Analyse av personalets språkbruk bygger på teoretisk definerte hypoteser om barns språkutvikling med hovedvekt på Nelsons (1996, 2007) sosialpragmatiske tilnærming. De språklige analysene bygger på begreper fra kognitiv lingvistikk med vekt på Langacker (2008). Det tredje forskningsspørsmålet har igjen en mer induktiv tilnærming. Jeg søker innsikt i personalets erfaringer og refleksjoner om arbeidet med språk i barnehagen, og sammenlikner dem med føringene i rammeplanen med særlig vekt på fagområdene *kommunikasjon, språk og tekst* og *natur, miljø og teknikk*. Mine fortolkninger er likevel ikke teorinøytrale. De er forankret i en teoretisk forståelse av språk og språklig samhandling som prosjektet bygger på.

Studien bygger på empiriske data innhentet gjennom at jeg tilbrakte ca. 3 uker i tre barnehager. Observasjon av språklig interaksjon og personalets språkbruk i samtaler med flerspråklige barn alene gir kun grunnlag for analyse av lokale faktorer ved barnehagens språkarbeid. Studien vil da ha noe mer begrenset overføringsverdi enn om egenskaper ved språkmiljøet løftes ut over det lokale og individuelle til et institusjonelt plan. Studien legger til grunn at det er en sammenheng mellom språkbruk og sosiale forhold i barnehagen og institusjonelle rammer fordi enhver institusjon er regulert av lover og forskrifter som legger føringer for hvilke oppgaver og innhold institusjonen vektlegger. Jeg har derfor gjennomført intervjuet med tre barnehagelærere og to fagarbeidere i tillegg til en rekke uformelle samtaler om deres erfaringer og refleksjoner over barnehagenes arbeid med språk og deres forståelse av språk og språkstimulering. En nærlesing av rammeplanens føringer for barnehagenes språkarbeid i tillegg til de ansattes uttalelser gir innsikt i aspekter ved språkarbeidet som ikke nødvendigvis kan observeres. Studien har med andre ord en etnografisk tilnærming, og kan sies å berøre feltet institusjonell etnografi (Widerberg, 2007).

Materialet er bearbeidet med utgangspunkt i samtaleanalyse som er metodisk inspirert av konversasjonsanalyse. Språk betraktes som handling, og språklig mening er ekvivalent med den fortolkning som deltakerne gir i situasjonen. Språk læres altså gjennom å iaktta og avkode andres reaksjoner, og gjennom at man selv å prøve å uttrykke seg. Konversasjonsanalyse fokuserer hovedsakelig på (for)handling og er mindre orientert om kognitive prosesser og språkets form og struktur. I de senere årene er det imidlertid gjort flere studier der konversasjonsanalyse kombineres med ulike

teoretiske perspektiver på barns språktilegnelse (Karrebæk, 2011; Mondada & Pekarek Doehler, 2004). Jeg har valgt å ta utgangspunkt i Nelsons sosialpragmatiske tilnærming, som kan sies å være en videreføring av tradisjonell sosialkonstruktivistisk forståelse av språk og språktilegnelse. Ifølge Nelson (1996, 2007) vil barns kognitive og sosiale prosesser utvikles parallelt og gjensidig påvirkes gjennom språklig samhandling. I møte med andres språklige bidrag vil det foregå psykologiske prosesser i barnet, men også psykologiske prosesser mellom barnet og samtalepartneren når det samarbeides om å skape mening. Nelsons perspektiv blir gjerne omtalt som samarbeidende konstruktivisme, se blant annet Gjems (2006). Språk anses verken som et rent kognitivt anliggende, som i store deler av språkvitenskapen, eller et rent sosialt anliggende (Nelson, 1996:3f). Ifølge Nelson (1996, 2007) er språk mer enn et medium som kunnskap og kulturelle former ledes gjennom. Språk bidrar til utvikling av kognitive strukturer, og det er kognitive prosesser som gjør at barn kan ta i bruk nye språklige former og strukturer.

Jeg hadde ingen forhåndsdefinerte hypoteser som skulle testes i møte med barnehagene, og jeg hadde heller ingen erfaring med å arbeide i barnehage. Jeg ønsket å få innsikt i hvordan barnehagene legger til rette for flerspråklige barns språklige utvikling. Etter først å ha fokusert på planlagte og tilrettelagte aktiviteter som språkgrupper, endret jeg fokus til uformell språkstimulering blant annet fordi det er det uformelle språkarbeidet som det er satt av mest tid til i barnehagene. Jeg søker med andre ord kunnskap om hva som kjennetegner det uformelle språkarbeidet og de vurderinger og prioriteringer personalet gjør i dette arbeidet, men jeg vil i tillegg diskutere i hvilken grad den språklige innputt som flerspråklige barn får gjennom samtaler med ansatte, kan sies å fremme barnas utvikling av et ordforråd og deres evne til å fortelle, beskrive og forklare.

En større kartleggingsundersøkelse av læringsmiljø i barnehager og skoler i Kristiansand kommune som ble gjennomført i 2013, viser markante forskjeller på barns språklige ferdigheter og trivsel i barnehagene. Disse forskjellene kan ikke forklares ut ifra enhetenes sosioøkonomiske forskjeller alene (Nordahl m.fl., 2013:10). Så mye som 23 % av alle 4-5 åringene i undersøkelsen har mangelfulle språklige ferdigheter. De har mangelfull begrepsforståelse, og de har problemer med å benytte fulle setninger i tillegg til å forstå nektende utsagn. Kartleggingen viser også at det er en stor gruppe 4-5-åringer som har lav sosial kompetanse, og de har problemer med å inngå i sosiale fellesskap med barn og i læringsfellesskap med andre barn og ansatte. Kartleggingen kan likevel ikke si noe om det er en kausal sammenheng mellom sosial

og språklig kompetanse (Nordahl m.fl., 2013:20f). Kristiansand kommune sitter på opplysninger om at barnehager med mange flerspråklige barn skårer lavere enn barnehager med færre flerspråklige barn, men dette er ikke offentliggjort i rapporten. Det er likevel ingen tvil om at resultatene av denne kartleggingen viser at det er behov for forskning på arbeid med språk i barnehagen.

1.4.1 Andrespråksforskning: fra mellomspråksteori til konversasjonsanalyse

Fokusbarna i denne studien er flerspråklige. Foreldrene snakker sitt morsmål til barna i hjemmet, men det varierer om barna snakker morsmål eller norsk til foreldrene. Jeg karakteriserer barna som andrespråksinnlærere av norsk. Betegnelsen andrespråksinnlærer blir utdypet i kapittel 2.4.1.

Det er barnehagen som er den primære arenaen for norsk språk for alle de fem fokusbarna. Forskning på andrespråksinnlæring vokste fram i Norge på bakgrunn av den økte arbeidsinnvandring fra slutten av 1960-tallet som igjen førte til behov for ny kunnskap og nye metoder i skolen. Andrespråksforskningen i Norge har hatt en betydelig utvikling siden det første forskningsbidraget, hovedoppgaven til Andenæs og Golden⁷, som ble levert i 1980. I løpet av 25 år er det blitt levert 80 hovedoppgaver og 17 avhandlinger, se Golden, Kulbrandstad & Tenfjord (2007) for en oversikt. Ifølge Golden, Kulbrandstad & Tenfjord (2007) sokner andrespråksforskningen til det internasjonale forskningsfeltet Second Language Acquisition som inntil de siste årene hovedsakelig har vært orientert om internaliserte prosesser og språktilegnelse, se også Firth & Wagner (1997, 2007). Men det norske forskningsfeltet favner også noe videre. Det er særlig tre utviklingslinjer som er etablert innenfor andrespråksforskningen i Norge: 1) innlærerspråk, 2) forskning om språk- og kulturkontakt og 3) didaktisk forskning. Det er forskning på innlærerspråk som har hatt størst oppslutning, og det er særlig grammatiske strukturer i innlærerens såkalte mellomspråk basert på innlærerens skriftlig tekster som er studert.

I en oversikt over forskning på barnehage som læringsarena for gryende flerspråklighet skriver Alstad (2015) at forskningen på feltet startet på slutten av 1980-

⁷ Andenæs og Golden (1980): Norsk som fremmedspråk – en sammenliknende analyse av trekk ved skriftlig norsk hos arabiske, pakistanske og tyrkiske elever i Oslo-skolen. Referert i Golden, Kulbrandstad og Tenfjord (2007)

tallet, og at det fra 2005 har vært en betydelig vekst i antall arbeidere. Alstad kategoriserer studiene i to kategorier: flerspråklige barns språk og barnehagepersonalets arbeid med flerspråklige barns språk. Den siste kategorien er betydelig større enn flerspråklige barns språk, og underkategorien arbeidsmåter og organisering utgjør den aller største gruppen av studier. Flere av disse studiene dreier seg om barnas morsmål.

De senere årene er det utviklet en akseptert oppfatning om at det er en sammenheng mellom de sosiale aktivitetene innlæreren deltar i, språklig praksis og språklig utvikling. De som lærer flere språk, tilegner seg og anvender språkene i ulike situasjoner og sammen med forskjellige personer. Det fører til at språkene har forskjellige bruksområder og tjener ulike formål, også kalt komplementaritetsprinsippet (Grosjean, 1998). Det er også påvist at det ikke nødvendigvis er situasjonen eller samtaledeltakerne i seg selv som avgjør valg av språk. Det kan like gjerne være formålet med kommunikasjonen eller den enkelte ytring. Innlæreren tar i bruk de språklige ressursene og stiler han eller hun anser hensiktsmessig i en gitt situasjon, et fenomen som har fått betegnelsen *språking* (Svendsen, 2004; Karrebæk m.fl., 2015). Siden slutten av 1990-tallet har konversasjonsanalyse også undersøkt aspekter ved språkinnlæring, spesielt andrespråksinnlæring. Det er deltakernes handlinger basert på fortolkninger av den sosiale konteksten som skaper eller begrenser mulighetene for læring.

Innenfor konversasjonsanalyse var det opprinnelig såkalte ordinære samtaler som var studieobjektet, men fra 1970-tallet har konversasjonsanalyse blitt anvendt innenfor et større spektrum. Blant annet har språklige interaksjoner i rettsaler, i klasserom, i nyhetsintervjuer osv. vært studert. I dag er samtaler i institusjoner og andrespråksinnlæring nærmest å betrakte som egne forskningsfelt innenfor konversasjonsanalyse (Firth & Wagner, 1997, 2007; Heritage & Clayman, 2010). Konversasjonsanalysens andrespråksperspektiv bygger på antakelsen om at man gjennom å observere språkbruk og deltakelse i interaksjon, vil få innblikk i sentrale innlæringsprosesser fordi utgangspunktet for å lære seg et annet språk, for de aller fleste, nettopp er å lære seg å delta i kommunikative prosesser med andre (Firth & Wagner, 2007; Karrebæk, 2011; Mortensen, 2008; Pekarek Doehler & Pochon-Berger, 2011). En undersøkelse av deltakelse og språkbruk i interaksjon vil dermed kunne sies å være en undersøkelse av språkinnlæring. Denne forskningen har utviklet seg til et eget forskningsfelt, «CA for SLA (Conversation Analysis for Second Language Acquisition)» (Firth & Wagner, 2007; Pekarek Doehler & Pochon-Berger, 2011).

Senere studier av andrespråkinnlæring bygger på Lave og Wengers (1991) sosialkonstruktivistiske og interaksjonsteoretiske perspektiv på læring som situert (Firth & Wagner, 2007), (se blant annet Karrebæk, 2011; Mortensen, 2008; Pekarek Doehler & Pochon-Berger, 2011; Sahlström, 2011). Lave & Wenger innfører begrepet *legitimate peripheral learning* som refererer til læring som en integrert del av en sosial praksis. Fokus er flyttet fra individet som lærende til læring som deltakelse i en sosial verden. Ved å betrakte læring som en del av sosial praksis, rettes oppmerksomheten mot strukturer i den sosiale praksisen framfor at pedagogiske strukturer og tiltak gis privilegert status som kilde for læring (Lave & Wenger, 1991).

Det betyr at det virkelige praksisfellesskapet der barnehagebarn lærer språk, om endringer i naturen, vennskap, litteratur, hygiene osv., består av en rekke sosiale praksiser som ansatte og barn i fellesskap utvikler. Når man studerer språklig interaksjon mellom ansatte og barn i barnehagen, vil også egenskaper ved barnehagene som språklæringsinstitusjon avdekkes. Som nevnt i 1.4, har didaktisk andrespråksforskning vært et svært begrenset forskningsfelt i Norge, men som innfor barnehageforskningen de siste årene har fått et oppsving. Det er levert to avhandlinger med didaktisk tema: Alstad (2013) og Hvistendahl (2000). Språkfellesskapets egenskaper og eventuelle begrensninger på barns muligheter for tilegnelse av norsk som andrespråk er så langt et relativt uberørt forskningsfelt i Norge.

1.4.2 Samtale som språklæringsarena

Ifølge rammeplanen er barnehagens overordnede formål å ivareta «barns behov for omsorg og lek, og å fremme læring og dannings som grunnlag for allsidig utvikling. Dette skal skje i samarbeid og forståelse med barnas hjem» (Kunnskapsdepartementet, 2011: 11; 2017). Det er gjennom det daglige samspillet med andre mennesker og med miljøet at læring fremmes. Sosial samhandling med andre regnes i tillegg som en forutsetning for læring (Kunnskapsdepartementet, 2011: 26). Språklig samhandling mellom ansatte og barn og mellom barn er dermed å betrakte som bærebjelken i barnehagens arbeid med språk.

I denne studien betraktes samtale både som aktivitet og som tekst. Samtale som aktivitet tar utgangspunkt i konversasjonsanalyse. Det er et sentralt poeng innenfor konversasjonsanalyse at det er deltakernes bidrag, det vil si turenes organisering, som utgjør fundamentet i analysen. Vanligvis blir et knippe turer betraktet som en enhet på

bakgrunn av emne. Turene utgjør en enhet fordi de handler om det samme, men ifølge Schegloff (2007) vil det i de aller fleste tilfeller være mer naturlig å betrakte slike enheter som handling, *action* framfor emne, *topic*. Når Suleka spør en av de ansatte: «kan du lage sånn til meg?» (sånn referer her til blomsterkrans), så er denne ytringen først og fremst et uttrykk for handlingen *å be om noe* framfor det *å snakke om noe*, i dette tilfellet blomsterkrans. Innenfor konversasjonsanalyse betraktes språklige ytringer først og fremst som handlinger som viser hvordan deltakerne orienterer seg mot hverandre. Det er hva samtaledeltakerne *gjør* med sine språklige bidrag, og hva som kjennetegner samtaleforløp, som fokuseres. Deltakerne designer turer slik at de passer inn i en interaksjonell kontekst. Turene inngår i en større enhet, og kontekst betraktes vanligvis som en turs foregående og etterfølgende tur.

Karrebæk (2008, 2011) har i sin studie av barn-barn interaksjon vist at et større språklig repertoar ikke nødvendigvis fører til at barnet blir mer inkludert i barnegruppa. Bedre språklig kompetanse kan føre til sosial mistrivsel i hvert fall i perioder. På den annen side kan barn oppnå positiv sosial plassering i barnegruppa til tross for liten språklig innsats, som igjen kan føre til at barnet opplever lite press for å tilegne seg mer språk. Samtaler kan være en viktig kilde for språklig innputt og sosialisering, men det er ikke gitt at de samtalebarn er involvert i, er det. Et godt språkmiljø forutsetter kjennskap til og kunnskap om ulike perspektiver på samtaler.

Analyse av ordforrådet tar utgangspunkt i semantiske strukturer og språket som system, og er teoretisk forankret i kognitiv lingvistikk. Kognitiv lingvistikk beskriver forholdet mellom språklige strukturer, kognitive prosesser og samhandling mellom mennesker. Betydningsinnholdet avledes ikke direkte eller automatisk fra omstendigheter ved en fysisk virkelighet, men blir forhandlet fram av samtalepartnere basert på gjensidig vurdering av hverandres kunnskaper, tanker og intensjoner. Betydningsinnholdet blir en del av språket i den grad den er etablert i hodet til individuelle språkbrukere og er konvensjonalisert innenfor et språklig fellesskap (Lakoff, 1987; Langacker, 2008; Lee, 2001). Når voksne og barn snakker sammen i barnehagen, vil det i de språklige formene som velges, ligge et betydningsinnhold som fokuserer noen perspektiver ved en situasjon eller fenomen fremfor andre. En og samme situasjon kan perspektiveres på ulike måter, og det er valg av språklig uttrykk, spesielt valg av substantiv og verb, som avgjør hvilke egenskaper og trekk som fokuseres. Når barn og ansatte skal snakke sammen om noen trær i skogen, kan de for eksempel velge å sette ord på egenskaper ved treet, benevne ulike treslag, prosesser i naturen som har betydning for trærne, hva barna leker i trærne osv. De aller fleste

objekter og fenomener i en virkelig eller tenkt verden kan fokuseres og perspektiveres på en rekke ulike måter. Jeg ønsker kunnskaper om hva personalet snakker om, og i hvilken grad personalets valg av perspektiv i samtalene kan sies å fremme flerspråklige barns språkutvikling.

1.4.3 Samtale som utgangspunkt for ordlæring

Dersom barn skal ha muligheter til å utvikle de tre grunnleggende funksjonene i språket: språk som kommunikasjonsmiddel, som redskap for tenkning, og som uttrykk for egne tanker og følelser (Kunnskapsdepartementet, 2011:35), må barn delta i språklige samhandling der et variert ordforråd aktiveres og relateres til barns livsverden. Jeg ønsker å avlive myten om at det er nok å snakke sammen.

Ordlæringen begynner når barnet er i stand til å oppfatte andres oppmerksomhetsfokus (Nelson, 2007; Tomasello, 2003). Ordlæringsprosessen hos yngre barn støttes av at barnet deltar i situasjoner der barnet og samtalepartneren/-partnerne har delt oppmerksomhet rettet mot objekter eller fenomener i omgivelsene (joint attention) (Tomasello, 2003). Eldre barn kan også finne fortolkningsstøtte for ordbetydningen i den språklige konteksten. I førskolealder er det først og fremst gjennom samtale de fleste barn har tilgang til språk, og det er gjennom å snakke sammen at ord anvendes og gis mening (Linell, 1998).

Et barn som jeg hørte, si: «jeg har bursdag på en årstid», uttrykte en logisk sett riktig ytring, men på norsk er ikke bursdag konvensjonalisert med årstid som referanseramme. Bursdag relateres til den enkelte årstid: sommer, vinter, vår eller høst. Utsagn som «jeg har bursdag på/om vinteren» er derfor mer i tråd med språklige konvensjoner. Det er ingenting ved selve ordet bursdag eller årstid som tilsier at kombinasjonen bursdag – årstid ikke er idiomatisk. Det må læres. Benevning gir kun støtte til begrenset innsikt i ordet (relativt overfladisk kjennskap til betydningsinnholdet). Det er gjennom språklige enheter større enn enkeltord, det vil si gjennom den språklige konteksten, at semantisk innhold og relasjoner mellom ord synliggjøres.

Tilegnelse av ord er en omfattende prosess som varer livet ut. Barn sier som regel sine første ord rundt et årsalderen, men allerede ved 18 til 20 måneder foregår innlæringen av ord i et raskt tempo. Ifølge Tomasello (2003) kan barn i førskolealder lære omtrent ett ord hver annen time i den tiden de er våkne, det vil si ca. 2000 ord i

året dersom man antar at barn er våkne mellom 10 og 12 timer i døgnet. Nelson anslår imidlertid ordforrådet til en 6-åring til å ligge mellom 6000 til 14000 ord (Nelson, 1996). Til tross for usikker tallfesting av ordforrådet til et barn som nærmer seg skolestart, er det ingen tvil om at innlæringstakten er høy for barn i førskolealder. For et barn som lærer norsk som sitt andrespråk, blir utfordringen ikke bare å ta igjen forspranget som de med norsk som morsmål har, men også å holde tritt i den videre utviklingen.

1.4.4 Andrespråksforskning versus språkforskning

Det er bred og nærmest unison enighet innenfor flere forskningsmiljøer om at morsmål er viktig for barns utvikling både for den språklige utviklingen og for barnets identitet. Morsmålets betydning for utvikling av et andrespråk utdypes i kapittel 2.4.1. Det er imidlertid lite forskning som belyser didaktiske perspektiver på morsmål innenfor norsk barnehageforskning med unntak av Alstad (2013). Hun har foretatt intervju av barnehagelærere og videoobservasjoner av interaksjoner mellom barnehagelærere og barn. Intervju med barnehagelærerne avdekket at språklæringssituasjoner og arbeidsmåter tilpasses ut fra hvilke behov, både språklig, kognitivt og sosialt, barnehagelærerne mener det enkelte barn har. Forskjellene i praksisene kan knyttes til ulike syn på andrespråklæring og hvordan barnas morsmål integreres i andrespråksarbeidet.

I min studie er fokusbarna andrespråksinnlærere av norsk, men deres morsmål er imidlertid ikke integrert i arbeidet til noen av de ansatte i de tre barnehagene, med unntak av den tospråklige assistenten som var en dag i uka i Rognebæret barnehage, og en assistent på Sulekas avdeling, som oversatte informasjon fra barnehagen til arabisk overfor Sulekas foreldre. Andre morsmål enn norsk var ikke synlige verken i form av skrift på avdelingene eller bøker/litteratur tilgjengelig for barna. Materialet inneholder ikke kodeveksling til barnas morsmål. Det er kun så vidt litt kodeveksling til engelsk blant ansatte, se kapittel 2.4.1. I Rognebæret barnehage hadde begge fokusbarna vietnamesisk som førstespråk, men de snakket likevel kun norsk sammen. Det var flere barn på Sulekas avdeling med norsk som andrespråk, men det var ingen andre barn med arabisk som førstespråk. To av søstrene gikk også i barnehagen, men på andre avdelinger. Søstrene snakket noe morsmål seg i mellom, og sang enkelte sanger på morsmål, men kommunikasjonsspråket mellom søstrene var for det aller

meste norsk i barnehagen. I Fuglekvitter barnehagen hadde de flerspråklige barna forskjellige førstespråk.

Forskningsspørsmålene og det teoretiske grunnlaget er utformet og valgt på bakgrunn av egenskaper ved materialet som ble samlet inn, og de spørsmålene jeg stilte meg på bakgrunn av tidligere forskning og mediedebatten før og underveis i forskningsprosjektet. Formålet med studien ble etter hvert å belyse egenskaper ved uformelle samtaler som pedagogisk hendelse og disse samtalenes språklæringspotensial. Andrespråkperspektivet er med andre ord kun representert ved fokusbarnas språklige bakgrunn. Spørsmålet som det er naturlig å stille, er om denne studien da kan karakteriseres som et bidrag innenfor feltet andrespråksforskning. Er egenskaper ved informantene tilstrekkelig når en studie skal forankres? Jeg mener det først og fremst er forskningsspørsmålene og det teoretiske grunnlaget som angir studiens retning og forankring. Slik som studien utviklet seg og har tatt form, anser jeg den snarere som et bidrag innenfor allmenn språkvitenskap. Spørsmål som besvares og perspektiver som belyses vil være like relevante for enspråklige barn. Uavhengig av språklig bakgrunn vil barn innta og få tildelt deltakerposisjoner i samtaler, og ansattes språkbruk vil innvirke på deres muligheter for utvikling av ordforråd og tekststrukturer. Kjennskap til i hvilke situasjoner barn er språklig aktive, i hvilke sammenhenger barn tar initiativ til samtaler med ansatte og andre barn, og når barn forteller om egne erfaringer og opplevelser, vil være relevant informasjon når ansatte skal vurdere barns språklige kompetanse og eventuelt tilrettelegge for språkstimulerende aktiviteter også overfor enspråklige barn.

Det betyr likevel ikke at jeg anser barns morsmål som ubetydelig ved stimulering av ordforråd og tekststrukturer, men med utgangspunkt i materialet jeg samlet inn, ville denne studien da vært langt mer normativ. Den ville inneholdt drøftinger av språklige perspektiver som kunne vært tilstede, men som ikke var det. På en annen side vil forskningsspørsmålene også kunne vært anvendt på et materiale som inneholdt flere språk. Jeg kunne blant annet sett nærmere på i hvilke situasjoner barnet kodeveksler til morsmålet, og eventuelt hvilke konsekvenser kodeveksling ville hatt på samtalens utvikling. Det skulle vise seg å være et norskspråklig samtalefellesskap som jeg kom til å observere. Valget av fokusbarn med flerspråklig bakgrunn skyldes først og fremst det stadig økende fokuset på (manglende) språkkunnskaper (norsk) hos denne gruppen barn.

Det å anse språklig mangfold og opplæring av andrespråksinnlærere som allmenne fenomen er jeg ikke alene om. Det har vært en tydelig trend internasjonalt

det siste ti-året, men kritikken av andrespråksforskningens orientering mot en enspråklighetsnorm startet allerede første halvdel av 1990-tallet (May, 2014). Mot slutten av 1990-tallet oppstod en såkalt sosial vending (social turn) innenfor andrespråksforskningen. Andrespråksforskningens orientering mot kognitive og psykolingvistiske aspekter ble kritisert. Det ble publisert forskning som kunne påvise at «all the languages in the multilinguals' repertoire complement one another to produce the type of composite language competence that suits their needs» (May, 2014:8). Sosiolingvistiske perspektiver utfordret etablerte begreper som “native speaker” og “mother tongue”. Den sosiale vendingen har banet vei for det som nå omtales som den flerspråklige vendingen, «the multilingual turn» (ibid.). Flerspråklighet beskrives og analyseres nå i større grad enn tidligere på selvstendig grunnlag uten referanse til en enspråklighetsnorm. Som språkbruker anvender vi de språklige trekk som vi har til rådighet og som tjener det kommunikative målet vi har. Dette fenomenet har fått betegnelsen *språking*. De som har tilgang til et stort antall forskjellige trekk, vil naturlig nok anvende flere trekk enn de som har tilgang til få trekk, men alle *språker* (både de som vil omtale seg som enspråklige og som flerspråklige) (Jørgensen, 2008:169).

1.5 Avhandlingens oppbygning

Avhandlingen består av syv kapitler. I kapittel 2 gjør jeg rede for prosjektets teoretiske tilnærming til samtaler i barnehagen. Deretter følger et kapittel om innsamling av materialet og metodiske overveielser. Kapitlene 4-6 inneholder analyser av uformelle samtaler og ansattes uttalelser om språk, samtaler og språkstimulering. I kapittel 4 anlegger jeg et interaksjonelt perspektiv på barnehagens samtalefellesskap og språklig samhandling mellom ansatte og et flerspråklig barn. I kapittel 5 er det de ansattes språklige bidrag i samtalene som analyseres, mens det siste analysekapitlet er viet ansattes erfaringer og refleksjoner om språk, samtaler og språkstimulering. I kapittel 7 sammenfattes de tre analysekapitlene og samtaler som språkstimulering diskuteres. Det inneholder oppsummering og konklusjon.

2 Teoretisk tilnærming til samtaler som språklæringsarena i barnehagen

Det er ulike oppfatning om hvordan barnehagen bør/skal organisere og tilrettelegge for å fremme barns språkutvikling. I en kronikk i Klassekampen 13. februar 2014 skriver lederne av Agderprosjektet⁸, Ingunn Størkesen og Mari Rege at «barns medvirkning synes å ha tatt helt overhånd» (Størkesen & Rege, 2014:23). De hevder at læring skjer best i samspill med voksne og gjennom aktiviteter planlagt og styrt av voksne. I en synteserapport om skandinavisk forskning på barns språk og språkmiljø i barnehagen i tidsrommet 2006-2014 er derimot et av funnene at det å leke ulike typer lek er språkstimulerende for barn, og barn kan lære fag og fagspråk i lek (Sandvik m.fl., 2014:6). Lek kan ha ulike former og innhold, og blir i denne studien karakterisert som en aktivitet som er initiert av barn og som ikke har et definert læringsmål (Olsen, 2015; Karrebæk, 2011, se også Østrem, 2008). Lek som språklæringsaktivitet representerer nærmest en motsetning til Størkesen og Reges syn på språklæring. Disse to perspektivene speiler ulike syn på hva som bør danne utgangspunktet for språkarbeidet i barnehagen. Er det de ansatte i barnehagen med sine kunnskaper og erfaringer eller barna med sin nysgjerrighet og utforskertrang?

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for teoretiske perspektiver, og definere sentrale begreper som ligger til grunn for analysene i kapittel 4-6, og for min forståelse av barnehagen som språklæringsarena. Barnehagen som utdanningsinstitusjon er forankret i Biestas pedagogiske teori, også omtalt som hendelsens pedagogikk (Biesta, 2014). Sentralt i denne teorien står de enkelte situasjoner/hendelser og dialogen mellom partene i disse situasjonene/hendelsene. I første del av kapitlet gjør jeg rede for hva jeg forstår med barnehagen som utdanningsinstitusjon, språklæring i barnehagen og samtale som pedagogisk hendelse. I andre del av kapitlet gjør jeg rede for føringer rammeplanen legger på arbeidet med språk i barnehagen med utgangspunkt i fagområdene; språk, kommunikasjon og tekst og natur, miljø og

⁸ Ingunn Størkesen og Mari Rege leder Agderprosjektet som startet opp i august 2014. Målet med Agderprosjektet er å utvikle og teste ut et førskoleopplegg hvor hensikten er å bidra til at barn har likere og bedre læringsgrunnlag ved skolestart. I Agderprosjektet vil forskerne sammen med barnehagelærere på Agder utvikle og teste ut et eget førskoleopplegg med vekt på sosiale ferdigheter, selvregulering, språk og matematikk (Universitetet i Stavanger, 2015).

teknikk. I kapittel 2.3 presenteres perspektiver på samtale som analytisk objekt og som sosial aktivitet med utgangspunkt i konversasjonsanalyse. I tillegg til å avdekke sosiale strukturer ved samtalepraksiser i barnehagen, ønsker jeg også å se nærmere på språklæringspotensialet i samtalene. Perspektiver på barns språkutvikling bygger på Katherine Nelsons sosialpragmatiske teori, se kapittel 2.5. I denne delen av kapitlet presenteres også perspektiver på tospråklig/flerspråklig utvikling med særlig vekt på ordforråd. Analyse av språklæringspotensialet i samtaler krever et begrepsapparat for beskrivelse av språklige trekk. Jeg har valgt å fokusere på betydningsinnholdet i personalets språkbruk, og bygger analysene på begreper fra kognitiv grammatikk.

2.1 Barnehagen som utdanningsinstitusjon

Barnehageloven av 1975 ble betraktet som en milepæl, for med innføring av loven fikk barnehagen en selvstendig plass i offentlig politikk (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 6). Lov om barnehager av 1975 er revidert flere ganger i 1983, 1995 og i 2005, men uten at barnehagens oppdrag har blitt nevneverdig forandret⁹. Da barnehagesektoren ble flyttet fra Familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet i 2006, ble den formelt definert som en del av utdanningsløpet.

Barnehagen som utdanningsinstitusjon kan defineres både som en konkret virksomhet med definerte samfunnsformål, og som et fellesskap som etableres og defineres i kraft av sosiale strukturer (logikker) (Gulløv, 2004, 2009). Det er ikke alle sosiale strukturer som praktiseres i en institusjon, som umiddelbart kan studeres. Noen strukturer må analyseres fram gjennom studier av hvordan deltakerne handler i sine daglige gjøremål (Gulløv, 2004:55). I denne studien relateres barnehagens samfunnsformål til rammeplanen som angir innhold og mål for hvordan personalet skal arbeide med blant annet språk og språkstimulering. Jeg vil undersøke forholdet mellom føringer i rammeplanen, personalets kunnskaper om språk og erfaringer med språkarbeid i barnehagen og språklig praksis slik den utspiller seg i særlig én av barnehagene. Analyse av språklig samhandling vil gi innsikt i hvor, når og hvordan

⁹ På 1970 og 1980-tallet hadde diskusjonen om barnehagens kristne verdiforankring vært opphetet og følelsesladet. I Lov om barnehagen av 1995 heter det at «Barnehagen skal hjelpe til med å gi barna en oppdragelse i samsvar med kristne grunnverdier» (Kunnskapsdepartementet, 2008, s.7). Det kristne verdigrunnlaget er videreført i Lov om barnehagen av 2005, men det er lagt til at barnehagen skal «fremme menneskelig likeverd, likestilling, åndsfrihet, toleranse, helse og forståelse for bærekraftig utvikling.» (Kunnskapsdepartementet, 2008, s.8).

ansatte og flerspråklige barn samtaler, som igjen speiler sosiale strukturer og egenskaper ved det språklig felleskap flerspråklige barn inngår i og omgis av.

Siden barnehagen nå regnes som første del av utdanningsløpet, foreløpig frivillig, og som de fleste av barna i Norge i dag har erfaring med (SSB, 2017), vil jeg i de neste to avsnittene definere begrepene *læring* og *utdanning* som denne studien hviler på, samt hva jeg mener med uformelle samtaler som pedagogiske hendelser.

2.1.1 Språk og læringssyn i barnehagen

Barnehagen skal, ifølge rammeplanen, fremme lek, omsorg, læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2011, 2017). Språket har stor betydning for barns muligheter for å lære om for eksempel prosesser i naturen, for å kunne forstå tekster som blir lest høyt, kunne lære reglene og innholdet i lek osv. Ifølge Halliday (1993) er språket ikke bare positivt for barns læring, men selve fundamentet for læring. Gjennom språk blir erfaringer til kunnskap, en antakelse som også Nelson deler (utdypes i senere avsnitt i dette kapitlet). Halliday (1993:93) betrakter språk som mer enn et medium der barnet lærer om seg selv og verden. Barn lærer også å lære gjennom språk. Det er med andre ord nær sammenheng mellom læring generelt og språklæring.

Ansatte i barnehagen er i posisjon til å definere hva som er ønskelig at barn lærer, til dels også språklig gjennom hva de velger å snakke med barna om, hvilke aktiviteter de organiserer og gjennom materiell som gjøres tilgjengelig for barna osv. Forholdet mellom barn og ansatte er i utgangspunktet asymmetrisk, men dersom man skal kunne støtte barn i deres læring generelt og språklæring spesielt, bør barns perspektiv ivaretas av flere grunner. Mitt første argument er av barnepolitisk karakter, det vil si hva man mener barn og barndom skal være. Jeg legger til grunn en forståelse av barn som aktive og deltakende subjekt som søker å kommunisere mening i en kompleks virkelighet. Dette er et syn på barn som har bred støtte i forskning på barn, se Bae (2016) og i rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2011, 2017), se også Nelsons sosialpragmatiske tilnærming til barns språkutvikling kapittel 2.4. En forståelse av barn som aktive i læringsprosesser innebærer likevel ikke at man som ansatt i barnehagen kan fraskrive seg ansvaret for det pedagogiske innholdet og la barna fritt styre aktiviteter og innhold i barnehagen. Barns perspektiv eller medvirkning dreier seg om å rette oppmerksomheten mot det som er i sentrum for

barns *oppmerksomhet*, og ikke først og fremst om å sette barnet selv i sentrum (Østrem 2008:38). I rammeplanen er barns medvirkning forankret i en forståelse av barn som subjekt, og innebærer blant annet at barnet må få oppleve både tilknytning og fellesskap. Barnet må få kjenne at de kan uttrykke egne intensjoner, men også få støtte til å leve seg inn i andres situasjon og til å ta hensyn til andre (Kunnskapsdepartementet, 2011:18). Barns rett til medvirkning er også nedfelt i Barnehageloven:

«Barn i barnehagen har rett til å gi uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet. Barn skal jevnlig få mulighet til aktiv deltakelse i planlegging og vurdering av barnehagens virksomhet. Barnets synspunkter skal tillegges vekt i samsvar med dets alder og modenhet.»

(Barnehageloven § 3 Barns rett til medvirkning)

Rett til medvirkning krever at barnehagene ivaretar barns nysgjerrighet, utforskertrang og søken etter å utvide sin egen forståelseshorisont (Østrem, 2008:25), og det er når barn er konsentrerte og interesserte i det som foregår, at de lærer best. Tilegnelse av nye ord og uttrykk forutsetter felles fokus mellom barn og mer erfarne språkbrukere, og at barn oppfatter koplingen mellom ordet og det ordet refererer til. Det er særlig når barn viser interesse eller retter oppmerksomheten mot objekter eller fenomener at mulighetene for felles fokus er til stede.

Det er mange måter ansatte og barn kan organisere dagen på og fylle aktiviteter med. I alle barnehager vil det etableres vaner, rutiner, samværsformer, ulike samtalepraksiser osv. Det vil i alle utdanningsinstitusjoner eksistere og etableres læringskulturer. Fram til rundt 2000 har debatten hovedsakelig dreid seg om motsetningene mellom kognitive læringsteorier og situasjonsorienterte teorier om læring. Mens kognitive læringsteorier kan sies å fokusere på tilegnelsesaspekter ved læring og det enkelte individs læringsprosesser, er det deltakelse og stedet der læringen foregår, som danner utgangspunkt for situasjonsorienterte teorier (Hodkinson & Biesta, 2008). Hodkinson og Biestas kulturorienterte tilnærming er et forsøk på å innlemme begge de etablerte teoretiske perspektivene på læring (Biesta, 2011; Hodkinson & Biesta, 2008).

Ifølge Hodkinson og Biesta (2008:33) vil det i alle sammenhenger der mennesker samhandler, også eksistere læringskulturer. Læringskulturer er således ikke bare forbeholdt utdanningsinstitusjoner, men de oppstår alle steder der mennesker

møtes, som i private hjem, i møter mellom venner osv. Læringskultur er en praksis som mennesker lærer gjennom: «a practical way to understand a learning location as a practice constituted by the actions, dispositions and interpretations of the participants» (Hodkinson & Biesta, 2008: 34). Praksis refererer til handlinger men også til de disposisjoner og oppfatninger som deltakerne bringer med seg inn i situasjonen/aktiviteten. Barnehagens språklige samhandlingspraksis kan sies å bestå av konkrete samtaler mellom ansatte og barn og mellom barn, men også av ansattes oppfatninger av hva som er god språkstimulering og tidligere samtaleerfaringer. Språklæring kan, som all annen form for læring, betraktes som *becoming*, noe som blir til, og som oppstår i konkrete situasjoner og aktiviteter. Læring som *becoming* må imidlertid ikke forveksles med en oppfatning av barn som *human becoming*, som et objekt som må formes av andre. Jeg legger, som allerede nevnt, til grunn et syn på barn som subjekt, som *human beings* (Bae, 2016). Barn vil med andre ord gjennom sin deltakelse og medvirkning i aktiviteter bidra til å etablere et språklig samtalefelleskap i barnehagen.

I senere publikasjoner oppretter Biesta et skille mellom skolen som institusjon og andre steder hvor læring kan foregå. Biesta (2014:82) hevder at en institusjon som skolen ikke bør forstås som et sted kun for *læring* fordi læring kan foregå hvor som helst, det vil si i alle sammenhenger der mennesker møtes. Skolen bør også være et sted for *undervisning*. Når vi kaller noe for læring, gjør vi, ifølge Biesta (2014:84), ikke annet enn å foreta en vurdering av endring. Undervisning er derimot en pedagogisk hendelse som har tre formål. Den skal, som også nevnt i 1.4, kvalifisere, sosialisere og subjektivere. Undervisningen må handle om noe som skal gi ny innsikt, kunnskaper, ferdigheter osv. Gjennom undervisning vil også elever/barn sosialiseres inn i og innlemmes i eksisterende tradisjoner, handlemåter og samtaleformer. Begge disse formålene kan sies å være i tråd med en konstruktivistisk tilnærming til læring. Også Biesta mener at kunnskap konstrueres, men det som hovedsakelig skiller et tradisjonelt læringsbegrep fra begrepet om undervisning hos Biesta, er først og fremst, slik jeg ser det, det tredje formålet som omhandler subjektivering. Biesta fokuserer i større grad på fellesskapet og hvilke muligheter rommet der læring kan skje, gir framfor prosesser i barnet/eleven. Han er opptatt av at undervisningen/opplæringen skal være en dialogisk prosess der barnet/eleven opplever frihet til å uttale seg og delta på egne betingelser.

Subjektivering dreier seg om frigjøring og frihet. Biesta bryter med en betraktning av frigjøring som forutsetter en sterk intervensjon utenfra for å sette noen

fri, som han mener har preget vår tids forståelse av frigjøring (Biesta: 2014:29ff). Frigjøring oppnås ikke gjennom intervensjon der én person setter en annen fri. Den må *gripes* (Biesta, 2014:168). Pedagogen eller læreren betraktes ikke som en person som er overordnet barna/elevne, og som de *lærer av*. Pedagogen eller læreren underviser og bringer kunnskap inn i kommunikasjon, i et felles rom, med barna/elevne som gir barna/elevne muligheter for å gripe de kvalifiserende og sosiale aspektene ved undervisningen. Denne prosessen vil aldri pedagoger/lærere kunne kontrollere eller etterprøve (teste) fullt og helt fordi det i undervisningen må skapes et rom der frihet kan komme til syne (Biesta, 2014:172), og barnets subjektivitet kan fremtre og manifestere seg. Undervisning vil derfor alltid inneholde en risiko, og utdanning bør forstås som åpen og uforutsigbar fordi

«(...) en utdanning uten risiko i seg selv vil forsvinne til fordel for sosial reproduksjon, innlemmelse i eksisterende ordener for væren, gjøren og tenkning. Dette er kanskje ønskelig hvis målet er å reprodusere det bestående, men det er ikke ønskelig hvis vi oppriktig vil at utdanning skal være en prosess der frie subjekter kommer til verden, og ikke ren produksjon av medgjørlige objekter.»

(Biesta, 2014:168)

Mens kvalifisering og sosialisering kan gjøre barnet i stand til/gi barnet makt til å operere innenfor det etablerte, er subjektivisering en orientering mot frigjøring. Frigjøring betraktes som en endring av den eksisterende orden for å muliggjøre ulike måter å handle og være på (Biesta, 2014:88). Frigjøringen vil imidlertid aldri være helt fri og fristilt fra makt. Biesta viser til Foucault som hevder at makt og kunnskap aldri opptrer hver for seg, men vil alltid følger hverandre. Frigjøring er likevel mulig, ikke som flukt fra makt, men som en overskridende praksis som viser at ting ikke må være slik de er her og nå (Biesta, 2014: 99f).

Det er, etter min mening, ikke et klart skille mellom de tre dimensjonene i Biestas rammeverk. Hvilken funksjon kan deltakelse i et fellesskap eller eventuelt i lek relateres til? Deltakelse i et hvilket som helst fellesskap vil kreve både språklige og sosiale ferdigheter. Man må kunne bidra til et innhold i aktiviteten, men man må også vite hvordan dette innholdet kan/bør uttrykkes. I for eksempel en familielek må barna kunne fylle rollen språklig som de har valgt eller blitt tildelt, men de må også kunne tilpasse sine språklige bidrag til de andre deltakerne (sosiale ferdigheter). Barn får i tillegg i løpet av oppholdstiden i barnehagen erfare hvor, når og på hvilken måter det er tillatt og akseptert å uttrykke seg språklig. De sosialiseres inn i et språklig

fellesskap. Siden formålet med denne studien er å avdekke perspektiver på arbeid med språk i barnehagen, relateres samtalsens kvalifiserende funksjon til flerspråklige barns muligheter for utvikling av ordforråd og tekststrukturer.

I hvor stor grad barnet får prege samtalefellesskapet i barnehagen avhenger av hvilke muligheter barnet har for samtaler med ansatte og andre barn, og hvilken innflytelse barnet har og får på innholdet i og utformingen av samtaler. Med andre ord hvordan barnets subjektivitet har fått utvikle/utfolde seg i disse samtaler. Det å skape rommet der barns subjektivitet får tre frem, krever at barnehagelæreren kan vise god pedagogisk dømmekraft eller klokskap som ikke skal forstås som en ferdighet eller kompetanse, men som en kvalitet som preger den profesjonelle pedagogen (Biesta, 2014:165).

Analyse av samtalepraksis mellom ansatte og et flerspråklig barn som presenteres i kapittel 4, vil gi svar på om dette barnet blir hørt og får respons på sine språklige initiativ overfor ansatte. En analyse av strukturer og deltakelse i samtaler i samme kapittel vil avdekke hvilke muligheter barnet har eller får til å påvirke form og innhold i samtaler. Begge disse perspektivene på samtale vil belyse hvordan deler av barnets subjektivitet manifesteres gjennom samtale.

2.1.2 Samtale som pedagogisk hendelse

Uformelle samtaler kan oppstå i de fleste situasjoner både i og utenfor barnehagen, og disse samtaler vil naturligvis i større eller mindre grad bidra til språklig og faglig læring og utvikling for det enkelte barn. Men dersom uformelle samtaler skal kunne betraktes som utdanning og ikke bare som en hvilken som helst læringssituasjon som kan forekomme hvor som helst, krever det bevissthet om utdanningens tre diemsjoner: kvalifisering, sosialisering og subjektivering (Biesta, 2014).

I uformelle samtaler som oppstår mer eller mindre spontant, vil innholdet i liten grad kunne planlegges. Det betyr likevel ikke at barnehagelærere og andre ansatte i barnehagen kan fritas fra kravet om kvalifisering i denne typen pedagogiske hendelser. Barn skal utvikle et variert ordforråd, og vi vet at barn må erfare ord i samtaler med andre for å kunne lære dem, se kapittel 2.4. for en utdyping. Personalets språkbruk og ordforråd i samtaler med barn vil ha en innvirkning på samtalerens bidrag til barnets språklige utvikling. Det vil si samtalerens kvalifiserende dimensjon, som vil bli analysert i kapittel 5.

Samtale som oppstår mellom en ansatt og et hvert barn, også et flerspråklig barn, for eksempel på vei til turområdet, på uteplassen, ved tegnebordet, under borddekking, påkledning, i rollelek i dukkekroken osv., kan tilføre barnet kunnskap, og disse samtale vil samtidig sosialisere barnet inn i eksisterende og aksepterte måter å samtale på, se også Gjems (2007, 2008). Det vil være en fordel om ansatte har kjennskap til og klarer å identifisere samtalestrukturer barn inngår i. Selv om uformelle samtaler kan oppstå spontant, kan det likevel være noen situasjoner som i større eller mindre grad inspirerer barnet til å samtale, eller det kan være noen situasjoner der barnet er komfortabel med å samtale og noen situasjoner der barnet ikke er det. Det vil kunne være stor variasjon i når barn er språklig aktive og tar del i samtalefellesskapet på en avdeling/gruppe. Barn vil fremstå med forskjellig stil eller profil i barnehagens språklige fellesskap. Barn vil, slik jeg ser det, etablere en form for *sosial språkprofil*. En sosial språkprofil vil kunne forandre seg i løpet av tiden barnet går i barnehagen, og den vil kunne være noe annerledes i barnehagen enn på andre arenaer fordi den etableres i samspill med det sosiale miljøet barnet er i. Andre deltakere vil påvirke barns deltakelse i et språklig fellesskap, men også typen situasjon eller aktivitet vil kunne være mer eller mindre kjent for barnet. Jeg anser at et slikt begrep kan være nyttig i arbeidet med språk fordi det retter ansattes oppmerksomhet ikke kun mot en type aktivitet eller situasjon som de ansatte kan oppfatte som mer eller mindre godt egnet for språkstimulering, men det retter ansattes oppmerksomhet mot det enkelte barnets språklige deltakelse. Det vil si i hvilke situasjoner og aktiviteter barnet selv velger eller får muligheter til å være språklig aktiv, og hvordan barnet deltar språklig. Analyser av samtalestrukturer som presenteres i kapittel 4, vil vise et enkeltbarns sosiale språkprofil under frilek i en gitt periode. Jeg har blant annet undersøkt i hvilke situasjoner og aktiviteter samtaler med ansatte oppstår, hva som kjennetegner den språklige samhandlingen og hvilken innflytelse det enkelte barn har og får på samtalens innhold og utvikling, jamfør forskningsspørsmål 1.

Observasjon av samtaler og analyse av interaksjonsmønstre vil alene ikke kunne identifisere bakenforliggende aspekter ved sosiale samhandlingsstrukturer og innholdet i samtale. Ansattes kunnskaper om språk og deres forståelse av hva som er god språkstimulering, vil sannsynligvis prege språkarbeidet, språklige samhandlingsmønstre i barnehagen og hva ansatte anser som pedagogisk mulig og ønskelig. Dette blir belyst i kapittel 6.

Uformelle samtaler som utdanning kan ikke betraktes kun som kvalifisering og sosialisering. En pedagogisk hendelse må også gjøre subjektivering mulig. Biesta

argumenterer for at den pedagogisk skapende handlingen ikke må forstås som handling som skaper/former barnets subjekt, men snarere at barnet allerede *er*, og at handling kan bringe eller kalle frem kunnskap og ferdigheter *i* barnet. En skapende handling må altså, ifølge Biesta (2014:167), ikke forstås som å gjøre at væren blir til, men at den bringer eller kaller væren til live. Det innebærer at en pedagogisk hendelse må forstås som åpen og som en ubestemt prosess. Men før jeg går inn på teoretiske perspektiver på samtale, vil jeg se nærmere på føringer rammeplanen legger for arbeide med språk både innenfor fagområdet *kommunikasjon, språk og tekst* og *natur, miljø og teknikk*.

2.2 Språk og språklæring i rammeplanen

Rammeplanen for barnehagen fastsetter barnehagens samfunnsmandat, og inneholder retningslinjer for innhold og oppgaver. Hvordan den enkelte barnehage og den enkelte ansatte tolker og praktiserer disse retningslinjene, vil variere. Det er blant annet gjennom å studere praksis at realiseringer av læreplaner, rammeplan for barnehager, vises (Bjørnsrud, 2009). I dette avsnittet vil jeg presentere mine fortolkninger av rammeplanens føringer for arbeid med språk belyst gjennom to fagområder: kommunikasjon, språk og tekst og natur, miljø og teknikk.

Den første rammeplanen for barnehagen kom i 1995 og har vært revidert tre ganger: i 2006, 2011 og nå nylig. Den nye utgaven av rammeplanen ble vedtatt 24. april 2017, og trer i kraft 1. august 2017. Rammeplan for barnehagen gir retningslinjer for barnehagens verdigrunnlag, innhold og oppgaver. Den gir ansatte i barnehagen forpliktende rammer for planlegging, gjennomføring og vurdering av barnehagens virksomhet, og vil derfor innvirke på de valg og prioriteringer personalet gjør i arbeidet med språk.

Barnehagens samfunnsmandat er i samarbeid med hjemmet å ivareta barns behov for omsorg og lek, og fremme læring og dannelse som grunnlag for allsidig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2011:7). Barnehagens arbeid skal videre bygge på grunnleggende verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet, verdier som kommer til uttrykk i ulike religioner og livssyn og som er forankret i menneskerettighetene (Barnehageloven § 1 Formål, 1. ledd referert i Kunnskapsdepartementet, 2011:15). Natur(en) er med andre ord ikke bare å regne som

et fagområde, men er også ideologisk fundert i og med at respekt for naturen er nær knyttet til danning og verdier i barnehagens forskrift.

I rammeplanen, 2011-utgaven, er, som nevnt, det overordnede formålet for arbeidet med språk å sørge for at alle barn får positive og varierte erfaringer med språkets tre hovedfunksjoner: 1) det å bruke språket som kommunikasjonsmiddel, 2) som redskap for egne tanker og følelser og 3) som redskap for tenkning (Kunnskapsdepartementet 2011: 29). Formuleringen «å få positive og varierte erfaringer med» mener jeg kan tolkes dithen at det ikke nødvendigvis er barnet selv som skal kunne anvende de tre funksjonene. Kravet i rammeplanen vil kunne være oppfylt dersom barn opplever at andre barn eller voksne gjør det. Under fagområdet *kommunikasjon, språk og tekst* står det riktig nok at barnehagen skal bidra til at barn bruker sitt språk til å uttrykke følelser, ønsker og erfaringer (Kunnskapsdepartementet, 2011: 40). Betegnelsen *sitt språk* kan, slik jeg leser rammeplanen, referere både til verbalt og nonverbalt språk (s. 41). Selv om det også står at det å samtale om opplevelser, tanker og følelser er nødvendig for utvikling av et rikt språk (s. 34), er det, etter min mening, ingen klare føringer i rammeplanen om at barn skal *kunne* uttrykke tanker, følelser og meninger *verbalt* før de begynner på skolen. I den nye rammeplanen vektlegges dialog og samspill i arbeidet med språk noe tydeligere enn 2011-utgaven. Det heter blant annet at personalet skal legge til rette for at alle barn involveres i samspill og i samtaler, og de skal bidra til at språklig mangfold blir en berikelse for hele barnegruppen (Kunnskapsdepartementet, 2017:11)

Rammeplanen består av sju fagområder; 1) kommunikasjon, språk og tekst, 2) kropp, bevegelse og helse (i 2017-utgaven er mat lagt til: kropp, bevegelse, mat og helse), 3) kunst, kultur og kreativitet, 4) natur, miljø og teknikk (i 2017-utgaven er teknikk endret til teknologi: natur, miljø og teknologi), 5) etikk, religion og filosofi, 6) nærmiljø og samfunn og 7) antall, rom og form. Jeg har valgt å se nærmere på hvordan språk og språkstimulering beskrives og vektlegges i fagområdene 1 og 4. Disse to fagområdene er valgt fordi kommunikasjon, språk og tekst har arbeid med språk som hovedtema, mens innenfor fagområdet natur, miljø og teknikk, som i de øvrige fagområdene, vil arbeidet med språk være relatert til et faglig innhold. Siden materialet også består av samtaler fra turer i naturen, og jeg har kartlagt barnas forståelse av noen ord relatert til tema natur, vil det være naturlig å se nærmere på de føringene rammeplanen gir for arbeid med språk innenfor fagområdet natur, miljø og teknikk.

2.2.1 Kommunikasjon, språk og tekst

Denne framstillingen av fagområdet *kommunikasjon, språk og tekst* bygger på 2011-utgaven. Til slutt i dette avsnittet vil jeg beskrive endringer og føringer i den nye rammeplanen. Rammeplanen av 2011 forplikter barnehagen til å legge til rette for barns deltakelse i gjensidig samhandling med barn og voksne, sørge for at barna får videreutvikle sin begrepsforståelse, og at de bruker et variert ordforråd. Barnehagen skal også bidra til at barn får anvende sitt språk i sosiale sammenhenger gjennom å løse konflikter, og gjennom å skape positive relasjoner i lek og annet samvær. Barn som går i barnehagen, skal også få tilbud om lese- og skriveforberedende aktiviteter som å lytte til lyder og rytmer i språket, og bli fortrolige med tall og bokstaver. Barna skal stimuleres til egen språk- og tekstproduksjon gjennom å bli gitt et positivt forhold til tekst, bilder osv. som inspirasjon til fabulering og nyskaping (Kunnskapsdepartementet, 2011:40f). Jeg forstår det slik at barn skal få møte ulike modaliteter i barnehagen med det formål å inspirere og stimulere barnas språklige ferdigheter og evnen til å skape tekst, fabulering og nyskaping (hva nå betegnelsen nyskaping måtte refererer til). Det å fabulere fremstår da som noe annet enn å skape en type tekst. Videre skal barn bli kjent med bøker, sanger, media med mer. Dette er ikke mål som forventes oppnådd, men som personalet skal arbeide i retning av gjennom blant annet å være seg bevisst sin forbildefunksjon for hvordan man lytter, gir respons og bruker kroppsspråk, talespråk og tekst. Det forventes med andre ord at personalet har kunnskap om hvordan deres egen språkbruk og samhandling med barn vil kunne bidra til språklig utvikling hos barn. Dette er forventninger som forutsetter betydelige kunnskaper om språk, interaksjon og tekst, samt evnen til å reflektere over egen språklig praksis. På den annen side forventes det ikke at personalet vet noe om hva det vil si å ha et annet morsmål enn norsk. Det er tilstrekkelig å vite at det betyr noe å ha et annet morsmål, men hva det innebærer for barns språklige utvikling, kreves det ikke at man vet noe om. Det er nok «å vise forståelse for betydningen av barns morsmål» (Kunnskapsdepartementet 2011: 41).

Personalet må fremme tillit, trygghet, skape meningsfulle opplevelser og tid og rom for bruk av språk (verbalt og nonverbalt) i ulike aktiviteter og situasjoner, og de må oppmuntre barn til å lytte og samtale, spesielt barn med to eller flere språk. De må også bidra til at flerspråklige barn får erfaringer som bygger opp deres begrepsforståelse og ordforråd i norsk. I tillegg må personalet skape et miljø der barn daglig opplever høytlesning, fortelling, sang og samtale, og de må støtte barns initiativ

når det gjelder å fortelle. Barnehagen som språkstimulerende miljø nevnes eksplisitt i sammenheng med punktet om å få barn til å leke med lyd, rim, rytme og fabulere ved hjelp av språk og sang (Kunnskapsdepartementet 2011: 41).

Det står riktignok under dette fagområdet at personalet skal legge til rette for at barn kan anvende språk til forskjellige formål, men det er likevel begrenset informasjon om hvilke språklige ferdigheter barn bør ha utviklet før de begynner på skolen ut over et variert ordforråd. Språklige ferdigheter som nevnes, er ord og begreper, spesielt i forhold til flerspråklige barn, i tillegg til lyder, rytmer, tall og bokstaver. Mer komplekse språklige funksjoner som det å kunne forklare, beskrive og argumentere osv., er ikke omtalt. Men skal et barn som nærmer seg skolealder, kunne uttrykk ønsker og erfaringer, løse konflikter og utvikle relasjoner gjennom lek, må de på egen hånd eller med støtte kunne dette. Det er studier som viser at barn i førskolealder ofte vil ha behov for samtalestøtte fra en voksen når de skal fortelle om egne fortidige eller framtidige opplevelser, gjenfortelle noe de har hørt eller skape fantasifortellinger, se blant annet (Becker, 2005; Gjems, 2008). I rammeplanen er det betydelig mer fokus på personalets rolle som tilrettelegger for språklige aktiviteter enn som deltaker i språklig samhandling med barn. Videre er det barna som skal bruke et variert ordforråd, mens personalets refleksjoner over eget ordforråd og språkbruk i samhandling med barn ikke tematiseres ut over at de skal være seg bevisst sin forbildefunksjon. Samtale som språkstimulerende virkemiddel utdypes svært lite. Samtaler om tanker, følelser og opplevelser regnes som en forutsetning for utvikling av et rikt språk, og personalet skal oppmuntre til og skape et miljø for daglig samtale, men samtale nevnes for eksempel ikke i sammenheng med barnas tekstproduksjon. Samtaler kan ha svært ulike formål, form og innhold som vil kreve forskjellige språklige ferdigheter av barnet. I rammeplanen heter det at barn skal oppmuntres til å samtale, og de daglig skal få oppleve samtale, men det er ingen spesifisering av formålet med og innhold i samtalene.

I den nye utgaven er arbeidet med samtaler mer spesifisert. Personalet skal invitere til ulike typer samtaler der barna får anledning til å fortelle, undre seg, reflektere og stille spørsmål. I tillegg det tydeligere krav til mangfold. Personalet skal synliggjøre språklig og kulturelt mangfold (Kunnskapsdepartementet, 2017:18), og personalet skal støtte flerspråklige barn i å bruke sitt morsmål (ibid.:11).

2.2.2 Natur, miljø og teknikk

I 2011-utgaven av rammeplanen skal fagområdet natur, miljø og teknikk bidra til at barn blir kjent med og får forståelse for planter og dyr, landskap, årstider og vær. Barn skal også få en begynnende forståelse av betydningen for en bærekraftig utvikling, kjærlighet til naturen og forståelse for samspillet i naturen og mellom mennesker og naturen (Kunnskapsdepartementet, 2011a). Det å utvikle forståelse for fenomener i naturen eller for samspill mellom elementer i naturen, forutsetter språk. Det er gjennom språk vi lærer å organisere, forstå og se sammenhenger både i naturen og i verden for øvrig (Halliday, 1993). Uten språk ville vår innsikt og forståelse for disse fenomenene og prosessene forbli på et primitivt nivå (Nelson, 1996). I rammeplanen konkretiseres det faglige innholdet i en rekke punkter om hva barnehagen skal bidra til overfor barna, og hvordan personalet må arbeide i retning av disse målene. Alle punkter som inneholder verb eller verbale uttrykk som *det å få grunnleggende innsikt i, kunnskaper om, forståelse av, systematisere, beskrive og samtale om* vil forutsette språklig uttrykk og innhold. Innenfor fagområdet natur, miljø og teknikk skal barn få grunnleggende innsikt i natur, miljøvern og samspillet i naturen, og de skal få kunnskaper om dyr, vekster og deres gjensidige avhengighet og betydning for matproduksjon. Videre skal barna lære å systematisere, beskrive og samtale om fenomener i den fysiske verden. Personalet skal arbeide i retning av disse målene ved å ta utgangspunkt i barnas nysgjerrighet, interesser og forutsetninger ved å la de sanse, iaktta og undre seg over fenomener i naturen og teknologien. Personalet skal også i tale, handling og gjennom litteratur og aktiviteter fremme forståelse for bærekraftig utvikling, og barna skal kunne få iaktta og lære om dyr, fisker, fugler, insekter og planter samt få innsikt i produksjon av matvarer. Personalet skal også gi barna begynnende kunnskap om fødsel, vekst, aldring og død og videreutvikle barnas erfaringer med tekniske leker og teknikk i hverdagen. Dette er krav som impliserer en lang rekke fagord og fagspesifikke ord og uttrykk¹⁰, og det stiller høye krav til personalets fagkunnskaper og språkbruk i samtaler med barn. Fagområdet natur, miljø og teknikk kan i likhet med de andre fagspesifikke fagområdene til en viss grad sies å konkretisere hva som kan forstås med et variert ordforråd.

I 2017-utgaven er det et tydelig fokus på at barn skal få erfaringer og opplevelser i og med naturen, og det er færre punkter som omhandler språkrelatert

¹⁰ Betegnelsene fagord og fagspesifikke ord er hentet fra Golden (1984).

kunnskap om ulike aspekter ved natur, miljø og teknikk. Barnehagen skal bidra til at barna får oppleve og utforske naturen og naturens mangfold, barna skal få gode opplevelser med friluftsliv året rundt og de skal få oppleve, utforske og eksperimentere med naturfenomener og fysiske lover. I tillegg skal de lage konstruksjoner av ulike materialer (Kunnskapsdepartementet, 2017:20). Barna skal fremdeles få kunnskap om dyr og dyreliv, men det er langt færre verb relatert til språklig kunnskap i den nye utgaven av rammeplanen. Denne endringen av fokus kommer også til uttrykk i føringene for hva personalet skal. De skal legge til rette for mangfoldige naturopplevelser, og naturen skal brukes som arena for lek, undring, utforsking og til slutt læring.

2.3 Analytisk tilnærming til samtale

En samtale kan, uavhengig av innhold og faglig orientering, belyses ut fra forskjellige perspektiver. En konversasjonsanalytisk tilnærming tar utgangspunkt i hva deltakerne *gjør* med sine språklige bidrag, det vil si hvordan deltakerne samhandler, og hva som kjennetegner samtalen forløp, den sekvensielle organiseringen av turene. Linell (1998) anlegger et dobbelt perspektiv på samtalen, og skiller mellom samtalen som aktivitet og som tekst. Samtalen som aktivitet har fått betegnelsen dialogisk perspektiv, mens hvilke aspekter ved verden de språklige bidragene representerer, betegnes som et monologisk perspektiv. Det er semantiske strukturer og språket som system som danner utgangspunkt for analyse, og samtaler betraktes som tekster. Samtale kan altså defineres både som tekst som skapes forløpende av to eller flere personer i samarbeid, og som en aktivitet det samarbeides om. Jeg vil anvende begge perspektivene på samtale. Samtaler som aktivitet blir belyst i kapittel 4, mens samtalenes innhold og personalets ordvalg analyseres i kapittel 5.

Jeg velger å benytte betegnelsen samtale som analytisk enhet fordi *interaksjon* ikke like tydelig signaliserer et språklig perspektiv dersom det ikke nevnes eksplisitt (språklig interaksjon). Selv om det nok er språklig interaksjon som hovedsakelig er blitt analysert innenfor konversasjonsanalysen (Goodwin & Heritage, 1990; Sacks, Schegloff, & Jefferson, 1974; Schegloff, 2007), kan interaksjon også omfatte aktiviteter der det språklige er så godt som fraværende, som for eksempel i dans og pantomime. I andre aktiviteter kan det språklige være underordnet eller sidestilt andre modaliteter, som ved demonstrasjon av teknisk utstyr eller andre praktiske oppgaver.

Siden mitt fokus er på språkbruk i barnehagen, er samtale en mer dekkende betegnelse for studieobjektet enn interaksjon. Interaksjon fungerer mer som et overbegrep i min studie der samtale betraktes som en underkategori av interaksjon, og synonymt med språklig samhandling. Alle turvekslinger der minst to deltakere bidrar med minst en tur hver defineres som samtale og inngår i materialet. Det vil si at også minimale par regnes som samtale. Men hva det er som gjør turveksling til en samtale, gjenstår det å gjøre rede for.

Ifølge Ninio og Snow er samtale en konsentrert språklig interaksjon som finner sted når to eller flere deltakere har samme perseptuelle eller mentale fokus (Ninio & Snow, 1996). Det kan dog diskuteres om felles perseptuelt og mentalt fokus er konstituerende for en samtale. Linell (1998, 2001) kritiserer oppfattelsen om den ideelle, gode samtale basert på likhet fordi det nettopp kan være forskjeller framfor likhet i oppfatninger som utgjør grunnlaget for en samtale: «Indeed, if there were no asymmetries of knowledge between people, i.e. if everybody possessed the same information, there would be little point in communicating» (Linell, 1998: 14). Denne definisjonen på samtale sier imidlertid lite om hva en samtale er ut over at samtaledeltakerne er orientert mot noe felles sansemessig eller mentalt, som man kan være enige eller uenige om. Ifølge Svennevig er samtale en felles aktivitet der språk utgjør det dominante signalsystemet:

«Conversation is a joint activity consisting of participatory actions predominantly in the form of spoken utterances produced successively and extemporaneously by different participants' turns at talk which are locally managed and sequentially organized»

(Svennevig, 1997:12)

Ytringer betraktes som handlinger, og er organisert i turer som er relatert til hverandre innholdsmessig på lokalt nivå, og organisert i sekvenser. Språklig interaksjon bygger på en forståelse av at det normalt er én som snakker om gangen (Linell 1998:159), så pauser, overlapp og samtidige bidrag blir forsøkt unngått. Enhver tur har en dobbel funksjon i det den både responderer på foregående tur, og samtidig skaper betingelser for turer som følger etter. Dette formuleres innenfor konversasjonsanalysen som at turene er både kontekstformede og kontekstskapende. Deltakerens bidrag viser hans eller hennes forståelse av hva som foregår eller har foregått, og omfatter også deltakerens forståelse av den/de andre deltakernes bidrag (Heritage, 1984:242; Linell, 1998:164ff). En felles forståelse innebærer ikke nødvendigvis at deltakerne er enige

om meningsinnholdet i samtalen, men de vil etterstrebe en enighet om hvilke forståelser, normer og prosedyrer som gjelder i og for samtalen. Deltakernes bidrag i samtalen er med andre ord koordinerte, i form og innhold, og gjensidig forståelse betraktes som et felles sosialt fenomen som er observerbart og dermed analyserbart.

Ifølge Svennevig er samtale en aktivitet som inkluderer mål og prosedyrer (metoder) for å oppnå disse målene. Med prosedyrer menes et sett av enheter som er knyttet sammen og som utgjør grunnlaget for en kommunikativ oppgave (Svennevig, 1997: 15). En samtale kan inneholde flere typer prosedyrer. Noen prosedyrer regulerer inntreden i eller etablering av en samtale, som for eksempel det å hilse, stille spørsmål, mens andre regulerer avslutning av samtalen. Prosedyrer kan gi samtaledeltakerne status som ratifiserte deltakere i samtalen, og den enkelte deltakers bidrag inngår i en felles handling der det samarbeides om å etablere mening. Det lykkes naturligvis ikke alltid å etablere en felles forståelse. Man kan oppleve å være feiltolket fordi samtalepartnerens tolkning er blitt synliggjort gjennom deres bidrag/tur. Det gir muligheten for å korrigere, og dette fenomenet har fått betegnelsen *reparasjon* (Schegloff, 2007; Svennevig, 2009). Reparasjon kan også forekomme i turer som signaliserer at den som taler har problemer med å høre, oppfatte eller forstå det som ble sagt i en foregående tur. Reparasjon uttrykkes gjerne med gjentakelse av hele eller deler av foregående tur med spørreintonasjon eller et *hæ, hm, hva* osv. (Sacks et al., 1974).

I et samtaleanalytisk perspektiv er samtalens innhold eller tema noe det forhandles om (Linell, 1998; Svennevig, 1997, 2009). Det innebærer at den første ytring alene ikke kan introdusere tema for samtalen i sin helhet eller deler av samtalen. Responsen på en åpningstur er like sentral i introduksjon av et tema som selve åpningsturen fordi en første tur ikke sier noe om hvordan samtalepartneren oppfatter ytringen. Samtalepartnerens forståelse av ytringen er ikke nødvendigvis identisk med talerens opprinnelige intensjon. Den kan ligge nært eller fjernt fra talerens intensjon, men det som er avgjørende, er om taleren godtar eller avviser det hun eller han blir tillagt å ha ment. Det kan tenkes at taleren godtar en tolkning selv om den ikke stemmer overens med den opprinnelige intensjonen med ytringen.

2.3.1 Konversasjonsanalyse

Sosial interaksjon opprettholder vennskap, bekrefter identiteter og formidler kulturer (Goodwin & Heritage, 1990), men slike prosesser vil ikke være mulig uten en eller annen form for språklig samhandling. Språk *er*, som allerede nevnt, et sosialt redskap med mange funksjoner. Gjennom å belyse hvordan deltakerne orienterer seg mot hverandre i språklige interaksjoner, vil man få innblikk i sosiale praksiser, men man vil også få kunnskap om prosesser som berører språkstimulering. Konversasjonsanalyse bygger på antakelsen om at vår måte å fungere i verden på er sosial, meningsfull og strukturert, en antakelse som har sine røtter i etnometodologien, spesielt fra Garfinkel (1984). Etnometodologien representerte et nytt og alternativt syn på deltakere i sosiale felleskap og som medlemmer i et samfunn da den oppstod på 1960-tallet. Mens forskerne tradisjonelt hadde hatt et sett med forhåndsbestemte hypoteser som ble bekreftet eller avkreftet, var Garfinkel mer opptatt av å beskrive de metoder som medlemmene av et samfunn anvender for å skape mening i sine liv. Det er handlinger som danner utgangspunkt for analyse. Ideelt sett er det materialet som skal styre analyseprosessen. Man trenger verken å bekrefte eller avkrefte teoretiske begreper eller modeller, men man forsøker å avdekke interessante og iøynefallende trekk i forhold til materialet (Nielsen & Nielsen, 2005).

Normalt snakker vi en om gangen, og det at en har ordet før neste får eller tar det, kan betraktes som et sosialt system, også omtalt som turtakingssystem. Når en av de ansatte i barnehagen spør Suleka under en bursdagslek som hun og venninnene har satt i gang: «ja hva skal vi nå da?» og Suleka svarer «vente på Store-Susanne», så gjenspeiler disse ytringene en struktur der barnet styrer innholdet i samtalen. Når den ansatte henvender seg til Suleka og venninnene mens de sitter samlet rundt kjøkkenbordet, med ytringen: «hva er det vi bruker tennene til?» som besvares av jentene med «spise», og den ansatte følger opp med et nytt spørsmål, så er dette eksempel på en annen struktur der den ansatte velger å ha større innflytelse på innholdet i samtalen. Turtakingssystemer underbygger det at den ansatte kan ha større innflytelse på emnet for samtalen i denne typen uformelle samtaler enn for eksempel under lek.

I samtaler som er organisert i slike spørsmål-svar sekvenser, såkalt turpar (Nielsen & Nielsen, 2005; Svennevig, 2009) eller *adjacency pairs* (Schegloff, 2007) kan antall turer være relativt jevnt fordelt mellom deltakeren som spør og de(n) som svarer, mens innflytelsen på utvikling av samtalen vil være svært asymmetrisk.

Spørsmålene utgjør den første pardelen, «first pair part» (FPP), og i dette tilfellet er barnas svar den andre pardelen, «second pair part» (SPP). Når en FPP er produsert, oppstår et potensielt responspunkt, det vil si et punkt der det vil være relevant for neste taler å si noe/respondere. En FPP etterlater altså en naturlig plass for en SPP, en *slot* (Nielsen & Nielsen, 2005:62). En slot er ikke selve enheten som fyller plassen etter en FPP, men det mellomrommet som kan fylles av en SPP. Sammenhengen mellom de enkelte delene i et turpar (FPP og SPP) er så sterk at dersom barna ikke bidrar med en SPP til den ansattes FPP, ville det være svært merkbart og brudd på samarbeidsprinsippene som ligger til grunn for språklige samhandling (Grice, 1989; Svennevig, 2009). Den som leverer en FPP i form av spørsmål, vil få tilgjengelig en post-svar-slot, det vil si at når en taler har levert svaret på spørsmålet, vil det være en naturlig reservert plass for den som stilte spørsmålet, til å bidra med en ny tur (Nielsen & Nielsen, 2005). Benyttes denne plassen til å stille et nytt spørsmål, slik som for eksempel i en samtale om hva man bruker ulike kroppsdelene til, fører det til høy grad av voksendominans i samtalen.

Barns aktiviteter som av voksne oppfattes som lek, blir regnet som barns domene. Det vil si aktiviteter der det først og fremst er barnet som definerer lekens innhold og form. Det er studier som viser at voksne ofte inntar rollen som observatør og tilrettelegger når barn leker (Ekström, 2007), og at den språklige samhandlingen mellom voksne og barn som finner sted i forbindelse med lek, bærer preg av å være mer jevnbyrdig enn i andre situasjoner. Barn tildeles i mindre grad en underordnet posisjon, og de voksne viser større interesse for å tilnærme seg barnets perspektiv (Emilson, 2008). Det første eksemplet over viser at den ansatte innordner seg et slikt samhandlingsmønster under lek, mens det andre eksemplet viser at i andre situasjoner kan den ansatte i større grad benytte anledningen til å «belære» og til å kartlegge språklige ferdigheter.

Innenfor konversasjonsanalyse betraktes språklige ytringer først og fremst som handlinger som viser hvordan deltakerne orienterer seg mot hverandre. Deltakerne designer turer slik at de passer inn i en interaksjonell kontekst. Turene inngår i en større enhet, og kontekst betraktes vanligvis som en turs foregående og etterfølgende tur. Det benektes likevel ikke at det er mange forskjellige forhold som kan aktualiseres i en samtale, men det er bare de forhold som kan observeres i samtalen, som er relevante (Schegloff, 1997). Deltakernes kjønn, alder, språklig bakgrunn osv. er forhold som kan ha innvirkning på interaksjonen, men disse faktorene betraktes som eksterne dersom de ikke blir uttrykt gjennom deltakernes turer. Det innebærer at

barnas morsmål og språkbakgrunn regnes som eksterne faktorer, og inngår ikke i analysen når de ikke synlige i den språklige samhandlingen.

Det er likevel ikke slik at bestrebelsene på å oppnå en felles forståelse nødvendigvis ender med at man blir enige. Det er heller ikke slik at det er felles forståelse som ligger til grunn for etablering av en samtale. Det kan like gjerne være forskjellige oppfatninger som fører til at man begynner å snakke sammen (Linell, 1998). På den annen side kan det være uoverensstemmelser som ikke kommer til syne i en samtale. Disse uoverensstemmelsene vil ikke være analyserbare fordi analytikerens ikke har adgang til det samtaledeltakerne tenker. De uoverensstemmelsene som er synlige, vil ikke fremstå som uforståelige og kaotiske men analyserbare fordi også uenighet krever en høy grad av koordinasjon (Karrebæk, 2011). Men det er likevel viktig å merke seg at det ikke er et en-til-en-forhold mellom (språk)form og handling. Det å be om informasjon kan reageres på og foregå på mange forskjellige måter; det kan være et spørsmål om hva noe er eller betyr, en invitasjon til å øve på bestemte ferdigheter, irettesettelse osv., se eksempel 4 kapittel 4.2.1.

2.3.2 Deltakerposisjoner og samtale typer

Samtale som aktivitet ut fra et konversasjonsanalytisk perspektiv omfatter kun to deltakerroller, talere og lyttere/mottakere som det veksles på i løpet av samtalen. Goffman (1979) viser til at deltakerne i en samtale kan innta langt flere forskjellige roller, og beskriver forholdet mellom språklig ytringer og deltakerposisjoner på følgende måte:

« (...) an utterance does not carve up the world beyond the speaker into precisely two parts, recipients and non-recipients, but rather opens up an array of structurally differentiated possibilities, establishing the framework in which the speaker will be guiding his delivery»

(Goffman, 1979: 11)

Det er altså en rekke mulige posisjoner som vil kunne påvirke talerens bidrag. I løpet av en og samme samtalesituasjon (der flere enn to deltakere deltar) kan posisjonen til den enkelte deltaker variere fra tilskuer (*bystander*) til uadressert men sentral/legitim/ratifisert deltaker og endelig adressert deltaker. Goffman har gitt de forskjellige relasjonene mellom individ og aktivitet betegnelsen *deltakelsesramme*

(*participation framework*). Dette rammeverket har altså primært til hensikt å skjelne mellom forskjellige typer av tilhørere i form av ratifiserte og ikke-ratifiserte deltakere. Ratifiserte deltakere er deltakere som adresseres gjennom andre deltakers turer. Ikke-ratifiserte deltakere er delt i to grupper: de som følger en kommunikativ begivenhet med vilje, såkalte *eavesdropper* («tyvlytter»)¹¹ og de som kun tilfeldig oppfatter det som foregår *overhearer* (overhører). Selv om Goffmans rammeverk for deltakelse kan beskrive forskjellige former for deltakelse i situasjoner med flere enn to deltakere, blir likevel deltakere som ikke taler, redusert til delvis passive, strukturelle kategorier (Goodwin, 2004: 190; Karrebæk, 2011:110). Jeg velger likevel å støtte meg til Goffmans teoretiske framstilling fordi de ulike deltakerposisjonene vil kunne belyse hvor involvert Suleka er, hvilke deltakerroller hun tildeles av de ansatte, og hvilke deltakerroller de ansatte inntar.

Materialet som analyseres, består av samtaler med to deltakere (dialoger) og med tre eller flere deltakere. Jeg anvender betegnelsen gruppe på alle aktiviteter der fokusbarn deltar sammen med minst én ansatt og en eller flere andre deltakere. Språk er ikke nødvendigvis en forutsetning for en aktivitet, men siden det er samtaler som er mitt studieobjekt, er det kun språklige interaksjoner som jeg beskjeftiger meg med. Dessuten har jeg valgt å fokusere på samtaler der minst tre deltakere bidrar med turer som betraktes som gruppe, eller mer presist *samtale i gruppe*. Samtale i gruppe må imidlertid ikke forveksles med *gruppesamtale*. Betegnelsen samtale i gruppe refererer kun til antall personer som bidrar med turer (altså minst tre), men sier ellers ingenting om hvordan samtalen eller gruppa er organisert (Linell, 1990).

Det er flere grunner til at samtale i gruppe ikke kan regnes som gruppesamtale. Det kan være språklig samhandling der den ansatte leder samtalen og barna adresseres som kollektiv enhet og ikke som enkeltindivider. Et slikt dyadisk interaksjonsmønster er ofte å finne i samlingsstund, organiserte grupper ledet av ansatte eller i undervisningspregede samtaler organisert i turpar der ansatte stiller spørsmål og barn svarer. Det er heller ikke uvanlig at parallelle dialoger oppstår i samtaler med flere deltakere, eller at samtalen med flere enn to deltakere består av flere dyadisk organiserte sekvenser (Goffman, 1979). Slike samtaler vil ikke kunne betraktes som «ekte» gruppesamtale ifølge Linell (1990: 40). I samtaler strukturert som gruppesamtaler vil barna i større grad fremstå som individuelle deltakere med selvstendige bidrag enn i samtaler med flere deltakere som følger en mer dyadisk

¹¹ Min oversettelse

struktur. I samtaler med turvekslinger organisert i dyader vil barna i større grad utgjøre en kollektiv enhet som igjen vil begrense det enkelte barns innflytelse på samtals utvikling. Videre vil den enkelte deltakers «tilstedeværelse» i samtaler med flere deltakere ikke nødvendigvis arte seg som en veksling mellom rollene som taler og lytter. Rollene som taler og lytter kan inntas og fordeles på forskjellige måter. Fokusbarnet er for eksempel overhører til deler av en samtale når ei jente spør den ansatte om hva som står i avtaleboka, men tildeles rollen som adressat når den ansatte i samme tur som hun besvarer spørsmålet, henvender seg til fokusbarnet og hennes minoritetsspråklige venninner med spørsmål om de vet hva man bruker ørene til, og litt senere i samtalen hva vi bruker tennene til. Suleka blir tildelt en mer sentral posisjon av den ansatte, mens jenta med norsk som morsmål får endret sin posisjon fra adressert til uadressert deltaker når den ansatte ber henne om ikke å svare på spørsmålene om hva vi bruker ulike kroppsdelar til. Jenta som innledet samtalen, regnes ikke lenger som ratifisert deltaker av den ansatte. Både jenta med norsk som morsmål og Suleka blir med andre ord tildelt ulike posisjoner i løpet av samtalen.

Dersom en samtale skal kunne karakteriseres som gruppesamtale, må flere betingelser være oppfylt. Jeg har valgt å støtte meg til Linells (1990) definisjon av gruppesamtale. En gruppesamtale kjennetegnes av at gruppa fungerer som en sosialt fokusert enhet. Det innebærer at deltakerne bidrar til en felles diskurs, det vil si at de har samme fokus i samtalen. Videre må alle eller i hvert fall flere enn to kunne ta talerrollen, og hele gruppa må kunne være adressat for det som taleren eller talerne sier. Et tredje aspekt ved gruppesamtalen er at alle, eller i det minste noen av deltakerne, temporært vil kunne gjøres til direkte eller primære adressater (Linell, 1990). Punkt to og tre kan muligens synes motsigende. På den ene siden er det et krav om at hele gruppa adresseres, men samtidig kan tidvis kun noen av deltakerne være primære adressater.

2.3.3 Språklig samhandling og andrespråktilegnelse

Språket til en som er i gang med å lære et nytt språk etter at et førstespråk eller morsmål er tilegnet, blir gjerne omtalt som mellomspråk, som er den norske oversettelsen av *interlanguage*. Mellomspråk refererer til de språksystemene innlæreren utvikler på vei til målspråket (Selinker, 1972). Innlærerens språklige

kompetanse betraktes som mellomspråk inntil målspråksliknende kompetanse er oppnådd (i den grad den kan oppnås).

De siste par tiårene har konversasjonsanalyse også bidratt til forståelse av språkinnlæring med spesielt fokus på andrespråksinnlæring (Firth & Wagner, 1997, 2007). Firth og Wagner tar et oppgjør med en del tradisjonelle forskningen på andrespråksinnlæring som de hevder er individorientert og mekanisk, og som mangler evne til å innlemme sosiale og interaksjonelle dimensjoner ved språket (Firth & Wagner, 1997). Det er de kognitivt orienterte teoriene som har vært rådende, som igjen har ført til en oppfattelse av andrespråksinnlærerens språkkompetanse som «mangelfull» sammenliknet med en idealisert morsmålsbruker: «language speaker as a deficient communicator struggles to overcome an underdeveloped L2 competence, striving to reach the «target» competence of an idealized native speaker», Firth & Wagner (1997:757). I virkeligheten bedrives det hver eneste dag betydelig vellykket kommunikasjon utført av andrespråksinnlærere. Vanligvis har språkbrukere mer fokus på sosiale relasjoner og innholdet i det de vil formidle, enn på korrekt språkbruk.

Språk betraktes innenfor konversasjonsanalyse som et sosialt redskap som avspeiler og konstruerer våre sosiale relasjoner, og disse relasjonene er ikke statiske, men blir konstant revidert og forhandlet om (Firth & Wagner, 2007: 806). Vår kunnskap og forståelse av oss selv og verden vil derfor stadig være utsatt for *endring*, som nettopp er et grunnleggende aspekt ved all form for læring (Sahlström, 2011; Biesta, 2014). Videre understrekes det at språkfeil eller avvik ikke nødvendigvis oppfattes som avvik i samtalen, og at man godt kan lykkes gjennom forhandlinger til tross for språklige avvik. På tvers av land og språkgrenser blir det hver eneste dag utført vellykkede forhandlinger, og også i institusjoner som barnehagen foregår det forhandlinger om posisjoner og innflytelse uavhengig av språklig bakgrunn og kompetanse, se blant annet Karrebæk (2011). Det er kanskje slik at læringsprosesser drives av nettopp gjensidig forståelse og av de tilpasninger som finner sted i en gitt situasjon (Firth & Wagner, 2007; Wagner & Gardner, 2004).

Konversasjonsanalysens andrespråksperspektiv bygger på antakelsen om at man gjennom å observere språkbruk og deltakelse i samtaler, vil få innblikk i sentrale innlæringsprosesser. Det å lære seg å delta i kommunikative prosesser med andre språkbrukere er nettopp utgangspunktet for å lære seg et annet språk for de aller fleste (Firth & Wagner, 2007; Mortensen, 2008; Pekarek Doehler & Pochon-Berger, 2011). En undersøkelse av deltakelse og språkbruk i samtaler vil dermed være en undersøkelse av språkinnlæring (Firth & Wagner, 2007; Mondada & Pekarek Doehler,

2004), et perspektiv, som nevnt i kapittel 1.4.1, etter hvert har utviklet seg til et eget forskningsfelt, såkalt konversasjonsanalyse for andrespråkstilegnelse, «CA for SLA (Conversation Analysis for Second Language Acquisition)» (Pekarek Doehler & Pochon-Berger, 2011). I tillegg betraktes ikke kompetanse utelukkende som et kognitivt anliggende men som en rekke evner/ferdigheter som kontekstualiseres gjennom aktiviteter:

«Competence cannot be defined in purely individual terms as a series of potentialities enclosed in the mind of an individual, but need to be conceived of as a capacity embedded and expressed in collective action.» (Mondada & Pekarek Doehler, 2004:515)

Med et slikt språksyn vil det ikke være tilstrekkelig å anvende kognitivt forankrede teorier som i stor grad har vært benyttet innenfor forskning på språkinnlæring spesielt og i lingvistikken i sin alminnelighet. Derimot er det i løpet av de siste årene publisert flere studier om andrespråksinnlæring innenfor konversasjonsanalyse som bygger på Lave og Wegners (1991) sosialkonstruktivistiske og interaksjonsteoretiske perspektiv på læring (Firth & Wagner, 2007), se også Karrebæk, 2011; Mortensen, 2008; Pekarek Doehler & Pochon-Berger, 2011; Sahlström, 2011.

Firth & Wagner understreker i artikkelen fra 1997 og 2007 at det ikke gir mening å betrakte innlæringsprosesser som kognitive. De betrakter språk og språktilegnelse som sosiale fenomener på linje med andre sosiale fenomener. De anser det ikke som nødvendig å formulere en egen teori om språk. Motsetningen mellom sosialt og kognitivt orientert språklæringsteori er, etter min mening, overdrevet. Som nevnt i kapittel 1.4.4, er det de siste ti-årene vært en stadig sterkere kritikk av grunnlaget som forskning innenfor andrespråkstilegnelse bygger på, og det er spesielt sammenlikningen med en idealisert morsmålsbruker (enspråklighetsnorm) som blir kritisert. Kritikken kommer ikke kun fra andre disipliner, men også innenfor andrespråksforskningen selv. Ortega (2014: 48) mener «Nativity and monolingualism must be abandoned as organizing principles for the study of additional learning and replaced by bi/multilingual constructs, methods and goals», og appellerer til en dreining mot et mer erfaringsbasert grunnlag (usage-based linguistics).

Både en erfaringsbasert tilnærming til språktilegnelse (usage-based-theory), jamfør Tomasello (2003) og Akhtar & Tomasello (2000), og sosialpragmatisk tilnærming, jamfør Nelson (1996, 2007), anser språktilegnelse generelt og ordlæring spesielt som grunnleggende sosiale fenomen, men ikke utelukkende som sosiale

fenomen. Det er en rekke språklæringsprosesser, særlig i utvikling av et ordforråd, som ikke er direkte observerbare, og der sosiale og kognitive prosesser virker sammen. Dette vil bli utdypet i kapittel 2.3. Formålet med mitt prosjekt er, som nevnt i kapittel 1, å utvikle kunnskap om sentrale deler av barnehagens arbeid med språk, deriblant flerspråklige barns muligheter for utvikling av ordforråd og tekststrukturer på norsk. Hvordan ansatte og flerspråklige barn samhandler språklig, vil nødvendigvis være en sentral del av studien, men en analyse av samtalenes språklæringspotensial forutsetter teoretisk kunnskap om hvordan barns språk utvikles, samt begreper for analyse av språklige strukturer. En konversasjonsanalytisk tilnærming til språklig samhandling og en mer kognitiv tilnærming til språk og språkutvikling trenger ikke å komme i konflikt. Kognitive teorier om språk og språkutvikling anser språk både som grunnleggende sosialt og drevet av erfaringer (Langacker, 2008; Nelson, 2007; Ortega, 2014), se kapittel 2.4 og 2.5.2 for videre utdyping. Det er likevel betydelige forskjeller i grunnleggende antakelser og i valg av metoder innenfor konversasjonsanalyse og kognitive teorier. Konversasjonsanalyse beskjeftiger seg utelukkende med samhandling og sosiale prosesser, det vil si hva man gjør med språket i samhandling med andre, mens kognitive teorier om språk anvender sosiale aspekter som utgangspunkt for teoriutviklingen. Det vil si hvordan den enkelte språkbruker utvikler språklige ferdigheter, og hvordan språklige strukturer speiler språkbrukerens omgang med verden.

Selv om det innenfor forskningsfeltet konversasjonsanalyse for andrespråktilegnelse legges til grunn at språklig samhandling også speiler deler av innlærerens språklæringsprosess, er det fremdeles ikke utviklet en modell for beskrivelse av språktilegnelse. Kognitive prosesser inngår ikke konversasjonsanalysens analytiske rammeverk ut over de prosesser som kan observeres gjennom interaksjon.

Denne studien bygger, som allerede nevnt i 2.1.2, på en forståelse av samtale som pedagogisk hendelse. Barns språklige innputt vil i hovedsak være basert på språklig samhandling, og den sammenhengen et språklig uttrykk inngår i, vil ha innvirkning på barns muligheter for språklig utvikling. En sosialpragmatisk teori om barns språkutvikling har et tydelig fokus på hvordan språklige erfaringer og konkrete erfaringer/sanseerfaringer virker inn på både den kognitive og språklige utviklingen. Nelson tillegger språklige erfaringer større vekt i barns utvikling enn mer tradisjonell sosialkonstruktivistisk læringsteori i tradisjonen fra Piaget og Vygotsky. Ifølge Nelson (1996, 2007) etableres hendelses-representasjoner på bakgrunn av konkrete

erfaringer/sanseerfaringer, og språklige erfaringer danner grunnlag for språklige strukturer, også kalt språklige representasjoner. I det neste avsnittet vil jeg utdype hvordan konkrete erfaring og språklige erfaringer antas å virke inn på barns språklige og kognitive utvikling. Nelson diskuterer ikke flerspråklig tilegnelse. Det er forholdet mellom verden, språket og deltakelse i et sosialt fellesskap som fokuseres framfor hvordan innputt fra ulike språk virker inn på for eksempel det mentale leksikon. Jeg har likevel valgt å vise til Nelson fordi betydningen av å kople språk til erfaringer gjelder for alle barn uavhengig av om barnet vokser opp med ett eller flere språk. Aspekter ved flerspråklig utvikling utdypes i avsnitt 2.4.1

2.4 Språkutvikling i førskolealder

Nelson (2007) er særlig opptatt av forholdet mellom språk, erfaringer og hukommelse, og beskriver kognitive og språklige prosesser og sammenhengen mellom disse prosessene. Nelson kritiserer tidligere forskning, særlig tradisjonen fra Piaget, for å betrakte kognisjon uavhengig av språk, og for å neglisjere språkets betydning for den kognitive utviklingen. Hun hevder Piaget-tradisjonen først og fremst betrakter språk som et kommunikativt anliggende, eller i hvert fall ikke som mer enn et medium som kunnskap og kulturelle former ledes gjennom (Nelson, 1996:3f). Nelsons utgangspunkt kan sies å ha tydeligere paralleller til Vygotsky. I likhet med Vygotsky anser Nelson barn først og fremst som deltakere i et sosialt fellesskap der de lærer språklige og sosiale former og som etter hvert integreres i barnets kognitive strukturer:

” (...) children are first of all participants in other people’s activities and secondarily actors on their own. They must therefore learn the parts played by others and how they relate to their own role in the activity.” (Nelson, 1996:96)

Nelson tillegger likevel språklige prosesser betydelig større vekt i barns mentale utvikling enn tidligere forskere. I løpet av de seks første leveårene endres barns kroppslige og mentale tilstand seg radikalt, og barn utvikler blant annet en «theory of mind», det vil si mentale prosesser som gjør dem i stand til å vurdere hva andre tenker og mener. Denne evnen er en forutsetning for å kunne bli en kompetent deltaker i et sosialt fellesskap, og det er nettopp gjennom språk at barn får tilgang til andres tanker og meninger (Nelson, 1996, 2007). Andres tanker og meninger gjøres tilgjengelig for

barn når konkrete erfaringer i et sosialt fellesskap koples til språklige strukturer og erfares gjennom samtaler.

Selv om språket har stor betydning for den kognitive utviklingen, er det likevel ikke slik at barns kunnskaper om seg selv og verden kan reduseres til et rent språklig anliggende. Barn har en rekke erfaringer før de begynner å snakke. Men selv om det er fullt mulig å overbringe kunnskap på et enkelt nivå og guide barn i aktiviteter uten språk, vil barnets kunnskaper om seg selv og verden rundt forbli på et primitivt nivå hvis man ikke anvender språk i kommunikasjon med barnet. Uten språk vil barnet ikke kunne ta del i andres tanker og meninger om hendelser, aktiviteter og objekter i verden (Nelson, 1996).

Når barn ukentlig går på tur i skogen, vil de etter endt barnehageløp ha mange titalls eller kanskje hundretalls erfaringer med å gå på stier i skogen, men dersom ingen av de ansatte har koplet for eksempel ordet *sti* eller ord for andre elementer og prosesser i naturen til disse erfaringene, vil barna ikke kunne utvikle en språklig representasjon for disse erfaringene, og det vil bli utforende for barnet å forstå hva andre språkbrukere refererer til når de snakker om stier eller andre objekter og fenomener i naturen i andre sammenhenger. På tur i skogen er barn aktive og i bevegelse. De strever seg opp lange bakker, løper nedover skråninger, slapper av i lyngen, klatrer opp fjell, gjemmer seg bak en knaus, vipper opp et lag med mose osv. Ingen av disse erfaringene utvikles til språklig kunnskap om elementer i naturen dersom de ikke benevnes. De forblir praktiske erfaringer og sanserfaringer som i seg selv har verdi, men erfaringer alene fører ikke til språklig utvikling.

Selv om barnehageansattes utpeking, benevning og beskrivelse av fenomener er viktig for barns språklige utvikling, fører det ikke automatisk til overføring av mentale konsepter fra voksne til barn. Dersom barn skal kunne ha nytte av språklige innputt i konkrete situasjoner, må de ha utviklet et integrert system av mentale modeller for hendelsesrepresentasjoner og språklig representasjoner. Integrering av hendelsesrepresentasjoner og språklige representasjoner oppstår ikke med det samme barnet begynner å bruke språk i kommunikasjon med foreldre eller andre omsorgspersoner. Det er en langvarig prosess som ikke avsluttes i førskolealder. Denne prosessen skjer gradvis, og den vil variere fra person til person (Nelson, 1996, 2007).

Allerede det første leveåret vil barn kunne etablere mentale representasjoner av omgivelsene på bakgrunn av en medfødt evne til å danne grunnleggende representasjoner for rutineaktiviteter/hendelser. Nelson (1996:96) definerer

aktivitet/hendelse som en organisert sekvens av handlinger i tid og rom med et oppfattet mål og endepunkt. Representasjonene innbefatter ikke bevissthet eller fremstår som kopier av virkeligheten, men de gjenspeiler aspekter ved virkeligheten basert på det perseptuelle systemet. Gjennom deltakelse i aktiviteter med foreldrene eller andre nære omsorgspersoner blir barnet ledet til å rette oppmerksomheten mot spesifikke aspekter ved konteksten for objekter eller fenomener. Ved bruk av språklige og ikke-språklige markører guider foreldrene barnet til å persipere objekter og fenomener i verden (Nelson, 1996; Tomasello, 2003). Når et barn begynner å utvikle grammatikk og ordforråd, er de indre mentale representasjonene i begynnelsen kun basert på direkte erfaringer. De ordene og uttrykkene som ansatte i barnehagen eller andre omsorgspersoner anvender i en aktivitet sammen med barnet for å beskrive deler av en hendelse/aktivitet eller hele aktiviteten, er i de to første leveårene nær knyttet til barnets indre mentale modell av verden. Ordene danner ikke et eget system.

Når et barn nærmer seg skolealder (5-6 årsalderen) begynner barnet å inkorporere verbale representasjoner fra andre av noe som barnet ikke selv har representasjon for fra sine egne erfaringer, til ny indre mentale representasjoner. Det forutsetter at barnet nå har kapasitet til å konstruere språklige representasjoner som dermed gjør det mulig å etablere to kontrasterende indre mentale representasjoner eller mulige syn på samme situasjon. En slik sammenlikning er mulig fordi representasjoner på to nivåer, både hendelsesrepresentasjon og språklig representasjon, er etablert. Barnet kan nå til en viss grad tilegne seg ny kunnskap basert på språklig samhandling, men det forutsetter at et ordforråd som gjør det mulig å forstå den språklige innputten, er tilegnet. Når et barn eksponeres for et variert ordforråd og involveres i samtaler der et tema utvikles til tekster med for eksempel narrativ struktur, så vil det bidra til utvikling av barnets konseptuelle system, som igjen vil medvirke til at barnet kan forstå mer avansert språklig innputt. Det er altså en vekselvirkning mellom språklig og kognitive utvikling. De påvirkes gjensidig, og kvaliteten på den språklige stimuleringen barnet får, er derfor av stor betydning.

Samtidig med utviklingen fra ettordsytringer til komplekse språklige ferdigheter som gjør barnet i stand til å beskrive egne opplevelser, indre tanker og følelser og skape fantasifortellinger, har barnet også gjennomgått en mental utvikling fra ingen representasjon (ved fødselen) til autobiografisk minne, det vil si evnen til å huske hendelser fra eget liv (Nelson, 2007). Utviklingen av autobiografisk minne forutsetter utvikling av et selv og et konsept for tid, og ansattes språklige samhandling med barn hjelper barnet i utvikling av disse prosessene. Det er særlig når man snakker med

barnet om fortidige hendelser, plasserer hendelser i tid, utveksler mentale prosesser (hva men tenker, mener, synes, tror osv.) og utformer narrativ.

2.4.1 Tospråklig/flerspråklig utvikling

Et stadig økende antall barn i Norge har foreldre som har et annet morsmål enn norsk. Disse omtales som suksessivt tospråklige, det vil si at de begynner å lære et annet språk, som regel foreldrenes morsmål, før de lærer norsk. Noen barn har sitt første møte med norsk når de kommer i barnehagen. Tre av barna i denne studien er født i Norge, og de begynte i barnehagen ved 2-årsalderen. I litteratur om tospråklighet settes ofte grensen for andrespråkstilegnelse ved 3-årsalderen (Engen & Kulbrandstad, 2008:151; Berggren & Tenfjord, 1999:16). Disse tre barna kan ut fra en slik avgrensning defineres som simultan tospråklige. Noen velger imidlertid å avgrense begrepet til tospråklig utvikling som begynner ved fødselen, også kalt *tospråklighet som førstespråk* (Engen & Kulbrandstad, 2008:151).

Betegnelsen tospråklighet indikerer at det kun er snakk om to språk. Før 2000 ble ikke språksituasjonen til personer med flere enn to språk omtalt i forskningen her i landet. I 2004 forsvarte Svendsen en avhandling om trespråklige elevers språkvalg, språkferdigheter og sosialisering, som er, så vidt jeg vet, eneste studie av trespråklighet nasjonalt inntil nylig. Ved Universitetet i Tromsø er det forsket på tilegnelse av engelsk hos russisk-norsktalende elever (Westergaard m.fl., 2016), men det er fremdeles lite forskning som omhandler flere språk enn to.

Individuell flerspråklighet blir gjerne beskrevet med utgangspunkt i språkinnlærerens ferdigheter, bruk og holdninger (Engen & Kulbrandstad, 2008:25ff; Svendsen, 2009: 35f). I denne studien er det språkmiljøet de flerspråklige barna omgis av og inngår i, som er tema. Det er språklig stimulering framfor flerspråklige barns språklige ferdigheter som er studiens omdreiningspunkt. Det er ingen eksempler på kodeveksling i materialet blant barna, men de ansatte på Sulekas avdeling kodeveksler noe til engelsk «come on» i samtalen som oppstår når Suleka hopper i snøen, i tillegg benyttes svarordet *ok* med engelsk uttale (som også benyttes av Suleka) og interjeksjonen *ye*. Personalet nevner Sulekas morsmål kun når Suleka synger en sang på arabisk. Jeg vil derfor kun gi en kort beskrivelse av flerspråklighet og egenskaper ved flerspråklig utvikling.

Personer som eksponeres for to eller flere språk, barn som voksne, utvikler, ifølge Cummins (2000:38), en felles base, *common underlying proficiency* (CUP) som gjør ferdigheter tilegnet på ett språk er overførbare til andre språk. Kommunikasjon på morsmålet eller andrespråket om hendelser som plasseres i tid, og hendelser som beskrives i form av for eksempel narrativ, vil utvikle barnas konseptuelle nivå, jamfør Nelson (2007) og danner en felles base for språkene (Cummins, 2000). Den felles underliggende basen består, ifølge Cummins (1984) av blant annet mentale prosesser som analyse, syntese og vurdering. Disse prosessene har fått fellesbetegnelsen kognitive/akademiske ferdigheter, *Cognitive/Academic Language Proficiency* (CALP), mens grunnleggende kommunikative ferdigheter betegnes som *Basic Interpersonal Communicative Skills* (BICS). Og det er særlig de kognitive/akademiske ferdighetene som er overførbare mellom språkene:

«This is because at deeper levels of conceptual and academic functioning, there is considerable overlap or interdependence across languages. Conceptual knowledge developed in one language helps to make input in the other language comprehensible.»

(Cummins, 2000:39)

Cummins er blitt kritisert for ikke å ta høyde for at kognitive/akademiske ferdigheter er kulturspesifikke og ikke universelle og generelle. Noe av kritikken går også på at språktilegnelse ikke bare er knyttet til intellektuelle evner, men også er påvirket av sosiale forhold og motivasjon (Engen og Kulbrandstad, 2008:171). Teorien har likevel hatt stor betydning for praksisfeltet (Cummins, 2000: 58) og blir fremdeles anvendt i andrespråksforskningen, se blant annet Alstad (2013). Det er også i de senere årene publisert studier som støtter Cummins' hypotese om en felles underliggende base. Det er særlig studier av narrativ kompetanse hos flerspråklige, se blant annet Viberg (2001) og Schwartz & Shaul (2013). Viberg har studert narrativ muntlig produksjon blant finsk-svenske tospråklige i alderen 4-16, mens Schwartz & Shaul har studert narrativ utvikling hos 3-4 år gamle barn med russisk som førstespråk og hebraisk som andrespråk. Begge studiene konkluderer med at evnen til å produsere narrativ i større grad er relatert til konseptuelle prosesser enn spesifikk språklige. Disse funnene støtter også Nelsons teori om at barn etablerer mentale representasjoner for hendelsene som ligger til grunn for språklig utforming og utvikling (Nelson, 1996, 2007).

Schwartz & Shaul (2013) har i sin studie undersøkt hvilken betydning flerspråklig eller enspråklig opplæringstilbud i barnehagen (preschool education) har

på utvikling av narrativ. Studien viser at barn som får stimulering på morsmål også i barnehagen, skårer høyere enn de som ikke får et slikt tilbud. De mener å kunne påvise en overlapping mellom første og andrespråk i narrativ kompetanse, men denne effekten er størst for balansert tospråklige. Det vil si at de har kompetanse på høyt nivå i begge språk. De barna som ikke fikk stimulering på morsmål i barnehagen, hadde svakere utvikling i narrativ kompetanse på begge språk, men særlig på førstespråket. Det må også legges til at foreldrene i denne gruppen ofte snakket med barna på andrespråket om temaer som var relatert til barnehagen. Stimuleringen av morsmålet var med andre ord begrenset, noe som dermed gir en svak utviklet felles base for språkene. Også Viberg (2001) konkluderer med at narrativ kompetanse tilegnet på førstespråket også er tilgjengelig på andrespråket, men det er først når et visst språklig nivå på andrespråket er oppnådd.

Innlærerspråk kjennetegnes av forenkling på alle nivåer. Det gjelder både innlæring av førstespråk og andrespråk, og det fører til tilpasninger i form av språklige forenklinger også hos samtalepartnere. Det kan være i form av ugrammatiske ytringer, og jo lavere ferdigheter innlæreren har, desto flere ugrammatiske tilpasninger forekommer. Andre kjennetegn er kortere og mindre syntaktisk komplekse ytringer, lavfrekvente ord unngås, og at leksikalske enheter med et vidt betydningsinnhold velges framfor mer spesifikke termer (Berggren & Tenfjord, 1999:142f). Det er derfor sannsynlig at ansattes språkbruk vil inneholde forenklinger i samtaler med flerspråklige barn.

2.4.2 Utvikling av ordforråd

Utviklingen av et rikt og variert ordforråd er en kompleks, dynamisk og langvarig prosess som ikke avsluttes i tidlig barndom, men som fortsetter til en viss grad gjennom hele livet. Når det skjer endringer i samfunnet, når man oppsøker nye omgivelser eller setter seg inn i et nytt emne, vil med stor sannsynlighet ordforrådet endres. Nye ord oppstår og tas i bruk, og ord som man allerede har en forståelse av, vil i større eller mindre grad endre betydningsinnhold. Det er spesielt i førskole- og skolealder at innlæringstakten er særlig høy og ordlæringsprosessen omfattende. Tomasello (2003) antar, som nevnt i kapittel 1.4.3, at enspråklige barn lærer ca. 2000 ord i året, mens Aitchinson (1994) anslår 10 ord om dagen. Det er både metodisk utfordrende og nærmest umulig å anslå nøyaktig størrelse på ordforrådet, og tallet bør

derfor ikke leses bokstavelig, men mer som en illustrasjon på en omfattende og krevende prosess.

I studier av barns ordforråd blir ordforrådet hos voksne anvendt som sammenlikningsgrunnlag, og man snakker om overekstensjon og underekstensjon i barns språk. Dette er fenomener som har opptatt generasjoner med forskere. Tidligere antok man at barn befant seg nærmest i en mental tåke som langsam klarnet opp etter hvert som barnet samlet seg erfaringer, og ordene ble brukt riktig (Aitchinson, 1994), men Vygotsky beskriver barns ordbruk som et kjede-kompleks (Vygotsky & Kozulin, 1986). Når et barn bruker ordet *qua* (and) om en and som svømmer i en innsjø, om en kopp med melk og bilde av en ørn på en mynt og øyet til en bjørn, skjer det sannsynligvis ikke vilkårlig og umotivert. Det kan være at barnet assosierer og relaterer perspektiver fra situasjonen med anda som svømmer på innsjøen til de andre objektene som igjen fører til nye overgeneraliseringer; det flytende (innsjøen) assosieres muligens med melk, formen på anda med bilde av ørn, og formen på ørn igjen assosieres med formet på øyet til bjørnen.

Senere forskning antyder at barn i likhet med voksne utvikler kategorier/begreper med utgangspunkt i en prototype og sammenlikner andre mulige medlemmer av kategorien med prototypen (Aitchinson, 1994). En studie foretatt av McDonough (2002) referert i Mandler 2004) viser at barn rundt to-årsalderen først pekte på bilde av en hund da de ble bedt om å finne en hund blant bilder av mange andre dyr, for deretter å peke på bildet av en rev. Toåringer vet gjerne hvordan en prototypisk hund ser ut, men de kan være usikre på hvor grensene for kategorien hund går. Det å utvikle mentale kategorier som likner kategoriene hos voksne, er en langvarig prosess. Mens voksne som snakker samme morsmål kategoriserer relativt likt, er kategoriene hos barn med samme morsmål noe annerledes strukturert enn hos voksne. Barns kategorier er i større grad basert på egne erfaringer og følelser framfor sammenhengen mellom et ord og andre ord, som i over- og underordning. Yngre barn har en tendens til å forklare ord mer situasjonsavhengig enn eldre barn. Det samme gjelder flerspråklige sammenliknet med enspråklige på samme alder (Wold, 2008).

Den abstrakte relasjonen mellom over- og underbegreper er vanskelig for barn å forstå selv om de ikke har problemer med å forstå bruken av en rekke kollektive betegnelser i konkrete kontekster. Kollektive betegnelser er noen ganger mer vanlig enn bruken av underkategorier, jamfør uttrykk som *spis opp maten din, ikke kast klærne på gulvet* osv. Barn har normalt få problemer med å lære ord gjennom bruk i hverdagen, og de assosierer ord med det nivået som fremkommer i en konkret

kontekst, men utviklingen fra en pragmatisk betydning til en abstrakt symbolsk betydning kommer noe senere, gjerne ikke før barnet nærmer seg skolealder (Nelson, 2007:161). Selv om vi alle er født med en evne til å kategorisere, tar det altså tid å utvikle en forståelse av sammenhengen mellom overbegreper og underkategorier. I tillegg vil innholdet i kategoriene variere mellom språkbrukere av ulike språk, og det er påvist at flerspråklige personer kategoriserer ulikt på språkene de behersker. I en studie av Pena m.fl. (2002) referert i Thurmann-Moe (2013) innlemmet seks år gamle spansk-engelsktalende forskjellige dyr, klær og matretter i de tre kategoriene på spansk og engelsk.

Innenfor forskning på ordforråd hos flerspråklige, belyses både kvantitative og kvalitative perspektiver, se blant annet Wold (2008). En rekke studier basert på statistisk analyse dokumenterer at flerspråklige barn har svakere ordforråd på andrespråket enn enspråklige, se blant annet en metaanalyse av empiriske studier foretatt av Lervåg og Melby-Lervåg, (2009). Lervåg og Aukrust (2010) har gjennomført en longitudinell studie av leseforståelse hos første- og andrespråksinnlærere, og konkluderer med at forskjeller i ordkunnskap (vocabulary skills) er hovedgrunnen til at de to gruppene skårer forskjellig på leseforståelse (Lervåg og Aukrust, 2010:618).

Det er flere grunner til at andrespråksinnlærere skårer lavt på ordforrådstester når de sammenliknes med enspråklige. Studier av språkvalg viser at flerspråklige anvender språkene noe ulikt innenfor forskjellige domener. Tilbøyeligheten til å bruke morsmålet er størst innenfor familien, mens den er liten i jobb- og utdanningssammenheng (Engen og Kulbrandstad, 2008:35f). Hvem man snakker med, og hvilke andre personer som er til stede, virker også inn på språkvalg i tillegg til formålet med samtalen, se blant annet Svendsen, 2004. Ordforråd innenfor de ulike språkene er til en viss grad komplementære. Deler av ordforrådet er tilegnet og anvendes på morsmålet, mens noe av ordforrådet er forankret i andrespråket. Det er derfor nødvendig å kartlegge flerspråkliges ordforråd på førstespråk og andrespråk(ene), ikke kun på andrespråket.

Det er også studier som viser at kvalitative egenskaper ved ordforrådet hos enspråklige og flerspråklige barn er forskjellige. Flerspråklige er mer sensitive for blant annet morfologiske trekk. De kan ha problemer med å identifisere ord som de kjenner, når de forekommer i bøydd form. Det gjelder særlig ord med uregelrett bøyning som når adjektivet *ung* forekommer i komparativ og superlativ form: *yngre* og *yngst* (Thurmann-Moe, 2013). De kan også ha mer begrensede assosiasjoner knyttet til ord

(Wold, 2008). Færre assosiasjoner skyldes gjerne mindre erfaringer med ordene i ulike kontekster, eller at koplingen mellom ordene og objektene/fenomenene ikke har vært tydelig og forståelig for innlæreren.

Det produktive ordforrådet til barn, uavhengig av språklig bakgrunn, kjennetegnes av overekstensjon og underekstensjon, som samtidig er et synlig bevis på det ikke er en direkte forbindelse mellom sansemessige erfaringer og ords betydningsinnhold. Når et barn i en periode omtaler voksne menn som pappa, er det ikke fordi de ikke perseptuelt kan skille mellom sin egen far og andre menn, men at barns bruk og forståelse av ordet *pappa* i denne fasen har for vid betydning (Mandler, 2004). Hos flerspråklige er dette trekket tydeligere og gjelder alle andrespråksinnlærere uavhengig av alder (Berggren og Tenfjord, 1999). Høyfrekvente ord som finnes i mange språk, for eksempel kjerneverbet¹² *gjøre*, benyttes i større grad av andrespråksinnlærere enn språkbrukere på samme alder med svensk som førstespråk fordi kjerneverbene kan erstatte mer spesifikke verb (Viberg, 2001:104).

Barn i 5-årsalderen har allerede utviklet komplekse språklige ferdigheter, og de benytter språket i en rekke ulike funksjoner: referere til noe, uttrykke følelser, forhandle, uttrykke ønske, vilje, krav, leke med språk osv. (Sandvik & Wagle, 2007:112ff). Når det gjelder ordforrådet, har barn behov for å tilegne seg et vokabular som både er fagrelatert og sosialt orientert. I faglitteraturen blir gjerne språkbruk som er fagrelatert omtalt som akademisk språk, og defineres i vid betydning som nettopp det språk som benyttes i skolen for å hjelpe elever og studenter til å tilegne seg og anvende kunnskap (Schlepppegrell, 2012). Andre betegnelser på akademisk språk er skolespråk (language of schooling) (Schlepppegrell, 2001) eller utdanningspråk (language of education) (M. A. K. Halliday, 1994). Akademisk språk blir også definert med utgangspunkt i språklige funksjoner, som for eksempel det å argumentere, forsvare et standpunkt og trekke slutninger (Cummins, 2009; C. E. Snow, 2010). Ifølge Cummins er akademisk språk «dependent on linguistic cues that are largely independent of the immediate communicative context» (Cummins, 2009:3).

Sosialt orientert språkbruk, også gjerne omtalt som hverdagsspråk, blir av Cummins omtalt som «basic interpersonal communicative skills – BICS», språk som støttes av kontekstuelle og mellompersonlige faktorer som gester, mimikk og

¹² Betegnelsen kjerneverb refererer til verb som er det vanligste innenfor et semantisk felt, som f.eks. forflytning (gå), produksjon (gjøre) Viberg (1990;1993). Viberg har undersøkt til sammen 11 forskjellige språk. Ni indoeuropeiske språk (engelsk, svensk, tysk, fransk, italiensk, rumensk, spansk, polsk og russisk) i tillegg til to ikke-indoeuropeiske språk (finsk og ungarsk).

intonasjon (Cummins, 2009). Det kan imidlertid diskuteres om akademisk språk nødvendigvis er kontekstuavhengig og hverdagspråk kontekstbetinget. En samtale om et abstrakt tema mellom fagfolk vil kunne relateres til en teoretisk/faglig kontekst. På den annen side kan en demonstrasjon av en teknisk prosedyre fortone seg nokså uforståelig, og den konkrete konteksten vil gi lite støtte for personer uten videre teknisk innsikt og kunnskap. Hverdagspråk og akademisk språk kan med andre ord ikke defineres som adskilte kategorier. Det er ikke slik at språkbruk i skolen kun er av formell, akademisk karakter, like lite som språkbruk i hverdagsamtaler i barnehagen kun inneholder såkalt hverdagspråk. Når barnehagelæreren sammen med barna prøver å finne ut hvorfor en penn ikke virker, vil det kunne anvendes et spesifikt ordforråd og komplekse syntaktiske strukturer der sammenhengen mellom elementer uttrykkes gjennom logiske relasjoner, som i en barnehagesammenheng kan sies å være akademisk både i ordvalg og struktur. Om ord og uttrykk skal kunne karakteriseres som akademiske eller hverdagslige, vil variere med utviklingsnivå. Ord som alfabet, rot, stamme, lekkasje osv. vil kunne karakteriseres som akademiske i forhold til barn i førskolealder, men som en del av et allment eller førfaglig vokabular (Gimbel, 1995) hos ansatte. Forholdet mellom akademisk ordforråd og et mer hverdagslig ordforråd må derfor karakteriseres som et språklig kontinuum (Henrichs, 2010; C. E. Snow, 2010), et kontinuum som, etter min mening, ikke er statisk men foranderlig, og som må sees i sammenheng med utviklingsnivået til språkbrukeren og forventninger samfunnet har til språklig kompetanse på ulike alderstrinn.

Barnehagens innhold er strukturert i sju fagområder som i stor grad er de samme som barna senere møter som fag i skolen. Alle fag(områder) har sin egen terminologi (M. A. K. Halliday & Martin, 1993), og samme ord kan ha ulike betydning innenfor forskjellige fagområder (Golden, 1984). Gimbel (1995) klassifiserer ordforrådet i lærebøker i fagord (U-dal og V-dal) og førfaglige ord (bakke og li). Førfaglige ord er ord som ikke regnes som fagord, men som likevel har et faglig innhold men som man muligens anser som en del av det allmenne vokabularet. Det er svært mange ord som har flere betydninger, og disse betydningene kan være mer eller mindre akademiske. Ordet *bord* kan for eksempel bety både møbel og planke. Betydningen *møbel* må sies å tilhøre hverdagspråket, mens betydningen *planke* er mer fagrelatert og kan karakteriseres som akademisk.

Det er ingen tvil om at det beste for barns utvikling er muligheten for opplæring og språklig stimulering på morsmål og på andrespråk. De ansatte som deltar i denne studien, behersker ikke barnas morsmål, men, som jeg har gjort rede for i dette

kapitlet, vil samtaler på norsk der for eksempel narrativ utformes og et variert ordforråd benyttes, kunne utvikle den felles underliggende basen som er gunstig for språklig utvikling også på morsmål.

2.5 Språklige strukturer i samtaler

Selv om konversasjonsanalyse og kognitivt orienterte språkteorier har forskjellig erkjennelsesteoretisk utgangspunkt, mener jeg at begge tilnærminger er vesentlige for mitt prosjekt siden jeg ønsker både å avdekke sosiale strukturer i samtalene og analysere frem egenskaper ved ordforrådet ansatte aktiverer. Mens jeg tidligere i dette kapitlet har presentert et rammeverk for analyse av språklig samhandling, det vil si språk som hendelse/aktivitet, vil jeg i denne delen av kapitlet gjøre rede for teoretiske perspektiver som analysene av språklige strukturer i samtalene bygger på, det vil si samtaler som tekster. Tekst kan defineres i vid forstand som alle tilfeller av språk som man hører, leser eller produserer gjennom bruk, muntlig eller skriftlig (Halliday 1999:7). Med en slik definisjon vil all språkbruk i kommunikasjon med andre kunne betraktes som tekster. Språk og tekst er imidlertid ikke identiske størrelser, men beslektede fenomener sett ut fra ulike tidsperspektiv. Mens språkssystemer etableres over tid, er konkrete tekster enkelttilfeller i øyeblikket, som både forutsetter systemet, men som også opprettholder, endrer og skaper systemet (Maagerø & Tønnessen, 2001).

Samtaletekster består av ord som gjør det mulig å dele referanser om objekter, fenomener og personer som befinner seg i den umiddelbare nærhet, eller som ikke er til stede. Barn skal lære mange ord, og de skal utvikle forståelse av ordene. Det vil derfor være av stor betydning at personalet anvender et variert ordforråd, og at enkeltobjekter og -fenomener blir beskrevet, forklart og relatert til andre objekter og fenomener, for det er gjennom bruk i varierte situasjoner at ulike deler av ords betydningsinnhold gjøres tilgjengelig (Nelson, 1996; Langacker, 2008).

Samtaletekster kan representere ulike sjangere, men ifølge Nelson (2007) er tekster med narrativ form om egne eller andres erfaringer grunnleggende for språklig utvikling (Nelson, 2007). Narrative ferdigheter betraktes som selve drivkraften i språklig kommunikasjon, og Nelson siterer Donald (1991): «Narrative skill is the basic driving force behind language use...: the ability to describe and define events and objects lies at the heart of language acquisition» (Nelson, 2007:150). Ifølge Nelson

består språklige representasjoner også av andre typer sjangere som beskrivelse, argumentasjon og forklaringer. Det er derfor av betydning hvilke typer tekster som samtalene mellom ansatte og flerspråklige barn former. Teksttyper i samtalene blir analysert i kapittel 5.3.

2.5.1 Språklig mening og betydning

På norsk har vi to leksemer for språklig innhold: mening og betydning. Svært forenklet kan språklig mening og språklig betydning sies å tilhøre to ulike nivåer i studier av språk. Mens man innenfor semantikken studerer språklig innhold i relasjon til språket som system, det vil si hva ord betyr, er man innenfor pragmatikken mer opptatt av forholdet mellom språklig innhold og konteksten, hvordan en språklig ytring skaper en spesifikk mening i en gitt kontekst (Svennevig, 2009). Ifølge Svennevig (2009:16) representerer ordenes betydning det allmenne innholdet uten referanse til konteksten, mens ordenes mening viser til hva språkbrukeren vil med ytringen i en gitt situasjon.

Halliday hevder i likhet med både Langacker (2008) og Nelson (2007) at det i det lingvistiske systemet ligger et meningspotensial, en ressurs som blir aktivert og konstruert av språkbrukeren gjennom bruk (Halliday, 1994; Halliday & Matthiessen, 2004). Mens Halliday først og fremst er opptatt av hvordan språklig mening kommer til uttrykk gjennom språksystemet, gjennom konkrete situasjoner og gjennom kulturen (Halliday, 1999), er det et sterkere fokus på forholdet mellom språk, kognitive strukturer og språkbrukerens erfaringer med verden hos Langacker (2008).

Ords betydning og hvordan ordforrådet er strukturert har opptatt generasjoner av lingvister. Mens man tidligere antok at ordbetydning korresponderer med konsepter som er identiske for alle språkbrukere som snakker samme språk, har man innenfor leksikalsk semantikk de siste tiårene forsøkt å speile språkbrukerens erfaringer med objekter og fenomener i beskrivelsen av språklig innhold (Olsen, 1995).

Nyere semantisk teori bygger på Eleanor Roschs kategoriseringsmodell. Rosch og hennes medarbeidere presenterte på 1970-tallet studier der de mener å kunne påvise at medlemmer av en kategori hadde ulik status (Rosch, 1973; Rosch & Mervis, 1975). Da forsøkspersonene ble bedt om å nevne medlemmer av en kategori, ble noen enheter nevnt raskere og betraktet som mer typiske enn andre. Det viste seg at det var sammenheng mellom de eksemplene som raskt dukke opp i bevisstheten til forsøkspersonene, og de som blir innlært tidlig hos barn. De mest typiske eksemplene

betegnes som prototype. Kategoriene blir ikke lenger betraktet som logiske, absolutte og klart avgrensede, men som «naturlige». Kategoriene er graderte uten klare grenser og forankret i språkbrukerens bevissthet. Kategoriernes struktur er basert på familielikhetsbegrepet hos Wittgenstein (Wittgenstein, 1984: 277-278). I en familie vil man kunne oppleve at likheter mellom medlemmene går på kryss og tvers. Familielikhetsprinsippet impliserer at medlemmene av en kategori ikke trenger å ha minst én egenskap felles, men det utelukker likevel ikke at de kan ha det. På en annen side vil summen av fellestrekk en enhet har med prototypen, gjøre den til en mer typisk representant for kategorien enn en annen enhet som har mindre (familie)likhet (Rosch, Mervis, Gray, Johnson, & Boes-Braem, 1976).

Innenfor nyere semantisk teori antas ordforrådet å være strukturert i nettverk av kategorier der grensene mellom kategoriene er uskarpe og overlappende. Språklige kategorier betraktes som mentale og dynamiske, forankret i språkbrukerens bevissthet. Utviklingen av mentale konsepter bygger likevel på en fysisk virkelighet fordi mental aktivitet er en integrert del av kroppen som igjen er en integrert del av verden (Lakoff, 1987, Langacker, 1987, 2008). Språk må læres gjennom eksponering og bruk i sosial samhandling, og ords betydning reflekterer konteksten (Lakoff, 1987; Langacker, 2008; Lee, 2001). Ordbetydning avledes ikke direkte eller automatisk fra omstendigheter ved en fysisk virkelighet, men blir forhandlet fram av samtalepartnere basert på gjensidig vurdering av hverandres kunnskaper, tanker og intensjoner. Ordbetydningen blir en del av språket i den grad den er etablert i hodet til individuelle språkbrukere og er konvensjonalisert innenfor et språklig fellesskap. Ordbetydning er verken totalt fri eller helt fast (Langacker, 2008). Ordbetydningen kan variere med konteksten og den kan variere noe mellom språkbrukere, og det er gjennom språklige enheter større enn enkeltord at ords betydningsinnhold synliggjøres. Selv om benevning er en forutsetning for utpeking av nye og allerede kjente objekter og fenomener, er det den språklige konteksten som tydeliggjør hvilke deler av betydningspotensialet som er aktivert i en gitt ytring/situasjon. Ords betydning er med andre ord ikke uten referanse til konteksten. Skillet mellom ords mening og betydning er, etter min mening, ikke like tydelig som Svennevig (2009) hevder det er.

2.5.2 Ords betydning

Det er gjennom bruk i ulike situasjon at ords betydning blir konstruert. Ifølge Langacker (2008:55) består ords betydning både av konseptuelt innhold men like viktig er hvordan dette innholdet konstrueres. Vi har alle en evne til å identifisere og portrettere samme situasjon på forskjellige måter, noe som gjenspeiles i de språklige uttrykkene vi anvender. Hvordan vi betrakter en situasjon (scene) og hvordan vi oppfatter den, avhenger av hvilken avstand vi betrakter situasjonen fra, hva vi velger å fokusere på i den aktuelle situasjonen, hvilke elementer vi tillegger oppmerksomhet og hvilket perspektiv vi betrakter situasjonen fra. I eksemplet under forekommer ordet *gryte* i to forskjellige ytringer.

Eksempel 1: Late lage og spise mat

51 Annika: potet. hva er det? vi kan putte det opp i gryta sånn, hva er det du har der da?

|

61 Annika: mmm dette er en god gryte du.

I begge ytringene er det de samme konkretene som befinner seg på bordet foran barna og den ansatte (Annika). Det er ingenting ved selve objektene eller barna og den ansattes omgang med objektene som tilsier at lekekjelen i den ene ytringen referer til et kjøkkenredskap (51) og i den andre ytringen (61) en matrett. Det er gjennom språket at forskjellig fokus synliggjøres.

Langacker (2008:43) har gitt denne evnen til å variere perspektiv og fokus betegnelsen «construal», som igjen består av fire aspekter: *spesifisering* (specificity), *fokus* (focusing), *forgrunnsprofilering* (prominence) og *perspektiv* (perspective). *Spesifisering* refererer til graden av presisjons- og detaljnivå i beskrivelsen av et fenomen eller objekt. Tidspunktet for en hendelse kan beskrives på flere måter: i går, i går formiddag eller i går formiddag kl. 11. Et objekt kan beskrives som ting, objekt, redskap, sag, stikksag. Motsatsen til spesifisering er skjemativering. Mens *stikksag* er en spesifisering av *sag*, som igjen er en spesifisering av *redskap* osv., er *redskap* en skjemativering av *sag*, objekt av redskap osv. Disse relasjonene danner igjen hierarkier. Kognitiv grammatikk legger til grunn at all form for språklig generalisering oppstår via skjemativering fra mer spesifikke strukturer (Langacker, 2008:57).

Det andre perspektivet, *fokus*, refererer til valg av konseptuelt innhold for språklig presentasjon og hvordan dette innholdet er organisert. En leksikalsk enhet gir direkte tilgang til et sett av kognitive domener rangert ut fra hvor sentrale de er, men det er et begrenset antall domener som kan være aktivert i en gitt situasjon. De mest sentrale domenene danner forgrunn, mens de mer perifere danner bakgrunn. I eksempel 1 er det *gryte* som er fokusert og valgt som forgrunn både i linje (51) og (61) mens konseptet *matlaging* danner bakgrunn. Organiseringen i forgrunn og bakgrunn gjelder i alle sammenhenger der noe fremstår som mer fremtredende enn noe annet. Det gjelder for beskrivelse eller utpeking av objekter i ulike omgivelser, det kan være forståelse av et fenomen der bakgrunnskunnskaper om fenomenet danner bakgrunn, og i større språklige enheter som narrativ der en serie hendelser utgjør forgrunn i forhold til en statisk beskrivelse av karakterer og situasjon som bakgrunn (Langacker, 2008:58).

Det tredje perspektivet, som jeg har oversatt med *forgrunnsprofilering* (prominence/salience), betrakter jeg som en presisering av fokus. Mens fokus illustrerer at noen er mer fremtredende enn noe annet, refererer forgrunnsprofilering til hvordan et objekt eller fenomen er kognitivt fremtredende. Ifølge Langacker (2008:66) er det mange måter et objekt eller fenomen kan profileres. *Albu* kan relateres til kroppen (hele kroppen) mens *arm* vil være den umiddelbare rammen/basen for *albu*. *Hånd* vil relateres til samme maksimale og umiddelbare ramme, men *albu* og *hånd* profilerer forskjellige substrukturer innenfor arm som ramme. I eksemplene over kan ordet *gryte* relateres til matlaging som ramme i begge ytringene, men de profilerer forskjellige perspektiver på matlaging og aktiverer forskjellige umiddelbare rammer. I linje (51) er det *kjøkkenredskap* som utgjør rammen, mens i linje (61) er det *matrett*.

Det fjerde aspektet, som har fått betegnelsen *perspektiv*, dreier seg om forholdet mellom den eller de som betrakter («viewers») og situasjonen som blir betraktet (situation being «viewed») (Langacker, 2008:73). I alle samtaler vil det ligge til grunn en organisering av deltakerne, men det er ikke alltid det er en gitt lokalisering som danner utgangspunkt i kommunikasjon. Det kan være bevegelse som i uttrykk som *skogen blir stadig tettere*. Uttrykket refererer ikke til endring av skogen, men til en bevegelse gjennom skogen, som bringer betrakteren i kontakt med forskjellige deler av skogen (Langacker, 2008:75). En sentral komponent i organiseringen av den som betrakter og det som betraktes, er det Langacker kaller et utsiktspunkt (vantage point). En og samme situasjon kan bli observert og beskrevet fra mange forskjellige utsiktspunkt, som vil resultere i forskjellige perspektiver og fokus (construal), men det

er utsiktspunktet som avgjør hvordan den kodes språklig. Når et objekt (bil) lokaliseres i forhold til et annet (traktor), vil utsiktspunktet avgjøre organisering av deltakerne og valg av for eksempel preposisjon. Uttrykk som *bilen står foran traktoren* eller *traktoren står bak bilen* gir mening hvis det er bilen som er i fokus. Dersom det er traktoren som er i fokus vil benevnningen av objektene måtte endres: *traktoren står foran bilen* og *bilen står bak traktoren*. Det er likevel ikke slik at utsiktspunktet alltid refererer til talerens faktiske lokalisering. Utsiktspunktet kan også være fiktivt, for eksempel i ytringen *hvis du hadde stått der, ville du sett at bilen står foran traktoren*.

Siden det er gjennom bruk i ulike situasjoner at betydning til ord blir konstruert, vil taler og lytter alltid være en del av det konseptuelle grunnlaget som støtter betydningen til et språklig uttrykk (Langacker, 2008:78). Det er derfor avgjørende for barns språklige utvikling at de får delta i språklig samhandling i varierte situasjoner og omgivelser. Det er også av stor betydning for barnas utvikling av språklig betydningsinnhold hva de ansatte benevner og hvordan objekter og fenomener blir portrettert. Objekter og fenomener kan beskrives, forklares og omtales på forskjellige måter.

2.5.3 Språklæring og teksttyper

Tekster, muntlige og skriftlige, kan klassifiseres på ulike måter. Det kan være både eksterne kriterier som hensikten med teksten, type aktivitet som teksten etablerer eller inngår i osv., og/eller det kan være tekstinterne/språklige kriterier som legges til grunn for inndeling av tekster i sjangere og teksttyper (Lee, 2001:38). Sjanger kan defineres som et mønster eller knippe av konvensjonaliserte forventninger Askeland m.fl. (2003: 16), mens teksttyper er knyttet til formålet eller intensjonen med teksten (ibid.: 37). To tekster kan tilhøre samme teksttype selv om de tilhører to forskjellige sjangere, som for eksempel biografier og romaner, som kan ha flere språklige likhetstrekk (Lee, 2001: 39). Noen bruker også betegnelsene teksttype og sjanger synonymt, se Georgakopoulou & Goutsos (2004:40) Jeg velger å bruke betegnelsen teksttype i klassifisering av mitt materiale. De vanligste teksttypene er narrasjon, beskrivelse, argumentasjon og eksposisjon (Lee, 2001; Georgakopoulou & Goutsos, 2004), mens Askeland m.fl. (2003) har instruksjon som en femte teksttype.

Ifølge Nelson (1996) beskrives en narrativ hendelse som en hendelse som kan foregå i nåtid, fortid eller framtid. Narrativ inneholder elementer som avviker fra

førstehåndserfaringer av en hendelse og som derfor krever refleksjon og forklaring. En narrativ kan likevel eksplisitt eller implisitt referere til situasjoner som representerer universelle temaer, og som dermed ikke trenger å være ny informasjon for barn eller ansatte, men barna må likevel kunne velge ut relevante perspektiver og kunne kode disse perspektivene språklig.

«Narrative is the unfolding of events through time as told from a particular perspective of time, person, and situation, involving a departure from the expected canonical happening of events that requires reflection and explanation; and it may explicitly or implicitly recapitulate recurrent enduring, perhaps universal, themes of cultural significance. The microstructure of a narrative emerges from macrostructure as the parts from the whole, bound together through the narrative devices of discourse grammar.» (Nelson, 1996:189)

Et narrativ består av elementer som er relatert til en helhet gjennom anvendelse av språklige strukturer som uttrykker denne sammenhengen. Det finnes en rekke forskjellige definisjoner av narrativ, og i en del forskning der narrativ sees i sammenheng med barns språklige og kognitive utvikling, se blant annet Fivush & Nelson (2006), Nelson (1996, 2005, 2007), Nelson & Fivush (2004), refereres det til Labov & Waletzky (1967) definisjon av muntlig narrativ selv om deres forskning ikke omfatter studier av barn. Narrativ defineres som hendelser fortalt i fortid med faste strukturerende elementer: orientering, komplikasjon, evaluering, resultat og i noen tilfeller avslutning (coda) (Labov & Waletzky, 1967). Stone (1992) finner imidlertid i sin studie av narrativ hos førskolebarn at de ofte er situert og mindre avhengig av den strukturen som Labov og Waletzky (1967) har beskrevet. Det er ikke uvanlig at personlige fortellinger hos barn mangler resultat og avsluttes med komplikasjon (Becker, 2005). Narrativ kan også være svært korte tekster. Ifølge Gjems (2007:74) må en narrativ, som nevnt, bestå av minst to innholdselementer som har en sammenheng i innhold eller en sammenheng i tid.

I flere bøker har Gjems belyst samtaler fra et sosiokulturelt læringsperspektiv, og hun har løftet fram hverdagssamtalens som en sentral, men glemt, læringsarena i norske barnehager (Gjems, 2007, 2009, 2011). Gjems har hovedsakelig konsentrert seg om å beskrive hva barn lærer av språk og gjennom språk ved å samtale med støtte av mer erfarne språkbrukere. Gjems fokuserer på læringsprosesser som utvikles gjennom samtalefortellinger (særlig narrativ), og hvordan voksne kan støtte barn i disse utviklingsprosessene.

De andre typene tekster er langt mindre omtalt i faglitteraturen. I innføringsbøkene i diskursanalyse eller tekstanalyse defineres beskrivelse som tekster som omhandler fenomener mer enn handlinger (Askeland m.fl., 2003:38), mens Georgakopoulou & Goutsos (2004:40) definerer beskrivelse som presentasjoner av hvordan noe ser ut, lukter, smaker osv. Argumenterende tekster inneholder påstander om relasjoner mellom fenomener, og er gjerne bygd opp etter formelen problem-løsning eller for og imot. Instruksjoner er orientert mot handlinger lytteren skal utføre, og verbet står ofte i presens (Askeland m.fl., 2003). Eksposisjon mangler imidlertid en klart definert status, ifølge Georgakopoulou & Goutsos (2004). Mitt materiale består også av eksempler som ikke passer inn i noen av kategoriene. Disse tekstene kaller jeg forklaringer. Innenfor konversasjonsanalyse er det publisert en rekke studier av forklaringer, se Bolden og Robinson (2011) for en oversikt. I min studie er det imidlertid ikke sosiale og interaksjonelle egenskaper ved forklaringer, men forklaringer som teksttype, som analyseres. Forklaringer defineres her som tekster som ikke er rene beskrivelser, eller som jeg oppfatter som instruksjoner. Det er tekster som inneholder minst to elementer som uttrykker en form for logisk relasjon. Det kan være at det i ytringen tematiseres en relasjon mellom et element/hendelse og en mulig årsak eller grunn til en tilstand/endring, eller det kan tematiseres en følge eller virkningen. Ytringen kan altså uttrykke en årsak, grunn til endring, følge eller virkning mellom to elementer (Golden m.fl., 2008:184). I eksemplet under forklares fenomenet *logre* av den ansatte, Kjersti.

Eksempel 2: Gå på skøyter II

80 Kjersti: den hunden er glad. vet du åssen jeg kan se at den er glad? (2) hæ? (.) vet

81 du hvordan jeg kan se det?

82 Suleka: ja.

83 Kjersti: for det at halen den logrer med, den beveger på halen

Det å være glad hos hunder introduseres i linje 80 av den ansatte, som hun så forklarer i sin neste tur ved å vise til halens bevegelse i linje 83. Denne turen innledes med en årsakskonkunksjon *for* som markerer en sammenheng mellom glad og logre/bevege halen.

Gjennom samtaler vil ansatte i barnehagen ha muligheten til å gi barn erfaringer med verdsatte og aksepterte måter å samtale, fortelle, forklare og løse problemer på (Gjems, 2007:97), og som allerede nevnt, regnes deltakelse i narrativ interaksjon som

svært gunstig for barns språklige og kognitive utvikling. Det er derfor grunn til å se nærmere på hva slags form og innhold samtalene har som flerspråklige barn deltar i sammen med ansatte alene eller med andre barn til stede.

2.6 Oppsummering

Formålet med dette kapitlet er å gjøre rede for det teoretiske grunnlaget studien bygger på. Siden barnehagene setter av store deler av dagen til såkalt frilek eller aktiviteter som barna til en viss grad selv velger, er andelen uformelle og mer eller mindre spontane samtaler relativt stor. Jeg mener derfor at slike samtaler bør betraktes som pedagogiske hendelser. En pedagogisk hendelse består av tre dimensjoner: kvalifisere, sosialisere og subjektivere (Biesta, 2014).

Studien anlegger to perspektiver på samtale som pedagogisk hendelse: samtale som aktivitet og som tekst. Konversasjonsanalyse gir et rammeverk for å analysere hvordan deltakerne orienterer seg mot hverandre når de samtaler. I tillegg til å belyse sosiale aspekter ved samtaler mellom ansatte og flerspråklige, ønsker jeg også å undersøke samtalenes kvalifiserende funksjon. Med kvalifiserende funksjon menes i denne studien flerspråklige barns muligheter for å utvikle språklige ferdigheter med særlig vekt på ordforråd. Det er flere teoretiske retninger som kan belyse personalets språkbruk. Jeg har valgt å undersøke forholdet mellom språket og omgivelsene med utgangspunkt i kognitiv lingvistik. Langackers (2008) begreper, som angir hvordan man ved hjelp språket kan variere perspektiv og fokus i en situasjon og i omtale av et fenomen eller objekt, gjør det mulig ikke bare å registrere hva som benevnes, men også å analysere hvilke perspektiver og hvilket betydningsinnhold som aktives i ulike situasjoner.

Siden barnehagen er en utdanningsinstitusjon, og rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver legger føringer for hva arbeidet med språk skal/bør inneholde, har jeg valgt å se nærmere på to av fagområdene. Fagområdet *kommunikasjon, språk og tekst* inneholder overordnede perspektiver for arbeid med språk, som å utvikle begrepsforståelsen, bli kjent med bøker, sanger, bilder, media m.m. De øvrige fagområdene spesifiserer i større grad innholdet i arbeidet med språk. Valg av fagområdet *natur, miljø og teknikk* skyldes temaer som tas opp i samtalene mellom ansatte og flerspråklige barn.

3 Materialet og metodene

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for det empiriske materialet som analysene bygger på samt de metoder og prosedyrer som er anvendt i innsamling og bearbeiding av materialet. Studien er kvalitativ og har, som nevnt i kapittel 1.4, en etnografisk tilnærming. Jeg har hele tiden hatt et ønske å få innsikt i og kunnskaper om barnehagens arbeid med språkstimulering, men hvilke deler av språkarbeidet jeg anså som relevant og interessant, skulle komme til å endre seg ut over i prosjektperioden. Jeg møtte dagliglivet og arbeidet med språk i barnehagene med min faglige bakgrunn som språkviter. I første del av prosjektet var det først og fremst språkstimulerende aktiviteter som var planlagt og styrt av ansatte, som var gjenstand for observasjon. Utover i observasjonsperioden erfarte jeg at det var satt av langt mer tid til uformelle aktiviteter, og det var langt flere muligheter for språklig stimulering i frileksperiodene. Det var imidlertid ikke nok tid til å etablere nytt forskningsdesign. Barna skulle snart slutte i barnehagen for å begynne på skolen etter ferien.

Det ble nødvendig å foreta en ny materialinnsamling i en tredje barnehage, men denne gangen med et noe annet perspektiv og metodisk tilnærming. Hensikten med denne materialinnsamlingen var ikke å kunne analysere frem flerspråklige barns språklige ferdigheter, men å få innsikt i den språklige samhandlingen mellom flerspråklige barn og ansatte alene eller med andre barn til stede. De ansattes status ble endret fra tilretteleggere av språklæringsaktiviteter til deltakere i et språklig fellesskap. Studien fikk en langt sterkere orientering mot språklig samhandling og etter hvert også mot kvaliteter ved de ansattes språklige bidrag, enn i den opprinnelige prosjektskissen. Materialinnsamlingen foregikk fra januar til juni i 2009 og 2012. I 2012 intervjuet jeg også ansatte i de to barnehagene fra den første observasjonsperioden. Det er lydopptak og intervju foretatt i 2012 som utgjør hovedmaterialet. Noen data fra innsamlingen i 2009 blir også analysert i kapittel 4 og 5.

For å kunne svare på den overordnede målsettingen med studien, har jeg formulert tre forskningsspørsmål og anvendt flere metoder. I første del av kapitlet vil jeg redegjøre for den kronglete veien fram til det empiriske materialet. Deretter beskrives de valgte metodene og tilgang til informanter, og til slutt redegjør jeg for de prosedyrer som ligger til grunn for analysene, herunder også transkripsjon av materialet og etiske overveielser.

3.1 Veien fram til et empirisk materiale

Barn kan potensielt lære språk gjennom hele den tiden de oppholder seg i barnehagen dersom de eksponeres for språk, har fokus rettet mot samtalen og ikke minst at de har språklige ferdigheter som gjør henne i stand til å forstå hva det samtales om. I en studie som dette vil det bare være mulig å analysere fram noen perspektiver på språk og språklig samhandling. Mens studien i begynnelsen hovedsakelig var tradisjonelt lingvistisk forankret, ble den metodiske tilnærmingen etter hvert mer etnografisk inspirert. Studien bygger, slik den nå foreligger, på empiri innhentet ved deltakerobservasjon og intervju. Metodene er ofte anvendt innenfor etnografisk forskning, men særlig forskningsspørsmål 2 og deler av teorivalget gir studien en språkvitenskapelig forankring. Ifølge Duranti (1997:87) kjennetegnes vellykket etnografi av «a dialog between different viewpoints and voices, including those of the people studied, of the ethnographer, and of the disciplinary and theoretical preferences». I etnografiske studier benyttes gjerne flere metoder, men deltakerobservasjon regnes som selve bærebjelken (James, 2001, Duranti, 1997). Etnografi og lingvistikk har ulik epistemologisk og ontologisk tilnærming, som i utgangspunktet kan synes motstridende. Mens lingvistiske studier tradisjonelt har anvendt standardiserte prosedyrer for innsamling av et materiale som har inneholdt begrenset informasjon om konteksten språket har vært anvendt i, har etnografisk forskning hatt som mål å formidle et langt mer detaljert bilde av miljøer og prosesser det forskes på. Det er gjort ved blant annet å anvende både vignetter og narrativ. Mens man innenfor lingvistikken i beskjeden grad har problematisert metodevalg og innsamlingsprosedyrer, er man innenfor etnografien i større grad opptatt av forholdet mellom forskeren og feltet som forskeren tar del i (Rampton, 2007:595). Det er likevel lang tradisjon for å kombinere lingvistikk og etnografi både innenfor britisk anvendt lingvistikk og innenfor amerikansk lingvistisk antropologi (Rampton, 2007:585; Duranti, 2003). Ifølge Rampton har de grunnleggende forskjellene mellom lingvistikk og etnografi ført til en positiv gjensidig påvirkning, *ethnography opens linguistics up and linguistics ties ethnography down*:

(...) ethnography can be seen as humanising language study, preventing linguistics from being reductive or shallow by embedding it in rich descriptions of how the users of a given variety adapt their language to different situational purposes and contexts. In the same vein, the linguistics can be seen as helping to avoid error and inaccuracy in

cultural description, producing ethnographies that are more subtle and detailed.
(Rampton, 2007:596)

Det å kombinere lingvistikk og etnografi kan altså ha en positiv gjensidig påvirkning på begge typer studier. Et mer detaljert materiale som inneholder rik informasjon om konteksten språk anvendes i, kan gi større innsikt i språkbruk i konkrete situasjoner enn det tradisjonelle lingvistiske metoder har kunnet avdekke. Man kan diskutere om dette skillet mellom lingvistikk og etnografi er så tydelig som Rampton antyder. Det er retninger innenfor lingvistikken der kontekstuelle og sosiale faktorer spiller en vesentlig rolle, som blant annet innenfor sosiolingvistik. Det som skiller lingvistikk og etnografi, er kanskje mer graden av kontekstuelle detaljer i studiene, og hvilke detaljer man vektlegger på bakgrunn av forskningsspørsmål man søker å besvare.

Jeg designet mitt prosjekt med utgangspunkt i en lingvistisk tradisjon. Innenfor lingvistikken er det flere disipliner som betrakter språk som en mental og til dels autonom størrelse mer eller mindre uavhengig av konteksten språket anvendes i. Kognitiv lingvistikk, som anvendes i språklige analyser i denne studien, bygger naturligvis på en forståelse av språk som en mental størrelse der også sosiale og kulturelle aspekter vektlegges, se kapittel 1.4.2, men disse aspektene er mer å betrakte som bakenforliggende faktorer og en begrunnelse for det teoretiske rammeverket enn som egne studieobjekter. Innenfor kognitiv lingvistikk er det først og fremst grammatiske strukturer som analyseres, og disse kan sies å reflektere sosiale og kulturelle trekk. Innenfor lingvistikken er det relativt vanlig å benytte ulike veletablerte prosedyrer for å isolere og identifisere språklige strukturer. Det gjøres for å fremkalle de språklige data som er ønsket i tilstrekkelig mengde, og kombineres gjerne med andre metoder. Det er relativt vanlig å benytte for eksempel gjenfortelling av bildebøker, se blant annet Svendsen (2004) der gjenfortelling av froskehistorier benyttes i tillegg til intervju og deltakende observasjon, eller flervalgsoppgaver som hos Golden (2005).

En annen grunn til at standardiserte prosedyrer og elisitering benyttes, er at man minsker graden av støy og overflødig materiale, og man vil raskere sitte igjen med et materiale som inneholder langt flere eksempler enn om man skulle samlet inn materialet i autentiske kommunikasjonssituasjoner. Hvis elisitering utgjør eneste metodiske tilnærming, legges det til grunn et syn på språk og språkferdigheter som delvis kontekstuavhengig. Ulempene med slike metoder er at barn, og andre som testes, kan komme til å reagere på testsituasjonen slik at dataene ikke gir et

representativt bilde av testpersonens språklige kompetanse. En annen ulempe er at sammenhengen mellom språkbruken og situasjonene de språklige strukturene vanligvis anvendes i, forblir utilgjengelig.

Innenfor forskning på språk i barnehagen er det relativt vanlig å anvende standardiserte tester som British Picture Vocabulary Scale (BPVS) eller Peabody Picture Vocabulary Test (se blant annet Aukrust, 2009, 2008; Rydland, 2007; Lervåg & Aukrust, 2010). Begge testene er bildetester der deler av det reseptive ordforrådet testes. Enkeltord blir lest opp, og barnet skal peke på tilhørende bilde på et oppsett bestående av fire bilder/illustrasjoner. Det er ut over dette ingen kontekstualisering av testordene.

Jeg hadde selv (i den først fasen av prosjektet) tenkt å undersøke de flerspråklige barnas norskspråklige ferdigheter ved hjelp av elisitering: gjenfortelling av eventyr, kategorisering av gjenstander og BPVS. Kartleggingen skulle foregå på slutten av observasjonsperioden fordi jeg ville forsikre meg om at barna hadde tillit til meg og var trygge samme med meg. Jeg følte at jeg hadde god kontakt med barna, og trodde jeg kjente dem godt. Ett av fokusbarna, Kenneth, hadde riktig nok vært noe mer reservert enn de andre fokusbarna i begynnelsen, men etter noen få dager fortalte han meg uoppfordret at siden Lukas likte meg, så likte han meg også. Han oppsøkte meg når det var noe han trengte hjelp til, eller hvis han bare ville gå en tur¹³. Det skulle likevel vise seg å være langt mer krevende å kartlegge barnas språk enn jeg hadde forutsett. I feltdagboken noterer jeg følgende:

Kartleggingen foregår i et rom hvor de ofte har jobbet med tospråklig assistent, som de kalte det, så jeg trodde at guttene ville være mer pratsomme i en slik vanlig «jobbsetting»¹⁴. Men de vil ikke alltid svare på spørsmålene. Lukas vil helst bestemme selv hva vi skal gjøre. Kenneth er litt mer samarbeidsvillig men blir fort ukonsentrert.

Utdrag av feltdagbok, 22.6.2009

Tospråklig assistent bekrefter at det kunne være vanskelig å få Kenneth og Lukas til å gjøre de oppgavene som var planlagt, men at det varierte med guttenes dagsform. Jeg var hele tiden opptatt av at kartleggingen skulle være frivillig, og at det er nødvendig med barnets egen aksept, et prinsipp som også er nedfelt i retningslinjene fra Den

¹³ Jeg gikk aldri på tur alene med barna når de var i skogen. Jeg var med på slike små spaserturer når ansatte ledet disse turene.

¹⁴ Guttene sier selv de skal jobbe når de er sammen med tospråklig assistent.

nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (2006). Jeg fikk imidlertid noe uventet hjelp av de andre barna på gruppa som etter hvert begynte å interessere seg for de aktivitetene jeg hadde med Kenneth og Lukas, og det var flere som ønsket å være med å jobbe, som de kalte det at jeg gjennomførte aktiviteter med fokusbarna. Jeg gjorde oppgaver med noen av de andre barna på gruppa alene eller i grupper, og det førte til økt motivasjon for å gjennomføre kartleggingen, men Kenneth ville likevel ikke gjøre alle oppgavene. Min erfaring var at kartleggingen allerede hadde tatt mye tid uten at jeg hadde fått tilstrekkelig med data, og jeg ønsket verken å presse eller lokke fokusbarna til å gjennomføre kartleggingen. Jeg valgte derfor å avslutte innsamlingen av denne typen data.

I perioden 2006-2010 ledet jeg et prosjekt om språklig og kulturelt mangfold i barnehager på Sørlandet, og jeg erfarte da at mange barnehager innførte språkgrupper for å styrke flerspråklige barns norskspråklige ferdigheter. Det var noe av utgangspunktet for at jeg ønsket å se nærmere på arbeid med språk i språkgrupper. Det skulle vise seg at språkgruppene ble gjennomført langt mer sporadisk enn det jeg ble informert om i innledende samtaler med pedagogisk leder og styrer. Noe av grunnen til det var at avdelingen/gruppa hadde fått et visst antall timer til slike ekstratiltak som skulle fordeles på barn i ulik alder og med forskjellige språklige nivå og behov. Personalet måtte gjøre vurderinger, og prioriterte de barna som de mente hadde størst behov for slike tiltak. Fokusbarna ble etter hvert for flinke for språkgruppene, ifølge personalet. Etter endt materialinnsamling satt jeg igjen med langt mindre data enn jeg hadde forestilt meg. Frykten for ikke å ha tilstrekkelig data var sterk og reell.

Møtet med barnehagene hadde også fått meg til å reflektere over min egen kunnskap om og forståelse av språk. Jeg innså at det var i de situasjonene som ikke var planlagt og styrt av ansatte, det meste av språkstimuleringen foregikk, og at konteksten den språklige samhandlingen foregikk i, var viktig. Jeg satt igjen med en opplevelse av mitt opprinnelige prosjekt ikke lenger var interessant og relevant, i hvert fall ikke for meg selv. Valget stod mellom å gi opp, eller å foreta en ny materialinnsamling. Observasjon av barna i de to barnehagene hadde tross alt gitt meg noe innsikt i barnehagenes språkmiljø, så jeg valgte å oppsøke en tredje barnehage for å innhente nye data. Jeg fulgte ei jente med flyktningebakgrunn fra Syria i 14 dager fra januar til juni 2012.

Utgangspunktet for den andre materialinnsamlingen var å få flere og mer detaljerte data om språklig stimulering av flerspråklige barn gjennom samtaler i uformelle situasjoner. Observasjon av barn i hverdagskontekster er en relativt vanlig

metode innenfor studier av barns språktilegnelse, og det blir ofte tatt lyd- eller videoopptak av barn i språklig interaksjon med en forelder eller en annen samtalepartner (Tomasello & Stahl, 2004). Formålet med min studie var ikke lenger å analysere fram språklige strukturer hos barn, men å utvikle kunnskap om barns tilgang til språklig stimulering belyst gjennom tre perspektiver som forskningsspørsmålene reflekterer: 1. språklig samhandling, 2. kvaliteter ved ansattes språkbruk og 3. ansattes refleksjoner over språklig samhandling som språklæringsarena. Det blir lagt større vekt på konteksten samtalene oppstår i, enn tidligere. Hvor og når samtalene oppstår, hvem som deltar, og ansattes refleksjoner blir vektlagt.

En etnograf forsøker å fange inn og forstå meningen og dynamikken i en bestemt kulturell setting, og det er nødvendig å tilbringe tid i de omgivelsene man ønsker å beskrive (Rampton m.fl., 2003:2). Deltakerobservasjon er, som nevnt, vanlig i etnografisk feltarbeid, og innebærer at man inngår i fellesskapet både som deltaker og observatør. Deltakerobservasjon er to samtidige og tilsynelatende motsetningsfylte prosesser – innlevelse og distanse. Etnografen får på den ene siden muligheter til innlevelse, og på den andre siden må hun distansere seg for å kunne analysere relasjonen mellom informantene (Palludan, 2007:193).

Et materiale samlet inn ved etnografiske metoder gir muligheter til å innlemme flere kontekstuelle faktorer i studier av språk enn det som har vært vanlig innenfor lingvistikken. På den annen side vil analyser av et materiale basert på etnografiske metoder ikke være like etterprøvbare, men innenfor etnografisk forskning er det heller ikke et spørsmål om resultatet er representativt for en større populasjon enn den som er undersøkt. Det handler snarere om å reflektere over hvilke generelle spørsmål som analysene reiser, og om det som de teoretiske analysene sier noe om, også kan sies å gjelde for en videre kontekst enn den som er undersøkt (Palludan, 2007:219). Formålet med mitt prosjekt er ikke å analysere fram mer eller mindre universelle trekk ved språklig samhandling, men å analysere fram perspektiver og reise spørsmål som kan gjelde ut over det språklige fellesskapet til de barna som er involvert i denne studien.

I ettertid vil jeg karakterisere det første feltarbeidet som «the grand tour», en nødvendig og bredt orientert begynnerfase, et begrep jeg har hentet fra Svendsen (2004). Det empiriske og teoretiske grunnlaget som prosjektet bygger på, hadde jeg nok ikke kommet fram til uten den første observasjonsperioden, og observasjonene var langt mer fokusert under den andre materialinnsamlingen. Det skyldes større innsikt i arbeid med språk i barnehagen, men møtet med barnehagefeltet ga meg også større innsikt i mitt eget erkjennelsesteoretiske utgangspunkt som språkviter. Jeg startet

prosjektet med tradisjonell lingvistisk tilnærming til språk. I løpet av prosjektperioden ble perspektivet på språk endret. Prosjektet hviler nå på en erkjennelsesteoretisk tilnærming til språk både som struktur/tekst som produseres av den enkelte språkbruker (forskningsspørsmål 2), og som prosess som skapes mellom mennesker gjennom handling/aktivitet (forskningsspørsmål 1, jamfør kapittel 1.3).

3. 2 Datainnsamling og feltarbeid

Alle metoder har sine begrensninger, men gjennom å benytte flere metoder, en såkalt metodetriangulering, kan de komplettere hverandre. Svakheter og begrensninger ved en metode kan da kompenseres (Jick, 1979). En metodetriangulering vil i tillegg styrke tilliten til resultatene av analysene, og gi en dypere forståelse av fenomenet som undersøkes. Triangulering, som etter hvert er blitt en vanlig vitenskapelig framgangsmåte i kvalitative studier, er ikke et redskap eller en strategi for å sikre studiens validitet, men betraktes som et alternativ til validitet (Denzin & Lincoln, 2008:7). Når man integrerer flere metoder, har man muligheter til å se data fra ulike vinkler, og undersøke flere perspektiver som studieobjektet reflekterer (Ryen, 2002:195). En metodetriangulering har ikke nødvendigvis til hensikt å analysere fram én sannhet om et fenomen, men å tilføre bredde, dybde og kompleksitet til studien.

Både observasjon og intervju foregår på et gitt tidspunkt og i en gitt situasjon, men det betyr likevel ikke at man kan forkaste kravet om systematikk, refleksivitet og gjennomsiktighet. Det er like sentralt innenfor kvalitative forskning som innenfor den kvantitative, men disse faktorene må synliggjøres på andre måter. Beskrivelser av materialinnsamlingen, forskerens bevissthet og relasjon til studieobjektet samt bearbeidingen av materialet, vil gi innsikt i prosjektets utvikling og veien fram til analysene, og dermed sikre prosjektets troverdighet.

Man kan risikere at den metode man har valgt, ikke viser seg å være hensiktsmessig. Som nevnt i kapittel 3.1 erfarte jeg at en de valgte elisiteringsteknikkene ikke fungerte slik jeg hadde forutsett, i møte med praksisfeltet. Både informanter og forskere kan forholde seg til og oppleve metoder som anvendes i feltet, ulikt. Alstad (2014:75) erfarte i sin studie i motsetning til andre studier, at videokamera var lite forstyrrende, og at det ikke medførte større avstand mellom den som observerte og den som ble observert (se også Løkken og Søbstad (1999:61f) for en redegjørelse). Selv opplevde jeg at videokamera var mindre egnet enn lydopptak,

og vil utdype valg av opptaksutstyr i neste avsnitt. Alstad (2014) skriver videre at notatblokk tiltrakk seg barnas oppmerksomhet i noen grad, og at assistentene ga tydelig uttrykk for at de ikke var komfortable med at hun satt med penn og papir. Jeg erfarte også at notatboka tiltrakk seg barnas oppmerksomhet. Barna spurte av og til om hva jeg skrev i boka, og ville selv skrive i den, men de ansatte kommenterte ikke notatboka. Barna fikk lov til å skrive i notatboka, men noen ganger måtte de vente til jeg hadde notert ferdig, og «noteringen» foregikk når det ikke var ansatte til stede, så jeg opplevde ikke at barnas interesse for notatboka forhindre meg i å føre notater. Det ga meg snarere innblikk i barns interesse for skrift, og hvor langt de var kommet i skriftspråkutviklingen.

3.2.1 Observasjon

Ved observasjon skjer det alltid fortolkning (Repstad, 2007), og dokumentasjonen vil alltid være delvis, selektiv og reflektere et synspunkt (Duranti, 1997).

Deltakerobservasjon omfatter gjerne video- eller lydopptak kombinert med feltnotater. Et råd Duranti gir, er å notere så mye som mulig av det som kan synes relevant fordi man ikke vet hvilke spørsmål man kan komme til å stille senere. I begynnelsen av den første observasjonsperiode ønsket jeg et overblikk over avdelingen/gruppa og deres rutiner - dagsrytme, typer aktiviteter osv. Jeg noterte så mye som mulig.

Observasjonene ga meg en oversikt over hvilke temaer og fagområder som ble vektlagt av personalet og en pekepinn på hvilke ord og uttrykk det kunne være aktuelt å kartlegge hos informantene og referansegruppa, men jeg endret, som nevnt, fokus utover i observasjonsperioden. Jeg rettet etter hvert oppmerksomheten mot hvilke aktiviteter som de flerspråklige barna i denne studien valgte, hvem som deltok i aktiviteten, og jeg forsøkte å notere ned så mye som mulig av ansattes bevegelser der de flerspråklige barna befant seg. Det var utfordrende siden jeg fulgte to barn som til tider befant seg på forskjellige steder. Under den andre observasjonsperioden valgte jeg å følge ett barn, og jeg kunne da følge hennes bevegelser gjennom hele dagen, og notere når og hvor hun deltok i samtaler med ansatte, hvem som deltok i samtalen og hvilken type aktivitet/situasjon samtalen oppstod i. Siden jeg valgte å bruke lydopptak, var disse notatene viktige når materialet skulle bearbeides. Under følger en oversikt over observasjonsperiodene i de tre barnehagene.

Tabell 2: Oversikt over observasjonsperiodene

Sjøstjerne 2012	Rognebæret 2009	Fuglekvitter 2009
16.1. kl. 9-12	19.1. kl. 9.30 -14	18.2. kl. 9-14
17.1. kl. 9-12	20.1. kl. 9-15	25.2. kl. 9-14
23.1. kl. 9-12	3.3. kl. 8.30-11	18.3. kl. 9-14
24.1. kl. 9-15.15	24.3. kl. 9-11.30	19.3. kl. 9-14
25.1. kl. 9-12	27.3. kl. 9-11.30	25.3.kl. 9-11.30
27.1. kl. 9-13	3.4. kl. 9.30-14	26.3. kl. 9.30-11.30
30.1. kl. 9-13	17.4. kl. 9-14	2.4. kl. 9-14
31.1. kl. 9-15	21.4. kl. 9-10.30	16.4. kl. 9.30-14
1.2. kl. 9-15	27.4. kl.9.30-14	29.4. kl. 9.30-14
2.2. kl. 9.-15.15	28.4. kl.9-11.30	30.4. kl. 9.30-10.30
6.2. kl. 9-13	8.5. kl.9.30-14	6.5. kl. 9.30-10.30
23.3. kl. 9-15	14.5. kl.9.30-12.30	7.5. kl. 9.30-11.00
25.5. kl. 9.30-15	20.5. kl.9.30-13.30	27.5. kl. 9.30-11.00
26.6. kl. 9-13	3.6. kl. 9.30-14	

De første dagene av observasjonsperioden i Sjøstjerne barnehage var jeg i barnehagen fram til barna gikk ut, og forlot barnehagen etter første måltid ca. kl. 12. Etter å ha vært med på tur til skøytebanen og ha tilbrakt noe tid på uteområdet i barnehagen, bestemte jeg meg for også å observere i utetiden i barnehagen for å få større variasjon i situasjonene. Det var svært kaldt i januar og februar 2012, så det kunne til tider være utfordrende å notere på grunn av kulden. De dagene avdelingen ikke var på tur, forlot jeg barnehagen ved 13-tiden når de gikk inn. Garderoben var svært liten, så det ville blitt svært trangt om også jeg skulle vært inne i garderoben, og dessuten ble de største barna oppfordret og oppmuntret til å klare av- og påkledning mest mulig selv. Det var derfor lite sannsynlig at det ville oppstå noe særlig samtale mellom fokusbarnet og de ansatte i garderobesituasjonen. Etter avkledning var det hvilestunden før det andre måltidet. Barna lå på hver sin lille madrass, og alle måtte ligge stille og lytte til lydbok eller en ansatt som leste, i ca. 30 minutter. Etter å ha overvært det første måltidet i 5-6

dager var det tydelig at måltidet var en situasjon der Suleka var lite språklig aktiv. Hun virket sjenert og ukomfortabel med å samtale under måltidene. Jeg fortsatte å observere under måltidene gjennom hele observasjonsperioden, men Suleka ble ikke mer deltakende i samtalen under måltidene. Opptak under måltidene inngår derfor ikke i materialet som ligger til grunn for analysene i kapittel 4 og 5. I kapittel 3.3.4 blir valg av fokusbarn beskrevet.

Resten av dagen fram til barna ble hentet og avdelinger ble slått sammen ved 15.30-tiden, var det frilek. De dagene avdelingen var på tur, gikk de tilbake til barnehagen til andre måltid. På disse dagene var jeg også i barnehagen til andre måltid og frilek fram til da det nærmet seg at Suleka ble hentet. Jeg var med Suleka og avdelingen på til sammen fire turer. Om vinteren var det en lekeplass et stykke unna barnehagen som var målet for turen. Om sommeren hadde avdelingen fast turplass på et friområde/turområde som de gikk til en gang i uka hvis det lot seg gjøre. På grunn av sykdom fikk jeg kun to dager på dette friområdet/tuområdet med Suleka og avdelingen. Jeg tilbrakte også to dager fra kl. 9-15 i barnehagen.

I Rognebæret barnehage, der jeg observerte under første materialinnsamling, tilbrakte jeg det meste av observasjonsperioden på uteområdet hvor de oppholdt seg det aller meste av tiden. De dagene gruppa skulle til lavvoen, begynte barna å kle seg i 9-tiden. Jeg kom til barnehagen ved halv-ti-tiden for å gå sammen med gruppa til tuområdet. De gikk tilbake til barnehagen for å spise andre måltidet i barnehagen ved 13.30-tiden. Disse dagene forlot jeg barnehagen etter andre måltid ca. kl. 14. Da kunne barna bevege seg over store deler av barnehagen, og når noen ansatte hadde gått hjem, måtte de som var igjen, observere i flere rom samtidig. I en del av barnehagen ble dette løst ved at en ansatt satt på en krakk i døråpningen mellom to rom. De dagene gruppa var i barnehagen, ble det avholdt språkgrupper og ulike temadager. Siden Rognebæret er en åpen barnehage, kunne det være utfordrende å observere to gutter når hele barnehagen ble disponert. Noen ganger var de i hver sin del av barnehagen, mens andre ganger var de mer samlet. Det var mer oversiktlig ved lavvoen. Selv om lavvoen ligger i skogen og ikke var inngjerdet, var området som barna lekte på, avgrenset.

I Fuglekvitter barnehage ble det på avdelingen til informantene avholdt noen flere språkgrupper enn i Rognebæret barnehage, men også her ble fokusbarna for flinke for språkgruppene. Utover i observasjonsperioden var det en del sykefravær blant de fast ansatte. Det var to dager det kun var vikarer på avdelingen, så jeg gikk igjen etter en times tid. Mot slutten av observasjonsperioden gikk Jasim tidlig fordi han hadde avtaler utenfor barnehagen. Aida oppholdt seg flere av observasjonsdagene

i april og mai på en annen avdeling under frilek. Det er derfor noe mindre observasjonsgrunnlag fra Fuglekvitter enn fra de andre barnehagene.

Notatene jeg gjorde under de to observasjonsperiodene, hadde noe ulik status. Under den første materialinnsamlingen var hensikten med feltnotatene først og fremst å få oversikt over fokusbarnas selvvalgte aktiviteter og deltakelse i aktiviteter. Når informantene deltok i grupper, noterte jeg ned tema og innhold i aktiviteten, hvordan informantene deltar, løser oppgavene og kontakt/respons fra ansatte. Jeg noterte også hvilke aktiviteter de valgte under frilek for å få oversikt over en større del av språkmiljøet som de var en del av. I tillegg skrev jeg ned referat fra små samtaler jeg hadde med ansatte umiddelbart etter samtalen. Notatene ble så renskrevet enten samme dag eller innen et par dager.

Under følger et utdrag av logg fra Fuglekvitter barnehage som inneholder informantenes aktiviteter under frilek, hvilke ansatte som er til stede og om de deltar eller ikke deltar i deres aktiviteter. Jeg skrev også ned om jeg selv var involvert i aktivitetene. Jeg har kun gjengitt utdrag av perioden med frilek fordi planlagte aktiviteter ikke lenger er tema for prosjektet.

Kl. 9.50 Frilek, men Alexander blir sittende sammen med pedagogisk leder for å lære å skrive navnet sitt – er ivrig. Jasim leker med en av jentene. Han er lege og hun er pasient. Så kommer det flere jenter som vil være pasienter.

Aida ber meg om å lese i ei bok. Hun er lite involvert i lek med de andre jentene. Etter en stund blir hun oppmerksom på Jasim og jentene som leker lege-pasient og prøver å komme inn i leken, men får ikke innpass. Hun må vente fordi Jasim er opptatt med en annen pasient. Hun henvender seg igjen til meg og vi ser på et hefte med tegn til tale.

Ingen ansatte involvert i barnas lek. Barnehagelærer forlater rommet når Alexander er ferdig med å skrive navnet sitt, og er borte en del av tiden. Assistenten som er igjen løser konflikter og følger ellers med på alt som skjer.

Som utdraget viser, inneholder notatene informasjon om fokusbarnas (Jasim og Aidas) valg av aktivitet men også en beskrivelse av ansattes tilstedeværelse og bevegelser i rommet der aktiviteten foregår. Feltdagboken gir dermed utfyllende informasjon om samtalefellesskapet mellom fokusbarna og ansatte fra den første materialinnsamlingen ut over de få videoopptakene jeg har fra denne innsamlingsperioden. Feltdagboken gir også informasjon om ansatte er i nærheten av fokusbarna, eller om de leker alene eller

sammen med andre barn uten ansatte tilstede. Mengden notater om de fire fokusbarna fra den første materialinnsamlingen varierer på grunn av fravær og utfordringene med å observere flere barn samtidig. Under den andre materialinnsamlingen i 2012 skrev jeg mer detaljerte notater om barn og ansattes bevegelser og samhandling.

Feltdagboken fra 2009 gir likevel muligheter for å sammenlikne noen trekk ved de flerspråklige barnas samtalefellesskap med ansatte i de tre barnehagene. I kapittel 4.1 gjør jeg rede for fokusbarnas valg av aktivitet, ansattes deltakelse i aktiviteter med fokusbarna og dermed hvilke aktiviteter/situasjoner som samtaler mellom flerspråklige barn og ansatte oppstår i.

Under materialinnsamlingen i 2009 forsøkte jeg å samle så mye informasjon som mulig, så jeg registrerte også bøker som ansatte leste for barna og temaer som ble jobbet med når jeg ikke var til stede i barnehagen basert på samtaler med de pedagogiske lederne. Denne typen informasjon ble ikke innhentet under den andre materialinnsamlingen i 2012. Da hadde, som nevnt, observasjonene et tydeligere fokus på språklig samhandling mellom ansatte og ett flerspråklig barn, og notatene sammen med lydopptakene fra 2012 utgjør det primære materialet i studien. Det er derfor langt flere og mer detaljerte notater om personalets bevegelser og deltakelse i fokusbarnets aktiviteter og samtaler fra 2012 enn fra 2009.

Avdelingen bestod av flere små rom, så det var ikke alltid like lett å se hvor ansatte var til enhver tid. Noen ganger kunne jeg likevel høre hvor de var og hvem de snakket med, men det var språklig aktivitet som Suleka var involvert i, som var mitt primære fokus. Jeg noterte hvert 10. minutt, men noen ganger var intervallene tettere hvis det var mye som foregikk på kort tid. I margen merket jeg hvilke situasjoner som jeg også tok lydopptak av for lettere å kunne indentifisere hvem som deltok i situasjonen. Siden jeg foretok systematiske noteringer, og ikke bare av de situasjonene der det oppstod samtaler, gir feltnotatene også informasjon om situasjoner og aktiviteter der ansatte ikke samtaler med fokusbarnet, som i utdraget under.

Kl.11.15: Suleka sitter på akebrettet og Sol drar. De befinner seg i nærheten av akebakken. Ella (ansatt fra Sulekas avdeling) står sammen med tre andre voksne fra andre avdelinger og ser på barna som aker.

Kl. 11.25: Suleka sitter fortsatt på akebrettet og Sol drar. De stopper ved trappa til inngangsdøra til barnehagen. To voksne i nærheten som står og ser på 3-åringer som leker. Etter en stund beveger de voksne seg mot to andre voksne.

Kl.11.30: Alle de voksne står oppreist og samlet omtrent i midten av lekeplassen.

Kjersti (ansatt fra Sulekas avdeling) kommer ut. Suleka og Sol er fremdeles underveis

med akebrettet. Flere av de minste barna gråter (det er kaldt). Voksne fra de små barnas avdelinger går for å hjelpe til. Kjersti og Ella fra Sulekas avdeling blir stående for seg selv og snakke sammen.

(Utdrag av feltdagbok 25. januar)

Utdraget er fra uteområdet tilknyttet barnehagen. Den er inngjerdet og oversiktlig. Det varierer fra dag til dag hvor mange samtaler som oppstår mellom Suleka og de ansatte i Sjøstjerne barnehage, og feltnotatene gir informasjon om hvorvidt ansatte deltok i situasjonen/aktiviteten med fokusbarnet (Suleka), om de var i nærheten av informanten og hennes lekekamerater som i utdraget over, eller om Suleka lekte i rom i barnehagen uten ansatte tilstede. Feltnotatene gir også informasjon om hvor og når samtaler mellom ansatte og Suleka oppstår. Feltdagboken sammen med lydopptakene gir dermed muligheter for å analysere fram trekk ved den språklige samhandlingen, jamfør forskningsspørsmål 1 som besvares i kapittel 4 og egenskaper ved personalets språkbruk, jamfør forskningsspørsmål 2 som besvares i kapittel 5.

3.2.2 Valg av medium – lydopptak versus videoopptak

Valg av opptaksutstyr vil innvirke på hvilke modaliteter man kan registrere i transkripsjonene og som dermed kan inngå i analysene. Videoobservasjon blir ofte benyttet i forskning på barns hverdagsliv og på barnehagen som sosialisering- og språklæringsinstitusjon (se blant annet Gjems, 2006; Gulløv, 1999; Johansen, 2003; Palludan, 2007; Karrebæk, 2008). Fordelen ved å benytte videoobservasjon framfor lydopptak er at man kan dokumentere for eksempel gester, mimikk og kroppsspråk som tilfører mening i kommunikasjonen. Et annet argument for videoobservasjon er at det kan være lettere å identifisere hvem som snakker i samtaler med flere deltakere (Gjems, 2006).

Jeg opplevde imidlertid at videoobservasjon hadde sine klare begrensninger. Når flere barn var bøydd over noe som befinner seg på bakken, var det i ettertid krevende å identifisere hvem som snakket eller hva de observerte. Det var bakhoder og rygger som dominerte i opptaket. I tillegg var jeg med et kamera i hendene langt mer synlig i felten enn med notatbok og lydopptaker. Kameraets retning og dets begrensede optiske felt samt av-og-på-funksjon gjør det tydelig hva det er som tiltrekker oppmerksomhet og som rammes inn (Møhl, 2003), og med en eller begge hendene på kameraet var det ikke mulig å notere forhold som var utenfor

kameralinsens rekkevidde. Disse begrensningene var tydeligst på tur når barna til tider forflyttet seg over større avstander.

Under den andre materialinnsamlingen valgte jeg derfor å foreta lydopptak med en i-pod med ekstern mikrofon. I-poden hadde jeg enten festet på meg (ute) eller den lå på et bord, i ei hylle, en benk osv. (inne). Da hadde jeg hendene fri, og kunne notere ned informasjon om hvor samtalen fant sted, hvem som var til stede, rekvisitter og hvilken type aktivitet samtalen oppstår i. Ved transkripsjon og analyse av samtale var denne informasjonen til god hjelp. Deltakerobservasjon og notater ga muligheter til å dokumentere andre trekk ved rommet/situasjonen enn det kameralinsen kunne fange inn. Det var spesielt nyttig når observasjonssituasjonene var vekslende og fant sted over et større areal. Gester og mimikk blir da ikke registrert, men også stemmekvalitet gjenspeiler stemninger og kan avsløre for eksempel om deltakerne er komfortable med samtalsituasjonen. Videoopptak benyttes i dag langt oftere enn lydopptak, og Palludan (2007:202) skriver i sine metodiske redegjørelser at synet er blitt gitt forrang i den vestlige kultur: «synet blev installeret som afgørende i forhold til objektiv vidensindsamling. Hørselen blev i den forbindelse efterladt i følelsernes verden». Palludan skrudde av kameraet og foretok lydopptak under deler av feltarbeidet. Hun oppdaget da at barns posisjonering i stor grad også er lydbasert, og at det er forskjellige måter å komme til syne og til lyd i det pedagogiske landskapet. Palludans beskrivelse av lyd versus skrift har jeg som språkviter behov for å nyansere. Lyd (uttrykkssiden) er en vesentlig og nødvendig bestanddel i talespråket, og nyanser i uttrykket kan frembringe ulike betydningsinnhold blant annet gjennom det grammatiske fenomenet tonem i norsk, men også trykk og stemmebruk kan gi varierende meningsinnhold samt informasjon om talerens holdninger. Det er likevel en tendens innenfor forskning som omhandler språk i barnehagen, at videoopptak benyttes fremfor lydopptak. Det gjelder også studier der kontekstuelle faktorer eller gester og mimikk ikke analyseres, se for eksempel studiene til Gjems om barns læring gjennom narrativ (Gjems, 2006, 2007). Det er mye som tyder på at synet har større troverdighet/høyere status enn lyd blant forskere, men også i samfunnet for øvrig. Skriftlige avtaler er langt mer bindende og har større juridisk verdi enn muntlige. Under følger en oversikt over lydopptak i Sjøstjerne barnehage som analysene bygger på.

Tabell 3: Lydopptak

	Frilek
17. januar - tur	58 min
24. januar - tur	70 min
24. januar - barnehagen	28 min
25. januar - barnehagen	28 min
31. januar - barnehagen	51 min
1. februar - barnehagen	87 min
2. februar - barnehagen	14 min
6. februar - barnehagen	50 min
23. mars - tur	85 min
25. mai - tur	75 min
26. juni - barnehagen	23 min
Tilsammen	569 min

Jeg lot opptakeren stå på når ansatte var i nærheten av Suleka og venninnene for å unngå å miste deler av samtalen under påkobling. Det varierer hvor mye samtale som oppstår mellom ansatte og Suleka fra dag til dag og fra situasjon til situasjon. Opptakeren var på under alle måltidene, så det er nærmere 4 timer lydopptak fra måltidsituasjoner. Suleka sa ingenting under måltidene hvis hun ikke ble sterkt oppfordret til det. Under noen måltider har hun én tur/ytring, mens under andre måltider har hun ingen turer/ytringer. Siden det er språklig interaksjon mellom Suleka og ansatte som er studieobjektet, inngår derfor ikke opptak av måltidene i materialet. Data innsamlet under observasjon utgjør primærdata for analyse av forskningsspørsmål 1 og 2. Det tredje forskningsspørsmålet besvares ved data innhentet ved intervju.

3.2.3 Intervju

Personalets refleksjoner over arbeidet med språk og språkstimulering kan til en viss grad avleses gjennom praksis som når, hvor og hvordan de samtaler med barn, men personalets refleksjoner vil først og fremst være tilgjengelig gjennom de ansattes egne uttalelser. Selv om studien har utviklet seg til et nærstudium med hovedvekt på trekk

ved ett barns samtalefellesskap, har jeg likevel valgt å gjengi refleksjonene til fem ansatte fordi uttalelsene til de ansatte fra den første materialinnsamlingen vil belyse i hvilken grad refleksjoner om språk og språkstimulering er personlige og spesifikke for barnehagelæreren og assistenten på Sulekas avdeling. Kapittel 6 er viet ansattes refleksjoner og erfaringer med språkstimulering og samtaler basert på intervjuene. Spørsmålene i intervjuet er ikke rettet mot spesifikke hendelser under observasjonsperioden, men forsøker å avdekke noen perspektiver ved ansattes arbeid med språk relatert til typer av aktiviteter, ansattes rolle som språkmodell og stimulering av bl.a. ordforråd og tekstkompetanse.

Et kvalitativt forskningsintervju regnes som godt egnet til å få innblikk i intervjupersonenes erfaringer, tanker og meninger om et fenomen samt deres forståelse av den livsverden de forholder seg til og er en del av (Kvale & Brinkmann, 2015:46), men intervju som forskningsmetode er også utsatt for kritikk. Det er særlig når intervju fremstilles som en egnet metode til å fremstille autentisk eller ekte kunnskap, og at rollen til den som intervjuer, er å avdekke den sanne identitet (Ryen, 2002:16). En objektiv sannhet lar seg ikke avdekke verken gjennom intervju eller andre metoder, så i dag legges det større vekt på relasjonen mellom intervjueren og den/de som blir intervjuet. Et intervju vil alltid hvile på en personlig interaksjon mellom deltakerne som i fellesskap konstruerer kunnskap (Kvale og Brinkmann, 2015:22). Som intervjuer (i likhet med etnografer) bør man derfor reflektere over den påvirkning man har på samtalen med intervjupersonen(e).

Man vil bare kunne oppnå innsikt i og kunnskap om andres livsverden dersom intervjueren evner å skape et rom der intervjupersonene føler at de kan snakke trygt og fritt. Valg av spørsmål vil naturligvis legge føringer for hvilke deler av den faglige og didaktiske kunnskapen som synliggjøres gjennom intervju. I tillegg vil min respons eller mangel på respons på de ansattes uttalelser innvirke på den kunnskapen som konstrueres. For ikke å lede de ansatte til å reflektere over arbeid med språk i situasjoner der fokuset på språkstimulering muligens var lite fremtredende, valgte jeg å innlede noen temaer med hva som generelt var formålet med typen aktivitet, for deretter å stille oppfølgingsspørsmål om språklige aspekter ved aktiviteten. Både før og underveis i intervjuet var jeg tydelig på at det var de ansattes tanker og meninger jeg ønsket å vite noe om, og at jeg ikke hadde noen fasitsvar på spørsmålene. Underveis stilte jeg oppfølgingsspørsmål som «hva mener du med (...)?».

Intervjudata, som all annen empiri, vil være preget av forskerens faglige interesser, antakelser og forståelse av fenomenet som skal undersøkes. Intervjuguiden

er derfor farget av min forståelse av språk og språkstimulering på det tidspunktet intervjuene foregikk. Spørsmålene i intervjuguiden som ligger ved, har en tydelig orientering mot språklige ferdigheter og språklige strukturer – ordforråd, tekst, språklig bevissthet, hva barn bør kunne før de begynner på skolen osv. I ettertid ville jeg utelatt spørsmålet om språklig bevissthet fordi språklig bevissthet ofte koples til arbeid med rim og regler i aktiviteter styrt av ansatte, og jeg ville ha formulert flere spørsmål om kontekstuelle faktorer ved språkarbeidet. Temaer som kunne vært utdypet og vektlagt, er blant annet hvordan personalet på avdelingen i fellesskap jobber med å sikre alle barn deltakelse i det språklige fellesskapet på avdelingen/gruppa, og hvordan de reflekterer over og vurderer arbeidet med språk under frilek. Jeg kunne så gått nærmere inn på om og eventuelt hvordan de bruker observasjon av barns deltakelse i aktiviteter og i det språklige fellesskapet som utgangspunkt, og i hvilken grad og eventuelt hvordan barns oppmerksomhetsfokus ligger til grunn for arbeidet med språk.

Intervjuene med pedagogisk leder og en assistent i hver barnehage ble foretatt mot slutten av observasjonsperiodene, og hadde form som semistrukturerte intervjuer. Intervjuene som ble foretatt i 2009, avviker i stor grad fra intervjuguiden som jeg hadde utarbeidet. Grunnen til det er nok at jeg på det tidspunktet da intervjuene ble gjennomført, var i ferd med å innse at det opprinnelige prosjektet ikke ville lykkes. De første intervjuene gir likevel noe relevant informasjon som kan belyse forskningsspørsmålene slik de nå er utformet. Det er spørsmål som også inngår i intervjuguidene som er lagt ved (bakgrunnsspørsmål og spørsmål i forbindelse med turer). Da jeg foretok den andre materialinnsamlingen vårsemesteret 2012, oppsøkte jeg også de pedagogiske lederne i Rognebæret og Fuglekvitter barnehage. De hadde byttet jobb, og var nå ansatt i andre barnehager. Våren 2012 intervjuet jeg de pedagogiske lederne i alle tre barnehagene og to assistenter, en i Rognebæret barnehagen og en i Sjøstjerna barnehage som var utdannet eller holdt på å utdanne seg til barne- og ungdomsarbeider. Assistenten i Fuglekvitter barnehage jobbet ikke lenger i barnehagesektoren, så jeg valgte ikke å oppsøke henne. Jeg var under alle intervjuene tydelig på at jeg ikke hadde noen fasitsvar på spørsmålene, men var interessert i deres oppfatninger og erfaringer. I Sjøstjerne barnehage ble intervjuene foretatt mot slutten av observasjonsperioden, så jeg opplevde at den pedagogiske lederen og assistenten var avslappet under intervjuet. Oppfølgende intervju av pedagogiske ledere og en assistent i Rognebæret og Fuglekvitter ble foretatt tre år etter observasjonsperioden, og det kan nok ha ført til at jeg som intervjuer fremstod som mer fremmed, som igjen kan

ha påvirket svarene deres i noen grad. Intervjuene av de pedagogiske lederne ble foretatt etter intervjuguide 1, mens assistentene ble intervjuet med utgangspunkt i intervjuguide 2.

3.2.4 Oversikt over materialet

Etter to omganger med feltarbeid er dataomfanget fra de tre barnehagene ulikt. Det skyldes på den ene siden at forskningsdesignet er forskjellig i de to fasene av prosjektet, og på den annen side at barn og personalet i barnehagene gjør ulike valg. Det er ingen opptak av samtaler mellom ansatte og flerspråklige barn fra Fuglekviser barnehage fordi det ene fokusbarnet ikke var på avdelingen de dagene jeg hadde med videokamera, og det andre fokusbarnet ikke bad om samtale tid eller ble oppsøkt av de ansatte for samtale. Jeg har opptak av dette barnet i lek med andre barn, men siden forskningsspørsmålet som omhandler interaksjon, er rettet inn mot språklig samhandling med ansatte, inngår ikke disse opptakene i materialet som analyseres. Oversikt over det samlede materialet fra de tre barnehagene er oppført i tabellen under:

Tabell 4: Oversikt over data

	Rognebæret	Fuglekviser	Sjøstrand
Videoobservasjon 2009	13 min		
Lydopptak 2012			596 min
Intervju foretatt 2012			
- Pedagogisk leder	74 min	74 min	125 min
- Assistent	70 min		87 min
Intervju foretatt 2009			
- Pedagogisk leder	42 min	63 min	
- Assistent	19 min		
Feltnotater	x	x	x

I tillegg til materialet som er presentert i tabellen, hadde jeg også samtaler med foreldrene. Den første materialinnsamlingen har, som nevnt, en bredere tilnærming, så jeg hadde samtaler med foreldrene til fire av fokusbarna om språk i hjemmet. Den

andre materialinnsamlingen har et sterkere fokus på barnehagen som institusjon, men jeg fikk likevel noe informasjon om språk i hjemmet til Suleka. Jeg samlet også inn månedsplaner i Rognebæret og Fuglekvitter barnehage og årsplaner fra alle tre barnehagene. Samtaler med foreldrene og avdelingens planer har status som bakgrunnsinformasjon om barnehagene og deres fokus på språk. Det blir trukket inn i presentasjonen av barnehagene og fokusbarna.

3.2.5 Forskerens posisjon og studiens perspektiv

Når man oppsøker barnehager og tilbringer en del tid sammen med ansatte og barn, vil man få innblikk i og ta del i de ansattes arbeid og deler av barnas hverdagsliv. Som forsker har man ingen plass eller rolle i barnehagene, og det er derfor nødvendig å reflektere over hvilket perspektiv man observerer ut i fra, og hvilke(n) rolle(r) man velger å innta og eventuelt blir tildelt, samt de muligheter og begrensninger det gir for innsamling av materialet. Det er en nødvendig del av et etnografisk studium, men også som språkviter bør man reflektere over om og eventuelt hvordan man påvirker og innvirker på språkmiljøet når det er språklig samhandling som er studiens tema. Samtaler vil alltid være relatert til en kontekst og betinget av deltakerne, både lyttere og talere. En lyttende forsker vil derfor inngå i et samtalefellesskap og påvirke det i noen grad. Forskerens tilstedeværelse vil nok i beskjeden grad ha innvirkning på flere perspektiver som analyseres i denne studien, som ansattes valg av perspektiv og fokus i samtalene (se 5.1), hva som benevnes i ulike situasjoner, bruk av deiktiske uttrykk framfor ord med meningsinnhold (se 5.2) og teksttyper som utformes (se 5.3). Vi har alle over tid utviklet måter å samtale på som er påvirket av langt mer enn en enkeltpersons tilstedeværelse i samtaleøyeblikket (språklige ferdigheter, personlige egenskaper, samtalekulturen vi er vokst opp med, relasjonen til de vi samtaler med osv.).

Feltarbeid er en vitenskapelig praksis der forskeren plasserer seg i fellesskapet blant de som studeres. Hun går *inn* i den verden som studeres og tar plass i den (Palludan, 2007:193). Hvorvidt og hvordan det er mulig å delta og leve seg inn i et miljø som utenforstående, bør diskuteres. Arbeid med språk kan observeres ut fra flere perspektiver - barnas perspektiv, de ansattes, foreldrenes. I studier av prosesser i barnehage er det ikke uvanlig at perspektivet ligger hos barna (se blant annet Karrebæk, 2011; Palludan, 2007; Gulløv, 1999). Et barneperspektiv vil si at forskeren

forsøker «at forstå og sette sig ind i barnets tanker og de oppfattelser samt opplevelser, som barnet har af sit liv» (Palludan, 2007:193).

Mitt prosjekt må sies å ha et delt perspektiv. Empirien er innsamlet med utgangspunkt i barn og voksne (ansatte). Forskningsspørsmål 1 og 2 besvares med analyser av et materiale innhentet ved å følge barns bevegelser og aktiviteter som må sies å utgjøre deler av barns livsverden. Forskningsspørsmål 3, som nevnt, besvares med empiri innhentet gjennom intervju med ansatte. Studien har ikke som mål å avdekke barns forståelse og oppfattelser av sine liv i barnehagen, men å utvikle ny innsikt i barns tilgang til noen former for språklig stimulering. Det er med andre ord ikke et fullverdig barneperspektiv som studien bygger på. Men gjennom å følge barn har jeg fått tilgang til når og hvor samtaler med ansatte oppstår, når barnet tar initiativ til samtaler med ansatte, hva hun velger å snakke med ansatte om og hvilke deltakerposisjoner barnet har og får i samtaler i ulike situasjoner. Det gir muligheter for å analysere fram enkeltbarns sosiale språkprofil og kvaliteter ved den språklige innputten barnet får av ansatte. Et voksenperspektiv ville for eksempel gitt innsikt i hvilke barn som deltar i samtaler med den ansatte og hvilke barn som eventuelt befinner seg utenfor eller i ytterkanten av dette samtalefellesskapet. Det ville vært både relevant og interessant å se nærmere på ansattes samtaler med ulike barn, men formålet med mitt prosjekt er altså å analysere fram perspektiver og egenskaper ved et enkeltbarns språkmiljø.

All forskning som omhandler barn, vil reflektere en antakelse om barn og barndom (Pinter, 2011:202). Som forsker er det derfor nødvendig å reflektere over hvilket syn man har på barn og barndom. Pinter presenterer tre essensielt forskjellige måter å inkludere barn på i forskningsprosjekter. Det er 1) som uvitende objekter, 2) som voksenkontrollerte subjekter eller 3) som aktive deltakere. Dette prosjektet legger til grunn en forståelse av barn som selvstendige og aktive deltakere i egne læringsprosesser som også er teoretisk forankret. I Biestas hendelsens pedagogikk står subjektiviteten til de som utdannes, sentralt, jmfør kapittel 1.4. og 2.1.1. Det å følge barn gir innsikt i barns valg av samtalepartnere, aktiviteter, hva de er opptatt av og interessert i osv. Studien bygger, som nevnt, på en antakelse om at barn lærer best når de får holde på med noe som interesserer og engasjerer dem. Det er forskning som dokumenterer at barn også lærer språk av å overhøre samtaler (Tomasello, 2003), men 5-6-åringers interesser, meninger og oppfatninger vil være særlig tydelige når barn er språklig aktive i lek og andre situasjoner. Språkstimulering av høy kvalitet forutsetter med andre ord kunnskaper om barna, deres interesser, erfaringer osv. Språkstimulering

av høy kvalitet vil samtidig kreve en bevisstgjøring blant ansatte over egen språkbruk i samtaler med barn, for barn må eksponeres for et variert ordforråd og delta i såkalte utvidede diskurser for å oppnå god språklig utvikling (Nelson, 1996, 2007).

I mange barnehager er slett ikke uvanlig at andre voksne enn de ansatte oppholder seg i kortere eller lengre perioder. Avdelingen til Suleka hadde i perioder studenter i praksis, elever i arbeidstrening og en støttepedagog som kom en dag i uken. Det kunne til tider bli litt trangt med mange ekstra voksne til stede, så i de periodene da studentene var i praksis, var jeg i barnehagen kun da avdelingen skulle på tur. I de to barnehagene fra det første feltarbeidet varierte også antall ansatte og hvem som var på jobb fra dag til dag. Det vakte derfor relativt liten oppsikt blant barna da jeg dukket opp på avdelingen/gruppa. Det er likevel nødvendig å gjøre rede for og reflektere over den posisjonen man inntar.

Når forskeren deltar og samtidig observerer, vil hun på den ene siden inngå i praksisfellesskapet samtidig som hun skal forholde seg analytisk til informantene (Gulløv & Højlund, 2003; Palludan, 2007). Som utenforstående voksen har forskeren ingen strukturelt definert plass i fellesskapet i barnehagen. I en barnehage er det først og fremst to tydelige deltakerposisjoner; barnehagebarn og institusjonelle voksne (barnehagelærere og assistenter). Naturlig nok liknet min tilstedeværelse mer på de institusjonelle voksnes enn barnas, men jeg ønsket likevel ikke å bli oppfattet som en av de ansatte. Det ville være uforenelig med prosjektets formål å skulle delta i barnas aktiviteter, og samtidig ta ansvar for de ansattes oppgaver mens jeg noterer og tar lydopptak. Det ble heller ikke forventet at jeg skulle fylle noen av avdelingens oppgaver selv ikke når det var sykdom blant de ansatte. Jeg tilbrakte langt mer tid sammen med barna enn med de ansatte. I små rom var jeg naturlig nok tett på barna, mens i større rom og ute observerte jeg barna fra større avstand, dersom fokusbarna ikke selv oppsøkte meg, for å unngå at et tett samvær med barna skulle forhindre eller gjøre det mindre nødvendig for ansatte å ta kontakt med barna.

Forskerens posisjon og roller vil alltid utfolde seg i samspill med deltakerne og miljøet man er en del av. Min tilstedeværelse førte noen ganger til at barna involverte meg i leken, og jeg ble tildelt roller. Når Suleka og venninnene lekte familie, fikk jeg av og til rollen som pappa, men det ble akseptert at jeg forholdt meg rolig i bakgrunn og betraktet det som foregikk. Når barna ordnet i stand lekemåltider eller lekte bursdagslek, kunne både ansatte og jeg bli invitert inn i måltidet/selskapet. Noen ganger deltok ansatte, mens andre ganger kom de innom og observerte det som foregikk. I de tilfellene barna henvendte seg direkte til meg, avbrøt jeg noteringen

innimellom replikkene. Jeg ville oppleve det som etisk problematisk å skulle avvise barn som ber om hjelp eller ønsker svar på et spørsmål. Enkelte ganger var også opptaksutstyret (i-pod med ekstern mikrofon) integrert i leken som mobiltelefon. Jeg oppfatter min rolle som en form for tredje posisjon i barnehagen, en slags underlig eller atypisk voksen som ikke utøver den autoritet som man vanligvis assosierer med ansatte i barnehagen, men som samtidig er en person som barn av og til søker til for å be om hjelp osv. Dette er etter hvert en velkjent posisjon blant forskere som oppholder seg i barnehager (se blant annet Gulløv, 1999; Johansen, 2003; Karrebæk, 2011; Palludan, 2005).

Jeg ble også tildelt ulike roller/posisjoner av personalet i de tre barnehagene. I Fuglekvitter barnehage ville personalet gjerne diskutere pedagogisk opplegg, og de ønsket min vurdering av de tiltak de hadde igangsatt og skulle gjennomføre for flerspråklige barn. Jeg besvarte deres henvendelser med at jeg gjerne kunne diskutere disse spørsmålene etter at materialinnsamlingen var avsluttet. Jeg ble tildelt rollen som ekspert på språk og flerspråklige barn, en ekspert som de gjerne ville lære av. I ettertid holdt jeg flere kurs for personalet i barnehagen, og de ble invitert til å delta i et prosjekt der jeg var veileder og faglig ansvarlig.

I Sjøstjerne barnehage ble jeg flere ganger irettesatt og oppfordret til å følge avdelingens regler for hvordan voksne skulle forholde seg til barna. En del av reglene var kjente og identifiserbare, men det var ikke alle regler som var like tydelige for meg som utenforstående. Det innebar blant annet å utfordre barna til å klare oppgaver på egen hånd. Jeg skulle hjelpe til minst mulig, og i tillegg skulle jeg være i barnehøyde når barna lekte. I denne barnehagen opplevde jeg at pedagogisk leder forventet at jeg skulle være en mer eller mindre likeverdig voksen men som likevel ikke hadde ansvar for gjennomføring av dagsplanen. I Rognebæret barnehagen ble jeg ble verken instruert eller tatt med på råd, men personalet var positive til min tilstedeværelse, og informerte gjerne om planer, prosjekter osv. I alle tre barnehagene var jeg bevisst på å være en positiv, engasjert og tilstedeværende forsker (Hastrup, 2003).

I lys av forskningsspørsmålene var det nødvendig også å reflektere over min deltakelse i samtaler mellom ansatte og flerspråklige barn. Selv om jeg holdt meg i bakgrunnen, ble jeg noen ganger inkludert språklig, som da Suleka og venninnene tilbereder et liksommåltid sammen med en ansatt. Mot slutten av sekvensen blir oppmerksomheten rettet mot meg og hva jeg vil spise. Jeg var også språklig delaktig i samtaler der ansatte deltok for ikke å bryte samtalekonvensjonene med de konsekvensene det ville medført, for det sosiale

samspeillet. Jeg svarte alltid på direkte spørsmål fra barn og ansatte, men jeg snakket langt mindre enn det jeg som privatperson vanligvis gjør, spesielt når ansatte var til stede nettopp for ikke å frata ansatte mulig deltakelse i samtale med fokusbarnet. Noen få ganger rettet de ansatte oppmerksomheten mot meg når de deltok i en aktivitet med barna.

Eksempel 3: Late lage og spise mat

39 Annika: ja sånn ja er du ferdig med å spise?

40 Suleka: vi finner noe annet.

41 Annika: ok det er greit (3) å så spennende (2) men (.) det er ikke sånn at du må hive

42 deg på en ny dr.grad hvis du vil undervise i noe annet?

43 Torild: nei da

44 Akaja: vi har kopp. Sol.dette (.) for deg, en for Sol

Dette eksemplet er et utdrag av en lengre samtale da barna leker at de lager mat. Den ansatte, Annika, er deltaker gjennom hele aktiviteten. I denne samtalen er det ett eksempel på at Annika retter oppmerksomheten bort fra jentene og mot meg. Jeg forsøker å forhindre at skifte av fokus vedvarer ved å gi minimal respons. I det samlede materialet er det noen få slike eksempler, men jeg opplever likevel ikke at min tilstedeværelse påvirker den språklige samhandlingen mellom ansatte og barn i vesentlig grad, men dette er et punkt som jeg i ettertid ser at jeg gjerne kunne ha drøftet med de ansatte. Jeg kunne ha stilt de ansatte spørsmål om mitt nærvær påvirket samtalefellesskapet mellom dem og barn, og om de tok mindre kontakt for å samtale med barn enn de ellers ville gjort, når jeg var tilstede.

3.3 Tilgang til materialet og informanter

Til den første materialinnsamlingen ønsket jeg to barnehager som hadde noe forskjellige rammer for arbeid med språk overfor flerspråklige barn. Jeg ønsker å observere i en barnehage som hadde tilgang til tospråklig assistent og en barnehage som ikke hadde det. Det var gjennom barnehageadministrasjonen i en større bykommune på Sørlandet som har tospråklige assistenter, at jeg kom i kontakt med Rognebæret barnehage sent på høsten 2008, men jeg hadde først gjort avtale med en annen barnehage. I samme periode som innsamling av materialet ble foretatt, var jeg veileder for en rekke barnehager i forbindelse med et kompetansehevingsprosjekt i

barnehage i regi av NAFO (Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring ved Høgskolen i Oslo og Akershus). Samme høst meldte denne barnehagen seg på NAFO-prosjektet. For å unngå doble roller og de konsekvensene det ville medføre metodisk, valgte jeg å avslutte samarbeidet i forbindelse med avhandlingen og opprettet kontakt med Rognebæret barnehage. Fuglekvitter barnehage, som ligger i nabokommunen til Rognebæret barnehage, hadde ikke tospråklige assistenter. Fuglekvitter er en av fire barnehager i kommunen, men Fuglekvitter var den eneste barnehagen som hadde flerspråklige førskolebarn, så jeg opprettet direkte kontakt med barnehagen. Da jeg høsten 2011 igjen tok kontakt med barnehageadministrasjonen, fikk jeg navn på flere barnehager som kunne være aktuelle for min studie. Flere av disse barnehagene hadde jeg veiledet, men Sjøstjerne barnehage var ukjent for meg. Prosjektet var endret og det var ikke avgjørende om barnehagen hadde tospråklige assistenter eller ikke.

Jeg hadde innledende samtaler med pedagogisk leder og styrer, og fikk aksept for å foreta feltarbeidet. Under følger en kort presentasjon av barnehagen. Presentasjonen er basert på informasjon innhentet gjennom samtaler og intervju med ansatte og gjennom observasjon i barnehagen. Som jeg allerede har gjort rede for, er det materialet som ble innhentet i 2012 som utgjør hovedmaterialet i analysene. Sjøstjerne barnehage blir derfor presentert først. Suleka, som gikk i Sjøstjerne barnehage, har status som hovedfokusbarn fordi det er materialet innsamlet ved deltakerobservasjon i 2012 som analysene i kapittel 4 og 5 hovedsakelig bygger på. Feltnotatene fra Rognebæret og Fuglekvitter barnehage fungerer som sammenlikningsgrunnlag i forhold til hvordan barnehagene organiserer språkarbeidet og barns valg av aktiviteter med og uten voksendeltakelse.

3.3.1 Sjøstjerne barnehage

Sjøstjerne barnehage er en sentrumsbarnehage med tilgang til flere friområder. Avdelingen har to turdager i uka. I vintermånedene går turen ofte til en lekeplass med skøytebane i nærheten der barna kan gå på skøyter og ski. Om våren og forsommeren er turplassen på et friområde. Der følger de med på endringer i naturen og holder naturområdet rent for søppel, ifølge de ansatte og årsplanen.

Barnehagen er etablert i en eldre bygning som tidligere ble brukt til bolig. Barnehagen har tre avdelinger. Avdelingen til Suleka består av flere små rom; kjøkken uten komfyr, lesekrok og dukkekrok som er egne rom og stua, et større rom innredet

for flere typer aktiviteter. Halve gruppa spiste på kjøkkenet og den andre halvdelen i stua. Om formiddagen var det frilek og to dager i uka var det gruppeaktiviteter med en varighet på ca. 30 minutter. Gruppeaktivitetene var planlagt og ledet av ansatte. Den ene dagen var det lekegrupper og hver gruppe hadde sitt leketema. Den andre dagen var det aldersinndelte grupper, og førskolebarna hadde sitt eget opplegg. Enkelte dager var det samlingsstund der alle barna på avdelingen var samlet. Det var alltid samlingsstund når ett av barn hadde bursdag.

Det var en utdannet barnehagelærer på avdelingen, og en assistent som utdannet seg til barne- og ungdomsarbeider. Ingen i personalet på avdelingen hadde etterutdanning i flerspråklig pedagogikk eller norsk som andrespråk. Avdelingen hadde ikke tilgang på flerspråklig assistent under materialinnsamlingen, men det var en fast vikar på avdelingen fra Eritrea som snakket arabisk. I tillegg kom det en dag i uken en støttepedagog i norsk som var ansatt i kommunen.

3.3.2 Rognebæret barnehage

Barnehagen ligger i en større bykommune på Sørlandet. Rognebæret barnehage er en såkalt åpen barnehage med noe over 70 barn fordelt på 5 basisgrupper. Åpen barnehage vil her si at barna ikke tilhører en bestemt avdeling, og rommene og materiellet i barnehagen kan disponeres av alle gruppene. Barna er likevel delt inn i faste grupper, derav betegnelsen basisgrupper. Hver morgen og ettermiddag var alle barna samlet til frilek inne eller ute hvis været tillot det, men i den såkalte kjernetiden (fra klokka 10-14) hadde hver gruppe sitt opplegg. Informantene og de fleste av de andre førskolebarna i barnehagen tilhørte utegruppa som tilbrakte 4 dager i uka ved en lavvo i gåavstand fra barnehagen.

Rognebæret hadde en planløsning med relativt stor avstand mellom rommene som var beregnet for aktiviteter, og det skapte en del utfordringer for personalet. For å komme fra aktivitetsrommene i den ene enden av huset til kjøkkenet og de andre aktivitetsrommene, måtte personalet og barna gå gjennom garderoben og en nokså lang gang. Det var organisatorisk krevende å ta i bruk alle rommene til aktiviteter fordi det måtte være ansatte til stede i alle rom. Hver torsdag fikk barna selv bestemme hvor de ville være og hva de ville gjøre. Barna valgte som regel å besøke andre lekeplasser eller å være i barnehagen, for da var det turdag for de andre gruppene. Det var altså bare én dag i uka at alle barna var samlet i barnehagen bortsett fra hver 4. uke

da det var såkalt fellesuke og alle gruppene var samlet i barnehagen. Personalet organiserte i denne uka ulike aktiviteter som alle barna kunne delta i, og det ble avholdt møter.

Rognebæret barnehage hadde fått tildelt 8 timer morsmålsassistent til informantene, men av organisatoriske grunner var assistenten bare én dag i barnehagen. Pedagogisk leder var utdannet barnehagelærer og én av assistentene hadde fagbrev som barne- og ungdomsarbeider. Ingen av de ansatte hadde etterutdanning i norsk som andrespråk eller flerkulturell pedagogikk.

3.3.1 Fuglekvitter barnehage

Fuglekvitter barnehage er kommunal og ligger i landlige omgivelser med gode turmuligheter i nærheten av en av de større byene på Sørlandet. Barnehagen har fem avdelinger; en småbarnsavdeling og fire avdelinger for aldersgruppen 3-6 år. Hver avdeling har sitt faste rom med garderobe og to små rom som gjør det mulig å dele barnegruppa. Barnehagen har et stort felleskjøkken og en egen kjøkkenhjelp. Avdelingene spiser til forskjellige tider, og de har hver sin dag hvor de disponerer kjøkkenet og kan lage mat med barna. I tillegg har Fuglekvitter også et eget gymrom, sanserom, snekkerbod og et grupperom/arbeidsrom. Det var ingen tospråklige assistenter i barnehagen i perioden for datainnsamlingen, men avdelingen som informantene gikk på, hadde noe økt grunnbemanning (0,4 årsverk). Pedagogisk leder var utdannet barnehagelærer, og det var i tillegg en barnehagelærer med bakgrunn og utdanning fra Sverige og en assistent som var barne- og ungdomsarbeider, men heller ikke i denne barnehagen hadde de ansatte i barnehagen noen form for etterutdanning i norsk som andrespråk eller flerkulturell pedagogikk.

I de tre barnehagene er det meste av tiden satt av til frilek, men alle tre barnehagene har i utgangspunktet tilrettelagte tiltak for flerspråklige barn og noe økte ressurser. Det varierer imidlertid hvor systematisk språkgrupper blir gjennomført. Det er svært lite formell kompetanse om flerspråklighet og flerkulturell pedagogikk blant de ansatte i barnehagene. Barnehagene har forskjellig struktur og organisering av dagsrytmen. Sjøstjerne og Fuglekvitter er tradisjonelle avdelingsbarnehager, mens Rognebæret er en åpen barnehage der den gruppa jeg observerte, tilbringer det meste av tiden ute. Det er dessverre ikke anledning til å foreta en systematisk sammenlikning av de tre barnehagene, men Fuglekvitter og Rognebæret barnehage gir likevel

utfyllende informasjon og noe sammenlikningsgrunnlag for arbeid med språk rettet mot flerspråklige barn i barnehagen. Materialet fra den første materialinnsamlingen gir, som tidligere nevnt i dette kapitlet, grunnlag for å sammenlikne fokusbarnas valg av aktiviteter og ansattes deltakelse, jamfør kapittel 4.1. I tillegg inngår noen samtaler av materialet (videobservasjon) i analyse av perspektiv og fokus i samtaler i kapittel 5.1.

3.3.4 Fokusbarna

Studien omfatter i alt fem fokusbarn (fire barn fra den første materialinnsamlingen og ett barn fra den andre innsamlingen), men siden analysene først og fremst bygger på materialet fra 2012, har Suleka status som hovedfokusbarn. Hun har flyktningebakgrunn og kom til Norge ved treårsalderen. De øvrige fokusbarn er tre gutter født i Norge, og ei jente som også har flyktningebakgrunn, og også hun kom til Norge ved 3-årsalderen. Suleka var det eneste barnet med flerspråklig bakgrunn som gikk siste året i barnehagen. Det var flere flerspråklige barn på avdelingen, men de var yngre. Ifølge de ansatte hadde Suleka lite fravær, og hun fungerte godt sammen med de andre barna på avdelingen.

Suleka i Sjøstjerne barnehage gikk første året i flyktningbarnehage, andre året i en annen barnehage og siste året i Sjøstjerne barnehagen. Morsmål var hovedspråk i hjemmet. Suleka er ei blid jente som ofte lekte rollelek med to minoritetsspråklige jenter som var ett år yngre. Noen ganger lekte de også med barn med norsk som morsmål. Suleka ble av de ansatte omtalt som sjenert, men de utdypet ikke på hvilken måte hun var sjenert. Ut fra mine observasjoner var det særlig under måltidene og i styrte gruppeaktiviteter at Suleka fremstod som sjenert og tydelig ukomfortabel med å snakke. Hun fremstod ikke som videre sjenert under frilek. Samtaleanalysene i kapittel 4 gir informasjon om Sulekas deltakelse i det språklige og sosiale fellesskap med ansatte og barn i barnehagen.

Jeg velger også å gi en kort presentasjon av de fire fokusbarna fra den første materialinnsamlingen selv om mengden empiri er begrenset fordi observasjon av fokusbarnas valg av aktiviteter og deltakelse i et språklig fellesskap med ansatte (registrert i feltnotatene) avdekket relativt store variasjoner blant fokusbarn, også for de som gikk på samme avdeling/gruppe. Empiri om disse fire fokusbarna er også

relevant å diskutere i forhold til generaliserbarheten av enkelte funn i materialet som Suleka inngår i. Det gjelder særlig hvor og når samtaler oppstår.

Før valg av fokusbarn ble foretatt, hadde jeg uformelle samtaler med pedagogisk leder i alle tre barnehagene om hvordan de flerspråklige førskolebarna fungerte sosialt i barnehagen både i forhold til andre barn og personalet, om noen av fokusbarna var meldt inn til PPT (Pedagogisk-psykologisk tjeneste) og om de hadde mye fravær. Da det, ifølge de ansatte, var tilfelle med ett av de flerspråklige barna i Fuglekvitter, valgte jeg å følge to barn i Rognebæret og to barn i Fuglekvitter barnehage.

Av foreldrene til Kenneth i Rognebæret barnehage fikk jeg opplysninger om at også han er født i Norge, og at han begynte i barnehagen rett etter at han hadde fylt to år. Foreldrene snakker alltid morsmål sammen og til barna, men Kenneth svarer for det meste på norsk, og med søsteren snakker han bare norsk. Kenneth fremstod også som en blid og vennlig gutt, og viste mye humor. Han likte godt å kikke etter insekter og var opptatt av det som rørte seg i naturen og å lage barkebåter. På gruppa til Kenneth og Lukas var norsk det dominerende (og eneste) språk i alle situasjoner med unntak av de dagene morsmålsassistenten var i barnehagen.

Lukas i Rognebæret barnehage er født i Norge og begynte i barnehagen som 3-åring. Lukas var svært aktiv og mye i bevegelse enten ved å delta i eller selv organisere regelleker som fisken i det røde hav og stiv heks. Foreldrene snakker morsmål til Lukas og storesøsteren, men Lukas svarer på norsk. Han var en blid gutt, og raus med klemmer særlig i den første tiden jeg var i barnehagen, men etter hvert ble han mindre opptatt av mitt nærvær. Lukas fremstod som sosialt svært trygg, og var ikke redd for å ta ordet i større grupper.

Aida i Fuglekvitter barnehage kom til Norge som flyktning sommeren 2007 og begynte i Fuglekvitter barnehage i august samme år. Hun snakker morsmålet med mor og søstrene, men når de møter andre landsmenn, snakker barna gjerne norsk med hverandre. Aida hadde lært noe engelsk under flukten. Hun var svært opptatt av bøker, og var ivrig etter å lære bokstaver, og hun klarte på egen hånd å knekke lesekodeen det siste halvåret i barnehagen. Aida fremstod som utadvendt og trygg.

Jasim i Fuglekvitter barnehage er født i Norge og begynte i barnehagen som toåring, men gikk det første 1,5 år i en annen barnehage som januar 2007 ble slått sammen med Fuglekvitter. Jasim var en rolig, vennlig og stille gutt, men kunne også like å leke herjelek med de andre guttene, ifølge de ansatte. Han snakker morsmål med foreldrene og noe norsk med søsknene.

3.4 Bearbeiding og fortolkning av materialet

For å sikre studiens pålitelighet og troverdighet må det redegjøres for de valg man har gjort ved avgrensning og bearbeiding av det empiriske materialet som analysene bygger på. Bearbeiding av samtale mellom ansatte og barn er inspirert av konversasjonsanalytisk metode som legger til grunn at forskeren skal møte materialet så fordomsfritt som mulig. Jeg hadde få forestillinger om hva som ville møte meg i barnehagene på forhånd i og med at jeg ikke har utdanningsbakgrunn eller yrkeserfaring fra barnehagefeltet, men jeg møtte likevel hverdagslivet i barnehagene med en teoretisk skolering innenfor språkvitenskapen.

Ett av kjennetegnene ved konversasjonsanalytisk metode er at den hevdes å være *emisk*, det vil si at forskeren bestreber seg på å avdekke deltakernes *egne* måter å fungere i verden på og deres *egen* forståelse av verden framfor å ta utgangspunkt i teoretisk definerte kategorier. Forskeren skal ideelt sett unnlate å trekke inn antakelser som hun måtte ha på forhånd, et ideal som vanskelig lar seg etterleve. For hvordan skal man legge til side kunnskaper og erfaringer man allerede har? I tillegg vil analyse av interaksjonsmønstre som kan sies å assosieres med det rammeverk og de prosedyrer som er spesielle for en institusjon (Heritage & Clayman, 2010), i de tilfellet barnehagen, måtte forutsette en forståelse og oppfatning av hva som kjennetegner barnehagen som institusjon og som arena for språkstimulering.

Jeg har ikke foretatt en klassisk konversasjonsanalyse av samtale, men jeg har latt meg inspirere av konversasjonsanalysens tilnærming til materialet. Denne tilnærmingen har utfordret det faglige grunnlaget jeg møtte barnehagene med, og har utvidet min forståelse av språk. Jeg hadde ingen forhåndsdefinerte kategorier som materialet skulle organiseres ut i fra. Systematisering av materialet i samtaler inne og ute og valg av initiativ-respons-analyse ble foretatt på bakgrunn av iøynefallende trekk ved materialet. Men før jeg kunne systematisere materialet, måtte jeg avgjøre hvor stort antall samtaler som materialet består av.

Samtaler i barnehagen oppstår gjerne i sammenheng med en aktivitet, men tema for samtalen trenger ikke å være relatert til aktiviteten eller den situasjonen den oppstår i, jamfør såkalte situasjonsuavhengige samtaler. Tidlig i bearbeidingen av materialet måtte jeg avgjøre hvilke prinsipper som skulle ligge til grunn for når en samtale begynner og når den slutter. De lengre samtale består gjerne av flere temaer,

fokus kan endre seg, det kan oppstå lengre pauser, og antall deltakere kan variere i løpet av en og samme samtale. Noen ganger avbrytes samtalene av voksne, ansatte eller foreldre, men dersom den språklige samhandlingen med barna gjenopptas med samme tema etter avbrytelsene eller en lengre pause, regnes sekvensene før og etter avbrytelsene som én samtale. Jeg har lagt tre kriterier til grunn for inndelingen i antall samtaler: 1) lengre pauser (mer enn 15. sek), 2) tema i samtalen og 3) deltakerne har forflyttet seg eller byttet aktivitet. Lengre pauser og temaskifte finner sted mellom hver samtale, men det er ikke alltid deltakerne forflytter seg eller endrer aktivitet mellom samtalene. På bakgrunn av disse kriteriene utgjør det empiriske materialet 50 samtaler fordelt på inne og uteområdet i barnehagen og på turer. Lydopptakene ble supplert med informasjon nedskrevet i feltdagboken. For å sikre gjennomsiktighet og troverdighet er det nødvendig å omarbeide lydopptakene til en form som kan være tilgjengelig for lesere av studien, men som samtidig sikrer deltakerne anonymitet. Jeg har i likhet med de aller fleste som forsker på språklig samhandling, omarbeidet lyd og billedata til skriftlig form/representasjon, også omtalt som transkripsjon. Når ett medium skal omarbeides til et annet, vil det kreve en bevissthet om hva man fokuserer på og hva som velges bort. En transkripsjon bør ikke være for detaljert (Ochs, 1979:44).

3.4.1 Transkripsjon som fortolkning

Det stor forskjell på å skulle avlytte opptak av samtaler og å gjøre de samme samtalene tilgjengelige for andre samtidig som representasjonene skal være systematiske, gjennomsiktige og tilgjengelige. Det å skulle omforme muntlig tale til skriftlige tekster byr på en rekke utfordringer. Hvordan vi oppfatter lyd som språk og hvordan vi fortolker meningsinnholdet i det vi hører, vil variere. Det gjort forsøk/øvelser der to personer transkriberer samme lydeksempel (se blant annet Karrebæk, 2012) eller der samme person transkriberer samme lydeksempel med avstand i tid (se Bucholtz, 2007). Begge typene av forsøk viser relativ stor grad av uoverensstemmelse, som igjen er et bevis på at representasjonsprosessen hviler på fortolkning. Hva vi hører og hvordan vi oppfatter tale, er forankret i våre bakgrunnskunnskaper, som igjen påvirker våre forventninger til det som sies og dermed våre fortolkninger. Det vil alltid være vanskelig og nærmest umulig å skjelne mellom avkodning og fortolkning av inntrykk. Det finnes ingen nøytral virkelighet fordi vi alltid vil oppfatte virkeligheten ut fra våre

erfaringer (Karrebæk, 2012:48). Selv om det blir foretatt sammenlikninger av forskjellige personers transkribering av samme materiale, en såkalt reliabilitets sjekk, vil de uoverensstemmelsene som da likevel kommer fram, være med på å bekrefte at data er åpne for fortolkning. På den annen side kan den overensstemmelsen som dokumenteres, likevel ikke betraktes som den sanne fortolkning, blant annet fordi en tredje eller fjerde person kan komme gi en annen fortolkning, og i tillegg det er ikke gitt at den fortolkningen deltakerne hadde i øyeblikket, samsvarer fullt og helt med analytikernes (ibid.). Uansett hvor mye en anstrenger seg for å oppnå overensstemmelse mellom det som skal representeres og representasjonen/transkripsjonen, vil man sannsynligvis aldri lykkes fullt ut fordi en statisk todimensjonal tekst aldri vil kunne transformere den kompleksiteten som dynamiske, ikke-permanente og komplekse uttrykk innehar. Man vil alltid måtte filtrere og velge bort trekk ved muntlig kommunikasjon ved omarbeiding til skriftlig tekst. All form for språklig kommunikasjon, også skriftlig, vil være gjenstand for fortolkning og være påvirket av lytteren og leserens bakgrunnskunnskaper (Karrebæk, 2012). Jeg har gjennom arbeidet med transkripsjonene oppdaget trekk ved samtalene som jeg ikke ville evnet å oppdage ved tilstedeværelse i situasjonen eller gjennomlytting i etterkant.

Videoopptak kan gi langt større tilgang til informasjon om den situasjonelle konteksten enn lydopptak, men i kapittel 3.2.2 gir jeg en begrunnelse for hvorfor lydopptak ble anvendt framfor videoopptak ved andre materialinnsamling. De videoopptakene som inngår i det empiriske materialet i min studie, inneholder imidlertid ikke særlig rik informasjon om situasjonen og deltakernes ikke-språklige bidrag. Det ble, som nevnt, mye filming av rygger når barna var bøyd over det de snakket om osv. De få videoopptakene som inngår i analysen, er transkribert på samme form som lydopptakene.

Studier som er inspirert av konversasjonsanalysen, benytter gjerne Gail Jeffersons konvensjoner i sine transkripsjoner, om enn med noe forskjellig detaljeringsgrad (Nielsen & Nielsen, 2005). Det er to typer CA-konvensjoner, minimal og utvidet. Begge former for CA-konvensjoner har høyere detaljeringsgrad enn andre systemer når det gjelder registrering av pauser, lydstyrke og intonasjonsangivelser samt ikke-leksikalske lyder. De er likevel mindre detaljerte i forhold til uttale enn IPA. Den minimale CA-varianten er noe mindre detaljert enn den Jefferson normalt anvender. Til mange analyseformål er en minimal CA-konvensjon likevel tilstrekkelig. Den utvidede CA-varianten har et høyere detaljnivå. En fordel med den utvidede

varianten er at man minimerer graden av fortolkning, men en helt nøyaktig og objektiv gjengivelse av ord og lyder vil, som nevnt, aldri la seg gjøre. En ulempe med den utvidede var at transkripsjonene kan være vanskelig å lese på grunn av det høye detaljnivået.

Jeg har valgt å anvende en minimal CA-variant inspirert av Karrebæk (2011) og Nielsen & Nielsen (2005) og en modifisert standard ortografi framfor fonologisk representasjon for transkribering av samtale. Lavere detaljeringsgrad gjør transkripsjonene som tekst mer tilgjengelige for lesere av studien, og jeg anser den modifiserte varianten av CA som tilstrekkelig fordi forskningsspørsmålene har en sterkere orientering mot hva som sies framfor hvordan det sies. Intervjuene transkriberes kun ortografisk. I samtale med barn anvender de ansatte av og til stemmekvaliteter som avviker fra normaltale som da blir markert i transkripsjonene. Det skjer ikke i intervjuene. Jeg har valgt benytte standard ortografi med noen avvik for dialekt som *æ* for jeg, *runse* for *huske* osv. fordi det er meningsinnholdet i ytringene som vektlegges framfor formen på det som sies (Ochs, 1979: 45).

Barn uttrykker mening på mange forskjellige måter, og verbalspråk kan sågar i enkelte situasjoner være underordnet andre uttrykksformer, se Karrebæk (2012). I min studie er det den språklige samhandlingen mellom ansatte og flerspråklig barn som danner utgangspunkt for analysene, så verbalspråket er det overordnede og dominerende mediet. Kontekstuell informasjon tilføres for å tydeliggjøre innholdet i ytringen/samtalen og for å øke lesbarheten. Transkripsjonene demonstrerer med andre ord mine fortolkninger av både de verbalspråklige og kontekstuelle faktorer som jeg anser som relevante for analysene. Det har også etiske implikasjoner.

3.5. Etiske overveielser

Flere ganger har jeg opplevd at det er noen etiske utfordringer knyttet til presentasjon av transkripsjoner, særlig i forbindelse med kurs og foredrag. Når samtale gjengis i skriftlig tekst, gjøres som nevnt dynamiske fenomen og sanseintrykk, som er avgrenset i tid, om til statiske størrelser som dermed kan komme til å fremheve trekk ved kommunikasjonen som oppfattes som negative av leserne, trekk som ikke fremstod slik i den reelle situasjonen. Jeg har enkelte ganger erfart kritiske reaksjoner som «det var jo ikke så veldig bra språk, der er jo ikke hele setninger», «virker ikke så veldig interessert» osv. De kritiske reaksjonene viser at jeg ikke har klart å gjengi

atmosfæren i samtalen, og det vil man nok aldri lykkes med fullt og helt fordi enhver situasjon består av en mengde inntrykk, og kun en begrenset del lar seg omforme til skrift. Lyd- og bildedata vil alltid måtte filtreres og pakkes når de skal omsettes til skriftlige representasjoner (Karrebæk, 2012:64). Transkripsjonene slik de er utformet, inneholder begrenset informasjon om konteksten samtalen foregikk i. Det kan være at en mer detaljert beskrivelse av konteksten ville gi et noe annet inntrykk for leseren, men jeg er ikke så sikker på om inntrykket av de ansattes språkbruk ville endres i særlig grad nettopp på bakgrunn av transformeringen fra lyd og bilde til skrift. Det kan like gjerne være oppfattelsen av og erfaringer med skrift som velformet uten avbrytelser, selvkorrektur osv., og manglende kjennskap til og erfaringer med talespråk gjengitt skriftlig, som er årsakene til de kritiske kommentarene. Diskusjonen av syn versus lyd i kapittel 3.2.2 indikerer også at skriftspråk har høyere status enn talespråk. For å bøte på det jeg opplever som et etisk dilemma, pleier jeg å legge til at min opplevelse var at barnehageansatte viste interesse og engasjement når de deltok i barns aktiviteter, og at fokusbarna fikk svar på sin respons når de oppsøkte ansatte.

Jeg tar opp dette dilemmaet fordi de som takker ja til å delta som informanter, skal ivaretas og vises respekt. Det gjelder de ansatte, men også barna som foreldrene gir samtykke på vegne av. Det å gjennomføre feltarbeid og innhente materiale i en barnehage byr på flere etiske avveininger. Studien følger forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (2006). Deltakelse i et forskningsprosjekt skal være frivillig, og det må foreligge et informert samtykke. Jeg kontaktet barnehagesektoren i den ene kommunen, og fikk navn på barnehager med flerspråklige barn som det kunne være aktuelt å oppsøke. Deretter kontaktet jeg barnehagen på telefon og fortalte styrer om prosjektet. Det ble så avtalt et møte med styrer og pedagogisk leder på den aktuelle avdelingen som feltarbeidet kunne foregå. Det ble deretter innhentet samtykke fra foreldrene til barna på den aktuelle avdelingen/gruppa. Informasjonsbrevet ble ikke som hos Palludan (2007) oversatt til foreldrenes morsmål. Foreldrene til Lukas og Kenneth kunne lese og snakke norsk. Foreldre til Jasim kunne også snakke norsk, men mor hadde lite skolegang. Far hadde gått 8 år på skole i hjemlandet. Mor til Aida kunne både snakke og lese norsk, og hadde vært i Norge noe lenger enn Aida. Foreldrene til Suleka snakket lite norsk, og kom til Norge som analfabeter, så en av assistentene i barnehagen som snakket arabisk, oversatte informasjonsbrevet for foreldrene.

Selv om barn ikke kan gi formelt samtykke, spurte jeg likevel alle fokusbarna om jeg kunne få lov til å være sammen med dem i barnehagen for å se og lære om hva

man gjør i en barnehage. Det var særlig viktig for meg å være lydhør overfor barnas ønsker og valg og la dem delta på sine premisser. Da jeg under den første materialinnsamlingen opplevde at noen av fokusbarna ikke ønsket å utføre oppgaver som jeg hadde planlagt, valgte jeg, som nevnt, å avslutte den delen av materialinnsamlingen selv om jeg ikke hadde fått tilstrekkelig materiale. Hensynet til barna veide tyngre enn materialets beskaffenhet.

Det ble også innhentet muntlig samtykke fra personalet som til enhver tid skulle ha muligheter for å trekke seg fra prosjektet. Jeg erfarte bare positive reaksjoner fra personalet. De ga aldri uttrykk for at de opplevde det som ubehagelig at jeg var i barnehagen. Personalet tok også ansvar for den formelle prosessen med å innhente tillatelse fra foreldrene til alle barna på avdelingen/gruppa. I to av barnehagene var det ingen innvendinger fra foreldrene, men i den tredje barnehagen var det noen som ville reservere barnet sitt fra å inngå i materialet. Den pedagogiske lederen informerte foreldrene muntlig om prosjektet, og de ga deretter sitt samtykke.

Et sentralt punkt i innledende samtaler med barnehagene var å avdekke om det var konflikter i personalet eller andre forhold som kunne innvirke på det pedagogiske arbeidet og den språklige samhandlingen med barna. Jeg spurte også om at fokusbarna fungerte godt sosialt i barnehagen, og mitt inntrykk var at fokusbarna trivdes i barnehagen.

Det stilles også krav til forskningsetiske overveielser når det gjelder anonymisering av data. Verken barn, voksne eller barnehagen skal kunne identifiseres. Alle deltakere og barnehagene har fått fiktive navn, og barnehagens omgivelser er beskjedent beskrevet for nettopp å bevare anonymiteten. Anonymiteten fikk jeg testet da jeg holdt en kursrekke for barnehageansatte der to ansatte fra Sulekas avdeling deltok. Jeg tok kontakt, og vi gikk til et sted der vi kunne snakke uforstyrret. Der informerte jeg om at jeg ville legge fram materiale fra feltarbeidet, og at jeg kom til å vise samtaleeksemplene med en av de ansatte. Da vi snakket sammen på slutten av dagen, fikk jeg vite at den ansatte ikke hadde kjent seg igjen i samtaleeksemplene.

3.6 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg gjort rede for aspekter som angår tilgang til og omfang av det empiriske materialet. Prosjektet er endret betydelig i løpet av prosjektperioden som resultat av forskerens møte med den verden som utspiller seg i barnehagene. Det har

ført til en bevisstgjøring av språkvitenskapens muligheter og begrensninger som utgangspunkt for analyse av språklig samhandling i uformelle situasjoner, og som samtidig er didaktisk begrunnet og en sentral del av språkarbeidet i barnehager. Den første fasen av prosjektet var forankret i språkvitenskapen med fokus på barns språklige ferdigheter, mens i den andre fasen av prosjektet vektlegges kontekstuelle forhold ved deler av språkmiljøet til flerspråklige barn i større grad. I prosjektet slik det etter hvert utviklet seg, er det benyttet flere metoder som deltakerobservasjon kombinert med lydopptak og noe videoopptak av språklig samhandling mellom ansatte og flerspråklige barn i tillegg til intervju av ansatte. Flere metoder er valgt for å utvikle en dypere forståelse av deler av arbeidet med språkstimulering rettet mot flerspråklige barn enn det én metodisk tilnærming ville gi. Selv om deltakerobservasjon er en mindre vanlig metode innenfor språkvitenskapen og svært vanlig innenfor etnografien, vil vektleggingen av transkripsjonene i analysene og valg av analytiske perspektiver gi studien en forankring i språkvitenskapen.

Etnografi og språkvitenskap blir gjerne presentert som to motpoler metodologisk og ontologisk. Språkvitenskapen kritiseres for i for liten grad å beskjeftige seg med fortolkningsprosesser i gjengivelse av data, mens etnografien kan gjennom sine feltdagbøker komme til å bygge analysene på datagrunnlag med en lavere presisjon enn det som er vanlig innenfor språkvitenskapen (Rampton et. al, 2004; Rampton, 2007). På den annen side vil enhver form for gjengivelse av muntlig tale til skriftlig form være gjenstand for fortolkning. Transkripsjonenes muligheter, begrensninger og troverdighet vil alltid kunne diskuteres, men de skriftlige representasjonene er nødvendige som første ledd i analysearbeidet i studier av språklige ferdigheter, bruk osv., og de er den eneste muligheten man har til å kikke forskeren i kortene så lenge lyd- og videoopptak ikke legges ved av hensyn til deltakernes anonymitet.

4 Språklig samhandling i barnehagen

Språklig samhandling mellom ansatte og flerspråklige barn og mellom barn må sies å være den primære kilden til språk i barnehagen. Barn kan også tilegne seg språklige ferdigheter gjennom å overhøre samtaler (Tomasello, 2003), men jeg håper at det for de fleste barn er deltaker- og ikke tilskuerrollen som preger deres språklige erfaringer. I dette kapitlet vil jeg først presentere en oversikt over valg av aktiviteter under frilek til de fem fokusbarna. De flerspråklige barna velger ofte ulike aktiviteter, og det varierer hvor ofte de ansatte er involvert i samtaler med disse barna. Dette materialet er basert på feltnotater og samtaler med de ansatte fordi opptak av samtaler fra den første materialinnsamlingen er svært begrenset. De få samtalerne som det er opptak av fra Rognebæret barnehage, vil bli analysert nærmere i kapittel 5. Dette kapitlet er i hovedsak viet interaksjonsanalyse av samtaler mellom Suleka og ansatte fra den andre materialinnsamlingen. En næranalyse av et større antall samtaler med fokus på ett barn vil avdekke strukturer i samtalefellesskapet, og kunne avdekke trekk/perspektiver ved den språklige samhandlingen som kan være overførbare og relevante for språklig samhandling i andre barnehager. Det er samtaler mellom ansatte og Suleka alene eller med andre barn til stedet som vil bli analysert.

I uformelle situasjoner kan det også foregå utstrakt språklig samhandling mellom barn som absolutt er viktige bidrag i barns språklige og sosiale utvikling, se blant annet (Karrebæk, 2011; Rydland, 2007), men det er barnehagen som språklæringsarena jeg ønsker å belyse, og det er kun personalet som har ansvar for å tilrettelegge for et språklig fellesskap. Det er tre perspektiver jeg vil vektlegge i dette kapitlet: 1) forholdet mellom samtaler og barns aktiviteter, 2) hovedfokusbarnets innflytelse på samtalerne og 3) struktur og deltakerposisjoner i samtalerne.

4.1 Flerspråklige barns valg av aktivitet og ansattes deltakelse

Under frilek får barn i stor grad velge aktiviteter selv. Lukas og Kenneth går i samme barnehage, Rognebæret barnehage. Deres valg av aktiviteter under frilek er noe forskjellig, men de leker også enkelte ganger sammen. Feltnotatene viser at Lukas ofte deltar i aktiviteter der han er i bevegelse. Det er regelleker som «stiv heks» og «haien kommer» som han av og til organiserer selv, eller det er å løpe om kapp og huske eller

runse, som det heter på Sørlandet. I disse aktivitetene deltar ikke ansatte. Når de er ved lavvoen, leker han også med barkebåter og lager demning, men uten ansatte til stede. Jeg har kun registrert tre aktiviteter der ansatte er involvert. Det er når Lukas sammen med noen barn og en ansatt går turer i området blant annet for å observere en fuglekasse som de har satt opp, og når de graver etter maur.

Kenneth oppsøker ansatte oftere enn Lukas, og særlig Kathrine (fagarbeider) tar kontakt med Kenneth fordi hun vet at han er interessert i insekter og småkryp, spikke barkebåter og leke med elementer i naturen. I feltnotatene er det registrert til sammen 12 situasjoner/aktiviteter der Kenneth alene eller sammen med andre barn er opptatt av elementer i naturen sammen med ansatte. Det er videoopptak av kun to aktiviteter, og det er når de leker med løvtrær og studerer livet under mosen. Utdrag av disse aktivitetene blir, som nevnt, gjengitt og analysert i neste kapittel. I tillegg observerte jeg ansatte og Kenneth alene eller sammen med andre barn når de studerer mygglarver, edderkopp og andre småkryp, graver etter maur, observerer fuglekasse, spikker barkebåt, går turer i området, leker ved bekken, leker med barkebåt i bekken og ved tjernet. Kenneth leker også noe regelleker uten voksendeltakelse, og han liker å danse. Jeg har også registrert at Kenneth leker noe rollelek - butikk og familielek. I butikkleken deltok også Lukas. I samtaler med de ansatte får jeg bekreftet at Lukas er en aktiv gutt som er mye på farten, mens Kenneth er en roligere gutt som søker mer til de ansatte.

Jasim og Aida går, som nevnt, i Fuglekvitter barnehage. Jasim velger en rekke ulike aktiviteter under frilek. Han leker gjerne med figurer, plastikkdyr og biler. Han pusler flere ganger, danser gjerne og oppsøker også rommet som kalles puterommet. Jeg observerte noe rollelek, men det var ikke ansatte involvert i noen av aktivitetene Lukas valgte under frilek. Under følger et utdrag av feltdagboka som viser Jasims aktiviteter og bevegelser i en periode av frileken.

Kl.9.00 Frilek og Jasim og Alexander leker sammen. De er inne på puterommet ca. fem minutter før de setter seg i sofaen for å lese hver sin bok. Alexander sier til Jasim «Når vi er ferdig med å lese boka, hva skal vi gjøre da?» Jasim svarer «vet ikke».

Kl. 9.07 Guttene driver litt rundt. De står ca. 5 minutter og ser på en gutt og en assistent som spiller spill, så går Alexander. Han gir tegn til at Jasim skal bli med. Jasim blir stående, men får ikke innpass i spillet.

Kl. 9.15. Jasim forlater området ved spillebordet, og går etter hvert inn i garderoben sammen med Alexander.

Kl. 9.30 Alexander og Jasim kommer ut av garderoben Der har de lekt med noen små figurer det meste av tiden. De kikker seg rundt og later til å være på søken etter noe å

finne på. Jasim setter seg ved tegnebordet og begynner å klippe. Alexander kommer med to figurer og setter seg ned ved tegnebordet han også.

(Utdrag av feltdagboka, 18. mars 2009)

Utdraget viser at Jasim og Alexander, som også har foreldre med innvandrerbakgrunn, relativt hyppig bytter aktivitet. Jeg observerte flere slike sekvenser under observasjon av Lukas. Utdraget viser at han står i mer enn ti minutter og ser på en ansatt og et barn som spiller spill uten at han blir snakket til eller med. Jeg registrerte kun én samtale mellom ansatte og Jasim under hele observasjonsperioden. Det var en kort samtale på initiativ av Jasim der han forteller at moren har klippet håret, og at hun er finere på håret enn den ansatte i barnehagen. På avdelingen til Jasim og Aida var det noen barn som krevde ekstra oppfølging, og det kan være noe av grunnen til at Jasim, som fungerte relativt godt sosialt, ikke ble oppsøkt av de ansatte.

Ut fra mine observasjoner var Jasim en rolig gutt og virket tilsynelatende fornøyd. En av de ansatte forteller at Jasim tidligere hadde lekt mye herjelek med de andre guttene på puterommet. I løpet av observasjonsperioden var Jasim kun få ganger involvert i denne typen lek. Jeg fikk inntrykk av at han var en nokså attraktiv lekekamerat og godt likt av jentene på avdelingen. Han ble tildelt rollen som lege under en lege-pasient-lek med noen jenter. Det er flere studier som viser at flerspråklige barn gjerne blir tildelt mindre attraktive og språklig lite utfordrende roller, eller at de søker mot yngre barn med språkkompetanse på nivå med dem selv (Rydland, 2007; Bundgaard & Gulløv, 2008). Rollen som lege kan tyde på at Jasim hadde relativt høy status i barnegruppa.

Aida spør ofte om å bli lest for under frilek når hun er til stede på avdelingen, men hun valgte også noen bordaktiviteter som tegning, maling og kunnskapsspill. Det er få jenter på Aidas alder på avdelingen, og det er ifølge de ansatte lite kontakt mellom de største jentene. Aida tilbringer derfor en del tid på en annen avdeling. Observasjoner av språklig samhandling mellom Aida og ansatte er begrenset ut over høytlesningssituasjonene. Mot slutten av observasjonsperioden har Aida knekt lesekode, og hun leser bøker selv.

Den andre materialinnsamlingen inneholder et langt mer omfattende materiale. Feltnotatene viser at Suleka er det fokusbarnet som leker mest rollelek av de flerspråklige barna i denne studien. De ansatte er kun involvert i barnas lek når Suleka og venninnene inviterer dem inn i rolleleken.

Observasjon i tre barnehager viser at det er stor variasjon i hvor ofte de flerspråklige barna samtaler med de ansatte i barnehagen. Det er først og fremst Suleka

i Sjøstjerne barnehage og Kennth i Rognebæret barnehage som oppsøker de ansatte. Aida i Fuglekvitter barnehage tar også en del kontakt med de ansatte, men først og fremst med det formålet å bli lest for. Siden jeg ikke har opptak av høytlesning, kan ikke disse samtalenes analyseres. Jeg vil videre i kapitlet foreta næranalyser av den språklige samhandlingen mellom ansatte og Suleka alene eller med andre barn tilstede.

4.2 Samtalens kontekst: forventningsstrukturer og aktivitetstype

Jeg har registrert til sammen 50 samtaler mellom personalet i barnehagen og Suleka i uformelle situasjoner, 20 samtaler finner sted ute og 30 inne. Tre av de til sammen 50 samtalenes inne og ute er på kun to turer, såkalte minimale par. Initiativ etterfølges av en respons, men fører ikke til videre utdyping eller turveksling mellom deltakerne. De lengste samtalenes, til sammen fire, er på over 170 turer, den lengste på 191 turer.

Samtaler oppstår og utføres aldri isolert eller i et vakuum, men inngår i og bidrar til en mer omfattende situasjon eller aktivitet. De språklige handlingene som utføres i en samtale, får mening i relasjon til situasjonen:

«Words and utterances do not express or contain the meanings actors want to convey in communication. Rather, words and their semantic potentials point to, allude to or admit of certain in situ interpretations. Hence, situated interpretations always go beyond the linguistic structure of discourse, the ‘text’ itself.” (Linell, 1998: 127)

Ifølge Linell vil det meningspotensialet som ord og ytringer inneholder, først kunne aktiveres i relasjon til en situasjon eller aktivitet, det vil si i relasjon til konteksten. Det er kun deler av ords meningspotensiale som aktiveres i en gitt kontekst. Utsagnet *Nå har du ikke mye å gå på!* har en ganske annen betydning sagt til et barn som er urolig enn til en person som balanserer på en fjellhulle. Det er den situasjonelle konteksten som avgjør om utsagnet har et abstrakt meningsinnhold som i det første eksemplet, eller et konkret meningsinnhold som i det andre eksemplet.

Kontekst blir omtalt og diskutert innenfor mange fagtradisjoner, og tillegges svært ulik vekt og betydning. Innenfor konversasjonsanalysen har kontekst tradisjonelt blitt betraktet som den foregående og etterfølgende turen til en språklig handling (Heritage, 1984). Kontekst er redusert til hva deltakerne selv innfører eksplisitt, og det som analytikeren ser at de gjør relevant (Karrebæk, 2011: 156). Ifølge Linell har en

samtale eller deler av en samtale aldri kun én kontekst, men flere kontekster som utgjør en slags kompleks matrise (Linell, 1998: 128).

Det er ikke slik at alle kontekster til enhver tid gjøres relevante, men ulike aspekter (kontekster) kan gjøres relevante gjennom den fortolkning som foregår løpende i enhver språklig samhandling. Linell skiller mellom kontekstuelle ressurser som er umiddelbare (*immediate*), og ressurser som er indirekte (*mediate*). De umiddelbare ressursene omfatter tidligere samtaler innenfor samme form for møte (*encounter*), såkalte ko-tekster, i tillegg til den konkrete situasjonen som samtalen finner sted i (her og nå). De indirekte ressursene dreier seg om deltakernes antakelser og viten om det det snakkes om, deltakernes modeller av nåværende og fremtidige kommunikative rutiner og handlingstyper, deltakernes viten og antakelser om de andre deltakerne, kunnskap om språk og kommunikasjon, deltakernes generelle bakgrunnskunnskaper osv. (Linell, 1998:128fff). På den ene siden er kontekster integrert i de konkrete aktivitetene og situasjonene i og med at kontekster aktiveres gjennom disse, men på den annen side fungerer kontekster som ramme om aktiviteter og situasjoner som dermed skaper forventninger til aktiviteten eller situasjonen. Det etableres forventningsstrukturer. Det er nær sammenheng mellom forventningsstruktur og aktivitetstype (Levinson, 1992). Ifølge Levinson (1992) er det en forutsetning at vi forstår og kjenner til den overordnede aktiviteten eller situasjonen for å kunne forstå de språklige dimensjonene ved en begivenhet. Aktiviteten kan påvirke om det snakkes, hva det snakkes om, hvor mye og hvor integrert språket er i selve aktiviteten.

Mitt materiale viser at omfanget av språklig samhandling med ansatte under frilek varierer i ulike aktiviteter. Når avdelingen oppholder seg inne i barnehagen er det først og fremst i forbindelse med aktiviteter som finner sted på kjøkkenet, at samtaler oppstår. På kjøkkenet inntar deler av avdelingen måltidene, på spisebordet holder barna på med såkalte bordaktiviteter som tegning, perling, bokstavutforskning osv. Til sammen 23 av 30 samtaler oppstår på kjøkkenet i forbindelse med ulike bordaktiviteter. Øvrige samtaler inne oppstår i forbindelse med barns lek. Suleka og venninnene leker hver dag, men det er kun to samtaler der ansatte er involvert i jentenes lek. Når avdelingen er ute, oppstår samtaler mellom Suleka og de ansatte hovedsakelig når avdelingen er på tur. I den ordinære utetiden etter første måltid foregår det svært lite språklig samhandling med de ansatte. Det er kun én samtale fra utetiden i barnehagen. De ansattes bevegelser og plassering i forhold til Suleka og venninnenens aktiviteter i utetiden kunne fortone seg slik:

Kl.11.15: Suleka sitter på akebrettet og Sol drar. De befinner seg i nærheten av akebakken. Ella (ansatt fra Sulekas avdeling) står sammen med tre andre ansatte fra andre avdelinger og ser på barna som aker.

Kl. 11.25: Suleka sitter fortsatt på akebrettet og Sol drar. De stopper ved trappa til inngangsdøra til barnehagen. To ansatte i nærheten som står og ser på 3-åringene som leker. Etter en stund beveger de ansatte seg mot to andre ansatte.

Kl.11.30: Alle de ansatte står oppreist og samlet omtrent i midten av lekeplassen.

Kjersti (ansatt fra Sulekas avdeling) kommer ut. Suleka og Sol er fremdeles underveis med akebrettet. Flere av de minste barna gråter (det er kaldt). Ansatte fra de små barnas avdelinger går for å hjelpe til. Kjersti og Ella fra Sulekas avdeling blir stående for seg selv og snakke sammen.

Kl.11.40. Suleka og Sol er opptatt med akebrettet, men har nå byttet plass. Søstrene til Suleka er også i nærheten. Den som sitter på akebrettet er baby, den som drar er mamma eller pappa, og den eller de som går ved siden av akebrettet eller bak og dytter, er mamma eller storesøster. Kjersti går mot jentene og ser på.

|

Kl. 12.05: Samtalen mellom Kjersti og Marthe og Susanne pågår fremdeles. Suleka og venninnen er opptatt med å sykle og dra akebrett mens de synger bursdagssangen på norsk og engelsk.

Kl.12.15: Suleka og venninnene har nå gått over til å lage boller og kaker i snøen i nærheten av inngangen. Kjersti står og ser på fem barn fra avdelingen som lager sølekaker, går så til bua og lukker døra, og kommer til meg. Marthe vil snakke med Kjersti, og de går sammen mot en gutt som sitter på bakken. Kjersti går så videre, ei jente roper.

Kl. 12.20: Suleka og venninnene befinner seg fremdeles i nærheten av inngangsdøra. (...) Ingen ansatte i nærheten. Kjersti observerer jentene fra akebakken i motsatt ende av lekeplassen.

(Utdrag av feltdagbok 25. januar)

Utdraget av feltdagboka viser at Suleka og venninnenes lek har varierende form og innhold: de drar hverandre på akebrett med eller uten sykkel som hjelpemiddel, mens de synger eller forhandler om/bytter på hvem som skal være mamma, baby og/eller storesøster, for deretter å lage kaker, boller og sjokoladecake i snøen med bøtter og spader. Innimellom «bakingen» leker de noe som kan minne om samlingsstund. De ansatte observerer Suleka og venninnenes aktiviteter fra kortere eller lengre avstand, men de ansatte tar ingen språklige initiativ overfor jentene. Denne dagen fører Marthe

og Susanne fra Sulekas avdeling en lengre samtale (minst 20 minutter) om forskjellige temaer med en ansatt (Kjersti).

Mitt inntrykk fra denne studien og observasjon i barnehager i andre sammenhenger er at de ansatte inntar rollen som observatør, konfliktløser og/eller støttende og trøstende omsorgspersoner når barn er opptatt med å leke, se også Ekström (2007) for beskrivelse av liknende praksis i tre svenske barnehager. En slik samhandlingspraksis som er beskrevet over, vil skape forventninger om lite involvering fra ansatte i barns aktiviteter i den ordinære utetiden, og særlig i forbindelse med barns lek. Ansatte er generelt lite delaktige i barns lek både ute og inne, men det er mye som tyder på at barna kan forvente betydelig mer språklig samhandling med ansatte i forbindelse med aktiviteter der barna og ansatte er opptatt med bordaktiviteter inne og på turer utenfor barnehagen.

4.2.1 Samtale som aktivitet

Jeg har valgt å organisere samtalene i fire aktivitetstyper som jeg har kommet fram til på bakgrunn av variasjon i materialet som kom til syne tidlig i analysearbeidet. De fire aktivitetstypene er: bordaktivitet, lek, tur, og frilek ute på barnehagens uteområde. Jeg vil begrunne valg av nettopp disse fire kategoriene i kapittel 4.4, der Sulekas deltakerposisjoner og innflytelse på utviklingen av samtalene med flere deltakere blir analysert. Felles for disse aktivitetstypene er at samtalene tilsynelatende ikke er planlagt av ansatte på forhånd. De finner sted i de periodene som omtales som frilek i barnehagene, det vil si i de periodene det ikke er rutineaktiviteter som måltid, påkledning eller gruppeaktiviteter ledet av ansatte. En tur er naturligvis planlagt på forhånd, men selve gjennomføringen er ikke fullt og helt styrt av ansatte. På de turene jeg var med, var store deler av tiden satt av til frilek.

En samtale kan inngå i en overordnet aktivitet, men en og samme samtale kan også inneholde flere forskjellige aktiviteter (Becker, 2005). Selv om en aktivitetstype kan sies å motivere en begivenhets muligheter og begrensninger, er aktivitetstypen likevel ikke å betrakte som statisk eller determinerende i forhold til hvordan deltakerne handler eller hvordan handlinger forstås. En aktivitetstype kan integreres med andre aktivitetstyper, og den kan utdypes og/eller forhandles om (Karrebæk, 2011: 160). Eksempel 4 er utdrag av en samtale som finner sted når Suleka sitter sammen med

venninnen Sol og en ansatt (Annika) ved kjøkkenbordet. Avtaleboka til avdelingen ligger oppslått på bordet.

Eksempel 4: Hva står det der?

1 Suleka: *hva står det der?*

2 Annika: der står (.) det er bokstaven til Kjersti.

3 Sol: Kjersti.

4 Annika: og så er det to av bokstavene til Anita

5 Suleka: [Anita]

6 Sol: [Anita]

|

104 Suleka: vi må flere?

105 Annika: hva hva må vi gjøre?

106 Suleka: si navn.

107 Annika: si navn ja, da må dere si et navn da.

108 Suleka: *hva står det?*

109 Annika: turdag

110 Sol: turdag

(2)

111 Annika: hva gjør vi på turdag?

112 Suleka: turdag

113 Annika: hva er tur? hva er tur? hva gjør vi når vi går på tur? hva er tur?

114 Suleka: tur? gå på tur?

|

121 Annika: hva er dag? (4) hva er dag? (1) er det natt eller dag nå?

122 Gutt: Annika!

123 Annika: ja

((dialogen med gutten overdøves av Sol som snakker inn i mikrofonen))

|

124 Suleka: *hva står det der?*

125 Annika: er det natt eller dag nå?

(2)

126 Sol: °dag°

(2)

127 Suleka: dag.

128 Annika: hvordan kan du se at det er dag?

129 Suleka: °vet ikke°.

130 Annika: tror du vet det. hvordan ser det ut når det er natt?

131 Suleka: °xxx°

132 Annika: hva sa du? tror det var riktig

133 Suleka: °se på vindu°

134 Annika: se på vindu ja, ser det forskjellig ut?

135 Suleka: °xxx°

136 Annika: ute dag? lys eller mørke.

137 Suleka: lys.

|

146 Annika: jeg tror ikke det er noen flere med S.

Utdragene i eksempel 4 er fra en samtale som er på til sammen 171 turer og består av flere temaer. Suleka stiller samme spørsmål til Annika tre ganger (linje 1, 108, 124) «hva står (det) der?». Den første gangen Suleka stiller spørsmålet, svarer ikke Annika direkte på Sulekas initiativ, men hun flytter fokus fra teksten (som står skrevet i avtaleboka) til benevning av enkeltbokstaver eksemplifisert med navn på ansatte i barnehagen (Kjersti, Anita og Ella). Suleka viser med sin respons på Annikas initiativ at hun godtar Annikas tolkning av sitt eget initiativ, og samtalen utvikler seg til en aktivitet der jentene og den ansatte øver på bokstaver i en turveksling på over 100 turer. Dette er et innhold/tema som Suleka tydelig er komfortabel med og interessert i, og som kommer til uttrykk i linje 104 og 106 der Suleka ber om flere navn. Når den ansatte ikke lenger nevner flere navn, forsøker Suleka å opprettholde aktiviteten ved nok en gang å spørre om hva som står skrevet i avtaleboka. Annika svarer denne gangen direkte på spørsmålet fra Suleka, men hun tar i samme tur initiativ til et nytt tema der hun ber Suleka om å redegjøre for hva tur er, og hva de gjør når de er på tur. Spørsmålene om tur og dag etterfølges av spørsmål om hvordan Suleka kan se at det er dag, om det er lyst eller mørkt ute, og om det er lyst eller mørkt når sola skinner. Suleka aksepterer også denne gangen Annikas initiativ gjennom å besvare spørsmålene etter beste evne. Aktiviteten er nå endret fra å øve på bokstaver i fellesskap til en form for utspørring om Sulekas forståelse av ord som *tur*, *dag* og *natt*.

Etter noen turer blir Suleka og Annika avbrutt av en gutt som ber om Annikas oppmerksomhet. Når Annika har svart på henvendelsen fra gutten, velger Suleka å stille et spørsmål om hva som står skrevet i avtaleboka for tredje gang, framfor å svare på Annikas spørsmål i linje 121 («hva er dag osv.»). Denne gangen unnlater Annika å besvare Sulekas spørsmål, og knytter i stedet an til sin foregående tur (linje 121) ved å gjenta spørsmålet om det er dag eller natt (linje 125). Dermed lykkes ikke Suleka i sitt forsøk på å endre aktivitet, og gjennom sin respons på Annikas tur gir Suleka uttrykk for at hun aksepterer Annikas initiativ. Utspørringen om Sulekas ordforståelse opprettholdes dermed som aktivitet. Suleka viser tydelig at hun er svært lite komfortabel med denne utviklingen av samtalen. Hun blir mer og mer stille etter hvert

som samtalen utvikler seg, og det er ikke mulig å identifisere/høre flere av hennes forsøk på å besvare Annikas spørsmål. Selv om Suleka gjør flere forsøk på å opprettholde aktiviteten der de i fellesskap øver på sammenhengen mellom lyder og bokstaver, oppnår hun ikke aksept for sine forslag før mot slutten av samtalen (linje 146) når Annika igjen knytter an til tema bokstaver og navn.

4.2.2 Samtaler i relasjon til aktiviteter de oppstår i

I svært mange av samtalenes mellom Suleka og de ansatte er det nærhet mellom objekter og fenomener som omtales, og aktiviteten, som det å plukke blomster, kaste steiner i vannet, klatre ned en fjellknaus, hjelp til å løse praktiske oppgaver (rive av tørkepapiret), tillatelse til å begynne med en aktivitet (perle), leie en voksen osv. Ved flere anledninger kommenterer de ansatte Sulekas utseende (hår/flette), de kommenterer Suleka og venninnenes væremåte som når de tøyser/ler, rigger på benken, og de kommenterer hva Suleka og venninnene holder på med, skrive bokstaver, hvor og hva de leker osv. I disse samtalenes er det nær sammenheng mellom samtalen som aktivitet og den situasjonen/aktiviteten samtalen oppstår i. Gjems finner en liknende tendens i sin studie av barns læringsprosesser gjennom narrativ praksis. Mange av samtalenes mellom barn og ansatte i hennes studie dreier seg nettopp om beskrivelser av gjenstander, og hva barna gjør i kommunikasjonsøyeblikket (Gjems, 2006: 101).

Samtaler som ikke er relatert til den umiddelbare konteksten, såkalt situasjonsuavhengig språkbruk, regnes som gunstig for barns språklige og kognitive utvikling (Nelson, 1996, 2007; Gjems, 2006, 2007, 2009). I mitt materiale er det to samtaler i tillegg til en kortere sekvens i en tredje samtale som omhandler Sulekas opplevelser/erfaringer utenfor barnehagen. Den første samtalen er presentert i sin helhet i eksempel 5, mens utdrag av de andre samtalenes er gjengitt i eksempel 6 og 7. Utdraget av samtalen i eksempel 5 oppstår når Suleka og venninnene befinner seg i lesestolen. Jentene er i gang med å innlede en sykehuslek når den ansatte (Ella) stikker innom.

Eksempel 5: Bursdag

- 1 Suleka: hva står det Ella?
- 2 Ella: skal vi se. (1) mini står det. du du var ikke i store Susanne sin bursdag?
- 3 Suleka: gi pakke til store-Susanne, store- Susanne gi pakka til meg.

- 4 Ella: ja °xxx°
- 5 Suleka: store-Susanne
- 6 Ella: det var koselig, ↑det var koselig du fikk vært med de altså, var det mange barn
- 7 der?
- 8 Suleka: husker ikke
- 9 Ella: var det Camilla der?
- 10 Suleka: nei.
- 11 Ella: eh Marit, nei Marit var ikke der.
- 12 Suleka: Øyvind.
- 13 Ella: Øyvind var der også? og (3) store-Susanne Øyvind Suleka og-,
- 14 Suleka: ingen mer.
- 15 Ella: ingen mer?
- 16 Ella: god morgen forresten ((spør Torild om hva hun har gjort i helgen))

Suleka innleder samtalen ved å spørre Ella om hva som står skrevet på genseren. Ella responderer på Sulekas initiativ, og retter i samme tur oppmerksomheten mot bursdagen til et av barna på avdelingen som Suleka har vært i. Ellas initiativ får Suleka til å endre det som Goffman (1979) kaller *ground*, fra deltakelse i en samtale om sykehuslek som er relatert til jentenes aktivitet, til ratifisert deltaker i en samtale om bursdag med den ansatte. Etter en sekvens på 2-3 turer om pakker, dreier samtalen seg om hvem som var i bursdagen. Suleka er initiativtaker til samtalen, og hun innfører elementet pakker, men fra og med linje 5 gir Suleka kun minimal respons på den ansattes turer. Sulekas begrensede bidrag i samtalen skyldes ikke nødvendigvis at hun har glemt hvem som var til stedet (selv om hun sier det), eller at hun eventuelt skulle mangle språklig kompetanse for å gjøre rede for dette. Hun viser flere ganger i løpet av observasjonsperioden at bursdag er noe hun er opptatt av. En mulig forklaring kan ligge i relasjonen til konteksten. Innføringen av bursdag som et tema i samtalen, skjer i det jentene er i ferd med å etablere en sykehuslek. En mulig årsak kan således være at en samtale om bursdag etter hvert ikke oppfattes som relevant eller interessant nok som aktivitet der og da.

Eksempel 6: Lek i snøen

- 1 Annika: har dere vært ute og akt i: helga? har dere vært ute og lekt i snøen?
((henvender seg til Suleka og Sol))
- 2 Suleka: ja.
- 3 Sol: °ja°.
- 4 Annika: ja hva gjorde dere i snøen?
(0.5)
- 5 Suleka: lage snøball.

- 6 Sol: °lage snøball°.
- 7 Annika: og du har lagd [snøball]? ja
- 8 Suleka: [snøball] jeg har lagt stort snøball med Laila og Alba og baby min.
- 9 Annika: gjorde dere? (1.5) lagde dere \snø:mann (0.5) åssen så snømannen ut? (1)
- 10 Suleka: hvit.
- 11 Annika: hvit? hadd' n, fikk den ansikt? (1) åssen ansikt fikk den da? (8) hadde den
- 12 nese og øyne eller?
- 13 Suleka: ja.
- 14 Annika: hva lagde dere (.) nesa av?
(5)
- 15 Suleka: husker ikke.

Utdraget i eksempel 6 er fra en samtale som finner sted om morgenen mens Suleka og Sol sitter ved kjøkkenbordet og tegner. Annika sitter også ved kjøkkenbordet og blar/skriver i avdelingens avtalebok. Etter noen minutter henvender Annika seg til jentene, og mens hun spør jentene om hva de gjorde i helgen, peker de på hverandres neser med fargeblyanter og tøyser og tuller. Suleka og Sol gir minimal respons på Annikas initiativ med unntak av linje 8 der Suleka beskriver hvem hun lagde snøball sammen med. I linje 11 følger Annika opp sitt eget initiativ fra linje 9 om snømannens utseende ved å spørre om snømannens ansikt, men da hun ikke får respons på spørsmålet sitt, svarer hun selv etter en pause på 8 sekunder. Suleka bekrefter Annikas svar på spørsmålet med minimal respons (ja) i linje. 13. Annika stiller så et nytt spørsmål om snømannen (hva nesa er laget av). Det er en relativt lang pause (5 sekunder) før Suleka svarer «husker ikke». Annika følger ikke opp med flere spørsmål om snømannen eller hva jentene har gjort i helgen. Suleka fremstår etter hvert som lite engasjert og interessert i å fortsette å samtale om snømannen som ikke utelukkende skyldes de lange pausene, men ablegøyene med venninnen. Aktiviteter som å tegne og samtale om tidligere opplevelser, kan lett la seg kombinere, men i dette tilfellet er det mye som tyder på at også denne samtalen (med den ansatte) som aktivitet konkurrerer med en annen aktivitet, jentenes ablegøyer med hverandre. Begge disse to samtalene som omhandler Sulekas erfaringer og opplevelser utenfor barnehagen, kan synes som om de konkurrerer med andre samtidige aktiviteter.

Den tredje og siste samtalen som omhandler Sulekas erfaringer utenfor barnehagen, oppstår mens avdelingen er på tur og Suleka går på skøyter med støtte av en ansatt. Suleka er over en litt lengre periode i nærheten av den ansatte (Kjersti). Samtalen består av 191 turer og omhandler flere temaer, som blant annet hvordan gå

på skøyter, noen hunder i nærheten, og lillesøsteren som eksempel 7 er et utdrag av, osv.

Eksempel 7: Gå på skøyter II

- 54 Suleka: min baby bare gjør sånn.
55 Kjersti: hæ? hvordan gjør han? (0.5) sånn med fjeset?
56 Suleka: ja
57 Kjersti: smiler han?
58 Suleka: ja
(1.5)
59 Kjersti: er han mye glad din baby eller griner han mye?
(3)
60 Suleka: smiler.
61 Kjersti: ja smiler mye
62 Suleka: smiler og griner.
63 Kjersti: ja litt av begge deler.
64 Suleka: ja.
65 Kjersti: det er greit det.
66 Suleka: før baby han bare grine.
67 Kjersti: å! hele tiden?
68 Suleka: ja.
69 Kjersti: oij oij.
70 Suleka: vi kan ikke sove.
71 Kjersti: åh hva gjorde mamma og pappa da?
(2)
72 Suleka: ligge baby.
73 Kjersti: ja måtte legge baby.
74 Suleka: å synge en sang og sove han nå.
75 Kjersti: ja (1.5) det hjelper noen ganger å høre på en sang. gikk det bra? (.) ja:
76 (.)klarer du å komme opp igjen? (.) bra Sol!

Utdraget innledes med at Suleka viser og forteller at lillesøsteren som bare er noen uker gammel, har begynt å smile. Suleka innleder med å fortelle om hvordan lillesøsteren er nå, for så å fortelle om hvordan det var før: hun grein mye før og de fikk ikke sove, og foreldrene måtte derfor synge for å få henne til å sove. Etter en oppklarende sekvens spør den ansatte (Kjersti) om babyen også griner (linje 59). Etter Sulekas tur i linje 60 følger en sekvens med minimal respons der samtalen står i fare for å avsluttes med Kjerstis ytring «det er greit det.» i linje 65. Suleka innfører så et nytt hendelselement som beskriver hva babyen gjorde før («før baby han bare grine»). Den ansatte responderer med oppklarings spørsmål i linje 67, og deretter med

minimal respons i linje 69. Det er igjen fare for at samtalen skal opphøre, men Suleka fører samtalen videre ved å innføre et nytt hendelselement «vi kan ikke sove» i linje 70. Deretter følger en sekvens om hva foreldrene gjorde for å få babyen til å sove «ligge baby» i linje 72, og «syng sang og sove han nå» i linje 74. Utdraget viser at det i stor grad er Suleka som bidrar med innholdselementer i samtalen. Den ansatte har to initierende turer linje 59 og 71. Kjersti svarer ellers hovedsakelig bekreftende på Sulekas initiativ, og tilfører lite til den videre utviklingen av samtalen om søsteren. I eksempel 7 viser Suleka, til tross for relativt svake norskkunnskaper, at hun både vil og kan fortelle om opplevelser og erfaringer utenfor barnehagen. Det skjer når Suleka har funnet balansen på skøyte, og kan fokusere på å samtale om noe som opptar henne. Dette er den eneste samtalen i materialet der Suleka selv tar initiativ til å dele egne opplevelser i den perioden jeg oppholde meg i barnehagen. Det kan synes som om det å holde på med en aktivitet over noe tid sammen med en ansatte, kan gi rom for og inspirere til å fortelle. Det å skape fortellinger er, som nevnt i kapittel 2.4.1, gunstig både for barns språklige og kognitive utvikling, og jeg vil vende tilbake til dette utdraget i kapittel 5.3 under analyse av teksttyper i samtaler.

Både samtalen om bursdag i eksempel 5 og om lek i snøen gjengitt i eksempel 6 har form som spørsmål-svar-turpar i likhet med samtalen i gjengitt i eksempel 1. Den ansattes spørsmål krever svar (Nielsen & Nielsen, 2005), og samtaletemaene i eksempel 5 og 6 avsluttes med Sulekas respons *ingen mer* (linje 14 i eksempel 5) og *husker ikke* (linje 15 i eksempel 6), som ikke følges opp av flere initiativ fra den ansatte. I eksempel 1 lykkes det ikke Suleka å avslutte samtaletemaet om dag og natt med responsen *vet ikke*, jamfør linje 129. Den ansatte responderer med å stille et nytt spørsmål om temaet (hvordan ser du at det er natt?). Store deler av samtalen som eksempel 4 er hentet fra, må sies å være et tydelig eksempel på en undervisningssamtale. Et karakteristisk trekk ved undervisningssamtaler er nettopp at læreren stiller spørsmål han/hun vet svaret på (Drew & Heritage, 1992; Mehan, 1979; Sacks et al., 1974). Et annet kjennetegn ved undervisningssamtaler er at hele gruppa er å betrakte som ratifiserte deltakere selv om det kun er én deltaker som adresseres¹⁵. Eksempel 5 og 6 ikke er like tydelige eksempler på undervisningssamtale selv om den ansatte nok vet hvordan en snømann ser ut (jamfør eksempel 6). Den ansatte ber også om informasjon som hun sannsynligvis ikke kjenner til fra før (*var det mange barn der?* i linje 6 eksempel 5 og *hva gjorde dere i snøen?* i linje 4 eksempel 3).

¹⁵ Under fagområdet *natur, miljø og teknikk* skal barn blant annet lære å systematisere, beskrive og samtale om fenomener i den fysiske verden, og de skal få kunnskaper om dyr, vekster osv. (Kunnskapsdepartementet, 2011)

Utdraget i eksempel 7 har en annen form. Det er ikke strukturert i turpar men i initiativ-responser, som veksler mellom Suleka og den ansatte gjennom samtalen. Den ansatte stiller noen spørsmål om hva babyen og foreldrene gjør, men også Suleka tar, som nevnt, flere initiativ og innfører nye innholdselementer i samtalen. Eksempel 1-3 viser en tydelig voksendominans i samtalen, mens Suleka har større innflytelse på formen og innholdet i utdraget som er gjengitt i eksempel 7. I neste avsnitt vil jeg se nærmere på hvilken innflytelse Suleka har i samtaler med ansatte, både i dialoger og i samtaler med flere deltakere.

4.3 Samtalens sekvensielle organisering: initiativ - respons

En videre gjennomgang av materialet viser at det er de ansatte som tar initiativ til de fleste av samtalen inne, mens det er Suleka som er initiativtaker til de fleste av samtalen ute, se tabell 5, 8, 11, og 13 for detaljert oversikt. Men det er ikke nødvendigvis sammenheng mellom det å ta initiativ til samtale, og så det å få innflytelse på den videre utviklingen av samtalen, jamfør eksempel 4, se også Solem (2011). Fordelingen av initiativ og respons i en samtale vil imidlertid kunne si noe om hvor delaktig den enkelte deltaker er og hvor stor innflytelse den enkelte deltaker har i samtalen. Turer av initierende kvalitet peker framover fordi de projiserer relevante neste turer. Dersom en deltaker har mange initierende turer som frembringer respons hos andre deltakere, kan det tyde på betydelig innflytelse på samtals utvikling, mens en høy andel responsturer som peker tilbake på foregående turer, kan tyde på liten innflytelse. En analyse av initiativ og respons i samtalen, en såkalt IR-analyse, har til hensikt å beskrive hvordan deltakerne koordinerer sine samtalsbidrag, og er opprinnelig utviklet for å se på den strukturelle sammenhengen mellom bidrag i dyadiske samtaler (Linell, Gustavsson, & Juvonen, 1988). IR-analysen er i utgangspunktet en kvantitativ analysemetode der alle bidrag i samtalen skal inndras, og den er utviklet med den hensikt å skulle karakterisere ulike typer samtaler. I en IR-analyse er turen den minste enheten, og de betraktes i forhold til sine responsegenskaper og initierende egenskaper. IR-analysen bygger i noen punkter på samme prinsipp som konversasjonsanalysen, det vil si at turen er kontekstdeterminerende og kontekstdeterminert (Linell, Gustavsson & Juvonen, 1988:417). Noen turer kan imidlertid ha flere funksjoner. De kan ha både initierende egenskaper og responsegenskaper, se kategori 2 under.

Jeg har valgt ikke å strukturere materialet i de fem aktivitetstypene: bordaktivitet, lek, tur og frilek inne og ute fordi formålet med IR-analysen er å se nærmere på Sulekas innflytelse på samtale med ansatte. Jeg antok at antall deltakere kunne ha mer å si for Sulekas muligheter til å influere på samtaleform og innhold enn typen aktivitet. Samtalene samtaler med flere deltakere og dialoger er derfor analysert hver for seg. Det ble likevel tydelig tidlig at bearbeidingen av materialet at Suleka var mer språklig aktiv ute enn inne.

Jeg har valgt å anvende en noe forenklet IR-analyse der jeg fokuserer på fordelingen av initierende og responsive turer mellom Suleka og de ansatte i barnehagen. Sulekas turer rettet mot andre barn, og de ansattes turer rettet mot andre barn og ansatte, blir kodet, men ikke differensiert ytterligere. Jeg ønsker med denne analysen er å se nærmere på hvordan Suleka orienterer seg mot de ansatte i samtale i ulike situasjoner, og hvordan de ansatte orienterer seg mot Suleka. Hvor mange initiativ tar henholdsvis Suleka og de ansatte i samtale, hva kjennetegner Sulekas respons på de ansattes initiativ og motsatt, og hva slags respons får Suleka på sine initiativ? Turene i samtale er kodet i følgende kategorier basert på Linell, Gustavsson & Juvonen (1988) og Karrebæk (2011):

- 1) initiativ
- 2) respons pluss initiativ
- 3) turer rettet mot andre barn
- 4) reparasjonsinitiativ
- 5) respons på reparasjon
- 6) (minimal) respons
- 7) initiativer for å avslutte
- 8) til seg selv (private speech)
- 9) ikke klassifiserbar (kan ikke identifiseres)
- 10) annet språk (herunder sang på arabisk)
- 11) turer rettet mot andre ansatte (gjelder kun de ansattes turer)

Initiativ tilfører noe nytt og peker framover, og defineres som turer uten utgangspunkt i den språklige konteksten (Karrebæk, 2011:199). I denne studien er det kun initiativ rettet mot ansatte som karakteriseres som initiativ i kategori 1, og de er ofte formulert som direkte spørsmål, eller som ettordsytringer og setninger som innfører nye elementer i samtale. Turer rettet mot andre barn er klassifisert i egen kategori. Jeg har

ikke differensiert Sulekas turer orientert mot andre barn fordi det er språklig samhandling med ansatte som er studiens tema. Det er også noen få eksempler på initiativ som har som funksjon å tre ut av samtalen: «kommer snart tilbake» og «hade», og fordi disse turene ikke viderefører samtalen, er de klassifisert som en egen kategori. Turer som klassifiseres som responser, tar utgangspunkt i den språklige konteksten, og peker bakover i samtalen. Turer som kun peker bakover, klassifiseres som minimal respons (ja, nei, vet ikke, mye bedre, mamma, osv.). Turer som gjør begge deler (det vil sidet vil si med og uten utgangspunkt i den språklige konteksten), klassifiseres som respons pluss initiativ. Det er turer som peker bakover til foregående tur(er), men som samtidig innfører nye elementer i samtalen, se eksempel 8.

Eksempel 8: Gå på skøyter II

87 Kjersti: se på halen på hunden, se at halen beveger på seg.

88 Sol: den løper

89 Suleka: ja jente og gutt de leker

Sulekas tur linje 89 inneholder respons som kan peke tilbake på både Sols og Kjerstis tur, og den innfører samtidig nye element: det er jente- og guttehund som leker.

Kategorien reparasjonsinitiativ er reparasjon som kun er formulert av Suleka, mens respons på reparasjon er turer der Sulekas responderer på de ansattes reparasjonsturer.

Jeg har valgt å organisere materialet i fire hovedkategorier: 1) samtaler med to deltakere inne, 2) samtaler med to deltakere ute, 3) samtaler med flere deltakere (minst 3) inne, 4) samtaler med flere deltakere ute. Inndelingen i disse kategoriene er et resultat av en induktiv tilnærming til materialet. Jeg hadde ingen forhåndsdefinerte kategorier eller prinsipper for hvordan materialet skulle struktureres eller klassifiseres, men ulik fordeling av initiativ i samtaler inne og ute, fikk meg til å undersøke disse samtalerne hver for seg. IR-analysen er basert på opptak der Suleka bidrar med turer i samtale med ansatte. Inndelingen i dialoger og samtaler med flere deltakere skyldes ulike muligheter og begrensninger i strukturering av samtaler med to deltakere og med flere deltakere. I samtaler med flere deltakere vil det kunne være større konkurranse om å få innpass, men det vil samtidig kunne oppstå initiativer fra flere deltakere. Verdiene i de fire kategoriene er regnet ut manuelt.

4.3.1 Initiativ og respons i samtaler med to deltakere

Samtaler med to deltakere som finner sted inne, er relativt korte, på mellom 2 og 15 turer. I alt åtte av dialogene handler om objekter, fenomener i de nære omgivelsene. Det er, som nevnt, kun én samtale der Sulekas opplevelser utenfor barnehagen blir omtalt; samtalen nummer 1 Bursdag, se tabell 1. Samtalen er gjengitt i sin helhet i eksempel 2 kapittel 5.2.

Til venstre i tabellen er stedet/rommet hvor samtalen finner sted, angitt. Neste kolonne inneholder tema for samtalen, så følger en kolonne med antall turer totalt, og i parentes antall turer som ansatt (A) henholdsvis Suleka (S) bidrar med. Helt til høyre er initiativtakeren til samtalen registrert, det vil si hvem som bidrar med første tur.

Tabell 5: Samtaler med to deltakere inne

Sted	Tema	Antall turer	Innledes av
1 Lesekroken	Bursdag	15 (A:8; S:7)	Suleka
2 Kjøkken	Rydde	6 (A:3; S:3)	Ansatt
3 Kjøkken	Tegne	9 (A:5; S:4)	Suleka
4 Lesekroken	Au	2 (A:1; S:1)	Ansatt
5 Kjøkken	Flette	8 (A:5; S:3)	Ansatt
6 Kjøkken	Merkelapp	10 (A:5; S:5)	Ansatt
7 Kjøkken	Håret til Suleka	7 (A:4; S:3)	Ansatt
8 Kjøkken	Rive tørkepapir	9 (A:4; S:5)	Suleka
9 Kjøkken	Perle	7 (A:3; S:4)	Suleka

Sulekas samtalebidrag i dialoger med ansatte inne er gjengitt i tabell 5. Kolonne 1-4 viser fordelingen av ulike typer initiativ samt respons med initiativ. Kolonnene 5 og 6 angir andelen responser som kun peker bakover i samtalen, og som dermed ikke tilfører nye bidrag til samtalen.

Tabell 6: IR-analyse Sulekas bidrag i samtaler med to deltakere inne

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Turer totalt S:32	4	2	1			24			1	
	13 %	6 %				75 %				

1 initiativ	2 respons + initiativ	3 initiativ andre barn
4 reparasjonsinitiativ	5 respons reparasjon	6 minimal respons
7 initiativ for å avslutte	8 til seg selv	9 ikke klassifiserbar

10 andre språk

Suleka bidrar med totalt 35 turer i dialoger med ansatte når avdelingen er inne i barnehagen. I alt 24 av disse turene er minimal respons som *ja, nei, vet ikke, husker ikke, ingen mer* og ettordsytringer som *rydde, tegne, mamma, kniv*. Samtale nummer 5 er utelatt fra denne opptellingen fordi to av de tre turene til Suleka i denne samtalen ikke er identifiserbare. Det er med andre ord kun åtte av Sulekas turer (som er identifiserbare) i dialoger med de ansatte, som ikke er minimal respons. Tre turer er initiativ der hun ber om hjelp (Kjersti kan du hjelpe meg?), ber om lov til å sette i gang med en aktivitet (kan jeg perle?) eller ber om informasjon (hva står der Ella?). Et fjerde initiativ fra Suleka er rettet mot Sol (Sol kommer du snart, kom da.). Initiativet fører ikke til språklig respons fra Sol. Denne samtalen regnes som dialog fordi det kun er den ansatte og Suleka som bidrar med turer (samtale nummer 3, tabell 4).

Kvaliteter ved de ansattes turer i samtaler med Suleka inne, er gjengitt i tabell 7. De ansattes turer er kodet i de samme kategoriene som Sulekas turer, med unntak av kategori 10 annet språk (herunder sang på arabisk), se oversikt over kategoriene under tabell 6. Det er videre lagt til en kategori 11, som angir turer de ansatte har seg imellom.

Tabell 7: IR-analyse de ansattes bidrag i samtaler med to deltakere inne

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	11
Turer totalt A: 38	19	9		3		5			1	1
	50 %	24 %		8 %		13 %				
1 initiativ		2 respons + initiativ				3 initiativ andre barn				
4 reparasjonsinitiativ		5 respons reparasjon				6 minimal respons				
7 initiativ for å avslutte		8 til seg selv				9 ikke klassifiserbar				
11 turer rettet mot andre ansatte										

De ansatte bidrar med i alt 38 turer i dialoger med Suleka inne, og ikke uventet er andelen initiativer høy. Andelen turer med initiativer og responser med initiativer tilsvarer omtrent Sulekas andel minimal respons. Det er ingen tvil om at det er de ansatte som styrer utviklingen og innholdet i dialogene med Suleka inne.

Dialogene mellom Suleka og ansatte som finner sted ute, består i likhet med dialogene inne, hovedsakelig av få turvekslinger med unntak av samtale nummer 1 og

nummer 4, se tabell 8. Begge disse samtaler er relatert til aktiviteter der Suleka får støtte og veiledning av de ansatte over noe tid.

Tabell 8: Samtaler med to deltakere ute

Sted	Tema	Antall turer	Innledes av
1 På lekeplassen	Klatre i lekestativet	28 (A:16; S:10)*	Ansatt
2 På lekeplassen	Hold meg	7 (A:3; S:4)	Suleka
3 På skøytebanen	Gå på skøyter I	7 (A:4; S:3)	Suleka
4 På skøytebanen	Gå på skøyter II	191 (A:92; S:78)*	Suleka
5 På lekeplassen	Skisko	4 (A:2; S:2)	Suleka
6 På vei til lekeplassen	Bære sekken	2 (A:1; S:1)	Ansatt
7 På vei til lekeplassen	Øve på trafikkregler	6 (A:4; S:2)	Ansatt
8 På vei fra biotopen	Piercing	4 (A:3; S:1)	Suleka
9 På vei fra biotopen	Båt	2 (A:1; S:1)	Suleka

Se beskrivelse av oppsett, tabell 1 kapittel 4.3.1

* Samtaler der andre deltakere bidrar med enkelte turer.

I den lengste samtalen (nummer 4) er det flere temaer som blir omtalt, så det er hovedtemaet i samtalen som er angitt i tabellen. I likhet med dialogene inne er også alle dialogene ute, med unntak av enkelte sekvenser i den lengste samtalen, orientert om objekter/fenomener i omgivelsene eller situasjonen her og nå: hvordan klatre i lekestativet, støtte fra en ansatt for ikke å falle, gå på skøyter, skisko, sekken til Suleka, hvordan krysse veien, den ansattes piercing, båt i båthavna som de går forbi på vei til og fra uteplassen. I samtale nummer 4 snakker Suleka og den ansatte om forskjellige temaer mens Suleka går på skøyter. Det er beskrivelser av objekter og fenomener i umiddelbar nærhet: trærne ved skøytebanen som hun omtaler som juletre, mikkemus-lua til en annen jente, to hunder i nærheten, to traktorer, og Suleka forteller om lillesøsteren hun nettopp har fått. IR-analysen av dialogene ute er delt i to. De kortere samtaler blir analysert under ett og samtale nummer 4 for seg. Av de til sammen 25 turene som Suleka bidrar med i de kortere dialogene ute, er åtte av turene initiativ der hun retter oppmerksomheten mot den ansattes piercing, en båt i båthavnen, der hun ber den ansatte om å støtte seg, og der hun forteller den ansatte at hun går på skøyter og bare faller.

Tabell 9: IR-analyse Sulekas bidrag i samtaler med to deltakere ute

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Samtale 1-3, 5-9	8	2		1	2	10		1	1	
Turer totalt S:24	32 %	8%			8 %	40 %				
Samtale 4	27	17	2		2	28		3	2	3
Turer totalt S:78	27 %	22 %			3 %	35 %		4 %	8%	4 %
1 initiativ		2 respons + initiativ				3 initiativ andre barn				
4 reparasjonsinitiativ		5 respons reparasjon				6 minimal respons				
7 initiativ for å avslutte		8 til seg selv				9 ikke klassifiserbar				
10 andre språk										

Samtale 4 som inneholder 191 turer, er klassifisert som dialog selv om det også er andre som bidrar med turer, men bidragene fra andre deltakere (til sammen fem deltakere) er kun på noen få turer. Tabell 6 og 9 viser at Suleka har langt flere initiativ i samtale ute enn inne. Det gjelder både de kortere samtale, og den lengre samtalen som finner sted mens hun går på skøyter. I denne samtalen er omtrent halvparten av turene til Suleka (38/49 %) enten initiativ eller respons med initiativ. Det kan tyde på at Suleka, gjennom sin høye andel initierende ytringer, har betydelig større innflytelse på utviklingen av denne dialogen enn de kortere dialogene ute og i særdeleshet dialogene inne. Resultatene av IR-analysen av de ansattes bidrag er gjengitt i tabell 10:

Tabell 10: IR-analyse de ansattes bidrag i samtaler med to deltakere ute

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	11
Samtale 1-3, 5-9	16	10		2	1	5				
Turer totalt A:34	47 %	29 %		6 %		15 %				
Samtale 4	34	14	3	8		26				7
Turer totalt A:92	37 %	15 %	3 %	9 %		28 %				8 %
1 initiativ		2 respons + initiativ				3 initiativ andre barn				
4 reparasjonsinitiativ		5 respons reparasjon				6 minimal respons				
7 initiativ for å avslutte		8 til seg selv				9 ikke klassifiserbar				
11 turer rettet mot andre ansatte										

Tabellen viser at andelen initiativ og responsturer med initiativ fremdeles er høy særlig i de kortere dialogene ute (76 %). Det er særlig samtalen nummer 1 når Suleka blir forklart hvordan hun kan klatre i klatrestativet, som har høy andel initierende turer (7 av 16 turer i kategori 1) og en høy andel responsturer med initiativ (7 av 10 turer i

kategori 2). De øvrige samtalene med unntak av samtale nummer 4 strekker seg over 2-7 turer, og de inneholder kun ett til to initiativ fra de ansatte. Det er imidlertid én samtale der den ansatte kun bidrar med minimal respons (samtale nummer 9).

I samtale 4 er andelen turer med initiativ relativt høy, men det er likevel lavere enn i dialogene inne og i de øvrige dialoger ute, jamfør tabell 5 og 9, men også i denne samtalen er en stor del av disse turene relatert til selve aktiviteten. I alt 18 av initiativene og seks av responsene med initiativ inneholder beskrivelser av hvordan Suleka kan holde balansen og mestre det å gå på skøyter. Til sammenlikning er det kun fem av Sulekas turer som er relatert til aktiviteten *gå på skøyter*. Suleka benytter største delen av sine initiativ (22 turer) til å rette oppmerksomheten mot andre temaer, jamfør eksempel 7 der Suleka forteller om lillesøsteren som er baby. Alle Sulekas initiativ etterfølges av en eller annen form for respons fra de ansatte. Suleka har med andre ord betydelig sterkere innflytelse på utviklingen av dialogene i forbindelse med aktiviteter ute enn inn i barnehagen, men det gjenstår å se om denne forskjellen også gjelder for samtaler der flere deltakere er involvert.

4.3.2 Initiativ og respons i samtaler med flere enn deltakere

De fleste av samtalene som Suleka deltar i sammen med en ansatt, har også andre deltakere. Av de til sammen 50 samtalene som Suleka deltar i under frilek inne og ute, har 32 samtaler minst tre deltakere. I tillegg til disse 32 samtalene er det to samtaler som hovedsakelig har to men tidvis tre deltakere. Det totale antallet samtaler med flere deltakere som finner sted inne i barnehagen, er 21, mens antall samtaler med flere deltakere ute er 11. Da er alle språklige interaksjoner med tre eller flere deltakere iberegnet. Samtaler med flere deltakere inne varierer betydelig mer i omfang enn dialogene. De korteste samtalene er på 5-6 turer, mens de lengste strekker seg over 170 turer, se tabell 11. I samtaler med flere deltakere ute varierer antall turer fra 4 til 74, se tabell 13.

Tabell 11: Samtaler med flere deltakere inne

Sted	Tema	Antall turer	Innledes av
1. Kjøkken	Lek i snøen	23 (A:12; S: 7)	Ansatt
2. Kjøkken	Rugge på benken, hviske	19 (A:10; S:3)	Ansatt
3. Lesekroken	Hva jentene leker? Sykehus	13 (A:6; S:4)	Ansatt

4. Kjøkken	Skrive R	8 (A:3; S:1)	Ansatt
5. Kjøkken	Latter til frokost	6 (A:3; S:2)	Ansatt
6. Lesekroken	Hvor jentene leker?	7 (A:4; S:1)	Ansatt
7. Lesekroken	Hijab	19 (A:11; S:0)	Ansatt
8. Kjøkken	Hvilken gruppe?	5 (A:3; S:1)	Ansatt
9. Kjøkken	Bestevenn	6 (A:3; S:1)	Akaja
10. Kjøkken	Skjele med øynene	9 (A:5; S:3)	Suleka
11. Kjøkken	Flette håret	28 (A:17; S:9)	Suleka
12. Kjøkken	Lekkasje	53 (A:25; S:14)	Ansatt
13. Kjøkken	Kroppsdeler	21 (A:10; S:5)	Ansatt
14. Kjøkken	Kaffe	27 (A:13; S:6)	Ansatt
15. Kjøkken	Hva er det der? Huskelapp	10 (A:4; S:3)	Suleka
16. Kjøkken	Hva står det der?	171 (A:76; S:60)	Suleka
17. Kjøkken	Ta bilde, fnise	24 (A:11; S:6)	Sol
18. Kjøkken	Kjøleskapsdøra som går opp	6 (A:2; S:1)	Flere barn samtidig
19. Kjøkken	Late lage og spise mat	173 (A:70; S:41)	?
20. Dukkekroken	Bursdagslek I	27 (A:4; S:5)	?
21. Dukkekroken	Bursdagslek II*	177 (A:35; S:43)	?

Se beskrivelse av oppsett tabell 1, kapittel 4.3.1

*Bursdagslek I og II er samtaler med samme tema som finner sted på to forskjellige tidspunkt

I tabell 11 fremgår det at det er den ansatte som tar initiativ til de fleste av samtalenene (11 av de til sammen 21 samtalenene med flere deltakere inne). Initiativet er enten adressert til Suleka og venninnene, eller kun til Suleka. Det er kun fire samtaler som etableres på initiativ fra Suleka. Tre av initiativene er språklige ytringer, og ett initiativ er ikke-språklig. Det er når Suleka skjeler med øynene (samtale nummer 10). Tabellen viser også at det er den ansatte som har flest turer bortsett fra der samtalenene er relatert til lekaktiviteter, bursdagslek I (A:4; S:5), eller inngår i lek, bursdagslek II (A:35; S:43). Det er imidlertid én samtale i gruppe der Suleka ikke har noen turer, og det er da en ansatt kler på Suleka hijab (6 Hijab). Jeg har likevel valgt å innlemme denne samtalen i materialet fordi det er aktiviteten som danner grunnlag for samtalen som hovedsakelig handler om at Suleka kan få bære hijab slik som moren hennes. Suleka er deltaker i aktiviteten, men overhører til samtalen. Jeg vil diskutere denne samtalen

nærmere i avsnitt om struktur og deltakelse i samtaler med flere deltakere senere i kapitlet.

De tre samtalerne i forbindelse med lek er ikke oppført med initiativtaker fordi det ikke kommer klart fram av opptakene hvem som innledet disse samtalerne. Tema for samtalen er orientert om hva jentene gjør her og nå: rigger på benken skriver bokstaver, hva de leker, hvor de leker osv., men samtalerne i gruppe inne handler også om temaer som i mindre grad er relatert til de nære omgivelsene: de ansattes kaffevaner, penn som ikke virker og hvorfor den ikke gjør det, forholdet mellom lyder og bokstaver og hva jentene gjorde i helgen. IR-analysen av samtaler i gruppe inne er delt i tre. De kortere samtalerne er analysert under ett, mens en lengre samtale der Suleka bidrar med i alt 60 turer (nummer 16) og samtaler der ansatte er involvert i barnas lek (nummer 19 og 21), er analysert for seg.

Tabell 12: IR-analyse samtaler med flere deltakere inne

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Samtale 1-15, 17,18, 20	16	7	4	1	3	33	1		1	
Turer totalt S:72	22 %	8 %	6 %		4 %	46 %				
Samtale 16	7	1	1		2	47			2	
Turer totalt S:60	12 %				3 %	78 %			3 %	
Samtale 19, 21	17	5	38	1		17	2			1
Turer totalt S:83	20 %	6 %	45 %			20 %	5 %			
1 initiativ		2 respons + initiativ			3 initiativ andre barn					
4 reparasjonsinitiativ		5 respons reparasjon			6 minimal respons					
7 initiativ for å avslutte		8 til seg selv			9 ikke klassifiserbar					
10 andre språk										

Samtale nummer 19 finner sted ved kjøkkenbordet der Suleka og venninnene leker at de lager og spiser mat sammen med en ansatt, mens samtale nummer 21 finner sted i rommet som er avsatt til rollelek. Suleka og venninnene leker bursdag, og inviterer den ansatte til å delta i bursdagsfeiringen. Resultatene av IR-analysen viser så langt at Sulekas andel av initierende turer rettet mot ansatte, det vil si turer med rene initiativ og responser med initiativ, er lavere for alle kategoriene av samtaler inne enn for dialogene ute. I dialoger inne har hun kun 13 % initierende turer, jamfør tabell 6, og for de tre typene samtaler med flere deltakere inne utgjør andelen initierende turer 30 %, 12 % og 26 %, jamfør tabell 12, mot 51 % i samtalen der Suleka går på skøyter og

41 % i de øvrige dialogene ute. Resultatene av IR-analysen viser at andelen turer rettet mot andre barn er betydelig høyere i samtaler relatert til lek (45 %), enn i andre samtaler, se tabell 12.

Samtaler i gruppe ute finner sted først og fremst på lekeplassen og friområdet de kaller biotopen, som er turområder til barnehagen. Noen kortere samtaler oppstår også på vei til og fra turområdene. Det er kun opptak av én samtale fra uteområdet i barnehagen, (nummer 11 Insekter)

Tabell 13: Samtaler med flere deltakere ute

Sted	Tema	Antall turer	Innledes av
1. Lekeplassen	Krokodille/sko	25 (A:9; S:8)	Suleka
2. Lekeplassen	Hoppe i snøen	55 (A:34; S:10)	Suleka
3. Biotopen	Telle og kaste stein	62 (A:27; S:16)	Ansatt
4. På vei til biotopen	Holde hånda	15 (A:8; S:1)	Ansatt
5. På vei til biotopen	Plukke blomster	11 (A:4; S:3)	Akaja
6. Biotopen	Hvordan klatre ned?	20 (A:3; S:5)	Suleka
7. Biotopen	Kaste stein i vannet	12 (A:4; S:3)	Suleka
8. Biotopen	Fuglefjær	4 (A:1; S:1)	Suleka
9. Biotopen	Må tisse	6 (A:3; S:1)	Suleka
10. Biotopen	Blomsterkrans	65 (A:26; S:16)	Suleka
11. I barnehagen	Insekter	74 (A:36; S:14)	Suleka

Se beskrivelse av oppsett tabell 1 kapittel 4.3.1

Tabellen viser at samtaler med flere deltakere ute i større grad enn samtaler inne i barnehagen (både dialoger og med flere deltakere) er innledet av Suleka, åtte av 11 samtaler med flere deltakere ute, mot fire av 21 tilsvarende samtaler inne. Samtalene med flere deltakere ute er i likhet med de fleste av samtalene inne hovedsakelig orientert om det som barna holder på med her og nå: hoppe i snøen, telle/kaste stein, plukke blomster, leie en ansatt, klatre ned fra fjellet, lage blomsterkrans osv.

Tabell 14: IR- analyse samtaler med flere deltakere ute

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Turer totalt S:76	32	3	17	2	1	19		2		
	42 %	4 %	22 %	3 %		25 %		3 %		
1 initiativ	2 respons + initiativ		3 initiativ andre barn							
4 reparasjonsinitiativ	5 respons reparasjon		6 minimal respons							

7 initiativ for å avslutte
10 andre språk

8 til seg selv

9 ikke klassifiserbar

Siden det er mindre variasjon i antall turer i samtaler med flere deltakere ute enn inne, er samtaler som finner sted ute, analysert under ett. Med en andel på 46 % initierende turer (kategori 1 og 2) forsterkes inntrykket av at Suleka er mer delaktig og har større innflytelse på samtaler ute enn inne. En andel minimal respons på 25 % viser at denne kategorien er betydelig lavere i samtaler med flere deltakere ute enn tilsvarende samtaler inne, der andel ligger på 46 % og 78 % (jamfør tabell 12), med unntak av samtaler i forbindelse med lekaktiviteter der andelen minimal respons er på 20 %.

Det er mye som tyder på at Sulekas deltakelse og innflytelse på samtaler med ansatte er betydelig større når avdelingen befinner seg ute enn når de er inne i barnehagen. IR-analysen viser samtidig at det ikke kun er aktiviteter lokalisert ute og inne som frembringer ulik deltakelse av Sulekas. Suleka tar, som nevnt, langt flere initiativ overfor den ansatte og andre barn i lek som finner sted inne enn i øvrige samtaler inne, jamfør tabell 12. Andelen minimal respons er også lavere i disse samtaler enn i øvrige samtaler inne. IR-analysen har avdekket forskjeller i Sulekas deltakelse og bidrag i ulike situasjoner og aktiviteter, men IR-analysen kan ikke gjøre rede for om Sulekas initiativ overfor ansatte og andre barn gir henne en selvstendig og sentral posisjon i samtalen. For barn i førskolealder vil mye av opplevelsen av å bli sett, reflekteres i den posisjonen de tar eller får i samtaler (Solem, 2011:88). En nærmere undersøkelse av turenens sekvensielle organisering er nødvendig for å avdekke om Suleka og andre barn inntar roller som selvstendig samtaledeltaker. I det neste delkapittelet vil jeg se nærmere på organiseringen av turer i samtaler med flere deltakere inne og ute, og på hvordan Suleka blir posisjonert og hvordan hun selv posisjonerer seg i disse samtaler.

4.4 Struktur og deltakerposisjoner i samtaler

Forskning på språklig interaksjon mellom voksne og barn har vært orientert om dyadiske relasjoner voksne – barn i barnets hjem eller i institusjon (Aukrust, 1992; Hasan, 2002b). I studier der flere barn er involvert i språklig samhandling med ansatte, fokuseres det på barns læringsprosesser framfor egenskaper ved interaksjonen (se Gjems, 2006, 2011). Så vidt meg bekjent, er det kun Johansens studie av

måltidssamtaler i barnehagen (Johansen, 2003) i tillegg til en artikkel om emneutvikling i samtaler mellom barn og barnehagelærere (Solem, 2011), som beskriver språklig samhandling med ansatte og flere barn i barnehage. En undersøkelse av strukturen i samtaler med flere deltakere er interessant fordi enhver gruppesammensetning i institusjoner og/eller privat vil etablere noen generelle organisatoriske egenskaper blant annet om hvordan innsats og roller fordeles. Kjennetegn ved en institusjon er at forholdet mellom dem som representerer institusjonen og brukerne av institusjonen er asymmetrisk (Linell, 1998). I en barnehage kan man kanskje snakke om dobbel asymmetri. Personalet har makt og myndighet til å regulere aktiviteter, regulere adferd og håndheve reglementet både i kraft av sin rolle som ansatt og som voksen (Solem, 2011). En barnehage skiller seg imidlertid fra en rekke typer institusjoner på flere punkter. I motsetning til et legekontor, en rettssal eller andre typer offentlige kontorer oppholder begge parter seg, ansatte og barn, daglig i institusjonen. Barna er dermed i større grad representanter for institusjonen enn det pasienter, vitner eller klienter er. I en barnehage kan barna antas å være likeså institusjonelle som ansatte, men dog med annerledes roller, krav og forventninger. Samtaler i en barnehage vil til en viss grad produsere og re-produsere samtalemønstre som speiler og manifesterer sosiale prosesser ved barnehagen som institusjon, og man kan derfor forvente at egenskaper ved de rollene som ansatte og barn inntar i barnehagen, i noen grad vil ha innvirkning på den språklige samhandlingen.

I de to neste avsnittene vil jeg analysere samtaler med flere deltakere fordelt på fire aktivitetstyper: bordaktiviteter, lek, tur og frilek på barnehagens uteområde. Jeg har i dette delkapitlet valgt å strukturere materialet i aktivitetstyper framfor antall deltakere fordi det var tydelig allerede under observasjon i barnehagen at samtalerne ansatte hadde med barn, var annerledes i lek enn i andre aktiviteter. På bakgrunn av de store forskjellene som IR-analysen viser i samtaler inne og ute, har jeg valgt å videreføre denne hovedinndelingen også for analyse av struktur og deltakerposisjoner. Den kontekstuelle rammen rundt samtalerne er rekonstruert ved hjelp av feltnotatene, om enn med noe varierende detaljeringsgrad. Notatene viste seg likevel å være detaljerte nok til at relasjonen mellom samtalerne og aktiviteten/situasjonen de utspilte seg i, kunne beskrives.

4.4.1 Struktur og deltakerposisjoner i samtaler med flere deltakere inne

Samtaler inne er fordelt på to kategorier: bordaktiviteter og lek. Til kategorien bordaktiviteter regnes samtaler som oppstår i forbindelse med aktiviteter som tegning, perling, klippe og lime, bokstavutforskning (det vil si når ansatte øver på sammenhengen lyd – bokstav med fokusbarnet). Enkelte ganger var barna opptatt av det som den ansatte skrev i avtaleboka ved kjøkkenbordet. Alle samtaler mellom ansatte og fokusbarnet som oppstår ved kjøkkenbordet, regnes som bordaktiviteter. Det gjelder også når Suleka tørker av bordet og den ansatte tar bilde av barna mens de sitter ved bordet.

Lek er utførende å definere, men det kan synes som det eksisterer en enighet om at lek har elementer av noe lystbetont, og ledes av en indre motivasjon (Emilson, 2008). Lekaktiviteter og andre former for aktiviteter kan av og til gli over i hverandre, og grensene mellom dem kan være diffuse (Gulløv, 1999). Jeg har valgt å definere lek som aktiviteter initiert av barn som ikke har et bestemt læringsmål, og som ikke er planlagt av ansatte (Olsen, 2015). Det er tre samtaler med flere deltakere som oppstår i de områdene på avdelingen som omtales som lesestol og dukkestol. Disse tre samtaler er relatert til barns lek, men inngår ikke i selve leken. Den ansatte spør direkte om hva eller hvor barna leker, eller bare orienterer seg om tema for leken, for så å forlate rommet. Disse samtaler inngår ikke i selve leken som aktivitet.

Samtaler i forbindelse med bordaktiviteter

I tabell 10 kapittel 4.3.2 fremkommer det at i alt 17 av 21 samtaler finner sted ved kjøkkenbordet. En av disse er klassifisert som lek, mens de øvrige regnes som samtaler i forbindelse med bordaktiviteter. Det kommer ikke fram av opptaket hvem som innleder samtalen, men det er tydelig at det er barnas ide at den ansatte skal få en gave, og videre bli servert ulike matvarer i plastikk som er hentet fra det rommet som er forbeholdt rollelek (dukkestolen). Samtaler på kjøkkenet kjennetegnes av at Suleka har få turer (mindre enn 10 turer), men unntak av to samtaler; den ene samtalen er når de studerer en penn som ikke virker (14 turer), og den andre samtalen i forbindelse med lunsjmåltidet (41 turer).

De samtaler som er innledet av ansatte, omhandler hva Suleka og venninnene holder på med her og nå, og objekter/fenomener i umiddelbar nærhet: hva de skriver, hvorfor de fniser, hva de hvisker og at de ikke må rugge på benken. Det er i alt fire

samtaler på kjøkkenet som Suleka tar initiativ til. De dreier seg som hva noe er (nummer 15), hva som står skrevet i avtaleboka (nummer 16, utdrag gjengitt i eksempel 4), om noen kan flette henne (nummer 11), og at hun kan skjele med øynene (nummer 10).

I fire av samtalenene ved kjøkkenbordet adresseres Suleka direkte av den ansatte med *du*: (nummer 8) «husker du hvilken gruppe du er på Suleka?», (nummer 9) «hørte du hva hun sa?», (nummer 10) «har du vist DET til Kjersti (...)?» og (nummer 11) «har du strikk med deg?». I de øvrige samtalenene adresseres barna hovedsakelig av den ansatte med *dere*: (nummer 4) «skriver dere?», (nummer 6) «hvor leker dere?», (nummer 2) «dere må slutte å rugge sånn», (nummer 5) «(...) har dere spist fnisefrokost? (...), med betegnelsen *jenter*: (nummer 13) «... jeg lurte på en ting jenter hva er DET vi bruker ørene til?» eller uten spesifikk adressat.

Sulekas ratifiseres som deltaker i samtalenene med kollektiv adressering kun indirekte som medlem av en gruppe barn. Hun kunne i de fleste av disse samtalenene latt være å delta med turer, men hun velger å bidra til samtalen. De kortere samtalenene kjennetegnes av en dialogisk struktur der barna fremstår som én samtaledeltaker. Suleka og de andre barnas turer er rettet mot den ansatte, med unntak av samtale nummer 9 «Bestevenn», der Sol sin tur er rettet mot Suleka og ikke mot den ansatte.

Det er noe lengre samtalenene på kjøkkenet der Suleka bidrar med minst fem turer, som handler om hvorfor en penn ikke virker (nummer 12 tabell 10) eller hva man bruker ulike kroppsdeler til (nummer 13). Samtalen om tema kaffe (nummer 14) tar utgangspunkt i en her-og-nå-kontekst, men utvikles så til turvekslinger om kaffetyper og de ansattes kaffevaner. Disse tre samtalenene har forskjellig struktur, og Sulekas deltakerposisjon varierer.

Samtalen om kroppsdeler, som er gjengitt i eksempel 9, innledes med et annet tema. Ei jente med norsk som morsmål spør den ansatte om hva som står i den ansattes avtalebok. Den ansatte (Annika) innfører så tema kroppsdeler.

Eksempel 9: Kroppsdeler

- 1 Susanne: Annika
- 2 Annika: ja
- 3 Susanne: hva står det der?
- 4 Annika: hm?
- 5 Susanne: hva står det der?
- 6 Annika: der? Jonas veiledning
- 7 Akaja: Jonas veiled(.)ning
- 8 Annika: veiledning? hm, du har mange spørsmål om dagen Susanne det skal du ha.

- 9 (1) veiledning det er litt sånn (.) atte: Jonas kan spørre sånne spørsmål som du spør
10 nå(.) han han kan få hjelp til ting han lurer på (.) vi kan diskutere noe han har sett
11 (1.5) jeg skal hjelpe han (4) men nå lurer jeg på en ting jenter hva er det vi bruker
12 ørene til?
13 Suleka: høre.
14 Annika: hva er det vi bruker tennene til?
15 Sol: snakke.
16 Annika: til å snakke? er det noe annet er det vi trenger tennene til?
17 Susanne: spise.
18 Suleka: spise.
19 Annika: °du heter ikke Suleka°.
(1.5)
20 Suleka: spise.
21 Annika: men hva (1) men hva er det vi bruker nesa til?
22 Suleka: lukte.
23 Annika: hei Aktar!
24 Suleka: jeg kommer snart tilbake.
25 Annika: okei.

Suleka sitter ved kjøkkenbordet sammen med venninnen Sol, en ansatt og Susanne. I første del av samtalen er Suleka overhører til sekvensen om veiledning, og er ikke-ratifisert deltaker, men hun endrer så posisjon til ratifisert deltaker i den delen av samtalen som omhandler kroppsdelene. Det første spørsmålet om ørenes anvendelse er adressert til jentene som gruppe, men det besvares av Suleka alene. Suleka velger her selv posisjon som adressat og som neste taler. Det neste spørsmålet om hva vi bruker tennene til (linje14) besvares av Sol, og det tredje spørsmålet (linje16) av Susanne. I linje 19 blir det tydelig at jentene likevel ikke har lik posisjon i samtalen når den ansatte sier til Susanne at hun ikke heter Suleka. Det er med andre ord Suleka som er den primære adressaten, ikke jentene som gruppe.

Sekvensen om kroppsdelene er organisert i turpar, det vil si spørsmål-svar-sekvenser. Turvekslingen er dialogisk organisert, og jentene både tar og får liten innflytelse på samtalen innhold og utvikling. Den ansatte stiller spørsmål som hun vet svaret på, og samtalen er målrettet, og det er tydelig at deler av samtalen bærer preg av å være en testsituasjon der den ansatte ønsker å sjekke om Suleka kan uttrykke funksjonene til noen av kroppsdelene.

De tre øvrige samtalenes innledet av ansatte (nummer 14, 3 og 12, jamfør tabell 8) har en noe mer variert struktur. Utdrag av samtale nummer 14 er gjengitt i eksempel 10.

Eksempel 10: Kaffe

- 1 Annika: °for fnisejenter dere tre er°.
- 2 Sol: aha
- 3 Suleka: kaffe?
- 4 Annika: hm?
- 5 Suleka: er det kaffi?
- 6 Annika: mm
- 7 Sol: kan jeg den? (.) æhæ.
- 8 Susanne: kan jeg se?
- 9 Annika: javel (.)skal du se?
- 10 Akaja: æsj!
- 11 Annika: men jeg har ikke melk opp i min kaffe, det har Kjersti.
(0.5)
- 12 Akaja: hæ?
- 13 Annika: mm (.)Kjersti (1) Kjersti hun har melk i kaffen.
- 14 Susanne: hvorfor det?
- 15 Annika: ~kaffi, vil du ha litt ~kaffi?
- 16 Sol: nei::
- 17 Annika: vil du litt kaffi mokka?
- 18 Sol: nei::
- 19 Annika: nei? (1) vet du hva det er?
- 20 Suleka: nei.
- 21 Annika: det er kaffe med litt sjokolade oppi (.) nei (.)varm sjokolade med mest litt
- 22 kaffe oppi (1) det er sant.
- 23 Suleka: okei
- 24 Annika: eller litt kaffe latte?
- 25 Suleka: godt
- 26 Annika: godt?
- 27 Suleka: nei nei nei
- 28 Annika: det er kaffe med litt sjokolade oppi.
((noen kommer inn og Annika må reise seg fra bordet))

De første 10 turene benyttes til å etablere kaffe som et felles tema for alle deltakerne i samtalen. Annikas innledende tur får ingen direkte respons fra jentene bortsett fra Sols «aha». Suleka introduserer innholdet i Annikas kopp i linje 3, og etter en sekvens med oppklaring (reparasjon linje 4), etableres innholdet i Annikas kopp som tema. I linje 11 innfører Annika ny informasjon i sin tur: en annen ansatt bruker melk i kaffe men det gjør ikke Annika selv. I linje 15 til 20 endrer samtalen struktur til en spørsmål-svar sekvens med spørsmål stilt av den ansatte. I store deler av samtalen gir jentene hovedsakelig minimal respons på den ansattes turer (linje 10 – 27). Annika anvender

pronomenet *du* i linje 15, 17 og 19, og siden både Sol og Suleka responderer på disse ytringene uten å bli korrigeret av den ansatte, fungerer *du* her som kollektiv adressering, og ikke som direkte adressering av en av jentene. Alle deltakerne i samtalen relaterer sine turer til tema kaffe, men initiativene er enten rettet mot den ansatte (linje 3, 5, 7 og 8) eller fra den ansatte til barna (linje 13, 15, 17, 19, 24 og 26). Ingen av turene til jentene er adressert til andre jenter. Sekvensen der tema kaffe utvikles, er i likhet med samtalen om kroppsdeler dyadisk organisert og med tydelig voksendominans.

Samtale nummer 3 dreier seg ikke om å beskrive et objekt eller fenomen, men å forklare hvorfor en penn ikke virker. Suleka sitter ved kjøkkenbordets sammen med en ansatt (Annika) og flere andre barn da Annika oppdager at pennene hun vil bruke, ikke skriver.

Eksempel 11: Lekkasje

- 1 Annika: nei, den virker ikke.
- 2 Sol: ((kniser))
- 3 Annika: nei (1) se min virker ikke.
- 4 Sol: der
- 5 Annika: skal bare tegne litt.
- 6 Sol: nei den virker ikke der.
- 7 Annika: se her. ingenting det kommer ingenting ut.
- 8 Sol: ↑nei.
- 9 Annika: ingenting (.) men se inni der. åhå!
- 10 Sol: åhå!
- 11 Annika: se her hva som har skjedd. se der.
- 12 Sol: ja
- 13 Annika: det ligger opp i der. (1) det er lekkasje.
- 14 Sol: k[asje]?
- 15 Suleka: [kasj]e?
- 16 Annika: lekkasje. alt det som vi skriver som (.) lager blått (.) det ligger oppi der.
- 17 Sol: åhå!
- 18 Annika: mm kjedelig (.) og der ligger det au. litt mere.
- 19 Janne: kan jeg se?
((liten latter))
- 20 Suleka: jeg kan også?
- 21 Sol: jeg kan og se.
- 22 Suleka: kan du finne annen?
- 23 Annika: se om vi kan finne ny penn.
- 24 Suleka: ny penn?
- 25 Annika: ny penn.
- 26 Suleka: har dere ny penn?

27 Annika: ekko dere er av og til.

De første 12 turene er en dialogisk organisert turveksling mellom den ansatte (Annika) og Sol om pennen som ikke virker. Suleka har posisjon som lytter og ikke-ratifisert deltaker. I linje 13 innfører Annika begrepet *lekkasje*, og Suleka endrer posisjon til ratifisert deltaker gjennom sin tur i linje 15. Både Suleka og Sol responderer på Annikas innføring av begrepet *lekkasje* med reparasjon. Det kan tyde på at ordet *lekkasje* er ukjent for jentene. De neste turer benytter Annika til å beskrive årsaken til at pennen ikke virker. Fram til linje 18 gir jentene, først og fremst venninnen Sol, kun minimal respons på den ansattes turer. Deretter endres strukturen i samtalen. Janne, Suleka og Sol bidrar i linje 19-21 med direkte initiativ der de ber om å få se nærmere på pennen. Etter en oppklarende sekvens mellom Annika og Suleka linje 23-25, retter Suleka et direkte spørsmål til Annika, som for øvrig ikke besvares, men som etterfølges av en kommentar om jentenes samtalepraksis: «ekko dere er av og til» (linje 27). Strukturen i samtalen endres så igjen til en sekvens med initiativ - respons der initiativet fra den ansatte etterfølges av minimal respons fra Suleka og venninnen Sol. Mot slutten av samtalen ber den ansatte Suleka om å henvende seg til venninnen Sol (linje 44). De to neste turene er det andre lille eksemplet på turvekslingen mellom barn, se eksempel 12. Øvrige samtaler består av sekvenser med initierende turer fra ansatte som er rettet mot barn, og motsatt, fra barn til ansatte.

Eksempel 12: Lekkasje

- 42 Annika: er den ødelagt?
- 43 Suleka: vet ikke.
- 44 Annika: spør Sol. hva tenker hun.
- 45 Suleka: er den ødelagt?
- 46 Sol: nei.

I den lengste av samtalene med flere deltakere inne, når Suleka lurer på hva som står i avtaleboka, er kun sju av Sulekas 60 turer initiativer. Samtalen er delvis gjengitt i eksempel 1 (se også tabell 8 nummer 16 «Hva står det der?»). Tre av disse initiativene er gjentakelse av spørsmålet «hva står (det) der?», som i varierende grad besvares av den ansatte. 78 % av Sulekas turer i denne samtalen er minimal respons. Samtalen inneholder flere spørsmål-svar sekvenser der den ansatte stiller spørsmål, og Suleka og til dels venninnen svarer.

I første del av denne samtalen som strekker seg over 101 turer, øver Annika bokstavgjenkjenning og sammenhengen mellom lyd og bokstav med Suleka og venninnen. Samtalen innledes på initiativ fra Suleka der hun spør Annika om hva som står skrevet i avtaleboka. Annika velger å respondere på Sulekas initiativ gjennom å rette oppmerksomheten mot enkeltbokstaver, framfor teksten som står skrevet i avtaleboka. Jentene adresseres ikke direkte i denne delen av samtalen, verken enkeltvis eller som gruppe. Sekvensen er tydelig styrt av den ansatte, og den består av en rekke turpar. Turvekslinger mellom jentene er så godt som fraværende. Sols tur i linje 42 «nei det er mitt navn» er muligens respons på Sulekas foregående tur «er det min navn?», men det er ellers ingen andre eksempler på turvekslinger mellom jentene. De første 100 turene av samtalen er med andre ord dyadisk organisert og tydelig voksenstyrt. Jentene mangler kunnskap til å kunne drive denne aktiviteten på egenhånd. Sulekas initierende turer viser at hun ønsker å holde på med denne aktiviteten, for når aktiviteten med gjenkjenning av bokstaver er i ferd med å opphøre, ber hun om at de skal nevne flere navn.

Neste sekvens som også innledes med spørsmål fra Suleka om hva som står skrevet i avtaleboka, er orientert om et av ordene som er notert i avtaleboka, turdag. Denne sekvensen strekker seg over 12 turer, og den etterfølges av en sekvens, på initiativ fra den ansatte, om betydningen av ordene natt og dag fra og med linje 121. I hver av disse sekvensene har venninnen Sol kun én tur (minimal respons). Hun velger altså å innta rollen som lytter og ikke-ratifisert deltaker. Suleka er tydelig ukomfortabel med utspørring om betydningen av ordene dag og natt, men hun blir i denne delen av samtalen tildelt rollen som ratifisert deltaker gjennom den ansattes anvendelse av *du*. Samtalen i sin helhet er tydelig undervisningspreget. Spørsmålsvarsekvenser utgjør grunnstrukturen i samtalen, men Sulekas posisjon endres i løpet av samtalen fra ikke-adressert deltaker, med noe innflytelse på samtalens utvikling i den delen som omhandler bokstaver, til adressert deltaker med liten innflytelse i de to andre sekvensene om turdag og dag og natt.

I to av samtalene (nummer 10 og 11) er Suleka det eneste barnet som bidrar med turer, men siden flere ansatte er involvert, er de klassifisert som samtale i gruppe. Også disse samtalene er strukturert i dialoger mellom Suleka og hver av de ansatte og også mellom ansatte (samtale nummer 11).

Ingen av samtalene med flere deltakere inne, som er relatert til bordaktiviteter eller kortere sekvenser om hva jentene leker, kan karakteriseres som gruppesamtaler. Det gjelder både samtaler i gruppe som er innledet av ansatte og samtaler som er

innledet av Suleka. Turvekslingene er hovedsakelig dyadisk organisert der vokseninitiativ i stor grad etterfølges av minimal respons fra Suleka og andre barn. Flere av samtalen er tydelig undervisningspreget. Det gjelder både samtalen om bokstaver, lekkasje, kaffe, men også samtalen om hva Suleka og venninnene har gjort i helgen. Samtalen om kroppsdeler og sekvensen om turdag, dag og natt er også undervisningssamtaler, og disse bærer i tillegg preg av å være test- eller kartleggingssamtaler. I samtalen der ukjente fenomen/begrep utforskes sammen med den ansatte, er det ikke unaturlig at ansatte har mange initiativ, men det er noe overraskende at så godt som alle samtalen i gruppe inne er innledet av ansatte, uavhengig av om innholdet er tydelig voksenstyrt. Suleka både tar og får liten innflytelse på utviklingen av samtaler med flere deltakere, blant annet fordi den strukturelle organiseringen av samtalen i stor grad preges av spørsmål stilt av ansatte. Initiativene fra ansatte er hovedsakelig rettet til gruppen av barn med unntak av eksempel 9, der den ansatte hviskende uttrykker at initiativet er adressert til Suleka, og ikke til Susanne. Suleka har få initiativ i samtaler i gruppe innledet av ansatte, men hun inntar likevel posisjonen som adressat i disse samtalen, en posisjon hun velger selv i og med at hun ikke adresseres direkte, men som en del av en gruppe barn i flere av samtalen.

Samtaler i forbindelse med lek

Det er to samtaler der ansatte deltar i barns lek. Den ene samtalen som finner sted ved kjøkkenbordet når Suleka og venninnen har hentet leker fra dukkekroken, innledes med at lekene først er julegaver, for deretter å inngå som ingredienser i et late-måltid som tilberedes og «spises». Denne samtalen har flere temaer. Den innledes med at Suleka sier «der er sekk nisse oppi». De første 22 turene handler om at Annika får en gave som hun plukker opp av «sekken». Suleka og venninnen Akaja forlater så kjøkkenet en liten stund, før de igjen kommer tilbake til kjøkkenet med ytringen «god jul» og en kurv med lekemat. Fra og med tur nummer 28 er tema for samtalen forskjellige matvarer, og det å tilberede mat, med unntak av tre sekvenser der Annika henvender seg til meg med spørsmål om forhold rundt min stilling som stipendiat, samt en henvendelse til Sol om hun vil leke et annet sted. Samtalen har totalt 173 turer, et lite utdrag av er gjengitt i eksempel 13.

Eksempel 13: Late lage og spise mat

- 102 Annika: nei nå må dere slutte. vi skal koke dette her.
103 Suleka: koke?
104 Annika: ja.
105 Suleka: å ja.
106 Annika: det sånn (.) suppe tror jeg. (0.5) er det det det blir? blir det suppe eller blir
107 det stuing?
108 Sol: °suppe°.
109 Annika: suppe ja. (1) ok sier du når (.) sier du når det er ferdig?
110 Akaja: ferdig (.) til Annika.
111 Annika: å ja er det til meg. skal jeg bare ha sitron? (1) uæ uhu den var sur.
112 Akaja: spise
113 Annika: ja skal jeg spise den også, skal ikke Sol få noe?
114 Akaja: Sol \din tur.
115 Suleka: kan jeg også?
116 Akaja: Sol din tur.
117 Suleka: er ikke Sol.
118 Sol: åh!
119 Annika: vil du ikke ha druer?
120 Sol: nei.
121 Annika: liker du ikke druer? skal Suleka få den da kanskje?
122 Akaja: Suleka.
123 Annika: liker du den?
124 Suleka: ja.
125 Annika: smakte den godt?
126 Suleka: ja.

I første del av utdraget introduserer Annika fenomenet *koke* i linje 102, og hva man kan lage ved å koke i linje 107 og 108 (suppe eller stuing). I linje 113 oppfordrer den ansatte Suleka og Akaja til å gi Sol en mer sentral rolle i aktiviteten (skal ikke Sol få noe?). Det fører til en turveksling mellom jentene (114-118), men jentenes adressering av hverandre foregår likevel i begrenset omfang. Det er kun 12 av jentenes turer som er rettet mot en eller flere av venninnene. Flere av disse turene inneholder kun et navn «Suleka», «Akaja», en oppfordring om å bli med for å hente flere leker: «vi går og henter mer Suleka». Fra og med linje 119 er utdraget organisert i turpar mellom den ansatte, som stiller spørsmål, og Suleka, med unntak av Akajas adressering av Suleka i linje 122. Spørsmål-svar sekvenser i denne delen av samtalen er likevel ikke i like stor grad dominert av ansatte, som i flere av samtalenes innledet av ansatte (se eksempel 8, 9, 10). I samtalen som eksempel 13 er hentet fra, stiller den ansatte spørsmål som hun ikke vet svaret på. Hun overlater til barna å avgjøre hva som er svaret på spørsmålene.

Litt senere i samtalen, se utdraget i eksempel 14, er flere av Sulekas turer initiativ rettet mot den ansatte, se linje 156, 158, 160.

Eksempel 14: Late lage og spise mat)

153 Annika: ja jeg syntes den var så sur jeg. (1.5) det var sånn (2) sånn fikk jeg ((skjærer grimaser))

154 Suleka: sånn.

155 Annika: det var så surt. ((lager supelyd))

156 Suleka: var det godt?

157 Annika: nei fryktelig vondt. det var surt.

158 Suleka: ikke godt.

159 Annika: nei det var ikke noe godt. det var surt

160 Suleka: ikke spise det.

Eksempel 14 viser at Suleka har noe innflytelse på utviklingen av samtalen, men siden omtrent halvparten av turene til den ansatte er spørsmål, har Annika likevel relativt sterk innflytelse på strukturen og utviklingen av samtalen, i og med at spørsmål-svarsekvenser gir den som stiller spørsmålene, dominans i samtalen (Nielsen & Nielsen, 2005). Den ansatte utforsker språklig sammen med barna et tema som Suleka og venninnene kanskje ville hatt vanskeligheter med på egenhånd. Den ansatte benevner matvarer og ulike typer retter (suppe, stuing), bidrar med å fordele matvarer, servere og foreslår former for tilberedning (koke).

I samtalen som finner sted i dukkekroken, et rom spesielt innredet for rollelek, har den ansattes deltakelse noe annen form og rolle (nummer 21 i tabell 6). Den ansatte (Annika) blir invitert med i aktiviteten av barna. Av de til sammen 35 turene Annika har i løpet av aktiviteten (samt totalt strekker seg over 177 turer), er fem turer rettet mot en mor som kommer for å hente barnet sitt, og to turer rettet mot meg. Det er i alt 28 turer som er relatert til selve aktiviteten som den ansatte er involvert i sammen med barna. I løpet av de første 100 turene av samtalen bidrar Annika med totalt fem turer. Tre av turene er minimal respons i form av interjeksjoner «så bra!», «yes!». De to andre turene er mer eller mindre repetisjon av en av jentenes initiativ/tur som vist i eksempel 15.

Eksempel 15: (frilek – bursdag)

78 Sol: du kan xxx

79 Annika: ja jeg kan holde krona.

|

98 Sol: i dag vi feire bursdag Suleka i dag.

99 Annika: i dag? har Suleka bursdag i dag?

Den ansattes gjør med andre ord ingen forsøk på å påvirke utviklingen av aktiviteten, og med sine språklige bidrag plasserer hun seg i ytterkant av aktiviteten, og hun inntar rollen først og fremst som observatør. Rollen som tilbaketrukket deltaker tydeliggjøres ytterligere i eksempel 16.

Eksempel 16: (frilek – bursdag)

134 Sol: Annika du kan ha skje?

135 Annika: kan jeg få skje?

136 Sol: og Suleka kan ha den.

137 Sol: ferdig ok FERDIG.

138 Annika: ferdig?

139 Sol: ja

140 Annika: ja hva skal vi nå da?

141 Suleka: vente på Susanne.

142 Sol: vente på store-Susanne.

143 Annika: å ja.

Annika responderer på Sols initiativ, men tilfører ingen nye initiativ til samtalen, bortsett fra i linje 140 der hun bidrar med et direkte spørsmål. I motsetning til spørsmål stilt av ansatte i de andre situasjonene, signaliserer den ansatte i dette tilfellet at det er opptil barna hvordan leken/samtalen skal utvikles videre: «ja hva skal vi nå da?», en deltakerposisjon som understrekes ytterligere i linje 143 der Annika responderer med «å ja» på Sols forslag til videre utvikling. Videre i samtalen er det flere eksempler på at den ansatte støtter opp om barnas innspill i leken, men hun overlater samtidig til barna å styre den videre utviklingen: «ja jeg gleder meg», «din bursdag. heldig gris!», «nå får du fin kake Suleka. liker du kake? mm ((latter)) litt ↑stor». Den ansatte gir respons og bekrefter barnets initiativ, men hun tilfører selv svært få nye perspektiv i aktiviteten.

Den ansatte (Annika) bidrar med halvparten så mange turer i denne aktiviteten sammenliknet med samtalen i forbindelse med liksomåltidet (henholdsvis 35 og 70 turer). I tillegg inntar Annika svært forskjellige deltakerposisjoner i de to aktivitetene. Mens Annika velger å være uadressert deltaker og observatør i store deler av bursdagsleken, inntar hun en mer aktiv posisjon som adressert deltaker der hun selv adresserer ulike barn nærmest gjennom hele samtalen i forbindelse med liksomåltidet.

De lengre samtaler med flere deltakere inne har tydelig voksendominans, med unntak av samtalen som oppstår når barna leker bursdag sammen med en ansatt. Samtalene inne som ikke dreier seg om å oppklare noe (hva lappen i avtaleboka er, hva eller hvor jentene leker) eller å kommentere jentenes adferd (latter til frokost, fnisejenter, rugge på benken), har flere trekk til felles med undervisningssamtaler. Det er den ansatte som stiller de aller fleste spørsmål, og hun vet svaret på spørsmålene på forhånd, med unntak av når hun inviteres av barna til å tilberede et liksommåltid. Jentenes adressering av hverandre foregår nesten ikke i sammenheng med bordaktiviteter, men noe i sammenheng med lek (liksommåltid). Denne samtalen har, som nevnt, tydelig innflytelse fra de ansatte. Adressering mellom jentene forekommer langt mer i lek som har liten voksendominans. Det er med andre ord kun i lek at samtalen tilfredsstillende kravene til gruppesamtale, det vil si at deltakerne har samme fokus i samtalen, flere enn to må kunne ta talerrollen, hele gruppa må kunne være adressat for det som taleren eller talerne sier, og alle, eller i det minste noen av deltakerne vil, temporært kunne gjøres til direkte eller primære adressater (jamfør kapittel 2.2.2 og Linell, 1990).

4.4.2 Struktur og deltakerposisjoner i samtaler med flere deltakere ute

Samtaler med flere deltakere ute er i likhet med samtaler i de andre kategoriene (dialoger inne og ute og i gruppe inne) i stor grad relatert til situasjonen/aktiviteten barn og ansatte er i her og nå. De dreier seg om hva barna gjør: hoppe i snøen, kaste steiner i vannet, klatre ned en fjellknaus, leie en ansatt, plukke blomster, studere insekter osv., jamfør tabell 9 kapittel 4.3.2. Det er kun to av de elleve samtaler med flere deltakere ute som innledes av ansatte, men det er ingen samtaler ute der ansatte deltar i barns lek (kaste steiner i vannet regnes her som aktivitet på linje med å klatre i fjellet, plukke blomster). Samtalene med flere deltakere ute blir derfor analysert under ett. Siden det kun er én samtale som oppstår på uteplassen i barnehagen, blir denne samtalen også analysert i dette avsnittet. Til forskjell fra samtaler med flere deltakere inne, er det kun to av samtaler ute som innledes av ansatte. Det er barn som tar initiativ til ni av de 11 samtaler med flere deltakere ute. Flere av samtaler med flere deltakere ute kjennetegnes av å ha et faglig innhold. Blomster nevnes ved navn, som i eksempel 17 og fenomener forklares, som i eksempel 18 under.

Eksempel 17: Plukke blomster

8 Suleka: jeg har plukket blomster.

9 Kjersti: ja så fine, du har plukket løvetann det er de gule (2) og så tror jeg de hvite
10 heter hundekjeks.

(5)

11 Suleka: de lukter godt, ikke sant, lukt.

12 Kjersti: mm lukte (1) mm

Utdraget er fra en samtale som oppstår på vei til turplassen. Sulekas første tur er en orientering om at hun vil plukke blomster, men den medfører ingen respons fra ansatte eller andre barn. I den neste turen linje 8 sier hun at hun har plukket blomster, og den ansatte responderer med et ekspressivt utsagn («ja så fine»), men benytter samtidig sin tur til å fortelle hva blomstene heter. Etter en pause innfører Suleka et nytt innholdselement, blomstenes lukt, og tar et direkte initiativ med orienterende og direktiv funksjon, «lukt». Initiativet besvares med minimal respons og samtalen opphører.

Eksempel 18 er et lite utdrag av en den lengste samtalen i materialet (191 turer) når Suleka går på skøyter. Samtalen er klassifisert som dialog fordi det kun er denne sekvensen der flere barn deltar.

Eksempel 18: Gå på skøyter II

76 Sol: Kjersti, se på den hund.

77 Kjersti: den var fin.

78 Sol: den kan løpe.

79 Suleka: hvor er han?

80 Kjersti: den hunden er glad. vet du åssen jeg kan se at den er glad? (2) hæ? (.) vet

81 du hvordan jeg kan se det?

82 Suleka: ja.

83 Kjersti: for det at halen den logrer med, den beveger på halen

84 Suleka: hallo kan du passe på meg?

85 Kjersti: ja jeg passer på deg vet du.

86 Sol: to hund. se!

87 Suleka: det sant jeg så ett.

88 Kjersti: se på halen på hunden, se at halen beveger på seg.

89 Sol: den løper.

90 Suleka: ja jente og gutt de leker.

91 Sol: de leker sammen.

92 Kjersti: ja de liker å leke.

Samtalen har et faglig innhold og finner sted på skøytebanen. Kjersti adresseres av Sol, en venninne til Suleka, i linje 76, men responsen fra Suleka blir ikke oppfattet som en avbrytelse eller innblanding, og initiativet dreier seg om observerbare elementer i omgivelsene (to hunder som luftes) og ikke et ønske eller behov som ansatte må bistå med. Begge jentene kan betraktes som ratifiserte deltakere.

Gjennom hele den tiden barna går på skøyter, holder Suleka seg tett inntil Kjersti. Når Kjersti benytter pronomenet *du* og ikke *dere* i linje 80, er det ikke nødvendigvis et ønske fra den ansatte om kun å samtale med Suleka. På bakgrunn av det faglige innholdet i utdraget (forklare begrepet *logre*) har samtalen fellestrekk med undervisningssamtaler. Utdraget i eksempel 18 viser at enkelte deltakere temporært kan være primære adressater for en tur uten at andre deltakere i samtalen/medlemmer av gruppa ekskluderes. Sekvensen viser imidlertid at både den ansatte (Kjersti) og jentene inntar talerrollen, og alle tre bidrar med innspill til et felles tema hunder: hundene er fine og glade/logrer (Kjersti linje 77, 80, 83, 88). Det er ikke bare én hund, men to, og de løper (Sol linje 78, 86, 89), og det er gutte- og jentehund som leker (Suleka linje 90), og alle tre er primære adressater i deler av samtalen (linje 76, 79 og 80). Mens tradisjonelle undervisningssamtaler gjerne har en dialogisk struktur, som vist i flere av samtalene med flere deltakere inne, oppfyller dette utdraget alle tre kravene til gruppesamtale, jamfør kapittel 2.2.2. En av de lengre samtalene med flere deltakere ute viser imidlertid en noe annen struktur, se eksempel 19.

Eksempel 19: Blomsterkrans

- 1 Suleka: kan du lage sånn til meg?
((«sånn» refererer til blomsterkransen Kjersti har laget til Sol))
- 2 Kjersti: da må vi finne(.) mange sånne blomster med (.)lang stilk.
- 3 Sol: som meg, som meg?
- 4 Kjersti: jeg vet ikke om det er så mange her nede jenter.
((Kjersti og jentene flytter seg til et område med løvetann))
(25)
- 5 Akaja: Kjersti!
- 6 Kjersti: ja.
- 7 Akaja: er det sånne blomst?
- 8 Kjersti: ja men (.) det er litt viktig hvis vi skal klare xxx må de ha lang stilk.
- 9 Akaja: lang stilk.
- 10 Kjersti: ja.
- 11 Sol: jeg bare se. jeg vil bare se Kjersti.
- 12 Suleka: lang stilk.
- 13 Kjersti: mmm

- 14 Suleka: her er lang stilk.
15 Suleka: ferdig? er det nok?
16 Sol: Ella.
17 Kjersti: skal vi se.
(8)
18 Akaja: sånn?
19 Kjersti: ja det var noen som var litt korte jeg kan prøve (1) de skal helst ha sånn
20 lang stilk.
21 Akaja: lang stilk!
22 Suleka: Kjersti du har er flink å lage sånn.
23 Kjersti: jeg har øvd meg mye vet du (.) da jeg var barn.
24 Sol: hadde du stilk hjemme din?
25 Kjersti: mm
26 Suleka: prøvde du hjemme din?
27 Kjersti: ja hjemme hos meg så hadde vi veldig masse store store store [gressplener
28 og der] var det masse sånne blomster.
29 Sol: [Kjersti, Kjersti]
30 Suleka: min blomst Kjersti.
31 Kjersti: den har kanskje falt ut.
32 Akaja: kan du hjelpe meg?
33 Kjersti: xxx mm
34 Suleka: Kjersti er det der?
(3)
35 Kjersti: ja, den er på toppen da tror jeg (.) få se (1) ja den sitter der.
36 Sol: jeg må se litt.
37 Akaja: du er så flink å ta på strikk, se nå Kjersti.
((om strikken Kjersti har satt i håret til Akaja))
38 Suleka: se Akaja er ikke det fint?
(3)
39 Akaja: Kjersti du er flink å gjøre Sol.
((Akaja henviser her til kransen Kjersti har laget til Sol))
40 Suleka: Akaja må du ligge?
(5)
41 Sol: Kjersti jeg lage.åh!
42 Kjersti: sånn holde den der nede i bunnen eller så går den opp igjen og blir ødelagt.
43 Akaja: å ja.
44 Suleka: Akaja kan du ligge? [kan du ligge? kan du] ligge på gressen?

Samtalen om blomsterkrans innledes med et spørsmål fra Suleka adressert til den ansatte (Kjersti) der hun spør om hun kan lage en blomsterkrans (sånn refererer til blomsterkransen Kjersti har laget til Sol). I store deler av dette utdraget er det ikke den ansatte, men barna, som stiller spørsmål (linje 1, 3, 7, 15, 18, 24, 26, 32, 34). Alle

spørsmålene dreier seg om det å lage blomsterkrans, og hvordan Kjersti har lært å lage blomsterkrans som barn. Både jentene og den ansatte bidrar gjennom sine turer til ett felles tematisk fokus. En nærmere undersøkelse av turenes sekvensielle organisering viser imidlertid at det er Kjersti som er adressat for alle disse spørsmålene, med unntak av linje 3 (som meg?) som kan knyttes an til Kjerstis tur i linje 2 (da må vi ha mange sånne blomster ...) men også til Sulekas innledende tur (kan du lage sånn til meg?). Det er ingen av jentene som temporært er primære adressater før i linje 38 der Suleka retter sin tur mot Akaja. Suleka oppnår ingen respons fra Akaja som retter sin tur mot Kjersti. Suleka gjør nye forsøk på å få venninnenes oppmerksomhet i linje 40 og 44, men Suleka lykkes ikke. Den dyadiske strukturen med Kjersti og jentene som samtaleparter opprettholdes, og den tydeliggjøres ytterligere av den ansattes bruk av tiltaleord overfor jentene. I linje 2 og 8 anvender Kjersti pronomenet *vi* og i linje 4 flertallsformen *jenter*. Pronomenet *du* anvendes i linje 23, men har i dette tilfellet ikke funksjon som et nominalt setningsledd. *Du* inngår i utsagnet *vet du*, som her er en diskursmarkør.

Sulekas posisjon i samtalen varierer og endres i løpet av samtalen. Etter den innledende turen inntar Suleka rollen som overhører. I linje 12 bidrar hun med sin neste tur og så følger flere initiativ overfor den ansatte (linje 15, 22 og 26) før hun henvender seg til venninnen Akaja (linje 38, 40 og 44). Selv om Suleka ikke oppnår respons på flere av initiativene overfor venninnen, har hun likevel innflytelse på utviklingen av deler av samtalen, jamfør sekvensen da Kjersti var barn linje 22-26.

Utdraget i eksempel 19 inneholder, i likhet med flere av samtalen inne i barnehagen, flere spørsmål-svar sekvenser, men i eksempel 19 er rollene byttet om. Inne er det de ansatte som stiller spørsmål, mens i utdraget over er det jentene som gjør det. Øvrige samtaler med flere deltakere ute har en noe annen struktur, men er likevel i stor grad dyadisk organisert.

I samtalen som oppstår når Suleka kaster stein i vannet sammen med en ansatt (nummer 7 tabell 12), er Sulekas innledende tur et direkte initiativ overfor den ansatte der hun forteller hvor den ansatte skal kaste disse (steinene). De to neste turene er minimal respons på den ansattes oppklarende spørsmål om hva hun skal kaste, og hvor langt. Den ansattes initiativ formulert som spørsmål signaliserer at det er jentene som avgjør hvordan aktiviteten skal utvikles. Suleka inntar med andre ord en sentral posisjon i de kortere samtalen der hun tildeler de ansatte rollen som ratifisert deltaker. Hun adresserer de ansatte ikke-språklig gjennom å holde fram blomstene hun har plukket, og gjennom å gi den ansatte steiner hun skal kaste i vannet.

I to av de kortere samtalen er Sulekas turer rettet mot andre barn. Ansatte adresseres verken språklig eller ikke-språklig i samtalen der jentene klatrer ned av en fjellknaus, se eksempel 20, eller når Sulekas viser Sol fjæra hun har funnet (nummer 8 tabell 12). Den ansatte inntar rollen som ratifisert deltaker gjennom å fortelle hvilken fugl fjæra har tilhørt («jeg tror det er en fjær som har vært på en måke, de hvite fuglene vet du (...)»). Samtalen som oppstår når jentene klatrer rundt på fjellet, innledes med at Suleka sier hun skal gå ned, og hun ber Sol gå ned først. Et utdrag er gjengitt i eksempel 20.

Eksempel 20: Hvordan klatre ned?

8 Suleka: vi skal se [på]

9 Sol: [se] på blomsten.

10 Suleka: se på blomsten.

11 Sol: en karsen og mange blomster på håret mitt.

((Kjersti har lagd blomsterkrans til Sol))

12 Suleka: men jeg vil ikke falle ned.

13 Sol: ja men jeg ikke falle meg ned.

14 Suleka: Sol.

15 Kjersti: hvis dere bare går forsiktig så faller dere ikke ned.

16 Torild: jeg holder blomstene så tror jeg du kommer ned selv.

17 Kjersti: Akaja kan du la Suleka komme ned først

18 Akaja: ok.

19 Sol: jeg komme ned selv.

20 Kjersti: se der Suleka du klarte det.

Dette utdraget innledes med at Suleka retter oppmerksomheten mot noe, men blir avbrutt av venninnen Sol som dreier samtalen mot blomsterkransen hun har i håret. Den ansatte adresseres ikke av noen av barna i samtalen, men inntar posisjon som ratifisert deltaker i linje 15 der hun veileder jentene i hvordan de skal klare å komme ned av fjellet. Samtalen avsluttes med den ansattes bekræftende ytring til Suleka i linje 20 i det de er kommet ned av fjellet. De kortere samtalen med flere deltakere ute er, i likhet med samtaler med flere deltakere inne, hovedsakelig dyadisk organisert. Når Kjersti tar tur i eksempel 20, oppstår det en dyadisk struktur med mellom jentene og Kjersti. Men Suleka har likevel en betydelig mer sentral rolle og en sterkere innflytelse på utviklingen av disse samtalen ute enn i samtaler med flere deltakere inne.

Samtalen som oppstår under frilek ute, det vil si på barnehagens uteområde, har også et faglig tema. Den oppstår når Suleka tar kontakt med en ansatte (Annika) for vise henne et insekt, se eksempel 21.

Eksempel 21: Insekter

- 1 Suleka: Annika! (0.5) Annika! (0.5) se på den! (0.5) Annika! se på denne! (1) den
2 grønne.
- 3 Annika: hæ (.) har du sett! (1) kommer et romvesen! (1) "bitte" bitte lite romvesen.
(2) det er en flue.
- 4 Anita: vi venter litt Sverre.
- 5 Annika: en flue, se!
- 6 Suleka: ((skriker))
- 7 Annika: du slapp av (1) se (.) se der (.)en flue-, du kan ikke du kjenner ikke den går
8 på deg en gang, kom! (1) se, du kan ikke kjenne det-
- 9 Sverre: det er ikke en flue.
- 10 Annika: jo det er en flue.
- 11 Sverre: en grønn flue?
- 12 Annika: ja en flue.
(2)
- 13 Suleka: det kiler-,
- 14 Annika: kiler det? kjenner du den går på hånda di (0.5) det er bare å blåse på den så
15 går den vekk (.)oij ↑se der
- 16 Sverre: aha
- 17 Suleka: den kiler deg.
- 18 Annika: jeg kjenner det ikke så veldig godt ((latter)) jeg kjenner den ikke jeg (1)
19 oij! hoppa den, så du det?
|
- 30 Janne: jeg ser en maur.
- 31 Annika: en maur? (2) en liten maur, ↑se på den
- 32 Sverre: små
- 33 Suleka: hæ?
- 34 Sverre: går på bladet.
- 35 Annika: se her! kom og se, kom (2) oij den løper fortere (5) vi kan se på den i
36 forstørrelsesglass, kom.
((Annika og barna går inn i gangen for å hente glass med skrukork og
forstørrelsesglass i lokket))
(8)
- 37 Suleka: Annika!
- 38 Annika: ja
(5)
- 39 Sverre: wow han kan ikke falle av når han går opp ned en gang.
(3)
- 40 Suleka: vil ha den den vei.
(5)
- 41 Annika: ja se, putte opp i der.
- 42 Kjersti: stilig.

43 Annika: der (1) å nei ! stakkar mauren! (3) holdt nesten på å xx
((legger maur opp i glass med forstørrelsesglass i lokket))
44 Annika: ((latter)) få se, oppi der.
(2)
45 Annika: åh!
46 Sverre: åå
47 Suleka: den var stor.
48 Sverre: kan jeg, kan jeg prøve?

I dette utdraget som utgjør omtrent halve samtalen, innledes med at Suleka påkaller den ansattes oppmerksomhet. En av guttene, Sverre, er til stede i situasjonen og observerer samhandlingen mellom Suleka og Annika. Fra og med linje 9 inntar han rollen som ratifisert deltaker i samtalen. I første del av utdraget (linje 1-19) er turene til barna (Suleka og Sverre) rettet mot den ansatte (Annika). Etter hvert er det flere barn som orienterer seg mot situasjonen Suleka, Sverre og Annika befinner seg i. I neste del av utdraget har ei jente på Sulekas avdeling, Janne, funnet en maur, men også i denne delen av samtalen er barnas turer rettet mot den ansatte med unntak av linje 33, Sulekas reparasjonsinitiativ, som peker tilbake til Sverres tur i linje 38, og Sverres tur i 48, som nok er rettet mot Suleka som holder forstørrelsesglasset. Mens barna og Annika er inne og henter glasset til å ha mauren i, finner Suleka en lekeedderkopp, og resten av samtalen dreier seg om å skremme ansatte med edderkoppen. Suleka har relativt få turer i løpet av samtalen (14 turer av det totale antallet turer på 74), men flere av turene har initierende kvalitet, jamfør linje 1, 13, 17, 37, 40, 47. Suleka har med andre ord innflytelse på samtalen innhold selv om hun bare i noen grad bidrar til den sekvensielle utviklingen av samtalen.

4.5 Oppsummering

Språklig samhandling i barnehagen er i dette kapitlet belyst gjennom tre perspektiver: 1) forholdet mellom samtaler og barns aktiviteter, 2) initiativ-responsanalyse og hovedfokusbarnets innflytelse på samtalen og 3) struktur og deltakerposisjoner i samtalen.

4.5.1 Språklig samhandling og aktivitetstyper

En næranalyse av samtaler mellom ansatte og Suleka alene eller med andre barn i Sjøstjerne barnehage viser at språklige samhandling oppstår oftere i noen typer situasjoner, sjeldnere i andre typer samtaler. Samtalene inne oppstår først og fremst i forbindelse med bordaktiviteter, mens ute er det i stor grad når avdelingen befinner seg på tur. Det er svært få samtaler mellom ansatte og barn på uteplassen i barnehagen og i forbindelse med barns lek uavhengig av om det er ute eller inne (4.2 og 4.3).

Materialet inneholder kun to samtaler mellom ansatte og barn relatert til lek. Det er når Suleka og venninnene inviterer den ansatte med i bursdagslek, og når jentene og den ansatte sammen leker at de lager og spiser mat. Selv om materialet i denne studien er relativt begrenset, foreligger det andre studier, se blant annet Gjems (2006 og Ekström (2007) der liknende funn er dokumentert. Det kan tyde på at den samtalepraksis Suleka erfarer, speiler en form for institusjonell samtalepraksis der den kontekstuelle rammen (frilek ute og frilek inne), men også aktivitetstypen (lek, boraktiviteter, tur), skaper ulike forventninger til språklig samhandling.

Observasjoner fra den første materialinnsamlingen viser at Kenneth, som er opptatt av naturfaglige temaer, har betydelig mer voksenkontakt når de er på barnehagens turområde enn Lukas, som mye av tiden leker regelleker og andre leker der han er i bevegelse. Det er imidlertid få bordaktiviteter i Rognebæret og Fuglekvitter barnehage under observasjonsperioden. De to fokusbarna som har mest samtale tid med de ansatte fra første materialinnsamling, er Kenneth fra Rognebæret og Aida fra Fuglekvitter barnehage (jamfør 4.1). Både Kenneth, Lukas og Aida oppsøker de ansatte av ulike grunner. Kenneth for å få lov til å bruke spikkekniver, og for å studere insekter og småkryp sammen med ansatte. Lukas for å få hjelp og støtte til å løse konflikter, og Aida for å bli lest for. Jasim har nesten ikke samtale tid med ansatte under observasjonsperioden, kun en liten sekvens. Jasim fungerer godt i barnegruppa og leker med forskjellige barn, og blir ikke oppsøkt av de ansatte. Noe av grunnen kan være at det var barn på avdelingen som krevde ekstra oppfølging.

På bakgrunn av begge observasjonsperiodene er det mye som tyder på at det er færre samtaler mellom barn og ansatte i forbindelse med barns lek enn i andre typer aktiviteter.

4.5.2 Samtalene i relasjon til aktivitetene

En systematisering av samtalene viser at de fleste samtalene er relatert til situasjonen i kommunikasjonsøyeblikket. Det er i stor grad objekter eller fenomener i de nære omgivelsene som blir omtalt. Det gjelder både samtalene inne og samtalene ute uavhengig om det er dialoger eller samtaler med flere deltakere. Det er likevel tre samtaler som omhandler Sulekas erfaringer utenfor barnehagen. Det er når den ansatte spør Suleka og venninnen om hva de gjorde i helgen (nummer 1 tabell 10) og når den ansatte spør om en bursdag Suleka har vært i (nummer 1 tabell 4). Begge disse samtalene som innledes på initiativ fra ansatte, synes å konkurrere med samtidige andre aktiviteter: etablering av sykehuslek og jentenes ablegøyer med hverandre. Den tredje samtalen finner sted ute på Sulekas initiativ, og dreier seg om lillesøsteren hennes. Det er ytterligere tre samtaler som omhandler temaer som kun delvis er direkte relatert til den umiddelbare konteksten: hva vi bruker ulike kroppsdeler til (nummer 13), penn som ikke virker og hvorfor (nummer 12) og de ansattes kaffevaner (nummer 14), jmf tabell 10 (4.3.2). Alle disse samtalene finner sted inne i barnehagen. Det er med andre ord beskrivelser av observerbare elementer i de nære omgivelsene og konkrete gjøremål som hovedsakelig inspirerer til samtaler mellom ansatte og flerspråklige barn, og som gjøres relevant gjennom samtale. Sulekas tidligere eller fremtidige opplevelser og erfaringer utenfor barnehagen blir i liten grad etterspurt av de ansatte. Det å skape og formidle fortellinger generelt og det å snakke om fortidige og fremtidige hendelser, synes det å være mindre fokus på. Det samme gjelder det å undre seg og filosofere over ulike temaer.

4.5.3 Hovedfokusbarnets (Sulekas) innflytelse på samtalene

For å få innblikk i hvilken innflytelse Suleka har på utviklingen av samtalene, har jeg gjennomført en forenklet initiativ-respons analyse (IR-analyse) (Linell et al., 1988). Det er Sulekas deltakelse i samtalene og ikke karakteristiske trekk ved de enkelte samtalene i sin helhet jeg er interessert i. IR-analysen av samtaler med to deltakere inne viser at Suleka bidrar i liten grad til utviklingen av disse samtalene. I alt 3/4 av turene hennes i dialoger med ansatte er responser som ikke tilfører ny informasjon (minimal respons). Selv om Suleka har flere initierende turer i samtaler med flere deltakere inne, er det hovedsakelig de ansatte som tar initiativ til disse samtalene.

IR-analysen av samtaler ute viser betydelig sterke innflytelser fra Suleka. Hun har langt flere initierende turer i disse samtalene, og de fleste av samtalene oppstår på initiativ fra Suleka. Ansatte innleder kun to av samtalene ute. I de lengre samtalene ute som oppstår når Suleka og venninnene går på skøyter (nummer 4 tabell 4), når Suleka og venninnene lager blomsterkrans sammen med en ansatt (nummer 10 tabell 12) og når de studerer insekter (nummer 11 tabell 12) er det initierende turer fra Suleka som introduserer nye temaer. IR-analysen viser også at Suleka har flere turer rettet mot andre barn i samtaler ute enn i samtalene inne med unntak av samtaler i forbindelse med lek. I noen av samtalene ute har ikke Suleka noen turer rettet mot ansatte, men der ansatte selv inntar rollen som ratifisert deltaker (nummer 6 og 8 tabell 12) jmfør eksempel 20.

Suleka fremstår med andre ord som langt mer aktiv og med større innflytelse i samtaler med ansatte når avdelingen er ute enn når de er inne. Det er når hun er sammen med en ansatt over tid ute, at Suleka uoppfordret begynner å fortelle om erfaringer fra hjemmet. Jeg mener det er gode grunner for at ansatte vektlegger barns sosiale språkprofil, som i denne sammenhengen vil si å notere seg i hvilke situasjoner og sammenhenger et barn er språklig aktiv og komfortabel med å fortelle, undre seg osv. Suleka var svært lite språklig aktiv under måltidene og i gruppeaktiviteter. Hun fremstod som svært sjenert og hadde kun et fåtall turer under måltidene i løpet av observasjonsperioden. Det var flere måltider hun ikke sa noe som helst. Siden det er uformelle samtaler som er studieobjektet i denne studien, inngår ikke samtaler under gruppeaktiviteter i materialet. Under observasjonsperioden var det likevel tydelig at Suleka var ukomfortabel med å ta ordet i undervisningspregede aktiviteter styrt og ledet av de ansatte. Situasjoner og aktiviteter ute, spesielt på turer, kunne være undervisningspregede i innhold, men med en åpnere struktur enn tradisjonelle undervisningssamtaler strukturert i spørsmål-svarekvenser. Analysene viser at det var flere slike samtaler inne. Mitt inntrykk er at det ikke er det faglige innholdet, men formen på samtalen, som i størst grad påvirker Sulekas deltakelse i det språklige fellesskapet i barnehagen.

4.5.4 Struktur og deltakerposisjoner

En nærmere undersøkelse av deltakerposisjoner i samtalene basert på Goffmans *participation framework* (Goffman, 1979) viser at Suleka, til tross for høy andel

minimal respons og få initiativ, likevel selv velger posisjon som ratifisert deltaker i flere av samtalen inne. I flere av samtalen med flere deltakere adresserer ansatte gruppen av barn som Suleka inngår i, med fellesbetegnelsene *dere* eller *jenter* (kapittel 4.4.2), men Suleka velger selv å respondere på den ansattes initiativ, og signaliserer et ønske om å kommunisere.

I flere av de lengre samtalen inne er samtalen organisert i turpar der ansatte spør og Suleka eller andre barn svarer, og som etterfølges av et nytt spørsmål fra den ansatte. Det gjelder både samtalen om hva jentene har gjort i helgen, men også andre samtaler i forbindelse med bordaktiviteter som når en penn ikke virker (jamfør nummer 12 tabell 10) eller når den ansatte spør om hva man bruker ulike kroppsdeler til (nummer 13), hva turdag er, når det er natt og dag (en sekvens i samtalen om bokstaver, nummer 16 tabell 10). Disse samtalen har tydelige trekk av undervisningssamtaler og testing eller kartlegging.

Flere av samtalen ute har et tydelig faglig innhold der den ansatte forklarer naturfaglige fenomener (begrepet logre, hvilken fugl fjære tilhører, hva blomster heter osv.) eller hvordan Suleka skal beherske ulike elementer (hvordan klatre ned av fjellet, hvordan klatre opp i klatrestativet, hvordan gå på skøyter osv.). På bakgrunn av det faglige innholdet kan også disse samtalen sies å være undervisningspreget, men de har en annen struktur enn i de undervisningspregede samtalen inne. Samtalen ute er i langt mindre grad organisert i turpar der ansatte stiller spørsmål. Ute beskriver og forklarer de ansatte i større grad. Det kan se ut som om de ansatte legger til rette for at barna får større innflytelse på samtalen ute enn inne.

En undersøkelse av hvorvidt Suleka og andre barn har selvstendige posisjoner i samtalen, viser at svært få samtaler kan karakteriseres som gruppesamtaler, jamfør Linells definisjon (Linell, 1990). Selv om alle deltakerne bidrar med turer til et felles tema, utgjør deltakerne sjelden mer enn to samtaleparter. Barna fremstår i stor grad som en felles samtalepart med unntak av en sekvens i samtalen der Suleka går på skøyter, og i samtaler i forbindelse med lek. De øvrige samtalen er hovedsakelig dyadisk organisert. Det gjelder samtaler med flere deltakere både inne og ute. Samtaler inne har likevel større voksendominans enn samtalen ute.

Institusjonelle samtaler og ordinære samtaler lar seg ikke klart avgrense (Heritage & Clayman, 2010). For det første kan ikke institusjonelle samtaler avgrenses eller begrenses av bestemte fysiske eller symbolske omgivelser, slik som et klasserom, et sykehus, et kontor eller en barnehage (Drew & Heritage, 1992). Institusjonelle samtaler kan opptre hvor som helst på samme måte som ordinære samtaler kan

forekomme i svært mange institusjonelle kontekster. For det andre er det mange av de interaksjonelle praksiser som utspiller seg i institusjonelle samtaler, som også er å finne i ordinære samtaler. Innenfor konversasjonsanalyse er institusjonelle samtaler snarere å betrakte som et perspektiv framfor en egen veldefinert kategori basert på «findings about the institutions *of* talk as a means to analyze the operations of other social institutions *in* talk» (Heritage & Clayman, 2010:16). I studier av institusjonelle samtaler er det ikke interaksjonelle forhold i generisk betydning som er i fokus, men spesifikke interaksjonelle perspektiver som kjennetegner ulike typer samtaler. Jeg vil likevel ikke uten videre konkludere med at funnene i denne studien speiler en institusjonell samtalepraksis. Det er to ansatte som i stor grad er involvert i de fleste av samtalene: pedagogisk leder i de lengre samtalene inne og en assistent i samtalene ute, men begge to var likevel på flere av turene og på avdelingen. I en av samtalene med pedagogisk leder fortalte hun meg at hun syntes det kunne være vanskelig å samtale med Suleka, og at assistenten hadde bedre kontakt med henne. Det forklarer likevel ikke hvorfor assistenten i liten grad er involvert i lengre samtaler inne. Det kan synes som om forskjeller i samtalenes struktur, Sulekas innflytelse på samtalene og hennes deltakerposisjoner er påvirket av institusjonelle faktorer, men også av personlige forhold.

5 Personalets språkbruk i samtaler med flerspråklige barn

Formålet med dette kapitlet er å utvikle kunnskap om ansattes språkbruk i samtaler med flerspråklige barn. Mens kapittel 4 omhandler samtaler som sosial aktivitet, dreier dette kapitlet seg om tekstlige aspekter ved samtaler, nærmere bestemt hvilke objekter og fenomener (substantiv), prosesser (verb) og egenskaper (adjektiv) ansatte aktiverer i ulike situasjoner, samt hvilke typer tekster samtalerne former. Det er forskningsspørsmål 2 som skal besvares. Studien bygger, som nevnt, på antakelsen om at barn må høre og erfare språk i bruk for å kunne utvikle ordforråd og tekststrukturer (Tomasello, 2003; Nelson, 1996, 2007).

I kapittel 5.1 vil jeg se nærmere på hvilke perspektiver personalet fokuserer på i samtaler om naturfaglige temaer. Analysene tar utgangspunkt i Langackers (2008) begreper: *spesifisering, fokus, forgrunnprofilering og perspektiv*. Fenomener i naturen er valgt fordi flere samtaler omhandler dette temaet, og fordi kunnskap om og erfaringer med natur inngår i ett av fagområdene, og det er forankret i barnehagens verdigrunnlag, jmfør kapittel 2.5. Analysene vil også relateres til føringer i 2011-utgaven av rammeplanen, som var gjeldende under materialinnsamlingen, og som fremdeles er gjeldende fram til 1.august 2017.

I kapittel 5.2 er det ansattes aktivering av substantiv, verb og adjektiv som analyseres. Jeg vil i tillegg til å belyse hva som benevnes, også se nærmere på hvilke nivåer i den hierarkiske strukturen som aktiveres. I hvilken grad anvendes overbegreper, ord på basisnivå eller ord med en mer spesifikk betydning? Siden mange ord er flertydige, spesielt høyfrekvente verb, vil et variert ordforråd omfatte mer enn antall forskjellige ord. Jeg vil derfor se nærmere på flertydigheten i ansattes ordvalg. Forskning viser at det er gunstig for barnets språklige, men også for den kognitive utviklingen, å delta i samtaler der hendelser plasseres i tid, og der blant annet mentale hendelser utveksles (gi uttrykk for tanker, meninger, antakelser osv.), se kapittel 2.4. Ansattes bruk av verb for mentale prosesser og substantiv som uttrykker tidsangivelser, vil derfor bli belyst. I siste avsnitt i kapittel 5.2 er det ansattes bruk av deiksis og ordet *sånn* som analyseres. Et underliggende spørsmål er i hvilken grad ansattes ordvalg kjennetegnes av forenkling gjennom bruk av blant annet deiksis.

I kapittel 5.3 er det større språklige enheter i samtaler som analyseres. Jeg vil se nærmere på hvilke teksttyper som samtaler med flerspråklige barn former. Materialet er i hovedsak det samme som i kapittel 4, men det er også to samtaler fra den første materialinnsamlingen som inngår i analysene i kapittel 5.1 fordi de omhandler samme tema som noen av samtaler fra den andre materialinnsamlingen. I de øvrige delene av kapitlet analyseres et større materiale, samtaler fra den andre materialinnsamlingen.

5.1 Perspektiv og fokus i samtaler om natur

Når ansatte omtaler objekter og fenomener i naturen, kan de velge å fokusere på egenskaper ved for eksempel insekter, de kan fokusere på barns undring, opplevelser, omgang med elementer i naturen, de kan forklare fenomener i naturen osv.

Barnehagens arbeid med naturfaglige temaer er, som nevnt i kapittel 2.2, også et ledd i barns danning. Danning er de verdiene og grunnholdningene vi møter verden med (Løkken & Søbstad, 2011;87). Læring om natur omfatter altså mer enn kunnskap om objekter og prosesser i naturen. Barn skal også lære å vise respekt for naturen.

Ifølge rammeplanen er formålet med fagområdet natur, miljø og teknikk ikke utelukkende kunnskap som er språklig forankret. Barn som går i barnehagen, skal få en rekke erfaringer blant annet med dyr og vekster. De skal lære å iaktta og undre seg over fenomener i den fysiske verdenen, og de skal erfare hvordan teknikk kan brukes i leken og hverdagslivet. Videre skal barnehagen nytte nærmiljøets muligheter for å iaktta dyr, fisker, fugler, insekter og planter (Kunnskapsdepartementet, 2011:45).

Uttrykk som *erfaringer med/erfare* og *iaktta* viser at mye av formålet med fagområdet er å gi barna opplevelser i form av (sanse)erfaringer, og å stimulere barnas nysgjerrighet og undring. Disse målene med fagområdet krever ikke nødvendigvis språklige ferdigheter, men dersom barn skal kunne *beskrive* elementer og fenomener i naturen, eller fortelle om noe de har sett og synes er interessant, kreves det et fagspesifikt ordforråd.

Ethvert fagområde utvikler begreper og uttrykksformer som er forskjellig fra dagligspråket. En studie av Golden (1984) om ordforråd i lærebøker, i det som den gang var orienteringsfag (O-fag), viser at ord som er kjent i dagligspråket kan ha en annen betydning i naturfag og samfunnsfag. Ordet *bord* forekom en rekke ganger i disse bøkene, men svært sjelden i betydningen *møbel*. Ordet *bord* kunne bety *planke*,

eller inngå i uttrykk som *om bord, over bord*. En studie av Gimbel (1995) viser at det ikke nødvendigvis er fagordene som skaper utfordringer for andrespråksinnlærere fordi fagord gjerne blir forklart i teksten eller av læreren. Ord som ikke er fagord, men som kan ha en spesifikk betydning og som tilhører et fag, blir gjerne ikke forklart fordi de regnes som kjente. Når man jobber med for eksempel et emne i geografi, kan ordet *bakke* skape vel så store vanskeligheter som ordet *udal*. Disse såkalte førfalige uttrykkene gjør tilegnelse av et faglig innhold mer utfordrende (ibid.). Tilegnelsen av fagspesifikke ord forutsetter at personalet benevner og omtaler elementer i naturen i ulike situasjoner. I de neste avsnittene vil jeg se nærmere på samtaler som oppstår når barn og ansatte observerer insekter, når ansatte omtaler barns omgang med elementer i naturen, og når ansatte forklarer fenomener og objekter relatert til natur. Jeg vil fokusere på hvordan elementene i naturen omtales, hvilke elementer og fenomener personalet benevner og hvilke teksttyper som samtalen inneholder.

5.1.1 Samtaler om insekter

I alle tre barnehagene er barn og ansatte opptatt av å studere insekter og småkryp. Det er tema i samlingsstund og på turer i alle tre barnehagene. Opptak i Rognebæret barnehage (1. materialinnsamling) er gjengitt i eksempel 22, 23, 26 og 27, mens opptak i Sjøstjerne barnehage (2. materialinnsamling) er gjengitt i eksempel 24, 25, 28 og 29. Eksempel 22 er utdrag av en samtale som finner sted når Kenneth er på et turområde utenfor barnehagen. Opptaket varer i 11 minutter og 30 sekunder, og samtalen består av 156 turer. Samtalen har to hovedtemaer som utvikles parallelt. Kenneth snakker om barkebåter som han og en gruppe barn forsøker å manøvrere på tjernet. Etter en stund er det noen av barna som begynner å interessere seg for innsektene på tjernet. Selv om Kenneth ikke deltar med turer i den delen av samtalen som omhandler insekter, har han ved flere anledninger vist stor interesse for insekter og småkryp. Det er godt mulig at Kenneth likevel er oppmerksom på det som sies om insektene i denne samtalen.

Eks 22: Lek med pinner og barkebåter ved tjernet

- 32 Janne hva er det som kommer ut?
33 Paul: vann, den ligger i vann, vet du. den har vann inni
|
46 Paul: Henrik, den ligger rett bak oss der, nå fløy den vekk
47 Henrik: hva da?

- |
- 72 Gutt: å, hva er det, hva er det?
- 73 Paul: en liten buksvømmer
- 74 Kenneth: pass
- 75 Gutt: [en liten buksvømmer]
- |
- 79 Gutt: er den død eller, jeg tror den spiller død
- 80 Paul: den liker seg best under vann, vet du
- 81 Gutt: jeg vil ikke ha den på båten
- 82 Paul: legg han ut i vann, ja

Den ansatte, Paul, har 14 av turene i løpet av hele samtalen. Seks av turene er relatert til barns undringer over insektene på tjernet, mens de øvrige turene er reparasjon, forsøk på å regulere barnas adferd (forhindre at de faller i vannet) og markerer overgang til en annen aktivitet (lage 17. mai sløyfer). Paul må sies å innta rollen som observatør til barnas lek med barkebåter. Han deltar verken fysisk eller med språklige ytringer når tema i samtalen er barkebåter, men da barna begynner å snakke om insekter, bidrar han med flere turer.

Det er et insekt som omtales, linje 32-33 + 46-47. Insektet blir referert til som *den* og *han*, mens i linje 73 benevner han insektet som buksvømmer. Pauls har gjennom sine turer i samtalen fokuset på egenskaper ved buksvømmeren. Gjennom alle fire sekvensene i eksempel 22 danner insektet, buksvømmeren, forgrunn. Forgrunn blir i kapittel 2.5.2 definert som det mest fremtredende domenet i situasjonen som blir omtalt. I denne situasjonen er det insektet som *ligger*, *fløy* og som *liker seg*, og det relateres til omgivelsene, *vann*, som danner bakgrunn. Vann lokaliseres både rundt insektet i linje 35 og 82, men er også inni insektet i linje 35. I linje 80 er det ikke nødvendigvis lokalisering av buksvømmeren som uttrykkes gjennom preposisjonsuttrykket *under vann*, selv om det kunne vært en relevant tolkning av uttrykket. Verbet *liker seg* kan både ha lokalisering som ramme, men *liker seg* kan også uttrykke en egenskap ved insektet. Det er insektet som er i fokus, og som utgjør forgrunn inntil linje 82 da perspektivet endres og buksvømmeren danner bakgrunn («legg han ut i vann, ja»). Imperativformer krever ikke subjekt, så den som utfører handlingen er ikke fokusert i bydesetninger. Det er selve verbalhandlingen *legg* som danner forgrunn i linje 82, og et etterstilt *ja* understreker at Pauls ytring ikke er et påbud om å legge insektet ut i vannet, men en beskrivelse og/eller anerkjennelse av guttens handling med insektet, som muligens oppstår på bakgrunn av Pauls indirekte oppfordring i linje 80.

Eksempel 23 er et utdrag av en samtale som også finner sted ved barnehagens lavvo. Eksempel 23 er et utdrag av en samtale som oppstår når Kenneth og noen gutter leker med noen små løvtrær. Etter en stund vipper Kennet opp et lag med mose med en pinne, og flere barn og Hanne kommer til for å se hva Kenneth holder på med. Hele samtalen varer i 7 minutter og består av 86 turer. Mot slutten av samtalen deltar også en annen ansatt, Karin. Hanne har 24 turer, mens Karin har til sammen 5 turer i siste del av samtalen.

Eksempel 23: Livet under mosen

52 Hanne: ja, se om det er noe under der

53 Erik: ja (med forventningsfull stemme) æ fant

54 Hanne: oij, oij, oij

55 Erik: og det er egg

56 Hanne: egg (lys stemme, stigende tone) ikke ta de, bare la de være der. vi kan se på de

57 Henrik: det er egg

58 Hanne: tror dere det er mange maur som er inni de eggene

59 Henrik: det er baby

60 Hanne: ja, se (lys stemme)

61 Kenneth: de jobber

62 Hanne: ja, de jobber

63 Kenneth: [jobber]

64 Sigurd: [det er maur på hånda mi] (latter)

65 Hanne: mm, det smakte sigurdgodt

66 Erik: ai, to maur

67 Hanne: aa, har du sett! (lys stemme)

68 Kevin: æ fant det. det var æ som fant det

69 Henrik: mer. det er mye, se her

70 Hanne: [dere må være greie mot de. de må bare bo der. nei, dere skal ikke drive å dra

71 Karin: [xxxxxx, ikke riv, se der, er ikke de litt annerledes enn de andre] ja, men ikke vipp opp

72 Erik: her er bo på dæ.

73 Sigurd: ja, vet det

74 Henrik: se, hva vi holder på med..

75 Karin: disse maurane er ikke de samme som de der oppe.

76 Erik: hvorfor det?

77 Karin: hæ, ser dere at det er [litt forskjellige]

78 Hanne: [disse] disse er litt mindre, disse (lav stemme)

(flere gutter snakker lavt i munnen på hverandre, kan bare gjenkjennes som mumling på opptaket)

- 79 Hanne: der er xxx
 80 Karin: [de bor på steinene der]
 81 Kenneth: [se her, se, hva vi holder på med, storekarin]
 82 Erik: [storekarin, det er maur]
 83 Hanne: [xxx ser du det]
 84 Erik: bøy de (laget med mose blir lagt på plass igjen på steinen) nå blir de helt alene xxxx

Ordet *mose* blir ikke nevnt i samtalen. Jeg har likevel valgt å gi dette eksemplet betegnelsen *livet under mosen* på bakgrunn av objekter barna og den ansatte er i berøring med, og på bakgrunn av tema i samtalen. I denne situasjonen bøyer Hanne seg ned sammen med barna, og hun viser med kroppsbevegelser og også språklig at hun er engasjert og interessert i barnas initiativ, jamfør linje 54 («oij, oij,oij») og 67 («har du sett!»). Hva som fokuseres i samtalen, varierer. I store deler av utdraget er det barnas observasjon og omgang med maurene og maureggene som danner forgrunn. Verbet *se* forekommer i flere av Hannes turer jamfør linje 52 («ja, se om det er noe under der»), linje 56 («ikke ta de, bare la de være der. vi kan se på de») og linje 60 («ja, se»). I linje 58 retter Hanne fokus mot barnas undring eller kanskje også kunnskaper om dyr som legger egg. Hun spør barna om de tror det er maur i eggene. I Hannes neste ytring endres perspektivet, og maurenes aktivitet er i fokus og danner forgrunnen («ja, de jobber») i linje 62, og i linje 65 er det underforstått at det er maurene som smaker på Sigurds hånd. I linje 70 er det igjen barnas omgang med maurene som fokuseres gjennom uttrykkene *være greie*, og *ikke drive og dra*. Den andre ansatte, Karin, bringer inn et tredje perspektiv i linje 77. Maurene under mosen sammenliknes med maurene *der oppe*. *Der oppe* er sannsynligvis maurene i maurtua ved bilveien til barnehagen. De stopper av og til opp ved denne maurtua. I tillegg til sammenlikningen fokuserer også Karin i linje 71 på hvordan man skal behandle maurene, *ikke vipp opp*.

Mens samtalen om buksvømmeren, eksempel 22, fokuserer på egenskaper ved insektet, er det barns sanseopplevelser som fokuseres i eksempel 23. Begge samtalene må også sies å inneholde et dannelsesperspektiv. Barns omgang med insektene reguleres gjennom de ansattes ytringer. Barna må behandle maureggene med forsiktighet, jamfør eksempel 23, og i samtalen som eksempel 22 er utdrag av, forsøker Paul med sine ytringer å forhindre at barna faller i vannet. Jeg vil videre se nærmere på hvilke objekter og fenomener som de ansatte benevner.

Eksempel 22 viser at det er relativt få elementer i naturen som benevnes. Paul aktiverer ord som *buksvømmer* og *vann* i utdraget, og i samtalen for øvrig anvender han substantivet *pinne* i tillegg til *sløyfe*. I eksempel 23, som er utdrag av en samtale som også gjengis i eksempel 27 under, er det tre objekter i naturen som de ansatte benevner; *maur*, *egg* og *steinene*. Det er et noe større antall og variasjon i verbbruken.

Det forekommer både perseptuelle verb (*se*), verb som uttrykker handlinger (*jobber, smaker, dra, riv, vipp opp*), mentale verb (*tror*) og verbaluttrykk som refererer til omgang med objekter (*la være* og *være greie*). Verbene *å jobbe* og *bo* tilhører det allmenne vokabularet, og benyttes her for å beskrive egenskaper eller trekk ved maurene. Gjennom å benytte ord fra dagligspråket vil den ansatte gjennom ytringer der maur danner forgrunn, relatere observasjonen av maur til situasjoner som vil være gjenkjennelige fra barnas eget liv.

Når de ansatte fokuserer på barnas sanseopplevelser i samtalen om maur, er det ett adjektiv, *mindre*, som anvendes om egenskaper ved maurene. Det er når maurene i denne situasjonen sammenliknes med andre maur barna har sett, jamfør linje 77 og 78. Lokalisering av maurene uttrykkes ved ett preposisjonsuttrykk *på steinen* eller ved et deiktisk uttrykk, *der*, linje 52, 70, 75 og 80. I linje 52 og 70 representerer *der* eneste lokaliseringsuttrykk, mens det i linje 75 og 80 inngår *der* i uttrykkene *der oppe* og *på steinen der*.

De to neste eksemplene er utdrag av en samtale fra den andre materialinnsamlingen. Denne samtalen finner sted på uteområdet til Sjøstrand barnehage og er på til sammen 74 turer. Det er flere ansatte som deltar i samtalen; Annika med 25 turer, Ella med 5 turer og Kjersti med 2 turer. I første halvdel av samtalen (eksempel 24) snakker barna og Annika om en flue og en maur som noen barn har oppdaget, og som de ønsker at flere skal se. I den andre halvdel av samtalen (eksempel 25) er tema det å få maur opp i et glass med lokk med forstørrelsesglass. Barna mister interessen for mauren, og de finner ut at de kan putte en lekeedderkopp i plastikk opp i glasset for så å skremme de ansatte.

Eks 24: Studere insekter på uteplassen i barnehagen

- 1 Suleka: Annika! (0.5) Annika! (0.5) se på den! (0.5) Annika! se på denne! (1) den grønne.
- 2 Annika: hæ (.) har du sett! (1) kommer et romvesen! (1) "bitte" "bitte lite romvesen. (2) det er en flue.
- 3 Anita: vi venter litt Sverre.
- 4 Annika: en flue, se!
- 5 Suleka: (skriker)
- 6 Annika: du slapp av (1) se (.) se der (.)en flue-, du kan ikke du kjenner ikke den går på deg en gang, kom! (1) se, du kan ikke kjenne det-
|
- 11 Suleka: det kiler-,
- 12 Annika: kiler det? kjenner du den går på hånda di (0.5) det er bare å blåse på den så går den vekk (.)oij ↑se der
- 13 Sverre: aha
- 14 Suleka: den kiler deg.

15 Annika: jeg kjenner det ikke så veldig godt ((latter)) jeg kjenner den ikke jeg (1)
oij! hoppa den, så du det?

Eksempel 24 viser i likhet med eksempel 23 at den ansatte, Annika, velger barnas observasjon og sanseerfaring som forgrunn. I løpet av Annikas fire første turer benyttes verbet *se* fire ganger i tillegg til *har du sett!* i linje 2, som her brukes i overført betydning som et uttrykk for Annikas begeistring. I tillegg til verbet *se* benytter Annika sanseverb som *kjenne* og *kile*. Det er bare i linje 15 at insektet er i forgrunnen i deler av ytringer (hoppa den), før igjen barnas persepsjon danner forgrunn (så du det?). Substantiv som benyttes i eksemplet, er *romvesen*, *flue* og *hånd*. I linje 2 relaterer den anastte insektet til fenomener fra en fantasiverden (grønne romvesen), som har samme farge som insektet.

Litt senere i samtalen fanger en maur barnas interesse. Annika opprettholder fokuset på barnas observasjon, se eksempel 25:

Eksempel 25: Insekter

27 Janne: jeg ser en maur.

28 Annika: en maur? (2) en liten maur, ↑se på den

29 Uid: små

30 Suleka: hæ?

31 Sverre: går på bladet.

32 Annika: se her! kom og se, kom (2) oij den løper fortere (5) vi kan se på den i forstørrelsesglass, kom.

Verbet *se* benyttes i alt fire ganger i den delen av samtalen som omhandler maur, jamfør linje 28 og 32. Insektene danner forgrunn i begrenset grad, og samtalen inneholder dermed lite informasjon om insektene. I eksempel 24 *går* og *hopper* flua, jamfør linje 6, 12 og 15, og i eksempel 25 *løper* mauren, jamfør linje 32. Mauren er *liten*, linje 28.

Mens den delen av samtalen som omhandler flua, inneholder tre substantiv, er det to substantiv som aktiveres under tema maur: *maur* og *forstørrelsesglass*. I de øvrige turene som ikke er gjengitt i eksempel 24 og 25, er det to objekter som benevnes: *edderkopp* og *lokket*. Det er noe større variasjon i bruken av verb i den ansattes ytringer. Det benyttes verb for sanseopplevelser: *kjenne*, *kile*, *se*, og verb som uttrykker handlinger: *blåse*, *hoppa*, *løper*, *kom*. I de ansattes øvrige turer i denne samtalen benyttes verb og verbaluttrykk som *gå*, *komme*, *putte*, *ta med*, *si*, *gjøre*, *lurte* og *ha lyst på*.

I likhet med eksempel 22 og 23 benevnes det også i eksemplene 24 og 25 få objekter i omgivelsene som situasjonen oppstår i, og få egenskaper ved insektene. Flua går *på hånda* til barnet, jamfør linje 12 i eksempel 24, og flua sammenliknes med et *bitte, bitte lite* romvesen (linje 2). I eksempel 25 benyttes to adjektiver *liten* og *fortere*, en *liten* maur i linje 28, og den løper *fortere* i linje 32.

I eksempel 23-25 er det med andre ord barnas observasjoner og undring som fokuseres i de ansattes språklige bidrag, et perspektiv som ivaretar rammeplanens mål om å nytte nærmiljøet til å iaktta blant annet insekter. Aktivering av et begrenset ordforråd vil imidlertid kunne få konsekvenser for barns muligheter til å fortelle om egne erfaringer og opplevelser relatert til tema natur, som eksempel 26 under illustrerer. Eksempel 26 er et utdrag av en kort samtale som oppstår i etterkant av samtalen der barna observerer maurene under mosen. Kenneth ønsker å fortelle Paul, som er ansatt, om hva han nettopp har erfart. Paul befinner seg et lite stykke unna, og Kenneth oppsøker Paul sammen med en av guttene, Sigurd.

Eksempel 26: Fortelle om maur

- 4 Kenneth: Paul, vi så småe eggane
- 5 Sigurd: mauregg
- 6 Kenneth: mauregg. Vi så en bite, lite [egg]
- 7 Sigurd: [ja]
- 8 Paul: hva slags farge var det på de, da. var de hvite?
- 9 Kenneth: ja, de var kjempe kule
- 10 Sigurd: ja, de var kjempe fine
- 11 Paul: fant dere dem inne i en maurtue
- 12 Kenneth: [ja]
- 13 Sigurd: [nei] det var inni sånn derre mose

Kenneth forteller her om noe han nettopp har sett, («*småe eggane*») i linje 4, og Paul svarer med å spørre om fargen på eggene (linje 8), for så å følge opp med spørsmål om maurene befant seg i en maurtue (linje 11). Kenneth bekrefter dette, men blir korrigert av Sigurd i linje 13. Kenneth har gjentatte ganger stoppet opp ved maurtuer, så jeg er nokså sikker på at Kenneth er klar over at området under mosen ikke er ei maurtue. Årsaken til at Kenneth svarer *ja* i linje 12, kan like gjerne være at han ikke kjenner til eller kommer på ordet *mose*.

Mens det i eksempel 22-25 er stor grad av nærhet mellom tema for samtalene og situasjonene samtalene oppstår i. Samtalene kan karakteriseres som situasjonsavhengige, men samtalen i eksempel 26 kan karakteriseres som

situasjonsuavhengig (se blant annet Hagtvet, 2004:116f). Alle samtaler, også de situasjonsuavhengige, vil på en eller annen måte aktivere eller forutsette en form for kontekst, men det vil likevel være ulike krav til ordforråd og tekststrukturer i samtaler der det er fysisk nærhet mellom det som omtales og elementer i situasjonen, og samtaler der det er avstand i tid og rom mellom situasjonen og det som omtales. Skillet mellom språkbruk som situasjonsavhengig og situasjonsuavhengig blir ofte tematisert i litteratur om barns språkutvikling. Barn som nærmer seg skolealder, vil være mindre avhengige av støtte i situasjonen for å forstå innholdet i samtalen, se blant annet von Tetzchner m.fl (1993:291) og Hagtvet (2004:113ff). Barn på denne alderen vil i tillegg ha utviklet språklige representasjoner som gjør at indre mentale representasjoner av noe barnet selv ikke har representasjoner av fra sine egne erfaringer, kan etableres (Nelson, 1996, 2007). Språklig og kognitivt kan barn på 5-6 år forstå beskrivelser og fortellinger som er situasjonsuavhengige, og de kan til en viss grad selv utforme slike fortellinger og beskrivelser, men det forutsetter at barnet har tilegnet seg et relevant ordforråd.

Eksempel 23-25 viser at de ansatte i stor grad fokuserer på barns sanseopplevelser, men det er ikke nødvendigvis dette fokuset i seg selv som fører til at få elementer i naturen som blir benevnt. Det er ingen grunn til at det barna ser, ikke kan lokaliseres eller at omgivelsene som insektene befinner seg i, egenskaper ved insektene osv., ikke kan beskrives. Eksempel 26 viser at begrenset benevning av elementer i situasjonen kan begrense barns muligheter til å fortelle om opplevelsen til andre som ikke var til stede, som igjen kan påvirke barns muligheter til å utforme beskrivelser, fortellinger osv. om det som opptar dem.

5.1.2 Forklare fenomener og objekter i naturen

Barns skal i tillegg til å iaktta dyr, fugler, insekter, planter osv. også utvikle kunnskaper om dette. Samtalene som er gjengitt i eksempel 22-26 kan karakteriseres som beskrivelser/beskrivelser av insekter med noe innslag av instruksjon, som når de ansatte vil forhindre at barna faller i vannet, eller at de skal skade maurene og maureggene. I de neste to eksemplene er det fenomenet *logre* og hvilke fugler som har slike fjør som Suleka har funnet, som forklares.

Eksempel 27 er utdrag av en samtale som finner sted når Sjøstrand barnehage går på skøyter. Suleka og venninnen Sol er sammen med en ansatt, Kjersti. En av

jentene får øye på noen hunder som blir tema for deler av samtalen. Eksempel 27 er utdrag av en samtale på 191 turer som inneholder mange forskjellige temaer.

Eksempel 27: Gå på skøyter II

76 Sol: Kjersti, se på den hund.

|

80 Kjersti: den hunden er glad. vet du åssen jeg kan se at den er glad? (2) hæ? (.) vet du hvordan jeg kan se det?

81 Suleka: ja.

82 Kjersti: for det at halen den logrer med, den beveger på halen

|

88 Sol: den løper

89 Suleka: ja jente og gutt de leker

|

93 Kjersti: ja hunder liker også leke sammen

94 Suleka: med meg?

95 Kjersti: ja kanskje med deg også.

96 Suleka: med guttehund

97 Kjersti: med guttehund?

98 Suleka: ja og jentehund.

I første del av utdraget fokuserer Kjersti på sin egen observasjon av hundene (se), og det er hundenes sinnsstemning (glad), som danner bakgrunn. Etter at Kjersti har rettet fokuset på hundene, forklarer hun hundenes sinnsstemning ved ordet *logre* (linje 82), som uttrykkes gjennom en årsaksrelasjon (for det at). Betydningen til ordet *logre* er nettopp å svinge på halen som tegn på glede. Kjersti fokuserer på *halen*, og lar den danne forgrunn i første del av ytringen («for at halen den logrer med»), for så å la *halen* danne bakgrunn i siste del av ytringen («beveger på halen»). Gjennom et slikt perspektivskifte tydeliggjøres koplingen for jentene mellom ordet *logre* og bevegelsen som ordet *logre* refererer til. I dette eksemplet forklares en spesifikk betegnelse *logre* med en mer generell betegnelse fra det allmenne ordforrådet, *beveger*, en relasjon som Langacker (2008) har gitt betegnelse *skjematisering*. I siste del av utdraget rettes fokuset mot hundenes kjønn, men her velger Kjersti å videreføre jentenes betegnelser hentet fra det allmenne vokabularet, framfor å aktivere mer fagspesifikke betegnelser som *tispe* og *hannhund*.

I eksempel 29 under har Suleka funnet en fuglefjær. På eget initiativ forteller Kjersti hvor fjæra kommer fra:

Eksempel 29: Fuglefjær

1 Suleka: å se Sol (.) den var fin.

(viser Sol en fjær hun har funnet)

2 Akaja: SOL ((roper))

3 Sol: jeg kommer.

(5)

4 Kjersti: jeg tror det er en fjær som har vært på en måke, de hvite fuglene vet du (.) de store hvite

I linje 4 benytter Kjersti både en del-hele relasjon, fjær – måke/fugl, en såkalt meronymisk struktur (Golden, 2014:61), og en skjemativering. *Måke* relateres til overbegrepet *fugler* som i dette tilfellet er modifisert, *de stor hvite*, som svever over turområdet. Det er også i dette tilfellet mulig for jentene å kople ordene *fjær*, *måke*, *fugl* til det som ordene refererer til.

I samtaler om elementer i naturen velger de ansatte forskjellig fokus, og de ansattes samtalebidrag har ulik form. Eksempel 22-26 viser utdrag av samtaler der barns undring og observasjon av insekter fokuseres. I begge barnehagene er det først og fremst barns sanseerfaringer som omtales når fokuset er på insekter. De ansatte beskriver hva barna kan se og føle, og i noen grad hva insektene gjør, se eksempel 23-25. Eksempel 22 skiller seg ut i valg av perspektiv. Her er det insektet som danner forgrunn, og den ansatte beskriver egenskaper ved insektet. Ordforrådet er hentet fra det allmenne vokabularet i alle de fire eksemplene. I eksempel 22-25 er det få elementer i naturen som benevnes. Eksempel 26 viser at begrenset benevning kan føre til utfordringer når barn skal fortelle om sine opplevelser. I samtaler der de ansatte i større grad forklarer elementer i naturen, aktiveres et noe mer fagspesifikt ordforråd, jamfør eksempel 27 og 28. De ansattes ytringer inneholder flere elementer, og det uttrykkes en hierarkisk organisering (spesifisering og skjemativering) mellom noen av elementene som benevnes.

Siden materialinnsamlingen foregikk over en begrenset tidsperiode, kan det være noe tilfeldig at et begrenset fagspesifikt ordforråd aktiveres den tiden jeg var i barnehagene. Alle ansatte jeg har møtt som jobber i barnehage, både i denne studien og for øvrig, er opptatt av benevning. I neste avsnitt vil jeg se nærmere på hva som kjennetegner ordforrådet til ansatte i Sjøstjerne barnehage i samtaler med Suleka. Det er med andre ord samtale fra den andre materialinnsamlingen som blir analysert.

5.2 Ordforråd i samtalene

Formålet med dette delkapitlet er å belyse forholdet mellom språk og erfaringer i samtaler mellom flerspråklige barn og ansatte. Ansattes bruk av substantiv, verb og adjektiv vil avdekke hva ansatte benevner i ulike situasjoner. Jeg vil blant annet se nærmere på over- og underordning og flertydighet i ansattes ordvalg.

Jeg har valgt å systematisere materialet med utgangspunkt i den samme inndelingen som i kapittel 4: dialoger inne, dialoger ute, samtaler med flere deltakere inne og samtaler med flere deltakere ute. Den lengste av alle samtaler i materialet (samtale nummer 4) er bearbeidet for seg fordi denne samtalen inneholder tre ganger så mange turer som de øvrige dialogene ute til sammen. I første avsnitt blir tall for leksikalsk variasjon i de fire kategoriene av samtaler presentert samlet. Deretter følger et avsnitt for hver av ordklassene substantiv, verb og adjektiv. Siste avsnitt av delkapitlet omhandler ansattes bruk av deiksis og ordet *sånn*.

5.2.1 Leksikalsk variasjon

Leksikalsk variasjon vil i denne sammenhengen si antall leksemer i ordklassene substantiv, verb og adjektiv som de ansatte anvender i samtaler med flerspråklige barn. Ord med flere betydningsvarianter blir regnet som ett leksem. Verbet *se* og verbaluttrykket *se ut som* betraktes som to betydningsvarianter av leksemet *se*. I tabell 15 under er antall leksemer talt opp for hver av kategoriene. Jeg har så lagt sammen antallet for hver av de fire kategoriene i nest nederste rad i tabellen merket med *antall til sammen*. Deretter har jeg kommet fram til leksikalsk variasjon (antall forskjellige substantiv, verb og adjektiv) i materialet fra den andre materialinnsamlingen ved å sammenlikne listene for de fire kategoriene, se nederste rad i tabellen.

Tabell 15: Leksikalsk variasjon

	Antall turer	Antall forskjellige substantiv	Antall forskjellige verb	Antall forskjellige adjektiv
Dialoger inne	75	15	18	6
Dialoger ute	60	13	21	4
Samtale 4	191	36	47	22
Samtaler med flere deltakere	832	79	69	39

inne				
Samtaler med				
flere deltakere	349	54	51	29
ute				
Antall tilsammen				
	1507	197	206	100
Leksikalsk				
variasjon		158	95	60

Jeg har valgt å belyse variasjon i ansattes ordvalg fordi barn skal lære mange ord, og da må de erfare et variert ordforråd. Tabell 15 viser at de fleste av substantivene forekommer bare i en av kategoriene. Det er 39 substantiv som inngår i samtaler i minst to av kategoriene. I et materiale som omhandler forskjellige temaer, er det naturlig at det er mindre gjentakelse av substantiver enn av verb og adjektiv. Tabellen over viser langt lavere leksikalsk variasjon i verb- og adjektivbruken til de ansatte. Det skyldes blant annet at de ansatte benytter en rekke høyfrekvente verb i flere av situasjonene/aktivitetene. Flere av verbene i materialet (som for eksempel *være, ha, bli, gå, komme, ta*) inngår i oversikten over de 50 meste frekvente ordene i norsk basert på en rekke frekvensmålinger, se Golden (2014: 46f). Det er ingen substantiv eller adjektiv på denne lista, med unntak av frekvensmålinger av fysikkbøker som inneholder substantivene *energi* og *vann*.

Andelen høyfrekvente verb i de ansattes samtalebidrag, og i tekster generelt, er relativt høy fordi de uttrykker grunnleggende betydningsdistinksjoner, og fordi betydningen til disse verbene ofte inngår som delkomponenter i mer spesifikke verb, som for eksempel *komme opp* for reiser seg, *gå rundt* for snurre osv. (Viberg, 1989:393). Høyfrekvente verb er i tillegg svært flertydige. Verbet *gjøre* kan blant annet bety *å lage, skape, forårsake* (øvelse gjør mester), *bety* (det gjør ingenting), *utføre* (gjøre et godt arbeid), *bese* (gjøre Euro Disney på to dager) osv. Verbet *se* kan bety *å oppfatte med øyet* (se den bilen, se godt, se dårlig), *erfare* (du skal se at det går nok bra), *tenke etter, fundere* (la meg se), *innse/forstå* (så vidt jeg kan se) osv. Disse verbene kan i tillegg inngå i en lang rekke verbaluttrykk som *se bort fra, se ned på, se opp til, se over, se seg i stand til* osv. (Ordbok, Universitetet i Bergen, 2016).

Ifølge Golden (2014: 63) varierer adjektivene noe mindre enn substantivene i en tekst, men de varierer likevel mer enn ordklassen verb. Det er en rekke adjektiv i materialet som anvendes flere ganger i samme samtale, se tabell 1-5 i vedlegget, men

det er kun noen få adjektiv som forekommer i flere situasjoner. Det er først og fremst *fin* men også *liten/lille*.

5.2.2 Substantiv

Gjentakelse kan styrke tilegnelsen av ord (Henriksen, 2001:85), og når et ord anvendes i flere situasjoner, kan det aktivere ulike deler av betydningsinnholdet til ord som er flertydige. Jeg har derfor sett på hvilke ord som anvendes inne og ute, i dialoger og i samtaler med flere deltakere. Substantiv regnes som mindre flertydige enn mange verb, men substantiv kan likevel anvendes i overførte og metaforiske betydninger også i dagligspråket. Overførte betydninger og metaforer er ofte utfordrende for andrespråksinnlærere (Kulbrandstad, 2007; Golden, 2005).

Videre har jeg undersøkt hvilket nivå i ordforrådets hierarkiske struktur, som substantivene i ansattes samtalebidrag, representerer. Overbegreper har et mer generelt betydningsinnhold enn øvrige ord i hierarkiet, og inneholder betydningsselementer som gjelder for de fleste av medlemmene i en kategori. Ord på basisnivå har et mer konkret betydningsinnhold. Ord på basisnivå er gjerne et enkeltord, og blir lært tidlig (Golden, 2014). De har likevel en større rekkevidde enn ord på lavere nivå. Ord på lavere nivå er gjerne sammensatt, og har et mer spesifisert betydningsinnhold som *stol* versus *barnestol*, *lenestol*, *tannlegestol* osv. Jeg vil også undersøke ansattes bruk av substantiv som refererer til tidsangivelser fordi det er gunstig for barns språklige og kognitive utvikling å samtale om hendelser som plasseres i tid.

Det er særlig ord for kroppsdelar som anvendes i flere situasjoner inne og ute, og ordet *bein* (*bein*, *beinet*, *beina*) blir benyttet i alle de fire kategoriene. Ord for kroppsdelar utgjør ca. halvparten av substantivene i de kortere dialogene mellom Suleka og ansatte ute (det vil si samtale nummer 2, 3 og 5-9). *Fjeset* og *ansiktet* samt *fua* og *rompa* er synonyme, og forekommer også i flere av kategoriene. Det gjør også substantivene *øyne*, *øyrene*, *hår* og *ryggen*. Det er i tillegg 16 kroppsdelar som blir benevnt, og disse substantivene refererer hovedsakelig til større/hele kroppsdelar som *ryggen*, *armen*, *hånden*, *beinet* i tillegg til *ansiktet/fjeset* og *rompa/fua*. Det er noen deler av de større kroppsdelene som blir benevnt: *nese*, *øyne*, *øyrene*, *tennene*, *munnen*, *navle* og *hår*. En annen kategori av substantiv som benyttes i flere av samtaler, er ord for familiemedlemmer som *mamma*, *pappa*, *baby* og *barn*. Ord for snø blir kun anvendt i en samtale om hva Suleka har gjort i helgen. Denne samtalen finner sted inne

i barnehagen. Ord for snø blir ikke benyttet i samtale som oppstår når Suleka hopper og leker i snøen ute.

De aller fleste substantivene representerer basisnivået. Eksempler på ord på basisnivå i materialet er *flue, fugl, hund, katt, slange, blomster, bil* osv. Det er få overbegreper som aktiveres, kun *maten*. Det er imidlertid noen flere eksempler på spesifiseringer. Det er navn på blomster (*løvetann, smørblomst, hundekjeks*), navn på fugler (*måke, and, svane*), navn på deler av planter og dyr som *stilk* og *fjær* eller spesifiseringer som kommer til uttrykk ved sammensatte substantiv som *jentesnømann, guttehund, juletre, fnisejenter, tøysekjøleskap, slappfisker, huskelapp, kaffemokka, lekekroken, dukkekroken* (krok refererer her til eget rom for lesing og for rollelek). Sammensetninger angir spesielle typer av et fenomen (huskelapp), men de kan også angi bestemte egenskaper som fnisete jenter og barn som er slappe i varmen (fnisejenter og slappfisker). Enkelte ganger blir ord på basisnivå valgt framfor mer spesifikke betegnelser, som når skisko omtales som sko, og skrivepapir og gavepapir omtales som papir.

I materialet er det to eksempler på bruk av substantiv med flere betydninger. Det er *gryte* som nevnt i kapittel 2.4.2 og *vei* som anvendes i konkret betydningen *kan gå over veien* (i samtalen nummer 7, dialoger ute) og i overført betydning *hopp i vei* (i samtalen nummer 2, flere deltakere ute) og *på vei ut* (i samtalen nummer 11, flere deltakere ute). Mens det første eksemplet refererer til objektet *vei*, er de to andre eksemplene uttrykk for en bevegelse.

I første del av kapittel 5 antydte jeg at det er få elementer i naturen som blir benevnt. Materialet fra Sjøstjerne barnehage består av samtaler som er tatt opp over en periode på 5 måneder både inne og ute, på uteområdet til barnehagen og på tur, langs veien, på lekeplassen og i et naturområde kalt biotopen. Substantiv for elementer i omgivelsene som de ansatte benevner i disse samtale, er i tillegg til substantiv som betegner blomster, insekter og dyr som nevnt over, følgende: *isen, banen* (for skøytebanen), *siden* (kanten av skøytebanen), *veien, vannet, bakken, gressplener, juletre* (for grantrær), *kongler og steiner* ute i tillegg til *vindu* og *kjøleskap*, og *dukkekrok* og *lese-krok* inne, som også er nevnt over. De ansatte fokuserer i stor grad på objekter og fenomener som Suleka og andre barn kan se eller sanse på andre måter (høre, kjenne). Eksempler på slike objekter er: *lue, traktor, skøyter, strikk, lekkasje, penn, melk, kaffe, huskelapp, bokstav, papir*, navn på ulike matvarer, *forstørrelsesglass* og noen objekter og fenomener som inngår i barns aktiviteter. De ansatte benevner

også noen elementer i barns livsverden utenfor barnehagen: *mamma, pappa, baby, bursdag og snømann*.

Substantiv som refererer til tidsangivelser eller abstrakte fenomener, benyttes noen få ganger. Ordet *forskjellen* forekommer én gang i samtalen om pennen som lekker blekk (samtale nummer 12, flere deltakere inne). Uttrykket *neste gang* og *sist gang* blir også anvendt én gang. Det samme gjør uttrykket *forrige uke*, mens uttrykket *en gang* blir brukt i flere samtaler som blant annet når den ansatte spør om de skal *en gang til* (ta bilde). Det er ingen tidsangivelser eller ord for abstrakte fenomener i dialogene mellom Suleka og ansatte verken ute eller inne, med unntak av den lengste samtalen i materialet som oppstår når Suleka går på skøyter.

5.2.3 Verb

En relativt stor andel av verbene i materialet, og i språket generelt, er som nevnt, høyfrekvente. Alle de fire kategoriene av samtaler inneholder verb som regnes som høyfrekvente. Det er verb som bl.a. *være, bli, gjøre, få, ha, kan, se, komme, gå, stå* og *ta* (Viberg, 1990:394). Høyfrekvente verb læres tidlig, og utgjør en stor andel av den totale verbbruken også hos barn. I en studie av Viberg (1993:357ff) utgjør de 20 mest høyfrekvente verb over 2/3 av den totale verbbruken blant barn med svensk som morsmål og nesten 3/4 hos barn med innvandrerbakgrunn (henholdsvis 69 % for barn med svensk som morsmål, og 74 % for barn med innvandrerbakgrunn). Disse verbene kan være tilsynelatende enkle å lære, men på grunn av det store antallet betydningsvarianter, kan disse verbene likevel skape forståelsesproblemer når samtalepartnere anvender betydningsvarianter man ikke har tilegnet seg.

Jeg har undersøkt om det forekommer flere betydninger av verbene. I tillegg har jeg sett nærmere på hvilke aktiviteter eller prosesser verbene ansatte aktiverer, refererer til, og hvordan verb for mentale hendelser anvendes. Ord for mentale hendelser refererer til handlinger og hendelser som ikke er synlige, men som oppstår i tankene, og som blir uttrykt gjennom samtaler om mål, motivasjon, følelser osv. til deltakerne som er involvert i handlingene og hendelsene (Nelson, 2007:157). Samtaler som omhandler mentale prosesser, er gunstige for barns språklige og kognitive utvikling. Å samtale om fenomener som ikke er synlige, kan utvikle forståelse for abstrakte fenomen i tillegg til at barna lærer om andres oppfatninger (Nelson, 1996, 2007). Barn er oppmerksomme på ord for mentale hendelser allerede i 2-3-årsalderen,

men det tar lang tid å lære betydningen til disse verbene. Selv ved slutten av grunnskolen vil forståelsen av alle betydningsvariantene til for eksempel verbet *vite* ikke være fullt utviklet (Nelson, 2007: 158). Barn trenger erfaringer med samtaler der de selv får muligheter til å gi uttrykk for hva de tenker, tror, mener osv., og dermed dele sine synspunkter med andre.

I dialogene med Suleka inne i barnehagen aktiverer de ansatte hovedsakelig kjernebetydningen av de høyfrekvente verbene med unntak av verbet *stå* når Suleka spør den ansatte om hva som står (skrevet) på genseren i samtalen om bursdag. *Står* refererer her ikke til verbets grunnbetydning *i oppreist stilling* men til betydningen *være skrevet* (Ordbok, Universitetet i Bergen, 2016). I dialogene ute er det tre eksempler på bruk av høyfrekvente verb i overført betydning. Den ansatte spør Suleka «skal du ha på den skoa?» når de skal gå på skøyter (samtale nummer 5), og når Suleka klatrer i klatrestativet (samtale nummer 1) sier den ansatte «(...) kom igjen. du klarer det (...)» og «(...) ta fart (...)». Ingen av verbene i uttrykkene *ha på*, *kom igjen* og *ta fart* svarer til grunnbetydningen *eie* (ha), *bevege seg mot* (komme) og *gripe* (ta). Selv om aktivitetene som verbene refererer til, er konkrete, er betydningen til verbet i disse tre uttrykkene overført. I den lengste av dialogene, og samtalene med flere deltakere er det også noen eksempler på bruk av verb i overført betydning. I dialog 4 ute sier den ansatte «ja skal vi prøve å komme opp igjen». Kjersti anvender her det høyfrekvente verbet *komme* (opp) i overført betydning, *reise seg*. Når trærne ved skøytebanen er tema, spør den ansatte om de «hadde fått de juletrærne inn i huset?». Verbet *få* brukes her i overført betydning *oppnå*, *greie*.

Verbet *gå* forekommer i tre betydningsvarianter i samtalene ute: grunnbetydning å flytte seg skritt for skritt, når Suleka ikke skader seg i fallet når hun går på skøyter (går bra), og når stilken på blomstene i blomsterkransen løsner (går opp). Ett av de mindre frekvente verbene forekommer også i to betydningsvarianter i materialet: *å lure* de ansatte (samtaler med flere deltakere ute om insekter), og *lure på* i betydningen spekulere, undre seg (samtaler med flere deltakere inn om kroppsdeler). Når barn får muligheten til å erfare flere betydningsvarianter av samme ord, gi det barnet muligheter til å utvikle et nettverk av betydninger. Jeg kan naturligvis ikke påstå at Suleka forstår og oppfatter de ulike betydningsvariantene, men ansattes bruk av overførte betydninger i aktiviteter vil likevel være en forutsetning for utvikling av betydningsstrukturer til høyfrekvente verb.

Både substantiv- og verbbruken viser at ansatte i stor grad benevner handlinger og aktiviteter som barna skal utføre, har utført eller holder på med, som blant annet

tegne, leke, rydde, lime, pynte, skjære, lage, øve, hoppe, ake, trene, spise, kaste, klatre, skjele, fange, lure, kile. Ansatte anvender også noen verb som refererer til sanseerfaringer: *lukte, fryse, kjenne, høre, smake*, og noen verb for muntlig kommunikasjon: *spørre, rope, si, snakke, le, synge, diskutere*. Det er også noe bruk av verb som refererer til mentale hendelser som *huske, vite, tro, synes* osv. Det er imidlertid ingen eksempler på bruk av verb for mentale hendelser i dialogene med Suleka og ansatte inne i barnehagen. Ute blir verbet *synes* anvendt én gang av de ansatte i de korte dialogene. Det er når Kjersti gir uttrykk for at hun synes det er godt å bli kilt. Den ansatte gir uttrykk for sin egen opplevelse. Sulekas synspunkter og opplevelser etterspørres ikke når de ansatte er på tomannshånd med Suleka, med unntak av når Suleka går på skøyter. I denne samtalen er det flere eksempler på bruk av verb for mentale hendelser som *huske, tro* og *vite*. Den ansatte minne Suleka om forrige gang de gikk på skøyter og hva hun gjorde da («husker du sist gang»). Den ansatte spør også Suleka om hun husker noen fine sanger. Verbet *huske* relateres til det å gå på skøyter, og gjentas flere ganger i løpet av samtalen. I samme samtale benytter den ansatte også verbformen *vet* fire ganger. Det er når Kjersti spør Suleka om hun vet hvorfor hunden er glad (hunden logrer med halen), og om hun vet hva de store kjøretøyene (bilene) heter (traktor). Verbformen *vet* er ikke kun relatert til det å ha eller fremkalle kunnskap om objekter og fenomener. Verbformen blir også anvendt som diskursmarkør i ett av eksemplene: «hvis ikke de har navn kanskje du kan finne noen navn til de da vet du.» *Vet du* er i dette eksemplet et etterhengt ledd, som fungerer mer som en understreking av innholdet i ytringen enn en referanse til en mental prosess. I det siste eksemplet gjentar den ansatte Sulekas tur (vet ikke) med ekstra trykk: «vet du ikke?».

I samtalene med flere deltakere anvender de ansatte følgende verb for mentale hendelser: *husker, vet, tror* og *tenker*. Verbet *husker* forekommer fem ganger i samtalene med flere deltakere ute og inne. I likhet med dialogen når Suleka går på skøyter, benyttes verbet *husker* først og fremst i spørsmål som ansatte stiller Suleka: «husker du hvilken gruppe du er på, Suleka?», «husker du hva det heter?», «husker du hvem som jobber oppe (...)». Verbformen *vet* anvendes i to betydninger også i samtalene med flere deltakere. Det er tre forekomster av *vet du* som diskursmarkør. I alle tre eksemplene er det etterhengte ledd som understreker meningsinnholdet i turen. Øvrig bruk av verbformen *vet* refererer til mentale hendelser der ansatte spør Suleka om hva noe er (latter), hva noe heter (hvilken bokstav) eller når den ansatte tror at Suleka vet når det er natt. Det er ett eksempel der *vet* refererer til ansattes egen

mentale hendelse. Det er når Annika sier at hun vet at hun spør vanskelig i samtale 16 inne (Hva står det der?)

Verbet *tro* forekommer i alt ti ganger i samtalene med flere deltakere inne og ute, og da i betydningen *ane, mene, forestille seg*. Det er utelukkende ansattes egne mentale prosesser det refereres til. Det er når de ansatte tror at Suleka vet noe, at det er suppe barna later som de lager, at det er stoler i naborommet osv. Det er én gang de ansatte refererer til andres mentale prosess, og det er når Annika forteller meg at noen av barna året før trodde at det bodde noen i hullet i veggen. Verbet *tenke* forekommer imidlertid to ganger i de 50 samtalene, og da i to forskjellige betydninger: *forestille seg/tror* og *ha til hensikt*. Det ene eksemplet er i samtalen der Suleka sammen med en ansatt og noen barn studerer en penn som ikke virker. Når Suleka ikke kan svare på spørsmålet fra den ansatte, blir hun bedt om å spørre hva venninnen tenker (*forestiller seg/tror*). Det andre eksemplet er fra slutten av samtalen når den ansatte lager blomsterkrans: «tenker vi skal gå nå». Den ansatte har til hensikt å avslutte aktiviteten for å gå tilbake til barnehagen. Verb for mentale prosesser benyttes med andre ord hovedsakelig til å minne om tidligere hendelser, gjenkalle kunnskap og sjekke forståelse (husker du og vet du) eller for å uttrykke ansattes egne mentale hendelser (*tror*). Suleka bruker selv verb for mentale prosesser kun når hun ikke kan svare på spørsmål, og uttrykker det slik: *vet ikke*.

5.2.4 Adjektiv

Adjektiv refererer til egenskaper ved objekter og fenomener, men de gir også uttrykk for talerens synspunkter og vurderinger. Det er et begrenset antall adjektiv som aktiveres i dialogene med Suleka inne i barnehagen. Det er seks forskjellige adjektiv som benyttes i dialogene inne, og det er fire forskjellige adjektiv i dialogene ute. Adjektivene *fin/fint* og *skarpe* gjentas flere ganger i dialogene inne. Håret og fletta i håret til Suleka er *fint* og *kjempe fin*. Taggene på beholderen til tørkepapiret er *skarpe* nesten som en kniv, og de kan skjære papiret. Gjentakelse og hyppighet øker som nevnt mulighetene for å huske ord (Henriksen, 2001:85). Det er i tillegg en fordel om ordet relateres til andre ord innenfor samme tema/felt. I denne samtalen relateres ordet *skarpe* også til ordene *skjære* og *kniv*. Den ansatte både beskriver og forklarer hvordan taggene på beholderen til tørkepapiret fungerer, men verken tagger eller beholder nevnes.

I de kortere dialogene ute spør den ansatte om Suleka er *kald*, og om beina til Suleka er *kalde*. Suleka blir spurt om det er *bedre* nå (om hun ikke lenger er så kald på beina) og Kjersti er ikke *kilen*. Hun synes det er *godt* å bli kilt. Det er imidlertid betydelig større bruk av adjektiv i samtalen som oppstår når Suleka forsøker å utføre aktiviteter som er krevende for henne, som å gå på skøyter. Den ansatte beskriver Sulekas ferdigheter på skøyter med adjektiv som *bra*, *vanskelig*, *kjempe bra*, *god*, *flinkere*, *lettere*, *stille*. Det forekommer også adjektiv relatert til andre temaer, men andelen adjektiv er størst når samtalen dreier seg om selve aktiviteten å gå på skøyter, se tabell 3 i vedlegg.

Antallet adjektiv er, ikke overraskende, langt høyere i samtaler med flere deltakere som også utgjør en betydelig større del av materialet. Adjektivene fordeler seg over flere semantiske felt. Et semantisk felt vil si ord som likner hverandre i betydning ved å dele ett eller flere semantiske trekk (Golden, 2014:54). Noen av adjektivene lar seg greit klassifisere, men andre er det ikke like enkelt å finne en fellesbetegnelse for. Semantiske felt som jeg har klassifisert adjektivene etter, er:

- **Farger:** hvit, blå rosa, rød, gul
- **Størrelse/mengde:** lang, høyt, liten, stor, kort, litt
- **Temperatur:** kald, iskald, varm
- **Positive følelser/egenskaper:** glad, koselig, god, flink, fin, hyggelig, bra, stilig, deilig, gøy, spennende, heldig, lett, greit
- **Negative/utfordrende følelser/egenskaper:** ødelagt, kjedelig, fælt, vondt, rart, vanskelig, dum, sur, sint,
- **Andre egenskaper:** skarpe, kilen, fnisete, ny, gammel, ly, mørk, stille, riktig, forsiktig, viktig, ferdig, klar, fast, lik

Øvrige adjektiv er *andre*, *mange*, *forskjellig*, *øyeblikkelig*, *helt*, *litt*. Adjektivene forekommer nesten utelukkende i positiv. Det er fire adjektiv som de ansatte anvender i komparativ: *lettere*, *flinkere*, *bedre* og *fortere*. Det er imidlertid flere eksempler på adjektivfraser: *kjempe bra*, *ganske store*, *mye glad*, *veldig hyggelig/lett/godt*, *skrekkelig varm*, *fryktelig vond*, *litt vanskelig*, *masse store*, *bitte lite*, *så bra/god/heldig/langt*.

Suleka roses av de ansatte når hun forsøker å utføre aktiviteter som for henne er utfordrende. Ut fra et språklæringsperspektiv viser undersøkelsen at Suleka får erfaringer med hvordan man kan uttrykke en rekke ulike egenskaper, men hun får liten erfaring med former av uregelrette adjektiv som kan være utfordrende å

gjenkjenne/forstå. Studier viser som nevnt i kapittel 2.3.2, at flerspråklige kan være mer sensitive for morfologiske trekk, og at uregelrett bøyning av adjektiv kan være vanskelig å identifisere (Thurmann-Moe, 2013).

5.2.5 Deiksis og *sånn*

Bruk av deiksis vil virke inn på det leksikalske innholdet i samtalen. Deiktiske ord er ord som peker på og henviser til noe i omgivelsene. Det kan være pronomer eller adverb, og de er uten fast referanse. Deiktiske ord kan erstatte både substantiv, verb, adjektiv. Jeg vil undersøke deiktisk bruk av ord som *den*, *det*, *her*, *der*, osv. *Sånn* kan også brukes deiktisk, men har flere funksjoner. I siste del av dette avsnittet vil jeg analysere bruken av *sånn* i de ansattes samtalebidrag.

Tema for de aller fleste samtalen er, som nevnt, relatert til situasjonskonteksten, og man vil derfor kunne forvente en del bruk av deiksis. En gjennomgang av de fire kategoriene som materialet er inndelt i, viser imidlertid sterk variasjon i bruk av deiksis. Det er særlig i samtalen der den ansatte forsøker å forklare hvorfor en penn ikke virker, at det er utstrakt brukt av deiktiske ord. Deler av samtalen er eksempel 30 med markering av deiktiske ord uthevet med fet type.

Eksempel 30: Lekkasje

- 1 Annika: nei **den** virker ikke
|
9 Annika: ingenting (.) men se inni **der**. åhå!
10 Sol: åhå!
11 Annika: se **her** hva som har skjedd. se **der**.
12 Sol: ja
13 Annika: **det** ligger opp i **der**. (1) det er lekkasje.
|
31 Suleka: ja
32 Annika: sånn skal den se ut.
33 Suleka: ↑samme.
34 Sol: samme.
35 Annika: ser dere forskjellen?
36 Sol: ja.
37 Annika: den er ikke **sånn**.
38 Suleka: nei:
39 Annika: **der** oppe, og så se **der**

I linje 1 refererer *den* til pennen som den ansatte prøver å skrive med. Ordet *penn* blir aktivert i linje 23 og nevnes i alt to ganger av den ansatte. Bruk av *den* i resten av samtalen har dermed funksjon som anaforisk referanse. Lokalisering av lekkasjen uttrykkes med adverbene *her* og *der*, jamfør linje 9 «(...) se inni **der** (...)» og linje 11 «se **her** (...) se **der**», men også selve fenomenet lekkasje forklares ved hjelp av deiktiske ord, jamfør linje 11 «**det** ligger opp i **der** (...)». En sammenlikning med en penn som fungerer, inneholder også deiktiske ord, «**sånn** skal den se ut.» i linje 32. Som nevnt i forrige avsnitt, er ansattes perspektiv i forklaringen av fenomenet *lekkasje* orientert mot barnas sanserfaring (se), og som eksempel 30 viser, beskrives barnas observasjon i stor grad med henvisning til situasjonskonteksten, og ikke med ord med et leksikalsk innhold. Den ansatte forsøker å forklare fenomenet *lekkasje*, men forklaringen mangler språklige enheter som benevner elementene i situasjonen og relasjonen mellom elementene.

I samtalen der den ansatte støtter Suleka når hun klatrer i klatrestativet, inneholder også en relativt stor andel deiktiske ord: «opp **her** og dra. kom igjen (.) så bra! se **der** du kan jo (.) må du kan jo. du må oppover til neste (.) da må du snu. **den** går rundt og rundt, **her** (2) kom og ta beinet **her** jeg står bak i tilfellet». Jeg anser bruken av deiksis i dette eksemplet som mindre begrensende for Sulekas muligheter til å for å forstå hvordan man klatrer i stativet, eller ved viderefremidling av egne erfaringer. Det er nok ikke særlig ofte man vil ha behov for å benevne delene som et klatrestativ består av. Det vil muligens være et større behov for Suleka å (kunne) gi uttrykk for hvordan hun opplever denne aktiviteten/situasjonen.

I de lengre samtaleene i materialet er det nokså stor variasjon i bruken av deiksis. Det er ikke nødvendigvis slik at den lengre samtale inneholder flere eksempler på deiksis enn kortere samtaler. Den lengste samtalen i materialet inneholder en rekke temaer i tillegg til sekvenser om selve aktiviteten, å gå på skøyter. I denne samtalen er det noen få eksempler på bruk av deiksis. *Det* benyttes tre ganger og *hit* og *her* en gang hver. I samtalen der den ansatte og barna leker at de lager og spiser mat, er det betydelig flere og mer variert bruk av deiksis. Det er i alt 18 forekomster av deiksis fordelt på åtte forskjellige småord: *den*, *der*, *her*, *dem*, *dette*, *det*, *de* og *sånn*. *Der* erstatter substantiv som refererer til beholder eller kjøkkenredskap som kan romme matvarer «litt banan oppi der», mens *dette* erstatter substantiv for matvarer «vi skal koke dette her». Når den ansatte blir oppfordret til å lage mat av jentene, svarer hun «sånn» for så i neste tur si at hun lager (mat) «lage, lage, lage». Når jentene skal rydde spør den ansatte en av jentene: «får du de under armen?». *De* refererer her til

gjenstander jentene nettopp har lekt med. *Her* benyttes med referanse til området/stedet for aktiviteten. *Den* og *det* benyttes en rekke ganger i samtalene, men i mange av tilfellene er disse ordene anaforisk referanse til ord for objekter som er benevnt tidligere i samtalen.

En av de kortere samtalene (på 19 turer) som oppstår når den ansatte kler på Suleka en hijab, inneholder flere eksempler på bruk av deiksis. *Den* og *sånn* benyttes to ganger hver i tillegg til *her* og *der*. Den ansatte aktiverer to substantiver i denne samtalen, *mamma* og *venn*. Det er med andre ord flere av samtalene der andel leksikalske ord er relativt lav som følge av ansattes bruk av deiksis.

Et annet ord som kan erstatte ord med leksikalsk innhold, er proordet *sånn*. Ifølge Norsk referansegrammatikk får *sånn* sin referanse fra konteksten eller situasjonen blir brukt i. *Sånn* bøyes i genus og tall i samsvar med substantivet det står til, og er determinativ etter morfologiske kriterier. Proord har også syntaktisk distribusjon (det vil si plassering) som er typisk for determinativene (Faarlund, Lie & Vannebo 1997:26f). Noen ganger viser *sånn* til eller peker på en bestemt person eller ting som kan iakttas, eller som er omtalt i teksten. Ifølge *Svenska Akademiens grammatik* (SAG) er den primære betydningen til «sån»: «[...] att jämföra två referenter med avseende på typ» (Ekberg, 2007:52). Jeg har valgt å systematisere bruken av *sånn* med utgangspunkt i fem av kategoriene som Ekberg viser til. Jeg skiller ikke mellom demonstrativ og determinativ bruk av *sånn* i min systematisering. Når *sånn* står foran et substantiv, fungerer det i de aller fleste tilfeller forsterkende og fremhever substantivet. De seks ulike varianter hos Ekberg er følgende:

- a) Sammenliknende (jämförande): «jag vil ha en sån klänning (som Lisa har)»
- b) Påminnende: «jag har sån säng # du vet sån sån fjärrkontroll»
- c) Demonstrativ: «tänk dej en förtifemåring ha sån kropp»
- d) Ekspressiv: «sån tur jag hade det avstängt»
- e) Anaforisk: «När Kalle fick en treväxlad cykel ville Lisa också ha en sån»
- f) Determinativ: Varför jag hade tagit sån pistol å skjutit alla»

(Ekberg, 2007: 51-56)

Den sammenliknende betydningen som SAG angir som den primære, er ifølge Opsahl (2009: 106) mest fremtredende i a), men ser ut til å avta etter hvert som vi beveger oss nedover i lista. I demonstrativ (c) og ekspressiv (d) bruk av *sånn* er den sammenliknende funksjonen likevel noe til stede, fordi disse variantene forutsetter en sammenlikning med en form for implisitt norm.

Sånn kan også ha funksjon som diskursmarkør. Det vil si ord og uttrykk som markerer eller signaliserer skifte av emne. Det kan være midlertidige ekskurser fra emnet eller innledning av nye emner. (Svennevig, 2009). Ifølge Hasund (2006: 94) kjennetegnes diskursmarkører av at de ikke har noen klar leksikalsk betydning eller grammatisk funksjon, men de bidrar til å strukturere samtalen og/eller til å uttrykke talerens holdninger til budskapet eller samtalepartneren.

De seks kategoriene over har minimal innvirkning på den leksikalske variasjonen i samtale. *Sånn* erstatter ord med leksikalsk innhold i svært begrenset grad. Det gjelder også når *sånn* er diskursmarkør. Det er først og fremst når *sånn* brukes deiktisk at det leksikalske innholdet i samtalen reduseres. Det er i alt 41 eksempler på bruk av *sånn* i materialet. I dialogene inne mellom Suleka og ansatte er det kun to ganger *sånn* anvendes. Det er en gang i hver av samtaleene som omhandler Sulekas hår. Annika sier: «kan hun ikke lage *sånn*?». Det andre eksemplet er i en av turene til styreren som kommer forbi: «hun lager ikke *sånn* flette.» I begge eksemplene brukes *sånn* deiktisk. I det første eksemplet som erstatter for ordet flette, og i det andre som erstatter for en bestemt type flette.

Det øvrige materialet fra den andre materialinnsamlingen inneholder eksempler på fire av de fem kategoriene i tillegg til *sånn* brukt deiktisk og som diskursmarkør. Under følger en oversikt over eksempler på fire av kategoriene fra samtaler mellom Suleka og ansatte:

Sammenliknende (a):

- 1 Kjersti: det er *sånn* som akkurat *sånn* som du har i ørene bare at jeg har *sånn* i navlen min.

Påminnende (b):

- 2 Ella: sko nesten *sånne* her
- 3 Annika: så kan vi hopp ned her, *sånn* så kan vi hoppe *sånn*

Demonstrativ (c):

- 4 Kjersti: (...) der var det masse *sånne* blomster
- 5 Annika: (...) *sånn* (.) suppe tror jeg (...)
- 6 Annika: (...) Jonas kan spørre *sånne* spørsmål (...)
- 7 Kjersti: (...) *sånn* latter til frokost?

Ekspressiv (d):

- 8 Kjersti: *sånn* ja
- 9 Annika: ja *sånn* ja

Noen av eksemplene representerer mer enn én kategori, som i Kjerstis utsagn som står oppført under kategorien sammenliknende. Kjersti anvender *sånn* framfor å nevne hva som sammenliknes (ringen i øret til Suleka og ringen (piercingen) i navlen til Kjersti). Noen eksempler på deiktisk bruk av *sånn* er gjengitt under.

Deiksis:

- 1 Annika: å le det er *sånn*
- 2 Kjersti: hæ! hvordan gjør han? *sånn* med fjeset
- 3 Annika: det er *sånn* man gjør på skøyter (...)
- 4 Annika: gjorde du bare *sånn*?
- 5 Ella: (...) mamma gjør *sånn*
- 6 Kjersti: (...) bare at jeg har *sånn* i navlen min
- 7 Annika: ja jeg synes den var så sur jeg det var *sånn sånn* fikk jeg (viser grimaser)
- 8 Annika: *sånn* skriver Silje
- 9 Annika: *sånn* skal den se ut

I det første eksemplet anvendes *sånn* for å kople fenomenet *le* til det språklige uttrykket *å le*, men i de øvrige eksemplene erstatter *sånn* ord med leksikalsk innhold. Det er noen eksempler på deiktisk bruk av *sånn* i flere av samtalene, men det er likevel ikke denne formen for deiksis som dominerer i materialet, eller i bruken av *sånn*. Det er større andel deiksis ved lokalisering uttrykt gjennom *her*, *der* og *hit*.

Som allerede nevnt, er et av kjennetegnene ved diskursmarkører å strukturere samtalene. Når *sånn* brukes diskursivt, markeres overgang til et annet emne, som i eksempel 1 og 2 under der den ansatte først snakker om ei jente som har kledd seg ut som Mikke mus, før hun endrer fokus til aktiviteten å gå på skøyter: «*sånn* skal vi opp igjen», og når den ansatte spør om det er lettere (å gå på skøyter) i dag, for så å fortsette med «*sånn* og så må vi stå stille (...)».

Diskursiv:

- 1 Kjersti: ja kanskje hun har kledd seg ut som Mikke Mus ja *sånn* skal vi opp igjen

- 2 Kjersti: (...) er det lettere i dag? (1.5) *sånn* og så må vi stå stille igjen så finner vi balansen
- 3 Anita: jeg får late som jeg drar dere opp bakken *sånn* (5) skjønner det jo.
- 4 Annika: jeg må åpne (.) ok *sånn*
- 5 Annika: *sånn* nå må vi rive av papiret
- 6 Annika: vi lager mat. *sånn*. (2) lage lage lage

Sånn kan også understreke og fremheve en handling eller aktivitet. Det kan være i etterkant av handlingen som i eksempel 3 («opp bakken *sånn*») og 5 («ok *sånn*») eller i forkant, som i eksempel 6 («*sånn* nå må vi rive av papiret»). I eksempel 6 videreføres aktiviteten. Det er særlig i to av samtalene som inneholder et større antall diskursiv bruk av *sånn*. Det er samtaler som oppstår i sammenheng med aktivitetene *leke at de lager og spiser mat* (samtale nummer 19, flere deltakere inn) og når Suleka *går på skøyter* (samtale nummer 4, dialoger ute) der *sånn* til sammen brukes noe over 20 ganger som diskursmarkør. Siden det også er andre samtaler som inneholder enkelte eksempler av *sånn* som diskursmarkør, er dette den mest fremtredende bruken av *sånn* i materialet. I tillegg er det også noen flere eksempler på bruk av *sånn* i kategoriene **a)-d)** over. Forekomster av deiktisk bruk av *sånn* er med andre ord begrenset, og *sånn* har dermed begrenset innvirkning på det leksikalske innholdet i samtalene. Jeg mener at *sånn* brukt diskursivt snarere vil kunne hjelpe på innlæringen av nye ord fordi enkeltord og deler av en ytring blir fremhevet, og får styrket fokus. Det vil muligens gjøre det lettere å identifisere hva enkeltord og ytringer refererer til, og eventuelt også gjøre det lettere å huske på grunn av fokuseringen som *sånn* bidrar til.

5.3 Teksttyper og perspektiv i samtalene

Gjennom samtaler får barn erfaringer med språklige strukturer større enn enkeltord. Større språklige enheter kan danne ulike typer tekster. Når barn får ta del i samtaler der objekter, fenomener og egne og andres erfaringer beskrives og forklares, vil det blant annet kunne stimulere barns evne til abstrakt tenkning, barns evne til å strukturere og organisere informasjon, og til å forstå sammenhenger som ikke er direkte observerbare. Jeg har derfor valgt å se nærmere på hvilke typer tekster og perspektiv samtalene mellom Suleka og ansatte inneholder.

5.3.1 Teksttyper i dialoger

Det er i alt 18 dialoger mellom Suleka og ansatte i barnehagen. I alt 16 av dialogene er på 15 turer eller mindre. 14 av disse er på under 10 turer. Alle dialogene inne med unntak av én, fokuserer på aktiviteter eller objekter som kan observeres i kommunikasjons-øyeblikket (merkelapp, håret, bokstaver skrevet på ark), aktiviteter som pågår (rive tørkepapir) eller aktiviteter som skal begynne (rydde, tegne, perle). Når fokus er på bokstaver Suleka har forsøkt å forme, og den ansatte sier: «du er veldig flink til å tegne dem nå.» (samtale nummer 3), er det en kort beskrivelse som jeg nærmest vil kalle en kommentar (vurdering), det vil si enkeltstående ytringer som er relatert til et objekt eller fenomen. Samtalen opphører også etter denne ytringen. Samtale nummer 2 når Suleka får beskjed om å rydde før hun og venninnen kan tegne, og samtale nummer 4, når den ansatte ber om unnskyldning for at hun klemmer hånden til Suleka, vil jeg også karakterisere som kommentarer. De samtalene som har Sulekas hår som tema, nummer 5 og 7, inneholder skifte av perspektivet. De innledes med fokus på Sulekas hår, men etter hvert endres perspektivet til fletting av Sulekas hår i hjemmet (om mamma eller pappa lager slik flette). Samtale nummer 5 er gjengitt i eksempel 32:

Eksempel 32: Flette i håret

- 1 Annika: nei men har du fått flette du, du er fin på håret (.) har du pyntet deg?
- 2 Suleka: xxx
- 3 Annika: hva sier du?
- 4 Suleka: xxx
- 5 Annika: er det Kjersti som har pyntet deg? (.) du var kjempe fin.
(2)
- 6 Annika: du må spørre mamma ↑kan jeg få flette i dag.
- 7 Suleka. mamma kan ikke lage sånne.
- 8 Annika: kan hun ikke lage sånn? da må vi si at mamma må øve.

Første del av denne samtalen og den andre samtalen om Sulekas hår, kan karakteriseres som beskrivende. Suleka er fin på håret (linje 1), hun er kjempe fin (linje 5) og håret er fint (i samtale nummer 7). I andre del når fokuset er på stell av Sulekas hår i hjemmet, er det mamma som danner forgrunn med fletting av Sulekas hår som bakgrunn. Moren lager ikke slike fletter som de gjør i barnehagen. I samtale nummer 6 snakker den ansatte om noe hun kjenner i Sulekas genser. Når det blir konstatert at det er en lapp som moren har limt på, avsluttes dette temaet med at lappen

bare skal henge på. Samtale nummer 3 og 5-7 kan nok karakteriseres som korte beskrivelser, men inneholder få adjektiv og andre beskrivende uttrykk, noe som gjør at de fremstår nærmest som kommentarer.

Samtale nummer 1 er den eneste samtalen som er situasjonsuavhengig. Den ansatte tar initiativ til å snakke med Suleka om en bursdag til en av jentene på avdelingen, som Suleka har vært i. Som allerede nevnt i kapittel 4.2.2, er Suleka og venninnene opptatt med en sykehuslek når den ansatte begynner å snakke om bursdagen. Den ansatte fokuserer på hvem som var i bursdagen, men samtalen utvikles ikke videre. Den har først og fremst form som en oppramsing av navn. Samtale nummer 8 i tabellen er en forklaring på hvordan Suleka skal klare å rive av tørkepapiret. Den ansatte sier: «må ta der for de er skarpe så de skjærer papiret.» Den siste av dialogene inne er en kort sekvens der Suleka ber om å få perle.

Dialogene ute er også korte med unntak av to samtaler: samtalen mellom Suleka og den ansatte når hun klatrer i klatrestativet (28 turer til sammen), og samtalen når hun går på skøyter (191 turer til sammen). I likhet med dialogene inne er det få trekk og egenskaper ved objektene og aktiviteter som beskrives, og de fleste av de korte dialogene kan dermed karakteriseres som kommentarer, se eksempel 2 under.

Eksempel 32: Gå på skøyter I

4 Anita: skal du skal du gå litt selv (1.5) slippe litt? (.) skal ikke slippe hvis ikke du vil,
5 åh!

(2)

6 Anita: Suleka er du kald på beina dine? Enda (2) hæ? eller er det mye bedre nå?

7 Suleka: mye bedre

8 Anita: mye bedre? ja

Anita har to turer i samtalen som tilfører nytt innhold. I linje 4 oppfordres Suleka til å prøve å gå alene på skøyter, mens i linje 6 er det Sulekas føtter som danner forgrunn med (den lave) temperaturen som bakgrunn. Siden temaet i linje 4-6 ikke utdypes eller videreføres i samtalen, karakteriserer jeg denne samtalen og liknende samtaler (nummer 2, 5, 6 og 9) som kommentarer. I samtale 8 som til sammen er på 4 turer, er den ansattes første to turer kommentarer til at Suleka kiler henne. Den ansattes siste tur er en beskrivelse av ringen (piercingen) hun har i navlen: «det er sånn som akkurat sånn som du har i ørene bare at jeg har sånn i navlen min.» Samtale nummer 1 har en tydelig form som instruksjon. Et utdrag er gjengitt i eksempel 33:

Eksempel 33: Klatre i klatrestativet

- 4 Annika: ja men da må du flytte hendene dine. du må dra deg opp dra deg opp. (1) og
5 kom igjen! sånn bra Suleka! (0.5) og kom igjen (.) og litt til (.) kom igjen. du klarer
6 det du må flytte den armen
7 Suleka: sånn
8 Annika: opp her og dra. kom igjen (.) så bra! se der du kan jo (.) må du kan jo. du må
9 oppover til neste(.) da du må snu. den går rundt og rundt, her (2) kom og ta beinet
10 her jeg står bak i tilfelle
11 Suleka: kan ikke
12 Annika: jo da du klarer. kom igjen kom igjen. du må flytte den opp og så må du dra
13 deg opp (.) kom igjen (1.5) så må du flytte det beinet litt (2) kom igjen. og du kan.
14 Se! hvis vi drar nå her Suleka. Ser sånn som du gjør når du trener. kjempe bra!

Den ansattes turer fokuserer gjennom hele samtalen på Sulekas bevegelser i klatrestativet med unntak av den første innledende turen. Den ansatte benytter en rekke bevegelsesverb i tillegg til *se* og *stå*. Bevegelsene koples til ulike kroppsdeler, og bevegelsene alene eller forflytting av beinet, hånda, armen relateres til klatrestativet med lokaliseringssuttrykk som *her*, *der*, *hit*, *opp* og *ned*.

Samtale nummer 4 skiller seg fra de andre dialogene ute ikke bare i omfang, men også i form og innhold. Et utdrag er gjengitt i eksempel 34 under. Store deler av samtalen dreier seg naturlig nok om å gå på skøyter. Den ansatte, Kjersti, forklarer hva Suleka må gjøre for å holde balansen. Hun må samle beina, bøye knærne og ryggen. Etter hvert begynner Suleka å omtale elementer i omgivelsene. Hun ser noen grantrær som hun kaller juletrær og Kjersti følger opp med å stille et hypotetisk spørsmål (om de hadde fått juletrærne inn i huset). Suleka oppdager så ei jente med mikkemuslue, og Kjersti responderer med å spørre om Suleka har sett Mikke mus på TV. Den ansatte forsøker å lede flere av temaene over i situasjonsuavhengig språkbruk, men temaene utvikles ikke videre fordi Sulekas og den ansattes oppmerksomhet stadig må vende tilbake til det å gå på skøyter. Etter hvert som Suleka blir sikrere på skøytene, blir det mulig å utvikle temaer i samtalen, som når Suleka begynner å fortelle om lillesøsteren hun nettopp har fått.

Eksempel 34: Min baby

- 54 Suleka: min baby bare gjør sånn.
55 Kjersti: hæ? hvordan gjør han? (0.5) sånn med fjeset?
56 Suleka: ja
57 Kjersti: smiler han?
58 Suleka: ja

(1.5)

59 Kjersti: er han mye glad din baby eller griner han mye?

(3)

60 Suleka: smiler.

61 Kjersti: ja smiler mye

62 Suleka: smiler og griner.

63 Kjersti: ja litt av begge deler.

64 Suleka: ja.

65 Kjersti: det er greit det.

66 Suleka: før baby han bare grine.

67 Kjersti: å! hele tiden?

68 Suleka: ja.

69 Kjersti: oij oij.

70 Suleka: vi kan ikke sove.

71 Kjersti: åh hva gjorde mamma og pappa da?

(2)

72 Suleka: ligge baby.

73 Kjersti: ja måtte legge baby.

74 Suleka: å synge en sang og sove han nå.

75 Kjersti: ja (1.5) det hjelper noen ganger å høre på en sang. gikk det bra? (.) ja:

76 (.)klarer du å komme opp igjen? (.) bra Sol!

Dette er første og eneste gang Suleka selv tar initiativ til å fortelle om erfaringer utenfor barnehagen til en av de ansatte. Suleka viser med grimaser hvordan lillesøsteren av og til er. De neste turene benyttes til å avklare om babyen smiler. Suleka responderer med minimal respons i linje 58, og etter en liten pause videreføres tema ved at den ansatte spør om babyen er glad eller griner mye. Deretter følger en sekvens på fem turer der Kjersti responderer med minimal respons. Temaet om lillesøsteren kunne her har vært avsluttet, men Suleka tilføyer ny informasjon i linje 66 («før baby han bare grine»). Kjersti gir også i linje 69 minimal respons, og Suleka følger opp med ny informasjon («vi kan ikke sove»). I linje 71 kommer et nytt initiativ fra Kjersti der hun spør om hva mamma og pappa gjør da. Temaet avsluttes ved at Suleka forteller at de synger for babyen før igjen selve aktiviteten å gå på skøyter krever den ansattes oppmerksomhet.

Sekvensen består av flere innholdselementer om tema lillesøster: Baby smiler, men før grein hun mye, de kunne ikke sove og foreldrene sang for å få babyen til å sove. For å kunne karakteriseres en samtale eller samtalesekvens som en narrativ, må den bestå av minst to innholdselementer om et tema (Gjems, 2006). Suleka knytter ikke selv sammen innholdselementene til en helhet, men ved støtte fra den ansatte, kan

sekvensen samlet sies å danne en fortelling/narrativ. Dette er det eneste eksemplet i materialet på at Suleka og ansatte i fellesskap utformer noe som likner en narrativ.

Når et tema omtales og utvikles over flere sekvenser, aktiveres ofte flere ord om temaet. Det gir barn muligheter til å utvikle et assosiativt nettverk relatert til objektet eller fenomenet som omtales, som for eksempel det å gå på skøyter. I samtale nummer 4 relateres det å gå på skøyter til ord for kroppsdeler, men også til substantiv som *balanse, banen, pause*, en rekke verb som *prøve, bøye, finne falle, stoppe, snu, stå*, og adjektivfraser som *helt i sammen, stille, enda flinkere, lettere, kjempebra*.

5.3.2 Teksttyper i samtaler med flere deltakere

Materialet består av i alt 32 samtaler med flere deltakere. To av samtalene ute er analysert i kapittel 5.1. (nummer 8 og nummer 11). Flere av samtalene både ute og inne dreier seg hovedsakelig om aktiviteter som barna holder på med, som det å kaste stein, hoppe i snøen, klatre ned av fjellet, holde hånda, rugge på benken, skrive, hvor jentene leker, skjele med øynene osv. Flere av disse samtalene er relativt korte fra 6 til 20 turer, og kan karakteriseres som kommentarer. Det er også noen samtaler som benevner ett objekt (huskelapp), er svar på spørsmål (hvilken gruppe?) eller en kommentar til en kjøleskapdør som går opp.

I noen av de lengre samtalene med flere deltakere som finner sted ute, er det også liten utvikling av tema. I samtalen om sko og det å fryse som nevnes samtidig som barna leker at de må passe seg for krokodilla (nummer 1), utvikles verken det å fryse, sko eller krokodilleleken som tema av den ansatte. Turene til den ansatte er korte kommentarer. Samtalene om å hoppe i snøen (nummer 2) og telle og kaste stein (nummer 3) er av de lengre samtalene i materialet (55 og 62 turer). Den ansattes turer er først og fremst relatert til selve aktiviteten å hoppe og løpe for å holde varmen, og å telle og kaste stein. I samtalen som oppstår når barna og den ansatte kaster stein, er det en sekvens på tre turer der den ansatte forteller meg om en nabo som skal reise til Thailand, og en sekvens på seks turer som omhandler en fugl som den ansatte ser på vannet. Den ansatte er usikker på hva slags fugl det er, og temaet avsluttes når det er oppklart hvilken art fuglen tilhører.

De kortere samtalene med flere deltakere ute som jeg har kalt holde hånda (nummer 4), plukke blomster (nummer 5) og hvordan klatre ned (nummer 6), inneholder en karakteristikk av jentene som slappfisker, og den ansatte vil late som

hun drar jentene opp bakken (holde hånda). Den ansatte beskriver blomstene som fine i tillegg til å benevne navnet på blomstene (løvetann og hundekjeks), og den ansatte gir beskjed om å ikke stikke dem i munnen (plukke blomster). Den siste av disse tre samtale, hvordan klatre ned, inneholder en betingelsessetning: «hvis dere er forsiktige, så faller dere ikke ned».

Noen av samtale med flere deltakere inne er som nevnt i kapittel 4, tydelig strukturert som undervisningssamtaler der den ansatte stiller spørsmål hun vet svaret på, og som hun forventer at Suleka skal svare på. Det gjelder særlig samtale om kroppsdel (nummer 13) og samtale om hva står som står i avtaleboka til den ansatte (nummer 16). Jeg vil foreta en analyse av tekststruktur og ordforråd i samtale som oppstår når jentene lager blomsterkrans sammen med en ansatte (nummer 10), en samtale relatert til lek inne (nummer 19) i tillegg til samtale som oppstår når den ansatte forsøker å forklare hva lekkasje er (nummer 12).

Samtale med i forbindelse med laging av blomsterkrans har, som nevnt i kapittel 4.4.2, en sekvensiell organisering som er noe annerledes i de øvrige samtale. Her er det barna som stiller mange av spørsmålene.

Eksempel 35: Blomsterkrans

8 Kjersti: ja men (.) det er litt viktig hvis vi skal klare xxx må de ha lang stilk.

9 Akaja: lang stilk.

10 Kjersti: ja.

|

18 Akaja: sånn?

19 Kjersti: ja det var noen som var litt korte jeg kan prøve (1) de skal helst ha sånn

20 lang stilk.

21 Akaja: lang stilk

22 Suleka: Kjersti du har er flink å lage sånn.

23 Kjersti: jeg har øvd meg mye vet du (.) da jeg var barn.

24 Sol: hadde du stilk hjemme din?

25 Kjersti: mm

26 Suleka: prøvde du hjemme din?

27 Kjersti: ja hjemme hos meg så hadde vi veldig masse store store store [gressplener

28 og der] var det masse sånne blomster.

|

40 Sol: Kjersti jeg lage.åh!

41 Kjersti: sånn holde den der nede i bunnen eller så går den opp igjen og blir ødelagt.

|

44 Akaja: å nei min faller.

46 Kjersti: derfor må vi holde helt nede i bunnen her.

|
48 Kjersti: vi må holde helt nede i bunnen her ellers så går de opp igjen. de sitter ikke
49 helt fast.

Den ansatte, Kjersti, utfører aktiviteten mens jentene ser på og selv prøver å lage blomsterkrans, og hun forklarer samtidig hva som er vesentlig (lang stilk, linje 8 og 19) og deler av prosessen med å lage/flette blomsterkrans (man må holde nederst på stilken/bunnen, linje 41, 46 og 48). Hun informerer også om hva som skjer hvis man ikke gjør dette. Den (blomsten) går opp igjen, og (kransen) blir ødelagt. I linje 22 gir Suleka den ansatte et kompliment («flink å lage sånn»). Kjersti følger opp med å fortelle om da hun var barn. Suleka stiller et oppfølgingsspørsmål i linje 24 og 26. I motsetning til sekvensen når Suleka forteller om lillesøsteren i eksempel 34, er det i eksempel 35 den ansatte som former en narrativ med støtte fra Suleka. Kjersti har øvd mye da hun var barn, og noen turer senere følger hun opp med «ja hjemme hos meg så hadde vi veldig masse store store store gressplener og der var det masse sånne blomster». Det er i alt to ganger at en ansatt former et kort narrativ i samtaler med Suleka. Den andre gangen er når Kjersti forteller at hun også falt mye da hun gikk på skøyter som liten «ja når jeg var liten og skulle lære å gå på skøyter så falt jeg også hele tiden. (0.5) jeg slo meg så jeg hadde vondt i rompa.» Største delen av samtalen som eksempel 35 er utdrag av, dreier seg om selve aktiviteten å lage blomsterkrans (situasjonsavhengig språkbruk), mens sekvensen på fire turer (23-27) er ett av få eksempler på situasjonsuavhengig språkbruk i materialet.

Ordet *krans* blir ikke aktivert i samtalen verken av den ansatte eller barna, heller ikke navnet på typen blomst de lager kransen av. Den blir referert til med uttrykket «sånne blomster». Selve prosessen med å lage blomsterkrans uttrykkes ved verbene *finne* og *ha* (sånne blomster) i tillegg til *holde* og *bli*, og verbuttrykkene *gå opp* og *sitte ikke fast* (i linje 41 og 48/49) framfor det mer spesifikke verbet *løsne*. Ordet *stilk* blir aktivert tre ganger av den ansatte, men refereres til som *den* ellers i samtalen. Ordet *bunnen* refererer til den nederste delen av stilken eller kransen i denne aktiviteten, og må sies å være en noe uvant bruk av ordet *bunn* som her brukes i konkret betydningen, men verken en stilk eller krans kan sies å ha en bunn. Bruk av uttrykket *i bunnen her* er en forenkling. Hva de skal holde i bunnen av blir referert til med det deiktiske uttrykket *her* framfor et ord med leksikalsk innhold. Selv om samtalen hovedsakelig dreier seg om det å lage blomsterkrans, må det likevel sies at den ansatte aktiverer et begrenset ordforråd som referer til selve aktiviteten. Det vil være utfordrende for

jentene å skulle videreformidle hvordan de har laget blomsterkrans til andre som ikke har vært til stede, med utgangspunkt i ord og uttrykk som aktiveres i denne samtalen.

Samtalen som oppstår ved kjøkkenbordet når Suleka og venninnene henter inn leker fra et annet rom (dukkekroken), har det å lage og spise mat som hovedtema (samtale nummer 19). Samtalen innledes med at Suleka forteller at hun har en nisse i sekken. I første del av samtalen er tema jul og det å åpne gave, mens samtalen videre dreier seg om mat. Utdrag av samtalen som totalt er på 173 turer, er gjengitt i eksempel 36 under:

Eksempel 36: Late lage og spise mat

49 Annika: litt banan opp i der.

50 Suleka: her har vi en til.

51 Annika: hva skal vi ha opp i der da?

52 Suleka: dere må lage mat.

53 Sol: lage mat

54 Annika: sånn

55 Sol: vi lager mat.

56 Annika: vi lager mat. sånn. (2) lage lage lage vil ha litt druer nam.

|

93 Annika: potet.(2) hva er det? vi kan putte det opp i gryta sånn. hva er det har du der
94 da?

95 Akaja: æ en-

96 Suleka: er du ferdig?

97 Akaja: en grønnsaker (.) rød grønnsaker

98 Annika: er det frukt (.) nei kjøtt?

99 Akaja: kjøtt (.) og så banan.

100 Annika: det er jo kjøtt.

101 Akaja: ja og så: banan.

102 Annika: mmm banan og potet mmm brødskiye.

103 Akaja: kake.

104 Annika: mmm (1) dette var en god gryte du.

|

109 Annika: nei nå må dere slutte. vi skal koke dette her.

110 Suleka: koke?

111 Annika: ja.

112 Suleka: å ja.

113 Annika: det sånn (.) suppe tror jeg. (0.5) er det det det blir? blir det suppe eller blir

114 det stuing?

111 Sol: °suppe°.

116 Annika: suppe ja. (1) ok sier du når (.)sier du når det er ferdig?

117 Akaja: ferdig (.) til Annika.

- |
141 Akaja: mais for Annika.
142 Annika: jeg liker ikke mais. jeg vil ikke ha mais.
143 Akaja: hva?
144 Annika: vil ikke ha mais.
145 Suleka: ~ liker du ikke mais?
146 Annika: liker ikke potet. (3) nei jeg vil ikke ha potet.
147 Akaja: potet er sundt
148 Annika: nei jeg vil ikke ha potet (8) jeg vil ha egg.
149 Akaja: egg
150 Annika: jeg vil ha egg.

Store deler av den ansattes samtalebidrag inneholder spørsmål og avklaring om hvilke matvarer lekene representerer, hvilke retter barna lager og hva den ansatte liker, ikke liker og hva hun ønsker å spise. I første del samtalen som omhandler mat, er det lekene som danner forgrunn, mens betegnelser for matvarer danner bakgrunn. Når den ansatte introduserer matretter, utvides perspektivet noe. Matvarene som lekene representerer, relateres i denne sekvensen til matrett som ramme (linje 104 til 113). Beskrivelsen av matrettene er imidlertid svært begrenset: Gryta er god (linje 104), de skal koke (linje 109), det skal bli suppe eller stuing (linje 113) og jentene skal si fra når det er ferdig (linje 116). Mot slutten av samtalen endres perspektivet, og den ansattes smak danner forgrunn. Hun liker ikke mais (linje 142), ikke potet (linje 146), men hun vil ha egg (linje 150).

Ordforrådet i denne samtalen er avgrenset. Substantivene refererer først og fremst til matvarer som benevnes av både den ansatte og barna. Ord for objekter som man lager mat med, som kjøkkenredskaper, er nærmest fraværende. Det er kun *gryte* som nevnes, og det er ingen utdyping eller presisering av hvordan man lager gryte eller suppe. Prosesser relatert til det å tilberede mat er hovedsakelig omtalt med høyfrekvente verb som *lage* (linje 56), *blir* linje (113) i tillegg til verbene *putte* (93) og *koke* (109). Beskrivelsene av maten begrenser seg til hvordan den ansatte synes enkelte av matvarene smaker. Smaken av sitron er *sur, ikke noe godt og fryktelig vondt*, og gryta er *god*. Matvarer benevnes og koples i stor grad til høyfrekvente verb uten videre beskrivelse. Det er få perspektiver på selve tilberedelsen av matretter og på måltid for øvrig som språksettes. Samtalen som tekst har dermed en enkel struktur.

Samtalen der den ansatte forsøker å forklare hva lekkasje er, er eneste eksempel på at et fenomen blir forklart. Et utdrag av samtalen er gjengitt i eksempel 37.

Eksempel 37: Lekkasje

- 5 Annika: skal bare tegne litt.
6 Sol: nei den virker ikke der.
7 Annika: se her. Ingenting. det kommer ingenting ut.
8 Sol: ↑nei.
9 Annika: ingenting (.) men se inni der. åhå!
10 Sol: åhå!
11 Annika: se her hva som har skjedd. se der.
12 Sol: ja
13 Annika: det ligger opp i der. (1) det er lekkasje.
|
16 Annika: lekkasje. alt det som vi skriver som (.) lager blått (.) det ligger oppi der.
|
30 Annika: hvordan den skal se ut.
31 Suleka: ja
32 Annika: sånn skal den se ut.
33 Suleka: ↑samme.
34 Sol: samme.
35 Annika: ser dere forskjellen?
36 Sol: ja.
37 Annika: den er ikke sånn.
38 Suleka: nei:
39 Annika: der oppe, og så se der
|
47 Annika: åssen kunne du, hvilken er ødelagt Sol? åssen kan du se at den er ødelagt?
48 Sol: vet ikke.
49 Annika: hæ? åssen kan du se at den er ødelagt (2) det er riktig det du ser nå. der er
50 lekkasje (1) så den kan vi kaste.

Samtalen finner sted når den ansatte, Annika, sitter sammen med noen barn rundt kjøkkenbordet. Annika har en penn som ikke virker fordi det viser seg at blekket har lekket ut i pennen. Pennen er av gjennomsiktig plast slik at barna kan se dette. I linje 7 fokuserer Annika på årsaken til at pennen ikke virker. I kapittel 2.5.3 defineres tekster som forklaringer når de inneholder minst to elementer, og der relasjonen mellom elementene uttrykker en årsak, grunn til endring, følge eller virkning. Samtalen som er delvis gjengitt over, inneholder elementene *penn* og *det*, som refererer til blekket. Annika viser jentene at pennen ikke virker. Når hun forklarer hvorfor pennen ikke virker, er det ikke pennen og egenskaper ved objektet som danner forgrunn. I likhet med flere av samtaleene om insekter, er det også i denne samtalen barnas sanserfaringer som danner forgrunn. Verbet *se* anvendes i en rekke av ansattes turer: «se her» (linje

7), «se inni der» (linje 9), «se hva som har skjedd, se der» (linje 11), «hvordan skal den se ut?» (linje 30), «sånn skal den se ut» (linje 32) og «se forskjellen» (linje 35), «der oppe og så se der» (linje 39). Andre verb som anvendes i sammenheng med omtalen av lekkasjen er *ligge, har skjedd, skrive, lage, er*. Det som har lekket ut blir ikke omtalt, men henvises til ved bruk av deiksis (det) eller som *lager blått* (linje 16). Det i alt tre substantiv som den ansatte aktiverer, og som er relatert til fenomenet lekkasje i denne samtalen: *lekkasje, penn og forskjellen*.

Når den ansatte henviser til hvordan en penn uten lekkasje ser ut, gjøres det ved deiktisk bruk av sånn: «sånn skal den se ut.» i linje 32 og når hun sammenlikner pennen som er ødelagt med en penn som fungerer, uttrykkes det uten å benevne elementer eller prosesser som refererer til fenomenet. Dette perspektivet blir forsøkt forklart med henvisning til barnas sanseerfaringer: «ser dere forskjellen?» i linje 35 og ved deiksis av sånn «den er ikke sånn.» i linje 37. *Den* viser tilbake til penn tidligere i samtalen, og brukes altså anaforisk.

Den ansattes turer i denne samtalen inneholder med andre ord et begrenset ordforråd og enkle strukturer. Den ansatte fokuserer på at barna skal sanse hva lekkasje er og resultatet av en lekkasje. Som nevnt i kapittel 1 og 2 fører ikke erfaringer alene til språklig utvikling. Mot slutten av samtalen spør Annika venninnen til Suleka om hun kan fortelle hvordan hun ser at pennen er ødelagt (linje 47). På bakgrunn av den språklige innputten jentene har fått tidligere i samtalen, er det ikke overraskende at Sol ikke kan svare på dette spørsmålet.

5.4 Oppsummering

I første del av kapitlet er det foretatt analyse av perspektiv og fokus i samtaler relatert til tema natur fra begge materialinnsamlingene. I flere av samtalen om insekter, blir insektene benevnt, men det er barnas sanseopplevelser av insektene (se, kjenne, blåse), og ikke egenskaper ved selve insektet som er i fokus i ansattes samtalebidrag. Dette er imidlertid ikke et perspektiv som kun er forbeholdt samtaler med tema insekter. Barnas sanseerfaringer fokuseres også i en samtale der den ansatte forsøker å forklare hvorfor en penn ikke virker (lekkasje). Barna skal *se her, der, se forskjellen* osv. I denne samtalen om pennen er det utstrakt bruk av deiksis. En rekke stedsangivelser blir angitt ved bruk av *her, der* og *hit* i tillegg til enkelte objekter som henvises til med *den, det* osv. brukes en rekke ganger også anaforisk når det refereres til objekter

som er benevnt tidligere i samtalen av de ansatte eller av barna. Utstrakt bruk av deiksis kan føre til at andelen ord med leksikalsk innhold reduseres, noe som kan komme til å hemme ordinnlæringen. Utstrakt bruk av deiksis betrakter jeg som en form for språklig forenkling, en forenkling som ikke nødvendigvis gjør det lettere for barn å forstå det som forklares, jamfør eksempel 30 og 37.

En nærmere undersøkelse av leksikalsk variasjon i ansattes samtalebidrag som ble foretatt av samtaler fra den andre materialinnsamlingen, viser at de aller fleste dialogene er svært korte, og at ansatte dermed aktiverer et begrenset ordforråd i dialoger med Suleka, med unntak av den lengste samtalen i materialet som oppstår når Suleka går på skøyter. Flere av samtaleene med flere deltakere er lengre, og de inneholder et større antall ord med leksikalsk innhold. En nærmere undersøkelse av hvilke elementer ansatte benevner, avdekket at de ansatte først og fremst benevner aktiviteter, handlinger og objekter som Suleka og andre barn holder på med, er opptatt av, hva de vil gjøre og hva de kan sanse. Det er i tråd med rammeplanen, og det viser at ansatte er opptatt av barnas oppmerksomhetsfokus. De ansatte benevner i liten grad elementer og fenomener i omgivelsene som de og barna befinner seg i. Dette er særlig tydelig i samtaler som oppstår på turer. Det kan få som konsekvens at de flerspråklige barna ikke får muligheten til å utvikle et vokabular til å fortelle om erfaringer og opplevelser som de vil dele med andre, jamfør Kenneths forsøk på å fortelle en ansatte om maur han har sett, i eksempel 26.

En liten kartlegging av fire barn med norsk som morsmål og de fem fokusbarnas gjenkjenning av navn på noen insekter og noen få elementer i naturen, som er gjengitt i tabell 1 i innledningen (kapittel 1.1), viser at det er langt mindre forskjeller på barnas gjenkjenning av insekter enn for identifisering av deler av trær og planter blant de to gruppene med barn. Mens alle barna uavhengig av språklig bakgrunn kan identifisere fire av fem insekter, er det bare blad som alle de flerspråklige barna kan peke ut. Alle tre barnehagene var opptatt av å studere insekter, og hadde ulike aktiviteter knyttet til dette temaet i sommerhalvåret. I alle de tre barnehagene var de også på turer i skogen ukentlig, og nærmest daglig i en av barnehagene, men det er ikke gitt at et vokabular relatert til elementer i naturen blir aktivert.

En nærmere undersøkelse av ordforrådet viser at det i stor grad er hentet fra det allmenne ordforrådet når tema er insekter. Et noe mer fagspesifikt ordforråd aktiveres når de ansatte forklarer fenomener og objekter relatert til tema/fagområdet natur. I det samlede materialet som er analysert delkapittel 5.2 (både dialoger og samtaler med

flere deltakere), tilhører de aller fleste substantivene basisnivået, men det er noen sammensatte substantiv (presiseringer på lavere nivå). Noen av disse er eksempler på kreativ språkbruk, og er relativt uvanlige i det allmenne vokabularet, som *jentesnømann*, *fnisejenter* og *tøysekjøleskap*. Det er få eksempler på substantiv som anvendes i flere betydninger. Det gjelder også verb til tross for at høyfrekvente verb er svært flertydige. Høyfrekvente verb utgjør naturlig nok en betydelig del av verbbruken til de ansatte, som i de fleste tekster for øvrig, men de anvendes hovedsakelig anvendes i grunnbetydning i de ansattes samtalebidrag. Det er få eksempler på substantiv som angir tid eller omhandler abstrakte fenomen. Det samme gjelder bruken av verb for mentale hendelser. Det er med andre ord i begrenset grad at samtaler som språkstimulering bidrar til å utvikle de flerspråklige barnas evne til å dele egne tanker, følelser og til å abstrahere og resonnerer.

Analyser av ansattes ordvalg kan tyde på et enkelt språk, men en høy andel substantiv på basisnivå er ikke nødvendigvis et tegn på språklig forenkling. I mange sammenhenger vil det være den vanligste nevneformen, som for eksempel ved benevning av frukt. Man benytter sjelden navn på sorten av epler, pærer, druer osv. Det er likevel noen eksempler i materialet der en mer spesifikk betegnelse ville vært naturlig, som når Suleka skal rive av tørkepapir. En høy andel høyfrekvente verb er heller ikke nødvendigvis et tegn på språklig forenkling. De aller fleste tekster vil inneholde en større andel høyfrekvente verb. Jeg anser samtalenes innhold, det at mange av samtalenes (spesielt dialogene) er svært korte og dermed har et begrenset innhold, som en sentral årsak til et enkelt språk i tillegg til utstrakt bruk av deiksis i enkelte samtaler. Bruken av proordet *sånn* begrenser imidlertid i liten grad det leksikalske innholdet i samtalenes. *Sånn* anvendes hovedsakelig diskursivt eller i en eller annen form for sammenlikning.

En nærmere undersøkelse av teksttyper i samtalen mellom Suleka og ansatte forsterker inntrykket av de ansatte anvender et enkelt språk. Dialogene inne er korte (maks 15 turer), og karakteriseres som kommentarer. Dialogene ute er også korte med unntak av samtalen når Suleka klatrer i klatrestativet, og når hun går på skøyter. Samtalen som oppstår når Suleka klatrer i klatrestativet, har form som instruksjon. Det har også deler av samtalen når Suleka går på skøyter, men denne samtalen, som er den lengste i materialet, inneholder også sekvenser med tilnærmet narrativ struktur, hvis en legger til grunn en definisjon av narrativ der minimum to elementer må relateres til hverandre i tid eller innhold (Gjems, 2006). Den ene samtalen som inneholder en sekvens med tilnærmet narrativ struktur, utvikles først og fremst av Suleka. De to

andre korte narrative er det den ansatte (Kjersti) som bidrar med. Det er med andre ord relativt sjelden ansatte og Suleka utveksler erfaringer og opplevelser som har funnet sted utenfor barnehagen. Men når det skjer, er det når Suleka og avdelingen er på tur. De ansatte tar initiativ til å samtale om Sulekas opplevelser utenfor barnehagene ytterligere to ganger når de er inne i barnehagen, men som nevnt i kapittel 4, er det mye som tyder på at disse samtale konkurrerer med en annen aktivitet som pågår samtidig.

Flere av samtale med flere deltakere, også de lengre samtale, karakteriseres som kommentarer, som når Suleka sammen med venninnene leker at de lager mat og serverer/spiser mat. De fleste av samtale har med andre ord en enkel struktur, og det er få teksttyper som aktiveres. Ut fra et språklæringsperspektiv er det bekymringsfullt at det kan synes som om Suleka, men også andre fokusbarna, spesielt Jasim som har lite samtale med ansatte (som nevnt i kapittel 4.1), i liten grad deltar i samtale der narrativ utformes. Det kan virke som om flere av de flerspråklige barna i liten grad erfarer å dele erfaringer, undre seg og reflektere i samtale med ansatte.

Jeg vil verken angi føringer for hva uformelle samtale i barnehagen bør inneholde, eller fremme alternativer til uformelle samtale i barnehagene. Analyse av språklig samhandling i kapittel 4 viser at Suleka tar en rekke initiativ til samtale når avdelingen er på tur, og hun har relativt sterk innflytelse på innhold og form i samtale ute og i lek. Jeg vil utdype og begrunne hvorfor uformelle samtale og frilek bør opprettholdes i barnehagene, helt til slutt i kapittel 7. I kapittel 6 er det ansattes egne refleksjoner og erfaringer som belyses. Er det tilfeldig at ansatte anvender et relativt enkelt språk, både i ordvalg og struktur, eller gjør de ansatte dette bevisst i samtale med flerspråklige barn?

6 Personalets refleksjoner og erfaringer med språkstimulering og samtaler

I enhver barnehage vil det etableres samtalepraksiser på bakgrunn av konkrete hendelser, men også på bakgrunn av deltakernes intensjoner, oppfatninger og erfaringer. I dette kapitlet er det ansattes erfaringer og refleksjoner om språkstimulering og samtaler som er tema. Materialet er innhentet gjennom intervju av tre barnehagelærere og to fagarbeidere. Kapitlet består av tre delkapitler. I første del analyseres de ansattes uttalelser om arbeid med språk og samtaler generelt, i tillegg til hvordan barnehagelærerne ser på sin egen rolle som språklig forbilde. I andre del er det ansattes refleksjoner om språkstimulering i ulike situasjoner, og om arbeid med språk på turer som blir belyst. I siste del av kapitlet ser jeg nærmere på ansattes uttalelser om hva som vektlegges i arbeidet med å stimulere barns ordforråd og tekstkompetanse, og hva de mener barn eventuelt bør kunne språklig før de begynner på skolen. Til slutt er det et eget avsnitt om hvilken plass rammeplanen har i de ansattes arbeid med språk. De øvrige delene av kapitlet vil også inneholde referanser til rammeplanen.

Barnehagens arbeid med språk blir i denne studien, som nevnt i kapittel 2.1.2, betraktet som pedagogiske hendelser. Det innebærer at også uformelle samtaler som oppstår under frilek, kan analyseres med utgangspunkt i de tre dimensjonene: kvalifisering, sosialisering og subjektivering (Biesta, 2014), som innebærer at en pedagogisk hendelse skal gi barnet kunnskaper, ferdigheter, innsikt osv. (kvalifisere). En pedagogisk hendelse skal også gi barn erfaringer med eksisterende samtaleformer, tradisjoner og handlemåter (sosialisere), og en pedagogisk hendelse skal bidra til at barnet opplever frihet og frigjøring til å gripe innholdet i hendelsen og til å påvirke og medvirke (subjektivere). Jeg vil starte med å se nærmere på ansattes uttalelser om arbeid med språk og samtaler generelt, og hvordan de ser på seg selv som språklige rollemodeller.

6.1 Ansattes blikk på språk og samtaler

Når barnehagelærerne blir spurt om hvordan de arbeider med språk, er det særlig det sosiale samspeillet mellom barn og den språklige samhandlingen mellom barn og mellom ansatte og barn som fremheves. Ida uttrykker det slik:

«Ida: Vi pratet om det en god del. Jeg prøvde å bevisstgjøre de ansatte. Det å skape rom i forhold til lek også. De barna som ikke får det til i lek, må vi ansatte gi noe lekinnputt. Det kan være at man går og opplever noe sammen som kan gi grobunn for samtaler der tanker kommer hos barn, og de klarer å sette ord på det. Det kan være en gjenstand og fantasere og trekke det videre, innhente mer informasjon.»

Ida erfarer at ikke alle medarbeiderne er like fokusert på den sosiale dimensjonen ved språkarbeidet som hun selv. Hun opplever at ikke alle ansatte er bevisste sitt ansvar for at barn oppnår deltakelse i et sosialt fellesskap med andre barn, og hun ser et behov for å veilede de ansatte på dette området. Barns lek står sentralt i språkarbeidet, og for de barna som ikke får innpass i lek, må de ansatte legge til rette for aktiviteter og bidra med innputt. Det kan for eksempel være felles opplevelser. Felles opplevelser kan, ifølge Ida, føre til samtaler og utvikling av ordforrådet. Ida utdyper ikke hva som menes med lekinnputt, men viser til at gjenstander kan danne utgangspunkt for samtaler om et tema som kan utvikles videre ved å innhente informasjon. Ida vektlegger med andre ord både deltakelse i et fellesskap (sosialisering) og utvikling ny kunnskap ved å søke ny informasjon (kvalifisering) i sitt arbeid med språk.

Språklig samhandling relateres til lek også i Hannes utsagn, og hun trekker fram rollelek som en viktig kilde til språk også for de barna som trenger støtte av de ansatte. I tillegg gjennomfører Hanne barnesamtaler. Det er planlagte og mer formelle samtaler mellom en ansatt og et enkelt barn der barnet får uttale seg om sin egen situasjon. Hanne opplever at disse samtalen gir viktig informasjon om hvordan barnet trives i barnehagen, og at barnesamtalene også avdekker hvordan barnet evner å sette ord på egne tanker, meninger og opplevelser. Det tredje punktet Hanne tar opp, er det å styrke barns selvtillit. Annika utdyper hvilken betydning barnets selvtillit har på følgende måte:

«Annika: Jeg tror det at med en gang de har den selvtilliten og den troen på seg selv, så tror jeg ting kommer så mye lettere, det med språket, det med kontakten fra andre, det med å ta kontakt med andre.»

Ifølge Annika er det de ansattes ansvar å legge til rette for at barn kan utvikle god selvtillit og troen på seg selv. Annika har et tydelig fokus på egenskaper ved barna i sitt arbeid, for når barn har god selvtillit, vil de ha lettere for å få kontakt med andre barn, noe som igjen vil bidra til å utvikle barnas språk. Subjektivering er med andre ord en sentral dimensjon i spesielt Annikas arbeid med språk, men også for Hanne. Barn med god selvtillit vil ta kontakt med andre og dermed gripe både den sosiale og kvalifiserende dimensjonen ved pedagogiske hendelser i barnehagen.

På oppfølgingsspørsmål om hva de gjør når barn selv ikke tar initiativ til samtaler, sier alle tre barnehagelærerne at de prøver å gi alle barna samtale tid, men at det er utfordrende fordi de har oppgaver som holder dem borte fra avdelingen/gruppa og fra samspillet med barna i deler av tiden. Hanne legger til at hun forsøker å henvende seg til stille barn ved å stille åpne spørsmål. Gjems har i flere bøker beskrevet betydningen av å stille åpne, inviterende spørsmål framfor lukkede spørsmål til barn (Gjems, 2007, 2008, 2009, 2011), og i ei lærebok i barnehagelærerutdanningen som også barnehagelærerne i denne studien hadde på pensum, regnes åpne spørsmål sammen med det å vise tydelig interesse for barnets svar som «den beste støtten de ansatte kan gi barnet i utvikling av samtaleferdigheter» (Høigård, 2013:78). Åpne spørsmål *kan* stimulere barn til å fortelle, men det forutsetter at barnet har utviklet språklige ferdigheter og kunnskaper om temaet det samtale om, som gjør dem i stand til å svare på disse spørsmålene. På spørsmål om hun har erfaring med å stille åpne spørsmål til barn som har begrensede norskkunnskaper, gir Hanne følgende svar:

«Hanne: Det kan være veldig vanskelig for dem. Da kan du se at de lukker seg inne. Da vil de ikke snakke med deg, for de vet ikke hva de skal svare. Da må du gjøre ting på en annen måte. Da må du begynne litt mer fra skråtsj. Hvis du spør: «Hva finner du under steinen eller hva er her?», så ser du at de svarer jo ikke. Da må du ta litt over: «Her er en munkelus, og her er», og så må du begynne å benevne. Neste gang du åpner, så tror jeg det er best å gjøre det neste gang, eller gangen etter der å gjøre det samme. Da kan det være de kan det. Jeg tror det handler om gjentakelse, å gjøre det flere ganger til de blir kjent med det.

Hvis du gjør det, blir det ikke så skummelt. De lærer veldig fort når du tar det konkret.»

Hannes bekrefter noe jeg selv også har erfart. Åpne spørsmål kan komme til å lukke framfor å videreføre samtalen. Hanne illustrerer dette med å vise til kunnskapsspørsmål om navn på insekter. Hun legger vekt på benevning og gjentakelser for å skape trygghet hos barna. Hannes erfaring er at når hun forenkler og konkretiserer, så krever det ikke så mye språklig kompetanse, men det kan likevel fremme språklig utvikling. Alle de tre barnehagelærerne ser det som sitt ansvar å tilrettelegge og sørge for at barn får delta i språklig samhandling med andre. Det kan være gjennom felles opplevelser, lek, barnesamtaler, og gjennom å oppsøke barn og stille åpne spørsmål.

I likhet med barnehagelærerne er også fagarbeiderne opptatt av sitt ansvar som tilretteleggere for samtaler. Begge fagarbeiderne fremhever de ansattes ansvar for å sørge for ro, for eksempel rundt måltidene, som en forutsetning for gode samtaler. Karen er også opptatt av å søke tilgang til det barn er interessert i, gjennom å småprate «(...) viktig å småprate litt og se hva ungene synes er gøy å snakke om». Hun legger til at det er i de rolige stundene det er lettest å få til gode samtaler. Det aller mest avgjørende er likevel hvor man, som ansatt, har fokus. Hun legger til at samtaler kan oppstå også i andre sammenhenger, som ved påkledning.

På spørsmålet om hva de ansatte anser som sine viktigste oppgaver, nevner både barnehagelærerne og fagarbeiderne at barn skal oppleve trygghet, nærhet og bli sett. De ansatte har som mål at alle barn som går i barnehagen, skal utvikle frihet til å delta i et fellesskap, og til å vise hva de står for, og hvem de er. Omsorg og barns medvirkning står med andre ord sentralt i det pedagogiske arbeidet til de ansatte. Det kan synes som om både barns subjektivering og sosialisering danner utgangspunkt for det pedagogiske arbeidet generelt, og til dels i arbeidet med språk gjennom tilrettelegging av aktiviteter og situasjoner som har til hensikt å gjør barns deltakelse i et språklig fellesskap mulig. Den kvalifiserende dimensjonen synes foreløpig å være lite fremtredende.

Å tilrettelegge må, ifølge rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2011:41), følges av en bevissthet hos den enkelte ansatte om hennes eller hans forbildefunksjon for hvordan en lytter, gir konstruktiv respons og bruker kroppsspråk, talespråk og tekst. I neste avsnitt vil jeg se nærmere på ansattes oppfatninger av hva det vil si å være en språklig rollemodell.

6.1.1 Ansatte som språklige rollemodeller

Det særlig tre perspektiver som ansatte trekker fram i sine uttalelser om å være språklig rollemodell. Det ene perspektivet omhandler kvaliteter ved ansattes språkbruk, som det å benytte et godt og korrekt norsk. Så blir rammefaktorer som *tid* fremhevet, og det tredje perspektivet dreier seg om hvordan de som ansatte fremstår som samtalepartnere.

«Ida: I forhold til de ansatte så tenker jeg at vi skal bruke et godt norsk, altså være tydelige, ha tid ikke minst, tid er jo viktig, det magiske ordet. Tid til samtale er viktig for en som skal være en god språkmodell. Og anerkjennelse, og det å være vår for de signalene som barna sender ut, være lydhør, ikke bare prate og prate, men la barna stille spørsmål tilbake igjen.»

Ida nevner alle tre perspektivene i sin uttalelse om det å være en god språklig rollemodell: 1) ansattes språkbruk der godt norsk assosieres med et tydelig språk, men som ikke presiseres eller utdypes videre. 2) rammene for samtaler, som tid, er viktig dersom man skal kunne være en god språklig rollemodell, men også 3) den ansatte som samtalepart, det å lytte, anerkjenne og gi barnet innflytelse på samtalen. Barns subjektivering står altså sentralt også i Idas refleksjoner over det å være en god språklig rollemodell. Anerkjennelse og innflytelse må sies å være en forutsetning for barns utvikling mot selvstendig individer, som ifølge Biesta (2014) bør være ett av hovedmålene for all form for utdanning.

I likhet med Ida fremhever også Hanne betydningen av å anvende et korrekt norsk, og utdyper noe mer hva som menes med det:

«Hanne: Det er viktig å være en rollemodell for et korrekt språk. Og hører du ting, så retter jeg ikke på dem, det heter ikke det, men jeg sier «å, den blå, ja», at du bare benevner det igjen og igjen, men jeg går aldri inn og sier det heter ikke «bø». Det sier jeg aldri, men «å du vil ha litt brød». Men jeg benevner hele tiden det riktige. Jeg prøver ikke å fokusere på at det de sier er feil.»

For Hanne er det ikke anvendelse av bestemte språktrekk som står sentralt, men barnehagelærerens reaksjoner på barns språklige avvik. Språklig avvik skal ikke rettes,

men gjentas med riktig form og uttale. Dette vektlegges også av begge fagarbeiderne. Hanne understreker i tillegg betydningen av å legge til rette for språkstimulerende aktiviteter, og hun ivaretar sin forbildefunksjon gjennom å prate, fortelle og benevne.

«Hanne: Det viktigste du kan gjøre for barn, er å bade dem i språk. Det er å bruke litteratur, det å bruke rim og regler, det å bruke ditt eget språk, det å prate med dem, det å fortelle og benevne ting.»

Både barnehagelærerne og fagarbeiderne er opptatt av at barn eksponeres for mye språk, at de bades i språk. Hanne konkretiserer dette ved å nevne språkstimulerende aktiviteter som litteratur/høytlesing, rim og regler, det å prate, fortelle og benevne. Karen, som er fagarbeider, sier også at det er viktig at ansatte svarer på spørsmål. Hvis man ikke kan svare på spørsmålene, kan man sammen med barnet/barna finne svar. Ifølge Annika krever det å være et språklig forbilde også aktiv deltakelse og engasjement både personlig og faglig.

«Annika: Du skal være bevisst når du er på jobb rundt egentlig de aller, aller fleste situasjonene du er i, så skal du være en bevisst tilstedeværende ansatt som kommer inn med hele deg i det meste egentlig. Både i forhold til de syv fagområdene i rammeplanen. Tenke litt igjennom dem. Vi har snakket mye om det på avdelingsmøter. Når kommer det med språkstimulering inn. Hvor kan vi bruke språkstimulering, når, hvor er det egentlig vi øver på matte, eller det med å telle, lengder og alt sammen. Det skal du være bevisst på når du jobber i barnehagen. Den kappa skal du ta på deg når du kommer inn døra på jobb her.»

Annika legger større vekt enn Ida og Hanne på hva det vil si å være en profesjonell yrkesutøver i barnehagen. Det krever ikke kun aktiv tilstedeværelse, men også refleksjoner over fagområdene. Rammeplanen fungerer ikke bare som en ramme/et bakteppe, men den er også integrert i barnehagens struktur ved å være tema på personalmøter. Det er imidlertid ikke overraskende at det er elementer fra fagområdet antall, rom og form som Annika trekker fram som eksempel. I en evaluering av hvordan rammeplanen blir innført, brukt og erfart, kommer det fram at innføring av dette fagområdet har ført til økt fokus på tall og telling i barnehagens hverdagsaktiviteter (Østrem et al., 2009).

De ansattes oppfatninger om hva det vil si å være en språklig rollemodell er sammensatt. Mens Ida fremhever tid, fokuserer Hanne på konkretisering og på å forenkle språket for å gjøre det lettere for barn å delta i samtaler. Jeg viser til eksempler på språklig forenkling i kapittel 5, og jeg vil diskutere dette i kapittel 7. For Annika innebærer det å være språkmodell, også en bevissthet om når og hvor språkstimulering foregår. Alle de ansatte som er intervjuet, er opptatt av at barn skal eksponere for mye språk, bades i språk, og ikke minst er de opptatt av det å være en aktiv og anerkjennende samtalepartner.

6.2 Språkstimulering – i hvilke situasjoner?

Ifølge rammeplanen skal ansatte i barnehagen legge til rette for meningsfulle opplevelser, og skape tid og rom for bruk av nonverbalt og verbalt språk i hverdagsaktiviteter, lek og i mer tilrettelagte situasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2011:41). Barnehagehverdagen består av en rekke ulike aktiviteter som er mer eller mindre planlagte på forhånd. Jeg valgte å stille et generelt spørsmål om hvilken plass språkstimulering har i det daglige arbeidet i barnehagen, for eventuelt å avdekke om det er noen situasjoner personalet anser som spesielt godt egnet for språkstimulering. Gjennom å stille et åpent spørsmål unngikk jeg å lede deres refleksjoner inn mot noen spesielle situasjoner eller aktiviteter. Når avdelingene/gruppene var på tur, var store deler av tiden satt av til frilek. Barna fikk muligheter til å utforske omgivelsene, og å leke med elementer som var på stedet. Det oppstod også flere samtaler mellom flerspråklige barn og ansatte på disse turene. Senere i intervjuet spurte jeg om de kunne si noe om hvordan de arbeider med språk på turer i skogen.

6.2.1 Språkstimulering i det daglige arbeidet

På spørsmålet om hvilken plass språk har i det daglige arbeidet i barnehagen, er svarene tredelt. For det første omtaler informantene når de har fokus på språkstimulering og hvilke situasjoner som de anser som spesielt gode for språkstimulering av barns språk, for det andre hvilke forutsetninger som ligger til grunn for å kunne drive språkstimulering, og for det tredje personalets rolle i arbeidet med språk. Mens barnehagelæreren og fagarbeideren på Sulekas avdeling sier at arbeid

med språk inngår i alle situasjoner gjennom hele dagen, er det særlig måltid og garderobesituasjoner som Ida og Hanne regner som spesielt godt egnet for språkstimulering. Senere i intervjuet understreker Annika at det er særlig under frilek og i rutinesituasjoner de er opptatt av språkstimulering.

«Annika: (...) egentlig sånn gjennom hele dagen i det vi gjør.»

«Ida: (...) det å bruke situasjoner, ikke å stresse, men ha rolig tempo, ta seg tid og møte barnet, ha en dialog underveis under måltid, i garderoben og disse tingene.»

«Hanne: Særlig måltid synes jeg er viktig for da har du en rolig stund hvor alle sitter. Og for at det skal bli et godt sted å være for alle å spise og det med å bruke det til samtaler, synes jeg er bra.»

Begge fagarbeiderne fremhever også påkledning og måltidene som gode språklæringssituasjoner. Karen er den eneste av de ansatte som eksplisitt fremhever lek som en viktig språklæringsarena som svar på spørsmålet om arbeid med språk i det daglige. Barnehagelærerne nevner imidlertid lek under tema arbeid med språk generelt, som nevnt i første del av dette kapitlet. Lek er ifølge Karen spesielt gunstig for den sosiale utviklingen:

«Karen: Lek, at du går aktivt med. Da finner du ut om de har fått med seg de kodene på leken eller trenger dem litt ekstra hjelp. Jeg kan ta en rolle og gå inn for å hjelpe til litt. Det er det sosiale også, at de føler at de er likeverdige at de har skjønt hvordan denne leken er.»

Karen involverer seg i barnas lek ved å innta roller for å støtte barn som trenger det, språklig og sosialt. Både Ida og Hanne fremhever i sine uttalelser, som er gjengitt over, at en god språklæringssituasjon må oppleves som en god situasjon der det er tid og ro. Dette fremheves ytterligere i deres videre beskrivelse av arbeid med språk, men det er ikke alltid personalet lykkes med å skape den gode atmosfære rundt måltidet, og de begrunner det slik:

«Ida: Min oppfølging av assistenter, det som vi pratet om flere ganger i løpet av året det å bruke situasjoner, ikke å stresse men ha rolig tempo, ta seg tid og møte barnet (...) men det var ikke alltid at alle hadde samme syn på det, tror jeg.»

«Hanne: Av og til sklir det litt ut. Hvorfor det sklir ut, jo fordi de ansatte virrer (...) Hvorfor er det urolig, jo der er fordi de ansatte, alltid der jeg kommer, så havner jeg opp med at en ansatt er flyver, en som går og henter det som trengs (...) det blir urolig fordi de ansatte snakker seg imellom. Det skal vi ikke under et måltid. Da skal vi være her med dem vi har.»

Begge barnehagelærerne vektlegger at det er de ansattes ansvar at måltidene skal utvikle seg til en god situasjon for alle, og det er de ansattes adferd, kunnskap og innstilling som synes å være årsaken til at måltidene ikke fungerer slik. Det kan være ulike syn og kunnskaper i personalgruppa om formålet med måltidsituasjonen, og det er særlig Ida som trekker fram kunnskapsforskjeller mellom assistentene og henne selv, som utdannet barnehagelærer, på dette området. Hanne vektlegger organisering av måltidet, de ansattes bevegelser og fokus. Gode måltider krever god struktur. Fagarbeideren i Sjøstjerne barnehage sier at de også har hatt utfordringer som støy og uro i forbindelse med måltider tidligere. Ifølge Mørkeseth gir barnehagens læringskultur lite rom for forskjellighet. Det er likhet som etterstrebes, og det kan igjen fører til at barnehagelærerens faglige kunnskap blir utydelig. Det å framvise faglighet, kan betraktes som tydeliggjøring av forskjeller, og noe som dermed forsøkes unngått (Mørkeseth, 2012:39). Barnehagelærernes markering av fagkunnskap og deres gjennomslag for faglige innspill overfor assistentene, er ikke tema for min studie, men det er tydelig at barnehagelærerne er opptatt av dette, og har et behov for å veilede assistentene.

I tillegg til måltidene nevnes også garderobesituasjonen som viktige i arbeidet med språk. Det er med andre ord rutinesituasjoner som først og fremst fremheves når de ansatte gir eksempler på språklæringssituasjoner i arbeid med språk i det daglige, men den pedagogiske lederen på Sulekas avdeling legger også til at språkstimulering ideelt sett skal foregå gjennom hele dagen, og inngå i alle typer aktiviteter.

Feltnotatene fra Annikas avdeling der Suleka går, viser imidlertid at det er noen typer av aktiviteter der det oppstår relativt mye språklig samhandling, mens det i andre aktiviteter sjelden forekommer samtaler. Det er først og fremst i forbindelse med

såkalte bordaktiviteter under frilek (på kjøkkenet) at det oppstår språklig samhandling mellom ansatte og flerspråklige barn (med Suleka alene eller sammen med venninnene). Som nevnt i kapittel 4, forekommer i alt 23 av 30 samtaler inne i barnehagen ved kjøkkenbordet. Gjems (2006) finner også i sin studie at det først og fremst er i forbindelse med bordaktiviteter at det oppstår samtaler mellom ansatte og barn. Under måltidene, som av personalet regnes som særlig godt egnet for samtaler og språkstimulering, er imidlertid Suleka svært lite språklig aktiv, se kapittel 4 for mer utdypende informasjon om språklig samhandlingsmønstre. Tause barn under måltidene omtales også i studien til Ødegaard (2007). Noen overordnede trekk ved den samtalepraksis som Suleka erfarer, synes også å gjelde for barn i andre barnehager.

Barnehagelærerne er også opptatt av å tilrettelegge for den gode samtalen/dialogen med barna i sitt daglige arbeid, og de er opptatt av hvordan de bidrar i den språklig samhandling med barna. I Sjøstjerne barnehage er systematisk arbeid med språk også nedfelt i årsplanen, og det er særlig frilek og rutinesituasjoner som vektlegges ifølge Annika:

«Annika: Så har vi jo dette med å benevne og snakke om ting, utvide, hjelpe med å fortelle historier, sette ord på det vi ser rundt oss, (...) gå inn i situasjonene der de er med og bruke språk og utnytte situasjonene der ved å tilføre og utvide. Det står i årsplanen at vi skal fokusere på hele dagen hver dag, i det daglige, i rutiner, i frilek og i lek, så i barnehagen blir det naturlig å drive med språkstimulering særlig i frilek og rutinesituasjoner.»

Det er flere fellestrekk ved Annikas uttalelser som er gjengitt over, og de to andre barnehagelærerne Ida og Hannes svar på de generelle spørsmålene om arbeidet med språk. Både det å benevne, utvide det barnet sier og hjelpe barnet med å uttrykke seg, er nevnt i de to foregående avsnittene om språk og samtaler og om hva det innebærer å være en språklig rollemodell. Barnehagelærerne, men også fagarbeiderne, gir uttrykk for å ha et tydelig fokus på benevning i arbeidet med språk, spesielt i rutinesituasjoner. I neste avsnitt vil jeg se nærmere på barnehagelærernes refleksjoner over arbeid med språk i forbindelse med turer. Det er en type aktivitet de selv ikke omtaler under de generelle spørsmålene om arbeidet med språk.

6.2.2 Språkstimulering på tur

Det er svært vanlig at barn er på tur med avdelingen eller gruppa minst en dag i uka. Alle de tre barnehagene i denne studien hadde et fast turområde de gikk til en til fire dager i uka. Sjøstjerne barnehage, der Suleka går, er, lokalisert nær kysten, og deres turområder, den såkalte biotopen som også er nevnt i kapittel 4.3.2, lå ned mot sjøen nær et skogsområde. Om vinteren gikk turen til en lekeplass i nærheten. Rognebæret og Fuglekvitter hadde faste skogsområder de gikk til, på turdagene. Jeg valgte å innlede temaet med å stille et generelt spørsmål om hva som er formålet med å gå på tur, slik at barnehagelærerne fritt kunne fortelle hva som er de viktigste grunnene til at de går på tur, samt hvilket fokus det eventuelt er på arbeidet med språk når de er på tur, uten at jeg leder dem inn på språk som tema.

«Ida: At man har forskjellige mål for turen, noen ganger kan det være naturoplevelsen som er i fokus. At de skal sanse, lukte og kjenne på ting. Turglede rett og slett, mens andre ganger har vi et tema i forhold til å se på småkryp, se på blader, sånn mer naturfaglige ting (...) det viktigste er gode opplevelser, det må ligge i bunn.»

«Hanne: Det kommer litt an på hva vi holder på med i forhold til månedsplan, og det kommer litt an på hvis et barn spør om ting, så prøver vi å følge opp det (...) Vi prøver å planlegge noe, og vi prøver å ha noe åpent at ungene kan være med å påvirke hva de har lyst til.»

«Annika: Først og fremst skal vi gå på tur for å øve på å gå på tur, øve på å gå sammen. Når vi er på tur, er det både det at de får leke i et miljø der de ikke har materialistiske ting med seg i leken. Den der fantasidelen. Det er biotopen vår, så da skal vi ha litt annet fokus på å ta vare på turplassen, med å se på det som er der, trær og blomster, insekter, ja alt liv som er der.»

Utsagnene viser at barnehagelærerne er spesielt opptatt av barns opplevelser, gleden av å være på tur, muligheter for å utforske omgivelsene og bruke fantasien. Barnets perspektiv og medvirkning står med andre ord sterkt. Hanne legger til at barn skal få svar på det de lurer på, og få muligheter til å påvirke innholdet i turene. Annika har også et oppdragelsesperspektiv relatert til turer. Noe av hensikten med turene er at barn skal lære å gå på tur sammen, og det innebærer at alle går i samlet gruppe, på to

rekker og i passe tempo. Det er ikke kun disiplinære grunner til en slik stram struktur. Det er også på grunn av barns sikkerhet. Deler av turen går langs trafikkerte gater og en båthavn. Kjersti, som er fagarbeider på avdelingen til Annika, har konkrete naturfaglige mål for turene:

«Kjersti: «(...) dette med natur, miljø og teknikk, altså at de skal ha et kjennskap og forhold til naturen, og kjennskap til nærmiljøet rundt seg, og lære ungene hvordan de kan bruke naturen, lære å bli glad i naturen og ta vare på naturen.»

Kjersti refererer til fagområdet i rammeplanen og noen av punktene under fagområdet *natur, miljø og teknikk*. Kjersti er i likhet med de pedagogiske lederne opptatt av barns naturopplevelser, men hun uttrykker også et noe tydeligere naturfaglig fokus i sitt arbeid på tur enn de pedagogiske lederne. Barn skal lære å bruke og ta vare på naturen. Karen, som er fagarbeider på Hannes avdeling og som tilbringer det mye av tiden i skogen med sin gruppe, fremhever at det er sunt å være ute i frisk luft og at motorikken blir bedre. Hun legger til at det blir mindre konflikter når de er ute i skogen enn når de er inne i barnehagen.

Når barnehagelærerne uttaler seg om det faglige innholdet, er det først og fremst barns sanseopplevelser, det å lukte, kjennet på ting og å observere elementer i naturen, se på blader småkryp som fremheves. Jeg har allerede i kapittel 5.1 gjort rede for at dette perspektivet er i tråd med rammeplanen. Analyse av samtalene der observasjon av insekter er tema, viser at det nettopp er barns sanserfaringer som står sentralt. Annika er også opptatt av at naturen kan inspirere barn til lek når de ikke har barnehagens leker tilgjengelig.

Studien bygger, som nevnt i kapittel 1 og 2, på antakelsen av at barn må erfare språk i sosiale sammenhenger for å lære språk. Tilegnelse av nye ord skjer gjennom at det er en kopling mellom ordet og det ordet refererer til som gir mening for barnet (Nelson, 1996, 2007). Dette kommer i liten grad til uttrykk i barnehagelærernes uttalelser, men en av fagarbeiderne, Kjersti, har et tydelig fokus på koplingen mellom språk og erfaring og anvendelsen av et fagspesifikt ordforråd når de er på turer i naturen.

«Kjersti: Det er jo også mye fremmedord i naturen, mye å lære, og da snakker en om det en ser rundt seg, ikke sant, og da har en jo også ting å vise til rundt

seg når en er ute i naturen. De forskjellige trærne de har blader, de har nåler, kongler, altså en snakker om og viser ting en har rundt seg.»

Kjersti uttrykker en tydelig bevissthet om å kople fagord til det fagordene refererer til, og på det å benevne og anvende et fagspesifikt ordforråd. Jeg vil likevel være forsiktig med å konkludere med at grunnen til at barnehagelærerne ikke beskriver denne koplingen, skyldes manglende kunnskaper. Når jeg spør eksplisitt om hvilken plass refleksjoner rundt språk har i forbindelse med turer, er sammenhengen mellom språk og erfaringer noe tydeligere, spesielt hos Annika.

«Annika: Hvis vi skal ha grønt flagg, grønt flagg blir alt som handler om det å ta vare på biotopen med planteliv, med dyreliv, søppel, så da har vi ofte med en bok, en fuglebok for eksempel med bilder av fugler eller en bok om blomsterliv eller andre insekter. Hvis du finner noe så er det å finne navnet på insektet eller blomsten, så da kommer den språkdelen inn i forhold til grønt flagg. Det å kunne lære seg nye navn og nye ord på det som er rundt på biotopen.»

Det er særlig i sammenheng med bestemte temaer som er planlagt på forhånd, som for eksempel grønt flagg (temaer innenfor miljø og miljøvern), at Annika uttrykker et spesifikt fokus på språk. Det omfatter først og fremst tilgang til oppslagsbøker på turer for å kunne slå opp navn på fugler, blomster, insekter osv. ved behov. I tillegg vektlegges benevning. Analyser av samtaler fra Annikas avdeling i kapittel 5 viser at samtaler med et naturfaglig tema også inneholder ansattes forklaringer av begreper og presisering av elementer, se kapittel 5.1.3. Verken Hanne eller Ida har et spesifikt fokus på språk relatert til naturfaglige temaer, men når de planlegger turer sammen med barn, blir det av og til snakket om ulike fenomener.

«Hanne: Vi planlegger hva vi skal finne ut av sammen med barn. Så da er det jo gjerne nye ting og nye ting for dem. Jeg vet ikke om vi sier at nå skal vi lære sånn og sånn nytt i språket. Det er vi kanskje for dårlige til.»

Det synes å være lite spesifikt fokus på ordforråd og hva som kan være relevant å benevne, under planleggingen av turer. Hanne gir uttrykk for en form for selvkritikk av arbeidet med språk i forbindelse med turer når hun sier at de kanskje er for dårlige til å planlegge hva barna skal lære av nytt i språket. Det kan også være et uttrykk for at

spørsmålet oppfattes som noe uvanlig og uventet. I løpet av intervjuene med barnehagelærerne kommer det likevel fram noen refleksjoner om språk og naturfaglige temaer. Det er særlig Ida som gir uttrykk for dette:

«Ida: Det kan være det å kjenne på den, den er ru, den er glatt, mange ting som ikke er naturfaglige begreper, det å sanse og kjenne og så få begrepene, og da tenker jeg naturen har mange muligheter, men selvfølgelig hvis en begynner å snakke om fotosyntesen og gule og grønne blader, så blir det vel litt voldsomt.»

Ida opererer med et skille mellom naturfaglige ord og ikke-naturfaglige ord. Ord for beskrivelse av elementer i naturen som *ru* og *glatt*, regnes som ikke-naturfaglige ord. Ord *ru* og *glatt* kan anvendes for å beskrive alle typer overflater, så jeg støtter Ida i at de tilhører det allmenne ordforrådet. Ord som for eksempel *rot* kan beskrive fenomener i hverdagslivet og i naturen, men det har da et annet betydningsinnhold. Ordet *rot* i naturfaglig sammenheng kan karakteriseres som fagspesifikt (Gimbel, 1995). Når Ida gir et eksempel på naturfaglig ord, er det fotosyntesen som nevnes. Naturfaglige ord som fotosyntesen vil, ifølge Ida, være for avansert for barn i barnehagealder. Ida trekker også en parallell mellom sanseerfaringer og begrepsutvikling. Naturen gir barn gode muligheter for sanseerfaringer, og sanseerfaringer (se og kjenne) kan føre til utvikling av begreper.

Det er bred faglig enighet om at mentale konsepter utvikles på bakgrunn av persepsjon, se blant annet Langacker (2008), men det er først når sanseerfaringene koples til språklige uttrykk, at begreper utvikles (Bloom, 2001; Nelson, 2007). Sanseerfaringer alene fører ikke til utvikling av begreper, selv om erfaringene kan være gode for barnet. Når det gjelder andre typer ord, som for eksempel relasjonsord med romlig betydning, viser forskning at språklige distinksjoner influerer på barns mentale konsepter allerede før barn begynner å bruke uttrykkene selv (Bowerman & Choi, 2001). I studien til Bowerman og Choi dokumenteres det at barns forståelse av romlige uttrykk i engelsk og koreansk for aldersgruppa 2;0 til 3;6 år er influert av språklige kategorier i barnets morsmål og ikke kun basert på romlige konsepter utviklet gjennom non-lingvistisk kognitiv utvikling, som tidligere antatt. Det er med andre ord en sammenheng mellom sanseerfaringer og språk, mens også språklige faktorer påvirker begrepsutvikling, spesielt i utvikling av relasjonsord.

Når barnehagelærerne uttaler seg om språkstimulering i rutinesituasjoner, er det særlig Ida som beskriver avstanden mellom hva hun anser som god pedagogikk, og

hvordan situasjonene av og til utspiller seg. I forbindelse med turer i skogen, kommer hun igjen inn på hvordan samspillet mellom ansatte og barn ideelt bør være.

«Ida: Det å være tilstedeværende voksen på tur, det med smågrupper, sette deg ned i lyngen og se på kongler, hva har skjedd med denne, det å ha den gode dialogen og ta innspill som barna kom med, og se hva jeg fant og drolle videre på det. Det snakket vi om mange ganger. Men det var lett at ansatte ble stående (...) og ungene lekte greit på tur (...) men en del av tiden ble det sånn at barna lekte greit, og de ansatte gikk og talte.»

Alle tre barnehagelærerne har tidligere i intervjuet påpekt at det å følge opp barns initiativ, undring og nysgjerrighet er viktig. Det kan likevel synes som om spesielt Ida opplever at hennes kunnskaper og veiledning av medarbeidere ikke alltid fører til samhandling med barn. Ida uttrykker en avstand mellom det hun anser som god stimulering og praksis og noen av medarbeidernes valg og prioriteringer overfor barna.

Det er særlig rutinesituasjoner som fremheves som gode språklæringssituasjoner av ansatte, men Annika, som er pedagogisk leder på Sulekas avdeling, gir uttrykk for at språkstimulering kan/bør foregå gjennom hele dagen. Barnehagelærerne legger vekt på rammefaktorer som å skape gode situasjoner med tid og ro for samtaler. De er også opptatt av å følge opp barns initiativ og undring. Refleksjoner rundt språk synes ikke å være særlig fremtredende i planlegging av turer. Formålet med å gå på tur er først og fremst å gi barn gode naturopplevelser, sanseerfaringer og å stimulere barns fantasi. Det er likevel en av fagarbeiderne (Kjersti) som har et tydelig fokus på faglig læring og koplingen mellom språk og erfaringer i forbindelse med turer.

6.3 Hvilke deler av språket stimuleres?

I barnehagealder er innlæringstakten av nye ord høy, og for barn som har foreldre som snakker et annet morsmål, har kvaliteten på den språklige stimuleringen i barnehagen stor betydning. Barn skal ikke bare lære mange ord, de skal også utvikle språklige ferdigheter som gjør at de kan gi uttrykk for tanker, meninger, følelser og utvikle ny kunnskap. God språklig utvikling forutsetter blant annet at ansatte aktiverer et variert og relevant ordforråd i ulike situasjoner. Når man snakker med om noe eller forteller

noe til andre, skapes tekster. Forskning viser, som jeg har gjort rede for i kapittel 2.4.3, at det å skape fortellinger alene eller med støtte (narrativ) er gunstig både for barns språklige og kognitive utvikling. Det er derfor interessant å få innsikt i hva barnehagelærerne forstår med tekstkompetanse, samt å få deres refleksjoner rundt stimulering av barns tekstkompetanse. Første del av dette avsnittet omhandler barnehagelærernes uttalelser om ordforråd, og hva de vektlegger i stimulering av ordforrådet. Avsnittet er firedelt, og omhandler i tillegg perspektiver på tekstkompetanse, hva barnehagelærerne mener barn bør kunne språklig når de skal begynne på skolen, og til slutt rammeplanens plass i arbeidet med språk.

6.3.1 Ordforråd - hverdagsspråk versus akademisk språk

Mens fagarbeiderne gir eksempler på aktiviteter som bidrar til å styrke barnas ordforråd (lese, synge, leke, rutinesituasjoner i tillegg til benevning), kommer barnehagelærerne inn på ulike nivåer i ordforrådet. Ida nevner språklige mangler hos de flerspråklige, mangler i det hun kaller dybdespråket. Når jeg ber henne om å utdype hva hun mener med dybden i språket, gir hun følgende svar:

«Ida: Hva skal jeg si, det blir jo kanskje litt, åssen skal jeg forklare det. Et her og nå språk er relativt enkelt, da har en noe som støtter opp i konteksten rundt som barnet lener seg litt på, men det at en kan fortelle litt om det som ikke er til stede, det å kunne se for seg i hodet sitt hva en da, mer blomstrende språk, høres pompøst ut, det at de har en språklig bredde som gjør at de kan bruke et variert språk, hva de forstår i møte med, i forhold til lek og barn, og mer formelle settinger, kunne tilegne seg kunnskap. Føler det er vanskelig å forklare.»

Ida gir uttrykk for at dybdespråk er viktig, men at det er vanskelig å forklare hva det er. Hun innleder med å gjøre rede for hva hun mener med her-og-nå-språk, som er språk der barnet får støtte i konteksten. Dybdespråk fremstilles til dels som en kontrast til her-og-nå-språket: «å fortelle om det som ikke er til stede», men også som et kognitivt fenomen: «se for seg i hodet sitt». Dybdespråk relateres i tillegg til språklige ferdigheter på et nivå som viser språklig «bredde», og som gjør at barnet er i stand til å kommunisere i ulike typer situasjoner (blant annet i lek). Til slutt gir dybdespråket, ifølge Ida, barnet muligheter til å tilegne seg kunnskap. Ida relaterer med andre ord

dybdespråk til en rekke perspektiver på språk som konteksten språk anvendes i, barnets kognisjon samt i ulike kommunikasjonsituasjoner.

Dybdespråk er ikke en betegnelse som anvendes i lærebøker eller i studier om barns språk. Begrepet begrepsdybde (som Ida noe indirekte kommer inn på) defineres i en lærebok som anvendes ved mange studiesteder i barnehagelærerutdanningen som «hvor godt vi forstår betydningsinnholdet i et ord» (Høigård, 2013:166). Høigård relaterer forståelse av ords betydningsinnhold til karakteristiske trekk og avgrensinger man har til nærliggende begreper, som for eksempel å avgrense betydningen til ordet stol fra krakk og sofa. Innenfor kognitiv semantikk betraktes imidlertid ordbetydning, som nevnt i kapittel 2.4.1, som en mental størrelse i språkbrukerens bevissthet basert på erfaringer i en fysisk virkelighet. Egenskaper fra den fysiske virkeligheten reflekteres ikke direkte i ordbetydning, men forhandles fram av språkbrukerne (Langacker, 2008). Ords betydningsinnhold har både en kognitiv, kontekstuell og kommunikativ dimensjon, men med et noe annet innhold enn hos Ida. Den kommunikative dimensjonen i Idas uttalelse assosieres med språklige ferdigheter som gir barnet muligheter for deltakelse i et språklig og sosialt fellesskap, og som gjør kunnskapstilegnelse mulig. Hos Ida refererer altså den kommunikative dimensjonen til muligheter som «språklig dybde» gir, det vil si deltakelse i aktiviteter. Den refererer ikke nødvendigvis til en forutsetning for utvikling av språklige ferdigheter, som blant annet hos Langacker.

I arbeid med språk legger Ida hovedvekt på å stimulere språklige trekk som kan relateres til den umiddelbare konteksten, men hun vet at det er viktig også å la barn få erfare situasjonsuavhengig språkbruk. Annika fremhever at det er hverdagsspråk framfor det avanserte språket de fokuserer på overfor flerspråklige barn. Forskjellen på hverdagsspråk og avansert språk forklarer hun på følgende måte:

«Annika: Hverdagsspråk, det å kunne snakke om, vite hva ting rundt deg er, ha den samme begrepsforståelsen, en kopp er en kopp og tallerken er en tallerken (...) Det blir hverdagsspråket og den enkle samtalen vi kan ha om skal vi leke. Det avanserte språket blir etter hvert som du, de leker for eksempel og de kan begynne å utvide med ganske vanskelige setninger, eller bruker teknisk fagspråk til de forskjellige lekene som med tannlege som de har lekt, etter hvert hvis de begynner å bruke tannlegebor. Nå husker jeg ikke alle disse her (...) ja de bruker litt dette tekniske fagspråket, avansert verbalspråk som de kan lære seg hvis vi fokuserer på det.»

Hverdagsspråk refererer til betegnelser på ting man har rundt seg i hverdagen i de daglige gjøremålene, men litt videre forklarer hun at såkalt avansert språk etter hvert kan inngå i for eksempel lek. Avansert språk omfatter såkalte vanskelige setninger og et spesifikt ordforråd relatert til et yrke, som for eksempel tannlege. Ei gruppe på avdelingen til Suleka har hatt tannlege som leketema i gruppeaktiviteter ledet av en ansatt. Annika har observert at barn lærer seg de tekniske ordene i lek hvis de ansatte fokuserer på det, men det kan likevel synes som om det såkalte tekniske vokabularet er forbehold barn som har et godt utviklet språk, og at flerspråklige barn ofte ikke er blant dem. I sin videre forklaring av hverdagsspråk og mer avansert språk understreker hun at hverdagsspråket og mer avansert språk tilhører to forskjellige nivåer/-stadier i språkutviklingen:

«Annika: Fordi det er utrolig viktig å ha de hverdagsordene på plass før du kan begynne å lære de veldig vanskelige ordene. Det der med å kunne være med i en lek og ha et språk, det språket du trenger for å kunne være med i lek, det er kjempeviktig, og så kan vi ta det mer vanskelige etter hvert, de vanskelige ordene. Da tenker jeg på istedenfor bare å leke at du er en bil så leker du at du er en hjullaster eller en dampveivals. Sånn at du kan navnene på ting, da er du på det litt mer vanskelige at du har begynt å lære seg forskjellen på det. Det viktigste er at du først vet hva en bil er, hva en lastebil er, og så kan leke det og så kan du begynne å utvide etter hvert når du kjenner at nå er du trygg på hva som er en lastebil og du ser forskjellene når vi er ute på veien og går på tur og peker på forskjellige. Når du har lært deg forskjellen på bil og lastebil, da kan en hjelpe til med å si at det er en sånn dobbel lastebil.»

Ifølge Annika forutsetter tilegnelse av såkalte vanskelig ord, «avansert språk», et godt utviklet hverdagsspråk. Hverdagsspråk og avansert språk konkretiseres med fire eksempler: bil og lastebil som eksempler på hverdagsspråk og hjullaster og dampveivals som eksempler på avansert språk. Både lastebil, hjullaster og dampveivals er betegnelser på konkrete kjøretøy, og tilhører samme nivå i ordforrådets hierarkiske struktur (Golden, 2009). Bil er en mer skjematisk betegnelse på kjøretøy enn de tre andre betegnelse, og det er et overbegrep for ulike typer biler. Det er ingen støtte i forskningslitteraturen for å hevde at det er vanskeligere for et barn å lære seg navn på noen kjøretøy framfor andre. Hvis et barn stadig befinner seg i situasjoner

der det er dampveivals og hjullaster og ansatte bruker disse ordene, vil barnet ha like gode muligheter for å forstå og lære ordene dampveivals og hjullaster som lastebil eller bil. Hvis et barn er opptatt av store kjøretøy, vil han eller hun ikke ha større vanskeligheter med å lære disse betegnelse enn navn på insekter og blomster.

Annika har likevel rett i at noen trekk ved ordforrådet kan være vanskelige for barn. Overbegreper som mat, møbler, kjøretøy, verktøy osv. er abstrakte betegnelser som i sterkere grad er relatert til andre ord i språket enn til konkrete eksempler. Sofa er en type møbel og er dermed inkludert i kategorien møbler, på samme måte som hammer er en type verktøy som er inkludert i kategorien verktøy osv. Relasjonen mellom over- og underkategorier er, som nevnt i kapittel 2.4.2, altså en form for inkludering i en kategori (Nelson, 2007:159). Den abstrakte relasjonen mellom over- og underbegreper er vanskelig for barn å forstå selv om de ikke har problemer med å forstå bruken av en rekke kollektive betegnelser i konkrete kontekster. Barn har ingen problemer med å lære ord gjennom bruk i hverdagen, og de assosierer ord med det nivået som fremkommer i en konkret kontekst. Utviklingen fra en pragmatisk betydning til en abstrakt symbolsk betydning kommer noe senere, gjerne ikke før barnet nærmer seg skolealder (Nelson, 2007:161).

Annikas oppfatning av hverdagsspråk og avansert språk er altså ikke relatert til ulike nivåer i ordforrådets struktur, men reflekterer nok snarere erfaringer med objektene. Det er få hjullaster og dampveivalser å se i nærheten av barnehagen. Det kan synes som om ord som det ikke er naturlig å bruke så ofte, betraktes som mer avansert enn mer frekvente ord, selv om begge ordgrupper refererer til konkrete objekter. En noe tilsvarende inndeling av språklige trekk er omtalt i forskningslitteraturen, som nevnt i kapittel 2.3.2, men da med betegnelse akademisk språk og hverdagsspråk. Andre betegnelser på akademisk språk er skolespråk eller utdanningspråk, se kapittel 2.3.2 for en utdyping, mens betegnelsen hverdagsspråk refererer til et allment ordforråd og språkbruk, som blant annet av Cummins (2009) karakteriseres som situasjonsavhengig. Idas oppfattelse av dybdespråk kan sies å samsvare med Cummins' definisjon av akademisk språk, det vil si språk som er situasjonsuavhengig (Cummins, 2009:3). Jeg er til dels enig med Annika i at mindre «vanlige» ord kan karakteriseres som avanserte eller akademiske, men jeg støtter imidlertid ikke at man bør unngå å anvende slike ord overfor barn som ikke har oppnådd aldersadekvat nivå i norsk, i hvert fall ikke når det er mulig for barn å observere og oppfatte det som ordet refererer til, og barnet viser interesse for, for eksempel store kjøretøy.

Når barnehagelærerne utdyper hvordan de jobber med å stimulere flerspråklige barns ordforråd, vektlegger Hanne benevning, bruk av konkreter når et eventyr blir fortalt, rim og regler og samtaler. Annika har også et tydelig fokus på benevning, og uttrykker i denne sammenhengen en tydelig kopling mellom ord og erfaringer:

«Annika: Vi jobbet mye med å si ordet i sammen, se en ordentlig tallerken, se bilde av tallerken, se tallerken i alle mulige former. Det er en måte å lære ordet tallerken på (...) Det å se og oppleve, og se forskjellige utgaver av samme tingen (...) Det å ta og føle litt med hele kroppen. Være til stede i situasjonen med hele kroppen.»

Annika legger vekt på at barn skal erfare varierte konkretiseringer av objekter, men også i denne sammenhengen er det sanserfaringer som fremheves (se tallerken osv.). Videre legger hun til at barnet bør få ta i bruk flere sanser (ta og føle), et perspektiv som det er høy bevissthet om hos alle tre barnehagelærerne, jamfør de ansattes uttalelser om språkstimulering på tur. Ida har erfaring med bruk av språklæringsmateriell, men hun understreker at det beste utgangspunktet for læring er når man tar utgangspunkt i noe som barnet er opptatt av og interessert i:

«Ida: Vi brukte snakkepakken, der var det jo en slags rød tråd (...) som pedagog har jeg tenkt alle disse andre situasjonene også, men om man klarer å få personalet og seg selv til å jobbe med det hele tiden når man blir dratt i alle kanter (...) Den beste læring skjer når barna er opptatt av noe, genuint opptatt av noe, en glede, en interesse. Det er da den beste læringen skjer i forhold til begreper og språk. Det jo litt med det å ta barnas innspill, så drar du det videre, så finner du noen ting, så kikker du på ting og nøster du så bredden blir der, så få de det med seg, men det var lite tid til det.»

Snakkepakken er materiell utviklet for stimulering av språk, og er mye brukt i planlagte språkstimulerende aktiviteter. Språkgruppene i både Fuglekvitter, der Ida er ansatt, og i Rognebæret barnehage, foregikk inne på et rom der det ble trent på ord og uttrykk gjennom bruk av bildekort, spill, papirdukker osv. med utgangspunkt i Snakkepakken. Ida nevner også i denne sammenhengen at det er viktig at barn får respons på sine initiativ, og at de får konkrete erfaringer gjennom å kikke på ting som igjen vil kunne gi kunnskaper. Hun gjentar at det er avstand mellom hva hun anser

som god språkstimulering og hva som faktisk ble gjennomført. Det er mangel på tid som er en medvirkende årsak til det.

6.3.2 Tekstkompetanse

Tradisjonelt har tekstbegrepet vært knyttet til litteraturvitenskapen og lingvistikken, og kunnskap om tekst omfatter i disse disiplinene det å kunne lese, skrive og vurdere tekster (Rogne, 2008). I rammeplanen for barnehagen er barns tekstkompetanse og arbeid med tekst beskjedent omtalt. Ansatte skal for eksempel være bevisst sin forbildefunksjon for hvordan de bruker blant annet talespråk og tekst, og barn skal få et positivt forhold til tekst og bilde som kilde til estetiske opplevelser (Kunnskapsdepartementet, 2011:40f). Talespråk og tekst fremstilles som to adskilte og sidestilte former for språk, og det at tekst betraktes som en kilde til estetiske opplevelser understreker at tekst er noe som allerede foreligger. Barn og ansatte skal først og fremst anvende tekster. Det å skape tekster alene eller i fellesskap gjennom samtale inngår ikke i noen av punktene under fagområdet *kommunikasjon, språk og tekst*.

Når barnehagelærerne gjør rede for hvordan de jobber for å styrke barns tekstkompetanse, er det nettopp erfaringer med og kunnskap om skriftlige tekster det refereres til, men tekstkompetanse relateres også til bokstavgjenkjenning, og til tekster som skrives ned av en ansatt med utgangspunkt i barns opplevelser. Annika beskriver arbeid med flerspråklige barns tekstkompetanse slik:

«Annika: Vi har snakket en del rundt for eksempel de minoritetsspråklige når vi leser, det å bruke fingeren i forhold til leseretning, hvilken vei vi leser, vise det, snakke om leseteksten fra en side og så snakke om det som er på bildet etterpå for å se om de har fått med seg det som vi har lest, eller om de har skjønt sammenhengen tekst og bilde. Når har vi alfabetkortene nede som er ganske gøy, og som vi snakker en del om, rundt bildet på det bokstavbildet. Er det en isbjørn så er det en i. På det andre vinduet har vi begynt å skrive en del ord, det å se ord, gjenkjenne ord.»

Annika er den av de tre barnehagelærerne som i sterkeste grad kopler stimulering av barns tekstkompetanse til lese- og skriveforberedende aktiviteter gjennom å markere

leseretning, gjenkjenne bokstaver og se og gjenkjenne ord. Tekst er synonymt med skriftlig framstilling i form av fortellinger eller bokstavkort. Tekst anvendes også som utgangspunkt for vurdering av språkforståelsen. Bilder til teksten brukes som støtte ved gjenfortelling av tekst som ansatte har lest, og alfabetkort fungerer som støtte i begrepsutviklingen. Annika samtaler med barna om figurene som er avbildet på bokstavkortene.

Ida relaterer arbeid med tekst til barnas egen tekstproduksjon, men også barns tekster er skriftlige tekster. Ansatte skriver ned det som barna forteller, og med utgangspunkt i disse tekstene går barna og den ansatte på «jakt» etter den første bokstaven i barnas navn. Hanne er opptatt av at tekster skal leses for flerspråklige barn og at ikke bare gjenfortelles i et forsøk på å forenkle. Fagarbeiderne betrakter også tekst som et skriftlig fenomen: «å lese og forstå» (Kjersti), og «lese eventyr (...) dikt eventyr som vi satt og skrev ned» (Karen). Verken blant informantene eller i rammeplanen relateres barns tekstkompetanse til muntlige fortellinger der det enkelte barn alene eller med støtte av ansatte former fantasifortellinger eller forteller om egne fremtidig eller fortidige opplevelser, og det til tross for god dokumentasjon om betydningen av å skape muntlige fortellinger, jamfør kapittel 2.4 og 2.5, se også Nelson (1996, 2007) og Gjems (2006, 2007, 2009, 2011).

6.3.3 Hva bør barn kunne språklig før de begynner på skolen?

I rammeplanen er det et overordnet mål at barn skal få positive erfaringer med språkets tre hovedfunksjoner: 1) språk som kommunikasjonsmiddel, 2) som redskap for tanker og følelser og 3) for tenkning (Kunnskapsdepartementet, 2011: 35). Det er kun Ida som nevner alle tre funksjonene når jeg ber barnehagelærerne reflektere over om det er noen språklige ferdigheter et barn bør kunne før han eller hun begynner på skolen.

«Ida: De skal ha et språk som de kan bruke for å gjøre seg forstått, for å uttrykke ønsker og behov og tilegne seg læring. De skal jo på skolen. Det er det jeg ønsker, uten tvil. Et språk som gjør at de kan finne samhold og vennskap i forhold til det sosiale, at de har et språk som gjør at de klarer den biten som handler om følelser også. At de har et såpass breit språk og dybde i språket at de kan tilegne seg kunnskap på lik linje med dem med bare norsk. Det er det jeg ønsker, men jeg ser i en del tilfeller, er det ikke det vi har klart.»

Ida gir uttrykk for at hun har de samme ønskene for flerspråklige barn som for barn med norsk som morsmål. Ideelt sett skal alle barn begynne på skolen med de samme mulighetene til å tilegne seg kunnskap, til å uttrykke tanker, følelser og til å utvikle vennskap, men det er igjen avstand mellom hva hun som barnehagelærer ønsker på vegne av barna, og hva som faktisk er tilfelle. Annika, Hanne og de to fagarbeiderne gir også uttrykk for at barn skal kunne forstå og gjøre seg forstått, samt å kunne gi uttrykk for behov og følelser. Når jeg ber barnehagelærerne om å utdype hva det vil si å forstå og gjøre seg forstått, har de vanskeligheter med å gjøre rede for det. Annika endrer i sin forklaring fokus fra det å forstå til å reflektere over hvorvidt Suleka bør begynne på skolen.

«Annika: Hun er flinkere verbalt enn mange tror, samtidig som jeg tviler på begrepsforståelsen bak, om hun har den i alle sammenhenger. Ja det er helheten jeg kjenner på (...) jeg har lyst til at de skal gå herifra og ha så mye i ryggsekken eller være så trygg på seg selv at de kan stille seg rett opp i ryggen og si «hei jeg heter Suleka, skal vi leke.»

Annika er i tvil om Suleka har gode nok norskkunnskaper til å begynne på skolen. Annika har også i sine uttalelser som er gjengitt tidligere i dette kapitlet, gitt uttrykk for en sammenheng mellom språklige ferdigheter og selvtillit. Med god selvtillit «i ryggsekken» vil barn ha større muligheter for deltakelse i et språklig og sosialt fellesskap. I dette utsagnet er det Sulekas begrepsforståelse som Annika er usikker på om er god nok, men det er også det at Sulekas fremstår som sjenert, som bekymrer henne. Etter å ha fulgt Suleka gjennom til sammen tre uker, opplever jeg Suleka som sjenert bare i noen sammenhenger. Som nevnt tidligere, er det særlig under måltidene og i planlagte grupper at Suleka fremstår som sjenert. Hun virker langt mindre sjenert under frilek både inne og ute. Assistenten (Kjersti) har samme oppfatning av Suleka. Hun beskriver Suleka som tøff og flink til å leke, men sjenert i grupper og under måltidene.

Når jeg ber Ida utdype hva det vil si å ha et språk som fungerer for læring for et barn på 5-6 år, sier hun at hun har tenkt på det, men at hun ikke kan utdype dette nærmere. Hun retter i stedet fokus på ressursituasjonen: «Det er jo det med ressurser, hvor mye man rekker.» Hanne gir imidlertid konkrete språklige eksempler på hva flerspråklige barn bør kunne før de begynner på skolen. De bør kunne forstå en

muntlig beskjed, og de bør ha god uttale. Hanne er særlig opptatt av å trene uttale med barn som har fonologiske avvik slik at disse barna ikke skal bli mobbet i skolen på grunn av uttalen. Andre språktrekk som hun gir eksempel på er følgende:

«Hanne: Jeg tenker de skal kunne en del grunnbegreper. De skal kunne frukt, hva er frukt, og så blander noen. Det gjør de jo, men de skal vite hva frukt er, det er eple, pære, appelsin. Jeg synes de skal kunne en del hovedpunkter og en del underpunkter.»

I denne uttalelsen kan det synes som om betegnelsene grunnbegreper refererer til overbegreper, som også brukes synonymt med hovedpunkter. Når jeg ber Hanne utdype hva hun mener med grunnbegreper, er det ord og uttrykk fra et allment vokabular. Det vil si betegnelser for hverdagslige ting og aktiviteter som å vaske hender, nå skal vi spise, frukt osv. Grunnbegreper refererer også til forståelse av språkfunksjoner, som for eksempel at barna forstår når man ber dem hente forskjellige ting, gjerne to ting samtidig. Grunnbegreper har med andre ord fellestrekk med hverdagspråk, som omtales i kapittel 6.3.1 og 2.4.2.

Alle informantene har et ønske om at alle barn, også flerspråklige barn, skal få muligheten til å utvikle et språk som gjør dem i stand til å møte hverdagen i og utenfor skolen. De har et fokus på den kvalifiserende dimensjonen i sitt arbeid med språk, men de er lite konkrete med hva det innebærer. Språkets tre hovedfunksjoner blir nevnt (kommunisere, uttrykke tanker og følelser og det å lære), og at barn skal bades i språk. Det utdypes i liten grad hvordan dette praktiseres. Jeg kunne gjerne ha stilt flere oppfølgingsspørsmål om hva det vil si å bade barn i språk. De ansatte er også opptatt av at flerspråklige barn skal ha samme muligheter for språklig utvikling som barn med ett språk, men barnehagelærerne legger samtidig vekt på at ordforrådet ikke må være for utfordrende. Hverdagsord må læres før ord som oppfattes som mer avanserte og spesifikke. De er også opptatt av at barn skal få førstehåndserfaringer, sanserfaringer, og Ida legger i tillegg vekt på at språkarbeidet må være interessant og gi mening for barna. Hovedformålet med språkarbeidet synes å være at barna skal mestre sin livsverden, og utvikling av barns selvtillit er derfor høyt prioritert, spesielt hos Annika.

6.3.4 Rammeplanen og det daglige arbeidet

Det er ingen vanskeligheter med å finne paralleller mellom føringer i rammeplanen og ansattes språklige samhandling med flerspråklige barn. Det gjelder også ansattes uttalelser om arbeid med språk, som er gjort rede for tidligere i dette kapitlet. Det jeg først og fremst ville undersøke, var de ansattes oppfatninger om rammeplanen og hvilken plass den har i det daglige arbeidet.

Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver er et politisk styringsdokument som gir alle ansatte i barnehager en forpliktende ramme for planlegging, gjennomføring og vurdering av barnehagens virksomhet. Rammeplanen er også et dokument som gir foreldre, eier og tilsynsmyndighet informasjon om hva man kan forvente av pedagogisk virksomhet for barn i førskolealder. Mens 1995-utgaven av rammeplanen er på 139 sider, er de to siste utgavene, 2006- og 2011-utgaven, mer enn halvert i antall sider. Den siste utgaven av rammeplanen, som trer i kraft i august 2017, er enda kortere. Barnehagelærerne gir også uttrykk for at de gjeldende utgavene av rammeplanen under prosjektperioden er lettfattelige. Mens 1995-utgaven blir omtalt som dypere eller diffus, oppfattes de neste utgavene som mer konkrete, tydelige og klare.

Når jeg spør om hvordan rammeplanen fungerer som arbeidsverktøy, er den i stor grad et bakteppe, som de selv uttrykker det. Selv om Ida synes den er lett å ta i bruk hvis hun er usikker på noe, tas ikke nødvendigvis rammeplanen fram på noen av de tre avdelingene i det daglige arbeidet eller når de skal legge planer. Annika gir derimot uttrykk for at rammeplanen brukes aktivt i veiledning av studenter for å vurdere om det pedagogiske opplegget samsvarer med rammeplanen «Det tenker jeg mye på når jeg har studenter. Da tenker vi mye på hva som står i rammeplanen.» Som allerede nevnt, viser Kjersti, som er fagarbeider, til rammeplanen når hun uttaler seg om språkstimulering på turer. På spørsmål om de synes de ivaretar målene i rammeplanen i sitt daglige arbeid, svarer Hanne: «du er jo innom nesten alle hver dag hvis du tenker deg om», og Ida sier: «vi er innom veldig mye hele tiden». Mens Hanne mener det ikke er noe problem å komme inn på alle fagområdene fordi det kommer an på hvordan man legger det til rette selv, mener Ida at det er lettere å ivareta noen områder, men kommer ikke på noen eksempler på hvilke fagområder som er lettere å ivareta og hvilke som ikke er det.

I kapitlet om barnehagens innhold handler det første avsnittet om omsorg, så følger et avsnitt om lek, og deretter læring og sosial kompetanse. Språklig kompetanse

kommer først som avsnitt nummer 5. Ansattes refleksjoner over arbeidet generelt, og med språkstimulering spesielt, må sies å samsvare med de overordnede føringene i rammeplanen. Barnehagelærerne legger særlig vekt på omsorg, deltakelse i lek og i et sosialt fellesskap i tillegg til barns medvirkning.

6.4 Oppsummering

Ansattes refleksjoner over språklig samhandling og språkstimulering kan sammenfattes i tre hovedpunkter: 1) den ansattes rolle og ansvar, 2) barna og 3) språket. Disse tre punktene kan relateres til de tre dimensjonene: sosialisering, subjektivering og kvalifisering.

Når de ansatte uttaler seg om hvordan de arbeider med språk og språkstimulering, er den sosiale dimensjonen fremtredende. De ser det som sitt ansvar å legge til rette for at barn kan delta i språklig samhandling i ulike situasjoner. Det å hjelpe barna til å få innpass i et språklig og sosialt fellesskap står sentralt. Dette kommer til uttrykk både når de ansatte gjør rede for samtalenes plass i det daglige arbeidet, og når de uttaler seg om sin egen rolle som språklig forbilde. Ett av målene med språkarbeidet er at barn skal fungere i samspill med andre barn, spesielt i lek. For å oppnå dette må de og medarbeiderne være anerkjennende overfor barna og bekrefte og følge opp barnas initiativ, og de kan skape felles opplevelser for barna. Men det er ikke alltid det blir slik. Spesielt én av barnehagelærerne opplever at det er en viss avstand mellom det hun anser som god pedagogikk og språkstimulering, og det som utføres i praksis. Én av årsakene er manglende kunnskaper blant assistenter, men også rammefaktorer som tid spiller inn. Det er lite tid til å samtale med barn, spesielt for pedagogisk leder, som er mye borte fra avdelingen.

De ansatte som er intervjuet, fokuserer også på egenskaper ved barnet i sitt arbeid med språk. Et annet mål med språkarbeidet er at barn skal bli trygge å tørre og vise hvem de er, for dermed å kunne påvirke og medvirke i fellesskapet i barnehagen. Det er særlig én av barnehagelærerne, Annika på Sulekas avdeling, som er opptatt av å styrke barns selvtillit. Selvtillit blir fremstilt som både mål og middel i språkarbeidet. Språklige ferdigheter kan gi selvtillit, og god selvtillit vil gjøre det lettere for barn å ta kontakt med andre barn, noe som igjen vil kunne fremme språklig utvikling.

Den kvalifiserende dimensjonen ved ansattes arbeid med språk, slik de selv uttrykker det, kan sammenfattes i tre punkter: 1) ansattes forbildefunksjon, 2)

aktiviteter og situasjoner og 3) språklige trekk. Når de blir spurt om hva det vil si å være et språklig forbilde, vektlegges det å bruke et korrekt språk, det å bade barn i språk, det å utvide barns ytringer og å tilføre ord og uttrykk. På spørsmålet om det er noen situasjoner som kan betraktes som gode språklæringssituasjoner, er det særlig rutinesituasjoner som måltid og påkledning som blir fremhevet. Disse situasjonene regnes som gode språklæringssituasjoner fordi det da er gode muligheter for å samtale, og for å benevne objekter. Når det er snakk om formålet med å gå på turer i skogen, er det først og fremst barns sanseopplevelser, barns erfaringer med ulike elementer og stimulering av barns fantasi som fremheves. Det er imidlertid én av fagarbeiderne som også vektlegger læring av fagord, som hun omtaler som fremmedord.

Når de ansatte blir bedt om å konkretisere hvilke deler av språket som de er opptatt av å stimulere, er det spesielt ord og begreper som vektlegges, og det gjennom å benevne. Benevning gjentas flere ganger i løpet av intervjuene. Spesielt barnehagelærerne er opptatt av å gi barna erfaringer for å styrke ordforrådet. Gjentakelser, konkretisering og utvidelse er tre strategier som barnehagelærerne anser som hensiktsmessige ved stimulering av ord og begreper, og det er et allment og hverdagslig vokabular som vektlegges i språkarbeidet overfor flerspråklige barn. Mer avansert språkbruk, som lavfrekvente ord og fagrelaterte ord, bør man, ifølge barnehagelærerne, vente med. Tekstkompetanse relateres i all hovedsak til skrift, og ikke til muntlige fortellinger som utvikles gjennom samtaler.

Det kan synes som om de ansatte har en bevissthet om å bruke et enkelt språk i samtaler med flerspråklige barn, samtidig som de ønsker at de flerspråklige barna skal ha like gode muligheter til å lykkes i skolen og i livet som barn med bare norsk som morsmål. Mitt inntrykk er at det overordnede formålet med språkarbeidet blant de ansatte, er at barn, uavhengig av språklig bakgrunn, skal kunne mestre sin livsverden, at de skal lykkes sosialt mens de går i barnehagen, og at de skal være rustet til å møte skolehverdagen. De opplever imidlertid at de ikke alltid lykkes med det.

7 Oppsummering og konklusjon

Denne studien om språkstimulering gjennom samtale er basert på feltarbeid i tre barnehager. Det er foretatt to materialinnsamlinger, men det er materialet fra den andre innsamlingen som utgjør hovedmaterialet. Som nevnt i innledningen, opplevde jeg underveis at mitt opprinnelige prosjekt var lite interessant og til dels etisk problematisk. Temaet var fra starten av barns tilegnelse av et ordforråd gjennom styrte aktiviteter som språkgrupper. Underveis i feltarbeidet erfarte jeg at det var andre former for arbeid med språk i barnehagen som var vel så sentrale og omfattende. Jeg oppsøkte en tredje barnehage og endret problemstillingen. Det er nå blitt en studie av språkstimulering under frilek og på turer der uformelle samtaler mellom ansatte og flerspråklige barn utgjør studieobjektet. Det er tre perspektiver på samtaler som språkstimulering som blir belyst. De tre perspektivene representerer hvert sitt forskningsspørsmål. Forskningsspørsmål 1 dreier seg om egenskaper ved den språklige samhandlingen (samtale som aktivitet), mens forskningsspørsmål 2 omhandler tekstlige aspekter ved samtaler. I forskningsspørsmål 3 a) er det personalets refleksjoner og erfaringer med språkstimulering og samtaler som belyses, og i 3 b) sammenfattes disse perspektivene.

Uformelle samtaler er for de fleste barn en viktig kilde til språklig innputt og språklig sosialisering. Siden det settes av mye tid til uformelle samtaler i barnehagen, betrakter jeg disse samtaler som pedagogiske hendelser, basert på Biesta (2014). En pedagogisk hendelse består, som nevnt, i kapittel 2.1.2 og i kapittel 6, av tre dimensjoner: sosialisering, kvalifisering og subjektivering. Den sosiale dimensjonen er i denne studien avgrenset til hvilke sammenhenger samtaler oppstår i, hva som kjennetegner ansatte og flerspråklige barns deltakerroller, og hvilken innflytelse flerspråklige barn har på samtalen form og innhold, jmfør forskningsspørsmål 1 a) og b).

Det er i tidligere forskning dokumentert en sammenheng mellom leksikalsk variasjon i de ansattes språkbruk og barnas ordforråd, men vi har likevel visst lite om egenskaper ved samtaler mellom ansatte og barn. Gjems (2006, 2007, 2009, 2011) har i flere studier belyst uformelle samtaler (hverdagssamtaler) som barns læringsarena. I likhet med Gjems bygger også min studie på Nelsons sosialpragmatiske tilnærming til

barns språkutvikling. Mens Gjems fokuserer på læring gjennom hverdagsfortellinger, har jeg valgt å undersøke hva ansatte benevner i ulike situasjoner, og hvilke typer tekster som dannes i samtale. Den kvalifiserende dimensjonen relateres med andre ord til ordforrådet som ansatte aktiverer og teksttyper som dannes i samtale med flerspråklige barn, jamfør forskningsspørsmål 2 a) og b).

Mens kapittel 6 gjør rede for ansattes refleksjoner og erfaringer med språk og språkstimulering, jamfør forskningsspørsmål 3 a), er formålet med dette kapitlet å sammenfatte analysene i kapittel 4-6, og diskutere uformelle samtaler som språkstimulering, jamfør forskningsspørsmål 3 b). Kapitlet består av tre hoveddeler. I første del blir perspektiver på samtale som aktivitet sammenfattet. I del to er det tekstlige aspekter ved samtale som diskuteres, og i tredje del diskuteres uformelle samtaler som språkstimulering i lys av resultatene.

7.1 Samtale som sosial aktivitet

Analyse av samtale som sosial aktivitet bygger på konversasjonsanalyse, og det er foretatt en initiativ-responsanalyse (IR-analyse) og analyse av deltakerposisjoner i samtale basert på Goffmans *participation framework* (Goffman, 1979).

7.1.1 Samtaler i relasjon til aktivitet og/eller situasjon

Som nevnt i kapittel 4.2, oppstår ikke samtaler i et vakuum. De inngår som regel i en mer omfattende situasjon eller aktivitet. Ifølge Linell (1998) har en samtale aldri kun én kontekst. De konkrete aktivitetene og situasjonene som samtale oppstår i, utgjør den umiddelbare konteksten, men også deltakernes bakgrunnskunnskaper, deltakernes modeller av kommunikative rutiner og handlingstyper, viten og antakelser om andre deltakere osv. danner kontekst for samtale. Disse kontekstene fungerer som rammer om aktivitetene og situasjonene, og skaper forventninger til aktivitetene og situasjonene.

Jeg har blant annet registrert i hvilke situasjoner samtaler mellom fokusbarna og ansatte oppstår. Observasjoner gjennom en tre ukers periode i hver av de tre barnehagene viser at det er stor variasjon i hvor mye samtale barn har med ansatte. Tre av de fem fokusbarna oppsøker ansatte ved flere anledninger, men særlig ett av fokusbarna har svært begrenset samtale med ansatte. Det ble kun registrert én kort

samtale mellom Jasim og ansatte under observasjonsperioden. Et annet av fokusbarna velger ofte aktiviteter som innebærer mye bevegelse, som å løpe om kapp, leke regelleker osv. som gir begrenset rom for samtale. Siden store deler av dagen er satt av til at barn kan velge aktivitet selv, innebærer det at barn som går på samme avdeling eller gruppe, kan ha svært forskjellige samtaleerfaringer med ansatte. Hvis den samtalepraksis som ble avdekket under observasjonsperioden, har foregått over tid og fortsetter å vedvare, vil det for enkelte barn skape forventninger om lite samtaletid med ansatte under frileksperiodene. Det etableres rutiner og forventningsstrukturer som innebærer lite språklig samhandling.

Jeg ser likevel ikke barns valgfrihet som en utfordring i seg selv, og som noe som bør endres eller begrenses. Jeg vil videre i dette delkapitlet heller argumentere for en vektlegging av barns sosiale språkprofil som omfatter hvor, når og hvordan barn selv velger eller får muligheten til å delta språklig, jamfør kapittel 2.1.2. I tillegg vil jeg argumentere for et økt fokus på ansattes rolle som deltakere i samtaler med barn, samt refleksjoner over kvaliteter ved samtalene.

Observasjon av hovedfokusbarnet, Suleka, viser at det varierer hvor og når det oppstår samtaler. De aller fleste samtalene inne mellom Suleka og ansatte finner sted på kjøkkenet der Sulekas gruppe inntar måltidene, men Suleka er svært lite deltakende i samtaler under måltidene. Hun signaliserer både med stemmebruk og kroppsspråk at hun ikke er komfortabel med å samtale i denne situasjonen. Hun tar ingen initiativ, og svarer bare på direkte henvendelser fra ansatte, og da med lav, hviskende stemme. Det er først og fremst i lek og i forbindelse med andre typer aktiviteter ved kjøkkenbordet at Suleka er språklig aktiv. Det er når ansatte skriver i avtaleboka, når Suleka og venninnene tegner, skriver, når håret hennes blir flettet osv. Det er to samtaler der ansatte er involvert i barns lek. Suleka og venninnen leker hver dag, men det er likevel kun få samtaler i forbindelse med barns lek som ansatte deltar i. Det gjelder både ute og inne. De gangene de deltar i lek, er det på invitasjon fra Suleka og venninnene. Ute oppstår det svært få samtaler mellom Suleka og ansatte på uteområdet til barnehagen. Det er kun registrert én samtale, og det er på Sulekas initiativ når hun oppdager noen insekter som hun vil at de ansatte skal se på sammen med henne. Det er registrert flere samtaler mellom Suleka og ansatte på vei til og fra turområdene og på selve turområdet. Det kan synes som om det er utviklet en samtalepraksis der Suleka først og fremst kan forvente samtaletid med ansatte i forbindelse med bordaktiviteter inne og på turer, hvis hun ikke selv tar initiativ til samtaler.

Jeg har også sett nærmere på den sekvensielle organiseringen av samtaler for å avdekke om det er noen typiske trekk ved den språklige samhandlingen som eventuelt kan hemme eller fremme barns aktive deltakelse i det språklige fellesskapet med ansatte. Interaksjonsanalysene av samtaler mellom Suleka og ansatte viser at samtaler inne er tydelig voksenstyrte med unntak av samtaler i forbindelse med lek, og at de er langt mer voksenstyrte enn flere av samtaler ute. En rekke av samtaler inne er organisert i turpar der den ansatte spør og barna svarer. Det er færre spørsmål-svar-sekvenser i samtaler ute, og noen av samtaler ute har sekvenser som har form som gruppesamtale. I en gruppesamtale fremstår de involverte som individuelle deltakerne med selvstendige bidrag i samtalen. Ingen av samtaler inne, med unntak av samtaler i lek (bursdagslek), har sekvenser som er strukturert som gruppesamtale. I de øvrige samtaler inne med flere deltakere fremstår barna hovedsakelig som én samtalepart, og samtaler er altså dyadisk organisert.

Tema for studien er samtale som språkstimulering, og flere av samtaler både inne og ute har et faglig innhold, men strukturen og innholdet i de undervisningspregede samtaler er forskjellig. Noen av samtaler inne bærer tydelig preg av testing/kartlegging av Sulekas forståelse av enkelte ord, og hun signaliserer at hun er ukomfortabel med denne typen utspørring. Samtaler med et faglig innhold ute er ikke like stramt strukturert, og de inneholder spørsmål og initiativ fra barn. Det forekommer ikke testing av språkforståelse rettet spesielt mot Suleka når avdelingen er på tur. Det kan tyde på at det ikke bare er aktivitetstype men også lokalisering, inne versus ute, som påvirker samtalepraksisen. Det kan synes som om fokuset på språkstimulering blant de ansatte er tydeligere når avdelingen er inne i barnehagen enn når de er på tur.

På spørsmålene om hvordan de arbeider med språk og språkstimulering, og om det er noen situasjoner eller aktiviteter som de anser som godt egnet for språkstimulering, svarer Annika, som er pedagogisk leder på Sulekas avdeling, at språkstimulering skal foregå gjennom hele dagen. Kjersti, som er fagarbeider på Sulekas avdeling, nevner både måltid og påkledning som gode språklærings situasjoner. Det er også flere av de andre ansatte som er intervjuet i denne studien, som fremhever disse to rutinesituasjonene. Måltid fremmer, som nevnt i dette avsnittet og i kapittel 3.2.1, svært liten deltakelse i den språklige samhandlingen for Suleka. I neste delkapittel vil jeg gjøre rede for deltakerroller og Sulekas innflytelse på samtaler der hun er språklig aktiv.

7.1.2 Deltakerroller og Sulekas innflytelse på samtalen

En IR-analyse har til hensikt å avdekke hvordan deltakerne koordinerer sine samtalebidrag. Den viser at Suleka får respons på sine initiativ av de ansatte i de aller fleste tilfeller, og at hun tar langt flere initiativ til samtaler ute enn inne. Inne er en stor andel av Sulekas turer i dialogene med ansatte minimal respons (75 %, jamfør tabell 6 kapittel 4.3.1), mens andelen minimal respons utgjør godt under halvparten av turene i dialogene ute (35-40 %, jamfør tabell 9 kapittel 4.3.1). Andelen minimal respons er enda lavere i samtaler med flere deltakere ute (25 %), mens de initierende turene i disse samtalene utgjør nesten halvparten av Sulekas turer (42 %).

Det er likevel ikke grunnlag for å hevde at den sekvensielle organisering som kjennetegner mange av samtalene inne, det vil si i turpar som i undervisningssamtaler, nødvendigvis er uheldig for barnet og bør unngås. I samtalen der Suleka sammen med venninnene øver på lyder og bokstaver, er det Suleka selv som tar initiativ til å videreføre temaet der den ansatte spør om hvilken bokstav de ser, og hvilke barn og ansatte som har navn som begynner på bestemte bokstaver. I de sekvensene som bærer preg av testing av språkforståelse, signaliserer imidlertid Suleka ved kroppsspråk og med svak, hviskende stemme at hun ikke liker ansattes spørsmål. Det kan virke som om hun forsøker å avslutte temaet/samtalen ved å respondere på ansattes initiativ med «vet ikke» og ved utsagn som: «jeg kommer snart tilbake» (samtale nummer 13, flere deltakere inne).

IR-analysen kan ikke alene avdekke hvilken innflytelse Suleka har på samtalene. Jeg har derfor foretatt en nærmere undersøkelse av deltakerroller basert på Goffmans *participation framework* (1979). Den viser at Suleka selv velger rollen som ratifisert deltaker i mange av samtalene. Det gjelder også i samtaler inne der hun har en høy andel minimal respons og få initierende turer. Hun velger å svare på ansattes initiativ selv om hun ikke adresseres direkte.

Suleka blir omtalt som sjenert av pedagogisk leder, mens fagarbeideren som er involvert i de fleste av samtalene med Suleka på turer, sier at hun har opplevd en endring. Suleka fremstår som mindre sjenert overfor henne mot slutten av barnehageåret. Til tross for få initiativ i flere samtaler signaliserer Suleka likevel at hun ønsker å delta i det språklige fellesskapet på avdelingen. I situasjoner der hun deltar i aktiviteter med ansatte over noe tid, begynner Suleka uoppfordret å fortelle om hendelser i eget liv (lillesøsteren), og hun spør også en ansatt om erfaringer fra den ansattes barndom. Disse samtalen oppstår når Suleka er på tur med avdelingen.

Suleka deltakelse og påvirkning på samtalens innhold og form er størst i samtaler i forbindelse med aktiviteter ute og i lek ute og inne. Hun har størst påvirkning i forbindelse med aktiviteter som varer en stund (gå på skøyter, lage blomsterkrans). Det er med andre ord stor variasjon i hvor deltakende og hvor stor innflytelse Suleka har på samtalene med ansatte alene eller med andre barn på avdelingen. Er det da grunnlag for å hevde at samtalene ute ivaretar barns subjektivering i større grad enn samtalene inne? Subjektivering, som er en av de tre dimensjonene i en pedagogisk hendelse, dreier seg, som nevnt, om frigjøring og frihet, en frihet til å gripe de sosialiserende og kvalifiserende aspektene ved samtalene. Det betyr ikke nødvendigvis at man må være språklig aktiv, men barnet må være komfortabel med situasjonen for å kunne gripe mulighetene som situasjonen kan gi. I de samtalene som bærer tydelig preg av å teste Sulekas forståelse av enkelte ord, må barns subjektivering sies å være begrenset og den kvalifiserende dimensjonen svak. Disse samtalene har et tydelig mål for den ansatte, men de har et begrenset innhold som Suleka kan gripe for å utvikle ordforrådet. Samtalen der bokstaver og lyder utforskes, og som er organisert i turpar, kan imidlertid sies å ivareta barns subjektivering siden det er barnet selv som tar initiativ til denne øvelsen og til å videreføre den.

Det kan synes som om det er en viss avstand mellom Sulekas sosiale språkprofil og ansattes oppfatninger av hvilke situasjoner som er gode språklæringssituasjoner. For Suleka må aktiviteter ute, bordaktiviteter og lek ansees som langt bedre språklæringssituasjoner enn måltidene. Det er fullt mulig at Suleka vil kunne utvikle både ordforrådet og tekstkompetanse ved å være tilhører til samtaler under måltidene. Det er likevel ingen tvil om at barn lærer best når de opplever mestring og er komfortable med å samtale, og når temaet i samtalene gir mening for barnet. Når barn er lite språklig aktive og viser at de er ukomfortable med å snakke i situasjoner som regnes som gode situasjoner for samtale blant ansatte, kan disse barna bli ansett som sjenerte. Denne studien viser at et barn som blir betraktet som sjenert, og som har relativt svake norskkunnskaper, likevel har et ønske om og et behov for å fortelle. Et barn som blir betraktet som sjenert, er som regel ikke det i alle situasjoner, og sjenanse er ikke nødvendigvis en egenskap ved barnet, men snarere barnets reaksjon på en eller flere typer situasjoner og/eller personer.

For de ansatte er ett av hovedmålene med språkarbeidet at barn skal bli trygge og tørre å vise hvem de er. Barns selvtillit og troen på seg selv opptar de ansatte, og det anses som et viktig grunnlag for språklig og sosial utvikling. De ansatte gir tydelig

uttrykk for at de også er opptatt av at barn skal få muligheter til å delta i det sosiale og språklige fellesskapet i barnehagen. Arbeidet med språk har med andre ord en tydelig sosial dimensjon, men også barns subjektivering står sentralt.

Når det gjelder det å være en god språkmodell, vektlegges tilrettelegging av språkstimulerende aktiviteter. I et utviklingsprosjekt i Kristiansand kommune 2015-2016 (Olsen, 2017), ble ansatte i fem barnehager spurt om hva språkstimulering er, og hvordan de jobber med språkstimulering. De fleste nevner ulike typer språkstimulerende aktiviteter som svar på begge spørsmålene. Tilrettelegging stod sentralt i ansattes arbeid med språkstimulering også i disse barnehagene. En bevissthet om å tilrettelegge for språklig aktivitet og deltakelse er viktig men ikke tilstrekkelig. Jeg mener de ansatte i større grad bør reflektere over sin egen rolle som deltaker i et språklig fellesskap med flerspråklige barn. Deltakerrollen relateres blant de ansatte til å bruke et korrekt norsk og det å være anerkjennende samtalepart. Refleksjoner over deltakerrollen bør, etter min mening, også omfatte hvem den enkelte ansatte samtaler med i ulike situasjoner, i hvilke sammenhenger samtaler oppstår med det enkelte barn og hvilken form og struktur samtalen har. Det er uheldig dersom det skulle vise seg at barn har liten innflytelse på struktur og innhold i samtalen, og det skulle vise seg at svært mange av samtalen med grupper av barn er dyadiske organisert. Barn får da begrenset erfaring med ulike måter å samtale på, som igjen vil gi liten erfaring med og kjennskap til ulike teksttyper.

Jeg har møtt barnehageansatte i andre sammenhenger som har uttalt at de synes det er utfordrende å skape samtaler som har en åpen struktur der også barna kommer med innspill. I en artikkel om samtaletekster blant barn ved skolestart skriver Matre (1999:157) at når voksne deltar i samtalen, er det ofte i form av spørsmål. Barnets prosjekt blir da å svare på spørsmålene. Det blir mindre rom for barns egen undring og utforskning gjennom samtale. Analyser av den språklige samhandlingen i denne studien har vist at det er betydelige forskjeller i den sekvensielle organiseringen i samtaler inne og ute. Flere av samtalen ute har en åpnere struktur enn mange av samtalen inne, med unntak av i lek. I samtalen ute og i lek har Suleka større innflytelse på form og innhold. I neste avsnitt vil jeg sammenfatte analysene av den kvalifiserende dimensjonen ved samtalen. Det vil si egenskaper ved ordforrådet som ansatte aktiverer i samtaler med flerspråklige barn, samt teksttyper i samtalen.

7.2 Samtale som tekst

Som jeg har gjort rede for i kapittel 1 og 2, bygger denne studien på antakelsen om at barn må høre og erfare språk for å utvikle språk. Ord opptrer sjelden som isolerte enheter, men inngår som regel i språklige enheter i form av tekst. Tekster defineres i denne studien i vid forstand, som alle tilfeller av språk som man hører, leser eller produserer gjennom bruk (Halliday, 1997).

Det er foretatt analyse av ordforrådet som ansatte aktiverer i samtaler relatert til tema natur, i tillegg til en systematisering av ord med leksikalsk innhold (substantiv, verb og adjektiv) og en undersøkelse av hvilke teksttyper som dannes i samtalene mellom Suleka og ansatte.

7.2.1 Stimulering av ordforråd

Analyse av ordforrådet består av to deler. I den første delen er det foretatt en analyse av samtaler relatert til tema natur med vekt på perspektiv og fokus (Langacker, 2008), jamfør kapittel 5.1. I den andre delen er substantiv, verb og adjektiv samt bruk av deiksis og diskursmarkøren *sånn* i det samlede materialet fra den andre materialinnsamlingen undersøkt, jamfør kapittel 5.2.

Et objekt eller fenomen kan beskrives ut fra en rekke forskjellige perspektiv. I samtaler som har insekter som tema, skulle det viser seg at flere ansatte fokuserer på barnas sanseerfaringer (se, føle) når de observerer og snakker om insekter sammen med barna. I disse samtalene er det få elementer i omgivelsene og få egenskaper ved insektene som benevnes av de ansatte. Det å fokusere på sanseopplevelser er i tråd med rammeplanen for barnehagene (Kunnskapsdepartementet, 2011). Innenfor fagområdet natur, miljø og teknikk skal barn, som nevnt i kapittel 2.5, blant annet få muligheter til å iaktta dyr, fisker, fugler, insekter og planter (ibid, 45). Men når dette perspektivet ikke etterfølges av benevning av elementer i omgivelsene eller egenskaper ved insektet, begrenser det barnets muligheter til å fortelle om disse hendelsene til personer som ikke var til stede i situasjonen, jamfør eksempel 26 kapittel 5.1.1. Det er likevel én av de ansatte som velger insektet som forgrunn i sine samtalebidrag, jamfør eksempel 22 kapittel 5.1.1.

Fokus på barns sanseerfaringer er imidlertid ikke kun forbeholdt samtaler med insekter som tema. I samtalen der den ansatte forsøker å forklare hva lekkasje er, og

hvorfor en penn ikke virker, er det ikke fenomenet lekkasje, men det barna ser som fokuseres, og som danner forgrunn. Verbet *se* benyttes i mange av den ansattes turer i denne samtalen, og det som er lekket ut (blekk), henvises til ved bruk av deiksis. Jeg mener det ikke er perspektivet i seg selv som reduserer språklæringspotensialet i disse samtalene, men det at ansatte benevner få objekter og prosesser. Det er fullt mulig å henvise til barns sanseerfaringer og samtidig sette ord på hva de sanser. Jeg anser dette valget av perspektiv som en form for språklig forenkling.

I intervjuene gir de ansatte uttrykk for at de vektlegger hverdagspråk fremfor mer avansert språkbruk i samtaler. Hverdagsordene må på plass før man kan begynne å lære barna de vanskelige ordene. Til de vanskelige ordene regnes ord som gjerne er presiseringer av ord på basisnivå (Golden, 2014). Lastebil regnes som hverdagsord, og når det er behov for å presisere, blir det foreslått at man kan si for eksempel «sånn dobbel lastebil». Dampveivalv og hjullaster blir nevnt som vanskelige ord. Den språklige forenklingen som finner sted i samtalene om insekter og om pennen som ikke virker, synes med andre ord å være en bevisst strategi.

Etter min mening er en slik strategi verken nødvendig eller hensiktsmessig. Så lenge det foreligger en kopling mellom ordet og det ordet refererer til som barnet kan oppfatte, vil et barn som har gått flere år i barnehagen, kunne oppfatte og lære disse ordene, og spesielt hvis temaet interesserer barnet. For et barn som er opptatt av store kjøretøy, kan det muligens være mindre kognitivt utfordrende å lære navn på anleggsmaskiner enn for eksempel navn på blomster som barnet kanskje ikke har særlig interesse for. Dersom barn ikke får erfare presise betegnelser for objekter og fenomener de omgis av, vil de ha begrensede muligheter til å lære disse ordene, og dermed også reduserte muligheter for å fortelle om og dele sine interesser og erfaringer med andre.

De fleste samtalene i materialet er relatert til situasjonskonteksten. Ord for kroppsdel og hår aktiveres i flere situasjoner, men de aller fleste substantivene forekommer kun én gang. Det er hovedsakelig ord på basisnivå som aktiveres, men det er også noen eksempler på sammensatte substantiv: fnisejenter, huskelapp, juletre, guttehund, forstørrelsesglass osv. I substantivbruken til de ansatte er det også noen eksempler på språklig forenkling. Den ansatte velger å repetere betegnelsen guttehund, og introduserer ikke den presise betegnelsen *tispe* for jentehund når samtalen dreier seg om hundene i nærheten. Gavepapir og tørkepapir omtales som papir. I tillegg er ord og uttrykk for tidsangivelser og abstrakte fenomen svært begrenset.

Antall forskjellige substantiv (158) gir liten informasjon om språklæringspotensialet i de ansattes samtalebidrag. En nærmere undersøkelse av substantivbruken viser imidlertid at det er relativt få elementer som benevnes i flere av samtalene, se vedlegg om ordforråd i samtalene. Dette skyldes i noe grad bruk av deiksis. En undersøkelse av ansattes bruk av deiksis viser at forekomster av småord som erstatter ord med leksikalsk innhold, varierer. Det er noen samtaler der andelen av deiksis er relativ høy, som når den ansatte forsøker å forklare hvorfor en penn ikke virker (lekkasje), og når den ansatte leker sammen med barna at de lager og spiser mat. Det er også en del bruk av deiksis når Suleka klatrer i klatrestativet, men relativt liten bruk av deiksis når hun går på skøyter (som er den lengste samtalen i materialet). Bruk av deiksis kan også betraktes som en form for språklig forenkling.

Antall forskjellige verb (95) er noe lavere enn antall forskjellige substantiv fordi høyfrekvente verb normalt utgjør en viss andel av verbbruken i alle tekster. Som tidligere nevnt, er høyfrekvente verb svært flertydige, og de kan i mange sammenhenger erstatte verb med mer spesifikk betydning som for eksempel *gå rundt* for snurre. Det er imidlertid begrenset bruk av høyfrekvente verb i overført betydning i samtalene mellom Suleka og ansatte. Det kan muligens skyldes at en god del av samtalene er korte kommentarer til konkrete objekter og fenomener i den umiddelbare nærhet.

Antall forskjellige adjektiv er noe lavere enn for verb og substantiv. I de kortere samtalene forekommer det få eller ingen adjektiv. De lengre samtalene inneholder noen beskrivende ledd, mens andelen adjektiv er størst i forbindelse med en aktivitet som er utfordrende for Suleka å utføre (gå på skøyter). Suleka for ros og skryt når hun får til det hun prøver på.

Jeg vil konkludere med at deiksis i noen situasjoner må sies å redusere barnas muligheter for utvikling av et ordforråd, mens i andre situasjoner er det rett og slett få elementer som benevnes, og det benyttes ord med et generelt innhold framfor ord med et spesifikt innhold. I tillegg er det få beskrivende ledd som relateres til samtalenes tema.

Jeg anser det likevel som lite trolig at ansatte ikke vet at benevning er viktig for utvikling av et ordforråd. Jeg har så langt ikke møtt en eneste barnehageansatt som ikke har vært opptatt av benevning verken i dette prosjektet eller i andre sammenhenger. I intervjuene gir de ansatte i denne studien uttrykk for at det å være en god språkmodell innebærer å eksponere barn for mye språk. Jeg mener likevel det er grunn til å hevde at ansatte bør fokusere enda mer med benevning i ulike situasjoner.

Denne studien har avdekket at ansatte benevner få elementer i omgivelsene, så det kan synes som om det er behov for en bevisstgjøring av hva de ansatte faktisk benevner i ulike situasjoner. Den lille kartleggingen av navn på noen insekter og noen ord for deler av blomster og trær, avdekket at det er betydelige forskjeller i gjenkjenning av ord som refererer til elementer i naturen blant flerspråklige barn og enspråklige barn med norsk som morsmål, jamfør tabell 1 i kapittel 1.1. Det er altså ikke gitt at man spontant aktiverer et variert og presist ordforråd i samtaler med flerspråklige barn i alle situasjoner.

7.2.3 Teksttyper

Som nevnt i kapittel 1.3, er det godt dokumentert at deltakelse i såkalte utvidede diskurser fremmer barns språkutvikling (Dickinson & Tabors, 2001; Gjems, 2007; Nelson, 1996, 2007; C. Snow, E., 2000). Utvidede diskurser kan være samtaler der den ene deltakeren eller deltakerne i fellesskap skaper fortellinger (narrativ), forklaringer osv. (Aukrust, 2009; Dickinson & Tabors, 2001). Med utgangspunkt i Nelsons (1996, 2007) sosialpragmatiske teori om barns språkutvikling, gjør jeg i kapittel 2.4 rede for hvorfor det å få delta i utvidede diskurser er gunstig både for barnets språklige og kognitive utvikling. Når det i samtaler utvikles fortellinger over hendelser i barns liv, hjelper det barnet å huske hendelsene. Barnet utvikler et autobiografisk minne, og i tillegg kan barnet ta del i andres tanker og meninger, som er en forutsetning for å bli en kompetent deltaker i sosialt fellesskap. Jeg har derfor valgt å se nærmere på hvilken type tekster som dannes i samtaler mellom ansatte og flerspråklige barn.

Omtrent halvparten av samtalen som er analysert i siste del av kapittel 5, er korte. I alt 24 av de 50 samtalen er på 2-10 turer. Dialogene mellom Suleka og ansatte inne er på maks 15 turer. Alle de ni samtalen, med unntak av én, har tema relatert til situasjonskonteksten. I samtalen som har fått betegnelsen bursdag, inviterer den ansatte Suleka til å fortelle om en bursdag hun har vært i, men som nevnt i kapittel 4.2.2, er Suleka og venninnene opptatt med å etablere en sykehuslek, så samtalen om bursdag konkurrerer med aktiviteten sykehuslek, og utvikles ikke videre.

Dialogene mellom Suleka og ansatte inne har i stor grad form som kommentarer. Flere av disse samtalen består av turer der et objekt eller fenomen blir benevnt, men ellers lite utdypet. Det gjelder også flere av dialogene ute, men i denne kategorien er flere typer tekster representert. Samtalen som oppstår når Suleka klatrer i

klatrestativet, og deler av samtalen når Suleka går på skøyter, har form som instruksjon. Den ansatte instruerer Suleka i hvordan hun skal komme seg til toppen av klatrestativet, og hvordan hun skal finne balansen. Det er også flere av samtaleene med flere deltakere som kan karakteriseres som kommentarer. Elementer benevnes, men de verken beskrives eller relateres til andre elementer i særlig grad. Det gjelder også i en av de lengre samtaleene når den ansatte sammen med Suleka og venninnene leker at de tilbereder og spiser et måltid sammen med en ansatt. De ulike objektene bli benevnt, men ellers tilført lite informasjon. Samtaler om temaer relatert til natur, inneholder imidlertid flere typer tekster, både beskrivelser, forklaringer og instruksjon.

I den lengste samtalen i materialet som jeg har klassifisert som dialog ute, er flere teksttyper representert. Et stykke ut i samtalen begynner Suleka å fortelle om lillesøsteren hun nettopp har fått. Tekster der fortidige eller fremtidige hendelser omtales, kan ha form som narrativ. Det er ulike definisjoner på narrativ, men i denne studien defineres narrativ som en tekst som inneholder minst to elementer som sees i sammenheng i tid eller tema (Gjems, 2007). I samtalesekvensen om lillesøsteren introduserer Suleka flere innholdselementer (babyen gråter, de får ikke sove, og foreldrene må ligge sammen med babyen og synge en sang). Suleka får samtalestøtte av den ansatte, men det er Suleka som introduserer innholdselementene mer eller mindre uoppfordret. Dette er den eneste gangen i løpet av materialinnsamlingen at Suleka forteller de ansatte om noe hun har opplevd. Det er registrert to korte sekvenser der ansatte forteller om egne erfaringer. Det å fortelle utgjør med andre ord en begrenset del av de samtalefellesskapet Suleka har med ansatte.

Når narrativ formes, relateres mentale representasjoner av en hendelse til språklige strukturer på et annet tidspunkt enn nå hendelsen fant sted eller skal finne sted. Gjennom samtaler der hendelser og erfaringer beskrives eller forklares, lærer barn å forstå sammenhenger som ikke er direkte observerbare, og det hjelper barn å uttrykke og huske hendelser fra eget og andres liv. Suleka har med andre ord begrenset erfaring med teksttyper som utfordrer henne både språklig og kognitivt gjennom de uformelle samtaleene i den perioden materialinnsamlingen foregikk. Det synes å være lite fokus på å skape fortelling når ansatte samtaler med flerspråklige barn. I intervjuene kommer det fram at de ansatte betrakter tekstkompetanse først og fremst som et skriftlig fenomen. De jobber med tekstkompetanse ved å vise leseretningen når de leser for barna, ved å skrive ord, se på ord og skrive ned det barna forteller osv.

7.3 Uformelle samtaler som språkstimulering

For de aller fleste barn som går i barnehagen, vil samtaler være en betydelig kilde til språklig innputt, og det er gjennom samtaler i et sosialt fellesskap at relasjoner, vennskap, kunnskap osv. etableres og utvikles. I den nye rammeplanen som trer i kraft august 2017, heter det under punkt 1 *Barnehagens verdigrunnlag* at barns behov for omsorg, trygghet, tilhørighet og anerkjennelse skal gjenspeiles i barnehagen, og i tillegg skal barnehagen sikre at barna får delta i og medvirke til fellesskapet (Kunnskapsdepartementet 2017: 4). I Stortingsmelding 41 *Kvalitet i barnehagen* (Kunnskapsdepartementet, 2009) er det formulert tre mål for fremtidens barnehager, som også presenteres i kapittel 1.2.1. I tillegg til likeverdig og høy kvalitet i barnehagetilbudet, og det at barnehagen skal styrkes som læringsarena, skal alle barn gis muligheter til å delta aktivt i et utviklende fellesskap. Deltakelse i et fellesskap er en verdi og et overordnet mål for barnehagens virksomhet. Det gjelder spesielt fellesskapet med andre barn. I Stortingsmelding nr. 19 *Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen* heter det at «det aller viktigste for barn i barnehagealder er å møte andre barn i lek og fellesskap» (Kunnskapsdepartementet, 2016: 32). Det overordnede målet for barnehagenes arbeid med språk, er med andre ord aktiv deltakelse i et fellesskap. Hvordan barnehagene best kan nå dette målet, er omdiskutert.

Agderprosjektet, som jeg også nevner i de innledende kapitlene 1.4 og 2, har til hensikt å utvikle et undervisningsopplegg innenfor temaene sosiale ferdigheter, selvregulering, språk og matematikk med en ramme på åtte timer i uka for førskolebarn i barnehagen. Barnehagelærere blir kurset i hvordan disse timene skal anvendes. Prosjektledelsen har gitt tydelig uttrykk for at en større del av dagen i barnehagene bør styres og ledes av de ansatte. Etter deres mening har barns medvirkning tatt helt overhånd. Jeg har imidlertid vanskelig for å se at det å la ansatte planlegge og styre aktiviteter i større del av dagen, vil utvikle og styrke barnehagens verdigrunnlag. For meg er det et paradoks at barnehagene skal ivareta og utvikle en verdi gjennom en metodikk som har til hensikt å redusere den samme verdien.

Jeg mener det er gode grunner til å opprettholde omfanget av frilek og mulighetene for uformelle samtaler. Under måltidene og i planlagte aktiviteter fremstår Suleka som sjenert og stille. Planlagte aktiviteter inngår ikke i studien, men siden jeg tilbrakte store deler av dagen i barnehagen, var jeg også til stede under disse aktivitetene. Analyse av den språklige samhandlingen under frilek viser, som nevnt,

betydelige forskjeller i samtalenes struktur i ulike aktiviteter og situasjoner. Samtalene inne har høy voksendominans og gir lite rom for barns påvirkning og innflytelse, mens noen av samtalene ute har betydelig mindre voksendominans. Det gir Suleka større innflytelse på form og innhold i samtalene.

Samtaler som språkstimulering har de siste årene fått større oppmerksomhet. I Stortingsmelding nr. 19 står det at «spesielt kvaliteten på barnehagepersonalets samtaler med barn har betydning for barnas ordforråd og begrepsutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2016: 44). I den nåværende rammeplanen er samtaler imidlertid beskjedent omtalt. Som nevnt i kapittel 2.5.2, skal barn oppmuntres til samtale, og de skal daglig oppleve samtale, men det er ellers ingen spesifiseringer av form eller formål med samtalene. De ansatte på Sulekas avdeling viser i praksis og gjennom intervju (i likhet med de andre ansatte i denne studien) at de er opptatt av å samtale med barn, men det synes å være relativt lite fokus på form og innhold i samtalene.

I denne studien betraktes uformelle samtaler som pedagogiske hendelser, som ifølge Biesta (2014) består av tre dimensjoner: sosialisering, kvalifisering og subjektivering. I intervjuene gir de ansatte uttrykk for at de vektlegger barns sosialisering (deltakelse i fellesskap med andre barn) og subjektivering (trygghet og selvtillit) i arbeidet med språk. Den kvalifiserende dimensjonen, som i denne studien er avgrenset til ordforråd og teksttyper, synes å være mindre fremtredende, til tross for at alle de fem ansatte er opptatt av benevning.

Analyse av ordforråd og teksttyper i samtalene viser at de delene av det språklige fellesskapet til flerspråklige barn som er undersøkt i denne studien, består av et relativt enkelt språk. De ansatte fokuserer hovedsakelig på handlinger og aktiviteter som barna holder på med eller sanser, eller som de skal utføre, men det er likevel et begrenset antall objekter og fenomener som benevnes i en rekke av samtalene. Verb for mentale prosesser som *tenke*, *mene*, *tro* osv. forekommer ikke i dialogene mellom Suleka og ansatte inne i barnehagen, og kun i to dialoger ute. Det er noen flere eksempler på verb for mentale prosesser i samtalene med flere deltakere. Verbet *huske* benyttes i noen turer rettet mot Suleka, mens verbet *tro* refererer til ansattes egne mentale prosesser. Sulekas tanker og meninger etterspørres og tematiseres i svært liten grad, og hun får også begrenset erfaring med andres tanker og meninger. Sulekas erfaringer og opplevelser blir sjelden etterspurt, og de ansatte deler få hendelser fra sine liv. De ansatte gjør riktignok to forsøk på å etablere en samtale om noe Suleka har opplevd utenfor barnehagen, men disse samtalene som aktivitet konkurrerer med andre

aktiviteter som pågår samtidig. Det er likevel ingen grunn til å konkludere med at Suleka ikke ønsker å fortelle om egne erfaringer, for hun gjør det én gang, og hun oppfordrer også ansatte til å fortelle om sine erfaringer et par ganger.

Dersom ansatte legger merke til og har kjennskap til når barn er språklige aktive og komfortable med å fortelle, reflektere, undre seg osv., vil det kanskje være lettere å utvikle samtaler som inneholder ulike teksttyper og et variert ordforråd, jamfør de situasjonene der Suleka holder på med en aktivitet sammen med ansatte ute. Analysene i kapittel 4 og 5 viser at det ikke nødvendigvis er i situasjoner som av ansatte blir betraktet som gode språklærings situasjoner, at det oppstår samtaler med et godt språklæringspotensiale.

I Stortingsmelding nummer 19 *Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen* heter det at: «Regjeringen vil støtte barnehagens arbeid ytterligere, og departementet vil derfor igangsette et utviklingsarbeid for å utarbeide en veiledende språknorm for det språklige grunnlaget barn bør ha med seg fra barnehagen» (Kunnskapsdepartementet, 2016:54). For å kunne sikre barn et godt språklig grunnlag når de slutter i barnehagen for å begynne på skolen, mener jeg det er behov for å utvikle metoder for å vurdere det språklige fellesskapet ansatte og flerspråklige barn etablerer og former. Det gjelder ansattes rolle som deltaker, og spesielt ansattes språkbruk i samtaler med barn, i tillegg til barns sosiale språkprofil.

Observasjon av fem flerspråklige barn har vist at det er relativt stor variasjon i hvor mye samtale tid disse barna har med ansatte. Det gjelder også barn på samme avdeling. Refleksjoner om språk synes i liten grad å inngå i planlegging av aktiviteter blant ansatte. I den nye rammeplanen som trer i kraft fra august 2017, er samtalenes formål noe mer spesifisert under fagområdet kommunikasjon, språk og tekst enn i den gjeldende rammeplanen. Fra august skal personalet invitere til ulike typer samtaler der barn får anledning til å fortelle, undre seg, reflektere og stille spørsmål (Kunnskapsdepartementet, 2017:12). Samtaler inngår i eget punkt også under fagområdet natur, miljø og teknikk, der ansatte skal gi barna tid og anledning til å stille spørsmål, reflektere og lage egne forklaringer på problemstillinger, og barn skal få delta i samtaler om det de har erfart og opplevd (ibid:15). Barnehagene skal med andre ord sørge for at alle barn får delta i samtaler med variasjon i teksttyper (fortelle, forklare, reflektere, undre seg). Den kvalifiserende dimensjonen for samtaler har et mer konkret innhold i den nye rammeplanen enn i den nåværende, og i tillegg er den subjektiverende dimensjonen fremhevet. Barn skal få muligheten til å samtale om det som opptar dem her og nå, men også det de har erfart og opplevd.

I denne studien viser de ansatte gjennom sine uttalelser om språk og språkstimulering at de har en bevissthet om de tre dimensjonene i samtaler som pedagogiske hendelser. Jeg vil likevel konkludere med at språklæringspotensialet i de uformelle samtaler er relativt begrenset for et barn som nærmer seg skolealder. Arbeid med språk krever en helhetlig tilnærming. Barn som går i barnehagen, skal lære språk, et språk som gjør at de kan mestre sin livsverden her og nå. Uformelle samtaler kan gi ansatte tilgang til barns livsverden, barns erfaringer og det som opptar barnet. Språket er langt mer enn det å kommunisere et innhold, uttrykke tanker og følelser og utvikle et redskap for tenkning og læring. Språk er også fellesskap, vennskap, tilhørighet, identitet osv. Alle dimensjonene ved språket kan utvikles gjennom samtaler, også uformelle samtaler, men det krever gode kunnskaper om språk og metoder for å vurdere og utvikle det språklige fellesskapet til barn i barnehagen.

7.4 Sluttkommentar

I denne studien har jeg undersøkt uformelle samtaler som språkstimulering. Jeg har analysert sosiale og tekstlige aspekter ved samtaler mellom ansatte og flerspråklige barn. I tillegg inngår de ansattes uttalelser om deres arbeid med språk og språkstimulering i analysen. Det er avdekket et utviklingspotensial for uformelle samtaler som språkstimulering slik de utspilte seg i løpet av en tre ukers periode i én av barnehagene. Jeg har ikke hatt som mål å gi en uttømmende analyse av uformelle samtaler som språkstimulering, men å komme fram til perspektiver på samtaler som kan være overførbare til samtalefellesskap i andre barnehager også. I andre barnehager kan det språklige fellesskapet mellom ansatte og flerspråklige barn være forskjellig fra det som er avdekket i denne studien, men de uformelle samtaler vil likevel være pedagogiske hendelser. De tre dimensjonene i en pedagogisk hendelse som danner grunnlag for analysene, kan, som nevnt i forrige avsnitt, relateres til føringer for barnehagens innhold og oppgaver i offentlige dokumenter.

Denne studien kan imidlertid ikke dokumentere hva som styrker den kvalifiserende dimensjonen ved de uformelle samtaler, samtidig som den sosialiserende og subjektiverende dimensjonen ivaretas. Til det trengs det forskning der språkpedagogiske perspektiver utvikles og utprøves, perspektiver som kan gi ansatte økt innsikt i det språklige fellesskapet de tilrettelegger for og deltar i.

I et prosjekt som jeg var ansvarlig for i Kristiansand kommune i 2015 og 2016, var formålet nettopp at ansattes skulle utvikle økt innsikt det språklige fellesskapet i egen barnehage. Alle ansatte i seks barnehager fikk i oppdrag å definere et personlig utviklingsmål for språklig samhandling med barn i en periode. Hensikten med utviklingsmålene var å rette ansattes oppmerksomhet mot deres rolle som deltaker i det språklige fellesskapet med barn. Barnehagene rapporterer at det førte til aha-opplevelser og økt bevisstgjøring av de ansattes språkbruk sammen med barna. De pedagogiske lederne i flere av barnehagene opplevde også at det ble lettere å snakke om språk med sine ansatte. Jeg tror det skyldes at alle ansatte, uavhengig av utdanningsbakgrunn, skulle formulere et utviklingsmål. Én av barnehagene rapporterte at de ansatte også ble tryggere på å gi hverandre konstruktive tilbakemeldinger på hvordan den enkelte samtalte med barn (Olsen 2017). Jeg har stor tro på at uformelle samtaler kan utvikles samtidig som man bevarer mulighetene for spontane samtaler med barn. Ansatte har uttalt at de allerede er bevisste på hvordan de snakker med barn. Denne bevisstheten kan utvides og utvikles med videre forskning og utviklingsarbeider i barnehagen.

Litteratur

- Aitchinson, J. (1992). Good birds, better birds and amazing birds. The development of prototypes. I P. J. L. Bejoint & H. Arnaud (Red.), *Vocabulary and Applied Linguistics*: Basingstoke: Macmillan.
- Aitchinson, J. (1994). *Words in the Mind. An Introduction to the Mental Lexicon*: Blackwell Publishers.
- Akhtar, N & Tomasello, M (2000). The Social Nature of Words and Word Learning. I Golinkoff, R. M., Hirsh-Pasek, K., Bloom, I., Smith, L. B., Woodward, A. L., Akhtar, N., Tomasello, M., Hollich, G. *Becoming a Word Learner. A Debate on Lexical Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Alstad, G. T. (2013). *Barnehagen som språklæringsarena. En kasusstudie av tre barnehagelæreres andrespråksdidaktiske praksiser*. (Ph.d.-avhandling) Institutt for lingvistiske og nordiske studier, Universitetet i Oslo.
- Alstad, G. T. (2015). Barnehagen som læringsarena for gryende flerspråklighet - en oversikt over forskning 1985-2015. *NOA norsk som andrespråk, Årgang 30*, s. 284-309.
- Askeland, N., Otnes, H., Skjelbred, D., Aamotsbakken, B (2003). *Tekst i tale og skrift. Innføring i tekstarbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Aukrust, V. G. (1992). *Fortellinger fra stellerommet. To-åringer i barnehage - en studie av språkbruk - innhold og struktur*. (Avhandling) Pedagogisk forskningsinstitutt, Oslo: Universitetet i Oslo.
- Aukrust, V. G. (1995). *Fortellinger fra stellerommet: to-åringer i barnehage : en studie av språkbruk- innhold og struktur* (Vol. 4 1995). Oslo: Universitetet i Oslo. Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Aukrust, V. G. (2005). *Tidlig språkstimulering og livslang læring: en kunnskapsoversikt*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Aukrust, V. G. (2008). Turkish-speaking First Graders in Norway Acquiring Second Language Vocabulary, Listening Comprehension and Literacy Skills. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(3), s. 293-314.
- Aukrust, V. G. (2009). Young Children Acquiring Second Language Vocabulary in Preeschool Group-Time: Does Amount, Diversity, and Discourse Complexity of Teacher Talk Matter? *Journal of Research in Childhood Education*, 22(1), s. 17-37.
- Bae, B. (2016). *Å se barnet som subjekt - noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/a-se-barn-som-subjekt--noen-konsekvenser/id440489/>

- Bakhtin, M. M. (1998). *Spørsmålet om talegenrane*. Omsatt og med etterord av Rasmus T. Slaattelid: Ariadne forlag.
- Becker, T. (2005). The role of narrative interaction in narrative development. I U. M. Quasthoff & T. Becker (Red.), *Narrative Interaction. Studies in narrative 5*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Becker, T., & Quasthoff, U. M. (2005). Introduction. Different dimension in the field of narrative interaction. I U. M. Quasthoff & T. Becker (Red.), *Narrative Interaction. Studies in narrative 5*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Berge, K. L., Coppock, P., & Maagerø, E. (1998). *Å skape mening med språk. En samling artikler av M. A. K Halliday, R Hasan, J. R Martin*: Landslaget for norskundervsning (LNU). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Berggren, H & Tenfjord, K. (1999). *Andrespråkslæring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, s. 33-46.
- Biesta, G. (2011). From Learning Cultures to Educational Cultures: Values an Jugment in Educational Research and Educational Improvement. *International Journal of Early Childhood*, 43(3), s.199-210.
- Biesta, G. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bjørnsrud, H. (2009). *Skoleutvikling - tre reformer for en lærende skole*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bleken, U. (2008). Barnehagen i samfunnet. I T. Moser & M. Röthle (Red.), *Ny rammeplan-ny barnehagepedagogikk?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Bloom, P. (2001). Précis of How Children Learn the Meanings of Words. *Behavioral and Brain Sciencs*, 24, s. 1095-1103.
- Bolden, G. B., & Robinson, J. D. (2011). Soliciting Accounts With Why-Interrogatives in Conversation. *Journal of Communication*, Vol 6 (1), s. 94-119.
- Borg, E., Backe-Hansen, E., & Kristiansen, I.-H. (2008). *Kvalitet og innhold i norske barnehager: en kunnskapsoversikt* (Vol. 2008). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Bowerman, M., & Choi, S. (2001). Shaping meanings for language: universal and language-specific in the acquistuion of spatial semantic categories. I M. Boweman & S. C. Levinson (Red.), *Language acquisition and conseptual development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bruner, J. S. (1999). *Mening i handling*. Århus: Klim.
- Bucholtz, M. (2007). Variation in transcription. *Discourse Studies*. Vol 9 (6), s.784-808.

- Clark, E. (1973). What's in a Word? On the Child's acquisitions of semantics in his first language. I T. E. Moore (Red.), *Cognitive Development and the Development of Language*. New York: Academic Press.
- Cummins, J. (1984). Wanted: A theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students. I C. Rivera (Red.), *Language proficiency and academic achievement*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- Cummins, J. (2009). Putting Language Proficiency in Its Place: Responding to Critiques of the Conversational/Academic Language Distinction.
http://web1.tolerance.org/tdsi/sites/tolerance.org.tdsi/files/assets/general/Putting_Language_Proficiency_in_Its_Place_Jim_Cummins.pdf
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2008). *The Landscape of Qualitative Research*. 3. editon. California, London, New Dehli, Singapore: Sage Publications.
- Dickinson, D. K., & Porche, M. V. (2011). Relation Between Language Experiences in Preschool Classrooms and Children's Kindergarten and Fourth-Grade Language and Reading Abilities. *Child Development*, 82(3), s. 870-886.
- Dickinson, D. K., & Tabors, P. O. (2001). *Beginning Literacy with Language*. Baltimore: Paul H Brookes.
- Drew, P., & Heritage, J. (1992). Analyzing talk at work: an introduction. I P. Drew & J. Heritage (Red.), *Talk at work. Interaction in institutional settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dunn, L. M., & Dunn, L. M. (1997). *Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT-III) Circel Pines*, MN: American Guidance Service.
- Duranti A. (1997). *Linguistic Antropology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Duranti, A. (2003). Language as Culture in U.S. Anthropology. *Current Anthropology*, Vol. 44(3), s. 323-347.
- Ekberg, L. (2007). "sån svensk å blond å sånt du vet" Lexiko-grammatiska drag i Malmöungdomars talspråk. I L. Ekberg (Red.). *Språket hos ungdomar i en flerspråkig miljö i Malmö*. Lund: Lund universitet.
- Ekström, K. (2007). *Forskolans pedagogiska praktik - Ett verksamhetsperspektiv*. (Avhandling) Fakulteten för lärarutbildning, Umeå Universitet.
- Emilson, A. (2008). *Det önskvärda barnet. Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellom lärar och barn i förskolan*. (Avhandling) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Engen, T. O., & Kulbranstad, L. A. (2008). *Tospråklighet, minoritetspråk og minoritetsundervisning* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Faarlund, J. T., Lie, S. & Vannebo, K. I. (1997) *Norsk referansegrammatikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Firth, A., & Wagner, J. (1997). On Discourse, Communication, and (Some) Fundamental Concepts in SLA Research. *The Modern Language Journal*, vol. 81, s. 285-300.
- Firth, A., & Wagner, J. (2007). Second/Foreign Language Learning as a Social Accomplishment: Elaborations on a Reconceptualized SLA. *The Modern Language Journal*, 91, s. 800-819.
- Fivush, R., & Nelson, K. (2006). Parent-child reminiscing locates the self in the past. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, s. 235-251.
- Gadamer, H.-G. (2001). Språk og forståelse. I S. Lægroid & T. Skorgen (Red.), *Hermeneutisk lesebok*. Oslo: Spartacus.
- Georgakopoulou, A. & Goutsos, D. (2004). *Discourse Analysis. An Introduction*. Second Edition. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Gimbel, J. (1995). Bakker og udaler. *Sprogforum. Tidsskrift for sprog- og kulturpedagogik*, nr. 3.
- Gjems, L. (2006). *Hva lærer barn når de forteller? En studie av barns læringsprosesser gjennom narrativ praksis*. (Avhandling) Pedagogisk institutt, Oslo: Universitetet i Oslo.
- Gjems, L. (2007). *Hva lærer barn når de forteller? Barns læringsprosesser gjennom narrativ praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gjems, L. (2008). Voksnes samtalestøtte i barnehagen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, Nr. 5, 364-375.
- Gjems, L. (2009). *Å samtale seg til kunnskap. Sosiokulturelle teorier om barns læring om språk og gjennom språk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gjems, L. (2011). Hverdagssamtaler. Barnehagens glemte språklæringsarena? In L. Gjems & G. Løkken (Eds.), *Barns læring om språk og gjennom språk. Samtaler i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Goffman, E. (1972). *Encounters. Two Studies in the Sociology of Interaction*. Great Britain: Penguin University Books.
- Goffman, E. (1979). Footing. *Semiotica*, 25(1), s. 1-29.
- Golden, A. (1984). Fagord og andre ord i o-fagsbøker for grunnskolen. I H. Anne & E. Ryen (Red.), *Kan jeg få ordenen dine lærer?* Oslo: LNU/Cappelen Forlag.
- Golden, A. (2005). *Å gripe poenget: forståelse av metaforiske uttrykk fra lærebøker i samfunnskunnskap hos minoritetselever i ungdomsskolen*. (Avhandling) Det humanistiske fakultet, Universitetet i Oslo.
- Golden, A. (2014). *Ordforråd, ordbruk og ordlæring*. Oslo: Gyldendal akademisk.

- Golden, A., Kulbranstad, L. I., & Tenfjord, K. (2007). Norsk andrespråksforskning – utviklingslinjer fra 1980 til 2005. *Nordand - Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 1, s. 5-43.
- Golden, A., Mac Donald, K., & Ryen, E. (2008). *Norsk som fremmedspråk. Grammatikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Goodwin, C. (2000). Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics*, 32, s. 1489-1522.
- Goodwin, C., & Heritage, J. (1990). Conversation Analysis. *Annual Review of Anthropology*, 19, s. 283-307.
- Grice, P. (1989). *Studies in the Way of Words*: Havard University Press.
- Grosjean, F. (1998). Studying bilinguals: Methodological and conceptual issues. *Bilingualism: Language and cognition*, 1, s. 131-149.
- Gulløv, E. (1999). *Betydningsdannelse blandt børn*. København: Gyldendal.
- Gulløv, E. (2004). Institutionslogikker som forskningsobjekt. I U. Ambrosius Madsen (Red.), *Pædagogisk antropologi - refleksjoner over feltbasert viden*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Gulløv, E. (2009). Barndommens civilisering. Om omgangsformer i institutioner. I S. Højlund (Red.), *Barndommens organisering i et dansk institutionsperspektiv*. Roskilde: Roskilde universitets forlag.
- Gulløv, E., & Højlund, S. (2003). *Feltarbejde blandt børn: metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. København: Gyldendal.
- Hagtvet, B. E. (2004). *Språkstimulering. Tale og skrift i førskolealder*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Hall, J. K., & Pekarek Doehler, S. (2011). L2 Interactional Competence and Development. I J. K. Hall, J. Hellermann & S. Pekarek Doehler (Red.), *L2 Interactional Competence and Development*. UK: Multilingual Matters.
- Halliday, M. A. K. (1993). Towards a Language-Based Theory of Learning. *Linguistics and Education*, 5, s. 93-116.
- Halliday, M. A. K. (1994). *An introduction to functional grammar*. London: Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1999). The Notion of "Context" in Language Education. I M. Ghadessy (Red.), *Text and Context in Functional Linguistics*. Philadelphia : John Benjamins Publishing Company.
- Halliday, M. A. K., & Martin, J. R. (1993). *Writing science: literacy and discursive power*. London: Falmer Press.
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. I. M. (2004). *An introduction to functional grammar*. London: Arnold.
- Hasan, R. (2002). Ways of Meaning, Ways of Learning: code as an explanatory concept. *British Journal of Sociology of Education*, 23(4), s. 537-548.

- Hastrup, K. (2003). Introduktion. Den antropologiske videnskab. In K. Hastrup (Ed.), *Ind i verden. En grundbog i antropologisk metode*: Hans Reitzels Forlag.
- Hasund, I. K. (2006). *Ungdomsspråk*. Bergen: Fagbokforlaget
- Henrichs, L. F. (2010). *Academic language in early childhood interactions: a longitudinal study of 3- to 6-year-old Dutch monolingual children*. (Avhandling) Amsterdam: Amsterdam Center for Language and Communication.
- Henriksen, B. (2001). Ordforråd og ordforrådsindlæring. I Holmen, K & Lund, K. *Studier i dansk som andetsprog*. Danmark: Akademisk Forlag A/S
- Heritage, J., & Clayman, S. (2010). *Talk in Action. Interactions, Identities and Institutions*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Hodkinson, P., & Biesta, G. (2008). Understanding Learning Culturally: Overcoming the Dualism Between Social and Individual Views of Learning. *Vocations and Learning*, 1, s. 27-47.
- Hvistendahl, R. E. (2000). "Så langt 'vår' diktning tenner sinn i brann-". *En studie av fire minoritetsspråklige elevers arbeid med norsk litteratur fra perioden 1860-1900*. (Avhandling) Det humanistiske fakultet, Universitetet i Oslo.
- Høigård, A. (2013). *Barns språkutvikling. Muntlig og skriftlig*. 3. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- James, A. (2001). Ethnography in the Study of Children and Childhood. I Atkinson, P., Coffey, A., Delamont, S., Lofland, J. & Lofland, L. *Handbook of Ethnography*. Los Angeles, London, New Dehli, Signapore, Washinton DC: Sage.
- Jick, T. D. (1979). Mixing Qualitative and Quantitative Methods: Triangulation in Action. *Aministrative Science Quarterly*, Vol 24 (4), s. 602-622.
- Johansen, M. (2003). *Børnehavens frokostsamtaler: En undersøkelse af sproglig sosialisering i børnehavens hverdagssamtaler*. (Avhandling) Institut for Nordisk Filologi, København Universitet.
- Jørgensen, J. N. (2008). Polylingual Languaging Around and Among Children and Adolscents. *International Journal of Multilingualism*, 5(3), s. 161-176
- Karrebæk, M. S. (2008). *At blive et børnehavebarn. En minoritetsdrengs sprog, interaktion og deltagelse i børnefællesskabet*. (Avhandling) Humanistisk Fakultet, Københavns Universitet.
- Karrebæk, M. S. (2011). *At blive et børnehavebarn - en minoritetsdrengs sprog, interaktion og deltagelse i børnefællesskabet* (Vol. 62). Københavns Universitet: Københavnstudier i tosproghed.
- Karrebæk, M. S. (2012). At filtrere og pakke data: representasjonsproblemet. *NyS - Nydanske Sprogstudier* 43 s. 43-71.
- Kress, G. (2003: 47). *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.

- Kulbrandstad, L. I. (2007). *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *Likeverdig opplæring i praksis! Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2007-2009*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Språk bygger broer: språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og ansatte*. St. meld. nr 23. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Kvalitet i barnehagen*. St.meld. nr. 41. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Manfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og ansatte i opplæringssystemet*. NOU 2010: 7.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2010-7/id606151/>
- Kunnskapsdepartementet. (2011a). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Akademika.
- Kunnskapsdepartementet. (2011b). *Vurdering av verktøy som brukes til å kartlegge barns språk i norske barnehager*. Rapport fra Ekspertutvalg nedsatt av Kunnskapsdepartementet 2010/2011.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/rapport-vurdering-av-verktoy-som-brukes-/id667311/>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen*. Meld. st. 19 (2015-2016). <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20152016/id2479078/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Forskrift for rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2017-04-24-487>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Labov, W., & Waletzky, J. (1967). Narrative Analysis. Oral Versions of Personal Experience. Reprinted in 1997. *Journal of Narrative and Life History, Special Volume, 7*, s. 3-38.
- Lakoff, G. (1987). *Women, Fire and Dangoeruous Things*. Chicago og London: The University of Chicago Press.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: The Universtity of Chicago Press.
- Langacker, R. W. (2008). *Cognitive grammar: a basic introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lee, D. (2001). *Cognitive Linguistics: an introduction*. Oxford: Oxford University Press.

- Lee, D. Y.W (2001). Genres, registers, text types, domains and styles: Clarifying the concepts and navigating a path through the BNC jungle. *Language Learning and Technology*, 5(3), s. 37-72.
- Lervåg, A. & Aukrust V. G. (2010). Vocabulary knowledge is a critical determinant of the difference in reading comprehension growth between first and second language learners. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(5), s. 612-620
- Lervåg, A. & Melby-Lervåg, M. 2009. Muntlig språk, ordavkoding og leseforståelse hos tospråklige: En sammenfatning av empiriske studier. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. 4, s. 264-279.
- Levinson, S. C. (1992). Activity types and languages. In P. Drew & J. Heritage (Eds.), *Talk at Work. Interaction in institutional settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Linell, P. (1990). Om gruppesamtalets interaktionsstruktur. I U. Nettelbladt & G. Håkansson (Red.), *Samtal og språkundervisning. Studier till Lennart Gustavssons minne*. Universitetet i Linköping.
- Linell, P. (1998). *Approaching dialogue: talk, interaction and contexts in dialogical perspective*. Amsterdam: John Benjamins.
- Linell, P., Gustavsson, L., & Juvonen, P. (1988). Interactional dominance in dyadic communication: a presentation of initiativ-response analysis. *Linguistics*, 26, s. 415-442.
- Lundberg, I., Frost, J., & Petersem, O.-P. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, 33, s. 263-284.
- Lundberg, I., Larsman, P., & Strid, A. (2012). Development of phonological awareness during the preschool year: the influence of gender and socio-economic status. *Reading and Writing*, 25(2), s. 305-320.
- Lundberg, I., & Tornéus, M. (1978). Nonreaders' awareness of the basic relationship between spoken and written words. *Journal of Experimental Child Psychology*, 25(297), s. 404-412.
- Lyster, S.-A. H. (2002). The effects of morphological versus phonological awareness training in kindergarten on reading development. *Reading and Writing*, 15, s. 261-294.
- Løkken, G. & Søbstad, F (1999). *Observasjon og intervju i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Løkken, G & Søbstad, F (2011). Danning. I Glaser, V., Moen, K. H., Mørreaunet, S., & Søbstad, F. *Barnehagens Grunnsteiner. Formålet med barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Maagerø, E., & Tønnessen, E. S. (2001). *Samtaler om tekst, språk og kultur*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Mandler, J. M. (2004). *The Foundations of Mind*. Oxford: Oxford University Press.

- Matre, S. (1999). "Æ har vorre med på elgjakt, æ!" Samtaletekstar hos barn. I Hertzberg, F & roe, A. (red.). *Muntlig norsk*. Oslo:Tano Aschehoug.
- May, S. (Eds.) (2014). *The Multilingual Turn. Implications for SLA, TESOL and Bilingual Education*. New York: Routledge.
- Mehan, H. (1979). *Learning Lessons. Social Organization in the Classroom*. Cambridge, Massachusetts and London: Harvard University Press.
- Mondada, L., & Pekarek Doehler, S. (2004). Second Language Acquisition as Situated Practice: Task Accomplishment in the French Second Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 88, iv, s. 501-518.
- Mortensen, K. (2008). *Instruction and Participation in the Second Language Classroom*. (Avhandling) Odense: University of Southern Denmark.
- Møhl, P. (2003). Synliggjørelsen. Med kameraet i felten. I K. Hastrup (Red.), *Ind i verden. En grundbok i antropologisk metode*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Mørkeseth, E. I. (2012). Læringskulturer i barnehagen i møtet mellom "folkelig" oppdragelseskultur og førskolelærerens fagkultur. I T. Vist & M. alvestad (Red.), *Læringskulturer i barnehagen. Flerfaglig forskningsperspektiver*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development: emergence of the mediated mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nelson, K. (2005). Language Pathways into the Community of Minds. I J. W. Astington & J. A. Baird (Red.), *Why language matters for theory of mind*. New York: Oxford University Press.
- Nelson, K. (2007). *Young minds in social worlds: experience, meaning, and memory*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Nelson, K., & Fivush, R. (2004). The Emergence of Autobiographical Memory: A Social Cultural Developmental Theory. *Psychological Review*, 111(2), s. 445-511.
- NICHD, E. C. C. R. N. (2000:961). The Relation of Child Care to Cognitive and Language Development. *Child Development*, 71(4), s. 960-980.
- NICHD, E. C. C. R. N. (2005a). Pathways to Reading: The Role of Oral Language in the Transition to Reading. *Development Psychology*, 41(2), s. 428-442.
- NICHD, E. C. C. R. N. (2005b). Early Child Care and Children's Development in the Primary Grades: Follow-up Results from the NICHD Study of Early Child Care. *American Educational Research Journal*, 43(3), s. 537-570.
- NICHD, E. C. C. R. N., Belsky, J., Burchinal, M., McCartney, K., Vandell, D., L, Clarke.-Stewart, A. K., & Owen, M. T. (2007). Are There Long-Term Effects of Early Child Care? *Child Development*, 78(2), s. 681-701.
- NICHD, E. C. C. R. N., Vandell, D., L, Burchinal, M., Vandergrift, N., Belsky, J., & Steinberg, L. (2010). Do Effects of Early Child Care Extend to Age 15 Years? Results

- From the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development. *Child Development*, 81(3), s. 737-756.
- Nielsen, M. F., & Nielsen, S. B. (2005). *Samtaleanalyse*. Forlaget Samfundslitteratur.
- Ninio, A., & Snow, C. E. (1996). *Pragmatic development*. Oxford: Westview Press.
- Nistov, I. (2001). *Referential choice in L2 narratives. A study of Turkish adolescents immigrants learning Norwegian*. Oslo: Acta Humaniora.
- Nordahl, T, Qvortrup, L, Skov Hansen, L, Hansen O. (2013): *Resultater fra Kartleggingsundersøkelse i Kristiansand kommune 2013*. Utgitt av Laboratorium for forskningsbasert skoleudvikling og pædagogisk praksis (LSP), Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet.
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiske miljøer og barns subjektskaping*. Oversatt av A. Solli. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Ochs, E. (1979). Transcription as Theory. I E. Ochs & B. Schiffelin (Red.), *Developmental Pragmatics*. New York: Academic Press.
- OECD. (2001). *Starting strong: early childhood education and care*. Paris: OECD.
- OECD. (2006). *Starting strong II: early childhood education and care*. Paris: OECD.
- Olsen, T. M. (1995). *Momenter til semantisk beskrivelse av i og på. En kritisk gjennomgang av studiene til Cuyckens, Hottenroth og Herskovits*. (Hovedoppgave), Institutt for skandinavistikk, Universitetet i Oslo.
- Olsen, T. M. (2015). Utelek som språklæringsarena. I Kibsgaard, S & Kanstad, M. (Red.). *Lek og samspill i et mangfoldsperspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget
- Olsen, T. M. (2017). *Språkprosjekt i fem barnehager i Kristiansand kommune*. Rapport (under arbeid).
- Opsahl, T. (2009). *"Egentlig alle kan bidra!": en samling sosiolingvistiske studier av strukturelle trekk ved norsk i multietniske ungdomsmiljøer i Oslo*. (Avhandling) Institutt for lingvistiske og nordiske studier, Universitetet i Oslo.
- Ortega, L. (2014). Ways forward for a Bi/Multilingual Turn in SLA. I May, S. (Red.) *The Multilingual Turn. Implications for SLA; TESOL and Bilingual Education*. New York: Routledge.
- Palludan, C. (2007). *Børnehaven gør en forskel*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Palludan, C. (2009). Saglighed eller personlighed - sproglig praksis er stemt. I L. Holmen & H. P. Laursen (Red.), *En bog om sprog - i daginstitutioner. Analyse av sproglig praksis*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Pekarek Doehler, S., & Pochon-Berger, E. (2011). Developing 'Methods' for Interaction: A Cross-Sectional Study of Disagreement Sequences in French L2. I J. K. Hall, J. Hellermann & S. Pekarek Doehler (Red.), *L2 Interactinal Competence and Development*. UK: Multilingual Matters.

- Pinter, A. (2011). *Children Learning Second Languages*. UK: Palgrave Macmillan.
- Rampton, B. (2007). Neo-Hymesian linguistic ethnography in the United Kingdom. *Journal of Sociolinguistics* 11(5), s. 584-607.
- Rampton, B., Tusting, K., Maybin, J., Barwell, R., Creese, A. & Lytra, V. (2004). *UK Linguistic ethnography: A discussion paper*. Coordinating Committee UK Linguistic Ethnography. <http://www.lingethnog.org/docs/rampton-et-al-2004-uk-linguistic-ethnography-a-discussion-paper/2016-04-14>.
- Rogne, M. (2008). Mot eit moderne norskfag. Tekstkomgrepet i norskplanane. *Acta Didactica Norge*, 2(1), s. 1-24.
- Rosch, E. (1973). Natural Categories. *Cognitive Psychology*, 4(3), s. 328-350.
- Rosch, E., & Mervis, C. B. (1975). Family Resemblance: Studies in the Internal Structure of Categories. *Cognitive Psychology*, 7(4), s. 573-605.
- Rosch, E., Mervis, C. B., Gray, W. D., Johnson, D. M., & Boes-Braem, P. (1976). Basic Objects in Natural Categories. *Cognitive Psychology*, 8(3), s. 382-439.
- Rydland, V. (2007). *Expressing own voice in peer interaction: a longitudinal study of second-language learners in preschool and first grade*. (Avhandling) Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Rydland, V. (2009a). Betydningen av demografiske faktorer, lesing på fritiden og temakunnskap for 5. klassingers forståelse fagtekster i naturfag. En sammenlikning av minoritets- og majoritetsspråklige elever. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 4.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Röthle, M. (2008). Norsk barnehagepedagogikk - et historisk og komparativt perspektiv. I T. Moser & M. Röthle (Red.), *Ny rammeplan - ny barnehagepedagogikk?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A Simplest Systematics for Organization of Turn-Taking for Conversation. *Language*, 50, s. 696-735.
- Sahlström, F. (2011). Learning as Social Action. I J. K. Hall, J. Hellermann & S. Pekarek Doehler (Red.), *L2 Interactional Competence and Development*. UK: Multilingual Matters.
- Sand, S. (2005). *To år i barnehagen og to år i skolen: en oppfølging av prosjekt med gratis korttidsplass i barnehage for alle 4- og 5-åringene i bydel Gamle Oslo*. Rapport 5. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Sand, S., & Skoug, T. (2002). *Integrering - sprik mellom intensjon og realitet?: evaluering av prosjekt med gratis korttidsplass i barnehage for alle femåringene i bydel Gamle Oslo*. Rapport 1. Elverum: Høgskolen i Hedmark.

- Sand, S., & Skoug, T. (2003). *Prosjektbarnehagen og 4-åringene: evaluering av prosjekt med gratis korttidsplass i barnehage for alle 4- og 5-åringer i bydel Gamle Oslo*. Rapport 3. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Saussure, F. d. (1970). *Kurs i allmän ligvistik*. Budapest: Bo Cavefors Bokförlag.
- Schegloff, E. A. (1997). Whose Text? Whose Context? *Discourse Society*, 8, s. 165-187.
- Schegloff, E. A. (2007). *Sequence Organization in Interaction. A Primer in Conversation Analysis* (Vol. 1). UK: Cambridge University Press.
- Schleppegrell, M. j. (2001). Linguistics Features of the Language of Schooling. *Linguistics and Education*, 12(4), s. 431-459.
- Schleppegrell, M. j. (2012). Academic Language in Teaching and Learning. *The Elementary School Journal*, 112(3), s. 409-418.
- Schwartz, M. & Shaul, Y. 2013. Narrativ development among language-minority children: the role of bilingual versus monolingual preschool education. *Language, Culture and Curriculum*, 26(1), s. 36-51
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10:3, 209-231.
- Sheridan, S., & Pramling Samuelsson, I. (2009). *Barns lärande - fokus i kvalitetsarbetet*. Stockholm: Liber.
- Sheridan, S., Pramling Samuelsson, I., & Johansson, E. (2009). *Barns tidlig lärande. En tvärsnittstudie om förskolan som miljö för barns lärande*: Gotheburgs Universitetet in Educational Sciences 284.
- Skoug, T., & Sand, S. (2003). *Med Madhia og Akbar fra barnehage til skole: en oppfølging av prosjekt med gratis korttidsplass i barnehage for alle femåringer i bydel Gamle Oslo*. Rapport 2. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Snow, C., E. (2000). On Language and Literacy Development. *Early Childhood Today*, 15, 46.
- Snow, C. E. (2010). Academic Language and the Challenge of Reading for Learning About Science. *Science*, 328, s. 450-452.
- Solem, M. S. (2011). Emneutvikling i samtaler mellom barn og førskolelærere i barnehagen. I L. Gjems & G. Løkken (Red.), *Barns læring om språk og gjennom språk. Samtaler i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Språkrådet & Universitetet i Oslo (2016) *Bokmålsorboka*. <http://www.nob-ordbok.uio.no/hentet/2016-02-27>.
- SSB. (2017). Barnehager, 2016, endelige tall. <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager/aar-endelige/2017-03-21>
- Stokke, O., & Gedde-Dahl, S. (2013). "Barn er født og oppvokst her, har gått i barnehagen, men snakker ikke norsk". *Aftenposten*, s. 4-5.
- Strøkesen, I. & Rege, M. (2014). *Viktig barnehageforskning. Klassekampen*

- <https://www.uis.no/getfile.php/Nyhetsvedlegg/Rege%20klassekampen%2013012014.pdf>
- Svendsen, B. A. (2004). *Så lenge vi forstår hverandre: språkvalg, flerspråklige ferdigheter og språklig sosialisering hos norsk-filippinske barn i Oslo*. (Avhandling) Institutt for skandinavistikk, Universitetet i Oslo.
- Svendsen, B. A. (2009). Flerspråklighet i teori og praksis. I R. Hvistendahl (Red.), *Flerspråklighet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Svennevig, J. (1997). *Getting acquainted in conversation: a study of initial interactions*. (Avhandling) Institutt for skandinavistikk, Universitetet i Oslo.
- Svennevig, J. (2009). *Språklig samhandling. Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Tabors, P. O., Beals, D. E., & Weizman, Z. O. (2001). "You Know Whar Oxygen Is?: Learning New Words at Home. I D. K. Dickinson & P. O. Tabors (Red.), *Beginning Literacy with Language*. Baltimore: Paul H Brookes Publishing Co.
- Taguma, M., Litjens, I., & Makowiecki, K. (2013). *Quality Matters in Early Childhood Education and Care*. Norway 2013: OECD.
- Tetzchner, S. v., Feilberg, J., Hagtvedt, B., Martinsen, H., Mjaavatn, P. E., Simonsen, H. G., & Smith, L. (1993). *Barns språk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Tompkins, V., Zucker, T. A., Justice, L. M., & Binici, S. (2013). Inferential talk during - child interactions in small-group play. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 424-436.
- Thurmann-Moe, A. C. (2013). Utvikling av ordforråd i en flerspråklig kontekst. I Bjerkan, K. M., Monsrud, M-B. & Thurmann-Moe A. C., *Ordforråd hos flerspråklige barn. Pedagogiske og spesialpedagogiske utfordringer*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Universitetet i Bergen (2016). *Bokmålsordboka*.
http://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=se&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&begge=+&ordbok=begge/2016-12-14.
- Universitetet i Stavanger (2016). *Hva er Agderprosjektet?*
<https://www.uis.no/forskning/barnehage/agderprosjektet/om-agderprosjektet/Publisert-27-05-16>.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Språk i barnehagen. Mye mer enn bare prat. En veileder om språkstimulering, dokumentasjon og vurdering av språk og språktilegnelse*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/barnehagens-innhold/sprak2/sprak-i-barnehagen--mye-mer-enn-bare-prat/>
- Valvatne, H. & Sandvik, M. (2007). *Barn, språk og kultur. Språkutvikling fram til sjuårsalderen*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

- von Tetzchner, S., Feilberg, J., Hagtvet, B., Martinsen, H., Mjaavatn, P.-E., Simonsen, H. G. Smith, L. (1993). *Barns språk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Viberg, Å. (1990). Svenskans leksikalske profil. I Andersson E. og Sundman, M. (Red.): *Svenskans beskrivning 17*. Åbo: Åbo akademiske förlag.
- Viberg, Å. (1993). Crosslinguistic perspective on lexical organization and lexical progression. I Hyltenstam, K. og Viberg, Å. *Progression and regression in language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Viberg, Å. (2001). Age-related and L2-related features in bilingual narrative development in Sweden. I Verhoeven, L. & Strömquist, S. (Red.). *Narrativ Development in Multilingual Context*. Philadelphia, USA: John Benjamins Publishing Company
- Vygotskij, L. S. (1986). *Thought and language*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Vygotskij, L. S., & Kozulin, A. (1986). *Thought and language*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Wagner, J., & Gardner, R. (2004). Introduction. I J. Wagner & R. Gardner (Red.), *Second Language Conversations*. London: Continuum.
- Wagner, Å. K. H. (2004). *Hvordan leser minoritetsspråklige elever i Norge? En studie av minoritetsspråklige og majoritetsspråklige 10-åringers leseresultater og bakgrunnsfaktorer i den norske delen av PIRLS 2001*. Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.
- Westergaard, M., Mitrofanova, N., Mykhaylyk, R., & Rodina, Y. (2016). Crosslinguistic influence in the acquisition of a third language: The Linguistic Proximity Model. *International Journal of Bilingualism*, 7(1), s. 71–87.
- Widerberg, K. (2007). Institusjonell etnografi - en mulighet for kvalitativ forskning? *Sosiologi i dag*, 37(2), s. 7-28.
- Wittgenstein, L. (1984: 277-278). *Philosophische Untersuchungen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Verlag.
- Wold, A. H. (2008). Utvikling av ordforråd med fokus på norsk som andrespråk. I Selj, E. & Ryen E. (Red.). *Med språklige minoriteter i klassen. språklige og faglige utfordringer*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Ødegaard, E. E. (2007). *Meningsskapning i barnehagen: innhold og bruk av barns og voksnes samtalefortellinger*. Gøteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Østrem, S. (2008). *Barns subjektivitet og likeverd. Et bidrag til diskusjon om barnehagens pedagogiske innhold og etiske forankring*. (Avhandling) Det teologiske fakultet, Universitetet i Oslo.
- Østrem, S., Bjar, H., Føsker, L. R., Hogsnes, H. D., Jansen, T. T., Nordtømme, S., & Tholin, K. R. (2009). *Alle teller mer: en evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart* (Vol. 1/2009). Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.

