Språkutvikling for minoritetsspråklige barn

i steinerbarnehagen

Humaira Imtiaz

Bacheloroppgave 2017

Barnehagelærerutdanning

Antall ord: 11788

- STEINERHØYSKOLEN-

Innholdsfortegnelse

1.0 INNLEDNING 1

1.1 Temaets relevans 1

1.2 Bakgrunn for valg av tema 2

1.3 Avgrensning og fokus 3

1.4 Oppbygging 4

1.5 Litteraturliste 4

2.0 SPRÅKUTVIKLING 5

2.1 Steinerpedagogiske perspektiver 5

2.2 Stadier i barns språkutvikling *6*

2.2.1 Mellomspråket 10

2.3 Flerspråklig assistanse 10

2.4 Språk og identiteter 12

2.5 Foreldresamarbeid 13

2.6 Barnehagens ansvar 14

3.0 SPRÅKSTIMULERING I BARNEHAGEN 15

3.1 Hva trenger minoritetsspråklige barn? 15

3.2 Språkaktviteter i Steinerbarnehagen *16*

3.2.1 Rytmene i dagen, uke og året 17

3.2.2 Fortelling 18

3.2.3 Ringlek 19

3.2.4 Høytlesing 21

3.3 Språk og lek *23*

3.3.1 ”Lekbare barn” 23

3.3.2 Trygghet til å leke 24

3.3.3 Hvordan leker barn? 25

3.4 Den frie lekens plass i Steinerbarnehagen 25

3.5 De voksenes tilrettelegging for samspill i lek 27

4.0 KONKLUSJON 27

5.0 REFERANSELISTE 31

1.0 INNLEDNING

1.1 Temaets relevans

Jeg vil begynne med det store bildet om barnehagens samfunnsoppdrag som er nedfelt i Lov om barnehager (Barnehageloven).

> § 1.Formål
>
> Med hjemmets samarbeid og enighet skal barnehagen ta vare på barnas behov for omsorg og lek samt synliggjøre dannings- og læringsutvikling. Barnehagen skal ta utgangspunkt i fundamentale verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon, verdier uttrykt i forskjellige religioner og livssyn og som er nedfelt i menneskerettighetene.
>
> Barna skal få uttrykke skaperglede, undring og nysgjerrighet. De skal utvikle grunnleggende kunnskaper og ferdigheter. Barnehagen skal følgelig møte barna med tillit og respekt, og akseptere barndommens egenverdi. De skal fremme demokrati og likestilling og stå imot alle mulige diskrimineringsformer.

Denne loven gjelder selvsagt også for minoritetsspråklige barn og deres familier, og etter mitt syn må også barnehagens ansvar for å legge til rette for språkstimulering ses opp mot denne loven: Språkstimuleringen er en måte å ivareta barnas behov på, for at de skal få utvikle grunnleggende kunnskaper og ferdigheter, og bidra til fellesskap og vennskap. I barnehagen begynner barna å lære sosiale ferdigheter. I en slik sammenheng er derfor språkutvikling betydningsfull.

Etter min mening så er det ingen tvil om at det å være tospråklig er en stor ressurs for samfunnet i dag. Dette kan muligens forklare hvorfor språkforsinkelse hos tospråklige barn i dag ses på som kortsiktig og noe som ikke vil gi varig negativt utslag. Forskere og andre har tidligere hevdet at barnet fort vil ta igjen det tapte, og at det å være tospråklig er en stor fordel.

En av barnehagens viktigste oppgaver er å stimulere barnas språk. Rammeplanen gir barnehagen klare retningslinjer for dette. Alle barna skal få et godt og variert språkmiljø, barna skal få bruke morsmålet sitt og barnehagen skal arbeide for å bygge opp barnas norskspråklige kompetanse (kunnskapsdepartementet, 2011). Enkelte vil nok hevde at de flerspråklige barna bør lære norsk så snart som mulig og legge morsmålet til side både i barnehagen og i hjemmet. For det flerspråklige barnet er det viktig at vi også legger til rette for utvikling i morsmålet.

Språket vårt er nært knyttet til identiteten vår. Morsmålet som også blir kalt hjertespråket, kan være enklere å bruke når vi skal uttrykke våre følelser. Ikke minst tenker jeg at morsmålet er et kommunikasjonsmiddel i forhold til familie og slekt i andre land. Språk er et verktøy for tanken, vi trenger språk for å planlegge det vi vil si og gjøre, og bearbeide det vi har hørt og opplevd. Optimalt bør jo både morsmål og nye språk fungere som gode tanke verktøy.

I følge *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (2011), fremgår det at lek er meget viktig for barn, og at det derfor er betydningsfullt å gi leken en sentral rolle i barnehagehverdagen. Leker er noe barn og barnehagelærer vil møte i alle typer barnehager, og dermed ser jeg på lek som et meget relevant tema.

Norge er et flerkulturelt samfunn i stadig vekst, noe som blant annet betyr at vi får flere innbyggere med ulike språk i tillegg til majoritetsspråket, norsk. Dette gjør at barnehagene som institusjon vil kunne oppleve å få flere barn som ikke behersker det norske språket når de starter i barnehagen. For meg blir det derfor svært viktig å tilegne meg mest mulig kompetanse om hvordan jeg som barnehagelærer skal imøtekomme disse barna, slik at de kan få støtte og veiledning som trengs for å oppleve samspill i lek.

Jeg vil i denne oppgaven presentere ulike teorier i forhold til språkutvikling hos barn generelt, og flerspråklige barn spesielt. Jeg vil bruke uttrykket ”minoritetsspråklige barn” om barn som ikke har norsk som førstespråk, uavhengig av om barna er født i Norge eller ikke. Det finnes ulike offentlige veiledninger i forhold til hvordan barnehager bør forholde seg til minoritetsspråklige barn. Jeg vil sette frem eksempler fra disse opp mot de ulike teoriene som råder på feltet. Jeg vil også se på barnehagelærer sin rolle i barnehagen. Jeg ønsker å bruke denne oppgaven til å ha et praktisk hovedfokus og se på hvordan barnehagelærere i steinerbarnehagene kan legge til rette for språkutvikling gjennom samspill og lek. Jeg vil presentere faglitteratur, kombinert med egne erfaringer etter observasjoner i praksis. Drøftingen gjøres i hvert underkapittel.

1.2 Bakgrunn for valg av tema

Vi lever i et samfunn hvor en stor del av barna har ulike morsmål i dag og av den grunn har jeg valgt å fokusere på minioritetspråklige barn i oppgaven min. I følge Statistisk sentralbyrå (ssb), 2017 www.ssb.no har andelen minoritetspråklige barn i barnehager økt. I 2016 var det 46 000 minoritetsspråklige barn i barnehage, en økning på 7 prosent fra året før. Andelen

minoritetsspråklige barn mellom 1 og 5 år i barnehagene i forhold til barn i samme alder med innvandrerbakgrunn var 76 prosent i 2016, 2 prosentpoeng høyere enn i 2015. Andelen minoritetsspråklige barn i forhold til alle barn i alderen 1–5 år var 16 prosent, en økning på 1 prosentpoeng sammenlignet med 2015. Dette viser at andelen minoritetspråklige barn har økt både i forhold til barn med innvandrerbakgrunn og i forhold til alle barn. I følge denne trenden kan det dermed tenkes at behov for kompetanse innenfor dette området vil øke med tiden.

Jeg har valgt å skrive om språkstimulering og steinerpedagogens rolle i tilrettelegging av samspill i lek mellom barn med ulike morsmål. Målet med oppgaven er å tilegne meg kunnskap om hvordan barnehagelærer i Steinerbarnehage kan tilrettelegge for at flerspråklige barn opplever samspill i lek. Dette er et tema som har ligget meg nært siden første året på Steinerhøyskolen, hvor jeg begynte å betrakte min rolle i barnehagen som en viktig ressurs i form av å være flerspråklig forbilde og en flerspråklig rollemodell. Tilslutt komme frem til konklusjoner for hva som blir sentralt for barnehagelærer å tenke på i dette arbeidet.

Basert på dette blir oppgavens overordnede problemstilling som følger:

"Hvordan bør Steinerbarnehagen tilrettelegge språkstimulering for minoritetspråklige barn, spessielt gjennom samspill i lek?"

1.3 Avgrensning og fokus

I oppgaven har jeg valgt å se på hele aldersgruppen fra 1-6 år. Jeg mener dette er en viktig aldersgruppe å se på i forhold til hvordan de voksne i leken, kan tilrettelegge for at barn med ulike morsmål kan oppnå samspill i lek. Dette fremgår også blant annet i rammeplanen som påpeker at lek ikke *gir* vennskap på tvers av alder, språk og kulturelle ulikheter, den sier at leken *kan gi* dette. Dermed ønsker jeg å undersøke nærmere rammefaktorer rundt samspill i lek hvor jeg mener språk er av stor betydning for utviklingen. Jeg vil også skrive om andre sider ved temaet språkstimulering, som kan være relevant for samspill i lek.

Mine tidligere praksiserfaringer har vist meg at barn ofte bruker verbal kommunikasjon for å komme i kontakt med hverandre, samt for å planlegge hva og hvordan de skal leke. Dermed kan et felles språk for barn være et viktig virkemiddel for å unngå ufordringer når det gjelder å komme til enighet og forstå hverandres ønsker for leken. Derfor er det viktig at

barnehagelærere har kompetanse innenfor dette området i forhold til hvordan de kan legge til rette for at alle barn blir inkludert i ett fellesskap.

1.4 Oppbygging

Jeg vil i alle kapiteler redegjøre for steinerpedagogikken og hvordan den kan fungere som en ressurs for minoritetsspråklige barn. Oppgaven er bygget opp i tre hoveddeler: Innledning, hoveddel/ teori og konklusjon. Mer spesifikt er oppgaven inndelt i 5 hovedkapitler der enkelte har underkapitler.

Kapittel 1 tar for seg en kort introduksjon med tema, begrunnelse og presentasjon av problemstilling. Kapittel 2 dreier seg om <u>språkutvikling</u> og den er inndelt i 6 temaer; steiner pedagogiske perspektiver, stadier i barns språkutvkling, flerspårkelig assistanse herunder mellomspråket, språk og identiteter, foreldresamarbeid og sist men ikke minst barnhagens ansvar.

Kapittel 3 omhandler <u>språkstimulering i barnehage</u> som er delt inn i 5 temaer: hva trenger minoritetsspråklige barn, språkaktviteter i steinerbarnehagen, språk og lek, den frie lekens plass i steinerbarnehagen og til slutt de voksenes tilrettelegging for samspill i lek.
I kapittel 4 avslutter jeg oppgaven med en drøftings og-refleksjonsdel. Se ellers innholdsfortegnelsen i forhold til konkrete tema.

1.5 Litteraturliste

”Barns språkutvikling” av Anne Høigård (2013) som er en av de store hovedkildene for oppgaven. En god del andre fagbøker og artikler vil også komme frem i besvarelsen på mitt tema. Det finnes ikke mange spesifikke kilder innenfor steinerpedagogikk på akkurat på dette området. Likevel har jeg funnet teoretikere som har skrevet om blant annet forholdet mellom bevegelse, språk og tanke i antroposofiske fagbøker som jeg kommer til å referere fra som blir blant annet:

Barnets helse og utvikling av Goebel & Glockler (2002), Dør språket- Hvordan ordet kan belives av Heinz Zimmermann (2006), De første tre årene av Karl-Kønig (1984) og Pedagogisk plan for steiner barnehagene og førsteklasse (2008).

2.0 SPRÅKUTVIKLING

Dette kapittelet innledes med grunnleggende menneske og-språksyn i steinerpedagogikken. Videre omhandler kapittelet språkutvikling i ulike stadier innenfor aldersgruppen 1-6 år i et barns liv. Når dannes grunnlaget for barns morsmål og hvordan lærer barn sitt første språk? Kapittelet beskriver hvordan flerspråklig assistanse kan støtte minoritetsspråklige barn når de lærer seg norsk. Siste del omhandler hvilket valg minoritetsspråklige foreldre må ta, barnehagens ansvar og hvorfor det er viktig for barnehagen i alle primære sammenhenger i å ivareta barnets beste.

2.1 Steinerpedagogiske perspektiver

Karl Kønig (1984) var en Østerriksk barnelege og antroposof. Han skriver at ”språket fødes ut av bevegelse”. Hva er det som skjer når et menneskelig vesen kommer til jorden? Når det i løpet av fødselen knyttes til en kroppslig organisme? Da griper viljen denne kroppen med all sin kraft, og alt fysisk som er bevegelig bringes til bevegelse: Organiske bevegelser i organismens indre, slik som åndedrett og fordøyelse, fysiske bevegelser som sprellende armer og ben, ja, også en første sjelelig bevegelse i skriket, som uttrykk for ursmerten ved begynnelsen av den egne legemlige tilværelsen.

Kønig (1984) sier også at i de første månedene etter fødselen kan vi stadig oppleve barnet som et viljesvesen. Hele barnets organisme fremstår nå som et verktøy for språket. Uttaler ikke barnet i alt det gjør, i både lyder og bevegelser, klart og tydelig: "Jeg vil leve!"? Først taler mennesket med hele kroppen. Språkvirksomhetens spesialisering i munn og strupehode har ennå ikke begynt. Men moren forstår det opprinnelige kroppsspråket, og et harmonisk spørsmål-og-svar-spill oppstår gjennom mating, bleieskift, legging o.s.v. Ordet «jeg» er kanskje det første rene begrepet et barn tenker, skriver Kønig. Det er et begrep som ingen andre kan tenke for deg. Du må selv tenke at det gjelder deg idet du bruker det om deg selv, for å fatte deg selv. Og denne selvoppfatningen er forutsetning for at andre begrep overhodet kan tas i bruk. Dette tidspunktet kommer i treårs-alderen. «Selv om barnet ennå er langt unna mulighetene til å bruke tankene slik en femtenåring kan, ser vi allikevel her tenkningens første anlegg utfolde seg» (Kønig,1984 s.33-40).

Zimmermann (2006) referer til Steiner som legger vekt på *"Handling før tanke"*. I boka beskriver Zimmermann at vi ikke må glemme at språket er en relativ sen frukt av barnets utvikling i de første syv år. Grunnlaget legges ved bevegelse og viljesaktivitet. Han skriver at "Det lille barnet er et viljesmenneske . Man kan lettest få en forståelse for dette ved å iaktta barnet i dets viljesutfoldelse og at mennesket fødes med anleggene for en bevissthetsutvikling. Det er ikke med urette at mennesket er stolt av sin evne til bevissthet. Som voksen utfører man jo også de fleste betydelige bedrifter ved hjelp av bevisstheten" (Zimmermann,2006 s.64-68). For å si det enkelt: Å gjøre går forut for å tenke. Handling kommer før tanken. Språk er tett knyttet til ubevisst viljesaktivitet, bevegelse og handling, ikke bare til å tenke og forstå. Dette synet på språk viser seg i språkaktivitetene i steinerbarnehagen som jeg skal omtale senere.

2.2 Stadier i barns språkutvikling

"Å lære språket er noe av det viktigste som skjer i et barns liv. Gjennom språket lærer vi å forstå verden" (Høigård 2013, s. 17). Barnets språkutvikling starter allerede som nyfødt, gjennom den første kontakten med mor og far. Allerede da starter foreldrene å kommunisere med barnet, og å snakke med det lille barnet. "Lenge før det forstår noe som helst av hva ordene betyr, erfarer det at språklyd er noe som hører med i alle situasjoner: […] (Ibid, 2013 s. 21).

All språkutvikling skjer gjennom sosialt samspill – man lærer altså språk gjennom andre, sammen med andre.

Den muntlige språkutviklingen kan inndeles i ulike faser i følge, Westerlund (2012 s.86-87):

1 år	Barnet begynner ved fødselen av språkdifferensiering hvor bablingen er spesifikk for enhver språkgruppe. Barnet utrykker seg med gråt og sprutelyder. "Snakker" med kroppen. Barnets reaksjoner er hovedsakelig refleksmessige. Følelsesmessige og sosiale aspekter dominerer samspillet. Den voksen skal fange barnets oppmerksomhet, søke blikk kontakt, speile barnets mimikk, vekke interesse for lyder og snakke om det barnet gjør.
2 år	Barnet i denne alderen begynner med subjekt og verb brukes sammen. Behersker 100-250 ord og behersker setninger med tre ord, som «mamma

	spise mat». Snakker klart nok til at foreldrene forstår noen av ordene. Barn i denne alderen uttrykker trivsel og misnøye med lange vokallyder. Lager mye lyd for seg selv, men stimuleres til mer prat ved at noen snakker med barnet Den voksne skal snakke om det barnet legger merke til og gjør. Den voksne bør bruke rim og regler i tilbakevendende situasjoner. Det forventes at den voksen forstår barnet.
3år	Ordforrådet til barnet i denne alderen øker til 500-900 ord og artikulasjonen er adekvat for alle lyder, eventuelt sviktende for k, g, s og r. Barnet i denne alderen gir lyd for å få kontakt. Babler først med en stavelse, så med gjentatte stavelser. Barnet hermer etter hvert også etter lyder som den voksne starter for eksempel, gråt, hosting og smatting Barnet behersker tanker, språk, abstraksjon og årsakssammenhenger som at hun får kake fordi hun er sulten. Den voksene skal tolke, kommentere og gi svar på det barnet gjør og ”sier” avvente barnets svar. Ta tur (turtaking) og sette navn på det som vekker barnet interesse. Leke gi- og-ta, titt-tei, gjemmeleker og fanget barnets oppmerksomhet ved å stille spørsmål
4 år	Barnet skal bruke setninger med minst fem, seks ord og 90 prosent av talen skal være forståelig. Barnet skal kunne svare på enkle spørsmål. Barnet babler som ligner på prating, med lange konsonant-vokal-rekker (da, da, da) med språkspesifikke lyder. For eksempel: **Hvem** er jeg? Mamma. **Hva** gjør du? Spiser kake. **Hvor** sitter du? På stolen. **Hvordan** smaker kaka? Søtt og godt. **Hvorfor** spiser du kake i dag? Fordi jeg har bursdag. **Når** kommer gjestene? Klokka to. **Hvilke** gjester kommer? Bestemor og bestefar. Her skal voksne ha Turtaking ved å fanget barnets oppmerksomhet og stille spørsmål(som den voksne selv svarer på). Voksen må sette navn på ting, men også aktiviteter som vekker barnets interesser. Voksne må gjerne gjenta egne kommentarer. De må snakke med barnet om hva det gjør og ser på-innby til dialog. Voksen skal også legge merke til barnets forsøk på kontakt.
5 år	Barnet forstår enkle oppfordringer hvis de utfylles med en gjest. De kan koble sammen bilde og gjenstand. De begynner også kunne koble sammen ord og bilde. Passivt ordforråd på ca 25-50 ord. De gester og enkelte ord med (egenord og voksenlignende ord). Barnet markerer tale ved å gi lyd når det for eksempel peker på noe. De hermer spontant etter for eksempel motor- og dyre lyder. Ca. 3-4 ord i det aktive ordforrådet Den voksene skal i den alderen til barnet ”Hvor er spørsmål?” . De skal bekrefte ved å gjenta barnets svar . Den skal gi oppfordringer (Spørsmål og

	oppfordringer hjelper barnet til å rette inn og holde fokus). Den voksen skal kommentere og svare på det barnet uttrykker og leke enkle liksom leker.
6år	Nå kan barnet passivt ordforråd på over 100 ord. Og kan svare på enkle spørsmål. Barnet i denne alderen gjør liksomhandlinger først selv, og så med en annen person/leke. De kan herme etter aktiviteter som barnet har sett voksne. De kan litt etter hvert også ett- ordsetninger Den voksene skal ha blikkontakt og fange oppmerksomheten. Den skal snakk om det barnet gjør og interesserer seg for. Voksen skal tolke, kommentere og svare barnet. Den skal gi barnet tid til å svare. Den skal gi barnet muligheten til å protestere hvis du har forstått feil, ved å gjenta barnet har sagt.

Jeg gjengir denne skjematiske oversikten fordi den er nyttig i forhold til å forstå hvilken fase barna er inne i når de starter i barnehagen – og kanskje skal lære et nytt språk. Språkinnlæringsfasen frem til 3-årsalder kalles ”systeminnlæringsfasen” (Høigård, 2013).

Det gjelder når barna lærer seg ett språk, morsmålet/førstespråket, og det gjelder når barn lærer seg to språk for første gang. Hvis et barn møter mer enn ett språk før 3-års alderen, betyr det samtidig eller simultan flerspråklighet. Det som skjer da er at foreldrene bruker hvert sitt språk til barnet. I følge Høigård (2013, s.200) kalles det familietospråklighet. Ofte snakker den ene av foreldrene et minoritetsspråk og den andre majoritetsspråk. Høigård (2013) hevder at når foreldrene snakker hvert sitt minoritetsspråk til barnet, må barnet bli trespråklig for å fungere i storsamfunnet. Barn som begynner i barnehagen i 1-2 års alderen og møter andrespråket der, regnes også som samtidig flerspråklige.

Videre sier henne at når barnet møter norsk som andrespråk etter treårsalder er det en annen læringsprosess. Barnet har ikke ennå fult utviklet sitt eget morsmål, men har allikevel stor nytte av sitt førstespråk/morsmål når det skal begynne å lære nye ord og begreper i et nytt språk. Dette kalles stegvis flerspråklighet: ”Hvis barnet lærer et nytt språk etter 3-årsalderen, snakker vi om **stegvis** eller **suksessiv** flerspråklighet. Høigård (2013) skriver videre at dette er vanlig for svært mange i Norge. Familien er enspråklig på minoritetsspråket, og først når barna begynner å få en videre kontaktflate enn familien, møter de majoritetsspråket. For mange barn skjer det først når de begynner på skolen. Grunnen til at det er skille etter 3-årsalderen , er den intense språklæringen som skjer fram mot den alderen. Når et barn først har lært seg å snakke morsmålet sitt og deretter lært seg et annet språk senere, etter 3 årsalder,

snakker vi altså om trinnvis eller suksessiv, tospråklig utvikling (Valvatne, 2002).
I den trinnvise utviklingen er barnas forståelse av andrespråket mye større enn evnen til å uttrykke seg på andrespråket. Barna blir reseptivt tospråklige før de blir produktivt tospråklige. Det vil si at i startfasen av utviklingen i tospråklighet, mestrer barnet morsmålet sitt både reseptivt og ekspressivt, men andrespråket mestrer de kun reseptivt. Den gjensidige påvirkningsprosessen mellom førstespråket og andrespråket kan være viktig dersom andrespråket hos suksessivt tospråklige skal utvikle seg optimalt. For at dette skal skje må førstespråket være utviklet på et visst nivå og en må kjenne de menneskene som behersker begge språk (Øzerk, 2006).

Det er veldig viktig at barna utvikler et rikt ordforråd, og her er barnehagene ekstra viktige for barn som skal lære norsk som andrespråk. Westerlund (2012) formidler det som er viktig å påpeke at utviklingen av ordforrådet ikke bare gjelder antall ord som skal føyes til. I den siste delen av førskolealderen og de første skoleårene skjer det også en omstrukturering av de ordene som er lagret i hukommelsen slik at ordene der, mer og mer vil stemme overens med de prinsippene som ligger til grunn for voksenspråkets kategorisering. Det finnes mange måter å arbeide med ord på, blant annet gjennom lek. De yngre minoritetsspråklige barn trenger visuell støtte i form av gjenstander og bilder, mens de litt eldre barna klarer å huske ordene.

”Når små barn begynner i en barnehage der det snakkes et språk de ikke forstår, hender det at de fortsetter å snakke morsmålet, simpelthen fordi de er for små til å skjønne at de ikke kan bruke dette språket i det nye miljøet” (Valvatne 2002, s. 296). Noen barn går også inn i en fase der de ikke snakker i det hele tatt. ”Dette er så vanlig at *den tause perioden* er blitt et begrep i litteratur om barns andrespråkopplæring” (Ibid,2002 s. 296). Forståelsen kommer først, lenge før ordene.

> ”Språk har sannsynligvis ikke oppstått ved at noen har ”snakket” alene. Dessuten er tolkning og forståelse – ikke det språklige uttrykket – bakgrunnen for den språklige utviklingen, på samme måte som at barnet forstår mye før det sier sine første ord. Språkforståelsen kommer alltid før språkbruken, og selv vi voksne forstår langt mer enn vi uttrykker” (Westerlund 2009, s. 170).

Dette vil også gjelde barn som skal lære et andrespråk. Sannsynligvis forstår de mye av det nye språket lenge før de kan eller vil uttrykke seg muntlig på et nytt språk.

2.2.1 Mellomspråket

Minoritetsspråklige foreldre kan fort bli bekymret når de ser at språkutviklingen til barna deres er svakere i forhold til majoritetsspråklige barn. Det kan hende at barnet mangler ord på det ene eller det andre språket, eller at de ligger under gjennomsnittet i forhold til andre barn på samme alder som er enspråklige. I følge Valvatne og Sandvik (2010 s. 290), kan det ikke karakteriseres som ”forsinket språkutvikling". Minoritetsspråklige barn som vokser opp med flere språk har en språkutvikling der de skal lære seg to språk. Derfor kan de ikke bli vurdert som om språkutviklingen er knyttet til to ulike språkutviklinger. Mens majoritetsspråklig barn må forholde seg til kun ett språk må minoritetsspråklige barn lære seg to forskjellige språk. Av den grunn må minoritetsspråklige barn i gjennom flere erfaringer for å komme på samme nivå som enspråklige barn.

Når minoritetsspråklige barn holder på å lære seg norsk, kan det hende at det muntlige språket deres verken kan identifiseres med morsmålet eller norsk. Barnet snakker et språk som heller er en blanding av begge språkene, og det kan være trekk som ikke finnes i noen av de to språkene. Det kalles for mellomspråk. Barnet bygger opp i læringsprosessen sitt eget sett av regler for hvordan mellomspråk skal brukes. Barnet bruker et språk som har en kombinasjon av de to språkenes ord og grammatikk (Kibsgaard & Husby 2002 s.55).

"Observasjoner av mellomspråket viser at det varierer fra barn til barn, og at det endrer seg over tid" (Ibid 2002, s.54). De fleste minoritetsspråklige barn går i gjennom en slik periode når det lærer seg sitt andrespråk. Språkblanding forekommer ikke fordi barn ikke klarer å se forskjellen på de ulike språkene som det snakker, men fordi de i startfasen bare trenger å låne ord fra det andre språket. Når barnet begynner å lære mer av andrespråket, trenger det ikke lenger å låne like mye (Valvatne, 2002). Derfor er det ingen grunn for bekymring når det oppstår litt språkblanding.

2.3 Flerspråklig assistanse

Kunnskapsdepartmentets Ressurshefte om flerspråklig arbeid i barnehage (s. 13), slår fast at ”flerspråklighet er en ressurs for det enkelte barnet, for barnehagen og for samfunnet”.

Å legge til rette for tospråklig opplæring er da en form for tilpasset opplæring for tospråklige barn. Dette forlanger også tilrettelegging og muliggjøring gjennom politiske vedtak slik at visjonen om at flerspråklighet er en ressurs, lar seg gjennomføre via konkrete aktiviteter for den enkelte barn, også i barnehagen. ”Tospråklig opplæring er et virkemiddel til å fremme positive samfunnsmessige og pedagogiske målsetninger rettet mot enten flere språkgrupper eller flere barnegrupper” (Øzerk 2006, s.12). Altså det er sannsynlig at barnehager og skoler i noen tilfeller kan trenge ekstra ressurser for å kunne følge opp en politisk visjon om at ”flerspråklighet er en ressurs for samfunnet”, for eksempel i form av ansatte med flerspråklig kompetanse i barnehagen.

I følge Valvatne (2007) spiller tospråklig assistanse en stor rolle i forhold til flerspråklig arbeid i barnehagen. De aktuelle barna skal ikke bare etterlikne og tilegne seg norsk, de bør også få mulighet til å bevare og videreutvikle sitt eget morsmål. Dette avhenger av flerspråklig kompetanse, men man kan selvsagt ikke ha fokus på flerspråklig arbeid om barnehagen ikke til enhver tid har nødvendig kompetanse blant de ansatte (Ibid,2007). Det er viktig å arbeide med barnets morsmål allerede i barnehagen, ut fra flere begrunnelser: Barnet må gis mulighet til å uttrykke seg ut fra sin egen alder, kunne kommunisere med andre familiemedlemmer, og kunne støtte seg på sitt førstespråk når det skal lære andrespråk. I mange tilfeller kan barnets foreldre eller andre nære være en ressurs i forhold til å samarbeide med barnehagen og oversette fortellinger, sanger og regler til barnets morsmål. Tidligere var det slik om at barnehagen skulle fokusere på å lære barna norsk, mens foreldrene skulle ta ansvaret for å lære barnet morsmålet.

Denne holdningen har endret seg, fordi man gjennom ulike prosjekter i regi av NAFO fant at det å beherske morsmålet godt, også styrket den norskspråklige utviklingen. Tospråklig assistanse i barnehagen vil i høyeste grad bidra til at barnet får utvikle sitt morsmål. ”Alle barn vil profittere både språklig og sosialt på å få uttrykke seg til en voksen i barnehagen som de deler morsmål med” (NAFO Ressurshefte s. 37). En tospråklig assistent i barnehagen vil kunne fylle mange ulike funksjoner. Naturlig nok står barnets mulighet til å gjøre seg forstått og å forstå i fokus. En voksen med samme morsmål som barnet vil også kunne bidra til at barnet blir mer likeverdig i leke-aktiviteter fordi det kan bli forklart hva som skjer og hva leken går ut på. Dette kan gjøres ved at assistenten selv går inn i leken, eller ved å være i nærheten av leken og hjelpe til ved behov. Dette kan være et verdifullt bidrag for å kunne

oppnå samspill mellom barna, gjennom leken. Samspillet kan da igjen bidra til barnas språkutvikling.

En ansatt med kompetanse i flere språk kan også bidra med å skape nysgjerrighet og interesse blant hele barnegruppa, i forhold til både kultur og språk. Da kan man oppnå at språklig mangfold blir noe som fremheves og settes pris på i barnehagen, noe som gir barna en mulighet til å bli stolte av språket sitt. Som nevnt tidligere henger språk og identitet nøye sammen, og det er viktig å kunne få oppleve å være stolt av seg selv og sin bakgrunn.

I oppgaven vil jeg også trekke frem hvordan lesestunder også kan gi rom for samspill gjennom språk. To ansatte kan lese samme bok (på ulike språk), og på den måten både sørge for at flere barn forstår det som blir lest, at de får dele den samme opplevelsen, og får oppleve et språklig fellesskap i nysgjerrighet for hverandres språk. Den samme opplevelsen av felleskap kan bygges opp hvis man bruker vers og sanger på barnas forskjellige morsmål eller forteller eventyr på to språk.

2.4 Språk og identiteter

Språket er en av de viktigste identitetsmarkørene vi har. Språket vi har og måten vi bruker det på, viser både hvem vi er, og hvilke grupper vi identifiserer oss med. ”Språket er personlig , identitetsdannende og nært knyttet til følelser. Morsmålet er viktig for opplevelse av egen identitet og mestring på mange områder” (Temaheftet. Språkmijlø og språkstimulering,2009 s.26).

Språket binder sammen identitet, kultur og følelser. Synliggjøring av barnets morsmål i barnehagen bidrar derfor positivt til utvikling av barnets identitet. Morsmålet skal ikke være noe man skjuler eller skammer seg over. I en flerspråklig barnehage må alle språk være like verdifulle, og ingen skal skamme seg over egen identitet og egne ressurser. Barnehagen kan styrke barnas identitet ved å la hverdagslige ting og hendelser som gjenspeiler barnets førstespråk og kultur. ”Målet er at barn med både minoritets – og majoritetsbakgrunn skal gjenkjenne noe som ”sitt” i barnehagen, slik at deres identitet blir bekreftet” (Ibid,2009 s. 29).

Ved å møte noe som er kjent og noe som er ukjent, legger barnehagen til rette for perspektivutvidelse. Dette er viktig blant annet i forhold til likeverd og forståelse av verden, og det forebygger diskriminering.

Språket er også kultur og en del av identiteten. ”Når barnet lærer morsmålet, lærer det ikke bare et bestemt språk [..]. Det lærer også de mønstrene for bruk av språk som er vanlige i miljøet det vokser opp i, og disse kan være forskjellige for barn som lærer samme språk” (Valvatne 2002, s. 11). Dette kan da også tolkes slik at når barn lærer et nytt språk, lærer de også en ny kultur. Når minoritetsspråklige barn lærer norsk i barnehagen, lærer de også norsk kultur.

“Å lære et nytt språk er som å bli en ny person”

Fordi det er så sterk sammenheng mellom språk, identitet og kultur, blir man ”en ny person” når man tilegner seg et nytt språk. Verden blir med ett litt større. Vi lærer den nye kulturen både indirekte og direkte. Den indirekte læringen inkluderer for eksempel: ”Slik gjør vi når vi spiser, slik gjør vi når vi leker, slik snakker vi til (og med) de voksne, slik er det å være norsk – på mange måter barnas egen oppfatning av hvordan det er å være norsk, slik er det å ha bursdag og slik feirer vi jul (og andre høytider)” (Valvatne,2002).

2.5 Foreldresamarbeid

”I møte med foreldre med minoritetsspråklig bakgrunn har barnehagen et spesielt ansvar for at foreldrene har mulighet til å forstå og gjøre seg forstått i barnehagen. Å møte foreldre fra ulike kulturer, både innen det norske samfunnet og fra andre land, krever respekt, lydhørhet og innsikt. Dette forutsetter at personalet er bevisste og tydelige i egen yrkesrolle og trygge på egen kompetanse” (Rammeplan for barnehager 2011, s.20).

Samarbeid er et uttrykk for likeverdighet. Når vi gjør ting sammen, er ditt bidrag like viktig som mitt. Dette er et positivt utgangspunkt for forholdet mellom personalet i barnehagen og barnas foreldre, uavhengig av om dette er ”majoritetsforeldre” eller ”minoritetsforeldre”.

Det er et afrikansk uttrykk som sier *”It takes a village to raise a child.”* – her ses altså barneoppdragelse og barnets utvikling som et resultat av en kollektiv innsats, ikke som en privatsak internt i familien. En slik tankegang bygger på at alle har viktige ressurser å bidra med. Samtidig må man akseptere at foreldrene (uavhengig av bakgrunn) ikke er en ensartet gruppe med identiske holdninger, alle foreldre har også med seg spesielle ønsker for akkurat sitt barn.

Det som kan tenke seg å være utfordrende for barnehagelærere. Man må kanskje forholde seg til ønsker og skikker som til dels kanskje kolliderer med norske verdier og tradisjoner, eller med ens egne verdier, og der finnes nok ikke èn løsning på dette som vil fungere for alle. Dette samarbeidet med foreldrene må bygges på tillit fra begge parter, og også foreldrene har nok godt av å bli utfordret på å akseptere at deres barn vokser opp i en annen kultur enn de selv kanskje har gjort. Allikevel kan man hevde at det er mest opp til barnehagen å legge best mulig til rette for et godt samarbeid. ”Ett av samfunnets mål for barnehagen er å være til støtte for foreldrene. Foreldre har både tanker og følelser når barnet for første gangs skal overlates til fremmede” (Thoresen og Winje et al 2013, s. 24).

2.6 Barnehagens ansvar

Barnehagelærerens primære oppgave er i alle sammenhenger å ivareta *barnets beste*, - dette er et viktig prinsipp i som også er nedfelt i Lov om barn og foreldre (Barneloven). Jeg vil drøfte barnehagelærerens rolle i et eget kapittel senere i denne oppgaven.

Det at vi har samtaler med foreldrene er en forutsetning for godt samarbeid. Dette gjelder selvsagt alle foreldrene, men i særlig grad foreldre til minoritetsspråklige barn. Barnehagen må være en god møteplass også for foreldrene, og de må få oppleve at også deres ”forskjellighet” verdsettes og respekteres. ”I en barnehage med en ressursorientert tilnærming til mangfold verdsettes foreldrenes likheter og ulikheter, og ulike tanker om hva som er barns beste får komme til uttrykk” (Temahefte om språklig og kulturelt mangfold, 2006 s. 42).

Foreldresamarbeidet kan være både uformelt og formelt. Foreldrene kan inviteres inn på avdelingen og se hvordan hverdagen er der, og hvilke aktiviteter som foregår. De kan også inkluderes til å bidra for eksempel med sanger, rim og regler fra eget land, hvis det oppleves som riktig og naturlig. ”Ved at foreldre inviteres inn på avdelingen og får se hvordan livet fortoner seg der, får de mulighet til å bli kjent med barnehagens innhold og arbeidsmåter” (Ibid,2006 s. 46). På denne måten skapes det en trygghet i relasjonen mellom barnehagepedagoger og foreldrene, og man blir kjent med hverandre. Da blir terskelen lavere for å kunne ta opp noe man måtte ha på hjertet.

Man kan si det slik at der må være et slags samspill også mellom foreldre og barnehage, for å kunne legge til rette for at barna i barnehagen, uavhengig av språk og kultur, skal få oppleve

gjensidighet, samspill og sammenheng i hverdagen sin, inkludert mellom foreldre og barnehage.

3.0 SPRÅKSTIMULERING I BARNEHAGEN

Dette kapittelet fokuserer på praktisering i Steiner barnehagen om hvordan barnehagenlæreren tilrettelegger for at minioritetsspråklige barn møter sitt språks utviklingsbehov. Her vil jeg utdype meg med mine relevante praksis erfaringer og se på hvordan barnehagelærerens rolle tilrettelegger for samspill i barnas lek. Videre vil jeg se på hvilken betydningen de voksne har i barnas lek og hvordan de kan jobbe for at barna skal oppleve samspill. Siden jeg har valgt å fokusere på barn med ulike morsmål føler jeg det er naturlig å se på hvordan språket påvirker samspillet i leken for barn med ulike morsmål.

3.1 Hva trenger minoritetsspråklige barn?

Maren Flack Bergby spør i artikkelen, 2017 «Pedagogens viktigste rolle i barns språktilegnelse»: Hva skjer når barn møtes på tvers av språk i barnehagen og hvordan kan vi best møte deres flerspråklige utvikling? Hun skriver videre at det finnes mange myter knyttet til barns språkutvikling og en av dem er antakelsen om at barn er i stand til å lære flere språk samtidig og adekvat, så lenge de blir eksponert for dem. I følge Anne Høigård (2013) er det ikke et forskningsbelegg for et slikt syn på barns språklæring. For at barn skal kunne mestre et språk er de avhengig av å få mulighet til å gjøre seg mange, rike og varierte erfaringer med alle sider ved språket. Dette skjer ikke isolert, men i samspill med omgivelsene.

Utvikling av et andrespråk krever altså tilstedeværende voksne som støtter, utfordrer og stimulerer barna i deres møte med et nytt språk. Ansvaret for norsktilegnelsen ligger hos pedagogene i barnehagen, og kan ikke legges over på barna. I et sosiokulturelt læringssyn skjer ikke utvikling og læring i et vakuum, men i samspill med og i forhold til omgivelsene (Høigård, 2013). Dette underbygger tanken om at barn utvikler språket sitt i møte med andre, og derfor har de behov for å bli møtt av ansatte med sans for språk og dets betydning for barns trivsel i et sosialt fellesskap. Det er viktig å forstå at minoritetsbarn har akkurat de samme behov, ønsker og følelser som ”majoritets-barn”. I dette ligger også det mest grunnleggende behovet: Å høre til. ”Det er en menneskerett å høre til et sted. Minoritetsbarn som vokser opp i Norge, knytter sine barndomsopplevelser til nærmiljøene, menneskene som finnes der, til klimaet, til norske media og barnekulturen i samfunnet” (Kibsgaard 1997, s.

97). Gjennom disse barndomsopplevelsene ”blir” de norske, og føler tilhørighet til det norske samfunnet – og til sine norske venner. Allikevel har de også med seg en annen kultur og en annen identitet.

3.2 Språkaktviteter i Steinerbarnehagen

Mye språkaktivitet i en barnehage er knyttet til hverdagslige situasjoner. I Steinerbarnehagene jeg vært på var det tydelig at språkstimuleringen i rutinesituasjoner er positivt for de minoritetsspråklige barnas utvikling. Oversiktlige og forutsigbare situasjoner gjentas og vektlegger rytme i dagen, uken og året. Eksempler på dette er ringlek, fortelling, måltider og årstidsfester. De innebærer visse regler for atferd og kommunikasjon som gir gode rammer for å bygge et grunnlag for videre språkutvikling. Rutinesituasjoner og daglige aktiviteter gir gode muligheter for å knytte sammen ord og førstehåndserfaringer, men også for situasjonsuavhengig språk, altså å fortelle om eller snakke om noe som ikke er konkret til stedet.

Høigård (2013) sier noe vesentlig, nemlig at barn lærer best når de er utforskende og aktivt handlende. Det finnes to fremgangsmåter når barn skal lære hva ord betyr og utvikle gode stabile begreper. Den ene er gjennom førstehåndserfaringer der de får direkte erfaring med gjenstander eller opplevelser. Den andre er ved andrehåndserfaring som er gjennom forklaring og beskrivelse med ord. Det er viktig at barn får gjøre seg flest mulig førstehåndserfaringer gjennom at de selv får erfare ting, og at voksne navngir gjenstander og kommenterer det som skjer.

Under min praksisobservasjon så jeg at måltidene innebar lite forstyrrelser, god tid og små grupper, noe som ga en god ramme for kvalitetssamtaler. Her kom både barns tanker og meninger til uttrykk. Under måltidene så jeg både pedagoger og assistenter sette seg sammen med barna mens den andre pedagogen serverte. Barnehagelærerne som var til stede under måltidene deltok i flere samtaler om situasjonsavhengige hendelser. Ut i fra mine observasjoner brukte barna mer situasjonsuavhengig språk når de snakket med voksne enn med andre barn. Dette tyder på at måltider med minoritetsspråklige barn sammen med voksne kan støtte barns narrative ferdigheter.

3.2.1 Rytmene i dagen, uke og året

I følge pedagogisk plan for Steinerbarnehagene (2008, s.27) står det at rytme er mennesket underlagt bestemt, som innpust, utpust, dag, natt, og årstider. Ut i fra dette rytmiske prinsippet har vi dagsrytme, ukerytme og årsrytme, noe som gjentas regelmessig. Dette er en nødvendighet som skaper sikkerhet og trygghet. Rytme åpenbarer seg i alt barn gjør. Rytme er forankret i deres språk, deres bevegelser og deres interaksjon.

Hva legger Steinerpedagogikken i begrepet rytme, og hvordan kan rytmebegrepet støtte behovene til minoritetsspråklige barn?

Mennesker er født med en rytme i seg, men det er forskjell mellom barn og voksne. Det er to forskjellige livsstander i oss mennesker; når vi sover eller er våkner (Steiner, 2006). Derfor kan det sies at dag og natt er en viktig rytme for oss mennesker. Når en sover er det sjelen som løser seg, det vil si at mennesket er i sin ”egen verden” (Ibid, 2006). Vi kan med dette si at dag og natt er to sider av et menneske og at rytmiske forløp er sunt og godt, ikke minst for unge barn.

Det rytmiske gjentagende elementet i alt vi foretar oss er vesentlig for minoritetsspråklige barn i Steinerbarnehagen (Steiner, 2006). Under mine praksis perioder har jeg rettet søkelyset mitt mot språket som kommer inn i faste dagsrytmer, ukesrytmer og årsrytmer. For barna er det kjente trygt og godt, det å gjøre de samme tingene hver dag til samme tid. For eksempel eventyr, ring, tur, matlaging og ulike kunstneriske aktiviteter som gjør at ethvert rytmisk element kommer igjen og igjen på samme tid. Det hjelper minoritetsspråklige barn til å sette ord på ting fordi slike hverdagslige aktiviteter inneholder mye språklig kommunikasjoner som er gjentagende fra uke til uke og hverdag (Pedagogisk plan 2008, s.23).

Dagsrytmen i Steinerbarnehagen er en blanding mellom frilek og tilrettelagt aktivitet som består av ut-pust og inn-pust for å skape mest mulig rytme i løpet av dagen (Ibid, 2008).Typiske innpust-aktiviteter kan være måltid, ringlek og eventyrstund. Disse aktivitetene beskriver rytme som en veksling mellom noe som er holdt i form og noe som slippes fri, og de krever et visst fokus fra barna. Innpust- aktiviteter kan legges opp til strukturert språklæring som skjer i spesielt tilrettelagte situasjoner der det eksplisitt eller implisitt fokuseres på formelle sider ved språket..

Hver dag har en fast rytme. I tillegg til at barnet trenger rytmer i hverdagen, vil det også

trenge en rytme i uken og året. Rytmer i hverdagen blir en del av livet til barna (Steiner, 2006). Barna tar de forskjellige årstidene innover seg gjennom blant annet årstidsfester. Gjennom den daglige, ukentlige samt årlige rytmen får både de eldste barna og de yngste barna en forståelse av for eksempel naturen. Når rytmene gjentar seg flere ganger kan dette føre til at barna kjenner en trygghet i seg, og dette kan føre til at barna deltar mer. Det er også viktig med et tillitsfullt forhold mellom barna og de voksne. Det er ikke alltid et barn klarer å uttrykke seg gjennom verbalt språk, men er tryggheten og tilliten på plass kan den voksne og barnet lettere forstå hverandre ved å kommunisere med for eksempel peking og gester.

Steinerbarnehagene bruker årstidsfestene i forbindelse med års-rytmen. Dette er barnehageårets fundament som alle aktivitetene bygges opp rundt. Alt man gjør i barnehagen bærer preg av det. Det samme temaet går igjen fra år til år, men barnet opptar for hvert alderstrinn andre og nye dimensjoner av innholdet (Steiner pedagogisk plan, 2008 s.28). I tillegg fører temarepetisjonen til at barnet kjenner trygghet og dette frigjør krefter i barnet. Jeg tenker at det minoritetsspråklige barnet vil ta til seg mer og mer av innholdet og mestre flere oppgaver fra år til år i takt med dets egen språkutvikling, slik at barnet i skolealder får evnen til leseglede og lese evne. Goebel & Glockler (2002) hevder at enhver rytmiske gjentagelse som foretas bevisst, styrker viljen og dermed også handlekraften. Jeg tenker at gjentakelser i Steiner barnehagen blir minoritetsspråklige barnets måte å arbeide med språket.

3.2.2 Fortelling

I steinerbarnehagene holdes eventyrstund i eventyrrommet hvor alle barna sitter stille og lytter. Det blir fortalt remseeventyr og enkle folkeeventyr. Eventyret blir fortalt utenat og gjennom en hel uke. Noen ganger dramatiseres eventyret i form av bordspill. Jeg tenker at det har en positiv innvirkning på språkforståelsen hos de minoritetsspråklige barna når en voksen ikke bare forteller, men samtidig dramatiserer innholdet med gjenstander eller konkreter som representerer essensielle ord i eventyret. I pedagogisk plan for Steinerbarnehagene (2008) står det at barnehagene har et eget rituale rundt fortellerstunden. Ofte begynner og avslutter stunden med sang eller vers. Jeg har erfart at i en slik eventyrfortelling får det minoritetspråklige barnet mulighet til å skape sine egne indre bilder.

Eventyrstund i steinebarnehagene har en fast ramme. Eventyrstunden fremmer språkutviklingen, de rytmiske gjentagelser og melodien i språket. Under min praksis i

barnehager har jeg opplevd at minoritetsspråklige barn i dag er sultne av bilder. Det gir næring til barnets moralske fantasi i et bilderikt og levende språk. Barnet kjenner seg selv igjen i de ulike kvaliteter som eventyrene uttrykker. Eventyret gjentas over lengre tid enten bare som fortelling eller som bordspill, dukketeater og drama. Hvordan fortelleren er forbundet med fortellerstoffet er avgjørende for barnets opplevelse av eventyret.

Fortelle eller lese?

I boken *Barnets verden* sier Flaten (1994) noe vesentlig om dette, at det aller beste er om man klarer å fortelle noe som kan være en stor fordel for minoritetsspråklige barn. Det å ha øyekontakt gjør det lettere for å komme inn i eventyrstemningen enn når formidlerens øyne er bundet til tekst. For eksempel ”Asbjørnsen og Moe” gjorde et storverk for det norske språket. Derfor holder steiner barnehagene til folkeeventyrene for å gi barnet språklig næring. Eventyrbildene er meget bevegelige, de er forbundet med handling og de er fantasiskapende slik at barnet danner vilkårlige bilder av seg selv (Ibid,1994 .s.84) sier videre at denne måten å danne seg indre bilder på er viktig å pleie i barneårene. Det er det som viser seg senere i voksen alder som en evne til å tenke bevegelig til å kunne tenke nytt. Det øver man og det får man gjennom å høre eventyr som barn.

Å fortelle eventyr med konkreter er veldig språkstimulerende for minoritetsspråklige barn. Det å fortelle eventyr i seg selv er en super språklig aktivitet fordi man med eventyr får så mange repetisjoner av handlingen. I Steinerbarnehager jeg har vært på bruker de ofte slike hjelpemidler når de forteller eventyr. Med mange nok repetisjoner av eventyret og konkreter, får barnet seg inn handlingen gjennom to sanser nemlig både gjennom hørselen og synet. Barnet får også røre ved å gjøre noe med gjenstandene. Etter hvert vil barnet kunne mye av eller hele handlingen utenat. Barnet kan da observeres i frilek på egenhånd der det sitter, snakker og forteller eventyret til seg selv. Da har barnet fått med seg mye, språklig sett. Selv om to språklige barn nødvendigvis ikke forstår alle ordene eller handlingen ennå, er det likevel moro og svært stimulerende for barnets språk. Blant annet blir begreper repetert over og over igjen når du forteller det samme eventyret hver eneste dag eller kveld.

3.2.3 Ringlek

Rim, regler, dikt og sang er positivt for minoritetsspråklige barn i Steinerbarnehagen. I Pedagogiskplan for steinerbarnehagene (2008 s.7) står det følgende: For at ”barnet skal kunne

forbinde seg både med språket og bevegelsene, blir sanger og ringleker repetert over tid. Dette bidrar til å stimulere både grov- og finmotorikk. Tanke og språk har også en sammenheng ettersom språket muliggjør at vi kan sette ord på det vi tenker, uttrykke følelser og kommunisere med hverandre. Gjennom talende omgivelser lærer barn å snakke".

Heinz Zimmermann (2006) skriver i boka *Dør språket* at hos barn i toårs-alderen gjenspeiles en historisk epoke i menneskehetens utvikling, nemlig da ordene ennå var bærere av de skapende krefter i verden. "Alle som har med barn i denne alderen å gjøre vet hvordan man kan egge dem med ord, få dem til å le bare ved hjelp av ord, bruke ordene som leketøy i rim og regler". Noe av dette kan vi finne i tradisjonelle barnerim og regler.

Ved å ta i bruk rytme, bevegelse, lyd og alle de musikalske elementene i samværet med barn uttrykker vi kjærlighet og viser at vi tar barnet på alvor. Fra et språkutviklings- perspektiv kan vi si at dette skaper optimale betingelser for barnets språktilegnelse (Høygård,1999). På denne måten tenker jeg det vil hjelpe å være språklig aktiv for tospråklige ved å lære en god del sanger, rim og regler som blir brukt i samklang med bevegelser daglig i barnehagen. Regler og sanger kan brukes som en snarvei inn i språket. Både hos de store og de aller minste barna

I *Barnets verden* (1994 s.104-109) står det blant annet at rim og regler er barn likestilt i glede over ord, rytme og bevegelse som alle kan være med på. Sanseinntrykk og estetiske opplevelser kan komme gjennom rim, rytme, bevegelse, klang og lydmalende ord. I Steiner barnehagens praksis er det viktig å legge vekt på framføringen og uttalelsen av orden i formidlingen av rim, regler og dikt. De fleste barnerim og regler er korte og lette så man kan lære dem utenat. I barnehagen lærer voksne å frigjøre seg fra teksten når de jobber med barn, slik at barna kan danne egne fantasibilder i hodet når voksne beveger seg etter ordene. Det tenker jeg vil hjelpe minoritetsspråklige barna inn med å forstå begrepets betydning.

Regjeringen har laget et eget temahefte om (språkmiljø og språkstimulering, 2002)i barnehagen. Her trekkes også rim og regler frem som et virkemiddel. "Gjennom språket kan vi formidle fakta, erfaringer og interesser – og annet som er knyttet til språkets innholdsside. Men verbalspråket er også lyder og lydkombinasjoner som skaper klanger og rytmer – språket har en uttrykksside" (Temaheftet,2002 s. 29). Denne uttrykksiden av språket kan brukes til å skape språklig likeverd mellom ulike språk i barnehagen. Hvert språk har særegne lyder, og det å lære rim og regler på forskjellige språk vil være utviklende for alle barna. Noen av barna vil ha disse lydene i sitt morsmål, og får mulighet til å gå inn i en ekspert-rolle når alle skal

lære en regle på dette barnets morsmål. Her kan også barnehagen trekke inn barnets foreldre som et ledd i samarbeid mellom barnehage og hjem.

Regler og sanger kan på denne måten gjøre det raskere å lære seg språk, og ha en inkluderende effekt. ”Bruk av rim, regler og sanger er positivt for språkutviklingen for alle barn, også fordi man gjerne bruker de samme tekstene om og om igjen. På småbarnsavdelinger kan barn være med og synge lange, fortellende sanger før de kan lage fullstendige setninger eller fortelle noe selv. Regler og sang kan sies å være en «snarvei» inn i språket. Det gjelder også for de tospråklige barna. De kan være med i sang, og de kan være med og si fram regler, uten at de nødvendigvis forstår alle ordene. Mange regler er dessuten bygd opp over «tulleord», og da er det ikke viktig hva ordene betyr. Rim og regler likestiller barn i glede over ord, rytme og bevegelse – alle kan være med.” (Temahefte språkmiljø og språkstimulering, s. 31.)

> ”Gjennom sang, dans og bevegelse, rim og regler stimulerer personalet barnas flerspråklige utvikling. Gjennom sangen og musikken styrkes begrepslæringen og ordforrådet. I tillegg gir musikk mange gode felles opplevelser og glede som ikke bare har en språklig nytteverdi, men vil være som et ”fristed” og danne utgangspunkt for samhandling når mange av barna strever med å uttrykke seg på norsk” (Ressurshefte 2010, s. 25).

3.2.4 Høytlesing

I tillegg til å skrive om aktivitetene i steinerbarnehagen skriver jeg også om høytlesing. Selv om høytlesing ikke er like vesentlig i steinerpedagogikk, mener jeg at den er viktig for minoritetsspråklige barn i barnehagen. I boken *Les mer* (Solstad 2008) kommer det tydelig frem hvordan det å bli kjent med skriftspråket gjennom lesing er viktig for å utvikle barnas språk. ” […] barnehagen skal bidra til at barna får et positivt forhold til tekst og bilde som kilde til estetiske opplevelser, kunnskaper, samtaler, og som inspirasjon til fabulering og nyskaping” (Ibid,2008 s. 14).

Leseferdighet i barnehage-sammenhengen betyr ikke bare avkoding av tekst. De færreste barnehagebarn, uansett språkkultur, har ikke knekket lesekoden. Allikevel kan de forstå tekst når den blir lest for dem – det vil si: forstå tekstens innhold. Lesestunden kan være viktig som en forberedelse til den lese – og skriveopplæringen som kommer siden. Barnehagelæreren kan skape nysgjerrighet for skriftspråket og for bokstavene. Barna blir også ”kjent med den

skriftspråklige kulturen” , og medlemmer av ”samfunnets tolkningsfellesskap” (Ibid, s. 21). Dette er det kulturelle perspektivet, som er viktig for å kunne delta i samfunnet. Høytlesing har også et opplevelsesperspektiv. Bøkene tar barnet med inn i en ny verden, hvor man kan oppleve egne fantasi følelser gjennom fortellingen i boken.

Nettopp av denne grunn kan også lesing ses på som lek: ”I denne sammenheng er det interessant å se på lesing og lek som samme sak” (Ibid, s. 22). Høigård (2013) skriver at man skaper indre bilder av det som skjer når man lytter til høytlesing. Derfor er det enklere å følge med for den som allerede har lært mange begreper enn den som kan færre og mer diffuse begreper. Samtidig kan man få en bedre begrepsforståelse hvis man lytter og lever inn i teksten. Ut i fra det kan fantasien også utvide erfaringsområdet til miljøer, gjenstander og situasjoner som man ikke møter i det virkelige livet (Ibid,2013). Når man lever inn i teksten tar man i bruk hele sitt følelsesregister. Derfor gir erfaringer man får når man lytter til høytlesing en helt annen verdi for begrepsforståelsen enn om vi bare får noe forklart eller definert. Denne siden ved høytlesing er også sammenfallende med det barna opplever ved muntlig, fri fortelling. Kvalitetene ved høytlesing kan bety at barnehagelæreren bør gå i gjennom systematiske leseaktiviteter for å legge til rette for at lesing kan bli en samspillsaktivitet .

Det vil være en stor fordel å kunne lese bøker på mange språk, og at barna har tilgang til bøker på eget morsmål. Det å sette lesing (og andre aktiviteter) i system, kan etter min mening rendyrke visjonen om at flerspråklighet er en ressurs for samfunnet ved at det blir en konkret handlingspedagogikk, også i Steinerbarnehagene.

Ut i fra dette kan man videre stille spørsmålet om hvilke type bøker er det som stimulerer norskspråket for barna. Med dette tenker jeg på hvordan barn utvikler språk ved å lese forskjellige type bøker. Barn som har litt forsinket språkutvikling eller med lite bokerfaring fra før kan få nytte av å lese billedbøker. Slik kan de lære nye ord og begreper av bilder og farger de husker. Under praksisen min har jeg for eksempel benyttet pekebøker med veldig mange gjenstander i. Enkelte bøker har omtrent ikke hatt tekst, mens andre bare har hatt bilder bare. Spesielt hvis barnet har hatt spesiell interesse for noe som eksempel for kjøretøy så har jeg sett nærmere på slike bildebøker. Dette har jeg opplevd som en fin måte for barnet å lære basisord på og samtidig holde interessen oppe.

3.3 Språk og lek

Når barn leker, kan dette skje både ikke-verbalt og verbalt. Det kommer både an på barnas alder, og på lekeuttrykket. Fra et språkutviklingssynspunkt trekkes det fram at spesielt rolleleken er viktig. ”Ved hjelp av språket skaper barna i rolleleken en fiksjon de selv går inn i” (Matre og Maagerød 2003, s. 85).

Den russiske psykologen Lev Vygotski (2001) utviklet en teori om barns lek og utvikling av tenkning og språk, og tar i bruk begrepet den nærmeste utviklingssonen: ”Den nærmeste utviklingssonen er det barnet kan gjøre med hjelp, støtte og inspirasjon fra en voksen eller en mer erfaren venn” (Öhman 2012, s. 52.). Jeg synes dette er en interessant innfallsvinkel i forhold til språkstimulering i barnehagen, nettopp fordi språk er kommunikasjon mellom flere.

Lek skaper også mulighet til å reversere maktposisjoner, og bli ”sterkere” i lekeverdenen enn man er i virkeligheten. ”Ut fra et slikt perspektiv kan man si at lekende samspill gir barn mulighet for å bevege seg ut av maktesløshet og får erfaring med å være kraftfull i forhold til andre rundt, for eksempel voksne i barnehagen” (Bae 2012 i Kompendium, s. 38). Dette kan også gjøre noe med selvfølelsen til minoritetsspråklige barn som foreløpig ikke behersker andrespråket særlig godt, og det kan derfor være nyttig at barnehagen legger til rette for en slags språkløs rollespill, eller andre leker hvor man veksler på å være ”sjefen”.

3.3.1 ”Lekbare barn”

Man kan hevde at barn kan og må lære seg å leke, slik at de blir ”lekbare”.

> ”De voksne omsorgspersonene er barnas beste lekekamerater mens de er små. Det er de som gjør barna ”lekbare” […] De har lært seg å forstå og uttrykke lekens signaler og regler. Disse barna kommer oftest overens med andre barn og kan dele felles oppmerksomhetsfokus både i sine relasjoner til andre barn og i lek med dem.” (Öhman 2012, s. 85)

Å kunne leke innebærer altså også at barnet forstår lekens regler. Barn som ikke forstår reglene kan bli utestengt fra leken av andre barn. Dette er etter mitt syn også et viktig poeng i forhold til minoritetsspråklige barn. Det er ikke sikkert de forstår lekens regler, ettersom også disse kan være kulturelt betinget. Det kan skape utrygghet – og trygghet er en forutsetning for

å kunne leke. Barn leker for å ha det gøy. Når barn blir spurt om hva de helst vil holde på med i barnehagen, kommer leken øverst på listen (Bae 2012, s. 36, i Kompendium). Barn leker også for å leke, ikke for å lære. Lærende lek er på mange måter en voksenkonstruksjon.

For å kunne delta i leken – og å få lov til å delta i leken av andre barn, må barna altså "kunne" leke. Noe av det verste barn kan oppleve er å bli utestengt fra et lekefellesskap. "Verst av alt er det å bli oversett og ikke bli tatt med i betraktning, å være uønsket i fellesskapet og bli vendt ryggen. Det er en trussel mot selve ens eksistens" (Vedeler 1987, s. 124). Det er derfor en viktig oppgave for barnehagelæreren å hjelpe barna til å bli "lekbare". Dette gjelder spesielt rollelekteknikker. Ikke alle barn behersker disse teknikkene, og da får de enten ikke være med i leken eller får språkfattige, passive roller.

Teknikkene kan læres. Mange barn trenger å lære hvordan de må gå frem for å få være med de andre barna i lek. Noen ganger er det også nødvendig at den voksne går inn i leken på barnas premisser, men også for å hjelpe det barnet som foreløpig ikke forstår rolleleken. Dette er spesielt viktig når noen barn blir holdt utenfor leken. Den voksnes atferd må da passe inn i leken.

> "Vi må åpne oss selv mer enn vanlig, være med og leke. Vi må våge å bevege oss inn på barnas område i leken og delta med varsomhet. Med varsomhet mener jeg at det er viktig å se at dette er barnas lek, ikke vår, men vi får lov til å ha en rolle. I denne rollen kan vi formidle en masse konkret læring gjennom leken" (Ibid,1987 s. 183).

3.3.2 Trygghet til å leke

Dette kan barnehagelærer være oppmerksom på, og være den som hjelper barnet til å leke.

> "Dersom barnet ikke har oppdaget samspillets gleder og hva det innebærer å være i en relasjon, er det der læreren må begynne. Barnet må får erfaringer med at noen leker med det, for å kunne bli en som kan leke. […] Forutsetningen er at man arbeider parallelt med å skape trygghet og å gi stimulans" (Öhman 2012, s. 223).

Å forstå språket er i seg selv en trygghetsfaktor – og å ikke forstå det som blir sagt, skaper utrygghet. "En morsmålstrener er et viktig tilskudd til en flerspråklig barnehage. Ved siden av det rent språklige fellesskapet som gjør det mulig å forstå det som blir sagt og å kunne meddele seg, ligger det også en stor menneskelig trygghet i å ha en person fra sin egen språkkultur i nærheten" (Bunkholdt 1998, s. 89) . I tillegg krever trygghet tilstedeværelse av voksne, selv om de voksne ikke er involvert i leken. "Trygghet er en forutsetning for at barn

kan gi seg hen til leken. Dersom de voksne byr på fysisk nærhet og psykisk tilgjengelighet, kan barna la seg lokke av verden" (Haugen et al, 2005, s. 120) . Vi kan derfor ikke se isolert på språkstimulering gjennom lek, men må inkludere forutsetningene for at alle barn, uansett språk og kultur, skal kunne føle seg trygge nok til å delta i leken. Det spesielle for minoritetsspråklige barn er kanskje da at de kan ha en større barriere for å delta, fordi barna kanskje i utgangspunktet muligens ikke kjenner eller forstår verken språket det lekes på, eller reglene for leken.

3.3.3 Hvordan leker barn?

Barns lekemønstre utvikler seg etter hvert som barna blir eldre. For de yngste barna er det samspill og relasjon med sine omsorgsgivere som er premissene for leken. "Barnet oppdager at noen leker med det og lokker det inn i lekens mentale tilstand" (Öhman2012, s. 83).

Disse samspillene kalles lekens prototype. Barnet blir gjennom disse lekene "noen som vil leke med noen"(Ibid,2012 s.85). For små barn er det særlig bevegelseslek som fungerer som samspill. "De små barna imiterer og etterligner hverandres bevegelser og skaper nye variasjoner av den andres bevegelser" (Ibid,s.86). Disse to eksemplene på lekemønstre er språkløse, og lekereglene læres gjennom gjentakelse. De kan da også fungere som eksempler på lek som kan skape samspill mellom barn som ikke har felles språk.

Rollelek og konstruksjonslek kan også være språkløst, - når barna leker med noe og skaper symbolske temaer, ut fra egne erfaringer, og ting blir noe annet enn de er. Men: disse lekemønstrene har mer innfløkte regler og bygger på en forforståelse fra barnets side, som kanskje handler mer om hverdagsliv eller kultur enn om språk. Den franske kultursosiologen Pierre Bourdieu kaller en slik innebygget forforståelse for habitus. "Habitus er påvirka av og skapt i de miljø en vokser opp i, og vil forandres og utvikles i takt med endringer i miljøene. Habitus utgjør ens vaner og disposisjoner" (Kibsgaard 1997, s. 23) . Dette kan da forståes slik at for eksempel en rollelek med "kaffebesøk" vil være preget av hvilken forforståelse (vaner og disposisjoner) barna har med seg inn i leken.

Det er en forutsetning og et premiss for leken, at alle deltakerne forstår at "nå leker vi." Da blir leken i seg selv et samspill, man "spiller sammen".

3.4 Den frie lekens plass i Steinerbarnehagen

I følge pedagogiskplan (2008 s.18) står det at språklæringen i steinerbarnehagen ivaretas

metodisk ved at det legges stor vekt på frilek. Steiner formidler leken som en ubevisst øving og utvikling av intellektuelle ferdigheter. På sammen måte skjer all begrepsdannelse ut fra egne erfaringer og på barnets premisser. Hos barnet representerer frileken en base for sosial utvikling i samspill med andre barn. Samklang og fellesskap kan oppstå mellom barna når de får rikelig tid og rom til å leve seg inn i en felles lekekultur med minst mulig innblanding fra voksne.

I følge Pedagogiskplan for Steinerbarnehagene (2008, s.8) hevdes det videre at barns språklæring har mange kilder. Herming av omgivelsens språk er sentral. Men også evnen til bevegelse er grunnleggende i læring. Barnet møter først verden for alvor når det begynner å bevege seg, å gå og løpe, ta opp, løfte og gripe ting. Her knytter barnets erfaring sammen ord og mening. Det skjer i møtet og ”sammenstøtet med verden”. Ordene vokser mot begrepet og blir til tankens verktøy. Slik synes det å være en indre sammenheng mellom å gripe og å begripe. Steinerpedagogikken er ikke alene om å mene at barnet forbereder seg på en stadig mer kvalifisert tankevirksomhet når det lærer å bevege seg aktivt og allsidig

I et annet perspektiv skriver Zimmermann (2006) st språket er mye mer enn et ‘kommunikasjonsmiddel’. Dersom man bare har øre og øye for det intellektuelle innholdet i språket, overser man vesentlige sider i det. Og nettopp disse andre sider er av stor betydning som ernæring for det voksende sjelelige i barnet. Han beskriver av at gjennom språkets kvaliteter kommer barnet etterhvert mer og mer til seg selv. Samtidig vil vi gjennom det språklige tre inn i en verden som er felles for en gruppe mennesker. Han formidler at språket vil ved sine kvaliteter forlene menneskene innenfor en slik språkgruppe med særskilte indre kvaliteter og sjelelig-åndelige bevegelsesmuligheter. Derfor er leken er en viktig arena for å bli medlem av et slikt språklig fellesskap. Bare mennesker har språk, er det blitt sagt. Vi kunne tilføye: Bare språket gjør oss til mennesker (Zimmermann, 2006, s.26).

”Lek er barns primære arena for å uttrykke seg selv” (Öhman 2012, s. 15). Leken er altså noe mye mer betydningsfullt enn en fritidsaktivitet i barnehagen eller andre steder. Når barn leker, lærer de både seg selv og andre å kjenne. Barna bygge opp sosiale relasjoner med andre barn, og blir bedre kjent med seg selv. Man kan si at de ”speiler” seg i de andre. ”Sosial kompetanse som erverves gjennom vennskap med ett menneske, lar seg også overføre til andre relasjoner” (Kibsgaard 1997, s. 67).

3.5 De voksenes tilrettelegging for samspill i lek

Det er veldig viktig å ha samspill med barnet. Man kan ikke spille sammen alene – altså forutsetter samspillet to eller flere deltakere. Samspill kan også kalles interaksjon. Allikevel er ikke dette et entydig begrep. I pedagogisk sammenheng finnes det i følge Lillemyr (2011) fire betydninger av samspill eller interaksjon:

1) Interaksjon som samspill mellom individ og miljø
2) Interaksjon som samspill mellom person – og situasjonskarakteristika
3) Interaksjon som sosialt samspill, dvs mellom to eller flere personer
4) Interaksjon som transaksjon, det vil si hvordan individ og miljø gjennom bestemte prosesser over tid influerer gjensidig på hverandre

Felles for de ulike tilnærmingene til lek og læring som kommunikasjon eller samspill, er at de legger hovedvekten på det sosiale samspillet (Lillemyr 2011, s. 179).

Selv om samspill da blir en sosial prosess, er det også en veldig viktig individuell prosess for deltakerne når det gjelder selvutvikling. Barnet utvikler sosiale ferdigheter, utvikler relasjoner, og sosialiseres til kultur, samfunn og lokalmiljø – og utvikler i denne prosessen evne til kritisk tenkning, oppfinnsomhet og selvstendighet (Ibid,2011s. 181).

Samspill vil da i seg selv bidra til individuell læring og utvikling, også i forhold til språk. Barnehagen kan ha fokus på verdien av samspillet i seg selv. ”En samspillorientert tilnærming kan slik bidra til å synliggjøre kulturperspektiver og de utfordringer og ressurser som barn med flerkulturell bakgrunn bidrar med til klassens leke- og læringsmiljø” (Ibid,2011s. 191.). Med en slik tilnærming blir flerspråklighet og kulturmangfold en ressurs for barnehagen.

4.0 KONKLUSJON

Målet med denne oppgaven var å finne ut hvordan språkstimuleringen for minoritetsspråklige barn i steinerbarnehagen er, og hva steinerbarnehagen kan gjøre bedre for å støtte utviklingsbehov for minoritetsspråklige. Dermed har jeg med denne oppgaven forsøkt å finne ut hva som er utfordringen for barnehagelærere, hva det innebærer å praktisere steinerpedagogikk og hvordan tilrettelegge for at minoritetsspråklige barn opplever samspill i lek. Dette kan være en krevende oppgave, men steinerpedagogikken har etter min mening mye å tilby til de aktuelle barna.

Rammeplanen, *Barnehagens innhold og oppgaver* (2011), legger vekt på at et godt utviklet morsmål er en grunnleggende forutsetning for den muntlige språkutviklingen, skriftspråket og leseforståelsen. På bakgrunn av dette er morsmålet til barna noe man bør ta vare på og arbeide med. Ikke bare for at barna skal kunne kommunisere med familien, men også for å legge til rette for en god språkutvikling i norsk. Når barn begynner i barnehagen ligger de på forskjellige nivå i norskspråket. Noen barn kan mer eller mindre norsk fra før, mens andre barn begynner å lære det på ordentlig først når de begynner i barnehagen. For de fleste minoritetsspråklige barn gjelder det sistnevnte.

Det er mange teorier som sier at morsmål er veldig viktig for andrespråksutvikling, og derfor har jeg vært interessert i å se hvordan steinerbarnehagene praktiserer det. Gjennom barnehagepraksisen jeg har observert i steinerpedagogisk sammenheng, viser det seg at språkkompetanse øves først og fremst gjennom forbilde eller etterligning. Voksne kan fremstå som rollemodeller for minoritetsspråklige barn. De har for eksempel et godt stemmeleie, snakker tydelig med behagelig tempo og har et rikt språk. I tillegg tilpasser de talen til barnets språklige nivå. Et av grunnpilarene i Steinerpedagogikken er at barn lærer gjennom å etterligne og imitere de signifikante andre.

> Gjennom de syv første år av barnets liv skulle morsmålsoverbringelsen skje gjennom det talte ord, gjennom muntlig forbilde. Det viser hvor avhengig barnet er av sine omgivelser, særlig de første årene, fordi det i denne alderen er helt innstilt på etterligning. At barnet lærer å snakke er resultat av den mest rendyrkede form for etterligning (Barnets verdens, 1994 s. 12).

Faglitteraturen jeg har referert til viser hvordan flerspråklighet kan gjøres til en ressurs i alle barnehager, og hvor viktig det er at alle barn får lov til å oppfatte seg selv som en ressurs, uavhengig av språk og kulturbakgrunn. Erfaringen gjennom studiet mitt viser at barnehagene er relativt flinke til å oppfordre flerspråklige foreldre til å bruke morsmålet hjemme med barna. De aller fleste foreldrene bruker morsmålet i samspill med barna under henting og levering i barnehagen.

Hvordan arbeider i så fall Steinerbarnehagen med morsmålet til de flerspråklige barna? Slik som nevnt tidligere er det en overordnet politisk visjon at flerspråklighet er en ressurs for

samfunnet. De flerspråklige ansatte som arbeider med barnas morsmål, snakker, oversetter og benevner begreper til barna under ringlek eller samlinger og i hverdagssituasjoner i barnehagen. Gjennom studiets erfaringer viser det seg at barn som ikke har en flerspråklig assistent som snakker samme morsmål, ikke får arbeidet med eller i tilstrekkelig grad utviklet sitt morsmål på samme måte i barnehagehverdagen.

Gjennom mine praksisperioder ved høyskolen har jeg observert at enkelte barnehager ikke tror at de kan støtte barnas morsmål fordi de selv ikke har kompetanse i morsmålet. Det finnes mange morsmål i mange av barnehagene, og det er derfor vanskelig å ha en flerspråklig assistent til hvert morsmål. Dessuten er man avhengige av at enspråklig norske ansatte arbeider for å styrke morsmålet for eksempel ved å snakke med barna om det som skjer i når de er hjemme med foreldrene sine. I slike situasjoner kan det å oppfordre foreldrene til å snakke med barna om det som skjer i barnehagen på morsmålet, være med på å unngå at barna får et splittet ordforråd. Å samarbeide med foreldrene blir altså desto viktigere dersom barnehagen ikke har en flerspråklig assistent som snakker morsmålet.

Etter min mening kan en nyttig fremgangsmåte for å arbeide med barnas morsmål være å styrke morsmålsbruken gjennom ulike aktiviteter som for eksempel: når barna sitter rundt i ringlek eller samling får de uttrykt morsmålet sitt og vist sin kompetanse ved å oversette og lære de andre barna ord på sitt morsmål. I tillegg kan man lære seg sanger på andre språk enn bare på norsk. Dette kan oppfattes som svært språkstimulerende for barn med ulike morsmål, særlig under samspill i lek.

Jeg mener at de voksne i steinerbarnehagene bør prioritere pekebøker og billedbøker som kommunikasjonsmåte for minoritetsspråklige barn. I tillegg bør de tilpasse lesing og bøker ut i fra hvor lenge barna har gått i barnehage og hvor mye norsk de kan. De voksne i barnehagen er de viktigste personene i barnehagen for barnet. Barnehagen har ansvaret for at barnehagens samfunnsoppdrag blir utført på en god måte. Barnehagepedagogen skal være den trygge, den forutsigbare, den som ”ser” barnet, og den som legger til rette for best mulig utvikling for hvert barn. Dette gjelder spesielt for minoritetsspråklige barn som har et større behov for å føle tilhørighet istedenfor utenforskap. Det som kanskje er den største utfordringen er å gi hvert enkelt barn i barnehagen det de trenger. Barn er ikke en homogen gruppe enten de er norske eller minoritetsspråklige. Hvert enkelt barn kommer til barnehagen med sine egne

ressurser, sitt eget særpreg og sine egne utfordringer. Det er nettopp i dette daglige møtet med hvert enkelt barn at barnehagelæreren må kunne legge til rette for sosial tilhørighet, identitetsutvikling, språkutvikling, lek, og trygghet.

Minoritetsspråklige barn er ikke så forskjellige fra majoritetsbarn, men noen av forskjellene er signifikante og må adresseres. Den største forskjellen er trolig at minoritetsbarn må lære majoritetsspråket som andrespråk gjennom samspill og kommunikasjon. Det skaper en ulikhet som barnehagelærere i steinerbarnehagene både må ta hensyn til, men også hjelpe barnet med å håndtere. Denne språkforskjellen kan nemlig skape utenforskap både i forhold til de vennskapene som knyttes i barnehagen og i forhold til deltakelse i lek. Jeg har undersøkt ulike teorier i forhold til hva språk er, hvordan språket er viktig for både identitet og kultur, og hvordan språket kan lekes med i seg selv. For å tydeliggjøre den utviklingen som minoritetsspråklige barn skal i gjennom, også for andrespråket, har jeg analysert en oversikt og gjennomgang av ulike stadier i barns språkutvikling.

Det er ofte lett å miste ”overblikket” når man står i praksishverdagen. Med dette mener jeg at det ikke alltid er like enkelt å inkludere de teoretiske begrunnelsene når dagliglivet i hverdagen kommer. Her blir det etter min mening viktig for den enkelte barnehagelæreren å lære seg å reflektere over egen praksis, og at personalet i barnehagen inkluderer kollektiv refleksjon over praksis i sine utviklingsplaner. Dette vil sikre gode, trygge hverdagsopplevelser for barnehagebarn og gode foreldrerelasjoner. I tillegg vil de sikre barnehager som gjennom pedagogisk praksis, blant annet i forhold til språkstimulering, evner å virkeliggjøre visjonen om at det er en ressurs for samfunnet å være flerkulturell og flerspråklig. Jeg tror vi alle har godt av å lære oss å ”tenke annerledes om ting”. Jeg ser frem til å jobbe i dette feltet selv i årene som kommer.

> *”Å lære et nytt språk handler ikke bare om å lære forskjellige ord for forskjellige ting, men om å lære å tenke annerledes om ting.”*

5.0 REFERANSELISTE

Barnehageloven. Lov om barnehager LOV-2005-06-17-64

Barneloven. Lov om barn og foreldre. LOV-1981-04-08-7

Barnets verden (1994) . *oppdragelse og pedagogikk i førskolealderen*. Oslo: Antropos forlag

Bunkholdt, Vigdis (1998). *Små barn i vekst og utvikling.* Oslo: Tano Aschehoug

Goebel & Glockler (2002) *Barnets helse og utvikling.* Oslo: Antropos Forlag

Haugen, Synnøve, Gunvor Løkken og Monika Röthle (red) (2005). *Småbarnspedagogikk.* Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

Høigård, Anne (2013). *Barns språkutvikling.* Oslo: Universitetsforlaget

Kibsgaard, Sonja (1997). *Minoritetsbarn i småskolen.* Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

Kibsgaard, Sonja og Olaf Husby (2002). *Norsk som andrespråk i barnehage og småskole.* Oslo: Universitetsforlaget

Kønig, Karl (1984) *De første tre årene.* Sverige: Larson forlag

Lillemyr, Ole Fredrik (2011). *Lek – opplevelse – læring i barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforlaget

Matre, Synnøve og Eva Maagerø (red) (2003) *Når barn erobrar språket.* Kristiansand: Høyskoleforlaget

Pedagogisk plan for steinerbarnehagene og første klasse (2008) Norge: Steinerbarnehageforbundet

Solstad, Trine (2008) *Les mer! Utvikling av lesekompetanse i barnehagen.* Oslo: Universitetsforlaget

Steiner, R (2006). *Barnets oppdragelse.* Oslo: Antropos Forlag

Thoresen, Ingeborg Tveter og Geir Winje (2013). *Religioner, mangfold og etikk i barnehagen.* Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Thoresen, Ingeborg Tveter og Geir Winje (2013). *Religioner, mangfold og etikk i barnehagen.* Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Valvatne, Helene og Margareth Sandvik (2002). *Barn, språk og kultur.* Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

Vedeler, Liv (1987). *Barns kommunikasjon i rollelek*. Oslo: Universitetsforlaget

Vygotski., Lev 2001. *Tenking og Tale*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag.

Westerlund, Monica (2012). *Språkutvikling i førskolealder.* Oslo: Tell forlag

Zimmermann, Heinz (2006). *Dør språket- Hvordan ordet kan belives.* Oslo: Antropos

Öhman, Margareta (2012). *Det viktigste er å få leke.* Oslo: Pedagogisk Forum

Øzerk, Kamil (2006). *Tospråklig opplæring – utdanningspolitiske og pedagogiske perspektiver.* Vallset: Oplandske Bokforlag

Kompendier og temahefter:

Høgskolen Buskerud og Vestfold, BLU 2014, Kompedium BULL - høstesemesteret

Kunnskapsdepartementet (2006) Gjervan Marit (red): *Temahefte om språklig og kulturelt mangfold*.

Kunnskapsdepartementet/NAFO (2010): *Ressurshefte – Flerspråklig arbeid i barnehagen*

Kunnskapsdepartementet (2009): Høigaard, Anne, Trude Hoel og Ingebjørg Mjør: *Temahefte om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen*

Kunnskapsdepartementet (2011): *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*

Internettkilder:

Statistisk sentralbyrå https://www.ssb.no/barnehager

Lovdata: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1981-04-08-7

Utdanningsforskning: https://utdanningsforskning.no/artikler/minoritetsspraklige-barn-vil-bli-gode-i-norsk/

Minoritetspråklige:http://barnehage.no/pedagogikk/2017/01/pedagogens-rolle-i-barns-spraktilegnelse/ skrevet av: Maren flack bergby