

# **Jeg snakker ikke norsk og forstår ikke hva dere sier!**

Språkutvikling hos minoritetsspråklige barn  
i førskolealderen



**STEINERHØSKOLEN I OSLO**

**Bacheloroppgave våren 2021**

**Renata Klimczak**

Barnehagelærerutdanning deltid

**26.04.2021**

Antall ord:11997

## Innholdsfortegnelse

1. Innledning .....	3
1.1 Valg av tema og begrunnelse .....	3
1.2 Avgrensning .....	4
1.3 Begrepsavklaring .....	4
1.4 Hovedkilder .....	5
1.5 Oppgavens oppbygning .....	5
2. Språkutvikling teori .....	6
2.1 Språk og språkutvikling .....	6
2.1.1 Den typiske språkutviklingen .....	7
2.2 Morsmålets betydning og andrespråk .....	7
2.3 Flerspråklighet .....	9
2.3.1 Samtidig og stegvis flerspråklighet .....	10
2.3.2 Kodeblanding og kodeveksling .....	11
2.4 Flerspråklig assistent .....	12
2.4.1 Ny i barnehagen .....	14
2.4.2 Foreldresamarbeid .....	15
3. Språkstimulering i steinerbarnehagen .....	16
3.1 Lek og språkmiljø .....	16
3.1.1 Rollelek og konstruksjonslek .....	16
3.1.2 Frilek .....	17
3.2 Voksenstyrte språkaktiviteter .....	18
3.2.1 Ringlek .....	18
3.2.2 Eventyrstund og bordspill .....	19
3.3 Hverdag i barnehagen .....	20
3.3.1 Rytmer og voksenrollen .....	20
3.3.2 Sansning, matlaging og måltider .....	22
4. Drøfting .....	24
4.1 Morsmål, flerspråklig- og andrespråkutvikling .....	24
4.2 Flerspråklig assistent som støtte i steinerbarnehagen og i foreldresamarbeid .....	26
4.3 Støtte og språkstimulering i steinerbarnehagen .....	28
5. Konklusjon .....	32
6. Litteratur .....	33

# 1. Innledning

## 1.1 Valg av tema og begrunnelse

Jeg har valgt temaet språkutvikling hos minoritetsspråklige barn i førskolealderen. Dette temaet er interessant for meg siden jeg kom til Norge for åtte år siden i 2012. Jeg er selv tospråklig og har dermed erfaring med å være minoritetsspråklig på flere ulike områder av livet. Selv i dag kan jeg fremdeles huske hvor vanskelig det var for meg å tilhøre en minoritet i Norge. Jeg følte meg veldig ensom- uten familie, uten venner og uten språk i et fremmed land. Jeg kunne verken uttrykke mine ønsker og behov eller kommunisere og forstå andre. Høigård hevder at morsmålet er knyttet til følelser, identitet og relasjoner til våre nærmeste «å miste morsmålet kan oppleves som å miste en del av sin personlighet» (Høigård, 2019, s. 140). For meg er morsmålet mitt hjerte- og følelsesspråk. Hjemme bruker jeg mitt morsmål til å kommunisere med de nærmeste. Jeg opplever selv, at når jeg snakker polsk kan jeg formidle mine behov og uttrykke meg bedre enn på norsk. Vårt familiespråk bruker jeg som mor og oppdrager. Språket hjelper meg å bygge en viktig og kjærlig relasjon til barnet mitt.

Norge er i økende grad blitt et flerkulturelt samfunn. Et stort mangfoldig samfunn som har forskjellige kulturer, verdier, vaner, flere ulike språk og religiøse bakgrunner.

I løpet av de siste ti årene har både innvandringen i Norge og antall barn med en annen språklig bakgrunn enn norsk doblet seg. I 2020 var det 790 497 innvandrere og 188 757 norskfødte med innvandrerforeldre (SSB, 2020). Ifølge Statistisk sentralbyrå (2020) har til sammen 979 254 personer innvandrerbakgrunn i Norge. Det tilsvarer 18,2 prosent av Norges befolkning.

Norske barnehager har en økende andel barn med minoritetsspråklig bakgrunn. Det var 51 870 i 2019 minoritetsspråklige barn mellom 1-5 år i barnehagene (SSB, 2020). I 2019 tilsvarer det 19 % av den totale andelen barn i barnehagen.

Jeg gjenkjenner fra de årene jeg har arbeidet i steinerbarnehagene at det er stadig flere barn som kommer fra andre kulturer og ikke kan norsk. I steinerbarnehagen som jeg jobber i er mer enn 50 prosent av barna flerspråklige. Mange av dem er hjemme sammen med sine mødre til tre-fire års alderen og snakker morsmålet sitt hjemme. Det å starte i barnehagen er en stor overgang i livet for alle barn, men særlig for barn som har et annet morsmål enn norsk. Jeg ser at de nye barna som starter i barnehagen og deres foreldre har ulike behov og

forventninger. Det som er felles for alle, uansett etnisk, språklig og kulturell bakgrunn, er at de har samme behov for å bli sett, forstått og tatt på alvor. De trenger muligheter for å uttrykke sine egne ønsker, tanker, opplevelser og følelser på samme måte som majoriteten. I rammeplanen (2017, s.10) står at alle barna «skal ha like muligheter til å bli sett, hørt og oppmuntret til å delta i felleskap».

Språket er viktig for integrering i det norske samfunnet. I dag krever og forventer storsamfunnet at minoritetsbarn skal beherske majoritetsspråket, slik at de klarer seg igjennom det norske skolesystemet og seinere i arbeidslivet (Høigård, 2019).

Språkutvikling hos minoritetsspråklige barn er et svært viktig tema fordi minoritetsbarn ofte kan slite med språkforståelse og føle seg utenfor eller alene. Jeg kjenner behov for å fordype meg i dette temaet og se på hvilken måte barnehageansatte kan hjelpe disse barna i barnehagen. Som steinerbarnehagelærer vil jeg se på hvordan barn i førskolealderen kan lære seg et nytt språk i hverdagen. Jeg er også interessert i hvilke behov barn har når de begynner i barnehagen. På grunn av min store interesse for språkutvikling, og fordi jeg vil bli mer kjent med dette temaet, kom jeg frem til følgende problemstilling:

### **Hvilke behov har barnehagebarn som har lite norsk språk, og hvordan kan personalet i steinerbarnehagen støtte og stimulere språkutviklingen hos minoritetsspråklige barn?**

#### 1.2 Avgrensning

Mitt hovedfokus i oppgaven er å belyse språkutvikling hos minoritetsspråklige barn i alderen fra tre til fem år. Jeg vil se på hva som er behovet til minoritetsbarn, og hvordan de fungerer i barnehagehverdagen, i henhold til språket. I denne oppgaven vil jeg se på morsmålets betydning, norsk som andrespråk og flerspråklighet. Jeg vil også sette fokus på flerspråklige medarbeideres betydning, foreldresamarbeid, voksenrollen i språkstimulerings- arbeidet og andre muligheter for språkstimulering i steinerbarnehagen. Jeg velger å ikke skrive om utfordringer omkring ulike kulturer, språkvansker og kartleggingsverktøy i denne oppgaven.

#### 1.3 Begrepsavklaring

Minoritetsspråklige barn er barn som har en annen språk- og kulturbakgrunn enn majoriteten samt at begge foreldre har et annet morsmål enn norsk. Minoritetsspråklig, flerspråklig og tospråklig brukes om hverandre. Morsmål er det språket foreldrene snakker, og det barnet

lærer seg først og bruker i hjemmet. Andrespråket er det språket som barnet lærer etter førstespråket og i tillegg til morsmålet (NOU 2010: 7). Majoritetsspråk er det offisielle og mest dominerende språket som snakkes av de fleste innbyggere og brukes som administrasjonsspråk i landet. Minoritetsspråk er det språket som snakkes av mindre grupper av innbyggere i et samfunn (NDLA, 2020).

#### 1.4 Hovedkilder

Denne oppgaven er bygget på faglitteratur, knyttet til språkutvikling og steinerpedagogikk. *Barns språkutvikling* av Anne Høigård (2019), *Språkutvikling i førskolealderen* av Monica Westerlund (2012), *Lær meg norsk før skolestart!* av Margareth Sandvik & Marit Spurkland (2009) og *Veier til språk i barnehagen* av Sonja Kibsgaard (Red.) (2018) er fire av mine hovedkilder. I tillegg bruker jeg en del andre fagbøker og nettsider. *Rammeplan for barnehager fra Kunnskapsdepartementet* (2017), veiledere og tema- og ressurshefter kommer i tillegg. Det er ikke så mye litteratur innenfor steinerpedagogikk om språkutvikling i barnehagealder. Jeg bruker disse kildene knyttet til steinerpedagogikk: *Dør språket? Hvordan ordet kan belives* av Heinz Zimmermann (2006), *Tillit og undring* av Eldbjørg Gjessing Paulsen (2008), *Barnets oppdragelse* av Rudolf Steiner (2006) og *Lokal rammeplan for steinerbarnehagene* (2018).

#### 1.5 Oppgavens oppbygning

Oppgaven er bygget opp i fem deler. I andre del, vil jeg presentere teori omkring språk og språkutvikling. Jeg vil beskrive morsmålet betydning, norsk som andrespråk, flerspråklig utvikling og foreldresamarbeid. I denne delen vil jeg også skrive om flerspråklig assistents rollen, særlig for minoritetsspråklige barn som begynner i barnehagen. Tredje del handler om språkstimulering i steinerbarnehagen. Jeg vil ta for meg lek og frilekens plass i språkutviklingen, samt hvordan den fungerer for minoritetsspråklige barn. Jeg beskriver personalets tilrettelegging og støtte til språkutvikling, samt hvordan vi driver med språkstimulering i barnehagen. Jeg beskriver hverdagen i steinerbarnehagen hvor rytmer, sansning og voksenrollen er grunnpilaren. Fjerde del tar for seg drøfting omkring valgte elementer. Til slutt kommer konklusjonen.

## 2. Språkutvikling teori

### 2.1 Språk og språkutvikling

Ifølge Høigård (2019, s.15) er det «å lære språket er noe av det viktigste som skjer i et barns liv». Språket er viktig for den kognitive, emosjonelle og sosiale utviklingen. Gjennom språket lærer en å forstå verden og får mer forståelse i seg selv. Språket er grunnleggende for å kommunisere med andre mennesker. Det kan gi tilhørighet til det sosiale felleskapet og kan skape kontakt med andre barn og voksne. Gjennom språket kan barnet være en del av språksamfunnets kultur og utvikle sin personlighet. «Alle språk er bærere av en kultur og har verdi i seg sjøl» (Høigård, 2019, s.143).

Zimmermann (2006) ser språket som et redskap til å gjøre seg forstått, slik at det oppstår forståelse for alt det som kommer imot oss fra omverden. Språket kan også hjelpe oss å bearbeide alt dette som er rundt oss. Det er et middel til å forberede tenkningen og etter hvert å bygge begreper. Zimmermann (2006) refererer til Steiner som mener at språket er forbundet med forståelsen, tenkningen, bevegelsen, handlingen og den ubevisste viljes aktivitet hvor handling alltid kommer før tanken. Det er forbundet med menneskets legemlige organisasjon. Språket, gestene som vi gjør, ansiktets mimikk og ganglaget er koordinert og fører til språkstrømmen. Barnet lever helt ubevisst i dem med sin sovende vilje (Zimmermann, 2006). Ifølge forskning er spedbarn sosiale vesener som søker kontakt og kommunikasjon med sine nære omsorgspersoner helt fra fødselen gjennom lyder og gråt (Høigård, 2019). Forfatteren påpeker, at språkutvikling begynner lenge før barnet kan si de første ordene og forstår hva ordene betyr. Tidlig samspill og de første leveårene er grunnleggende for språkutviklingen. Barnet har en sterk og medfødt evne til å lære seg språk. Omsorgspersonene snakker ofte helt ubevisst til barnet. Barnet hører språklyder og lærer seg gradvis selve språkssystemet, og hva det kan bruke språket til. Barnet etterligner den voksnes språk når det hører og oppfatter språket rundt seg. Man systematiserer og bearbeider språket i sitt eget tempo. I et sosiokulturelt læringssyn skjer språkutviklingen i et aktivt samspill mellom barnet og miljøet. Et godt, utviklet språk kan være nøkkelen til tilhørighet i et sosialt felleskap. Barnet har behovet for å forstå og uttrykke seg for å bli forstått. Derfor trenger alle å ha og utvikle språklig kompetanse, slik at de skal forstå meningen bak ordene og budskapet i det som blir sagt, samt selv skal gjøre seg forstått (Høigård, 2019).



### 2.1.1 Den typiske språkutviklingen

Høigård, Mjør & Hoel (2009) deler språkutviklingen inn i tre faser. Den første fasen er det grunnleggende systemet i språket (1-3 år). Barn lærer og forstår en del ord og uttrykk som er knyttet til det de hører, til handlinger og ting som de erfarer i hverdagen. Til barnet er halvannet år går ordlæring langsomt. Fra halvannet til to år øker ordforrådet raskt og varer ca. ett år. Barnet setter ord sammen og kan bygge korte setninger, men det kan fortsatt ikke sette flere setninger sammen. Det har vanligvis på plass de fleste lydene og forstår de fleste hovedreglene av ordbøyning. I den andre fasen (4-6 år) skjer forbedring, stabilisering og sterk vekst av ordforrådet. Språkutviklingen er selvfølgelig avhengig av språkmiljøet hvor oppveksten finner sted. Barna i denne aldersgruppen prøver å lage lengre setninger og sette de sammen til en liten fortelling. I den alderen kommer de fleste konsonantene, lydene og bøyingsmønstrene på plass. I den tredje utviklingsfasen (fra 6 år) forstår barnet innholdet i mange ord og kan fortelle en lang historie med god sammenheng (Høigård et al., 2009).

Barnet går igjennom tre faser når det lærer å snakke (Zimmermann, 2006). I første fase lever barnet med lyd og rytme og hermer etter alt det hører rundt seg. Videre kommer dobbeltstavelser som «dada, gaga». I andre fase lærer barnet hele setningsløp og talevendinger. Det lærer språksystemet som helhet. Gjennom enkeltord kan det gi uttrykk for hele sammenhenger (ordet *vov* kan bety alt som beveger seg eller som har pels). I den tredje fasen kommer setninger, og språket blir forbundet med tenkningen. Videre oppstår forståelsen for syntaks (språkets system) og utviklingen av tanken.

Westerlund (2012) beskriver også språkutviklingen i ulike stadier fra å gråte, bable til å snakke. Hun påpeker barnets behov for de nærværende omsorgspersonene. Villige og tilstedeværende voksne som lytter og alltid har tid til å høre samt forstå hva barnet sier og vil si. Westerlund hevder at utvikling av språk er avhengig av en fysisk og kognitiv modenhet, barnets personlighet og miljø, samt aktivitetene som miljøet tilbyr.

### 2.2 Morsmålets betydning og andrespråk

Ifølge rammeplanen skal personale anerkjenne barnas verbale og non-verbale uttrykk. «De skal støtte flerspråklige barn i å bruke sitt morsmål og aktivt fremme og utvikle barnas norskspråklige kompetanse» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.24).

«Alle barn trenger et godt utviklet morsmål» (Høigård, 2019, s.144). Morsmålet kalles ofte første-, følelse- eller familiespråket. Det er språket som en først snakker hjemme, bruker mest

og identifiserer seg med (Høigård, 2019). Morsmålet er nært knyttet til følelser og identitet. Førstespråket har stor betydning og verdi i familien, både for barna og foreldre, samt i kontakten med besteforeldre eller slektninger. Morsmålet binder og styrker familiebandene. Mange tospråklige sier at språk som de har lært seinere, oppleves som fattige, mindre nyansert og kaldere enn morsmålet. Språket er viktig for kontakt med andre, i lek og læring. Det gir kulturtilhørighet og er viktig for identitetsutvikling. I samfunnsdebatten understrekes det, at de barna som har et annet morsmål enn norsk bør gå i barnehage for å lære norsk før skolestarten. Det er et politisk mål om at minoritetsspråklige skal integreres i det norske samfunnet, men samtidig skal de beholde sitt morsmål og sin egen kultur på samme måte som majoriteten. «Barna skal ikke være enten norske eller fra annen kultur. De skal være både- og [...] De skal ha altså en dobbel kulturell tilhørighet» (Høigård, 2019, s.144). Morsmålet gjør at barnet kan kommunisere på et visst nivå som tilsvarer deres kognitive utvikling og alder. Læring av begreper som er knyttet til førstespråket (fortelling, forklaring, begrepsforståelse eller samtaler) kan utfylle og berike barnets andrespråk. De begrepene er viktige og ofte overførbare til andrespråket, slik at barnet ikke trenger å lære selve begrepsinnholdet. Det trenger kun å lære nye språklige merkelapper (Sandvik og Spurkland, 2009; Valvatne og Sandvik, 2002).

Ifølge Sandvik og Spurkland (2009) er morsmålet det språket som man tenker, drømmer og lærer fra fødselen av, men mange barn i Norge møter to eller tre språk fra begynnelsen av og i tillegg møter de norsk i barnehagen. Barn som vokser opp med flere enn ett språk har alle disse språkene som morsmål. Førstespråk og identitet knyttes sammen. Hos flerspråklige barn knyttes identiteten til å være flerspråklig. Fra begynnelsen knytter barna to eller flere språk til sine erfaringer. Det kan være vanskelig for disse barna å velge hvilken identitet de skal bruke. Derfor er det viktig at de blir bekreftet på begge identitetene. Barna knytter både positive og negative følelser og holdninger til språkene og språkbruken. De velger å bruke majoritetsspråket i en bestemt handlingssituasjon i barnehagen når de vil kommunisere med jevnaldere, og et annet språk i en annen situasjon.

Kibsgaard og Husby (2014) hevder at aldersadekvat morsmålskompetanse er en viktig ressurs i barnets samhandling med omgivelse. Den er nært knyttet til et begrepsapparat som barnet bruker for å forstå omverden og i forhold til å lære norsk som andrespråk. Derfor skal andrespråklæring bygges på barnets språklige- og kunnskapsmessige ressurser som det allerede har tilegnet seg. Egeberg (2012) hevder at ferdigheter, kunnskaper og erfaringer på både første- og andrespråket gir mulighet for å utvide begge språkene og klare seg på skolen. En skal ikke vente med å lære andre språk. Forskning viser at en effektiv form for



flerspråklig utvikling kan være å bruke flere språk aktivt. Begge språk kan utbygges og læres parallelt gjennom utfordrende og gode aktiviteter og ved bevissthet på å anvende språklige ferdigheter på tvers av språkene. Kunnskapsdepartementet (2017), Høigård (2019), Sandvik og Spurkland (2009), Valvatne og Sandvik (2002) og Egeberg (2012) understreker at et godt utviklet førstespråk gir grunnlag for andrespråkutvikling. Det er viktig at flerspråklige barn både får utvikle sitt morsmål og andrespråk i barnehagen.

### 2.3 Flerspråklighet

Høigård (2019) påpeker at mange minoritetsbarn opplever at språket som de bruker hjemme ikke er det samme som er brukt i barnehagen. Derfor må de bli to- eller flerspråklige for å fungere i hverdagen. Det er mange barn og voksne over hele verden og i Norge som lever flerspråklig. Gjervan, Andersen & Bleka (2012) påpeker at flerspråkighet ikke skal ses som et problem, men som en ressurs. Dessverre skjer ikke dette i praksis.

For å hjelpe minoritetsspråklige barn i hverdagen skal barnehagepersonale ha en god forståelse for hvordan barnets andrespråk utvikler seg (Sandvik og Spurkland, 2009).

Ifølge Høigård (2019) betyr ikke betegnelsen flerspråklig at barna allerede har utviklet et andre språk, men at de kommer til å lære det eller er i ferd med å lære det. Forfatteren ser flerspråkligutvikling som en helhetlig utvikling hvor språkene utvikler, støtter og beriker hverandre. Å være flerspråklig betyr ikke å ha samme kommunikative kompetanse på hvert språk «En er ikke dobbelt enspråklig» (Høigård, 2019, s.137).

Flerspråklige barn utvikler språket på samme måte som enspråklige. De lærer et nytt språk fordi de har behov for å kommunisere følelsesmessig med viktige personer. I hverdagen dominerer det ene språket på noen områder og det andre språket på andre områder av livet. Noen bruker morsmål i husarbeid, i personlig stell- når en pusser tenner, og norsk når det dreier seg om jobb, fritidsaktiviteter eller i lek med andre (Høigård, 2019; Valvatne og Sandvik, 2002).

Ifølge Høigård et al. (2009) har tospråklige mye å lære på et av språkene. Derfor «gjør» de mye på førstespråket og overfører det til norsk seinere. De tilegner seg begreper gjennom å samtale på morsmålet og når de har klare indre forestillinger om gjenstander og abstrakte hendelser, forhold eller handlinger kan de seinere lære ordene for disse begrepene på andrespråket. Minoritetsbarn trenger å få støtte med å bygge et godt ordforråd på norsk. De lærer best når de deltar aktivt i språklig samspill i barnehagehverdagen.

Ifølge Westerlund (2012) kommer språkforståelsen alltid før språkbruken, slik at en forstår

mye mer enn man uttrykker. Her-og-nå-forståelse er knyttet til en situasjon, så kommer gestene, lyd osv. og en kan gjøre seg forstått. Grunnen til at språk oppstår og utvikles er at noen hører, ser og tolker det som uttrykkes. Språk oppstår ved samspill med andre. Tolkning og forståelse er grunnleggende for språkutvikling både hos enspråklige- og flerspråklige barn. I *Temahefte om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen* (2009) står det at det kan ta ca. to år å utvikle norsk godt, slik at barnet kan snakke flytende om hverdagssituasjoner og ting i her og nå situasjonen. Det kan ta fem til syv år å utvikle et andrespråk, slik at språket kan fungere som redskap for både læring, tenkning og problemløsning (Hyltenstam, referert i Høigård et al., 2009).

### 2.3.1 Samtidig og stegvis flerspråklighet

Hvis et barn møter mer enn ett språk før 3-års alderen, kalles det samtidig eller simultan flerspråklighet (Høigård, 2019). Barn lærer det grunnleggende systemet i begge språkene samtidig. Dette gjelder barn som vokser opp i tospråklige familier samt de som begynner tidlig i barnehagen og møter norsk der (Høigård et al., 2009).

Hvis foreldre bruker hvert sitt morsmål til barnet, blir barnet trespråklig. Det oppstår passiv tospråklighet når barnets språkmiljø rundt ett av språkene er begrenset, eller når barnet ikke vil snakke begge språkene som er brukt i familien. Den kan gå over til å bli aktiv tospråklighet når barnet begynner å snakke og bruke språkene, for eksempel ved besøk av besteforeldre, i hjemlandet eller når andre bare snakker dette språket (Høigård, 2019).

Barn som møter norsk som andrespråk i 3-års alderen eller seinere, kalles stegvis eller suksessivt-trinnvis tospråklige (Høigård et al., 2009). Ifølge Høigård (2019) er det mange barn i Norge som er stegvis flerspråklige, slik at de lærer norsk etter at de har tilegnet seg førstespråket. For mange skjer det når de begynner i barnehagen. Mange forskere har ulike oppfatninger av hvor mye språk barna skal ha lært før man kaller utviklingen stegvis eller suksessiv. Noen hevder at det er et skille i 3-års alderen fordi det blir ofte lagt et grunnlag av språklæring i førstespråket før, slik at morsmålet stort sett er på plass. Disse barna kan ha stor nytte av morsmålet sitt. Når de begynner å lære norskspråket trenger de ikke å lære språket fra grunnen av, mener Høigård (2019). De har begreper på førstespråket fra mange områder som måltid, lek osv. Når de kan foreslå, fortelle, forklare eller tulle på førstespråket, er det enklere å lære norsk deretter (Høigård et al., 2009). Øzerk (2016) mener at stegvis utvikling er typisk for barn som først tilegner seg ett førstespråk hjemme, og møter et nytt språk etter 3-

4 års alderen i språklig interaksjon med norsktalende. Utviklingen kan gå lettere dersom storsamfunnet, barnehagen og familie har positive holdninger til barnas tospråklige utvikling. Det er viktig med et aksepterende og inkluderende sosialmiljø der begge språk har tilnærmet samme status. I den utviklingsprosessen er omsorg, kjærlighet, lek, aktiviteter, venner og voksne som snakker norsk grunnleggende for andrespråklæring.

Ifølge Sandvik og Spurkland (2009) har mange av de tospråklige barna en nonverbal- tause periode, hvor de bare snakker morsmål og ikke bruker andrespråket. De forstår en god del av det som foregår rundt dem. Noen barn trenger tid til å lære seg å forstå språket, andre prøver å snakke norsk med en gang. De fleste barna lytter først aktivt til språket før de begynner å snakke. Den tause perioden varer ca. et halvt års tid og voksne må være tålmodige og ikke presse barnet til å forstå eller snakke (Sandvik og Spurkland, 2009). Hvis barnet ikke begynner å snakke etter denne perioden, er det grunnlag for bekymring. Barn som ikke kjenner ord eller uttrykk på norsk kan erstatte det med et annet ord eller bruke kroppsspråket (gester, mimikk, blick osv.) for å kommunisere eller vise sine behov og intensjoner. Derfor må de voksne være oppmerksomme og bevisste på barns ulike verbale- og nonverbale uttrykk. De skal også skape trygghet og støtte barnas språkutvikling (Sandvik og Spurkland, 2009; Valvatne og Sandvik, 2002).

### 2.3.2 Kodeblanding og kodeveksling

Studier av tospråklighet viser at to språk kan flyte sammen i den tidligste fasen. Denne perioden kalles kodeblanding og kodeveksling (Husby, 2018). Kodeblanding brukes til fenomener på ordnivå (et ord på et språk, neste på andre språk) og kodeveksling på setningsnivå (en setning på et språk og neste på andre språk). Språkutviklingsprosessen tar tid og er avhengig av varig og massiv eksponering av de språkene som blir barnets dominerende språk. I norske barnehager dominer norskspråket, mens i hjemmemiljøet er det morsmålet som dominerer (Husby, 2018).

Voksne som hører at flerspråklige barn blander språk, blir ofte bekymret eller reagerer negativt. De tror at barna ikke mestrer språkene ordentlig og mangler ord på språkene fordi de ikke er klare over at de lærer to språk samtidig. Voksne synes at det er uheldig for barnas kognitive utvikling (Høigård, 2019; Sandvik og Spurkland, 2009; Valvatne og Sandvik, 2002). Høigård (2019) mener at barn som kodeveksler har godt utviklede språkferdigheter i begge språk og tar ofte i bruk hele sitt språklige repertoar for kommunikasjon. De blander

språk både bevisst og ubevisst fordi de er i en flerspråklig situasjon hvor vekslingen har sin funksjon for eksempel når barnet mangler ord på det ene språket, eller vil markere samhörighet med andre, være morsomt. For flerspråklige barn er det ikke problematisk at de har flere språk. Problemet kan være at de har for lite språkmiljø på ett av språkene.

Høigård (2019) og Kibsgaard og Husby (2014) viser at språkblanding er vanlig. Barnet må låne ord fra andrespråket i starten selv om det kan skille mellom språkene eller snakke to språk i 3-4 års alderen. Etter hvert når barnet har lært seg mer norsk har det mindre behov for å låne ord fra det andre språket.

Høigård viser til at tidligere forskere hevdet at «hjernen ikke hadde kapasitet til å håndtere to språk på en gang» (Høigård, 2019, s.137). Nyere forskning støtter ikke dette synet og viser til at flerspråklig utvikling ikke fører til språkvansker eller til forsinket språkutvikling. Barn kan lære flere språk samtidig. Hjernen har kapasitet til å håndtere flere språk uten å utvikle språkproblemer (Høigård, 2019).

#### 2.4 Flerspråklig assistent

Rammeplanen (2017, s. 19-21) påpeker at alle barn skal «oppleve å bli sett, forstått, respektert og få den hjelp og støtte de har behov for». Barnehagen skal sørge for omsorgsfulle relasjoner mellom barna og ansatte og barna seg imellom fordi det er viktig for trivsel, glede og mestring. Personale skal ivareta individets behov for omsorg og støtte barnas identitetsutvikling, positive selvforståelse og synliggjøre mangfold i barnehagen.

Tospråklige medarbeidere er en ressurs i barnas flerspråklige utvikling både når det kommer til morsmålet og norskspråket, samt i forhold til pedagogisk og flerspråklig arbeid i barnehagen (Gjervan, 2006). De har flerspråklig kompetanse, samt en kulturell og følelsesmessig forankring til andre kulturer og land. De mestrer barnas morsmål og erfaringer med å tilhøre en minoritet i Norge. Tospråklige medarbeidere har også kjennskap til familiens religiøse og kulturelle bakgrunn. Derfor kan de støtte og bedre forstå de erfaringene, verdiene, kunnskapene og virkelighetsoppfatningene som minoritetsbarn har hjemmefra. Minoritetsansatte kan se barnehagen fra et annet perspektiv enn de med majoritetsbakgrunn. Det kan være ting som er selvsagte og naturlige for etnisk norske personale, men som er annerledes og rare for minoriteter, for eksempel at barna leker og sover ute om vinteren eller når det regner. Minoritetsbarn skal oppleve gjenkjennelse og identitetsbekreftelse på samme måte som majoritetsbarn.

Gjervan (2006) og NAFO (2010) mener at sammen med en tospråklig assistent som snakker samme språk kan barnet uttrykke sine tanker, meninger, følelser og utvide sin kunnskap.

Barnet kan få delta i et inkluderende felleskap, i lek og aktiviteter og bearbeide sine inntrykk i etterkant av dette. Assistenten kan hjelpe til at barna kan forstå og blir forstått. Assistenten kan for eksempel fortelle eventyr på norsk og morsmål.

I *Ressurshefte om flerspråklig arbeid i barnehagen* står det at den statlige tilskuddsordningen «skal bidra til at kommunen kan utforme tiltak for å bedre språkforståelsen blant minoritetsspråklige barn i førskolealderen» (NAFO, 2010, s.11). Språkstimuleringstiltak ved hjelp av tospråklig assistanse kan gi minoritetsbarn bedre skolestart. Det kan bidra til bedre kontakt mellom foreldre og barnehage, kulturformidling samt brobygging mellom majoritetsvoksne, majoritetsbarn og minoritetsbarn.

Styreundersøkelsen av Rambøll Management (2006) understreker at antallet tospråklige assistenter er redusert over tid og at mange kommuner ikke kjenner seg kompetente nok når det kommer til minoritetsspråkutvikling. I barnehager er utviklingen av barnets morsmål ikke prioritert, og språkstimulering fokuserer mest på barnas ferdigheter og kunnskaper i det norske språket. Rapporten påpeker at det er vanskelig å ansette tospråklige assistenter som har god språklig- og pedagogisk kompetanse. Derfor velger barnehagene å ansette norskspråklige medarbeidere (NAFO, 2010). I sitt forskningsprosjekt ser Kibsgaard (2018) på at norske politikere ønsker å styrke norskopplæring og dermed setter mindre verdi på ulike morsmål i barnehagen. Det tyder på at flerspråklighet ikke finner en naturlig plass i hverdagen (NAFO, 2010; Gjervan et al., 2012).

Gjervan (2006) påpeker at det er mange metoder for å jobbe med minoritetsbarns språkutvikling i morsmål og i norsk uten tospråklig assistanse. Dette kan gjøres gjennom konkretisering og visualisering med bilder, figurer, ting eller gjennom lek og fysiske aktiviteter. Både politikere, ansatte og foreldre vil at barna skal beherske norsk best mulig. Derfor bør kunnskap om morsmålet stå sentralt i barns språkutvikling i barnehagen.

Ifølge Gjervan et al. (2012) er det mange foreldre og ansatte som hevder at barna skal utvikle morsmål hjemme med foreldre, og lære norsk i barnehagen. Barnehagepersonalet mener at barna lærer norsk bedre i et enhetlig norskspråkmiljø, og at tospråklige assistenter kan forstyrre eller forvirre barnets norskspråklige utvikling. Slik tenkning resulterer i at foreldre ikke vil at barnehagen skal ansette en tospråklig assistent fordi de er redde for at barnet ikke lærer seg norsk.

Høigård et al. (2009) påpeker at minoritetsforeldre skal få informasjon om hvor viktig barnets

morsmål er, og at norskspråket kommer til å falle på plass etter hvert. Foreldre skal bruke morsmålet i lek med språk, fortellinger osv. samt sørge for at barnet får mye kontakt med norsk utenfor hjemmet, se på norsk tv o.l. Dette kan stimulere norskspråkutvikling fordi barnet får opplevelser som det kan snakke om med andre.

#### 2.4.1 Ny i barnehagen

Personale i samarbeid med foreldre skal gi barn en god start i barnehagen. Barna bør oppleve tilhørighet og trygghet slik at de kan leke, lære og utforske. Det er også viktig å få til god tilknytning mellom barn og voksne (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.33).

Når barnet begynner i steinerbarnehagen, skal det føle seg sett og anerkjent slik som det er. Alle barna må få oppmerksomhet, forstå og bli forstått. Pedagogene skal styrke alle barns kompetanse, slik at barna kan delta, bidra og komme inn i felleskapet (Pimpegyden, 2018).

I *Lokal rammeplanen for steinerbarnehagene* (2018) står det at barnehagestarten markerer et stort skille i et barns liv og ofte er barnets første erfaring med andre voksne. Ansatte skal være lydhøre for barnas uttrykk og individuelle behov. De skal bruke god tid og skape trygge rammer og forutsigbare, faste rytmer med gjentakende sanger, aktiviteter, lek som hjelper barn å se hva som skal skje i løpet av dagen (Steinerbarnehageforbundet, 2018).

For mange minoritetsspråklige barn kan barnehagen være det første møte med et annet språk. De skal lære noe nytt i nye miljøer utenfor hjemmet. Barn som starter i barnehagen uten å kunne norsk, kan ikke kommunisere og trenger flere år på å tilegne seg språket (Sandvik og Spurkland, 2009). Minoritetsspråklige barn forstår ikke hva andre barn sier, føler seg engstelig, leker alene, har stort behov for nærværende voksne og konsentrerer seg mest om viktige behov og rutiner.

Ifølge Høigård et al. (2009), har de fleste barn en ikke-verbal periode hvor de bruker kroppsspråket og lytter seg inn i det nye språket. De skal få mulighet til å inngå i et samspill hvor de kan forstå og svare gjennom kroppsspråk.

Høigård (2019) hevder at barn uten eller med lite norskspråk kan føle seg fattig på uttrykksformer, frustrerte og utenfor i forhold til majoritetsbarn. Det er viktig at de får støtte fra personale som snakker samme språk. Barn trenger anerkjennelse, identitetsbekreftelse og å bli verdsatt. For eksempel kan en møte barnet med å si god morgen eller hei på morsmålet, eller telle og synge på språk som representerer hvert barn. Enspråklig ansatte kan gjøre språkene synligere, anerkjenne dem og danne et nært foreldresamarbeid. Ifølge Sandvik og Spurkland (2009) skal personale vite hvor barnet er språklig, hva det trenger støtte til og

hvordan barnet kan mestre, slik at de kan hjelpe i tiden framover. Omsorgspersoner skal skape trygghet og tilrettelegge et godt språkmiljø. Tospråklig assistent kan være støttende, sørge for å bruke barns ferdigheter på morsmålet i arbeidet med andrespråket og bidra til utvikling av både første- og andrespråket.

#### 2.4.2 Foreldresamarbeid

Rammeplanen slår fast at «barnehagen skal ivareta foreldrenes rett til medvirkning og arbeide i nært samarbeid og forståelse med foreldrene» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.29).

Personale skal alltid ivareta barnets beste og sammen med foreldre ha ansvar for barnets utvikling og trivsel. Paulsen (2008) peker på at foreldresamarbeid er viktig og har stor betydning på hvordan barn har det i barnehagen. Hvis foreldrene er utrygge, kan også barna bli usikre eller utrygge. Barnet bør trives og føle seg trygg i ulike situasjoner og utviklingsfaser. Pedagogene skal formidle kunnskap til foreldre om barnets utvikling i forhold til steinerpedagogikken «lære å se barnets individuelle muligheter til selv å utforske og gjennom det lære verden å kjenne» (Paulsen, 2008, s.109).

Foreldresamarbeid er spesielt viktig når barnet begynner i barnehagen og trenger mye omsorg. Gjennom foreldresamtaler får ansatte forståelse av barnets behov og kan skape trygge rammer i barnehagen. Personale kan bedre forstå barnets hjemmeforhold, hjelpe barnet i hverdagen og gi bedre råd til foreldrene. I steinerbarnehagen ønsker man at det skal være sammenheng mellom hjem og barnehage. Voksne skal være gjensidig respektfulle og imøtekommende i forhold til hverandre. Foreldre og familien er invitert til for eksempel årstidsfester, dugnader og bursdager, slik at de føler medansvar, knyttes nærmere til mennesker og opplevelser som er viktige for barnet (Pimpegryden, 2018).

Ifølge Gjervan (2008) har ansatte ulike syn på mangfold. Noen barnehager ser språklig- og kulturelt mangfold som et problem og mener det er til hindring for foreldresamarbeid.

Personalet tenker at foreldre med lite norskspråk ikke har forståelse for norsk kultur og språk.

Foreldre som blir møtt med lite respekt og annerkjennelse vil ikke se behovet for å samarbeide. Ansattes kunnskaper, holdninger og handlinger påvirker foreldresamarbeidet.

Høigård (2019) påpeker at foreldre skal bli oppmuntret til å snakke, fortelle og lese på morsmålet, samt få klare råd fra ansatte til å oppmuntre barna til å lære norsk. Forfatteren understreker at barna ikke bare lærer norsk gjennom å være sammen med norske barn og at språket ikke kommer av seg selv.



### 3. Språkstimulering i steinerbarnehagen

I rammeplanen (2017, s.23) står det at «alle barn skal få god språkstimulering gjennom barnehagehverdagen [...] og personale skal støtte deres språkutvikling».

#### 3.1 Lek og språkmiljø

Rammeplanen (2017, s. 23) sier at «leken skal ha en sentral plass i barnehagen, og lekens egenverdi skal anerkjennes». Barn skal få muligheter for ulike typer lek, vennskap og egen kultur samt bli hørt, sett og delta i lekfellesskap.

Rammeplanen for steinerbarnehagene (2018) påpeker at steinerpedagogene skal utforme gode lekemiljøer både ute og inne, se hva som er spennende, utfordrende, interessant og inspirerer barna til lek med ulik grad av aktivitet og konsentrasjon som små kroker med møbler, klær eller dyrefigurer. Gjennom støttende voksne i barns samspill kan barna oppleve tilhørighet, trivsel, trygghet og utfordre seg i leken. Bevisste og tilstedeværende voksne skal være oppmuntrende og understøtte barns lek, besøke leken og hjelpe ved behov. De skal skape et godt, og stimulerende språkmiljø, sette ord på det de gjør, benevne og sette begreper inn i helhetlig sammenheng. Dette kan hjelpe barn med å lære begreper, ord og gjøre seg forstått. Barnehagen skal tilby leker av naturmaterialer, tøydukker og ikke «ferdige» leker. Barna kan bruke fantasi til å skape sin egen lek (Steinerbarnehageforbundet, 2018).

Steiner mener at hjernen og hånden utvikler seg når barnet ut fra sin fantasi lager dukken fra for eksempel sammenbrettede servietter; «Hvis barnet får den fine dukken, har ikke hjernen mer å gjøre. Den forkrøples og utørkes istedenfor å utvikle seg» Steiner (2006, s.21).

##### 3.1.1 Rollelek og konstruksjonslek

Høigård (2019) mener at i rolleleken er barna avhengige av språklige ferdigheter. Leken er båret av språket. Barna må uttrykke seg, ta initiativ samt forstå andre barns perspektiv, slik at andre skal forstå hva en mener, eller hvem man er. For barn som ikke har utviklet nok språk kan det være vanskelig å delta i leken. De leker enten lite, velger venner med samme morsmål, får lavstatusroller for eksempel som «baby» eller kan være rastløse og ukonsentrerte, slik at leken bryter sammen. Lekforsker Olofsson (referert i Høigård, 2019) mener at barn som ikke forstår lekekoder, kan bli stående utenfor leken eller bli dårlige lekere. Rollelek er viktig for barnas sosiale, emosjonelle og kognitive utvikling. Den gir selvtillit og glede. Barna kan bearbeide inntrykk, konflikter og finne løsninger. Leken baserer seg på barnas fantasi, opplevelser og erfaringer fra dagliglivet eller medier. Barna lærer roller

og handlingsmønstre fra andre barn. I leken skaper de fiksjon og later som de er noen andre i tråd med sin rollepersonlighet. Omgivelse, sted, gjenstander omformes til noe annet enn det er i virkeligheten. De bygger, innreder, planlegger, foreslår, diskuterer og forhandler om hvordan leken skal være. I leken bruker de ulike kommunikasjonsferdigheter og koder eller snakker på forskjellige måter for eksempel med en lysere stemme eller gir smålekefigurene en rollestemme. Olofsson (referert i Høigård, 2019) hevder at ved hjelp av språket skaper barna lekekontekst og utvikler metakommunikasjon, samt begreps- og dialogsfærdigheter. De kan løsrive seg fra her og nå situasjonen og ha bedre og mer variert fortelle- og språkkompetanse. Kibsgaard og Husby (2014) hevder at i rolleleken ligger store språkpotensialer. Hvis barnet har en evne til å forestille seg noe som ikke er konkret til stede eller ikke knyttet til konteksten, kan det føre til bedre lese- og skriveferdigheter.

Konstruksjonslek er verdifull for barnet fordi det kan gjøre førstehåndserfaringer med former og forskjellige typer materiale som klosser, kongler, pinner og steiner (Høigård, 2019). Man kan erfare vekt, størrelse, antall eller mengde ved å bygge og grave i sandkassa. En lærer om geometriske figurer som kvadrat, trekant, oval o.l. Dette kan hjelpe barnet senere på skolen. I leken kan det være mye språklig, fysisk og verbal samhandling barna imellom, men det er ikke alltid mye samtaler i selve konstruksjonsprosessen. Der brukes det ofte replikker for å styre sin handling.

### 3.1.2 Frilek

Steinerbarnehagen legger stor vekt på frilek, samt gir barn rom og tid for lek og barns frie initiativ. Frileken har stor verdi fordi barn leker frivillig og spontant. Gjennom den utvikler barn relasjoner med jevnaldere, samt språk- og sosialkompetanse. Barna styrker sin egen lekekompetanse og får mulighet til å komme i dyp konsentrasjon, utfolde og uttrykke seg selv (Steinerbarnehageforbundet, 2018). Frileken skaper begeistring, engasjement og trygghet hos barnet. Her finnes glede, lyst og humor og barnet lærer å håndtere motstand og konflikter. Leken kan dekke alle barns behov for tilhørighet, vennskap, sosialt samspill og utvikling. Personalets oppgave er å tilrettelegge for at leken kan blomstre, være en positiv opplevelse for alle barn og sørge for at ingen blir utestengt. Ifølge Lokal rammeplan (2018) skal ikke personalet gå inn i leken, men bare observere og hjelpe ved behov. Ansatte skal se på barns

ulike verbale- og non-verbale uttrykk. I frileken kan barnet delta aktivt, lære ulike leksituasjoner, samt gi uttrykk for tanker, meninger, ønsker og intensjoner.

Steiner legger stor vekt på lekens kvalitet «den ville virke inn på fordøyelsen, og påvirke det enkelte barnets helse på langs sikt» (Steiner, referert i Sundt, 2015, s.28). Ifølge Steiner fyller leken barns behov for fri, sjelelig virksomhet. Han hevder at type lek og måten barn befinner seg til rette i leken kan påvirke hvordan de lever senere i livet. Muligheten til å leke er nødvendig for en god barndom, som kan gi god psykisk og fysisk helse. Steiner påpeker at voksne skal være oppmerksomme på hvordan det individuelle barnets virksomhetsnivå, emosjoner og interesser leves ut i leken. Personalet skal observere frilek med et kunstnerisk blikk og gi frihet for den (Steiner, referert i Sundt, 2015).

I artikkelen *Pedagogens viktige rolle i barns språktilegnelse* refererer barnehagelærer Maren Flack Bergby (2017) til Nora Kulset som mener at barn med lite norskspråkforståelse kan oppleve utenforskap. Ifølge forskeren må barn bli sosialt akseptert, og invitert til å delta i et felleskap. Den sosiale aksepten kan kreve at barn må snakke majoritetsspråket, samt at inngang til deltakelse er knyttet til andrespråk kompetanse. Videre mener Åse Hansen Wagner referert i Bergby (2017) at barn har behov for en systematisk språkstimulering og at ansvaret for språkutvikling ikke kan overlates til barnet eller tilfældighetene. Hun mener at frileken, uten innblanding av voksen, kan hindre barnets sosiale- og språklige utvikling.

### 3.2 Voksenstyrte språkaktiviteter

Jeg vil beskrive samlingsstunder som i steinerbarnehagen kalles ringlek og eventyrstund. De er planlagte, voksenstyrte aktiviteter som står sentralt i barnehagehverdagen. Begge skal være tilpasset til barns alder, funksjonsnivå, generelle og språklige behov og innholdet gjentas gjennom minst to uker. De har faste rytmer og rammer med fast begynnelse og slutt (Steinerbarnehageforbundet, 2018). Høigård (2019) påpeker at vi ikke bare har aktivitetene for å lære språk, men også fordi barna deltar og går inn i et kulturfellesskap som de selv skaper og tilegner språket i denne prosessen.

#### 3.2.1 Ringlek

Ringlek består av varierte sanger, rim, regler, vers og fingerleker som kan utvikle barnespråk. Innhold i ringen er preget av årstidene, høytider og naturens forvandlinger. Gjennom feiring av fester kan minoritetsbarna oppleve kulturell tilhørighet og fellesskap på samme måte som

norske barn. I ringleken samles barna i en ring for å synge sammen. Her står eller sitter barna, holder hender sammen og alle ser hverandre. Det er en god språklig- og sosial trening for barna. Sanglek inneholder billedlig kroppsspråk, store og små bevegelser, variert tempo og sanseinntrykk. Til sangene bruker de voksne bevegelser som understøtter innhold og rytme, slik at barna får mer språkforståelse av teksten de helt ubevisst hermer etter. I ringen opparbeider barna en erfaringsbasert kompetanse, får et rikt ordforråd og blir kjent med sin kulturarv. Voksne som gode språkforbilder skal bruke et klart språk med nye ord og vendinger. Leken skal være rytmisk med gjentakende elementer som fast rytme, dyrebevegelser og lyder (Steinerbarnehageforbundet, 2018). Disse elementene begeistrer og berører ulike områder av barnet, slik at det kan leve seg inn i det rytmiske (Lindholm, 1994). Ringen kan gi inspirasjon til lek. Gjennom erfaringer med hele kroppen utvikler barna seg språklig og motorisk, samt utvikler de sin personlighet og selvfølelse. Gjennom musikk og forskjellige bevegelser stimuleres barnas ulike sanser (Steinerbarnehageforbundet, 2018; Lindholm, 1994).

Steiner mener at barnet i de første årene tilegner språk ved å lytte og etterligne

Barnesanger gjør et så vakkert rytmisk inntrykk på sansene som mulig [...] Jo mere forfriskende noe virker på øye og øret, desto bedre er det. Man burde ikke undervurdere den organdannende kraft som ligger i f.eks. dansende bevegelser etter musikalske rytmer (Steiner, 2006, s.24)

Ifølge Høigård (2019) er bevegelse, rytme, klang, gjentakelse og lyd viktige elementer for språket. Musiske aktiviteter kan gi store muligheter for språkutvikling «Barn synger på norsk før de snakker på norsk! De forstår kroppsspråket, melodien og rytme» (Høigård, 2019, s.153). Sang kan gi inngang til deltakelse, lek og vennskap. Ansatte skal invitere barna til kommunikasjon og med inn i felleskapet, hvor de kan synge og gjøre bevegelser sammen med andre og gjenta ordene de hører. I tråd med Høigård (2019) mener Zimmermann (2006) at barnet tilegner språk gjennom å bruke språket, gjennom aktiv etterligning og aktivitet. «Det venter ikke med å snakke til det helt ut forstår hva det hører [...] det snakker ut fra det hørte, uten å forstå på forhånd» (Zimmermann, 2006, s.22).

### 3.2.2 Eventyrstund og bordspill

I steinerbarnehagen er bruk av muntlige fortellinger viktig. Personalet forteller uten bok eller tekst og kan slik være mer oppmerksomme på barnas mottakelse og reaksjoner. Lokal

rammeplanen sier at personale «skal gjøre seg kjent med norske og internasjonale folkeeventyr, samt folkeeventyrenes historiske bakgrunn» (Steinerbarnehageforbundet, 2018, s. 37). Ansatte velger folke- og remseeventyr som er tilpasset aldersgruppen, hvert enkelt barn og vurderer hva barna tåler, er interessert i, trenger av tematikk og språk. Gjentatte eventyr med faste ritualer demper ytre sanseinntrykk og barna kan få indre opplevelser. I eventyret skal voksne bruke tydelig og variert språk, slik at barna får mulighet å fordype og forbinde seg med språket og fortellingen. Eventyr gir også inspirasjon til lek og samspill mellom barna og kan utvikle språk, fantasi og forestillingsevne (Steinerbarnehageforbundet, 2018).

Høigård (2019) mener i tråd med Lokal rammeplan (2018) at i fortellinger uten bilder er blikk-kontakt, gester, stemmebruk og det vanlige talespråket viktig for å hjelpe barn med å forstå innholdet. Høigård hevder at fortelling er en verbalspråklig aktivitet, hvor barnet lytter og utvikler evnen til å skape indre bilder ved hjelp av språket. Ifølge Kranich (2003) utvikler barna rikere ordforråd og bedre grammatikk gjennom eventyr som blir fortalt over lengre tid. Voksne som språkforbilder spiller vesentlige roller i språkutviklingen og bør bruke et billedrikt og nyansert språk ved fortelling.

Flaten (1994) sier at barna er glade for regleeventyrene. De består av gjentakelser, ordspill, og musikalitet. For barn er det lett å lære dem og følge på handlingsrekken. Flaten (1994) som Høigård (2019) mener at god stemning, pauser, øyekontakt og nærhet påvirker barnet og dets fantasi. Barnets fantasikrefter danner indre bilder «det er lettere for å gå inn i eventyrets billedverden» (Flaten, 1994, s.85).

I steinerbarnehagen vises eventyret av og til som bordspill (bordteater eller dukketeater). Konkretisering og visualisering med enkle dukker, dyr osv. kan gi barn støtte for å skape indre bilder av det som blir fortalt. Bordspill og dukkespill har betydning for barn, særlig når de selv kan prøve å spille med rekvisitter og figurer. Fortellinger skaper et rikt, kreativt og språkstimulerende språk-, kultur- og lekemiljø for alle barn (Høigård, 2019; Sandvik og Spurkland, 2009; Steinerbarnehageforbundet, 2018).

### 3.3 Hverdag i barnehagen

#### 3.3.1 Rytmer og voksenrollen

Grunnpilaren i steinerpedagogikken er rytme, voksenrolle med forbilde og etterligning og sansepleie. Ifølge rammeplan for steinerbarnehagene er rytme «vekslingen mellom to

motsatte kvaliteter eller aktiviteter som gjentas i et mønster [...] Mennesket kan sees som en rytmisk organisme som veksler mellom hvile/søvn og aktivt/våken tilstand» (Steinerbarnehageforbundet, 2018, s. 18). I steinerbarnehagen legges det vekt på dags-, uke- og årligrytme og det brukes inn- og utpust (aktivitet/hvile) for å gi barn en god hverdag. Faste tider, gjentagelse, rutiner og gjenkjennelige rytmer kan gi barnet ro, forutsigbarhet og trygghet. Barnet vet hva som skal skje, og hva det skal gjøre gjennom dagen og i løpet av uken. En god dagsrytme består av god veksling mellom inn- og utpust-aktiviteter (for eksempel ringlek- voksenstyrt innpust-aktivitet og frilek- ikke voksenstyrt utpust-aktivitet) med fast rekkefølge og faste ritualer som gjentar seg hver dag. En fast ukerytme dreier seg om en fast ukemeny og ukentlige faste aktiviteter for eksempel mandag er turdag og matpakker, tirsdag maledag og suppe. Årsrytme er knyttet til årstidsfester, høytider og sammenhenger med naturen samt er markert gjennom årstidsbord. Ansatte skal tilrettelegge rytmene for alle barn og deres behov (Steinerbarnehageforbundet, 2018).

Gjervan (2006) hevder at en fast dagsrytme er forutsigbar, trygg og oversiktlig for barn som begynner i barnehagen og ikke snakker norsk eller forstår hva de andre sier. Først observerer de og etter hvert begynner de å forstå ulike sammenhenger. Barnet forstår ikke alltid betydningen av ordene som det lærer. For eksempel når barnet vasker hender, er ikke dette alltid det kobler handlingen med ordene «vaske eller hånd». Voksenrollen er å støtte barns språkutvikling og begrepsforståelsen, og ivareta deres behov for å forstå og gjøre seg forstått. Ifølge Utdanningsdirektoratet «voksne kan være språkmodeller som barna lytter til og hermer etter» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s.12). Når barnet snakker, gjør det på sin måte og sier «feil» noen ganger. Høigård (2019) påpeker at voksne ikke bør korrigere barnets uttale. Personalet skal bekrefte og gjenta de riktige ordene og bruke dem på riktig måte. Det er viktig at barnet kan uttale seg. Voksne skal rette oppmerksomhet mot innholdet, det barnet sier og sette pris på utviding av samtalen. De skal være tålmodige, snakke tydelig og langsomt til barnet, vekke gleden over språket og uttryksmuligheter (Høigård ,2019; Utdanningsdirektoratet, 2013, 2017b; Goebel § Glöckler, 2002).

Steinerpedagogikken tar utgangspunkt i Rudolf Steiners antroposofiske menneskebildet som danner grunnlag for pedagogisk arbeid i steinerbarnehagen. Dette er en helhetlig pedagogikk hvor hvert enkeltbarn og dets individualitet står i sentrum og både det kroppslige, kognitive og følelsesmessige er like viktig (Steinerbarnehageforbundet, 2018). I steinerpedagogikken legges det vekt på voksenrolle, praktisk arbeid og aktiviteter. Forbilde og etterligning står

sentralt i den første syvårsperioden. Handling, erfaring, metodisk arbeid samt kjærlighet er grunnleggende i steinerbarnehagen. Barn har behov for trygge, nære, gode og stabile voksne som blir deres forbilder og som de kan etterligne spontant. I steinerbarnehagen legges det stor vekt på oppdragelse til frihet og førstehåndserfaringer, slik at barnet kan utvikle seg gjennom herming og etterligning, ikke gjennom belæring eller verbale forklaringer for eksempel av språkets regler. Tidligere følelsesopplevelse- og viljemessige erfaringer kan være avgjørende for utvikling, personlighet og psykisk helse senere i livet (Steinerbarnehageforbundet, 2018). Ifølge Steiner (2008) utvikler barnet seg kroppslig gjennom følelsene, ved etterligne andre rundt seg og ved å bruke språket i hverdagslige situasjoner. Barnet bør ikke bli intellektuelt stimulert for tidlig. Steiner (2006) mener at barnet er et etterlignende, rytmiske og sansende vesen i førskolealderen og etterligner «alt det som utspiller seg i barnets omgivelser, som det kan oppta med sine sanser [...] alle moralske eller umoralske, kloke eller tåpelige handlinger» (Steiner, 2006, s.20).

Gjennom voksnes praktiske arbeid får barna inspirasjon til lek og læring. Når personale gjør meningsfullt arbeid for eksempel vasker, pleier hage, baker, lager mat, etterligner barna de voksnes hverdagslige gjøremål. De hermer etter både situasjon, voksent bevegelsesmønster eller følelsetemning. De etterligner menneskelige væremåter, uttrykksformer og språk (Sundt, 2015). Pedagogene skal være bevisste på sin rolle og væremåte og må stadig ha i sine tanker at de er forbilder for barna. De skal være i stadig selvutvikling, reflektere, og oppdra seg selv. Tilstedeværende voksne skal se enkeltbarnet og være lydhøre for alle barnets behov (Steinerbarnehageforbundet, 2018).

### 3.3.2 Sansning, matlaging og måltider

Kranich hevder at «all etterligning utgår fra sanseiakttagelsen [...] og det å lære å gå, og snakke, beror på etterherming» (Kranich, 2003, s.80-82). Ifølge den antroposofiske pedagogikken oppfatter barnet verden med hele kroppen som et «helt og holdent sanseorgan», slik at etterligning går helt inn i barnets kropp. Gjennom å gå og andre frie bevegelsene blir barnet stimulert, lærer seg etter hvert å snakke og blir et sosialt vesen. Gjennom viljesaktiviteter utfører barnet viljeserfaringer. Ifølge Zimmermann (2006) blir barnet grepet først fra sanseiakttagelsen, så finner det begreper som passer til sansningen og begriper dem i denne erkjennelsesprosessen.



Paulsen (2008) mener at alle barn uansett kulturell bakgrunn lærer seg å gå, snakke og tenke. En krabber, griper omgivelser, lærer seg å stå og gå, utforske gjennom kroppen og sansene, og så tar man i bruk språket gjennom etterligning- griper ordene. Barnet setter ord på tanker, følelser, på alt det som ser og som skjer- begriper. «Jo flere gjentakelser av opplevelser, jo flere begreper dannes hos barnet» (Paulsen, 2008, s. 48). Gjennom gjentakelser styrkes hukommelsen og indre billeddannelse kan finne plass.

Høigård (2019) mener at gjennom direkte og sansemessig erfaring kan barna lære ord og utvide begreper. Det er sammenheng mellom ord og handlinger barn gjør selv med hendene. En må gripe noe (se, smake, høre, føle, lukte, berøre) før man begriper, et begrep. Førstehåndserfaringer fungerer bedre enn forklaringer, definisjoner og begreper som barnet får gjennom andrehåndserfaringer. For eksempel kan bilder støtte forklaringene, men ikke erstatte førstehåndserfaringen. Begrepslæring og samtaler virker for barnet når det kan gjøre erfaringer selv.

I steinerbarnehagen har hverdagsarbeid som matlaging stor betydning både for etterligning og sanseopplevelser (Paulsen, 2008). Lokal rammeplan (2018) som Utdanningsdirektoratet (2017a) mener at forberedelser, matlaging og måltider er viktige deler av barnehagehverdagen. Barna kan delta aktivt i alle prosesser og får rike sanseopplevelser og språkutvikling. Måltider er knyttet til barns identitet, religion, tradisjoner og høytider. Gjennom matforberedelser og måltider kan barna utvide sine kulturelle kompetanser og oppleve mestring og matglede. De kan få positiv opplevelse og bekreftelse på sin identitet. Matlaging og måltider kan gi barn varierte sanseerfaringer. Her er det mange aktiviteter hvor barna får førstehåndserfaringer. De kan vaske, skrelle eller hjelpe til å dekke/rydde bordet før og etter måltid. Barna kan observere og delta i alle prosesser sammen med voksne med å lage først brøddeig, så former de brød som må heves, baker og spiser det senere. Barna lukter, kjenner på, smaker og knytter ord til gjenstander og handlinger. Det er en annen opplevelse enn å kjøpe ferdig brød i butikken eller se dette på bildekort. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2017a) er måltider en pedagogisk arena hvor det er det mulig å benevne matvarer, snakke og sette ord på handlinger. Hver dag før måltid er det sang og bordvers. Dette skaper faste rammer omkring måltidet og er viktige elementer i språkutviklingen (Utdanningsdirektoratet, 2017a; Steinerbarnehageforbundet, 2018).

## 4. Drøfting

I drøftingsdelen skal jeg diskutere noen sentrale punkter i lys av teorien og praksis i forhold til min problemstilling: Hvilke behov har barnehagebarn som har lite norsk språk, og hvordan kan personalet i steinerbarnehagen støtte og stimulere språkutviklingen hos minoritetsspråklige barn? Jeg ønsker å drøfte viktigheten av morsmål, flerspråklig- og andrespråkutvikling. Videre vil jeg drøfte flerspråklig assistents rolle som støtte i barnehagen og i foreldresamarbeid. Til slutt vil jeg diskutere personalets støtte i språkutviklingen i steinerbarnehagen. Hva fungerer bra i steinerbarnehagen i forhold til språkstimulering? Hva kan forbedres?

### 4.1 Morsmål, flerspråklig- og andrespråkutvikling

Høigård hevder at «å lære språket er noe av det viktigste som skjer i et barns liv» (Høigård, 2019, s.15). Men hvorfor er språket så viktig i barnas liv? Språket har stor betydning for barns intellektuelle, emosjonelle og sosiale utvikling og hjelper barnet å forstå verden. Barna lærer språket fordi de har behov for å kommunisere med viktige personer som familie eller venner. Det er stor enighet hos forskere at språkutvikling skjer i en aktiv samhandling og i samspill med andre (Høigård, 2019; Westerlund, 2012; Høigård et al., 2009); Egeberg, 2012; Kibsgaard og Husby, 2014). Gjennom verbale- og non-verbale uttrykk kan barnet uttrykke seg, sine behov, forstå og bli forstått. Språkbruk, kroppsspråk og bevegelse (ringlek) fører til språkutvikling og lager grunnlag for forståelsen og tenkningen (Steiner, referert i Zimmermann, 2006). I lys av Høigård (2019) og Høigård et al. (2009), ser det ut til at språkutviklingen er avhengig av forskjellige miljøer hvor barna etterligner, påvirker og er påvirket av språkmiljø. Westerlund (2012) påpeker barns behov for trygge, omsorgsfulle og nærværende voksne som lytter, ser, anerkjenner og prøver å forstå hva barna sier og vil si.

Fra min mangeårige erfaring fra steinerbarnehagen ser jeg at når minoritetsspråklige barn begynner i barnehagen på storbarnsavdeling og har lite norsk språkforståelse er dette krevende for dem. Ut fra dette tenker jeg på hvilke behov personale bør gjenkjenne og dekke for å hjelpe minoritetsbarn finne seg til rette i barnehagehverdagen. Det ser tydelig ut til at barnas største behov er å lære seg norsk for å forstå og bli forstått i hverdagen. På den ene siden kan barnet utvikle språklig kompetanse og tilhøre til et sosialt felleskap i samspill med andre. Språk oppstår ved samspill og barna kan utvide ordforrådet på norsk

gjennom lek med majoritetsbarna. Samtidig får barna muligheter til vennskap og delta aktivt i et lekfellesskap.

På den andre siden må barna bli sosialt akseptert og invitert inn i et lekfellesskap, hvor deltakelse er knyttet til norskspråklig kompetanse (Kulset, referert i Bergby, 2017). For barn som ikke har utviklet nok norskspråk kan det være vanskelig å delta i leken. De leker enten lite, får lavstatusrolle eller velger venner med samme morsmål (Høigård, 2019). Barna kan ofte føle seg utenfor, engstelig eller bli dårlige lekere (Olofson, referert i Høigård, 2019).

Det ser også tydelig ut som at minoritetsbarns spesielle behov er å lære og føle seg trygg i morsmålet sitt. Teoretikere peker på morsmålets betydning og egenverdi fordi et godt utviklet førstespråk gir grunnlag for andrespråkutvikling samt å klare seg bedre i barnehagen. Mange forskere er enige om at ferdigheter, erfaringer og kunnskaper på morsmålet er overførbare til andrespråket (Rammeplanen, 2017; Sandvik og Spurkland, 2009; Valvatne og Sandvik, 2002; Høigård, 2019; Egeberg, 2012). Derfor bør andrespråklæring bygges på barnas aldersadekvate morsmålkompetanse. Dette er ressurser som de har tilegnet seg. Språkene kan utbygges og læres parallelt gjennom aktiviteter, lek, samtaler osv. Det er viktig for alle barns språkutvikling å ha en forståelse for at «en er ikke dobbelt enspråklig» (Høigård, 2019, s.137). Å være flerspråklig betyr som tidligere nevnt ikke å ha samme språklige kompetanse på hvert språk. I motsetning til tidligere forskning, ser det ut til at flerspråkighet ikke er skadelig og at alle barn utvikler språk på samme måte. Derfor skal flerspråkighet ikke ses på som et problem, men som en ressurs (Gjervan et al.,2012). Problemet kan være at barna har for lite språkmiljø på ett av språkene, absolutt ikke det at de har flere språk (Høigård, 2019). Hyltestam referert i Høigård et al. (2009) påpeker at voksne skal være tålmodige og ha positive holdninger til andrespråkutvikling fordi det kan ta ca.5-7 år før andrespråket blir et godt redskap for læring, tenkning eller problemløsning. I henhold til det mener Øzerk (2009) og Sandvik og Spurkland (2009) at voksne skal være støttende, omsorgs- og kjærlighetsfulle, samt bevisste på barnas verbale- og non-verbale uttrykk og skape trygghet i språkutviklingsprosessen. Barna skal møte et aksepterende og inkluderende sosial- og språkmiljø hvor begge språkene har lik status. Tolkning og forståelse er grunnleggende for både første og andrespråktilegnelse (Westerlund,2012).

Morsmålet er følelsesspråket som man bruker mest, identifiserer seg med og er sterkt knyttet til identitet, personlighet, selvbilde, trygghet, selvtilit og kulturtilhørighet (Høigård, 2019). Ut fra dette ser det tydelig ut til at barnas største behov er identitets- og

personlighetsutvikling samt bekreftelse på deres opplevelser, følelser og kulturtilhørighet. Er morsmål alltid og for alle følelsspråket, det man bruker mest og identifiserer seg med? Sandvik og Spurkland (2009) hevder at hos mange flerspråklige barn knyttes identiteten til å være flerspråklig. For noen kan det være vanskelig å velge hvilken identitet de skal bruke. Ut fra min personlig erfaring er mitt morsmål mitt følelse-, familie- og hjertespråk. Jeg bruker norsk mest på jobben og med kontakt med norskmiljø, men jeg føler, tenker, drømmer på polsk og identifiserer meg med mitt morsmål. Min datter som har vokst i Norge, snakker bare morsmål hjemme og når vi er på besøk i Polen. Hun opplever og identifiserer seg mer som norsk enn polsk. Når hun var ca. 9 år gammel spurte hun meg: Mamma er jeg polsk eller norsk? Ut fra min jobberfaring ser jeg at mange flerspråklige foreldre og barn ikke bruker og ikke identifiserer seg med sitt morsmål. I barnehagen snakker de ikke morsmål ved levering og henting. Når vi synger eller teller på annet språk er det sjelden at barna kan det på sitt språk. Derfor er det viktig at barna blir bekreftet på begge identitetene, slik at de skal vite hvem de er, kan føle seg sett og anerkjent og ikke mister sin identitet og personlighet. Jeg er absolutt enig med Høigård at «barna skal ikke være enten norske eller fra annen kultur. De skal være både- og [...] og skal ha en dobbel kulturell tilhørighet» (Høigård, 2019, s.144).

#### 4.2 Flerspråklig assistent som støtte i steinerbarnehagen og i foreldresamarbeid

For minoritetsspråklige barn som starter i barnehagen etter tre-års alderen uten eller med lite norskspråkforståelse kan barnehagen være første møte med norskspråk. Dessuten kan det være barnas første erfaring med andre voksne enn foreldre (Sandvik og Spurkland, 2009). I den overgangen forstår ikke barna hva de andre sier, kan føle seg frustrert, utenfor og har stort behov for nære, omsorgsfulle og støttende voksne. I lys av Sandvik og Spurkland (2009) og Høigård et al. (2009), ser det ut til at de fleste barna har en nonverbal-taus periode som varer ca. et halvt år, hvor de bare snakker morsmål, lytter aktivt og bruker kroppsspråk. I lys av Høigård (2019) kan det oppstå en passiv tospråkighet når barnets språkmiljø for ett av språkene er begrenset. Ut fra dette spør jeg meg: Kan barnehagen gjøre noe spesielt for å hjelpe barn og foreldre når barnet starter i barnehagen? NAFO (2010) likeså Høigård (2019) og Gjervan (2006) mener at barnehagen kan bruke statlige tilskuddsmidler og ansette tospråklig assistent som snakker samme språk som barnet. I lys av Sandvik og Spurkland (2009) kan assistenten støtte flerspråklige barn til å bruke barnas ferdigheter både på morsmålet og på norsk, samt hjelpe dem til å utvikle første- og andrespråket. Assistenten ivaretar barnas behov for trygghet, omsorg, glede, identitetsutvikling og mestring, og kan

hjelpe dem til å forstå og bli forstått i aktiviteter, i leken og alle hverdagssituasjoner som barnet kan streve med (Gjervan, 2006).

I frileken eller i rolleleken kan for eksempel assistenten delta og hjelpe ved behov, i garderoben ved påkledning kan assistenten navngi klær, og ved matlaging eller rundt matbordet kan gjenstander benevnes. Assistenten kan forklare handlinger og situasjoner både på morsmålet og på norsk. Assistenten kan fortelle eventyr på morsmålet enten før eller i eventyrstunden for minoritetsbarn og senere på norsk likeledes for alle. Barna kan telle, høre ord, rim, regler og sanger på ulike språk i ringleken. Gjennom tospråklige bøker, puslespill, bildelotto eller småfigurer kan barna lære om for eksempel kroppsdeler, lyder eller farger. Assistenten kan gi barn mulighet til å kommunisere seg med andre voksne og majoritetsbarn i løpet av dagen og oversette for barna dersom det er nødvendig. Med hensyn til dette hevder Gjervan (2006) at barnet kan, ved hjelp av assistenten, uttrykke sine tanker, meninger og følelser. I lys av teori, ser det ut til at å bruke en flerspråklig assistent kan være støttende og hjelpe i foreldresamarbeid fordi assistenten har flerspråklige kompetanse, språkkunnskaper, erfaringer i barns morsmål og kjennskap om familiens kulturelle bakgrunn. Ut fra dette hevder Paulsen (2008) at assistenten kan hjelpe med oppstart- og foreldresamtaler, formidle informasjon om barnets behov og barnehagens rammer i hverdagen samt i forhold til steinerpedagogikken.

På den ene siden ser det tydelig ut til at tospråklige assistanse hjelper både foreldrene og barna til å trives, føle seg trygge, forstå og gjøre seg forstått i barnehagehverdagen. Barna kan delta i et inkluderende felleskap. Gjennom å utvikle morsmålet og andrespråket kan barna få bedre språklig forståelse og bedre skolestart. På den andre siden viser Styreundersøkelsen av Rambøll Management (2006) at i mange kommuner er antallet tospråklige assistenter redusert. Barnehager velger å ansette enspråklige medarbeidere. Årsaken til dette er at det er vanskelig å ansette assistenter som har en god språklig- og pedagogisk kompetanse på begge språk (NAFO, 2010).

I lys av Kibsgaards forskningsprosjekt (2018) ser det ut som at norske politikere tar utgangspunkt i norskspråk i barnehagen. De vil styrke norskopplæring og ruste barna før skolestarten. Morsmål er ikke prioritert og finner ikke en naturlig plass i barnehagehverdagen fordi barna bør beherske norsk best mulig (NAFO, 2010; Gjervan et al., 2012).

Ifølge Gjervan (2008) og Høigård (2019) påvirker ansattes kunnskaper, holdninger og handlinger foreldresamarbeidet. Derfor kan årsaken til redusert tospråklige ansettelse også være foreldrenes og ansattes tanker om at barna bør lære norsk i barnehagen og morsmål hjemme. De ser ikke behov for å ansette flerspråklige assistenter (Gjervan et al., 2012). Derfor

bør barnehager og foreldre ha mer kunnskap om hvor viktig barnets førstespråk er i arbeidet med andrespråket og hvordan de kan hjelpe barn både med første- og andrespråkstimulering.

#### 4.3 Støtte og språkstimulering i steinerbarnehagen

Steinerpedagogikken legger som tidligere nevnt stor vekt på frilek, hvor barna kan leke frivillig og spontant. Det settes av god tid til lek. Leken er stedet der barna kan bruke fantasien i fri utfoldelse. Likeledes kan barna utvikle vennskap og relasjoner med jevnaldere i et sosialt samspill. I lys av Lokal rammeplan (2018) skal personalet tilby leker som er ikke ferdig utformet, av naturmaterialer, tøy- eller waldorfdukker, tilrettelegge for at leken blomstrer og lekene er tilgjengelige for barna.

På den ene siden får barna mulighet til å bruke fantasi, skape sin egen lek, komme i dyp konsentrasjon, utvikle og uttrykke seg selv. Ut fra Steiners (2006) synspunkt utvikler hjernen og hånden seg når barnet bruker fantasi og ikke ferdig utformet leketøyet. Frilek dekker barns behov for fri, sjelelig virksomhet og kan påvirke psykisk og fysisk helse.

På den andre siden har steinerbarnehagen en tradisjon for at personale ikke deltar aktivt i barnas lek. De bør være tilstedeværende, observere frileken med et kunstnerisk blikk, holde på med noe praktisk, meningsfullt arbeid som barna kan etterligne spontant og få inspirasjon til for eksempel rollelek (Steiner, referert i Sundt, 2015; Steinerbarnehageforbundet, 2018).

Ut fra dette stiller jeg meg følgende spørsmål: Er det ikke vanskelig å delta i leken og utvikle norskkompetanse for barn som kan lite norskspråk og blir ikke dette enda mer vanskelig hvis frilek pågår uten innblanding av voksne? I henhold til dette mener Wagner referert i Bergby (2017) at frilek uten innblanding av voksne kan hindre både barnets deltakelse i leken og den sosiale- og språklige utviklingen. Wagner likeså Høigård (2019) påpeker barns behov for en systematisk språkstimulering. For det første fordi språket kommer ikke av seg selv og språkstimulering kan ikke overlates til barnet eller tilfeldighetene. For det andre fordi barna ikke lærer norsk bare å være sammen med norske barn. Voksne bør gjenta ordene, setningen riktig, og bruke og utvide dem på riktig måte. Voksenstøtte, lek og tilpassende leketøy kan stimulere språkforståelse hos minoritetsspråklige barn.

Jeg er enig med rammeplanen (2017) som sier at minoritetsbarn bør få en god språkstimulering og støtte i språkutviklingen gjennom barnehagehverdagen. Gjennom å ansette en flerspråklig medarbeider som behersker norsk og barnets morsmål kan minoritetsbarn få den veiledning, hjelp og støtte de har behov for. Særlig i barnehagestarten

har barna stort behov for å være i mindre grupper, for å oppleve trygghet, omsorg og nærværende voksne som hjelper å komme inn i lek samtidig som de er med på leken.

Ut fra min mangeårige jobberfaring, vet jeg at en barnegruppe kan ha barn fra mange ulike kulturer og språk. Derfor er det ikke mulig å ansette en tospråklig assistent for hvert enkelt barn. Samtidig er det mulig at flerspråklige ansatte kan være støttende for enspråklige norske ansatte. De kan oversette ord, begreper og handlinger, slik at barnet aktivt kan delta, bidra og lytte i samtaler, eventyr og ulike typer lek. Barnehageansatte kan samarbeide og utforme et godt språk- og lekemiljø. Mange teoretikere påpeker at enspråklige ansatte kan gjøre mye for å støtte og stimulere minoritetsbarns språkutvikling i begge språk uten flerspråklig assistanse. Derfor bør de vite hvor barnet står språklig, hva det trenger støtte til, og hvordan en kan mestre i hverdagen (Gjervan, 2006; Sandvik og Spurkland, 2009; Høigård, 2019).

I lys av teori, min praksis- og jobberfaring ser det tydelig ut til at gjenkjennelige, faste tider, rutiner og gjentakelse fungerer bra for alle barn. For minoritetsbarn hjelper en fast dags- og ukerytme å forstå hva som kommer i rekkefølge og gjentar seg hver dag, uke og året. Dette skaper mestring, ro, trygghet og forutsigbarhet (Steinerbarnehageforbundet, 2018). Likeledes ser jeg på jobben at barna er trygge i alle overganger, aktiviteter, og ved matbordet hvor personale bruker samme, gjentatte sanger. Gjennom faste tider med en rytmisk veksling mellom inn- og utpustaktiviteter som gjentar regelmessig, får barna god oversikt over dagen og uken. Gjennom årstidsbord har barna oversikt på årsrytmer i naturen, årstidsfester og høytider. Derfor mener jeg at det er viktig at steinerpedagogene bevisst tilrettelegger rytmene og aktivitetene for både barnegruppen og minoritetsbarns behov, slik at barna kan forstå uten ord budskapet, mening og hva som kommer. Jeg opplever at barna har en god, rytmisk, trygg og forutsigbar hverdag i steinerbarnehagen.

I steinerbarnehagen står ringlek og eventyrstund som nevnt sentralt i barnehagehverdagen (Steinerbarnehageforbundet, 2018). I henhold til dette lurer jeg på om disse voksenstyrte aktivitetene støtter og stimulerer minoritetsbarns språkutvikling nok?

I lys av Høigård (2019) er sang, bevegelse, rytme, klang, gjentakelse og lyd viktige for språkutvikling samtidig gir tilgang til deltakelse i vennskap, lek og et kulturelt felleskap. Barnet tilegner språk ved aktiv etterligning, lytting, gjentakelse og aktiviteter og gjentar ordene det hører før det helt forstår hva det betyr (Høigård, 2019; Zimmermann, 2006; Steiner, 2006). I steinerbarnehagen samler voksne alle barna til ringlek og frigjør seg fra



teksten, slik at barna danner egne fantasibilder. Personalet er språkforbilder og bruker klart og tydelig språk. Barna gjør erfaringer med hele kroppen. De øver ord til ulike bevegelsene som uttrykker innhold og rytme. Dette støtter barns språkforståelse, språkutvikling og stimulerer barnets sanser. Gjennom å lære ulike begreper utvider de ordforrådet og utvikler seg både sosialt, språklig og motorisk. Barna mestrer og får utvikling av personlighet og selvfølelse. Gjennom at sanger, rim, fingreregler, musikk, lyder og billedlig kroppsspråk blir repetert hver dag, i minst to uker får barna støtte og lærer seg fortere det nye språket (Lindholm, 1994; Steinerbarnehageforbundet, 2018; Steiner, 2006).

Under min praksis i steinerbarnehagen ledet jeg ringen i to uker. Etter en uke så jeg at et barn som ikke snakket norsk, gjentok alle bevegelsene fra ringen og prøvde å tilpasse ord til bevegelsene. Barnet tok også sangene videre til lek.

Ut fra dette lurer jeg på om eventyr er like støttende og språkstimulerende som ringlek? På den ene siden er muntlig fortelling uten bilder forbilledlig fordi personale kan ha bedre blikk-kontakt, bruke kroppsspråk og være oppmerksomme på barnas reaksjoner. Barna får høre både norske og internasjonale folke- og remseeventyr. Det er tatt hensyn til det kulturelle mangfoldet som finnes i barnegruppa. Gjentagende fortalte eventyr over lengre tid med faste ritualer og rammer (lys, eventyrsang ol.) demper ytre sanseinntrykk og barna må selv danne indre bilder gjennom sine fantasikrefter. Eventyrstund fremmer språkutvikling fordi voksne som gode språkbilder bruker variert, billedrikt og nyansert språk, slik at barna kan lytte og fordype seg i språket derav utvikle ordforråd og grammatikk (Høigård, 2019; Flaten, 1994; Kranich, 2003; Steinerbarnehageforbundet, 2018).

På den andre siden er muntlig fortelling en helt verbalspråklig aktivitet, hvor minoritetsbarna som har lite norskspråkforståelse må sitte stille, lytte og skape indre bilder ved hjelp av språket (Høigård, 2019).

Ut fra dette stiller jeg meg spørsmål om det ikke er for vanskelig for minoritetsspråklige barna å følge med på fortellingen, lage indre bilder og bruke fantasi når de ikke forstår det som blir fortalt. I henhold til dette er jeg enig med Sandvik og Spurkland (2009) at bordspill eller dukketeater med konkretisering og visualisering kan gi førstehåndserfaringer og understøtte barns ord- og begrepsforståelse og hjelpe barn å skape indre bilder rundt det som blir fortalt. Derfor mener jeg at barnegruppen bør deles. Med flerspråklig assistanse kan minoritetsbarn ha en egen stund med bordspill eller bli fortalt et regleeventyr ved hjelp av bok med bevegelige bilder. Uken etter kan alle se på samme bordspill eller spille teater, hvor barna kan bidra, få roller, gjøre førstehåndserfaringer og ha stor glede av fortellingen. Derfor

tenker jeg at ringlek og eventyrstund i form av bordspill eller teater som metodisk arbeid i steinerbarnehagen er tilstrekkelig språkstimulerende for minoritetsbarn og støtter deres behov for språkutvikling.

I lys av Utdanningsdirektoratet (2013) bør voksne være språkforbilder som barna kan lytte til og herme etter. Steinerpedagogikken likeså legger vekt på voksenrolle med forbilde og etterligning. Derfor står meningsfullt praktisk arbeid som barna kan delta i, etterligne spontant og herme etter sentralt i steinerbarnehagen (Steinerbarnehageforbundet, 2018). I henhold til Høigård (2019) skjer språkutvikling best og raskere gjennom direkte og sansemessige førstehåndserfaring. Derav bør barnet gjøre erfaringer selv med hendene fordi det er sammenheng mellom ord og handlinger. Barnet bør gripe- før det begriper, et begrep. Ut fra dette lurer jeg på: Er steinerbarnehagen faktisk et sted hvor barna kan etterligne, sanse og lære språk gjennom førstehåndserfaringer? Med hensyn til dette mener jeg at steinerbarnehagen absolutt er det riktige stedet hvor alle barna også minoritetsbarna kan etterligne voksne rund seg, være i et felleskap og bruke språket gjennom aktiv deltagelse i alle hverdagslige arbeid. I barnehagen kan barna bli kjent med verden gjennom sansene, med hele kroppen. Kroppslige- og sanseerfaringer skaper grunnlag for språk. I henhold til dette hevder Paulsen (2008), Zimmermann (2006), Kranich (2003) og Steiner (2008) at barnet er et sosialt, etterlignende og sansende vesen som griper omgivelsene med alle sansene og tar i bruk språket gjennom etterligning- griper ordene og begriper alt det som ser, hører og det som skjer. Et eksempel på dette kan være matlaging eller måltid hvor barna deltar aktivt i alle prosesser, får rike og varierte sanseopplevelser og kan oppleve mestring og språkutvikling. Det er en pedagogisk arena for språkstimulering på begge språk. Her kan man benytte seg av både enspråklige og- flerspråklige personalet (assistent). Personalet kan invitere barna til gode samtaler, bruke peking, kroppsspråk og bekreftende kommunikasjon. Det er mulighet å sette ord på handlinger, benevne matværer og gjenstander, lytte, synge ved bordet eller fortelle om sine ønsker og behov. Voksne bør bekrefte og gjenta de riktige ordene og bruke dem på riktig måte. Gjennom anerkjennelse og oppmerksomhet kan barna føle trygghet og tilhørighet til felleskapet. Derav hevder Sund (2015) likeså Gjervan (2006) at tilstedeværende voksne bør se enkeltbarnet, støtte barnets språkutvikling, være lydhøre, vise interesse for å forstå og ivareta alt barnets behov.

## 5. Konklusjon

Ideen med denne oppgaven var å belyse språkutvikling hos minoritetsspråklige barn i førskolealderen. Målet var å finne ut behovene til barnehagebarn som har lite norsk språk, og hvordan personalet kan støtte og stimulere språkutviklingen i steinerbarnehagen.

I teoridelen har jeg gitt en beskrivelse av morsmålets betydning for andrespråktilegnelse og for videre språkutvikling. Jeg har vist at språket er det viktigste middelet for kommunikasjon med familien, i leken, og i sosiale relasjoner med andre barn og voksne. Det er et redskap til å forstå og bli forstått, uttrykke seg og vise sine behov.

Drøftingsdelen viser at barns viktigste behov er å lære morsmål og norsk både hjemme og i barnehagen. Språket kan gi barn kulturtilhørighet, identitet og trygghet (Høigård, 2019). Minoritetsspråklige barn bør få begge sine identiteter bekreftet og få muligheter til å utvikle disse og sin personlighet. Dette krever bevissthet og bedre kompetanse hos personale og foreldre. Jeg har presentert både generelle- og flerspråklige barns språkutvikling for å gi barnehagepersonalet en god forståelse av kunnskap om hvordan første- og andrespråk utvikler seg. Derav kan personalet støtte språkutvikling, foreldresamarbeid og skape et inkluderende- og språkstimulerende miljø, et flerkulturelt felleskap, samt ivareta alle behovene til barnet. Jeg har vist at ansattes kunnskaper, holdninger og handlinger påvirker foreldresamarbeid og arbeidet med barna. Drøftingen viser at en åpen kommunikasjon, og bruk av flerspråklig assistent kan hjelpe både foreldrene og barna til å trives, føle seg trygge, forstå og gjøre seg forstått i alle hverdagssituasjoner, særlig i barnehagestarten (Gjervan, 2006). Jeg har også vist hvordan barnehageansatte som språkforbilder, gjennom kunnskap og kompetanse innen språk- og språkutvikling, kan støtte minoritetsspråklige barns behov for å lære norsk i steinerbarnehagen.

Etter min mening tilbyr steinerbarnehagen mye både i formelle og uformelle språklærings-situasjoner hvor gjenkjennelige, faste rytmer, etterligning, gjentakelser og praktisk meningsfullt arbeid skaper mestring, forutsigbarhet og trygghet. Barna kan delta aktivt i alle prosesser, og utvikle seg språklig gjennom direkte sansemessige førstehåndserfaringer. Tilstedeværende voksne ser, lytter, anerkjenner, oppmuntrer, tar barnets individuelle behov på alvor, støtter og stimulerer minoritetsbarns språkutvikling. Gjennom mitt arbeid med denne oppgaven hevet jeg min kompetanse. Jeg fikk mer kunnskap om barnets behov, språkutvikling samt om samarbeid med minoritetsspråklige foreldre. Kunnskapen vil jeg bruke i tiden framover i barnehagen. Jeg vil dele denne kunnskapen med mine kollegaer, men synes også at dette er viktig kunnskap for alle som jobber i barnehager å ha.

## 6. Litteratur

- Egeberg, E. (2012). *Flere språk- flere muligheter. Flerspråklighet, tilpasset opplæring og spesialpedagogisk metodikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Flaten, E. (1994). Fortell for barna. I A. Mathisen (Red.), *Barnets verden. Oppdragelse og pedagogikk i førskolealderen* (s.83-93). Oslo: Steinerskolen Vidarforlaget AS.
- Gjervan, M., Andersen, C. E., & Bleka, M. (2012). *Se mangfold! Perspektiver på flerkulturelt arbeid i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Gjervan, M. (2008). Foreldre som ressurs for barnehagen- samarbeid om minoritetsspråklige barns språkutvikling. I S. Aamodt & A-M. Hauge (Red.), *Familielæring og andre modeller innenfor flerkulturell opplæring* (s.57-68). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gjervan, M. (Red.) (2006). *Temaheftet for språklig og kulturelt mangfold*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Goebel, W. & Glöckler, M. (2002) *Barnets helse og utvikling*. Oslo: Antropos Forlag.
- Husby, O. (2018). Tidlig språklæring- førstespråk og andrespråk. I S. Kibsgaard (Red.), *Veier til språk i barnehagen* (s.30-45). Oslo: Universitetsforlaget.
- Høigård, A. (2019). *Barns språkutvikling. Muntlig og skriftlig*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Høigård, A., Mjør I. & Hoel, T. (2009). *Temahefte om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen*. Bergen: Kunnskapsdepartementet.
- Kibsgaard, S. (2018). Språklige læringsprosesser i barnehagen. I S. Kibsgaard (Red.), *Veier til språk i barnehagen* (s.46-62). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kibsgaard, S. & Husby, O. (2014). *Norsk som andrespråk. Barnehage og barnetrinn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kranich, E.M. (2003). *Pedagogisk antropologi*. Oslo: Antropos Forlag A.S.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Rammeplan for barnehagen: innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Lindholm, E. (1994). Ringlekene. I A. Mathisen (Red.), *Barnets verden. Oppdragelse og pedagogikk i førskolealderen* (s.104-106). Oslo: Steinerskolen Vidarforlaget AS.
- NAFO (2010). *Ressursheftet. Flerspråklig arbeid i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet
- Paulsen E.G. (2008) *Tillit og undring*. Oslo: Kolofon forlag AS.
- Pimpegryden (2018). *Pædagogisk grundlag for Rudolf Steiner dagtilbud*. Charlottenlund: Forlaget Pimpegryden.
- Sandvik, M. & Spurkland, M. (2009). *Lær meg norsk før skolestart! Språkstimulering og dokumentasjon i den flerkulturelle barnehagen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

- Steiner, R. (2008). *Allmenn menneskekunnskap*. Oslo: Antropos Forlag.
- Steiner, R. (2006). *Barnets oppdragelse*. Oslo: Antropos Forlag.
- Steinerbarnehageforbundet. (2018). *Lokal rammeplan for steinerbarnehagene*. Oslo: Steinerbarnehageforbundet og Steinerhøyskolen.
- Sundt, A.H. (2015). SPOR- om etterligningens betydning. I B. Edlund & I. Skeie (Red.), *Steinerpedagogikk i førskolealderen. Artikkelsamling*. Oslo: Steinerhøyskolen.
- Utdanningsdirektoratet (2017a). *Måltidet som pedagogisk arena. Aktiviteter og inspirasjon knyttet til Rammeplan for barnehagen*.
- Valvatne, H. & Sandvik, M. (2002). *Barn, språk og kultur*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Westerlund, M. (2012). *Språkutvikling i førskolealder*. Oslo: Tell forlag.
- Zimmermann, H. (2006). *Dør språket- Hvordan ordet kan belives*. Oslo: Antropos.
- Øzerk, K. (2016). *Tospråklig oppvekst og læring*. Oslo: Cappelen Damm AS.

### Internettkilder

- Bergby, M.F. (2017, 03. januar). *Pedagogens viktige rolle i barns språktilegnelse*. Hentet fra <https://www.barnehage.no/flerspraklighet-kronikk-meninger/pedagogens-viktige-rolle-i-barns-spraktilegnelse/116922>
- Bilde på forsiden. (2021, 01.februar). Hentet fra <http://jardimdosolescolawaldorf.blogspot.com/2015/04/pentecostes-e-festa-da-liberdade-e-do.html>
- NDLA. (2020) *Majoritet og minoritetsspråk*. Hentet fra <https://ndla.no/nb/subjects/subject:19/topic:1:186558/topic:1:195019/resource:1:124356>
- NOU 2010:7. (2010, 01.juni) 2.4 *Begreper. Mangfold og mestring- Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringsystemet*: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2010-7/id606151>
- Statistisk sentralbyrå. (2020, 09.mars). Hentet fra <https://www.ssb.no/innvbef>
- Statistisk sentralbyrå. (2020, 13.mars). Hentet fra <https://www.ssb.no/barnehager>  
<https://www.ssb.no/statbank/table/12272/tableViewLayout1/>
- Utdanningsdirektoratet (2013). *Språk i barnehagen. Mye mer enn bare prat. En veileder om språkstimulering, dokumentasjon og vurdering av språk, språktilegnelse*. Hentet fra [https://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/pedagogikk/veiledere/sprakveileder/udir\\_sprakveilederdigital.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/pedagogikk/veiledere/sprakveileder/udir_sprakveilederdigital.pdf)

Utdanningsdirektoratet (2017b, 08.desember). *Språk i barnehagen. Mye mer enn bare prat.*

Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottemateriell-til-rammeplanen/sprak-i-barnehagen--mye-mer-enn-bare-prat/#>