

FOZIA MUSSARAT

SPRÅKUTVIKLING I FØRSKOLEALDEREN

Hvilket språk vektlegger mødrene av minoritetsspråklige barn i utviklingen av barnets språklige ferdigheter?

HOVEDOPPGAVE I PEDAGOGIKK

PROFESJONSSTUDIET

HØST 2005

UNIVERSITETET I OSLO

DET UTDANNINGSVITENSKAPLIGE FAKULTET

PEDAGOGISK FORSKNINGSINSTITUTT

FORORD

Hovedoppgaven er avslutning av min Cand. Ed.- studie ved Pedagogisk forskningsinstitutt i Oslo, med spesialiseringsområdet pedagogisk – psykologisk rådgivning. Jeg ble interessert i tema fordi i Norge kan minoritetsspråklige barn lett bli sett på som en homogen gruppe, når det gjelder kultur og språk. I den sammenheng ønsker jeg å fokusere på forskjeller som ligger hos de minoritetsspråklige barn ved å se på utviklingen av språklige ferdigheter hos pakistanske barn i førskolealderen.

Det har vært en flott opplevelse å arbeid med hovedoppgaven. Arbeidet med hovedoppgaven har gitt meg mulighet til å fordype meg i et tema som jeg ønsket å få mer kunnskaper og innsikt i. Begrepene språkutvikling, språklige ferdigheter og dekontekstualisering har en betydelig plass i tankene mine.

Jeg ønsker å rette en takk til veileder Ivar Bråten. I tillegg jeg vil takke Turid Mortensen og Veronika Reistad for gjennomlesing, språkvask, korrekturlesing, kommentarer og inspirerende ord. Med sine fagkunnskaper, raushet og forløsende humør har de gitt meg støtte og tro på egne kunnskaper og vurderinger. Takk for at dere har lyttet tålmodig til meg og kommet med konstruktive innspill.

Takk til de pakistanske mødrene som ga meg muligheten til å få erfaringer som har gjort meg i stand til å skrive en oppgave som jeg håper kan være til glede og nytte i arbeidet med utvikling av språklige ferdigheter hos barn med minoritetsspråklige bakgrunn.

Tusen takk til familien som har støttet og oppmuntret meg. Takk for deres forståelse for at arbeidet med en slik oppgave tar tid.

SAMMENDRAG HOVEDOPPGAVEN I PEDAGOGIKK

TITTEL: SPRÅKUTVIKLING I FØRSKOLEALDEREN

Hvilket språk vektlegger mødre til minoritetsspråklige barn i utviklingen av barnets språklige ferdigheter?

AV: Fozia MUSSARAT

EKSAMEN: Profesjonsstudiet i pedagogikk

SEMESTER: Høst 2005

STIKKORD: Språkutvikling, språklige ferdigheter og minoritetsspråklige barn

SAMMENDRAG

Språk er helt unikt for mennesket. Universalt og genetisk programmert, men avhengig av stimulering for å lære. I litteratur om barnets språkutvikling blir kulturelle og sosiale kontekster ansett for å ha stor betydning i utviklingen av barnets språk (Vygotsky 1979). Å utvikle språklige ferdigheter er et viktig satsingsområde i pedagogisk virksomhet. Innenfor språkvitenskapen ble det frem til midten av 1960 årene lagt vekt på å utforske den formelle siden ved barns språklige ferdigheter, der man var opptatt av lydsystemet, fonologi, ordforråd og det semantiske aspekt. Etterhvert kom den pragmatiske språkforskningen som fokuserte på barns språkutvikling i sosiale sammenhenger. En ble opptatt av hvordan barn gjennom gjensidig samspill med sine sosiale omgivelser, utvikler språklige ferdigheter (Vedeler 1987). I oppgaven refereres barnets språklige ferdigheter til både et individuelt og et sosialt nivå. Faktorer som lesing, fortelling og lek er viktige arenaer for barnets språkutvikling. Med dette perspektivet som utgangspunkt kan man bedre forstå barns individuelle og kognitive forutsetninger for å kunne gå inn i meningsfulle språklige handlinger med andre, og sammen med andre utvikle fortellinger og språklige samtaler i lek- og lese-situasjoner.

Pakistan er et flerspråklig land. Urdu og punjabi er de mest brukte språkene i Pakistan. Innenfor den pakistanske befolkningen i Norge, brukes både urdu og punjabi. Urdu er skriftspråk og brukes offisielt og i skolesammenheng i Pakistan. Punjabi er et muntlig språk og brukes ikke i undervisningssammenheng. Hovedoppgaven handler om å få større innsikt i hvilket språk de pakistanske mødre vektlegger i utviklingen av barnets språklige ferdigheter.

Problemstillingen er: Hvilket språk vektlegger mødre av minoritetsspråklige barn i utviklingen av barnets språklige ferdigheter?

Det er gjennomført en spørreskjema som 10 pakistanske mødre fra bydeler i Oslo der det bor mange pakistanske familier har svart på. Mødrene har barn i førskolealder som går i norsk barnehage og har punjabi og urdu som førstespråk. Innenfor målgruppen finnes to grupper, punjabitalende og urdudalende mødre. Dataene er analysert i forhold til de punjabitalende og urdudalende mødrenes syn på lesing, fortelling og lek. Det er også foretatt relevante bakgrunnopplysninger av de punjabitalende og urdudalende mødre. Informasjon om mødrenes

bakgrunn gir forståelse for hvilket språk mødrene vektlegger i utviklingen av barnets språklige ferdigheter.

Undersøkelsen viser at barna til de punjabitalende mødre ikke får noe grunnlag til å utvikle språklige ferdigheter på urdu. De punjabitalende mødrene legger ikke vekt på lesing av barnebøker på urdu. De er ikke opptatt av å leke med barna. Det legges kun vekt på muntlige fortellinger på punjabi. Motsatt viser dataene at barna til de urdotalende mødrene forventes å få et godt forhold til skriftspråket. Urdotalende mødre ser leken som positiv i utviklingen av barnas språk. Det er rimelig å si at barna til de urdotalende mødrene og barna til de punjabitalende mødrene vokser opp i to forskjellige språkmiljøer. Barn av urdotalende mødre vokser opp under gode betingelser for tilegning av en utvidet språkkode i forhold til barn av punjabitalende mødre. Det er stor sannsynlighet for at det brukes en mer begrenset språkkode hos punjabitalende mødre enn hos de urdotalende mødrene.

I litteratur om barns språkutvikling vises det til at førstespråklige ferdigheter er fundamentet for å tilegne andrespråklige ferdigheter. Undersøkelsen viser at barn av urdotalende mødre sannsynligvis får utviklet dekontekstualisert språk, begrepsferdigheter og en utvidet språkkode på urdu. Det kan gjøre det lettere for dem å tilegne seg andrespråklige ferdigheter i motsetning til barn av punjabitalende mødrene, som ikke har fått samme grunnlag for utvikling av et skriftspråk. Barn av punjabitalende mødre kan få større vansker med å utvikle en utvidet språkkode og dekontekstualiserte språklige ferdigheter.

Videre arbeid: Det anbefales at barnehagen og skolen kompenserer for de manglende skriftspråklige ferdighetene til barn av punjabitalende mødre. Rammeplan for barnehagen understreker barnehagens betydning for utvikling av språklige ferdigheter, og spesielt tillegges talespråket stor betydning ”...Å stimulere barns bruk av talespråket blir derfor ikke ’en blant mange viktige oppgaver, men en av de aller viktigste” (Rammeplan for barnehagen 1995: 50). Skolen bør også bidra til å utvikle språklige ferdigheter på urdu hos barn med minoritetsbakgrunn.

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG

1 PRESENTASJON AV TEMA.....1

1.1 Oppgavens teoretiske og empiriske forankring.....	4
1.2 Avgrensing	6
1.3 Begrepsavklaring.....	8
1.3.1 Språklige ferdigheter	8
1.3.2 Barn	9
1.4 Oppgavens oppbygging.....	9

2 SPRÅKUTVIKLING HOS FØRSKOLEBARN11

2.1 Innledning.....	11
2.2 Den sosiokulturelle kontekstens betydning for språkutvikling.....	11
2.2.1 Kontekst som meningskaper	14
2.2.2 Dekontekstualisering som meningskaper	14
2.3 Sosial interaksjon og språkutvikling	16
2.3.1 Betydningen av den voksnes rolle for utvikling av barns språklige ferdigheter.....	18
2.4 Ord og begrepslæringens betydning i språkutvikling	19
2.5 Oppsummering	22

3 BETYDNINGEN AV LESING, FORTELLINGEN OG LEKEN FOR UTVIKLING AV BARNETS SPRÅKLIGE FERDIGHETER.....24

3.1 Innledning.....	24
3.2 Kjennetegn ved lesing	24
3.3 Betydningen av lesing for utvikling av barnets språklige ferdigheter.....	25
3.3.1 Betydningen av språklig interaksjon i lesesituasjonen.....	25
3.3.2 Definerings og forklaring av ord og begreper	27
3.3.3 Studie om språklig interaksjon mellom foreldre og barn ved lesing.....	29
3.4 Oppsummering av lesing.....	31
3.5 Hva kjennetegner en fortelling.....	32
3.6 Fortellingens betydning for utvikling av barnets språklige ferdigheter	33
3.6.1 Fortellingsferdigheter fremmer språklige ferdigheter	35
3.6.2 Å lytte til fortellinger.....	37

3.7 Oppsummering av fortelling	38
3.8 Kjennetegn ved leken	39
3.9 Leken som kilde for utvikling av barnets språklige ferdigheter.....	40
3.9.1 Rollelek	43
3.9.2 Leken betydning for bevisstgjøring av sosiale roller	45
3.10 Oppsummering av lek	47
3.11 Drøfting av likheter og ulikheter mellom lesing, fortelling og lek	49
4 METODE	52
4.1 Valg av metode.....	52
4.2 Utarbeidelse av intervjuguide.....	53
4.3 Framgangsmåte som førte frem til det faktiske utvalget.....	54
4.3.1 Det faktiske utvalget.....	54
4.4 Administrering av intervju	55
4.5 Bearbeiding av data.....	56
4.6 Vurdering av kvaliteten på dataene	56
4.7 Etske refleksjoner.....	58
4.8 Metodekritikk	60
4.9 Oppsummering	60
5 ANALYSERING AV RESULTATER	61
5.1 Relevante bakgrunnopplysninger	61
5.2 De punjabitalende mødrenes syn på lesing	64
5.2.1 De punjabitalende mødrenes syn på fortelling.....	66
5.2.2 De punjabitalende mødrenes syn på lek.....	68
5.3. De urdotalende mødrenes syn på lesing.....	68
5.3.1 De urdotalende mødrenes syn på fortelling.....	71
5.3.2 De urdotalende mødrenes syn på lek.....	72
5.4 Oppsummering av resultatene	73
5.5 Lesing.....	74
5.6 Fortelling	78
5.7 Lek.....	81
5.8 Konklusjon	85
6 AVSLUTNING	87
6.1 Avsluttende refleksjoner	88
6.2 Videre arbeid	89

LITTERATURLISTE.....92

VEDLEGG.....98

1 PRESENTASJON AV TEMA

Denne oppgaven handler om utvikling av urduspråklige ferdigheter hos minoritetsspråklige barn i førskolealderen. Jeg vil se nærmere på hvilket språk foreldrene til minoritetsspråklige barn med pakistansk bakgrunn vektlegger i utviklingen av barnets språklige ferdigheter? I den sammenheng vil jeg kort belyse språksituasjonen og utdanningssituasjonen i Pakistan. Opplysningene er viktige for å forstå foreldrenes vektlegging i utviklingen av urduspråklige ferdigheter.

Pakistan danner overgangen mellom Sentralasia og det indiske subkontinent. Landet er med sine 130 millioner innbyggere et av de mest folkerike land i verden (Tourism Development Corporation of Punjab 2001). Mer enn 50 % av befolkningen er under 20 år, og innbyggertallet er stadig stigende (Bolling 1995). En stor del av norskpakistanere har sin bakgrunn fra Gujrat-området i Punjab i Nord Pakistan, og det store flertallet av dem har punjabi som førstespråk (Knut Kristiansen 1990). Den største folkegruppen i Pakistan er ”punjabere”. De utgjør 60 % av landets befolkning og har punjabi som førstespråk (Bolling 1995). Punjab består stort sett av slettelandskap, og jordbruk er den viktigste næringen. Provinsen regnes som Pakistans kulturelle hovedstad, og stor tilflytting har ført til at cirka 55 % av Pakistans befolkning bor der (TDCP 2001). Cirka 1/3 av befolkningen bor i byer. Pakistan er et flerspråklig land med språk som urdu, punjabi, sindhi, pashto og baluchi (Bolling 1995). Jeg vil se nærmere på urdu og punjabi, fordi det er de mest brukte språkene i Pakistan.

Urdu er nasjonalspråket i Pakistan, men hørte opprinnelig hjemme blant muslimene fra Delhi-området i India, og må læres som fremmedspråk av mange pakistanerne (Kristiansen 1990). At urdu er nasjonalspråket innebærer blant annet at all undervisning foregår på urdu, på tross av mangel på lærere som behersker språket. 7-8 % av befolkningen har urdu som førstespråk (Tariq Rahman 1999). Det er statussymbol å kunne urdu, og det er vanlig i radio, tv og på kino. Selv om mange ikke snakker språket, er det en god del som forstår det (Kristiansen 1990). Urdu har fått en viktig plass i Pakistan av politiske og psykologiske grunner. Den styrende eliten i Pakistan brukte islam og urdu som et symbol på integrasjon. Urdu skulle redusere trusselen det etniske mangfoldet utgjorde. Grunnen er at urdu betraktes som et symbol på den muslimske identitet. Makteliten og den sosiale eliten bruker først og fremst engelsk, som er landets offisielle språk og har en høyere status enn de øvrige språkene i landet (Rahman 1999).

Skriftlig punjabi assosieres med sikhene og deres religion. Sikhene skriver punjabi med gurmuchi, latinsk eller lahnda alfabet. Punjabi blir gjerne assosiert med venstresiden eller liberalisme i politikken. Punjabi brukes sjelden eller aldri i offisielle sammenhenger, likevel innehar punjabere de fleste viktige posisjonene i statsadministrasjon. Rahman mener at punjabere har fått disse posisjonene fordi de har tatt i bruk urdu og engelsk i stedet for punjabi. Punjabere generelt har internalisert den lave statusen punjabi har fått (Rahman 1999). Kristiansen mener det også kan skyldes at mange av punjabi dialektene aldri har blitt nedskrevet, og at det derfor ikke finnes noe skriftlig materiale å bygge undervisningen på (Kristiansen 1990). Når det gjelder punjabi er det viktig å være klar over den store dialektvariasjonen som gjør at noen av dialektene omtales som egne språk (An-Magritt Hauge & Ninne Nerdrum 1991). Kristiansen (1990) mener derfor at det er best å lære barna urdu som de gjør i Pakistan.

I lys av ovenstående kan en si at urdu er skriftspråket, det brukes aktivt i sosiale-og kulturelle sammenhenger. En må kunne urdu for å delta i politikken og i andre offentlige sammenhenger. Punjabi er et muntlig språk, som ikke brukes i media og i øvrige offentlige sammenhenger.

Tema om språklige ferdigheter hos minoritetsspråklige barn er på mange måter samtidorientert og aktuelt i forhold til dagens situasjon i Norge. For det første blir Norge ofte karakterisert som et flerkulturelt samfunn (Unn E. Stålsett 1997), med forskjellige nasjonaliteter, som har egne språk, kulturer og levemåter. En konsekvens er at vi har fått mange minoritetsspråklige barn på skoler og i barnehager. Med utgangspunkt i dette kan vi si at behovet for å lære seg to eller flere språk, slik at vi kan forstå og samhandle med hverandre stadig øker. For det andre ser vi at vårt samfunn i høy grad er preget av kommunikasjon, kompleksitet og spesialisering, noe som innebærer et høyt teknologisk nivå, som fremmer stadige forandringer både kulturelt og sosialt.

Spesialiseringen i samfunnet stiller krav til de minoritetsspråklige barna, om at de må ha et godt språklig grunnlag på førstespråket. Et godt utviklet førstespråk danner grunnlaget for å tilegne seg et andrespråk, som er en forutsetning for å fungere i dagens samfunn. I litteratur om barns språkutvikling legges det stor vekt på at språklige ferdigheter i førskolealderen henger sammen med utvikling av barns senere lese- og skriveferdigheter (Bente Eriksen Hagtvatn 1996).

Tema er spesielt interessant fordi barnets utvikling av førstespråket er inkludert i utviklingsprosessen til barnets andrespråk. Forskning på tospråklighet fokuserer på at utviklingen av barnets førstespråk er av stor betydning for tilegnelsen av andrespråket. Det hevdes at barnet gjennom førstespråket lærer både ordforråd og grammatisk struktur. Førstespråket utvikles ved å bruke det aktivt i sosiale-og kulturelle sammenhenger (Michael Alexander Kirkwood Halliday 1973). Det understrekes at barnets språklige utvikling har ett felles fundament. Dette gjelder uansett hvor mange språk og hvilke språk man lærer seg. Det foregår et gjensidig påvirkningsforhold mellom de ulike språkene som en person lærer seg. Førstespråket påvirker utviklingen av andrespråket og andrespråket bidrar til utvikling av førstespråket. Mens man lærer et nytt språk, bruker man meninger en allerede har lært på førstespråket (Øzerk 1996).

Sett i lys av ovenstående kan vi si at barns kjennskap til objekter, begrepsferdigheter og ordforråd på førstespråket vil få stor betydning for utviklingen av ferdighetene på andrespråket. Et godt utviklet førstespråk vil legge et godt grunnlag for innlæringen av andrespråket hos barn med minoritetsbakgrunn.

Nedenfor vil jeg kort se litt nærmere på det pakistanske skolesystemet.

Tabell 1 Det pakistanske skolesystem (UNESCO 1999: II-37)

Tabellen nedenfor viser en oversikt over det pakistanske skolesystemet, og den viser at elever, i Pakistan, i teorien har mulighet for 13 års skolegang.

Pre-primary Education	Førskolestart	3 år	(2 år)
Primary Education	Barneskole	5-9 år	(4 år)
Lower Secondary Education	Mellomtrinn	10-12 år	(3 år)
Secondary Education	Ungdomsskole	13-16 år	(4 år)

Forfatningen sier at alle pakistanske barn har rett til 5 års, gratis skole. Skolegang er imidlertid ikke obligatorisk, og mindre enn halvparten av barna får utdanning (Bolling 1995).

I 1970 var 79 % av den voksne befolkningen i Pakistan analfabeter. I løpet av 25 år sank andelen til cirka 62 %. Fremdeles er det fleste kvinner som er analfabeter, og i 1995 var cirka 76 % av

den totale kvinnelige befolkning uten lese- og skriveferdigheter (Haq 1999). I 1992 hadde den gjennomsnittlige pakistaner 1,9 år med skolegang bak seg. For menn utgjorde skolegangen 2,9 år, for kvinner bare 0,7 år. I 1995 var det 10 millioner pakistanske barn som ikke gikk på barneskole (Haq 1999). Grunnen til det er fattigdom. Foreldrene har verken råd til å unnvære barnas arbeidskraft, eller å kjøpe obligatorisk skoleuniform og undervisningsmaterieell (Bolling 1995).

I neste avsnitt vil jeg redegjøre for hvilke teoretiske og empiriske forankringer som er valgt for å belyse oppgavens problemstilling.

1.1 Oppgavens teoretiske og empiriske forankring

Med utgangspunkt i en aktør- brikke- dimensjon, presenteres to forskjellige menneskeoppfatninger. For det første blir mennesket sett som en aktiv handlende aktør som påvirker og blir påvirket av omgivelsene rundt. Det innebærer at mennesket har evnen til å ha egne meninger og oppfatninger av situasjoner. Tolkninger og forståelser av de ytre observerbare faktorene påvirker menneskets læring og utvikling. Mennesket er en aktiv aktør som forholder seg bevisst til sine omgivelser og skaper sin egen subjektive realitet. Et slikt syn er sentralt innenfor det humanistiske perspektiv. I motsetning til den vestlige behavioristiske psykologiske tenkningen, der mennesket oppfattes som en passiv mottaker, styrt av krefter utenfor seg selv. Her blir mennesket sett på som reaktivt uten mulighet til selv å påvirke sine omgivelser. Dette innebærer at genetiske og miljømessige forhold er årsaken til menneskets valg av handlinger, og at kun ytre observerbare faktorer ligger til grunn for dets læring og utvikling (Roald Nygård 1993).

Denne oppgaven har sin teoretiske forankring innenfor et interaksjonistisk humanistisk perspektiv der interaksjonen mellom individet og dets omgivelser betraktes som en viktig drivkraft for læring og utvikling. Barns språkhandling og meningsskaping foregår innenfor rammen av en samhandling med andre mennesker og omgivelsene rundt.

Oppgaven består av en teoretisk del som er basert på relevante, tilgjengelige teorier og forskning, samt en avgrenset empirisk del. Med utgangspunkt i oppgavens problemstilling er det

gjennomført en empirisk undersøkelse, der jeg ønsker å fokusere på hva pakistanske mødre vektlegger i utviklingen av urduspråklige ferdigheter hos barnet.

I teoridelen vil jeg ta for meg Lev Semenovich Vygotskys perspektiv på språkutviklingen hos barn i førskolealderen. Vygotskys tenkning har fått stor gjennomslagskraft innenfor den sosialpsykologiske tradisjonen i siste halvdel av 1900 tallet. Teorien om barns læring og utvikling kom som en reaksjon på den behavioristiske tenkningen som preget den vestlige psykologiske tenkningen, der barnets utvikling og læring ble sett uavhengig av kulturelle-og sosiale kontekster. Vygotsky ser på barnets samspill med deres omgivelser som en forutsetning for læring og utvikling. Barnets bevissthet og kognitive ferdigheter utvikles i samhandling med den kulturelle og sosiale konteksten (Vygotsky 1978). Videre er hans forståelse av ord- og begrepslæring og hvordan danning og utvikling av begreper fremmer barnets språklige ferdigheter relevant. Betydningen av ord- og begrepslæring er ifølge Vygotsky en viktig forutsetning for utvikling av barns språklige ferdigheter i førskolealderen (Vygotsky1986). På bakgrunn av denne tankegangen kan vi si at det er barnets sosiale-og kulturelle omgivelser som danner grunnlaget for utviklingen av språklige meninger og språklige ferdigheter.

Videre har jeg valgt å fokusere på hvordan barnas språklige ferdigheter utvikles innenfor rammen av lesing, fortellingen og leken som læringsarena. Innenfor disse rammene foregår et gjensidig samspill og en sosial samhandling med andre barn og voksne, som danner et grunnlag for utvikling av barnets språklige ferdigheter. I den sammenheng jeg vil ta for meg språkteoretikere som Bodil Stokke Olaussen, Shirley Brice Heath, Amanda Branscombe, Jerome Bruner, Vygotsky, Jean Piaget og Gregory Bateson.

Olaussen peker på betydningen av lesing for utviklingen av barnets språklige ferdigheter. Dialog og diskusjoner i lesingssituasjonen mellom foreldre og barn positivt påvirker utviklingen av barnets vokabular, setningsstruktur, grammatikk og språkforståelse (Olaussen1996). Lesing har en egen stimuleringskraft som fremmer språklig kompetanse hos barn i førskolealderen. I likhet med lek og fortelling gir lesing mulighet til å forstå og fortelle innholdet i teksten. Barnets tolkning og forståelse av innholdet i bøker danner utgangspunkt for dialog og samtale. Med

utgangspunkt i ovenstående perspektiv kan vi si at lesingen, fortellingen og leken på hver sin måte påvirker utviklingen av barnets språklige ferdigheter.

Heath & Branscombe og Bruner fokuserer på betydningen av fortellingen i utvikling av språklige ferdigheter. Barnet utvikler språk blant annet ved å gjenfortelle historier eller kunnskapsstoff, eller ved å fortelle om noe som har skjedd. Gjennom fortellinger brukes språket for å beskrive og reflektere over hendelser og opplevelser. En samhandlingspartner i fortellingssituasjonen er viktig slik at barn kan få støtte eller tilbakemelding på sine fortellinger. Støtte og fortolkning av fortellinger i en samhandlingssituasjon danner grunnlag for språklige meninger og språkinnlæring. Fortellingsformene kan stimulere barnets evne til å utvikle dekontekstualiserte språklige ferdigheter.

Vygotsky ser at barnet innenfor leken utvikler evnen til å bruke symboler. I leken brukes språk når barn velger leketema, og ved fordeling av roller og definering av situasjoner der rollene foregår. Leken kan på den måten bidra til å utvikle en omfattende kommunikasjonsstil som kan speile eller reflektere de voksnes språk. Han mener at leken er en kilde som danner grunnlag for barns språklige handlinger. Piaget, i likhet med Vygotsky, fokuserer på lekens betydning for utvikling av barns evne til symbolbruk. Ifølge Bateson utvikler barnet gjennom leken evne til å tolke og planlegge lekens tema. Samtaler og kommunikasjon rundt lekeaktiviteter fremmer metakommunikative ferdigheter.

1.2 Avgrensning

Da undersøkelsen ble foretatt var fedrene på jobb. Svarene i undersøkelsen er derfor kun besvart av mødrene. I pakistansk kultur og tradisjon er det fremdeles slik at mødrene i de fleste tilfeller har hovedansvaret for hjemmet og oppdragelsen av barna, mens fedrene har ansvaret for arbeid utenfor hjemmet.

I utgangspunktet sto valget mellom to perspektiver, familie perspektivet og barnehageperspektivet. I denne sammenheng er oppgaven begrenset til familieperspektivet. Årsaken til det er at jeg anser familien som en god arena for å kunne forstå hvordan barns

språkutvikling foregår. Familien har stort sett en overordnet oppgave i forhold til å legge grunnlaget for barnets utvikling og læring. Familien er også i de fleste tilfeller det første stedet der barnet introduseres for den ”språklige verden”.

I de siste 20-30 årene er det innen forskning på språkutvikling blitt fokusert mer på de kontekstuelle og miljømessige faktorerens betydning for språktilegnelsen. Det antas at variasjoner på kvaliteten i det språklige miljøet danner grunnlaget for ulikhetene i barns språktilegnelse. Forskjellige språkmiljøer innad i familien påvirker også barnets språktilegnelse. Det hevdes at det finnes en sammenheng mellom barnets språkbruk og den sosiale situasjonen. Barns ulike livsorientering blir gjenspeilet i deres bruk av språket. Det brukes ulike språkkoder og kommunikasjonsformer i ulike sosiale lag. Språkkoder er et reguleringsprinsipp som en tilegner seg stilltiende eller ubevist. Språkkodene regulerer samværsformer, uttrykksformer, tolkningsmåter og situasjonsvalg. Innenfor forskjellige sosiale lag finnes det egne språknormer og regler som påvirker barnets atferd, språkbruk og språkutvikling. Det finnes også store språkforskjeller innad i grupper med samme sosiale status. Det hevdes at to språkkoder kan forklare forskjellen på språklige miljø innenfor forskjellige sosiale lag. Den utvidete språkkode og den begrensede språkkode. Den utvidete språkkode brukes i middelklassen, der det legges vekt på å formidle språklig kunnskaper på en meningsfull måte uavhengig av situasjonen. Barna møter en mer omfattende og begrunnet kommunikasjonsform, som gjør det mulig å forstå intensjonen bak samtalen. En utvidet språkkode harmonerer godt med skolens språkkoder. Kommunikasjonsformer som foregår innenfor en utvidet språkkode gir barna trening og øvelse i å utvikle språk med mening og sammenheng (Basil Bernstein 1973).

En begrenset språkkode kjennetegner språket i arbeiderklassen, består av en kommunikasjon som primært er knyttet til konkrete situasjoner. Her kan en si at kjennskapet til situasjonen er en forutsetning for å kunne forstå meningen i budskapet. Barna blir oftere møtt med et lite differensiert språk, som mangler abstrakte begreper. Språket er mer preget av korte enkle ord og ufullstendige setninger. Barn med en begrenset språkkode vil kunne oppleve en fremmedgjøring i forhold til skolens språk (Bernstein1973). Med utgangspunkt i dette kan vi si at det finnes forskjellige språkkoder mellom samfunnslag og familier som påvirker barnas språktilegnelse. Barn vil derfor møte skolen med ulike språklige ferdigheter og erfaringer. Innenfor den

pakistanske befolkningen med minoritetsbakgrunn i Norge, er det forskjeller både i forhold til sosiale klasser, kultur og språkkoder. Disse språkforskjellene påvirker språkutviklingen hos de minoritetsspråklige barna.

Med bakgrunn i denne tankegangen ønsker jeg å undersøke hvilket språk foreldrene vektlegger i utviklingen av barnets språklige ferdigheter. Jeg kommer fra Pakistan og har gode kunnskaper om pakistansk kultur og miljø, samt at jeg snakker flytende urdu og punjabi. Jeg ønsker å benytte mine kunnskaper og erfaringer på dette området til å gjennomføre denne undersøkelsen.

Problemstillingen er: Hvilket språk vektlegger mødrene til minoritetsspråklige barn i utviklingen av barnets språklige ferdigheter?

Ovenfor har jeg diskutert mine valg i forhold til teori og empiri og presentert oppgavens problemstilling. I det neste avsnittet skal jeg definere de begreper, som krever en utdyping for å forstå hvordan og i hvilken sammenheng begrepene brukes i oppgaven.

1.3 Begrepsavklaring

Nedenfor vil begrepene språklige ferdigheter og barn blir definert.

1.3.1 Språklige ferdigheter

Begrepet språklige ferdigheter refererer i oppgaven til barnets språklige kompetanse på ulike nivå, både på et individuelt og på et sosialt nivå. I den individuelle betydningen av begrepet handler det om barnets evne til å bruke språk ut fra grammatiske regler, som består av regler om lyd og lydmønster, der språkets fonologi, syntaks og semantiske ferdigheter er det sentrale (Smith & Wilson 1986). I en sosial betydning av ordet refererer begrepet til barnets evne til å skape sammenheng og mening i en gitt kontekst, der barnets forståelse av objekter, hendelser og meninger i den sosiale virkeligheten er en viktig forutsetning for å kunne bruke språket i ulike sammenhenger (Øzerk 1996).

Innenfor dette perspektivet har jeg valgt å tilnærme meg begrepet språklige ferdigheter, der ferdighetene ikke bare refererer til individuelle ferdigheter, men til både individuelle, sosiale og kommunikative ferdigheter. En kompetanse som barna begynner å utvikle i førskolealderen. Ifølge sosiolog Ivar Frønes er perioden frem til 5-6 års alderen av stor betydning for utviklingen av sosiale og kommunikative ferdigheter. Med ferdigheter forstås evnen til å uttrykke seg, og evnen til sosial fortolkning, refleksjon og handling. Barn utvikler et språk for samhandling, som så senere vokser og utdypes. I denne fasen vil det primært handle om læring ved å handle. Andre barn spiller en viktig rolle som de signifikante andre (Frønes 1998). Det vil si at en ferdighet kan forstå som barnets evne til å tolke og reflektere sosiale handlinger med språklig mening og sammenheng sammen med andre.

1.3.2 Barn

Jeg har valgt å konsentrere meg om barn i 4-5 års alderen. I denne perioden er barna i en viktig alder i forhold til språkutvikling og sosialisering. Barna som det henvises til er førskolebarn med pakistansk bakgrunn. Barna går i norsk barnehage og lever i det norske samfunnet. Barna er født i Norge og har urdu og punjabi som førstespråk.

1.4 Oppgavens oppbygging

I kapittel 1 fokuserer jeg på begrunnelsen for valg av tema. Videre presenteres teoretisk og empirisk avgrensning av oppgaven og problemstillingen. Deretter defineres begrepet språklige ferdigheter og begrepet barn avgrenses.

I kapittel 2 ser jeg nærmere på språkutvikling hos barn i førskolealderen, belyst gjennom Vygotskys syn på barns språkutvikling. Fokuserer jeg på den sosiokulturelle konteksten, sosial interaksjon, de voksnes rolle og begrepslæringens betydning i utvikling av barns språklige ferdigheter. Hvordan barns gjensidige samspill med sine omgivelser er et resultat av barns læring og utvikling, og hvilken betydning det har for barns språklige ferdigheter vil også bli belyst.

I tillegg illustreres kontekst og dekontekstualiseringsbegrepene, som er sentrale for å skape språklig mening i utviklingen av språklige ferdigheter.

I kapittel 3 ser jeg nærmere på hvordan lesing, fortelling og lek som kontekst bidrar til utviklingen av barns språklige meninger og språkhandlinger. Hvordan lesing og dialog mellom voksen og barn i lesesituasjonen påvirker utvikling av barns språkinnlæring belyses. Videre ser jeg på hva en fortelling er, og hvordan fortellingsferdigheter utvikles hos barn i førskolealderen. Det legges også vekt på hvordan barn utvikler språklig kompetanse og erfaringer innenfor en fortellingsramme, som kan danne grunnlag for utviklingen av barns språklige kompetanse. Til slutt fokuseres det på hvordan barna gjennom lekeaktiviteter, spesielt gjennom rollelek, lærer å uttrykke språklige meninger.

I kapittel 4 gjøres det rede for den metodiske tilnærmingen som er benyttet for å besvare problemstillingen. I den sammenheng blir det kort redegjort for valg av metode. Videre redegjøres det for innholdet i spørreundersøkelsen og hvordan utvalget i studien ble valgt ut. Det blir også diskutert hvordan jeg har gått frem for å samle inn data og hva som er gjort for å sikre reliabilitet og validitet. Til slutt har jeg en kort drøfting av etiske spørsmål i forhold til undersøkelsen.

I kapittel 5 presenteres analyse av resultater og drøftinger opp mot det teoretiske utgangspunktet. Til slutt kommer en oppsummerende konklusjon.

Kapittel 6 inneholder avslutning og avsluttende refleksjoner. Deretter skisseres noen forslag i forhold til hva som kan bidra til å heve urdspråklige ferdigheter hos barn med minoritets bakgrunn.

2 SPRÅKUTVIKLING HOS FØRSKOLEBARN

2.1 Innledning

I dette kapitlet ser jeg nærmere på språkutvikling hos barn i førskolealderen. Språkutviklingen ses i lys av hvilken betydning den sosiokulturelle konteksten har for barns språklige kompetanse. I denne sammenheng vil jeg se på hvordan samspillet mellom individ og miljø bidrar til utvikling av språklige ferdigheter. Videre hvordan begrepene kontekst og dekontekstualisering forutsetter språklige meninger og danner grunnlag for barns språklige handlinger og språklige ferdigheter. Deretter går jeg inn på betydningen av den sosiale interaksjon og den voksnes rolle i utviklingen av barnets språklige ferdigheter. Til slutt drøftes Vygotskys forståelse av selve begrepsutviklingen, hvordan begreper dannes og hvordan ordmeninger oppstår.

2.2 Den sosiokulturelle kontekstens betydning for språkutvikling

I litteratur om barns språkutvikling vektlegges betydningen av å fremme språklige ferdigheter hos barn i førskolealderen. Språkteoriene representerer ulike forhold, som er sentrale for å stimulere språklige ferdigheter hos barn. Innenfor språkforskningen finnes ulike tilnærminger som fokuserer på ulike faktorer i forhold til hvordan språk læres og hva som påvirker utviklingen av språklige ferdigheter. Jeg skal kort ta for meg den nativistiske og empiriske tilnærmingen, før jeg ser nærmere på Vygotskys forståelse av barns språkutvikling.

Nativistene anser evnen til å lære språk som en medfødt evne. Barnet er nærmest preprogrammert med spesielle forutsetninger for å lære språk. Empiristene på sin side fokuserer på miljøets betydning i den språklige utviklingen. De tenker at imitasjon og belønning danner grunnlaget for utviklingen av språklig kompetanse. Barnet lærer ord og begreper ved å imitere språkmodeller i miljøet ved korrekte ytringer eller ved å snakke med korrekte setninger får barna belønning (Bente Eriksen Hagtvat 2004). Den empiristiske tenkningen er preget av en subjekt- objekt tekning, der barnet ses som en passiv mottaker av påvirkninger fra miljøet. Barnet blir sett som en brikke i forhold til omgivelsene.

Den tredje tilnærmingen er den sosialinteraksjonstiske, som er preget av en subjekt-subjekt tenkning, der barnet oppfattes som en aktivt handlende aktør i forhold til omgivelsene. Barnet handler innenfor sosiale rammer fordi det er et sosial vesen med ønske om å forstå og å gjøre seg forstått i sine omgivelser (Nancy Ratner & Jerome Bruner 1978). Vygotsky og George Herbert Mead er sentrale innenfor den sosialinteraksjonstiske tilnærmingen. De er opptatt av samspillet mellom individ og miljø og hvilken betydning det har for språkutviklingen.

Det er en nær sammenheng mellom den sosiokulturelle konteksten og utvikling av barnets kognitive ferdigheter. Sosiale- og kulturelle kontekster innebærer kunnskaper om meningsfulle kulturelle normer, verdier, symboler og tegn. Det fokuseres på betydningen av de kulturelle-og sosiale kontekster i barnets språkutvikling. Barnets utvikling skjer både på det ytre historiske-og sosiale plan og deretter på det individuelle plan. Kulturelle-og sosiale kontekster er av stor betydning for utvikling av barnets bevissthet og språk, som skaper barnets atferd og språklige handlinger. Betydningen av den sosiale konteksten beskriver Vygotsky slik: *"The social dimension of consciousness is primary in time and in fact. The individual dimension of consciousness is derivative and secondary"* (Vygotsky 1979: 30). Det er i denne sammenheng språket spiller en avgjørende rolle som middel for utveksling av kulturelle ferdigheter mellom det enkelte barn og den sosiale kontekst det befinner seg i. Språket hjelper barnet med å internalisere sosiale- og kulturelle ferdigheter og fører til utvikling av språklige handlinger.

Mead fokuserer på noe av det samme som Vygotsky. Barns interaksjon med sosiale-og kulturelle omgivelser er av stor betydning for utvikling av dets språklige kompetanse. Gjennom begrepet "Den generaliserte andre" forklarer Mead hvordan barn lærer språk og hva som påvirker barns språkutvikling. "Den generaliserte andre" manifesterer seg både i abstrakt- og konkret form. I abstrakt form innbefatter det de sosio-materielle forhold omkring barnet, det vil si de handlinger og holdninger som uttrykkes innenfor en sosial gruppe som helhet. I samspill med andre innenfor gitte sammenhenger internaliserer barnet de andres roller og holdninger, deres sett av responser som inngår i handlingen, og lar dette være rettleidende for sin egen adferd; *"...the attitude of the generalized other toward himself, without reference to its expression in any particular other individuals"* (Mead 1934: 155-156). Det hevdes at identiteten utvikles på bakgrunn av generelle prinsipper eller allmenne handlingsregler som gjelder innenfor den sosiokulturelle konteksten

barnet er en del av. På denne måten påvirker den sosiale prosessen i stor grad barnets holdninger og handlinger. Det utvikler bevissthet på grunnlag av den sosiale kontroll som uttrykkes i den aktuelle sammenhengen. ”Den generaliserte andre” representerer med dette en regel som alle kjenner til og som alle følger som en betingelse for at den aktuelle handlingen kan opprettholdes. I konkret form derimot, manifesterer ”Den generaliserte andre” seg som selve interaksjonen mellom barnet og andre personer i barnets nære omgivelser ved at barnet ”...takes that attitude in so far as it is expressed in the attitudes toward his behavior of those other individuals with whom he is involved in the given social situation or act” (Mead 1934: 156).

De ovenstående teorier profilerer ulike sider ved barns utvikling. Der nativistene fokuserer på barnets medfødte evner for språkutvikling, fokuserer empiristene på miljø-dimensjonen for å forklare barnets språkutvikling. Den sosialinteraksjonistiske tilnærmingen understreker betydningen av samspillet mellom individ og miljø i språkutviklingen. Om vi kombinerer språkteoriene og ser dem i et eklektisk perspektiv, ser vi at medfødte evner, miljø, dialog og samspill alle er viktige faktorer i utvikling av barnets språklige ferdigheter.

Som nevnt i innledingskapittelet vil jeg avgrense teoridelen ved å bruke Vygotskys perspektiv på språkutviklingen. Grunnen til det er at han ser barnets språkutvikling i et eklektisk perspektiv, der sosiokulturelle forhold er med på å bestemme hvordan barn konstruerer sin virkelighet og hvordan de lærer å bruke språk innenfor gitte kontekster. Gjennom samhandling med sine omgivelser opplever barn meningsreaksjoner på egne handlinger og som en følge av det justerer de sine handlinger til det som gjelder i den aktuelle situasjonen. Med bakgrunn i dette ligger en forståelse av at sosiale-og kulturelle rammer påvirker utviklingen av barns språklige ferdigheter.

Nedenfor ser jeg nærmere på begrepene kontekst og dekontekstualisering. Fokuset vil være rettet mot forutsetninger som ligger til grunn for utvikling av språklige meninger og språklige ferdigheter.

2.2.1 Kontekst som meningskaper

Begrepet kontekst kan betraktes som ”alt” det som omgir oss. Det som skaper forutsetninger for måten vi forstår språklige handlinger og omgivelsene rundt oss. Konteksten er en ”bakgrunn” eller ”grunnen” som vi fokuserer på for å forstå språklige utsagn eller handlinger (Charles Goodwin & Alessandro Duranti 1993). Konteksten er ikke gitt en gang for alle. Den er å betrakte som dynamisk. Det vil si at konteksten alltid vil være i forandring og den kan oppfattes forskjellig fra person til person. Vi vil følgelig kunne tolke både språklige ytringer og handlinger på bakgrunn av tidligere erfaringer og ut fra det vi er opptatt av fra den kontekstuelle sammenheng vi befinner oss i (Astri Heen Wold 1996). Dette baserer seg på en forståelse av at konteksten forandrer seg fra situasjon til situasjon. Slik får utsagn eller språklige ytringer forskjellige mening og betydning for oss.

Ulike former for kontekst er med på å bestemme hvordan barn skaper språklig mening innenfor gitte kontekster. *Sosiale- og kulturelle kontekster* er, som vi har diskutert ovenfor, et overordnet perspektiv som gir språklig mening og er med på å bestemme barns språklige utvikling. Videre kan vi betrakte språklig mening i det umiddelbare ”*den fysiske kontekst*” som blant annet inkluderer ”hva som er her- og- nå,” (Wold 1996: 62), der språklige meninger er avhengig av den fysiske situasjonen (Wold 1996). Lokalisering i tid og rom som barnet befinner seg i påvirker dets språklige handlinger og skaper en forutsetning for utvikling av barnets språklige meninger innenfor den fysiske konteksten lesing, fortellinger og leken er eksempler på. Det er arenaer der barnet til enhver tid befinner seg. Barnets språklige samhandling innenfor disse kontekstene er med på å utvikle språklige meninger og språklige ferdigheter. Hvordan barn utvikler språket innenfor rammen av lesing, fortellingen og leken belyses nærmere i kapittel 3.

2.2.2 Dekontekstualisering som meningskaper

Begrepet dekontekstualisering er også knyttet til språklig mening. Begrepet er brukt på ulike måter innenfor språkforskningen. Ut fra en sosial -og kulturell tilnærming er alle språklige utsagn eller ytringer til en viss grad kontekstavhengige. Det vil si avhengig eller influert av konteksten for å kunne bli tolket og ha mening. I dette ligger en forståelse av at man må forholde seg til

språket på den måten som forventes innenfor den kontekstuelle sammenhengen. Ved å forholde seg dekontekstualisert til språket, kan man altså ikke frigjøre seg fra den sosiale og kulturelle konteksten man er en del av. På den annen side, vil man ut fra et kognitivt perspektiv tillegge begrepet dekontekstualisering en noe annen betydning. Å hevde at all bruk av språk har i seg elementer av dekontekstualisering, innebærer ut fra et kognitivt perspektiv at barn er i stand til å generalisere fra den aktuelle situasjonen. Med andre ord at de er i stand til å snakke om det ”ikke-tilstedeværende”, om hendelser i fortid og fremtid og om personer og objekter som ikke er tilstedeværende. Ord i samtalen blir på bakgrunn av en slik forståelse betraktet som abstraksjoner, som foregår uavhengig av en bestemt situasjon, der mening formidles på tvers av ulike kontekster (Per Linell 1992, Wold 1996). Barns samtaler kan således klassifiseres i kontekst kategorier som ”her-og-nå” og ”der-og-da”. Samtalen vil variere med hensyn til hvor mye kontekstuell støtte de har, for utviklingen av meningsinnholdet i samtalen (Vibeke Grøver Aukrust 1995).

Med utgangspunkt i dette kan vi si at barns utvikling av språklige ferdigheter foregår ut fra et sosiokulturelt -og kognitivt perspektiv. For det første innenfor den kjente situasjonen og kontekstuelle rammen som kjennetegnes av det umiddelbare ”her-og-nå” som samtalen har sitt utspring i. De voksne utgjør i denne sammenheng en viktig del av fortolkningsstøtten som ligger til grunn for samtalsinnhold og mening. For det andre utvikler språket seg etterhvert til også å omhandle forhold som ligger utenfor den umiddelbart gitte situasjonen til ”der-og-da” Det er i disse situasjonene barn utvikler språklig kompetanse. Barns språklige handlinger og utvikling av språklige ferdigheter må således ses i lys av de ulike kontekstuelle nivåene.

Den sosiokulturelle konteksten som innebærer kunnskaper om meningsfylte kulturelle normer, verdier, symboler og tegn er med utgangspunkt i et slikt perspektiv av stor betydning for utviklingen av barns språklige meninger og språklige handlinger. Med utgangspunkt i denne tankegangen kan vi si at språkutvikling hos barn med minoritetsbakgrunn også er avhengig av hvilke sosiale- og kulturelle kontekster de befinner seg i. I kapittel 5 tar jeg for meg hvordan de sosiale- og kulturelle forholdene påvirker utviklingen av barns språklige ferdigheter og i hvilken grad språklige ferdigheter utvikles hos minoritetsbarn. Dette blir belyst ved å se hvordan mødre til minoritetsbarn vektlegger betydningen av lesing, fortelling og lek i forhold til utviklingen av barnas språklige ferdigheter. Fordi jeg anser at barns samtaler i situasjoner som består av lesing,

fortellinger og lek er språklige aktiviteter som gir trening i å utvikle språklige ferdigheter, er det interessant å se hvordan utviklingen av barnas språklige ferdigheter vektlegges av mødrene. Sosial interaksjon med omgivelsen bidrar til utvikling av tenkning og språklige ferdigheter. Nedenfor drøftes den sosial interaksjonens betydning i utvikling av språklige ferdigheter.

2.3 Sosial interaksjon og språkutvikling

Sosiale interaksjon er av stor betydning for barnet i enhver form for læring og utvikling, herunder også læring av språk. Det er barnets samspill med de sosiale omgivelsene som danner grunnlaget for både den individuelle- og sosiale utvikling. Barnet blir i denne sammenheng sett som en aktiv deltaker som påvirker sine omgivelser og en drivkraft i sin egen utviklingsprosess. Ifølge Vygotsky er enhver funksjon i barnet en kulturell utvikling som opptrer to ganger, først på det ytre sosiale-og kulturelle planet og deretter på det individuelle planet. Det understrekes at barn gjennom et aktivt samspill med sine sosiale omgivelser utvikler bevissthet og kognitive ferdigheter. Gjennom samhandling med den sosiale konteksten og miljøet internaliserer barn ferdigheter og kunnskaper til sin egen psykologiske verden. De miljømessige- og sosiale betingelser som barn lever under ligger til grunn for utvikling av deres mentale utvikling også kalt høyere psykologiske prosesser. Gjennom internaliseringsprosesser overføres kunnskaper og ferdigheter som etter hvert inngår i barns bevissthet eller deres kognitive repertoar. Dermed blir barna i stand til å generalisere internaliserte kunnskaper utover den aktuelle situasjonen. Videre blir de i stand til å anvende tilegnede kunnskaper i planlegging, styring og organisering av handlinger og problemløsningssituasjoner (Vygotsky 1978).

Språk og tenkning har en viktig funksjon for etablering av barnets høyere psykologiske prosesser. Ved hjelp av språket skjer det en indre rekonstruksjon eller en form for indre tale med utgangspunkt i den sosiale samhandlingen. Språket blir på denne måten betraktet både som et kulturelt redskap for overføring av ferdigheter og strategier, og et kognitivt redskap for danning og lagring av internaliserte kunnskaper. Ifølge Vygotsky er språket selve forutsetningen for at høyere psykologiske prosesser både dannes og opprettholdes (Vygotsky 1978). Språket er primært tenkningens sosiale redskap. Vygotsky var opptatt av hvordan forholdet mellom språk og tenkning var å forstå som en kontinuerlig utviklingsprosess, da spesielt forholdet mellom

tenkning og bevissthet. Det vil si at tenkning forstås som et sosialt og kulturelt produkt som er internalisert gjennom språket. Språket oppstår i begynnelsen som et kommunikasjonsmiddel mellom barnet og dets sosiale omgivelser. Språket er å betrakte som sosialt betinget, og i møte med sine omgivelser legger barnet grunnlaget for både den språklige og tenkningens utvikling (Vygotzky 1986). Ettervert oppstår barnets indre tale som en form for språklig tenkning. Indre tale har imidlertid en annen struktur enn ytre tale og den er rettet mot barnet selv i et redusert, forkortet språk. Med andre ord det som oppstår med en kommunikativ hensikt, vil etterhvert bli til barnets indre kognitive struktur, bygd på en forståelse for og en gjengivelse av de tanker og erfaringer barnet har tilegnet seg i sitt miljø. Dette kan betraktes som en prosess, fra tanke til ord og fra ord til tanke. Tanken uttrykkes i språket ved at tenkningen blir språklig og talen blir meningsfull. Denne utviklingen kan sees som to parallelle prosesser som i utgangspunktet skjer uavhengig av hverandre, men som på et bestemt tidspunkt i utviklingen, omkring 2-års alderen, kommer i forbindelse med hverandre, gjennom det han kaller språklig tenkning eller egosentrisk tale. Dette er en form for høyttenkning som spiller en viktig rolle i barns problemløsning ved at den har en styrende funksjon i barnets handlinger: *"Egocentric speech has no function in the child's realistic thinking or activity - it merely accompanies them. And since it is an expression of egocentric thought, it disappears together with the child's egocentrism"* (Vygotzky1986: 227). Barnet retter talen til seg selv, og den fungerer som hjelp til å tenke gjennom situasjonen og til å finne løsninger på problemene. Talen spiller en viktig rolle både i planleggingen og problemløsningen ved at barnet på denne måten utfører verbale selvinstruksjoner. Barnet blir gradvis i stand til å tenke bevisst, og dermed bedre i stand til å planlegge sine handlinger. Slik kan det indre språket forstås som det språklige grunnlaget for tankeprosessen.

I tillegg til betydningen av den sosiale interaksjonen kan man se ordets betydning som et dynamisk fenomen. Barna tilegner seg stadig nye ord og ferdigheter, de rekonstruerer ordets betydning og utvikler nye begreper. Dette danner grunnlaget for utviklingen av det indre språket, det vil si bevisstheten: *"Thought and speech turn out to be the key to the nature of human consciousness"* (Vygotzky1986: 256). Vygotzky var også opptatt av hvordan tenkning forholder seg til mening og hvordan mening får ulike språklige uttrykk. Meningen er betinget av konteksten, og kan utvikles og endres avhengig av de kontekstuelle rammene (Vygotzky 1986).

Med bakgrunn i denne tankegangen kan vi si at prosessen i den sosiale interaksjonen som foregår mellom barnet og dets sosiale omgivelser ligger til grunn for barnets tanke og språkutvikling. Dersom foreldre av barn med minoritetsbakgrunn vektlegger en språklige interaksjon som innebærer det å utvikle barnas kunnskaper om nye ord og begreper kan dette danne grunnlag for utvikling av barnas språklige ferdigheter. Denne diskusjon kommer jeg tilbake til i kapittel 5, der resultatene fra undersøkelsen også presenteres. I neste avsnitt skal jeg se nærmere på hvordan den voksne kan bidra med innlæring av språklige ferdigheter hos barn.

2.3.1 Betydningen av den voksnes rolle for utvikling av barns språklige ferdigheter

Betydningen av den voksnes rolle i barnets utvikling av språklige ferdigheter fremheves. Det understrekes at barnet i samarbeid med en voksen eller med den mer ”kompetente” andre kan prestere mer enn det kan klare på egenhånd. På den måten kan vi si at barnets utvikling foregår i en prosess, og dets utvikling forstås ut fra to utviklingsnivåer. Det første er det barnet kan nå i samarbeid med en voksen. Gjennom samhandling med den voksne styres barnet mot et høyere trinn i sin egen utvikling. Samhandlingen fungerer i denne sammenheng som en drivkraft der barnets ferdigheter beveges mot et høyere trinn. Barnets kompetanse på ett gitt utviklingstrinn kan dermed ikke utelukkende forstås ut fra det utviklingsnivå det i øyeblikket befinner seg på. Det andre er det potensielle utviklingsnivået, som referer til når barnet er på vei mot å utføre en selvstendig handling. Det er dette som skaper rom for barnets videre læring og utvikling (Vygotsky 1978).

Hvordan den voksne kan bidra med å utvikle språklig kompetanse hos barn kan illustreres slik: *”It is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers”* (Vygotsky 1978: 86).

Det betyr at potensialet for videre læring og utvikling ligger i den prosessen som foregår i selve samarbeidet mellom den voksne og barnet. Denne prosessen har en betydning for utviklingen av barnets språklige ferdigheter.

I et språkutviklingsperspektiv må barnets språkutvikling ses i forhold til læringsbetingelser som finnes innenfor den sosiokulturelle konteksten. Språk brukes i samarbeid med andre og dermed er det ved bruk av språket at barnet internaliserer kunnskaper og ferdigheter. Språklig samspill med en voksen eller med ”den kompetente andre” utvikler barnets kompetanse på individuelt og sosialt nivå. Potensialet for barnets språklæring ligger i selve samhandlingsprosessen, der det inngår i et språklig samspill med sine omgivelser.

I dette avsnittet har jeg fokusert på hvordan samarbeid og dialog mellom voksen og barn fungerer som en drivkraft i utviklingen av barnets læring og språklige kompetanse. Neste avsnitt handler om hvordan ord og begrepslæring virker inn på utvikling av barnets språklige ferdigheter. Begrepsutvikling er en viktig forutsetning for at barn skal kunne gå inn i meningsfulle språklige handlinger i lesing, fortellinger og lekesituasjoner.

2.4 Ord og begrepslæringens betydning i språkutvikling

Ord- og begrepslæring har en sentral betydning i utvikling av språklige ferdigheter. Ordene innebærer mening og lyd, som gjør at barnet kan forstå en språklig handling. Ordene refererer til begreper (Vygotsky 1986). Begreper er meningsbærende redskaper som refererer til felles egenskaper ved objekter, fenomener og hendelser. Begrepene refererer til en hel klasse av objekter, fenomener og hendelser. Det gir barnet en forståelse av hvordan tingene rundt dem er gruppert og henger sammen, hvilket forhold de har til hverandre og hva de har felles (Magne Nyborg og Ragnhild Nyborg 1990). Det understrekes i denne sammenheng at barn kan lære begreper på to måter. For det første gjennom direkte erfaringer med referenter, som kalles førstehåndserfaringer på det barnet gjør, erfarer, opplever, føler og tenker, gjennom sine daglige gjøremål. Det å gi et navn eller å sette ord på begrepene gjennom barnets daglige gjøremål påvirker begrepsutviklingen. Den andre måten å lære begreper på og kalles andrehåndserfaringer og skjer gjennom forklaringer, beskrivelser og definisjoner (Hagtvet 2004). I denne sammenheng understrekes betydningen av samtaler og forklaringer for barnets begrepsutvikling. Samtaler og forklaringer innenfor barnets utviklingssone vil kunne bidra til at erfaringer bearbeides på en mer bevisst måte. Meningen er at barnet gjennom språklig interaksjon eller dialog med voksne

internaliserer begreper og ord. I neste omgang vil problemløsningsstrategier og kunnskap om begrepsverden bli barnets egne strategier (Vygotsky 1978). Forutsetning for utviklingen av begreper og abstrakt tenkning er at det må foreligge problemer og et stimulerende miljø som fordrer barnets språklige kunnskaper og tankehandlinger, slik at det kan forske og lære seg nye språklige begreper. En slik bakgrunnkunnskap hos barnet stimulerer dets evne til å bruke språk for å skape mening og sammenheng i sine språklige handlinger og å bruke begreper for å finne løsninger på problemoppgaver. På den måten kan vi si at barns kunnskap om ord og begreper er viktige for å kunne beskrive objekter, eller gjenstander i sine omgivelser og for å utvikle meningsfylte språklige handlinger (Øzerk 1996).

Barnets begrepslæring gjennomgår en kontinuerlig dannelsesprosess som forekommer i ulike stadier. Det første trinnet i begrepsutviklingen består av synkretisk problemløsning. I dette stadiet er barnets forståelse av ord og ordets betydning kun vag og ureflektert tenkning. Det er en tidlig fase av begrepsutviklingen hvor barnets opplevelser, forestillinger og antagelser om ulike gjenstander er subjektive og ustabile. Det neste trinnet i begrepsutviklingen er, komplekser, der barnet blir i stand til å organisere objekter i komplekser og klarer å skille ut visse egenskaper ved objektene, som gir grunnlag for klassifisering under samme symbol. Barnet blir i stand til å oppdage gjenstander som har like og ulike egenskaper. Barnets tenking på kompleksstadiet består av en blanding av dets ureflekterte antagelser og evne til å skille ut de objektene som har fellestrekk. På bakgrunn av denne prosessen og barnets kommunikasjon med den voksne dannes begreper hos barnet. I denne fasen av begrepsutviklingen blir barnet i stand til å tenke abstrakt og generelt. Det blir istand til å generalisere gjenstandene ut fra likhet og fellestrekk, og på grunnlag av dette organiserer objektene i klasser av begreper. Med utgangspunkt i denne prosessen utvikles barnets evne til abstraksjon, der det kan forstå og tenke begreper uavhengig av konkrete situasjoner. På bakgrunn av denne prosessen frigjør barnet sin tenkning fra den begrensede konkrete kontekstuelle sammenhengen og barnets evne til dekontekstualisering utvikles (Vygotsky 1986).

I tillegg til ord-og begrepslæring, skilles to begrepstyper ”spontane begreper” og ”akademiske begreper”. De spontane begrepene utvikles i konkrete og sterkt kontekstbundete situasjoner. Gjennom samhandling med sine omgivelser etablerer barnet, usystematisk, spontane begreper fra

uformelle kunnskaper, erfaringer og ferdigheter. De akademiske eller vitenskaplige begreper innebærer bevissthet og refleksjon. Disse begrepene har sitt utspring i strukturert og systematisk kunnskap. Det er et nært forhold mellom de to typene av begreper som er gjensidig påvirket av hverandre. Spontane begreper tilrettelegger forholdet for etablering av barnets vitenskaplige eller akademiske begreper (Vygotsky 1986). De utfyller hverandre ved at barnets tenkning er avhengig av et møte mellom erfaringer og konkrete sammenhenger på den ene siden, og abstrakte kunnskaper og handlinger på den andre (Bråten 1996). Med utgangspunkt i denne prosessen blir barnet i stand til å gå fra handling til begrep og fra begrep til handlinger der det foregår en stadig omstrukturering og utvikling av vitenskaplige begreper, som påvirkes av de spontane begrepene. Etter hvert utvikles barnets abstrakte forståelse av begrepene og de blir mer bevisst sin egen tenkning og språklige handlinger. Det er dette utgangspunktet som gjør barnet i stand til å generalisere begrepene og dets betydninger fra de kontekstuelle sammenhenger til det abstrakte plan (Vygotsky 1986).

Det understrekes at utviklingen fra de spontane begreper til de vitenskaplige begreper betraktes som en abstraksjonsprosess, der barnets språklige utvikling går fra den kontekstavhengige situasjonen til den kontekstuavhengige situasjonen. Vitenskaplige begreper knyttes til begrepet dekontekstualisering (Tulviste 1989). Vitenskaplige begreper forstås som verbale tegn som er frigjort fra konkrete objektive sammenhenger. Det er en form for situasjonsuavhengige verbale tankerredskap, som hjelper barnet til å tenke på tvers av problemsituasjoner. Dekontekstualisering betraktes også som en kognitiv forutsetning for barnets læring og utvikling (Bråten 1996).

Tidligere har jeg vært inne på at barnets interaksjon med omgivelsene danner utgangspunktet for dets læring og utvikling. Med bakgrunn i denne forståelsen kan en si at barnets interaksjon med de sosiale omgivelsene legger grunnlaget for danning og utvikling av begreper. Barnets kommunikasjon og samhandling med sitt ytre miljø danner et potensiale for begrepslæring, der barnet gjennom samhandling med sine sosiale omgivelser kan utvikle spontane begreper som kan gi grunnlag for utvikling av vitenskaplige begreper. Derfor blir den sosiale- og kulturelle konteksten av stor betydning for barnets begrepslæring.

I interaksjonsprosessen spiller foreldre/voksne, eller den mer kompetente andre, en viktig rolle som samhandlingspartner. Dersom et stimulerende språkmiljø tilrettelegges der barnets språklige handlinger relateres til det umiddelbare ”her- og- nå” og rutiner som kjennetegnes av det forutsigbare og en felles forståelse, vil det spille en stor rolle for utviklingen av barnets spontane begreper. I denne sammenheng kan den voksne spille en betydelig rolle ved å tolke barnets samtale med innhold og mening, og å forklare hva de ulike ordene og begrepene betyr. En slik språkstimulering i barnets hjemmemiljø kan føre til at språket utvikles til å omhandle fra ”her og nå” til forhold som ligger utenfor den umiddelbare ”der- og- da” situasjonen. Slik blir barna i stand til å generalisere sine førstespråklige kunnskaper og ferdigheter utover den konkrete situasjonen og barnas bevissthet og refleksjon over sine språklige handlinger utvikles. Barna blir i stand til å bruke språk med mening og sammenheng. Et velutviklet førstespråk hos barna danner utgangspunkt for generalisering av språklige kunnskaper og ferdigheter til nye situasjoner.

2.5 Oppsummering

Jeg har i dette kapittelet illustrert språkutvikling hos barn i førskolealderen, i en sosiokulturell kontekst, dekontekstualiseringsbegrepet, språklig interaksjon, den voksnes rolle og begreplæring. Den sosiokulturelle konteksten som barna lever i legger grunnlaget for utvikling av språklig kompetanse. Den sosiale omgivelsen innebærer kunnskaper om normer, verdier og språk. Sosial samhandling er utgangspunkt for barnets læring og utvikling. Gjennom samhandling med sine sosiale omgivelser internaliseres kunnskaper og ferdigheter. Derfor må språkutvikling sees innenfor en sosial kontekst, der språket utvikles med bakgrunn i sosial samhandling og felles problemløsning med andre i miljøet.

Videre i kapittelet har jeg diskutert hvordan språkutvikling er betinget av ulike kontekster. Konteksten legger grunnlaget for utviklingen av barnas språklige ferdigheter som kjennetegnes av det umiddelbare ”her og nå”, der den voksne tolker innhold og mening i barnas samtaler. Etter hvert utvikles språket til å omhandle forhold som ligger utenfor den konkrete konteksten eller den umiddelbart gitte situasjonen til ”der og da”. Barnas språklige handlinger i ulike kontekster danner grunnlag for utvikling av språklig kompetanse. Voksenrollen er også et viktig element i innlæring av språkutvikling. Den voksnes oppgave er å rette barnets oppmerksomhet mot å

utforske det språklige miljøet. Dialog eller samtale mellom voksen og barn, lærer barna begreper og ferdigheter som legger grunnlaget for å utvikle språklig kompetanse. I samarbeid med den voksne kan barna utvikle begreper og ferdigheter. Begrepslæring er en annen viktig forutsetning for å utvikle barns språklige ferdigheter. Begrepene læres både gjennom erfaringer og ved å snakke med voksne. Barns sosiale erfaringer og opplevelser som de møter i den umiddelbare ”her- og- nå” situasjonen etablerer grunnlaget for utvikling av spontane begreper som også tilrettelegger forholdet for etablering av barns vitenskaplige begreper. Utviklingen fra spontane begreper til de vitenskaplige begrepene betraktes som en abstraksjonsprosess, der barns evne til å generalisere kunnskaper og ferdigheter ut over den aktuelle situasjoner til det abstrakte nivå utvikles. En slik abstraksjonsprosess hos barna danner utgangspunkt for utvikling av meningsfulle språklige handlinger og dermed utvikles barns evne til dekontekstualisert språkbruk.

Ettersom lesing, fortelling og lek er kontekster som skaper rammer for utvikling av barnets språklig kompetanse. Jeg vil i neste kapittel fokusere på hvordan barnets språklige ferdigheter innenfor disse kontekstene utvikles.

3 BETYDNINGEN AV LESING, FORTELLINGEN OG LEKEN FOR UTVIKLING AV BARNETS SPRÅKLIGE FERDIGHETER

3.1 Innledning

I dette kapittelet belyses betydningen av leken, fortellingen og lesingen i barnets utvikling av språklige ferdigheter. Først jeg vil si noe om kjennetegn ved og betydningen av lesing.

Betydningen av den språklige interaksjonen mellom voksen og barn, i lys av hvordan dialogen mellom barn og voksne virker inn på utviklingen av barnets språklige ferdigheter drøftes nærmere. Det fokuseres på hvordan spørsmålstillinger, definering av ord og begreper fordrer barnets språklæring. Studier som viser hvordan den språklige interaksjonen mellom foreldre og barn fremmer språklige ferdigheter blir presentert.

Videre i kapittelet illustreres kjennetegn ved en fortelling og betydningen av fortellingen for barnets utvikling av språklige ferdigheter. Det fokuseres på hvordan barnets fortellingsferdigheter fremmer språklige ferdigheter og det ses nærmere på en eventuell sammenheng mellom det å lytte til barnets fortellinger og utvikling av dets språklige ferdigheter. I siste del av kapittelet blir lekens kjennetegn tatt opp og det fokuseres på leken som kilde for utvikling av barnets språklige ferdigheter. Videre belyses hvordan barnets språklige samhandling og kommunikasjon i rolleleken bidrar til å fremme språklig kompetanse og hvordan lekens rammer skaper bevisstgjøring av den sosiale virkeligheten gjennom Vygotskys syn på leken.

3.2 Kjennetegn ved lesing

Generelt handler lesing om å søke etter informasjon og å forstå at det er en sammenheng mellom det vi sier og det vi leser. Lesing er en fin aktivitet enten vi leser i bøker, aviser, blader eller på skjerm. Barnet lærer seg ofte å bli kjent med bøkene helt fra de kan sitte på fanget og være med på å peke på hester, kuer, blomster og trær i en ”pekebok”. Slik utvikles språket, sansene og kunnskapen om samfunnet rundt barnet. Lesing av bøker gir leseglede til barna og viser at bøkens verden er spennende, interessant og morsom. Lesing av bøker kan også gi positivt

selvbilde og opplevelse av mestring. I likhet med fortellingen formidles kunnskap om sosiale og kulturelle verdier, tradisjoner, sang, rim, regler og eventyr (Rammeplan for barnehagen 1995). I tillegg føres barna gradvis inn i skriftspråket, som vokabular, setningsstruktur, grammatikk, språkforståelse. Samtidig lærer barna hvordan man bruker en bok, hvilken vei den skal holdes, og hvordan man blar i boka (Olaussen 1996).

3.3 Betydningen av lesing for utvikling av barnets språklige ferdigheter

Av erfaring vet vi, at barn ofte liker enkle bøker, og at de ønsker å få lest favorittbøkene igjen og igjen (Olaussen 1996, Snow Catherine & Goldfield Beverly A 1983). Noen barn liker bøker som mor eller far leste da de var små. Mens andre barn heller vil lese nyere litteratur. Noen er glad i bøker om monstre og andre fantasihistorier, andre igjen liker hverdagsfortellinger eller historier om dyr. En del barn er mest interessert i bøker der de kan finne faktaopplysninger. Det hevdes at ved å lese samme bok flere ganger får barnet oversikt, kunnskap, illustrasjoner, innhold og struktur. Dette stimulerer også dialogen i språket på et mer avansert nivå enn ved førstegangs lesing. Noe som fører til at barnets evne til å stille spørsmål om innhold i teksten utvikles (Snow & Goldfield 1983). Med utgangspunkt i dette kan vi si at enkle, og spennende barnebøker, som interesserer barna er av stor betydning for utviklingen av leseleden. Det å lese samme bok gjentatte ganger fremmer barnas forståelse av bokas innhold, som igjen fører til språklig kompetanse og evne til dekontekstualisert språkbruk.

I dette avsnittet har jeg vist at betydningen ved å lese bøker som barna liker og mulighet til å snakke om bokas innhold gir grunnlag for barnas språklige handlinger. I lesesituasjonen gis det rom for en språklig interaksjon mellom den voksne og barnet. Nedenfor belyses betydningen dette kan ha for utvikling av barnets språklige ferdigheter.

3.3.1 Betydningen av språklig interaksjon i lesesituasjonen

Lesing som består av en dialog mellom voksen og barn gir et godt utgangspunkt for utvikling av barnets språklige ferdigheter i førskolealderen. Bruner i Olaussen (1996) peker på at foreldre-

barn interaksjonen som er preget av å hjelpe barnet med å samle sin oppmerksomhet, og å justere seg til barnets oppmerksomhet samt gi mening og tilbakemeldinger til dets opplevelser ved å utdype det barnet gjør eller sier, stimulerer barnets språklige kompetanse (Olaussen 1996).

Innenfor språkforskning på barn ser en at det er en sammenheng mellom språkstimulering og den voksnes evne til å kommunisere med utgangspunkt i barnets oppmerksomhet. Voksne som går inn i barnas verden og viser vilje til å samtale om det temaet barna er opptatt av, eller toner seg inn på barnets oppmerksomhetsfokus, spiller en sentral rolle i stimuleringen av barnas språkutvikling. Bae (1988) i Hagtvat (2004) hevder at om voksne snakker om det barna syns er viktig så bidrar det til å danne identiteten og utvikler selvbildet. Barna får bekreftelse på sin følelsesmessige og språklige verden (Hagtvat 2004). I den sammenheng fokuseres det på det affektive filter hos barnet. De affektive variabler som barnets selvfølelse, innstilling og angst kan være en hindring i den språklige tilegnelseskonteksten. I samtalesituasjonen er det viktig at en ikke fokuserer på de feilene barnet gjør, men vektlegger at barnet viser vilje til å uttrykke seg. Det som skal læres må være interessant og spennende, slik at barnet kan føle seg trygg og komfortabel i situasjonen (Stephen D. Krashen & Tracy D. Terrell 1988). Barn som tar initiativ til lesing og viser interesse for skriftspråket har et godt utgangspunkt for å stimulere språklige ferdigheter. I denne sammenheng kan voksne videreutvikle barnets interesse ved å trekke inn mer komplekse forhold som barnet ikke har kunnskap om. En studie har vist sammenheng mellom stimulering i førskoleårene ved lesing av bøker, utvikling av språkforståelse og senere leseferdigheter. Studien fulgte 100 barn fra de begynte i barnehagen som 5- åringene, og ut første skoleår. Foreldrene skulle svare på spørsmål om de leste for barna og om barn viste interesse i lese- og skriveaktiviteter. Resultatet av studien viste en sammenheng mellom boklesing og barns egeninteresse for bøker (Jana M. Mason 1992). En annen undersøkelse fokuserer på språklig utvikling med utgangspunkt i foreldre-barn-samtaler i en boklesingssituasjon. Spørsmålstillingen og samtaler i boklesingssituasjonen med barn i tre-til-fireårsalderen, gir erfaringer med å utvide bokas tema utover teksten og bildenes innhold i fortidige, framtidige og tenkte verdener. Erfaringer med dialog og samtaler utvikler barnas evne til å fortelle sammenhengende og mer komplekse historier (Jeanne M. De Temple & Diane E. Beals 1991). I tillegg til dette dokumenteres det også at det å be barna om å utdype og å forklare ord og ytringer som barna bruker med upresist betydningsinnhold stimulerer evnen til dekontekstualiserte språklige ferdigheter. En tredje studie bekrefter at med en krevende kommunikasjonsform utvikles

metarefleksjon. Det betyr at barn som har erfaring med samtaler hvor det fokuseres på å forklare og utdype med andre ord og begreper i en gitt sammenheng, får fremmet bevissthet og mestring av en kommunikasjonssituasjon på et avansert nivå (E. J. Robinson & W. P. Robinson 1981).

Ved å stille spørsmål i boklesingssituasjonen ledes barnets oppmerksomhet mot å tenke, planlegge og reflektere over egen viten og mangel på viten. Språklig interaksjon mellom barn og voksen preget av å rette barnets oppmerksomhet mot barnets viten eller mangel på viten gjennom spørsmålstilling. Bruk av verb som ”å vite”, ”tenke”, ”mene”, ”tro”, ”si”, ”synes” og ”vurdere” stimulerer barnets kognitive utvikling, og utfordrer barnets evne til å fortelle om bokas innhold med mening og sammenheng. Barnets erfaringer med slike spørsmålstillinger hjelper det til å reflektere over sin egen kunnskapsverden og å tilegne seg ukjente språklige begreper og meninger på grunnlag av sine forkunnskaper (Olaussen 1996, Nancy Torrance & David R. Olsen 1985). På denne måten kan en si at kommunikasjon eller dialogen mellom barn og voksen i boklesingssituasjonen kan betraktes som at barnet og den voksne jobber sammen innenfor barnets sone for den nærmeste utvikling. Barnets forståelse av bokas innhold og språklige mening utvikles innenfor denne sonen (jfr kapitel 2). Den voksne hjelper barnet til å forenkle språket og definerer ord og begreper i teksten, slik at barnet får forståelse av hva som blir lest. Slik gir den språklige interaksjonen mellom barn og voksen grunnlag for å utvikle barnets evne til å stille spørsmål og å få forklart/definert vanskelige ord og begreper i teksten med egne ord. Det er noe som bidrar til å danne grunnlag for utvikling av barnets språklige meninger og språklige handlinger.

3.3.2 Definerings og forklaring av ord og begreper

Definering er en språklig aktivitet som starter allerede i tidlig alder. Orddefinisjonsoppgaver står sentralt for å fremme språklige ferdigheter og for å få tak i barnets evne til dekontekstualisering (Catherine Snow, m.fl.1989). I en definisjonssituasjon, blir ett ord definert ved hjelp av andre ord og begreper uten konkrete holdepunkter i situasjonen. Det å definere ordene i en tekst uavhengig av konteksten øker barnets kunnskap om ukjente ord og begreper. Gjennom definering analyserer barnet egen kunnskap, ordets mening, og formulerer analysens resultat i korrekt form (Olaussen 1996). Gjennom definisjonsoppgaver bidrar man til å lære barnet å bruke og kontrollere språklige

formuleringer. Hvordan barnets ferdigheter utvikles til å definere ord og å forstå ordets mening, kan illustreres med et eksempel: Barnet skal definere ordet ”isbjørn”. I sin forklaring av ordet bruker barnet andre støtte ord, Isbjørn defineres ved å si at ”det er et dyr og han har hvit pels eller hår og har fire bein”. Her ser vi at ett ord blir definert ved hjelp av andre ord, som stimulerer barnets evne til å forstå ordets mening og sammenheng. En studie viser hvordan barn mellom to og seks år utvikler mening av ord med definisjonsoppgaver. Barn definerer ordets mening fra det subjektive, private og kontekstualiserte til dekontekstualiserte situasjoner. Barna forklarer ord gjennom relasjoner til andre ved å bruke et større nettverk av ord for å definere ordets mening. Ved å forklare ordets mening på denne måten får barna kunnskap om kjente og ukjente ord og begreper og de får forståelse av ordets mening på tvers av ukjente ord. Det å få tak i den språklige meningen i defineringen av ord fremmer barnas evne til språklige handlinger og evne til dekontekstualisering (Bente E. Hagtvatn 1992). I denne sammenheng kan man også si at barnas definering av ord og små oppdagelser i boklesingen og samtalen rundt temaet i boka gir grunnlag for utvikling av barnas spontane og abstrakte begreper. Spontane begreper utvikles ved å arbeide med konkrete ting, mens utviklingen av abstrakte begreper stimuleres ved å lære barna å uttrykke sine følelser gjennom kroppsholdning, stemme og ansiktsuttrykk for så å lære dem hvilke ord som er knyttet til hva eller hvem (BFD 1995). For eksempel ved å finne navn på de tingene i boken som de oppdager i virkeligheten, gjennom turer eller lek, får barna anledning til å forstå de enkelte ordene i ulike sammenhenger. Med slike språklige aktiviteter får barna kjennskap til nye ord og begreper, som stimulerer barnets språkhandling og utvikler dets evne til dekontekstualisering.

Det er i lys av dette vi forstår at barnet i sin definering av ord etter hvert blir mindre avhengig av konteksten, og kan definere ordene på et abstrakt plan. Barnet forklarer ordene ved hjelp av andre ord og på tvers av ulike kontekster, noe som fører til utvikling av evnen til dekontekstualisert språkbruk og språklige ferdigheter. I følgende avsnitt skal jeg se nærmere på en studie som viser hvordan språklig interaksjon mellom foreldre og barn fremmer språklige ferdigheter.

3.3.3 Studie om språklig interaksjon mellom foreldre og barn ved lesing

En studie viser hvordan boklesingen eller skriftlige dokumenter mellom foreldre og barn innenfor tre ulike sosiokulturelle grupper i North Carolina, USA fremmer språklige ferdigheter. Den første gruppen var fra den hvite og fargede middelklasse, og ble kalt Maintown, og den andre gruppen var fra den hvite arbeiderklassen og ble kalt Roadville. Den tredje gruppen tilhørte Trackton og var fargete fra arbeiderklassen. I studien ble det fokusert på den språklige kommunikasjonen i boklesingssituasjonen mellom foreldre og barn, hvilken type spørsmål foreldrene stilte til barna i forbindelse med lesing. Videre hvordan foreldrene trakk barnas erfaringer og opplevelser med inn i innholdet i boka. Slike språklige samhandlinger mellom foreldre og barn kan gi kunnskap om foreldres erfaringer, kultur, språkkode og deres bevissthet om språklæring (Shirley Brice Heath 1987).

I denne studien konkluderes det med at barna fra den hvite og fargede middelklassen fikk en bevisst språkstimulering. Disse barna fikk pedagogiske leker, og ble hyppigst lest for. Barna ble forberedt til skolens innhold og arbeidsformer. Bøker i denne gruppen blir sett på som viktigste veien til å skaffe seg kunnskap og erkjennelse. "Hva- spørsmål" og "hvorfor-spørsmål" var sentralt når barn og voksne samtalte om bøker. Spørsmålene var selve hovedveien til å lære barna om hva en tekst i boka handlet om og ut fra hvilken sammenheng eller kontekst den skal forstås. Det vil si; barn i Maintown gruppen lærte både hvordan de skulle "ta mening ut av bøkene" og hvordan de skal snakke om den. Grunnen er at foreldrene i denne gruppen er opptatt av å relatere innholdet i boka til barnets erfaringer og opplevelser. Barna ble sett på som en aktiv samtalepartner. Det antas at ved en slik boklesing utvikles barnas gjenfortellingsevne og evne til dekontekstualisering (Heath 1987).

I Roadville gruppen sto boklesingen mindre sentralt enn i middelklassen. Barna lærte å hente meningen ut av teksten, men de fikk lite erfaringer med å trekke forbindelseslinjer mellom det som sto i boka og deres egne erfaringer. De fikk liten mulighet til å utforske eller diskutere innholdet i boka. Barna ble bedt om å gjenfortelle historier som faktisk hadde skjedd i steden for å fortelle historier på tvers av konteksten. Barn fra Roadville fikk mer trening og innsikt i å besvare "hva- spørsmål" i forhold til "hvorfor-spørsmål" ettersom de fikk mindre mulighet til å utforske eller diskutere innholdet i boka og derfor også mindre erfaring med å snakke om eller å

mene noe om teksten. Det hevdes at et slikt samspill kan se ut til å fremme barnas passive forhold til boka og barna får derfor mindre erfaring med dekontekstualisering (Heath 1987).

I Trackton var pedagogiske leker som klosser, bokstavleker og puslespill oftest fraværende. Bøker ble også sett som mindre relevant i forhold til Maintown og Roadville gruppen. De voksne i denne gruppen var mer opptatt av helheten i teksten og mindre opptatt av detaljene. Det ble lagt mer vekt på å lære barna å gjenta ord og setninger som ble sagt i boklesingssituasjonen fremfor å lære barna å diskutere og utforske innholdet i boka. Det ble stilt få krav til å besvare ”hva-spørsmål” og ”hvorfor-spørsmål”. Derimot sto historiefortelling sentralt i Trackton gruppen. Barna trukket inn i en historiefortelling i fellesskapet og oppfordret til å fortelle personlige og fantasifulle historier, der imitasjon og sammenligninger mellom ting, hendelser og personer som sto sentralt. En slik historiefortelling har som utgangspunkt virkeligheten og fantasier. Dette gir barna kunnskap om kontekster og bakgrunn for det som sies. Her foregår utvekslinger av meninger og kommentarer til livet som leves. Barna i Trackton lærte seg å forklare hva en ting ligner på fremfor å si noe om hva en ting er eller hva de mener om en ting. Barna lærte å lage gode og spennende muntlige fortellinger i forhold til å hente meningen ut fra teksten og å mene noe om en ting. De lærte seg helheten i teksten fremfor detaljer eller enkeltelementer.

Barn fra Maintown ser ut til å ha større forutsetninger for å lykkes på skolen i forhold til barna fra Roadville gruppen. For at barn fra Roadville og Trackton skal lykkes, må de mestre noe i tillegg. Det er viktig at barnas evne trenes innenfor dekontekstualiserte språklige ferdigheter. Blant annet for å kunne forstå og bruke språk som ikke er forankret i ”her- og- nå” situasjonen. Barn fra Trackton møter en skoleverden som for dem er ukjent og som derfor gjør det vanskeligere for disse barna å mestre skolerelaterte utfordringer (Heath 1987).

Med bakgrunn i denne studien kan en si at språklige samhandlinger i boklesingssituasjonen, innenfor ulike sosiale klasser, ser ut til å påvirke barnas språklige erfaringer og språktilegnelse. Kvaliteten i den språklige interaksjonen ved boklesing ser ut til å ha betydning for fremming av barns språklige ferdigheter. Språklig interaksjon som består i å trekke barnas erfaringsverden inn i samtalesituasjonen, og å fokusere på de enkelte elementer i teksten på tvers av kontekster, samt å lære barna å hente ut meningen fra innholdet, stimulerer barnas evne til å lage historier med

egne ord og å forstå sammenhengen i historier. Barnas språkhandlinger kan på denne måten betraktes som et uttrykk for det å skape sammenheng og mening i bokas innhold. En slik språklig interaksjon i boklesingssituasjonen fremmer barnas språklige kompetanse, som forutsetter dekontekstualisering. Barnas forståelse av teksten beveger seg fra den umiddelbare ”her- og- nå” konteksten og etter hvert utvikles barnas forståelse av teksten til å omhandle kontekster eller forhold som ligger utenfor den umiddelbare gitte situasjonen, til ”der- og- da” kontekster. Språklig interaksjon som skaper lite rom for å lære nye ord og begreper kan derimot gi et passivt forhold til boka og mindre erfaringer med dekontekstualisering. Språklige interaksjoner som fokuserer på helheten i teksten i forhold til enkelttemaer kan også føre til et passivt forhold til bøker og lite erfaringer med de språklige kunnskaper som er viktig for å tilegne seg lese og skrive ferdigheter.

På bakgrunn av denne tankegangen, må en kunne si at kvaliteten i dialogen mellom foreldre og barn i boklesingssituasjonen kan være av stor betydning for å fremme barnas språklige ferdigheter. Dersom foreldre av barn med minoritetsbakgrunn vektlegger å lese bøker for barna sine på førstespråket, der den språklige interaksjonen består av samtaler, diskusjoner og spørsmålstillinger rundt et tema, kan dette fremme barnas språklige handlinger og dekontekstualiserte språklige ferdigheter på førstespråket. Hvorvidt foreldre av barn med minoritetsbakgrunn vektlegger boklesing som en viktig del av deres språkutvikling blir drøftet i kapitel 5.

3.4 Oppsummering av lesing

Lesing ser ut til å ha stor betydning for å fremme barnas språklige ferdigheter. Lesing skaper kosestunder og gir trygghet. I denne sammenheng har jeg vist at det å lese bøker som barna liker stimulerer barnas interesse for å lese boken flere ganger noe som gir grunnlag for språklige handlinger. Videre ser en at språklig interaksjon mellom barn og voksne er en unik situasjon som påvirker barnas utvikling av deres språklige kompetanse. Dialogen mellom voksne og barn som består av samtaler rundt et tema lærer barna å fokusere på enkeltelementer i teksten på tvers av kontekster, samt å forstå bokas innhold, definerer av ord og spørsmålstillinger stimulerer

dekontekstualiserte språklige ferdigheter. I neste avsnitt rettes oppmerksomheten mot fortellingens betydning for utvikling av språklige ferdigheter.

3.5 Hva kjennetegner en fortelling

Fortellingen er en måte å tenke på, og å forstå seg selv som en del av en større sammenheng, samt å skape mening og sammenheng i tilværelsen. Rammeplanen for barnehagen sier at gjennom fortellingene bearbeider barnet sine erfaringer og opplevelser og gir det en språklig form, dermed utvikles barnets fantasi, selvtillit, personlighet og språklige ferdigheter (BFD 1995).

Fortellinger kan være hendelser fra gamle dager, som for eksempel besteforeldre eller eldre i nærmiljøet forteller til barnet. De kan også hentes fra bøker, aviser, fjernsyn, eller fra personlige erfaringer og opplevelser i livet. Gjennom fortellinger formidles den globale, nasjonale- og lokale kulturarven. Barnet lærer normer, regler, verdier og moral, og det får blant annet kjennskap til nasjonal diktning, som folkeeventyr, rim, regler, vers, og sanger. Rammeplanen for barnehagen sier at:

”Symbolikken i eventyrene kan hjelpe barn til å bearbeide følelser, opplevelser og inntrykk i samtale med oppmerksomme voksne. I billedform fortelles om hva som er godt og riktig, hva som er galt og urett. Eventyrene formidler etiske grunnverdier i vår kultur på en måte som barn forstår. De levendegjør også gamle tradisjoner og forteller om det rare - det som er annerledes” (BFD 1995:79).

Det er i lys av dette vi kan si at fortellinger etablerer et grunnlag for barnets kunnskap om hva den sosiale-og kulturelle konteksten innebærer. Det betyr at fortellinger også inneholder noen usagte forutsetninger og felles forståelsesrammer som vanligvis er tatt for gitt, og som forutsetter språklige meninger. Dette stimulerer barnets lyst til å fortelle noe ved bruk av språk, og å erfare fortellingens virkning og kraft. Nedenfor jeg vil se på hvilken betydning fortellingen har for utvikling av barnets språklige ferdigheter.

3.6 Fortellingens betydning for utvikling av barnets språklige ferdigheter

Fortellingen har betydning ved at det er en språkhandling som danner et grunnlag for å utvikle barnets språklige ferdigheter. Gjennom fortellingen beskriver barnet sine opplevelser og erfaringer. Ved at det snakker om noe som ikke hender ”her- og- nå”, men som hendte ”der- og- da”. Fortellinger øver opp barnets evne til dekontekstualisert språkbruk, som er en forutsetning for utvikling av barnets språklige ferdigheter (BFD 1995). Barnet utvikler sine fortellinger ved å fortelle noe, eller ved å beskrive hendelser som det har opplevd eller erfart eller kommer til å oppleve. Fortellingsformer som ”Recounts”, ”Accounts” og ”Stories” gir en oversikt over hvordan barnet utvikler sine fortellinger. ”Recounts”- fortellingen skapes i barnets samspill og samarbeid med andre innenfor den kulturelle konteksten. De voksne i omgivelsen spiller en avgjørende rolle i formidlingen av relevant og sentral informasjon innenfor en fortellingsgenre. Det vil si at barnet får hjelp og støtte til å bygge opp sin fortellingsstruktur og til å utvikle sin språklige kompetanse. ”Accounts” er en form for fortelling der barnet blir i stand til å fokusere på hendelser som har skjedd i fortiden. Ved hjelp av språket skaper barnet mening og sammenheng i sine fortellinger, som er en forutsetning for at språklige handlinger skal kunne forekomme. Barnets fortellinger bygges opp uten at den aktuelle konteksten er tilstedet. For eksempel ved at barnet forteller om sine opplevelser fra barnehagen til sin mor. Barnet prøver å fortelle om noe som ikke hender ”her- og- nå”, men som hendte ”der- og- da”. ”Stories” refererer til barnets evne til å organisere begivenheter eller hendelser etter hverandre i tid. Delene i en fortelling plasseres i rekkefølge, slik at det skapes en helhet i fortellingen. Meningen og den logiske konklusjonen kommer fram av selve helheten som er skapt i fortellingen. Det er det gjensidige forholdet mellom enkeltdelene som skaper en sammenheng. Ved å forstå den meningsfulle helheten av historien danner barnet et videre grunnlag for språklige handlinger (Heath & Branscombe 1986). Barnets erfaringer med muntlige fortellinger bidrar til utvikling av fortellingsskjema. Fortellingsskjema som består av barnets forventninger og erfaringer hjelper barnet til å strukturere fortellingens innhold og sammenheng. Denne prosessen utvikler barnets evne til å fokusere på detaljer i fortellingen samt å kunne trekke forbindelseslinjer på tvers av kontekster. Noe som gir grunnlag for barnets økende språklige ferdigheter, ved at samtalen beveger seg fra ”her- og- nå” situasjoner, og utvikler barnets dekontekstualiserte språkbruk (Shirley Brice Heath 1986 & Catherine E. Snow 1983). Med bakgrunn i en slik tenkning kan en si at et velutviklet

fortellingsskjema hjelper barnet med å utvikle mening og sammenheng i sine språklige samtaler. I den sammenheng sier Bruner at fortellingen skal forholde seg til to ulike *"landscapes"* samtidig, på den ene siden selve handlingen, der fortellerens fortolkning av virkeligheten og intensjoner med handlingen kommer til uttrykk. På den annen side må den forholde seg til fortellerens bevissthet omkring hendelser og handlinger i den virkelige verden, inkludert det å kunne ta andres perspektiv,

"... One is the landscape of action, where the constituents are the arguments of action: agent, intention or goal, situation, instrument, something corresponding to a "story grammar". The other landscape is the landscape of consciousness: what those involved in the action know, think, or feel, or do not know, think, or feel" (Bruner 1986:14).

En fortelling må innholde begge disse perspektivene for å bli en god fortelling. Meningen i en fortelling er ikke gitt på forhånd, den oppstår underveis og forutsetter både tenkning, fortolkning og samhandling (Bruner 1986). Språklige meninger utvikles ved å tolke fortellingen i en samhandlingssituasjon. De viktigste trekk ved fortellingen er at dens viktigste bestandel består av begivenheter som organiseres etter hverandre i tid, delene har derimot ikke noe mening i seg selv. Meningen kommer frem gjennom den helhet som fremgår av delenes plassering i rekkefølgen, det vil si gjennom fortellingens *"plot"* eller *"fabula"*. Det unike ved fortellingen er at den søker å skape sammenheng, ved at mange hendelsesforløp knyttes sammen. Det er det gjensidige forholdet mellom enkeltdelene som skaper sammenheng og forståelsen av denne helheten og som skaper mening for oss. Et annet poeng er at fortellinger betrakter både som virkelige og imaginære uten at de av den grunn mister sin betydning (Bruner 1990). På et vis er fortellingen alltid fiktiv, fordi den uttrykker én versjon av mange, nemlig fortellerens versjon. Heller ikke fortellingens troverdighet er avhengig av om den bygger på virkelige hendelser eller fantasiforestillinger, det er *"... the sequence of its sentences, rather than the truth or falsity of any of those sentences, is what determines its overall configuration or plot"* (Bruner 1990: 44).

Oppsummerende kan vi si at barnets fortellingsevne utvikles ved å fortelle om kjente opplevelser ved hjelp av kontekstuell støtte. Gjennom verbal støtte hjelper den voksne barnet med å produsere fortellinger. Voksne bruker språk som påvirker barnas vokabular og innhold i samtalen, slik at det oppstår en sammenheng og mening i barnas hendelse. Barna får forståelse av kunnskaper og ferdigheter. Etter hvert utvikles barnas evne til å fortelle uten verbal støtte.

Hjelpen stimulerer barnas evne til å utvikle språklige ferdigheter fra den umiddelbare ”her-og-nå” situasjonen og utvikler språklige kompetanse til ”der- og- da” situasjoner. Slik, som beskrevet tidligere i oppgaven, at barnet i samarbeid med den voksne eller med den mer ”kompetente” andre presterer mer enn det kan klare på egenhånd.

I dette avsnittet jeg har vist hvordan de ulike fortellingsformene ”Recounts”, ”Accounts” og ”Stories” utvikler barnets evne til å produsere forholdsvis komplekse språklige samtaler av ulik art. I neste avsnitt skal jeg se nærmere på hvordan barnets fortellingsferdigheter fremmer språklige ferdigheter.

3.6.1 Fortellingsferdigheter fremmer språklige ferdigheter

De fleste studier av narrativ utvikling konkluderer generelt med økende fortellingsferdighet i løpet av førskolealderen. Utviklingen gjelder både ferdigheter i å ta del i ulike former for fortellinger, og i oppbygging av fortellingen. Det vil si organisering og utvidelse av fortellingens innhold og struktur samt utvikling av dekontekstualisert språkbruk. Barnas samtaler i fortellingene kan betraktes innenfor det umiddelbare ”her-og- nå” og det mer abstrakte ”der-og- da”. Det hevdes at allerede fra to-års alder kan man påvise at barn er i stand til å mestre visse former for dekontekstualisert tale når samtalen er knyttet til kjente samhandlingsrutiner ledsaget av en voksen (Aukrust 1995).

Hvordan fortellinger fremmer språklig kompetanse viser Katherine Nelson (1989) i en studie: Barnet er allerede fra 2 års alderen opptatt av å fortelle om sine erfaringer, hverdagsrutiner og opplevelser som de har hatt i løpet av dagen. Gjennom fortellingene reflekterer barnet over sine opplevelser i forhold til mennesker, objekter, aktiviteter og følelser. I sine fortellinger bruker barnet et mer representerende og fortolkende språk. Ved hjelp av språket tolker barnet sine erfaringer og sosiale virkelighet og prøver å sette ord på sine tanker og følelser. På den måten skaper barnet mening og sammenheng i sin fortellingssituasjon, noe som hjelper det til å forstå situasjoner og å tilpasse seg til situasjonskrav. Resultatet av undersøkelsen viste at barna frigjør fortellingen fra ”her- og- nå” situasjonen og utvikler samtaler til å gjelde ”der- og- da” situasjonen. Barna ble mindre avhengig av sin kontekst, og produserte relativt sammenhengende

fortellinger. Slike fortellingsformer der barna beskriver sine erfaringer og opplevelser fra ”her- og- nå” situasjonen til ”der- og- da” situasjonen gir grunnlag for barnets evne til dekontekstualisering og dekontekstualisert språkbruk (Nelson 1989).

Det er flere studier som viser at barna blir mindre avhengig av kontekst i sin kommunikasjon, og mer i stand til å produsere relativt kompliserte og sammenhengende fortellinger. Etterhvert utvikles et mer kontekstuavhengig språk, der objekt – og rolletransformasjon blir mer abstrakt og etter hvert også mer sosial. Det understrekes at selve tema eller handlingsforløpet i stor grad influerer på barnas narrative presentasjoner. Ifølge forskningen påpekes barnas økende evne til fortolkning av enkelte situasjon, der fortolkingsstøtten etterhvert er å finne i barnas felles opplevelse av situasjonen eller hendelsen. Etterhvert utvikles barnas evne til formidling og språklig samhandling, og det legges stor vekt på det sosiale aspektet omkring fortellersituasjonen. Barna blir etter hvert i stand til å inkorporere enkelte strukturelle trekk i sine fortellinger, som inkluderer; ”...*use of the past tense, introduction of fictional characters, and use of traditional fairy-tale beginnings and endings*” (Judith A. Hudson & Lauren R. Shapiro 1991: 100).

Ifølge Bruner er evnen til å konstruere fortellinger en iboende egenskap hos barnet, som opptrer allerede før barnet er språklig i stand til å uttrykke seg. ”...*one of the most ubiquitous and powerfull discourse forms in human communication is narrative. Narrative structure is even inherent in the praxis of social interaction before it achieves linguistic expression*” (Bruner 1990: 77). Evnen til å konstruere fortellinger er en så viktig egenskap at den får betydning for i hvilke rekkefølge barnet tilegner seg de ulike grammatikalske former i språket. Det vil si at språkferdigheter hos barn blir betraktet som en viktig forutsetning for barns evne til å danne narrative strukturer. I tillegg til dette fokuseres det på fire ”*narrative tools*” som avgjørende for narrative konstruksjoner. For det første barnets oppmerksomhet omkring og i deres handlinger, det vil si barnets interaksjon med sine omgivelser. For det andre det å kunne etablere og opprettholde en lineær og kronologisk orden på hendelser. Den tredje understreker betydningen av å være sensitiv i forhold til praksis, dvs for gjeldende normer og regler. Det fjerde punktet innebærer betydningen av å kunne gripe fortellerens perspektiv. Barnets evne til narrativ organisering, beskrives som ”(...)”*innate*” and *primitive predisposition*”, noe barn tidlig lærer å forstå og bruke (Bruner 1990: 80). Individuelle og sosiale forutsetninger er også viktig for

utviklingen av narrativ forståelse. Betydningen av kultur fremheves som en viktig faktor for å utvikle barnets meninger og sammenheng i fortellingene (Bruner 1990). Med utgangspunkt i ovenstående forstår vi at både sosiale og kulturelle faktorer er viktig for å utvikle barnas språklige kompetanse, der barn gjennom samspill med sine omgivelser tilegner seg språklige uttrykk og språklige handlinger gjennom sine fortellinger.

På bakgrunn av denne tankegangen kan vi si at fortellinger er en språklig aktivitet som hjelper barnet til å beskrive hendelser det har opplevd. Det bidrar også til å utvikle barnets evne til å fortolke sine erfaringer og kunnskaper fra det sosiale livet. Barnets evne til å skape mening og sammenheng i fortellingen stimuleres. Det er i lys av dette vi kan si at fortellinger bidrar til å utvikle barnets språklige ferdigheter.

3.6.2 Å lytte til fortellinger

Å lære å fortelle og å lytte til barnas historier fremmer barnas fortellingsferdigheter og språklige ferdigheter. 32 engelske barn med ulik sosioøkonomisk bakgrunn, deltok i en studie fra de var 1¼ år til de var 7 år. De ble fulgt opp med tre forskjellige språklige aktiviteter. Hensikten var å se hvilke av de språklige aktivitetene som påvirket barnas språkutvikling mest. Den første aktiviteten var barnas evne til se på bøker, den andre språklige aktiviteten var tegning og fargelegging. Den tredje var å lytte til barnas historier og fortellinger som ble lest og fortalt med utgangspunkt i bøker. Resultatet av studien viste en sammenheng mellom det å lytte til barnas fortellinger og historier i førskolealderen og deres utvikling av språklige ferdigheter. Det antas også at språklige ferdigheter har betydning for tilegnelsen av lese- og skriveferdigheter (Gordon Wells 1985). Mye tyder på at det kan være like viktig å fortelle og lytte til barnas små historier, som å lese barnebøker. Barnas erfaringer med fortellinger og historier der de blir lyttet til, ser ut til å gi grunnlag for utviklingen av språklige meninger og språkhandling.

På bakgrunn av diskusjonen om fortellingsformer ser vi at det å hjelpe barna til å produsere sine språklige samtaler i form av fortellinger og det å lytte til barnas historier og samtaler er av stor betydning for barnas utvikling av språklige ferdigheter, og også for deres senere leseforståelse. Dersom foreldre av barn med minoritetsbakgrunn vektlegger ”Recounts”, ”Accounts”, og

”Stories” på barnas førstespråk kan det danne et godt grunnlag for utvikling av barnas språklige ferdigheter. I hvilken grad mødre til minoritetsbarn vektlegger utviklingen av barnas fortellingsevne ser jeg nærmere på i empiri kapitlet.

3.7 Oppsummering av fortelling

Fortellingen er en språklig aktivitet som barn bruker i sine hverdagsliv for å kunne uttrykke seg og for å skape sammenheng og mening i den enkelte situasjon. Fortellinger utvikles innenfor sosiale- og kulturelle kontekster. Gjennom barnas samhandling med sine omgivelser overføres språk og kulturens skikk og bruk. Dermed blir barna i stand til å beskrive hverdagsrutiner, forestilte hendelser og handlinger gjennom fortellingen. Barna prøver å skape meningsfulle fortellinger som gir grunnlag for utviklingen av deres avanserte språklige ferdigheter der dekontekstualisering er en forutsening. Det ser ut til at det er viktig å ta seg tid til å lytte til barns fortellinger, slik at de opplever bekreftelse og godkjennelse på de fortellingene som de er opptatt av å fortelle til den voksne. På denne måten utvikles innhold og språklige meninger i barns fortellinger, som igjen gir grunnlag for deres språklige ferdigheter.

Vi har nå sett fortellingens betydning i barns språkutvikling og vil til slutt se hvordan leken bidrar til å utvikle språklige ferdigheter.

3.8 Kjennetegn ved leken

Lek er et begrep som innebærer en mangfoldighet av atferd. Det lar seg vanskelig gjøre å gi noen entydig definisjon eller forklaring på hva lek er. Likevel kan lek-forskere peke på noen karakteristiske trekk som gir leken særpreg og som kjennetegner den i forhold til annen aktivitet (Liv Vedeler 1987). Den amerikanske sosialantropologen Gregory Bateson ser leken i et kommunikasjonsperspektiv. Det vil si at leken er en aktivitet som hjelper barnet til å reflektere over egne tanker og eget språket. Gjennom leken får barnet utviklet stadig nye kunnskaper og erfaringer som hjelper det med å tilpasse seg og samhandle med andre mennesker. Det er et viktig ledd i utviklingen av barnets kommunikative ferdigheter (Bateson 1972).

Leken kan karakteriseres som noe som er morsomt og oppleves positivt av den som leker. Det er lystbetont, spontant og frivillig. Leken er karakterisert av engasjement og en viss systematisk aktivitet. Barnet må inneha ferdigheter for å kunne delta i leken. For det første må de kunne tolke hva som er lekens virkelighetssfære og de må kunne skille lekehandlingen fra en annen form for virksomhet. Samtidig må barna kunne delta i å identifisere lekens tema og gjennom kommunikasjon og samhandling også bidra til å utvikle lekens tema. I leken må barna også kunne forholde seg til lekens ulike roller og handle adekvat i forhold til egne og andres rolleforventninger. Gjennom leken får barnet mulighet til å kunne ta den andres perspektiv. Det er en viktig forutsetning for samhandling, der barnet i fellesskap forhandler om og opprettholder og utvikler lekens handlinger og tema (Catherine Garvey 1979).

Ifølge rammeplanen for barnehagen kjennetegnes leken, ved at den er en frivillig aktivitet, som barna selv velger å delta i. Leken karakteriseres videre ved at det er noe som skjer ”på liksom” i motsetning til det virkelige liv. Ved bruk av fantasi og forestillinger kan barnet bevege seg fra den virkelige verden til ”lekeverden”. Barnet får frihet til å tolke lekens tema ved bruk av sin kreativitet og fantasi. Leken betraktes også som lystbetont for barnet, den stimulerer og inviterer barnet til å skape orden og spenning, og fungerer som en forberedelse til voksenlivet (BFD 1995). Nedenfor vil jeg se på hvordan lekens kontekst bidrar til å utvikle barnets språklige ferdigheter.

3.9 Leken som kilde for utvikling av barnets språklige ferdigheter

I et utviklingspsykologisk perspektiv har lekens betydning for utvikling av språk og tenkning blitt tillagt stor betydning. Spesielt fokuseres det på barns evne til økende bruk av symboler.

Vygotskys perspektiv er også sentral i synet på lekens betydning i utviklingen av språket. Han gir leken en fremtredende plass i det pedagogiske arbeidet med småbarn. Vygotsky betraktet leken som den ledende utviklingskilden i førskolealderen. Det vil si at lekeaktiviteter har størst betydning for barnets sosiale og kognitive utvikling. Barna kan innenfor lekens rammer, praktisere aktiviteter og ferdigheter som de ennå ikke mestrer. Barna får mulighet til å utforske følelser, motoriske bevegelser, symboler og bokstaver. I leken får virkelighetens handlinger nye meninger og barna kan i leken handle ”ett hode høyere enn seg selv”(Vygotsky 1978). Det hevdes også at leken har betydning for utvikling av barnets evne til å eksperimentere og utforske sosiale omgivelser. Leken gir frihet til å prøve og feile på ferdigheter og ulike aktiviteter. Konteksten i leken skaper rom for barnet til å mestre kompliserte ferdigheter i det virkelige livet (Frønes 1998). På den måten kan vi si at leken hjelper barna til å forstå sosiale roller og språket i virkeligheten og gir det oversikt over ”den voksnes verden”. Det er på dette grunnlag leken kan fremme endringer i barnets språkbruk, og gi rom for at det kan ta i bruk et mer variert og komplisert språk som inneholder definisjoner, forklaringer og fortellinger.

Ifølge Vygotsky skaper barnet gjennom leken sin egen nærmeste utviklingssone. Handlinger som barnet utfører i lekesituasjonen påvirker barnets psykiske utvikling. Det foregår en komplisert og dynamisk relasjon mellom lekens utvikling og barnets indre psykologiske utvikling, der barnets utviklingsprosess følger etter læreprosessen. Leken betraktes som en utviklingskilde ved at lekens aktiviteter foregår ut fra en tenkt plan eller tenkt situasjon. Barnet skaper i leken en forestilt situasjon, der handlinger bestemmes av ideer og forestillinger. Barnet produserer komplekse, meningsbærende og abstrakte ord, samt betydningsinnhold av symboler og begreper (Vygotsky 1978).

Hvordan barn i lekesituasjoner utvikler språklige meninger, som danner grunnlag for kommunikasjon og språklige ferdigheter forklares ut fra ulike teoretiske referanser. Ifølge Vygotsky det viktig å etablere en felles situasjonsforståelse som en dynamisk og kontinuerlig

prosess, der barn med ulik erfaringsbakgrunn forhandler seg frem til en felles forståelse i leken. En slik prosess foregår på ulike nivå, først gjennom å etablere et gjensidig fokus og felles oppmerksomhet, dernest gjennom en utvidelse og opprettholdelse av situasjonen, for til sist å oppnå enighet om selve aktiviteten (Nancy Budwig, Amy Strage & Michael Bamberg 1986). En slik tankeprosess i lekesituasjonen fører til at barns lekehandlinger strekkes ut fra det aktuelle utviklingsnivå og opp mot et høyere utviklingsnivå. På den måten stimuleres lekeaktivitetene ut fra det reelle utviklingsnivå til det potensielle nivået, der barnas videre læring og utvikling foregår. Det foregår en bevisstgjøring av ulike funksjoner hos barna i ”sonen for den nærmeste utvikling” (Erling Lars Dale 1996). Det er ut i fra et slikt perspektiv at leken betraktes som sonen for utvikling og etablerer grunnlaget for barns tanke og språklige ferdigheter.

Hva er det som danner grunnlag for barnas kommunikasjon i leken? Katherine Nelson & Susan Seidman har gjennom begrepet ”Script” poengtert at barns hverdag består av hendelser som gjentar seg og som innebærer relasjoner til andre. Kunnskap om dagliglivet er basert på tidsmessige og sosialt strukturerte hendelser, der barna rekonstruerer den komplekse virkeligheten gjennom mentale representasjoner. Handlingene representerer hverdagens virkelighet, slik barna oppfatter dem, og danner utgangspunkt for forhandlinger om tema. ”Script” er viktig forutsetning for barnas utvikling av språket. I 3 års alder begynner barn å utvikle sine ”Scripts”, som blir betydelig utvidet mellom 3 og 5 år (Nelson & Seidman 1984).

Analyser foretatt av barns kommunikasjon viser hvordan utviklingen av språket foregår i leken. Det hevdes at det er barnas felles forståelse av situasjonen som er selve grunnlaget for kommunikasjonen. Felles fokus er selve grunnlaget for all dialog. Dialogen gjør at barna forhandler med hverandre om hvordan de skal utvide lekens handling. Gjennom lekehandlinger deler barna implisitt en felles forståelse av situasjonen, noe som igjen bidrar til å danne grunnlaget for barnas språklige handlinger (Artin Göncü 1993).

Et annet sentralt tema i forskning på tidlig språkbruk hos barn, har fokusert på hvordan barnets språklige gjentakelser gir grunnlag for utvikling av språklige meninger og språkhandlinger. Barnet gjentar seg selv i den samme leken fra gang til gang. En situasjon som for eksempel en dørklokke oppfordrer barnet til å åpne og lukke døren. Barnet kan gjenta denne handlingen i det

uendelige. Gjentakelser viser at barnet får forståelse av betydningen av ordene dør og ringeklokke (Vygotsky 1978). Eksempelet viser hvordan en gjentakende handling skaper en felles situasjonsforståelse og meningsaspekt i barnets handlinger, forankret i den umiddelbare konkrete handlingen. Denne prosessen utvider barnets situasjonsforståelse og språklige ferdigheter og utvikler dets språkhandlinger til også å gjelde ikke tilstedsværende personer og hendelser.

Lekens betydning for utvikling av barns evne til symbolbruk, er også et sentralt poeng hos Piaget. I motsetning til Vygotsky understreker Piaget at barns språklige utvikling er resultat av en indre modningsprosess, der barna gradvis utvikler evnen til bruk av symboler mer eller mindre uavhengig av sine omgivelser. Barns evne til å bruke symboler betraktes som en nødvendig forutsetning for å kunne delta i leken. Ifølge Piaget gjennomgår barn tre ulike lekestadier, som fremmer deres kognitive og symbolske utvikling. Sansemotorisk lek eller øvingslek, symbollek og regellek. Det ene stadiet kommer automatisk etter det andre (Piaget 1962). Der det forutsettes at barna har gjennomgått foregående stadie før de kan gå opp til neste stadie.

Det hevdes at sansemotorisk lek innebærer "borte-titt-tei" lek og gjemsellek. Gjennom dette utvikles barnets evne til å oppfatte ting og mennesker, som eksisterer uavhengig av barnets umiddelbare sanseintrykk. For eksempel at ballen finnes selv om den triller under sofaen. Dette kaller Piaget objektpermanens. Sansemotorisk lek ansees innenfor denne tenkningen å være av stor betydning for barnets begrepsutvikling. Gjennom det stadiet lærer barna å relatere objekter til hverandre i samsvar med det sosiale miljøet. Lek med symboler har nær sammenheng med barnas intellektuelle utvikling og dets evne til å bruke symboler og språk. Gjennom symbollek utvikles barnets evne til å se bort fra den umiddelbare, konkrete "her og nå" situasjonen til å tenke "der og da". Barna prøver å forestille seg konkrete objekter eller ting uten at de er tilstede. For eksempel "å late som" (Piaget 1962).

Regellek eller rollelek utvikler barnets evne til å tenke abstrakt og å se bort fra det konkrete umiddelbart sansbare. Barna lærer å tenke og huske én ting tilbake til utgangspunktet. Gjennom rolleleken utvikler barnets evne til å fungere i samsvar med rollen som de har fått. Det er en nødvendig ferdighet for at barna skal kunne delta i lekens verden. Det hevdes at gjennom leken

foregår en form for selvregulering. Det vil si at leken enten er en måte å befeste allerede innlærte strukturer på, assimilasjon, eller en måte å bearbeide sine indre konflikter på. Ifølge denne tekningen blir det viktig å tilrettelegge gode lekemiljøer, for å skape gode utviklingsbetingelser (Piaget 1962).

Med utgangspunkt i ovenstående kan vi si at språklige læringspotensialer i leken knytter seg til barnets forståelse av situasjonens mening og betydningen av gjenstander, som etablerer en felles forståelse av situasjonen og språklige meninger. Leken hjelper barnets til å bevege seg fra en situasjonsbetinget aktivitet til den abstrakte tenkningen som er frigjort fra virkelighetens verden, og leder det til å utvikle dekontekstualisert og verbal tenkning. Gjennom leken lærer barnet å tenke i et situasjonsuavhengig perspektiv som gir det trening i abstrakt bruk av symboler og gjør barnet i stand til å generalisere meninger fra situasjonen til nye sammenhenger. På den måten får barnets språklige handlinger et innhold og en språklig mening som skaper forutsetninger for utvikling av barnets språklige ferdigheter.

3.9.1 Rollelek

Rolleleken defineres som en atferd, der barn simulerer en annen persons identitet eller karakteregenskap. I leken later barna som sted, ting, omgivelser og en selv er noe annet enn i virkeligheten. Rolleleken karakteriseres som sosial lek, den forekommer innenfor lekegruppen, der rollene er gjensidige og reflekterer komplementære sosiale relasjoner, som for eksempel foreldre - barn, doktor – pasient (Vedeler 1987). Rolleleken i denne sammenheng blir en sosial innvielse, der barnet tilegner bevisste symboler og sosiale roller (Dale 1996). Rollelek kan gi barnet gode erfaringer i å bruke språket sitt. Dialog og kommunikasjon i rolleleken kan bidra til å fremme barnets språklige ferdigheter. Rolleleken er en viktig arena for utvikling av et representerende språk og symbolsk språk hos barn. Gjennom rolleleken får barnet utviklet språket og begrepskunnskapen ved å gå inn i en symbolsk interaksjon med jevnaldrene. For eksempel ved at gjenstander og personer tildeles ”roller” som symboliserer ting og hendelser i den virkelige verden (Vygotsky 1978). I rolleleken foregår det en språklig samhandling som er knyttet til et fellesskap, der barnet har et forhold til en samtalepartner. Det brukes et mer eksplisitt språk for å planlegge lekens tema mellom deltakerne i rolleleken.

Språket blir tatt i bruk for å definere lekens rammer, som personer, gjenstander og begreper. Språket hjelper barnet med å tolke og definere konteksten i rolleleken, eksempelvis hvem som gjøre hva og hva ulike gjenstander skal symbolisere. På denne måten skapes mening og sammenheng i lekesituasjonen, fordi det fokuseres på de enkelte elementer for å forklare rollerelasjonen. Ved å rette oppmerksomheten mot alle de små detaljene blir barnet i stand til å skape en helt ny virkelighet (Wold 1996). Slik blir barnet i stand til å generalisere sine kunnskaper og ferdigheter utover den aktuelle lekekonteksten som det befinner seg i.

Forskning på barns kommunikasjon i rollelek viser at språket kan ha to funksjoner. Den ene typen er kommunikasjon som er adekvat i forhold til rollen de spiller, de ytrer seg med andre ord i rollen. Den andre typen kommunikasjon er en form som brukes for å strukturere, vedlikeholde og videreutvikle lekeepisoder eller leketema. Barna snakker *om rollen* slik at deltakerne i leken skal kunne forstå situasjonen og handle adekvat i forhold til denne (Vedeler 1987). Dette karakteriseres som en form for regibemerkninger for å formidle lekens kontekst og sammenheng, samtidig skapes og utvikles leketema. Barna forholde seg således til to plan i lekesituasjon, regiplanet og rollespill planet. I den sammenheng vises det metakognitive aspektet i leken, det vil si hvordan barnet bruker språket for å markere ulike kommunikasjonshandlinger, og hva som skjer i samspill mellom barn som leker, hvilket plan de kommuniserer på og hvilke språklige kontekstuelle rammer de har å forholde seg til. Det illustreres ut fra et kommunikasjonsperspektiv hvordan barnet i lek på den ene siden etablerer et tema i leken, og på den annen side forhandler om leketemaets utvikling. Et karakteristisk trekk ved kommunikasjon er at det foregår på flere plan samtidig, og inneholder følgelig flere tolkningsmuligheter. Samtidig som et utsagn både har et konkret innhold (tekst), gir det også signaler om hvordan innholdet skal tolkes (kontekst). For å forstå utsagnet må man altså forstå både innholdet i det som sies og den sammenheng det sies i. Leken er et fenomen der disse to kommunikasjonsformene trer tydelig frem. Karakteristisk for leken er at det foregår en stadig veksling mellom ulike virkelighetssfærer ved at barna går ”ut” og ”inn” av de ulike sfærene. Det forekommer stadige scenskifter og rollebytter etter hvert som leken utvikler seg, og det stilles store krav til å forstå og fortolke den virkelighet som til enhver tid gjør seg gjeldende. Språklig uttrykkes dette ikke nødvendigvis eksplisitt, men det ligger oftest implisitt i lekens kommunikasjon og markeres gjerne gjennom tilgjorte stemmer, fakter og bevegelser (Bateson 1972).

Metakommunikasjon er en form for klargjørende kommunikasjon, der hensikten er å hjelpe rolledeltakerne til å opprettholde en felles fantasiforestilling, et felles leketema, og til å forstå og fortolke hva dette temaet innebærer. Det krever både metakommunikative ferdigheter, samtidig som det krever evnen til å oppfatte og realisere det metakognitive budskapet. Dette forutsetter imidlertid at barnet er istand til å kunne skille mellom, og å forholde seg til tekst og kontekst. Det understrekes imidlertid at utsagnene, kalt tekst, i seg selv ikke har noen mening, det er bare når det tolkes som del av en kontekst at de kan bli meningsfulle. Når barnet leker, vil konteksten være budskapet om at det bare er ”på liksom”, og det må metakommunisere hvilket plan det befinner seg på. Barnet må signalisere det kompliserte vekselspillet mellom de ulike sfærer innenfor lekens rammer. Meningen vil, ligge implisitt i både det talte budskapet og i selve handlingen. Lekens ulike nivå er å betrakte som en ramme rundt barnets kommunikasjon, der metakommunikasjon gjør det mulig å løfte handlingen ut av virkelighetens sfære til et høyere abstraksjonsnivå enn selve leketeksten (Bateson 1972).

Med utgangspunkt i diskusjonen ovenfor ser vi at rolleleken kan skape ulike språklige kontekstuelle rammer, der barnet gjennom tolkning av lekens kontekst utvikler metakommunikative ferdigheter. I denne sammenheng ser vi at leken representerer en overgang fra den kontekststøttede til den kontekststøttede tenkningen som øker evnen til dekontekstualisert språkbruk. Leken skaper rammer slik at barnets tenkning kan bevege seg fra den kontekstbundne situasjonen over til den kontekststøttede situasjonen.

I neste avsnitt tar jeg for meg hvordan leken fremmer bevisstgjøring av sosiale- og kulturelle kontekster og hvordan barnet blir bevisstgjort sosiale roller og utvikler språklige meninger i lekesituasjonen.

3.9.2 Leken betydning for bevisstgjøring av sosiale roller

Leken er for barnet den aktiviteten som hjelper det til å utvikle bevissthet om det samfunn og den kultur det er en del av. Leken fordrer at barnet internaliserer sosiale roller, holdninger og handlinger fra den sosiale virkeligheten. Gjennom samhandlinger i leken overføres den sosiale- og kulturelle virkeligheten, samt symboler til barnets handlings- og tankemønster. Leken

betraktes som en regelfølgende handling, som innebærer sosiale roller, regler for atferd, og regler fra den sosiale virkeligheten. Leken fører til bevisstgjøring av sosiale roller og regler, og hvordan barnet skal handle i og takle den sosiale virkeligheten. Barnet retter seg etter lekens regler og gir avkall på sine umiddelbare ønsker, ved at det aksepterer lekens roller og regler. Dette er en forutsetning for at barnet skal kunne gjennomføre leken på en vellykket måte (Vygotsky 1978).

Gjennom situasjoner i leken prøver barnet å regulere både språk og atferd. Barnet prøver å ligne voksne, ved å tilegne seg en annens rolle, eksempelvis mor, far, lege eller pasient. Tilegnelse av lekens regler gir barnet forståelse av sosiale normer og regler. På den måten vil barnets atferd i lekesituasjonen vise tilbake til det virkelige livet. Slik fremmer leken en langsiktig utvikling i barnet, der det bevisstgjøres og lærer seg de kulturbestemte roller og regler som de er en del av (Vygotsky 1978).

Hvordan barnet bevisstgjør sosiale roller og utvikler språklige meninger i en lekesituasjon kan illustreres ved hjelp av følgende eksempel: Det er to søstre, de vil allikevel leke at de er søstre. Gjennom leken prøver de å finne ut hva det vil si å være søstre i virkeligheten. Begge jentene vet hva det vil si å være søstre i praksis. Ved å late som de er søstre i leken blir rollen som søster bevisstgjort og artikulert (Vygotsky 1978). For å kunne leke trenger barnet noe å imitere eller herme etter. Imitasjon hjelper barnet til å internalisere sosiale regler og normer. Gjennom rolleimitasjon kan barnet artikulere hva det vil si å være søstre i virkeligheten (Dale 1996). Regler og normer for søsterskap artikuleres, først gjennom rollen som har skjulte regler for atferd, deretter gjennom å formulere disse i regi av dialogen som foregår mellom søstrene. Med egne ord prøver de å sette ord og mening på sine roller som søstre, hva er en søster, og hva det vil si å være søstre i sosiale sammenhenger. (Vygotsky 1978). På denne måten får de en intendert mening om hva det vil si å være søstre. I løsrivelsesprosessen skaper fenomenene mening fra den reelle situasjonen og gir grunnlag for utvikling av dekontekstualiserte språklige ferdigheter.

Med utgangspunkt i denne tankegangen kan vi si at leken er kilde til en begynnende bevisstgjøring av sosiale erfaringer, strategier og kunnskaper. Barnet konstruerer virkeligheten gjennom sin imaginære verden. Det er sosiale- og kulturelle kontekster som skaper språklig mening i lekesituasjonen. Innenfor lekens rammer skjer det en overføring av ferdigheter,

strategier og sosiale roller som barnet gjennom en bevisstgjøringsprosess senere generaliserer til nye situasjoner. Barnets handlinger og samtaler i leken går fra den umiddelbare ”her- og- nå “ til den mer abstrakte ”der- og- da” situasjonen. Dette kan betraktes som veien til barnets abstrakte tenkning og evne til utvikling av dekontekstualisert språkbruk, og språklige ferdigheter.

I et språkutviklingsperspektiv innebærer dette at dialog og kommunikasjon innenfor lekens kontekst er en forutsetning for utvikling av språklige ferdigheter. I barnas kommunikasjon med hverandre og med de voksne ligger potensialet for barnas språklige handlinger. Språkhandlinger innenfor lekesituasjonen fordrer barnas språklige ferdigheter på ulike nivå, både sosialt og individuelt. Gjennom bevisstgjøring av den sosiale virkeligheten og betydningsinnholdet av ulike gjenstander og symboler som finnes innenfor den sosiale arena, frigjør barna betydningen av innholdet fra den konkrete virkeligheten. Slik skaper leken rammer for utvikling av barnas abstrakte språk og tenkning, som gjør at de blir i stand til å generalisere sine språklige kunnskaper og ferdigheter utover den aktuelle situasjonen. Det er dette aspektet som ligger til grunn for barnas utvikling av språklige ferdigheter.

Dersom foreldre av barn med minoritetsbakgrunn tilrettelegger for et lekemiljø som består av dialog og samhandling kan det ha stor betydning for barnets utvikling av språklig kompetanse. Et godt tilrettelagt lekemiljø for barn med minoritetsbakgrunn kan ha stor betydning for utviklingen av språklige ferdigheter ut over deres aktuelle språknivå. Den voksnes rolle er av avgjørende betydning for hvordan barnet skal få introdusert den sosiale- og kulturelle virkeligheten innenfor lekesituasjonen, og hvordan barnet overfører kunnskaper og strategier til sine språklige handlinger. Støtte fra en mer kompetent voksen kan utvikle gode læringsbetingelser for barnets språklæring. I empiri kapittelet vil jeg se nærmere på i hvilken grad mødre leker med barna sine, og om de ser viktigheten av leken for å fremme deres barns språklige ferdigheter.

3.10 Oppsummering av lek

Leken er en aktivitet som gir barnet glede, spenning og læring. Det er en kilde til utvikling av barnets evne til å lære språklige meninger, blant annet betydningsinnhold av begreper og

symboler. Barnets kunnskap om meningsbærende og abstrakte ord danner grunnlaget for utvikling av deres språklige ferdigheter.

Rolleleken har sentral betydning i utviklingen av barnets språklige kompetanse. Rolleleken skaper en språklig situasjon som utfordrer barnet til å kommunisere og å bruke språket for å tilpasse det lekesituasjonen. Rolleleken skaper et stort rom for fantasier, forestillinger og kreativitet som hjelper barnet til å definere ulike gjenstander og personer. Ved å forstå og å fortolke lekens tema i en sammenheng, stimuleres barnets evne til å utvikle metakommunikative ferdigheter. Rolleleken gir også bekreftelse til barnets fantasier og kreativitet og bevisstgjør språklige ord, begreper og ulike sosiale fenomener. Ikke minst bidrar rolleleken til at barnets evne til å lage historier og fortellinger rundt deres opplevelser fra den sosiale virkeligheten utvikles. Vi kan si at barnet i lekesituasjonen skaper to verdener. Den første er virkelighetens verden og den andre er forestillingenes- eller fantasienes verden. Den virkelige verden består av sosiale og kulturelle erfaringer, sosiale roller, symboler, tegn, kunnskaper og strategier. Fantasienes verden innebærer utforskning og læring av den ”språklige verden”. Denne utforskningsprosessen i leken gir barnet trening og utvikling av abstrakt tenkning og språk.

Videre bidrar leken til bevisstgjøring av den sosiale virkeligheten, der barnet utvikler bevissthet omkring den kulturen det er en del av. Gjennom samhandling blir barnet i stand til å utvikle sine språklige ferdigheter. I lekesituasjonen lærer barnet seg å ordlegge sosiale normer og regler. Barnet internaliserer skjulte sosiale koder, symboler og sosiale roller på et bevisstgjøringsplan. I leken prøver barnet å ikke følge sine umiddelbare behov, for i stedet gjøre det leken stiller krav om. Lekens regler bygger ofte på sosiale normer og regler fra barnets virkelighet.

Til hit har vi sett hvordan lek, fortellinger og boklesingssituasjoner skaper rammer for utvikling av barnas språklige ferdigheter og språkutvikling. I følgende avsnitt drøftes kort likheter og ulikheter mellom lesing, fortelling og lek.

3.11 Drøfting av likheter og ulikheter mellom lesing, fortelling og lek

Fortellinger foregår både i den virkelige verden og i fantasiens verden. Virkeligheten referer til barnets erfaringer fra hverdagens rutiner, mens fantasiens verden referer til den fiktive verden. Dette gjelder også for leken med sine mange virkelighetssfærer. Leken kan altså både avspeile barnets egentlige virkelighet, samtidig som den er å betrakte som en metafor av virkeligheten, en virkelighetssfære barnet referer til, ikke nødvendigvis for å kopiere den, men for å gi den en ny fortolkning. Å betrakte leken som en fortelling, vil med andre ord si at barnet befinner seg i fortellingen. Det er selv med på å gi fortellingen et uttrykk og et innhold på bakgrunn av de virkelighetsarenaer som det befinner seg i. Leken er å betrakte som barnets meningsfylte handlinger, der utviklingen av et leketema er å sammenligne med en fortelling som blir til gjennom dialog og samhandling. På mange måter kan leken betraktes analogt med fortellingen, både når det gjelder innhold, form og struktur. Barnet bruker fortellingens form for å skape sammenheng og mening, til å knytte sammen både fortidige, samtidige og fremtidige hendelser i et meningsfylt hele. Innenfor fortellingen er barnet opptatt av å organisere hendelser og historier etter hverandre i tid, slik at det skapes mening og sammenheng. På samme måte planlegges og defineres lekens tema ut fra en kontekst. Meningen kommer fram ved å tolke lekens tema. Meningen i fortellingen kommer fram ved å plassere fortellinger etter hverandre i tid.

Lesingen gir utgangspunkt for dialog, språklige samtaler og definering av ord og begreper. Det å lese bøker for barnet gjentatte ganger, og gjennom en dialog om handlingen i boka utvikles barnets evne til å hente mening ut av teksten og å lære ukjente ord og begreper. Barnet fordres til å utdype og forklare innholdet i det som blir lest. På den måten fremmer lesingen barnets evne til dekontekstualisering. Dette gjelder også fortellingen, ved å organisere og utvide fortellingens innhold og struktur i en rekkefølge søkes mening og sammenheng. Den voksne utgjør en viktig del av fortolkningsstøtten som ligger til grunn for samtalens innhold og mening. Altså kan vi si at barnets erfaringer med dialog og samtaler som foregår innenfor fortellingen, leken og lesingens rammer stimulerer barnets evne til å definere ord og begreper og utvikler deres evne til å kunne fortelle sammenhengende og mer komplekse historier. Det betyr at alle tre elementer er viktig for å fremme barnets språklige ferdigheter. De stimulerer barnets språklige ferdigheter på ulike måter og på denne måten utfyller de hverandre.

Fortellingen, leken og lesingen har mange likhetstrekk. Barna får gjennom fortellingen, leken og lesingen muligheter til å utforske følelser, symboler og bokstaver. Likheten mellom fortellingen, leken og lesingen er at det skapes felles forståelse av den situasjonen som danner grunnlaget for kommunikasjonen. Med utgangspunkt i lekens tema eller aktiviteter skapes felles forståelse av situasjonen som danner grunnlaget for dialog og språklige handlinger. Fortellingen skaper en felles situasjonsforståelse ved hjelp av voksen støtte, der den voksen hjelper til med å tolke barnets fortellinger med innhold og meninger. I lesesituasjonen er det derimot innholdet i teksten som etablerer en felles forståelse av situasjonen, og som danner grunnlaget for dialog og språklig samspill. Barnets språkhandling innenfor fortellingen, leken og lesingen relateres til kjente situasjoner og rutiner som kjennetegnes av forutsigbarhet og felles forståelse. Barnets samtaler beveger seg fra den umiddelbare ”her-og-nå” situasjonen som samtalen har sitt utspring i til ”der-og-da” situasjoner.

Leken er en aktivitet der barna kan spille ut sine fantasier, kreativitet og sosiale roller. Spesielt gjennom rolleleken eller sosiale fantasileker stimuleres barnets abstrakte og metakommunikative språklige ferdigheter. Rolleleken fordrer bestemte forutsetninger for deltakelse og det stilles krav om evne til å identifisere og tolke lekens tema gjennom kommunikasjon og samhandling. I rolleleken er barnet opptatt av å forstå, definere og å forklare lekens tema i detaljer og helhetlig. Leken ser ut til å skape rammer, der barnet aktivt kan orientere seg selv og andre mot en meningsfull sammenheng. I leken ser barnet ut til å utvikle evnen til å kunne fortolke, planlegge og å forstå lekens tema og situasjoner. I tillegg utvikles evnen til å kunne ta samtalepartnerens perspektiv og til å uttrykke sine intensjoner i dialog med andre. Slik fremmes språklige ferdigheter som beveger seg fra ”her-og- nå” til ”der- og- da” situasjoner. Barnet blir i stand til å snakke om det ikke-tilstedeværende” om hendelser i fortid og fremtid, og om personer og objekter som ikke er til stede. Innenfor fortellingen utvikles barnets evne til å organisere delene i en begivenhet etter hverandre i tid, samt å kunne tolke disse delene i en rekkefølge og i en helhet for å skape mening. Med utgangspunkt i å kunne fortolke og plassere hendelser eller begivenheter stimulerer barnets språklig kompetanse fra ”her-og- nå” situasjoner til ”der- og- da” situasjoner. Lesing består av dialog, samtale, utdyping og forklaring av innholdet som blir lest. Gjennom lesing ser barnet ut til å utvikle evnen til å kunne forstå og fortolke innholdet og definere ord og begreper i teksten. Lesing bidrar til utvikling av barnets dekontekstualisert språklige ferdigheter.

Fortellingen, leken og lesingen er språklige aktiviteter som gir trening i bruk av dekontekstualisert tale- og metakommunikative ferdigheter. På bakgrunn av drøftingen ovenfor kan vi si at fortellingen, leken og lesingen er viktig for barnets utvikling av spontane og vitenskaplige begreper og en utvidet språkkode som kan gi en bedre forutsetning til å kunne mestre skolerelaterte utfordringer og å kunne forstå skolens kode.

I kommende kapitler skal jeg fremlegge metode og empiriske resultater, som viser hvordan foreldre av minoritetsspråklige barn vektlegger utviklingen av barnas språklige ferdigheter. Dette blir sett i lys av hvordan foreldrene er opptatt av å utvikle barnas språklige ferdigheter innenfor rammen av lesing, fortellingen og leken.

4 METODE

I dette kapittelet beskrives de refleksjoner og overveielser som er foretatt i forhold til hvilke metoder som best kan belyse oppgavens problemstilling. For å belyse problemstillingen, har jeg gjennomført et empirisk studie, der semistrukturert intervju er benyttet. Videre belyses analysemetoden som ble brukt i gjennomføringen av studien. For øvrig beskrives utvalget og utvalgsprosedyren, og hvordan undersøkelsen er gjennomført. Metodiske og etiske overveielser vil også bli trukket inn i kapittelet.

4.1 Valg av metode

For å belyse min problemstilling valgte jeg en kvalitativ tilnærming. Ved å bruke kvalitativ metode går jeg i dybden og ser særtrekk i hvordan informantene i undersøkelsen stimulerer språklige ferdigheter hos barna. Kvalitativ metode betraktes som godt egnet til å studere fenomener i deres naturlige situasjoner. Kvalitativ forskning kjennetegnes ved at en søker en dypere forståelse av sosiale fenomener, der en prøver å forstå og tolke individets meninger og handlinger (Anne Ryen 2002). Fordelen med kvalitativ metode er at en får mulighet til å studere mange variabler hos få informanter. Det samles store mengder av informasjon om en eller få personer. Metoden kan gi en helhetlig beskrivelse av prosesser (Edvard Befring 1994). Metoden kan også gi innblikk og forståelse av det lukkede språksosialiseringsforholdet i familier med minoritetsspråklig bakgrunn. Kvalitativ metode kan i tillegg være en hjelp til å forstå og beskrive hvordan språklige ferdigheter stimuleres i barnets hjem. Ulempen ved kvalitativ metode er at det fokuseres på å fremskaffe kunnskaper fra enkeltindivider. Det kvalitative intervju er også kritisert for å overse den materielle og sosiale interaksjonen som respondenten befinner seg i (Ryen 2002). Siden ønsket for studien var en arbeidsform med stor fleksibilitet og åpenhet med mulighet for direkte kontakt med informanter, valgte jeg en kvalitativ tilnærming.

4.2 Utarbeidelse av intervjuguide

For å belyse hva foreldre av minoritetsspråklige barn vektlegger i utviklingen av barnets språklige ferdigheter, valgte jeg å utarbeide et spørreskjema som kunne fungere som en intervjuguide. Spørsmålene ble presentert i intervjusform, og utarbeidet med bakgrunn i de teorier som danner grunnlaget for oppgaven. En intervjuguide har den fordelen at den gir en mulighet til å fange opp respondentenes perspektiv og til en mer åpen interaksjonen et strukturert spørreskjema, som kan tendere mot å bli en relativt mekanisk interaksjon (Ryen 2002).

Med bakgrunn i hovedkategorier lesing, fortelling og lek er det utarbeidet et intervjukskjema, som inneholder 53 spørsmål. Spørsmålene er kategorisert i 11 temaer, som er: lesing, hvordan barnas aktivitet med bøker er, fortelling, lek, språk, venner, barnehagen, bibliotek, mors bakgrunn, yrkesliv, utdanningsbakgrunn og språklige ferdigheter hos mor på norsk, engelsk og urdu. Innledningsvis legges det vekt på enkle spørsmål med lukkede ja eller nei svar. Etter hvert går intervjuet over til mer detaljerte åpne spørsmål for å belyse hovedkategoriene. Alle spørsmålene ble på forhånd oversatt til informantens morsmålet. Spørsmålene ble formulert likt til alle informantene, slik at det ikke ble en tilfeldig oversettelse underveis. Det ble lagt vekt på å få til en god dialog mellom intervjuer og informantene. Spørsmålene ble derfor ikke nødvendigvis stilt i samme rekkefølge i hver intervjusituasjon. Svarene fra informantene ble skrevet ned underveis.

Intervju er tidskrevende, men samtidig en fleksibel måte å få frem hvilke erfaringer mødrene har i utviklingen av barnets språklige ferdigheter. Å intervju mennesker ansikt til ansikt øker muligheten til å modifisere spørsmålene, følge opp interessante svar og undersøke underliggende motiver på en måte som er utelukket i spørreundersøkelser som sendes per post eller hvor respondenten skal fylle ut sitt eget spørreskjema. Ikke verbale signaler kan formidle beskjeder som gjør oss i stand til å forstå den verbale responsen, muligens forandre og i ekstreme tilfeller reverseres meningen. På den annen side stiller den manglende standardisering som kjennetegner intervjuet store krav til intervjuer og er problematisk i forhold til å sikre reliabilitet (Colin Robson 1993). Formålet med intervjuet var å innhente data om hvordan mødrene ut i fra egne erfaringer beskriver og forstår fenomenet språklige ferdigheter. Et fenomenologisk og interaksjonistisk perspektiv innebærer å se mødrene som en viktig kunnskapskilde. Sentralt innen fenomenologien

er å forstå fenomener på grunnlag av informantenes perspektiv, og å beskrive omverdenen slik den erfares av dem. Ved å ta et fenomenologisk utgangspunkt ønsker jeg å få frem subjektive opplevelser for å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltmødrenes erfaringer i arbeidet med barnets språkutvikling. Ifølge symbolsk interaksjonisme skaper folk sin identitet i interaksjon med andre. Symbolsk interaksjonisme er basert på et fenomenologisk vitenskapssyn (Tove Thagaard 1998).

4.3 Framgangsmåte som førte frem til det faktiske utvalget

For å belyse foreldrenes arbeid i utviklingen av barnets språklige ferdigheter, vil det være et godt utgangspunkt å innhente data fra bydeler i Oslo, der det bor mange pakistanske familier. Kjentegn ved et utvalg er at det er en mindre gruppe som trekkes ut av en større gruppe i populasjonen (Befring 1994). Hensikten med utvalget er at det skal besvare variabler som er relevante i forhold til undersøkelsens problemstilling. I denne studien er utvalget hentet fra populasjonen pakistanske mødre med barn. Mødrene ble observert på gata og deretter spurt om å delta i spørreundersøkelsen. Alle mødrene som ble spurt var positive til å delta. Mange ga uttrykk for at mitt valg av problemstilling var viktig for minoritetspråklige barn.

Når det gjelder generalisering av resultatene fra studien, så er det avhengig av utvalgsmetode, homogenitet eller heterogenitet i populasjonen og størrelsen på utvalget. Generalisering i forhold til denne studien, er ikke mulig fordi antallet i undersøkelsen er så lav at, det ikke gir grunnlag for å generalisere resultater fra utvalget til populasjonen minoritetspråklige familier. Generell generalisering er heller ikke mulig fordi alle mødrene i utvalget har pakistanske bakgrunn.

4.3.1 Det faktiske utvalget

Antall mødre med pakistansk bakgrunn i utvalget er 10. De er i alderen 26 til 36 år. Det er både urdu og punjabitalende mødre. Mødrene har barn i alderen 4-6 år. For å individualisere og anonymisere mødrenes identitet velger jeg å bruke betegnelsen Mor A, Mor B, Mor C, Mor D, Mor E, Mor F, Mor G, Mor H, Mor I og Mor J. Mødrene A, B, C, D, E og F er punjabitalende og

vokst opp i landsbyer i Gujrat- området i Punjab, i Nord-Pakistan. Mødrene G, I og J er urdotalende og oppvokst i byene i Punjab, i Nord Pakistan. Mor H er urdotalende og vokst opp i Norge. Mødrene A, B, C, D, E og F har grunnskole eller ingen utdanning fra Pakistan. Mens mødrene G, I og J har universitetsutdanning fra Pakistan, og mor H har høyskole utdanning fra Norge.

Mødrene A, B, C, D, E og F har punjabi som førstespråk. De klarer ikke å snakke og skrive urdu flytende. Mor F kan grunnleggende fraser og ord på urdu men kan verken lese eller skrive på urdu. Mødrene G, H, I, og J har urdu som førstespråk og behersker flytende muntlig og skriftlig urdu. Når det gjelder norskspråklige ferdigheter så snakker mødrene G, H, I og J flytende norsk. Mødrene A og B gjør seg godt forstått på norsk, men kan ha problemer med å diskutere enkelte temaer. Mødrene C, D, E og F kan grunnleggende fraser og ord på norsk. Når det er snakk om mødres språkferdigheter i engelsk, kommer følgende resultat frem. Mødrene G, H, I og J behersker engelsk godt. Mødrene A, B, C, D, E og F har lite eller ingen engelsk kompetanse. I forhold til yrkeslivet hos mødrene, så viser det seg at mødrene G, H, I og J deltar aktivt i yrkeslivet, mens mødrene A, B, C, D, E og F ikke er yrkesaktive.

4.4 Administrering av intervju

Jeg avtalte intervjuene, og mødrene fikk mulighet til selv å velge tidspunkt og sted for samtalen. De fleste intervjuene ble gjennomført hjemme hos informantene. Intervjuene av mor G og I ble utført utenfor hjemmet. Kun mødre med pakistansk bakgrunn deltok i spørreundersøkelsen. Far var ikke med. Tidsrammen for intervjuet var fra 45 til 60 minutter. Jeg noterte samtalen på intervjuguiden underveis. Svakheten ved å notere alt det som ble sagt, var at det gav meg liten mulighet til å ha blikkkontakt med den enkelte deltager. Bruk av video og/eller lydbånd kunne ha gitt meg større mulighet til å ha blikkkontakt med den enkelte mor. På den annen side konkluderte jeg med at videokamera og lydbånd kunne skape en mer utrygg ramme rundt intervjusituasjonen. Bruken av slike hjelpemidler kunne ha skapt mulige påvirkninger på subjektene atferd. Av hensyn til denne emosjonelle og privat sfære, valgte jeg å notere alt som ble sagt. Mødrene A, B, C, D, E og F ville ikke la seg intervju, hvis intervjuet var på norsk. De følte seg usikre på språket. Atmosfæren var behagelig i intervjusituasjonen. Det var en del

utfordringer under gjennomføringen av spørreundersøkelsen, blant annet forsinkelser og enkelte utsettelse av avtaler. Undersøkelsen ble gjennomført i løpet av en periode på en måned, da det tok tid å få laget avtaler som passet informantene.

4.5 Bearbeiding av data

Utskriving av intervjuer fra en intervjuguide er meget tidkrevende. Jeg valgte allikevel å skrive ut det ene intervjuet i sin helhet. Intervjudataene ble gjennomgått og skrevet ut allerede etter første intervju slik at de ble oversiktlige og lettere å forstå. Innholdskategoriene ble sjekket flere ganger slik at analysing og tolkning av kategoriene var i samsvar med data skrevet ned i intervjusituasjonen. Etter gjennomgang av hvert enkelt intervju valgte jeg ut det intervjuet som ut i fra en faglig vurdering ga den mest utfyllende representative informasjonen. Elementer fra de andre intervjuene ble også skrevet ut for å få oversikt over nyanser og forskjeller mellom informantene der dette var aktuelt. På denne måten fikk jeg en nærhet i tid til stoffet, til intervjusituasjonen og til informantene.

4.6 Vurdering av kvaliteten på dataene

Det var ikke naturlig for mødrene å svare på norsk. De følte seg usikre hvis de måtte svare på norsk. For at samtalen i intervjusituasjonen skulle fungere på en naturlig måte og for å få tak i mest mulig troverdig data fra informantene, valgte jeg å bruke hovedsaklig urdu og punjabi slik at informantene kunne føle seg tryggere i intervjusituasjonen. I tillegg var språket i spørsmålene konkretisert i størst mulig grad for å minimalisere usikkerhet og feiltolkninger.

Det ble valgt en relativt åpen form for intervju med et spørreskjema som en fungerende intervjuguide, der spørsmål og svarkategorier var fastlagt på forhånd. Steinar Kvale diskuterer reliabilitet og validitet ved intervjuer. Intervjureliabilitet vurderer han særlig i forhold til ledende spørsmål, som kan påvirke informantens svar (Kvale 1997). Personlighetsfaktorer ved intervjueren og situasjonen intervjuet foregår i, spiller en rolle for reliabiliteten og validiteten av

intervjuet (Charles M Judd m.fl. 1991). Jeg forsøkte derfor å holde meg til intervjuguiden, og å snakke med alle mødre i utvalget hver for seg.

En må alltid ta i betraktning når en tolker intervjuer at informanten kan ha en annen tolkning enn det intervjuer forutsetter og at han/hun kan ha problemer med å sette ord på opplevelser og hendelser. Jeg opplevde samtalene med mødrene som veldig åpne og emosjonelle. Som foreldre ønsker man selvfølgelig det beste for barna sine. De gav uttrykk for at de ønsket at barna skal lære seg urduspråklige ferdigheter før skolealderen. En del mødre var usikre i forhold til stimulering og innlæringen av urduspråklige ferdigheter. Alle mødrene gav også uttrykk for at det er skolens ansvar å lære barna urdu. Det ble også nevnt at skolen ikke gjør nok i forhold til språkopplæring i urdu. I selve intervjusituasjonen hadde jeg følelsen av at informanten gav meg oppriktige svar, i og med den åpne strukturen på intervjuene og mødrenes åpenhet.

I intervjusituasjonen er det viktig å få svar på de spørsmål som man er ute etter. Samtaler i intervjusituasjonen gir rom for å fremskaffe data. Det kan være data som både tilfredsstillende forskningsspørsmålene og det kan være unødvendige data i forhold til problemstillingen. Kvalitativt intervju er en prosess hvor man skal skape struktur og innhente meningsfulle data (Ryen 2002). Spontane, rikholdige, spesifikke og relevante svar øker kvaliteten på intervjuet, sammen med korte spørsmål fra intervjueren (Kvale 1997). I intervjuet med mødrene førte min bruk av intervjuguiden til at jeg fikk lange og avklarende svar på spørsmålene mine. Kvale (1997) påpeker viktigheten av at meningen i svarene fortolkes, verifiseres og kommuniseres før intervjuet avsluttes. Underveis i intervjuene forsøkte jeg å oppfylle disse kvalitetskriteriene ved blant annet å spørre om jeg hadde forstått informantene riktig, og ved å sette ord på mine fortolkninger av det de sa. Alle svar og kommentarer som ble sagt under intervjuet er blitt skrevet ned. Dataene ble også gjennomgått mens de var ferske i intervjuers hukommelse. Ved å gå gjennom alle dataene nøyaktig sikres også dataenes validitet. Likevel er det en del prosesser og forstyrrelser som påvirker datainnsamlingen og som kan ha medvirket til at feil kan ha oppstått (Ryen 2002).

Kvalitativt intervju kritiseres for at intervjuene ikke foretas i respondentenes naturlige miljø. Intervjuene skjer ofte som "kontorstolintervju". "Kontorstolintervju" er når intervjuet ikke blir

holdt i individets naturlige miljø (Ryen 2002). I mitt arbeid har jeg valgt å intervju informantene i deres hjemmemiljø. Hvor naturlig er hjemmemiljøet for mødrene med minoritetsbakgrunn? Kan også hjemmemiljøet føles som et "kontorstolintervju"? Det kan begrunnes i at det å bo i et annet land kan føles usikkert i forhold til oppdragelse, språk og kultur. Det kan føles fremmed i forhold til samfunnet og hvordan det er bygget opp og hvordan det påvirker og kommer til å påvirke. Det å være i eget land minsker sjansen for angstfølelser og fremmedfrykt vedrørende spørsmål om språksosialisering. Det å intervju mødre med minoritetsbakgrunn fra Pakistan i Norge kan for mødrene føles som et "kontorstolintervju". Dette er forhold som kan påvirke validiteten av data. I tillegg oppdaget jeg allerede etter 2-3 intervjuer, at det var en del forstyrrelser under intervjusituasjonen fra øvrige familiemedlemmer i hjemmet. Blant annet av barn og svigermødre som forstyrret når mor skulle svare på spørsmålene, noe som av og til medvirket til å avbryte rytmen i samtalen. Det utelukkes ikke at forstyrrelsene kan ha ført til tap av informasjon i intervjusituasjon. I tillegg prøvde jeg å ha et bevisst forhold til hvordan jeg som person, både i kraft av mitt kjønn, og andre personlige egenskaper, kunne virke inn på informantene. Det er sannsynlig at jeg har fått frem informasjon, som kvinnene sannsynligvis ikke ville gitt til en norsk forsker. Blant annet på grunn av begrensninger, som språklige og kulturelle forskjeller, og møtested.

4.7 Ethiske refleksjoner

Som forsker stilles man overfor en rekke vurderinger. Den som blir forsket på har rett til å vite at man blir forsket på, samtidig har man krav på å få informasjon om selve forskningen (Ryen 2002). Mødrene fikk alle nødvendige opplysninger om at spørreundersøkelsen var i forbindelse med min hovedoppgave i pedagogikk. Det ble også gitt informasjon om gjennomføring og muligheten for å trekke seg, både under og etter undersøkelsen. Det ble innhentet skriftlig samtykke fra informantene om å bli intervjuet. I den forbindelsen har også informantene godkjent all informasjon med sin underskrift etter at intervjuene var over.

I all forskning stilles det krav om anonymisering. Informantene i spørreundersøkelsen ble informert om at deres navn, stedsangivelser og/ eller hjemmeadresser ville bli anonymisert. Det

kreves varsomhet og etiske refleksjoner for å gå inn i familiers emosjonelle og private sfære. Det er viktig å bli akseptert i familien og å skape tillit mellom informant og forsker (Ryen 2002). På grunn av min bakgrunn, språk og forståelse av den pakistanske kultur fikk jeg komme inn i mødrenes private sfære. I intervjusituasjonen vurderte jeg at min bakgrunn ville skape trygghet hos mødrene. Det er samtidig viktig å være klar over at min kulturelle bakgrunn også kunne hatt den motsatte virkning. Etersom jeg tilhører samme sosial miljø kunne mødrene valgt å hindre meg å gjennomføre en undersøkelsen, der mødrene kan oppleve de gir privat informasjon om deres rolle som mødre.

Når det gjelder barn, så var det en etisk vurdering. Barn har på grunn av sin alder og utvikling ikke den samme innflytelse på samtykke i forhold til å bli forsket på. Det er de foresatte som tar avgjørelsen på vegne av barna. Barna fikk ikke noe særlig informasjon om hvorfor jeg var på besøk i deres hjem. Hvis barna imidlertid spurte hvorfor jeg var på besøk, fortalte jeg at jeg skulle undersøke hvordan barna lærer urdu hjemme.

Etiske vurderinger reises også ved tolking og fremstilling av resultater. Datamaterialet kan lett tolkes feil eller kan bli brukt på en uheldig måte. Et intervjudatum er *”å forstå hvordan folk definerer og gir uttrykk for erfaringer”* (Ryen 2002: 219). Dataene vil aldri tolkes helt likt og er aldri ”sannhet,” fordi det avhenger av hvordan resultatene blir tolket. Det vil alltid være en forskjell mellom oppfatningen av virkeligheten og presentasjon av resultater fra virkeligheten. Gjennomføring av en studie kan påvirke en rekke faktorer og kan gjøre det problematisk å presentere data som er i samsvar med virkeligheten (Ryen 2002). I mitt tilfelle er de etiske vurderingene avhengig av språklig og kulturelle virkelighetsbilder, av hvilke ”språklige og kulturelle briller” man har på seg. Med ”språklige og kulturelle briller” mener jeg at en ser kultur og språk gjennom eget ståsted og førforståelse. I denne forståelsen ligger informantenes språklige og kulturelle bakgrunn. Av den grunn kan man si at oppfattelse og tolkning av spørsmålene kan oppfattes feil eller annerledes enn tenkt av innformatene som igjen kan gi tolkningsproblemer.

4.8 Metodekritikk

I intervjusituasjonen følte jeg at de urdotalende mødrene var velformulerte i sin språkbruk i forhold til de punjabitalende mødrene. De punjabitalende mødrene brukte mer kontekstbundet og konkret språk i forhold til de urdotalende mødrene. Oversettelse fra et språk til annet språket kan foregå på flere måter. Man bruker forskjellige ord i ulike språk. For eksempel kan et ord på urdu eller punjabi ha en annen betydning eller oversettelse på norsk. Norsk tilhører de germanske, lavkontekstuelle språkene. Budskapet ligger i ordene relativt uavhengig av kontekst (Ryen 2002). Punjabi er et muntlig språk. Ordene og budskapet i punjabi kan ikke tolkes bokstavelig. Tolkningen og oversettelsen må knyttes til konteksten. Urdu er et lavkontekstuet språk, som brukes i politikk, media og på skolen. Oversettelse av sitatene i kapittel 5 jfr punkt 5.2, 5.2.1, 5.2.2, 5.3, 5.3.1 og 5.3.2 er preget av min tolkning. På grunn av mine begrensede norsk kunnskaper kan det ha oppstått tolkningsproblemer.

4.9 Oppsummering

I kapittelet har jeg fokusert på metoderefleksjoner. Det ble gitt en begrunnelse for valg av metode for å samle, tolke og analysere data. Videre i kapittelet ble utarbeidelsen av intervjuguiden diskutert. Jeg har belyst hvordan jeg har gått frem for å finne svar på problemstillingen min. I den sammenheng har jeg vist hvordan jeg har plukket ut utvalget for undersøkelsen og bearbeiding av dataene. Det er også blitt fokusert på vurdering av kvaliteten på dataene og etiske refleksjoner.

5 ANALYSERING AV RESULTATER

For å analysere resultatene fra intervjuguiden vil jeg gjennomgå og oppsummere svarene innenfor kategoriene lesing, fortelling og lek. Hensikten er å få belyst hva mødrene av minoritetsspråklige barn vektlegger i utviklingen av språklige ferdigheter. Resultatene av intervjuguiden fremlegges og drøftes. Teori belyst tidligere i oppgaven danner grunnlaget for diskusjon og drøfting rundt resultatene. På grunn av differensiering i dataene velger jeg å dele mødrene i to grupper. Den ene gruppen er punjabitalende mødre med lite eller ingen forhold til lesing og lek. De vektlegger kun muntlige fortellinger. Den andre gruppen, urdotalende mødre, mestrer både urdu og punjabi og vektlegger lesing, fortelling og lek i utviklingen av språklige ferdigheter. I den første delen av kapittelet fremlegges resultatene fra alle mødrene. I den andre delen drøftes og diskuteres mødres syn i forhold til lesing, fortelling og lek. Jeg skal ta for meg relevante bakgrunnopplysninger hos mødrene, før jeg ser nærmere på resultater og drøfting.

5.1 Relevante bakgrunnopplysninger

I kapittel 1 er det beskrevet at en stor del av befolkningen i Pakistan bor i Punjab og at 1/3 av befolkningen bor i by. En stor del av den kvinnelige befolkningen er uten lese- og skriveferdigheter. 60 % av befolkningen har punjabi som førstespråk og kun 7-8 % av befolkningen i Pakistan har urdu som førstespråk (jfr punkt 1). Resultatet av studien min viser at 60 % av de punjabitalende mødrene i utvalget har sin bakgrunn fra landsbyer i Gujrat- området i Punjab i Nord-Pakistan. Kun 40 % av de urdotalende mødrene er fra by områder i Punjab i Nord Pakistan. Når det gjelder utdanning har urdotalende mødre høy utdanning og erfaring med lesing og skriving. Punjabitalende mødre har lav eller ingen utdanning. De punjabitalende mødrene kan begrenset urdu. De har punjabi som førstespråk og har få eller ingen relasjon til skriftspråket i urdu. De urdotalende mødrene har urdu som førstespråk og behersker urdu flytende både muntlig og skriftlig (jfr punkt 4.3.1).

Sett i forhold til bakgrunnopplysninger, går resultatene fra undersøkelsen i retning av at det er stor variasjon mellom de punjabitalende mødrene og de urdotalende mødrene, når det gjelder hva som vektlegges i utviklingen av språklige ferdigheter hos barna. Det finnes to ulike sosiale

grupper eller klasser av mødre som har forskjellig kultur bakgrunn, tradisjoner, språk og utdanning. De punjabitalende mødrene er som nevnt ovenfor fra landsbygda, og har lav eller ingen utdanning, og har punjabi som førstespråk. De urdotalende mødrene har høy utdanning og urdu som førstespråk og de kommer fra byen. Det finnes muligens store forskjeller mellom land og by. Folk fra landsbygda kan være mindre opptatt av at deres barn skal lære seg skolens språkkode og utdanning i forhold til folk som bor i byene. Barn av de punjabitalende mødrene lever i en kultur som bærer lite preg av å utvikle urduspråklige ferdigheter, som kan være viktig for å møte skolens utfordringer og krav. Det legges lite vekt på språklig samspill som innebærer utvikling av begrepsferdigheter på urdu. Det brukes punjabi i hverdagen. Barn av de punjabitalende mødrene møter et konkret språk med lite vekt på en omfattende og begrunnet kommunikasjonsform. Motsatt ser vi at barn av urdotalende mødre befinner seg i en kultur, der det legges vekt på skriftspråket urdu. Kulturen vektlegger en bevisst språkstimulering og en språkopplæring som er sammenfallende med skolens språkkode. Barn av urdotalende mødre møter språklige erfaringer som fokuserer på å formidle språklige kunnskaper på en meningsfull måte. Dette bidrar til utvikling av en utvidet språkkode. Det betyr at det finnes ulike språkkoder hos de punjabitalende og urdotalende mødre. Punjabi er et muntlig og kontekstbundet språk som ikke legger grunnlaget for utvikling av en utvidet språkkode, dekontekstualisert språklige ferdigheter og vitenskaplige begreper (jfr punkt 1.2, 2.4). Punjabi er primært knyttet til konkrete situasjoner, og det danner ikke på samme måte et språklig grunnlag i forhold til skolens forventninger. Urdu er et skriftspråk som brukes i skolesammenheng og gir grunnlag for utvikling av abstrakte språklige ferdigheter og dekontekstualiseringsevne hos barn (jfr punkt 1). Dette bekrefter Bernsteins (1973) perspektiv om ulike språkkoder i forskjellige sosiale miljøer at innenfor den sosiokulturelle konteksten og de samfunnsmessige betingelsene ligger ulike språkkoder som påvirker innlæringen av barnets språklige ferdigheter. Normer og verdier som finnes innenfor sosiale og kulturelle rammer påvirker utviklingen av barnets språkkode (jfr punkt 1.2).

Sett i lys av ovenstående drøfting kan en hevde at barn av punjabitalende mødre befinner seg i en kultur som er lite preget av et stimulerende språkmiljø i forhold til barn av urdotalende mødre. Et stimulerende språkmiljø utvikler barnets evne til å bruke språk for å skape mening og sammenheng i språklige handlinger. Språkmiljø som fordrer ord, begreper og tankehandling gir

barnet mulighet til å utforske og lære nye og abstrakte språklige begreper. Begrepene læres og utvikles gjennom daglige erfaringer og det språket barnet hører i hverdagen. Et stimulerende språkmiljø bidrar til å etablere grunnlaget for utviklingen av barnets begrepsferdigheter (jfr punkt 2.4). Resultatene viser en tendens i retning av at kulturelle og samfunnsmessige betingelser influerer mødrenes valg når det gjelder utvikling av barnets språklige ferdigheter. Mødres sosiale og kulturelle forhold ser ut til å påvirke deres tilnæringsmåte i formidlingen av språklige ferdigheter til egne barn. Det understrekes at den sosiokulturelle konteksten som innebærer språklig bevissthet og kunnskaper om hvordan en skal stimulere språklige ferdigheter spiller en avgjørende rolle i barnets språkinnlæring (jfr punkt 2.2). Det viser at den sosiokulturelle konteksten som barn vokser opp i og lever under har stor betydning for å fremme deres språklige ferdigheter. Barn lærer språk innenfor en sosial og kulturell kontekst. Normer, verdier og symboler som finnes innenfor sosiokulturelle rammer påvirker utviklingen av barns språklige kompetanse. Barnets interaksjon med miljøet bidrar til utvikling av språklige ferdigheter. Med bakgrunn i dette kan det hevdes at en ikke kan forstå barnets språkutvikling uavhengig av miljø og samfunnsmessige betingelser som barnet lever under.

Med utgangspunkt i teorien om språkutvikling, kan det hevdes at barn av punjabitalende mødre lever under sosiokulturelle forhold som kan begrense utviklingen av en bevisst språkstimulering (jfr punkt 2.2, 2.2.2, 2.3). Kulturen består av lite språklig samspill mellom barn og voksen, og det brukes kun muntlige fortellinger i utvikling av førstespråklige ferdigheter. Det legges mindre vekt på språkstimulering som utvikler barnets evne til dekontekstualisert språk. Det ser ut til å være at barn av punjabitalende mødre i mindre grad får utviklet språklige ferdigheter, som forutsetter dekontekstualisering, enn barn av urdotalende mødre. Barn av urdotalende mødre kommer fra en kultur som tilrettelegger forholdene for å utvikle de språklige ferdigheter som er relevante i skolesammenheng.

I følgende avsnittet presenteres mødrnes syn på lesing, fortelling og lek.

5.2 De punjabitalende mødrenes syn på lesing

Samtalen med mødrene tar utgangspunkt i en intervjuguide (se vedlegg i appendiks), og jeg ønsket blant annet å få vite noe om de litterære aktivitetene i hjemmet, fortellingen og holdninger til læring i lek. Jeg valgte å spørre om hvor mye mødrene leser barnebøker på urdu for barna, og om barnas lesevaner. Jeg ønsket å få mer informasjon om mor og barn, og hvordan og om mødrene leser bøker for barna. Jeg ønsket også å få frem om mødrene stiller spørsmål og definerer vanskelige ord for dem. De punjabitalende mødrene A, B, C, D, E og F ble overrasket over spørsmålet om de leser for barna. De svarer sammenfallende med mor A som uttrykker seg slik:

”(...). I min kultur er en ikke opptatt av boklesing, fordi hos oss finnes det ikke kultur eller tradisjon for boklesing. Jeg har aldri tenkt på at barn kan lære språk ved å lese bøker på morsmålet (...). Jeg leser verken norske barnebøker eller barnebøker på urdu (...). Jeg ble selv aldri lest for av mine foreldre og har ikke selv kunnskaper i forhold til arbeid med barnets språkutvikling (...). Jeg vet ikke hvordan barn lærer språk og hva en gjør for å lære dem førstespråket. Jeg pleier noen ganger å fortelle muntlige fortellinger til mine barn som jeg har hørt fra mine foreldre. Hvis jeg har tid og lyst til å lese for barna, så hender det noen ganger at de får fortalt barneeventyr fra et ukeblad som heter ”Akhbare-Jahan”.

I ”Akhbare-Jahan” finnes det noen sider for barn i alderen 7-12 år.

Mor B svarer følgende på samme spørsmål:

”(...). Jeg pleier ikke å lese barnebøker på urdu for mine barn. Boklesing er en norsk kultur, det er ikke vår kultur.”

Mor E forteller på spørsmålet om hun leser barnebøker på urdu:

”(...). Jeg leser ikke for barna, fordi jeg kan ikke lese verken på urdu eller på norsk (...). Av den grunn vet jeg heller ikke på hvilken måte jeg skal lese og hvilke barnebøker jeg skal velge å lese for barna (...). Lesing er ikke en del av min kultur. Av den grunn legges det lite vekt på at barna blir lest for og lyttet til av voksne.”

Svarene ovenfor er representative for de punjabitalende mødrenes svar. Det er altså en tendens i retning av at de ikke legger vekt på å lese bøker på urdu for barna sine. Til tross for at deres barn viser interesse for lesing.

På spørsmål om barnet er interessert i å bli lest for, gir mor B et representativt svarer ved å si:

” (...) Barn viser stor interesse for å bli lest for og stort sett stiller de spørsmål om navn på ulike ting på gata når de er sammen med oss ute (...). Grunnen til at våre barn er opptatt av å bli lest for er fordi de går på skole i Norge (...). Her i Norge stilles det krav til at alle skal kunne lese og skrive.”

Resultatet som fremkommer viser at barn av punjabitalende mødre viser interesse for å bli lest for.

Når det gjelder spørsmål om hvor mange barnebøker de har hjemme svarer mor A:

”(...) Jeg har verken barnebøker på urdu eller norsk.”

Lignende svar blir gitt av de andre punjabitalende mødre også.

På spørsmål om barna pleier å oppsøke biblioteket eller om mødre vet om det finnes tilbud om boklesing på biblioteket, gir de punjabitalende mødre et meget likt svar. Mor B representerer gruppen ved å svare at:

”(...) Jeg vet ikke at det finnes noe tilbud om boklesing eller at det finnes barnebøker på urdu på biblioteket (...). Jeg pleier aldri å oppsøke biblioteket. Det hender noen ganger at barna besøker biblioteket sammen med barnehagen eller med eldre søsken.”

Resultatet på spørsmål om besøk på bibliotek viser at punjabitalende mødre ikke pleier å oppsøke bibliotek, De vet heller ikke om det finnes barnebøker på urdu på biblioteket. Tilbudet av barnebøker på morsmålet ved informantenes lokale bibliotek, ble også undersøkt. Bjerke bibliotek og Deichmanske bibliotek, filial Grünerløkka ble spurt om antall barnebøker på urdu. Svaret var at det finnes totalt cirka 100 barnebøker på urdu ved Bjerke bibliotek. Ved Deichmanske bibliotek eksisterer det omlag 200 barnebøker på urdu. Ingen av bibliotekene hadde

eventyrtime for barn på morsmålet til informantenes barn. Grunnen var manglende etterspørsel. Det har eksistert et slikt tilbud noen år tilbake i følge bibliotekaren i barneavdelingen ved Deichmanske bibliotek. Besøk av førskolebarn med familier med minoritetsbakgrunn varierer hos begge bibliotekene. Det var lite besøk av førskolebarn med familier med minoritetsbakgrunn på Deichmanske bibliotek. De fleste barn besøker biblioteket i barnehagesammenheng fortalte bibliotekaren. Det var mer besøk av førskolebarn med minoritetsbakgrunn ved Bjerke bibliotek. De fleste låner hovedsaklig norske barnebøker og filmer ifølge bibliotekaren ved Bjerke bibliotek.

Ved spørsmål om barna har venner svarer mor D:

”(...). Barna har daglig kontakt både med norsktalende venner som har norsk som andrespråk og punjabitalende venner. Barna har også daglig kontakt med venner som har norsk som førstespråk”

Også her er svarene entydige i gruppen. Barn av de punjabitalende mødrene har både norsktalende venner som har norsk som andre- og førstespråk og venner som snakker punjabi. I tillegg rapporterer de punjabitalende mødrene at barna kan lære urdu ved å se på urduspråklig tv. Eller som mor A uttrykker det:

”(...). Jeg tror at barna kan klare å lære urdu ved å se tv på urdu tv.”

5.2.1 De punjabitalende mødrenes syn på fortelling

På spørsmål om de forteller historier til barna er svarene fra de punjabitalende mødrene veldig likt. Mor A gir et representativt svar ved å si:

”(...). Muntlige fortellinger er en del av min kultur. Fortellinger blir sett på som viktige for å utvikle barnas språklige ferdigheter i forhold til å lese bøker eller ved å leke med barna (...). Gjennom fortellinger kan man formidle språk, tradisjoner, kultur og historie (...). Det skjer ofte at jeg forteller muntlige historier eller eventyr på punjabi. Det kan være 1-2 ganger i uka, historiene har jeg hørt fra mine foreldre.”

Mor B utdyper ytterligere:

”(...). Muntlige fortellinger i min kultur blir sett på som viktige for å lære barna historier og fortellinger (...). Det skjer ofte at jeg forteller muntlige fortellinger som jeg har fra min barndom.”

Tendensen viser at de punjabitalende mødrene kun vektlegger muntlige fortellinger i utviklingen av barnets språklige ferdigheter.

På spørsmål om det foregår en samtale eller dialog mellom mor og barn om det barnet blir fortalt, svarer mødrene sammenfallende, her representert ved svaret til mor C:

”(...). Barna pleier å gjenfortelle eller gjengi fortellinger som de blir fortalt. Historiefortellinger foregår i fellesskap, med hele familien, barn og voksne oppfordres til å gjengi historien med egne ord på punjabi (...). Det fortelles små historier og eventyr. Barna oppfordres til å lage spennende og gode fortellinger (...). Barna pleier å gjenfortelle eller gjengi fortellinger som det er fortalt før.”

Resultatene går i retning av at det ikke foregår en dialog eller språklig samtale som kan bidra til å utvikle språklige ferdigheter. I stedet legges det vekt på å lære barna å gjengi fortellinger som de har hørt.

På spørsmål om punjabitalende mødre lytter når barna har noe å fortelle sier mor E:

”(...). Jeg lytter ikke til barna på grunn av husarbeid og flere barn i huset (...). Det er veldig sjelden at jeg lytter til barnas historier og fortellinger som de opplever i barnehagen eller sammen med venner.”

Tilsvarende kommentarer har de andre mødrene i denne gruppen. Resultatet ovenfor viser at de punjabitalende mødrene ikke er spesielt opptatt av å lytte til barnets erfaringer eller små fortellinger fra hverdagen.

5.2.2 De punjabitalende mødrenes syn på lek

På spørsmål om lek i hjemmet, og om mødrene leker med barna svarer de punjabitalende mødrene meget sammenfallende. Mor A gir et representativt svar for gruppen ved å si:

”(...). Jeg har aldri tenkt på at barna kan lære språk gjennom lek. Jeg leker ikke med barna. Hos oss eksisterer det ikke kultur eller tradisjon for at voksne leker med barn (...). Voksnes deltakelse i lek blir sett på som barnslig og barna overlates til å leke med andre barn eller alene.”

Mor B utdyper ytterligere:

”(...). Jeg leker ikke med barna og liker heller ikke å leke med dem. I min kultur finnes det ikke noen tradisjon for at voksne deltar i barnas lek (...). Lek er noe som tilhører barneverden. Det pleier å være slik at barna mine leker alene eller sammen med sine venner. Jeg tror mine barna kan lære urdu ved å se på tv på urdu.”

I den sammenheng svarer mor C følgende:

”Det hender ofte at barna vil at jeg skal være med å leke med dem. Jeg leker ikke med barna, fordi jeg tror at det er noe som handler om barn og ikke voksne (...). Jeg sier til barna at de skal gå ut og leke. Barna må selv finne ut hva de skal leke.”

5.3. De urdotalende mødrenes syn på lesing

De urdotalende mødrene G, H, I og J introduserte et helt annet syn på spørsmålet om barna får lest barnebøker på urdu, enn hva de punjabitalende mødrene gjorde. De urdotalende mødrene svarer også meget likt.

Mor G gir et representativt svar for gruppen ved å si:

”(...). Lesing er en del av min kultur. Lesing blir sett som en av de viktigste faktorene i min kultur i utviklingen av barnets språklige ferdigheter. Jeg ble selv lest for av mine foreldre (...). Jeg synes at det er viktig å lese barnebøker både på urdu og norsk for å utvikle barnas språklige ferdigheter. Jeg leser kun norske barnebøker, fordi jeg får ikke i tak i barnebøker på urdu. Jeg pleier å fortelle innholdet i teksten både på norsk og urdu

(...). Hver kveld pleier jeg å lese norske barnebøker for barna mine. Barna pleier å lage små fortellinger med egne ord.”

Mor J utdyper ytterligere:

”(...). Jeg pleier å lese barnebøker på urdu hver dag, fordi barna liker å bli lest for og å få fortalt eventyr og historier som står i boka (...). Jeg tror at boklesing er et godt utgangspunkt for å stimulere barnas urduspråklige ferdigheter. Det å lese bøker på barnas eget språk gir dem selvtillit, positive opplevelser og kjennskap til egen kultur og verdier (...). Gjennom boklesingen kan man formidle kunnskaper om hvordan barna skal lære seg alfabetet og grunnleggende begreper på urdu, noe som er viktig for å knekke lesekoden og styrke barnas lese- og skriveopplæring (...). Barnas erfaringer med lesing på urdu er svært nyttig for at de kan opparbeide evnen til å formulere seg godt på eget språk. Lesing er viktig for at barna selv utvikler fortellingsferdigheter, slik at de kan lage fortellinger, historier og sanger på morsmålet (...). Lesing gir grunnlag for å utvikle barnas senere lese- og skriveferdigheter på urdu og det fører til at barna raskere tilegner seg språklige ferdigheter i forhold til utvikling av andrespråk.”

Resultatene ovenfor viser at urdotalende mødre er opptatt av å lese barnebøker både på urdu og norsk. Resultatet av studien viser at urdotalende mødre har et annet forhold til lesing enn de punjabitalende mødrene.

På spørsmål om det foregår en samtale eller en dialog mellom mor og barn og om det barnet blir lest og fortalt for, svarer mor H:

”Med lesing av bøker kan man ha en dialog med barna om hva som blir lest. Det gjør at barna får kjennskap til nye begreper og ord som er viktig for barnas språklæring på urdu og norsk. Vi snakker sammen om innholdet i boka (...). Barna pleier å stille spørsmål om vanskelige ord og begreper. Jeg forklarer begreper i teksten og stiller spørsmål. Det skjer ofte at barna gjenforteller små historier og eventyr fra barneboka med egne ord og begreper på urdu. Jeg bruker både norsk og urdu når jeg leser og forteller innholdet i teksten. Ved å fortelle innholdet i teksten på begge språk lærer barna forskjellige ord og begreper både på urdu og på norsk.”

Mor I sier også at:

”(...). Vi pleier å snakke rundt temaet som er i boka. Jeg forklarer vanskelige ord og begreper i teksten, slik at barna skal forstå det som leses (...). Barna prøver også å gjenfortelle det som leses fra boka med egne ord på norsk og urdu.”

Mor J forteller at:

”(...). Jeg leser hver kveld små eventyr og historier på urdu og snakker med barna om det som blir lest. Det foregår en dialog rundt innholdet i teksten, der barna stiller spørsmål og vil vite navn på ulike bilder og ting som står i boka og pleier å gjenfortelle det som blir lest. Jeg bruker å forklare vanskelige ord og begreper i teksten.”

Tendenser fra svarene viser at urdotalende mødre legger vekt på og er opptatt av dialog og samtaler om det som leses for barna.

Når det gjelder spørsmålet om deres barn viser interesse for å bli lest for, svares det svært likt hos urdotalende mødre. Mor H gir et representativt svar ved å si:

”(...). Mine barn liker å bli lest for hver dag. Barna er også opptatt av å stille spørsmål om navn på ulike ting på gata, når de er sammen med oss ute.”

Tendensen viser at barn av de urdotalende mødre viser interesse for boklesing og skriftspråk.

Urdotalende mødres svar innehar et annet aspekt enn de punjabitalende mødre i forhold til spørsmålet om antall barnebøker de har hjemme. Mor H sier:

”(...). Jeg har mange barnebøker på urdu som jeg låner fra biblioteket og kjøper fra Pakistan.”

Mor G forteller at:

”(...). Jeg har mange norske barnebøker. Barnebøker på urdu er ikke lett å få tak i. Norske barnebøker er tilgjengelige i bokhandelen (...). Jeg vet ikke hvor og hvordan jeg skal skaffe meg barnebøker på urdu. Man kan jo ikke kjøpe dem i en norsk bokhandel.”

Resultatet viser at urdotalende mødre har barnebøker på urdu og norsk . Titler på barnebøker på norsk og urdu som ble observert av intervjueren, var blant annet ”Ole Brum”, ”Tom og Jerry”, ”Vinter treet”, ”Løvenes konge”, ”Nasse Nøff”. Barnebøker på urdu er ”Phool Shazadi” som betyr ”Blomstrenes dronning” , ”Doost aur Dusman”, som på norsk er ”Venn og fiende”,

”Jinhoo kee Dunija”, som er ”Spøkelsesverden” på norsk og ”Dadee amma kee kaani” som oversatt blir ”Farmors historie” på norsk.

På spørsmål om barna pleier å oppsøke biblioteket eller om mødrene vet om det finnes tilbud om boklesing på biblioteket svarer urdotalende mødre meget sammenfallende. Mor G og H uttrykker det slik:

”(...). Jeg pleier noen ganger å oppsøke biblioteket. Det hender noen ganger at barna besøker biblioteket sammen med barnehagen eller med eldre søsken (...). Jeg vet ikke om det finnes noe tilbud om boklesing eller om det finnes barnebøker på urdu på biblioteket.”

”Det eksisterte for noen år siden et tilbud om boklesing i barneavdelingen ved Deichmanske bibliotek (...). Det finnes en del barnebøker på urdu på biblioteket. Jeg pleier å besøke biblioteket 3 eller flere ganger i uka sammen med barna.”

Resultatet viser at urdotalende mødre noen ganger besøker biblioteket, mens mor H er en aktiv bruker av biblioteket.

På spørsmål om barnas venner svarer urdotalende mødre likt. Her representert ved svaret til mor H:

”(...). Mine barn har daglig kontakt både med venner som har norsk som andrespråk og norsk som førstespråk (...). Barna har også urdotalende venner, som de har daglig kontakt med.”

Svarene viser at barn av urdotalende mødre har kontakt med venner som har norsk som første- og andrespråk og venner som snakker urdu.

5.3.1 De urdotalende mødrenes syn på fortelling

På spørsmål om mødrene forteller historier til barna svarer mødrene sammenfallende. Mor H sier:

”(...). Jeg er opptatt av at barna få høre muntlige fortellinger på urdu. Grunnen til det er at muntlige fortellinger er en del av vår kultur (...). Jeg bruker barnebøker for å fortelle historier og eventyr. Jeg pleier også å fortelle muntlige fortellinger på urdu som jeg har hørt fra min barndom.”

Mødrene legger vekt på muntlige fortellinger som de har med seg fra barndommen og fortellinger fra litteratur.

På spørsmål om de lytter til barnas fortellinger svarer mor I:

”(...). Å snakke med barn og lytte til deres fortellinger blir sett på som viktig i min kultur. Når barna kommer fra barnehagen, snakker jeg med dem om hvordan de har hatt det i barnehagen. Jeg pleier å lytte til barnas små fortellinger, det de opplever i barnehagen eller sammen med venner (...). Barn pleier å fortelle om det de opplever eller erfarer i barnehagen og jeg stiller spørsmål og gir hint til barna for å hjelpe dem med å fortsette samtalen, slik at de får mulighet til å bruke og utvikle urdu språket.”

Svaret er representativt for svarene til mødrene i gruppen. En ser at de urdotalende mødrene har en tendens til å lytte til barna når de forteller om hendelser fra hverdagen.

5.3.2 De urdotalende mødrenes syn på lek

På spørsmål om lek i hjemmet, og om mødrene er med i leken, gir de urdotalende mødrene et helt annet svar enn de punjabitalende mødrene.

Mor G svarer følgende:

”(...). Jeg pleier å leke med barna mine, vi leker ofte rollelek og gjemsel. Jeg bruker urdu og norsk i leken. Barna syns det er kjempegøy når jeg leker med dem. Jeg og barna pleier å sitte på gulvet sammen og bygge med Lego (...). Det skjer ofte at vi snakker om fargene på forskjellige leker, som for eksempel garasjen, huset og andre ting vi bygger sammen (...). Gjennom leken lærer jeg barna forskjellige ord og begreper som for eksempel navn på ulike fenomener som farger, kjøretøy etc. Jeg prøver gjennom leken å få barna til å forstå betydningen av ord og begreper.”

Mor H forteller at:

”(...). Jeg deltar i barnas lek og syns det er morsomt og lærerik å være med. Leken er noe som gir glede og trivsel og er viktig for barnas språkutvikling (...). Det brukes hovedsakelig urdu og norsk i leken. Det hender ofte at jeg leker rollelek politi og røver eller lege og pasient. I rolleleken prøver jeg og barna å definere lekens tema og roller (...). Vi pleier også å leke gjemsel.”

Mor I fortsetter og svarer følgende på samme spørsmål:

”(...). Jeg leker med mine barn , fordi foreldrene mine lekte med meg da jeg var barn. Jeg og barna mine leker ofte rollelek, noe som barna synes er veldig morsomt. Lek er kjempeviktig for innlæring av språklige ferdigheter (...). Ikke minst gir leken rom for læring av uttrykk, ord og begreper. Gjennom leken prøver barna å formulere setninger. De prøver å lage små og store fortellinger med egne ord.”

Resultatet ovenfor viser at urdotalende mødre ser leken som viktig i utviklingen av språklige ferdigheter. De deltar selv i leken og er opptatt av forskjellige typer lek, som rollelek, symbollek og regellek. I avsnittet nedenfor oppsummeres resultatene.

5.4 Oppsummering av resultatene

Med grunnlag i resultatene analysert ovenfor, fremgår det at de punjabitalende mødrene i utvalget ikke er opptatt av lesing. Lesing for denne gruppen ser ikke ut til å være viktig i deres syn på utvikling av språklige ferdigheter. De begrunner det med at det ikke er en del av den kulturen eller tradisjonen de kommer fra. I funnene fra undersøkelsen kom det frem at punjabitalende mødre ikke har blitt lest for av sine foreldre da de var små. De har således ikke fått et forhold til bøker i egen barndom. Urdotalende mødre derimot vektlegger lesing i utviklingen av barnets språklige ferdigheter. De er opptatt av å fortelle innholdet i boka både på urdu og norsk.

Det har fremkommet tendenser fra resultatene som viser at de punjabitalende mødrene kun vektlegger muntlige fortellinger. Fortellingene er personlige erfaringer, fantasifulle historier og hendelser fra gamle dager som mødrene har hørt fra sine foreldre og besteforeldre. Gjennom muntlige fortellinger legges det vekt på å formidle kunnskap om tradisjon, kultur og språk. Det legges stor vekt på repetisjoner og gjengivelser av fortellinger, og mindre vekt på språklig samhandling og tolkninger, som innebærer å lære barna å fortelle og å gi navn til fenomener på det barna gjør og erfarer. Barna oppfordres til å fortelle personlige og fantasifulle historier. Kommunikasjon mellom mor og barn er primært knyttet til muntlige fortellinger som mor har hørt i egen barndom.

De urdotalende mødre vektlegger fortellinger med utgangspunkt i bøker og litteratur. De er i tillegg opptatt av at barna skal få høre muntlige fortellinger på urdu. De urdotalende mødre vektlegger å lytte til barnets fortellinger og historier om det barnet opplever i hverdagen. Det legges vekt på kommunikasjon og samtaler rundt barnets fortellinger. Barnet motiveres til selv å lage fortellinger, mor hjelper og støtter barnets fortelling.

Når det gjelder lek er ikke punjabitalende mødre like opptatt av å leke med barna som urdotalende mødre er. Punjabitalende mødre hevder at det ikke finnes kultur eller tradisjon for at voksne leker med barna. Barnet blir overlatt til å leke alene eller sammen med venner. Barna snakker hovedsakelig punjabi og norsk i leken. Det står i motsetning til resultatene som fremkommer fra utvalget med urdotalende mødre. De ser at leken er viktig for barnets språkinnlæring. Urdotalende mødre påvirker barnet bevisst til å utvikle urduspråklige ferdigheter gjennom lek. De er opptatt av å gi barnet pedagogiske leker og stimulere språklige ferdigheter gjennom ulike typer lek. Det gjelder spesielt rollelek, der både urdu og norsk brukes aktivt.

I neste avsnitt ses resultatene fra undersøkelsen i forhold til teorien som danner grunnlaget for studien.

5.5 Lesing

Det ble belyst i punkt 5.2 at punjabitalende mødre ikke vektlegger lesing i barnets språkutvikling. Punjabitalende mødre leser ikke barnebøker, verken på urdu eller norsk. I tillegg brukes hovedsakelig punjabi hos de punjabitalende mødre i hverdagslige samtaler. Det fremkom i punkt 5.3 at urdotalende mødre er opptatt av å lese bøker på urdu og norsk for barna. De urdotalende mødre ser at lesing er en viktig faktor i utviklingen av barnets språklige ferdigheter. De urdotalende mødre legger vekt på å lese hver dag for barna. I tillegg er de opptatt av å stille spørsmål og definere ord når de leser for barnet. Mødrene ser at bøkene er en vei til kunnskap og erkjennelse. Barna oppfordres til å fortelle om opplevelser og erfaringer fra hverdagen. Det legges vekt på å snakke om hva som skjer i dagliglivet. Resultatene fra de urdotalende mødre er sammenfallende med Vygotskys (1978,1986) perspektiv om

språkutvikling i motsetning til resultatene fra de punjabitalende mødrene i studien (jfr punkt 2.3 og 2.4). Barnets sosiale samhandling med deres omgivelsene etablerer grunnlaget for utviklingen av språklige ferdigheter. Det legges vekt på en språklig interaksjon mellom barn og urdotalende mødre som fordrer kunnskaper om abstrakte språklige ferdigheter. Det legges vekt på en språklig interaksjon som stimulerer barnets begrepsferdigheter på urdu. Urdotalende mødre er opptatt av å tolke og forklare ord og begreper som danner grunnlag for utvikling av språklige meninger og ferdigheter. Det er rimelig å tenke at deres barn får mer erfaring med dekontekstualisert språk i forhold til de punjabitalende mødrenes barn. De urdotalende mødrenes syn er også sammenfallende med Snow og Goldfield (1983), Olausen (1996), Temple & Beals (1991) og Heaths (1987) perspektiv om at lesing mellom foreldre og barn i førskolealderen spiller en viktig rolle i barnets språkutvikling. At lesing av bøker fremmer utvikling av barnets evne til å forstå og å stille spørsmål om innholdet og at lesing gir barnet trening i å kunne bevege seg fra den umiddelbare ”her- og- nå” situasjonen til ”der- og- da” situasjonen (jfr punkt 3.3, 3.3.1 og 3.3.3). Dataene viser at nesten alle barn viser interesse for å bli lest for. Barnet ønsker at foreldrene for eksempel leser trafikkskilt, gatenavn og beskjeder som står på plakater når de ferdes ute. Dette bekrefter Masons (1992) studie om at barnets egen interesse danner et godt utgangspunkt for språkinnlæring (jfr punkt 3.3.1).

De urdotalende mødrene fokuserer på dialog og samtale. Mødrene ser at dialog og samtale ved lesing er en god måte å lære barna språklige ferdigheter på urdu. Barna befinner seg i et miljø der det legges vekt på lesing og dialog. Urdotalende mødre er tilstede og påvirker aktivt utviklingen av et mer omfattende urdu språk gjennom lesing. Barna blir sett på som en aktiv samtalepartner og aktør i lesingen. Mødrene ser at dialog og samtale er en viktig forutsetning for å lære barna ord og begreper. Barna lærer å utvikle begrepsferdigheter som er nøkkelen til utvikling av språklige ferdigheter. De får mulighet til å høre og bruke språket gjennom daglige gjøremål, samt at språket brukes til å beskrive og definere historier og hendelser. Av den grunn kan barn av urdotalende mødre forventes å utvikle evner til å hente språklige meninger fra innholdet i boka. Barna kan lære å definere ord og begreper (jfr punkt 2.4, 3.3.2). Svarene fra de urdotalende mødrene, som fokuserer på dialog og samtale, bekrefter teorien om at dialog og samtale i lesingen stimulerer språklige ferdigheter. Dialogen hjelper til å forstå innholdet i teksten. Barna lærer å fortelle historier fra boka med mening og sammenheng. Kommunikasjon og samtaler om

det som blir lest, bidrar til å utvikle barnas evne til å hente mening ut av teksten i boka. Det gir også muligheter til å utforske og lære nye ord og begreper. Dialog i lesingen utvikler i tillegg barnas evne til å produsere sammenhengende historier. Barnas evne til å stille spørsmål og definere ord i teksten med egne ord stimulerer evnen til dekontekstualisering (jfr punkt 3.3.1, 3.3.2 og 3.3.3).

Sett i forhold til teori kan en hevde at barn av urdotalende mødre kan utvikle et godt forhold til bøker og lesing, fordi de blir lest for og er vant til å ha bøker rundt seg. Barn som blir hyppig lest for og vokser opp med bøker rundt seg opplever og hører mye språk. De blir lest for med vekt på dialog, samtale, definering av vanskelig ord og forklaringer med spørsmål om hva og hvorfor. De sannsynligvis bli mer skoleorienterte enn barn fra miljøer der det stilles mindre krav til kunnskapsorienterte hva-spørsmål. Forklaring og definering av vanskelige ord og begreper øker barnets kunnskap om ukjente begreper og det er med på å utvikle barnets evne til dekontekstualisering. Ved å stille spørsmål når en leser for barnet utvikles dets evne til å reflektere over egen viten og/eller mangel på sådan. Barna får oversikt over sin kunnskapsverden (jfr punkt 3.3.1, 3.3.2 og 3.3.3).

Barn av punjabitalende mødre opplever ikke dialog og spørsmålstillinger gjennom lesing. De punjabitalende mødrene fokuserer ikke på dialog eller språklig interaksjon med barn gjennom lesing og ved samtale om dagligdagse hendelser. Dataene viser at punjabitalende mødre verken har barnebøker på urdu eller norsk. I stedet får barna lest historier fra et ukeblad for voksne som heter "*Akhbare-Jahan*". Det har noen få sider for barn i alderen 7 år og oppover (jfr punkt 5.2). Det er her en motsetning mellom funnet fra min studie og Olausen (1996), Snow og Goldfields (1983) studie, i forhold til barn av punjabitalende mødre som ikke får lest barnebøker i førskolealderen. Men en ser likhet mellom Olausen, Snow og Goldfield og de urdotalende mødrenes holdninger, som legger vekt på å bruke bøker beregnet for barn og de har mange barnebøker både på urdu og norsk (jfr punkt 5.3). Riktig valg av litteratur som interesserer barnet og er aldersadekvat, er av stor betydning for språklæring. Favorittbøkene som barna liker, gir leseglede og motivasjon til å utforske kunnskaper. Med et riktig valg av litteratur gis det rom for samtale og dialog rundt innholdet i teksten. Ser vi på resultatene fra de urdotalende mødrene så samsvarer de med teorien ved at det velges bøker som gir glede og interesse for lesing og læring

av nye kunnskaper. Mens resultatene fra de punjabitalende mødre viser det motsatte, der det velges et ukeblad som ikke er beregnet på barn i førskolealderen (jfr punkt 3.3). Bøker som ikke er aldersadekvate og ikke interesserer barna kan sannsynligvis begrense barnas muligheter til å utforske og diskutere. Lesing av slik litteratur kan muligens begrense utviklingen av spontane og vitenskaplige begreper, som læres gjennom lesing (jfr punkt 2.4). Det kan føre til at barna får lite eller ingen forhold til skriftspråket urdu, som er viktig for å tilegne seg språklige ferdigheter i skolesammenheng. Det kan forventes at barn av punjabitalende mødre kan miste interessen for å bli lest for, som igjen kan bidra til å videreutvikle et passivt forhold til bøker.

I tillegg fremkommer det tendenser i retning av at de punjabitalende mødre føler en usikkerhet i forhold til utvikling av språklige ferdigheter og ikke ser seg selv som kompetente til å fremme disse ferdighetene. Grunnen til at punjabitalende mødre har lite forhold til lesing er manglende kunnskaper i skriftspråket urdu (jfr punkt 4.3.1). Av den grunn fokuseres det hverken på språklig interaksjon som legger vekt på utvikling av barnets evne til dekontekstualisering og stimulering av vitenskaplige begreper og utvidet språkkode på urdu. Det står i motsetning til de urdotalende mødre, som behersker både norsk og urdu og således har et annet forhold til lesing, fortelling og lek. På bakgrunn av teorien til den voksnes rolle i utvikling av språklige ferdigheter beskrevet tidligere, kan det hevdes at de punjabitalende mødre ikke er språklig kompetente til å stimulere språklige ferdigheter som kan fremme begrepsferdigheter og abstrakt språk hos barnet. De urdotalende mødre kan sees på som språklig kompetente i arbeidet med å utvikle barnets språklige ferdigheter. Barna lærer språk via handlinger og dialog med ”den mer kompetente andre”. Språket utvikles når barnet forstår innholdet og meningen i begreper. Den voksne har et veilederansvar i situasjoner der barnet lærer språklige ferdigheter. Dialog eller samtale mellom barnet og den voksne er en viktig forutsetning for å utvikle begreper. Den voksnes oppgave er å tolke barnets samtale eller språk med mening og innhold og å vekke barnets interesse og motivasjon for å lære nye og ukjente ord og begreper. Barnets kommunikasjon og samtaler, der det legges vekt på å utvikle ordets betydninger og nye begreper legger grunnlaget for utvikling begrepsferdigheter (jfr punkt 2.3.1, 2.4 og 3.3.1).

Med utgangspunkt i teorien kan en hevde at barn av urdotalende mødre kan forventes til å utvikle urduspråklige ferdigheter som forutsetter dekontekstualisering. Det er rimelig å anta at barn av

urdutalende mødre utvikler ferdigheter i å søke historier og kunnskaper fra bøker. Det utvikles begrepsferdigheter på urdu som er en viktig forutsetning for språkkinnlæring og tilegnelse av andrespråkferdigheter. Det kan forventes at barn av urdutalende mødre utvikler en utvidet språkkode, og det er rimelig å tenke at barna til de punjabitalende mødre vokser opp uten et forhold til bøker, og som en konsekvens kan oppleve begrensning i utviklingen av begrepsferdigheter og evne til dekontekstualisert språk, i forhold til barn av urdutalende mødre som får lesetrening på skriftspråket urdu. Dette kan sannsynligvis føre til utvikling av en begrenset språkkode hos disse barna i motsetning til de urdutalende mødrenes barn.

Med bakgrunn i ovenstående drøfting kan en hevde at barna til de punjabitalende mødre ikke lærer å ha det samme forholdet til bøker som barna til de urdutalende mødre. Det ser ut til at de punjabitalende mødre har lite eller ingen forhold til lesing, og av den grunn får barna heller ikke lest bøker på urdu. Barna får ikke noe kjennskap til skriftspråket som er viktig for å utvikle barnets evne for begrepsferdigheter på urdu. De urdutalende mødre er opptatt av lesing av bøker for barn og ser at det er en viktig forutsetning for å utvikle språklige ferdigheter. Forskjellig kulturbakgrunn mellom de to gruppene av mødre gjør at barn av urdutalende mødre og barn av punjabitalende mødre får ulik språkstimulering. Resultatet av min studie viser i likhet med Heats (1987) forskning, at ulike sosio- kulturelle grupper vektlegger uløike faktorer i utviklingen av barnets språklige ferdigheter (jfr punkt 3.3.3).

5.6 Fortelling

Det har fremkommet tendenser fra resultatene at punjabitalende mødre kun vektlegger muntlige fortellinger som de har hørt fra sin barndom. Barn lærer å gjengi fortellinger som de hører fra mødre. Barna lærer seg til å lage spennende muntlige fortellinger i forhold til å hente meningen ut fra fortellingen og å mene noe om en ting (jfr punkt 5.2.1). De urdutalende mødre er opptatt av fortellinger fra bøker og litteratur i tillegg til muntlige fortellinger. Barna lærer selv å lage fortellinger med støtte og hjelp fra mødre (jfr punkt 5.3.1). Resultatene som fremkommer hos de urdutalende mødre er sammenfallende med perspektivet til Heath & Branscombe (1986) om betydningen i utvikling av fortellingsferdigheter. De urdutalende mødre bruker ulike strategier for å bygge opp barnas fortellingsferdigheter. Det ser ut til at de urdutalende mødre bruker

fortellingsformer som ”Recounts”, ”Accounts” og ”Stories”. ”Recounts” dreier seg om gjenfortelling av historier og vitser fra bøker. Det vil si fortelling av kjent stoff fra bøker. ”Recounts” brukes der moren stiller spørsmål og støtter og tolker barnets fortellinger til å fortsette samtalen. Barna oppfordres til å skape mening og sammenheng i fortellinger. Fortellinger utvikles i en samhandlingssituasjon og i interaksjon med omgivelsene. Meningen i fortellingen oppstår ved å fortolke og skape sammenheng. Meningen gir grunnlag for utvikling av språklige ferdigheter og med hjelp klarer barnet å utdype og forklare opplevelser og historier (jfr punkt 3.6 og 3.6.1). Moren hjelper barnet å bygge opp fortellingsstruktur og urdspråklige ferdigheter. En slik form for hjelp fra mor er i samsvar med teorien om betydningen av den voksnes rolle i barnets utvikling av språklige ferdigheter. I den sammenheng kan mors hjelp til å bygge opp om barnets fortellingsferdigheter fungere som sonen for den nærmeste utvikling (jfr punkt 2.3.1 og 3.9).

”Accounts” fortellinger utvikles ved å fortelle hendelser som har skjedd. Fortellinger skapes av fortelleren. Fortelleren kan gi ny informasjon eller nye tolkninger av kjent informasjon. ”Accounts” brukes når moren gir barnet mulighet til å fortelle hendelser opplevd eller erfart i hverdagen, blant annet sammen med venner eller i barnehagen. Med en slik fortellingsform får barnet trening i å bruke språket uten hjelp fra en annen voksen. Barnet får mulighet til å snakke om noe som ikke skjer akkurat nå, men som hendte tidligere. Fortellinger som fokuserer på å utvikle språket fra ”her- og- nå” til ”der- og- da” situasjoner forutsetter barnets evne til utvikling av dekontekstualisert språk (jfr punkt 3.6 og 3.6.1).

”Stories” refererer til barnets evne til å fortelle hendelser etter hverandre i tid. Gjennom ”Stories” får barnet trening i å plassere fortellingsdelene i rekkefølge og med helhet. Fortellinger som stimulerer barnets evne til å bevege en samtale fra ”her- og- nå” til ”der- og- da” situasjoner bidrar til å danne grunnlaget for utvikling av barnets språklige ferdigheter. ”Stories” brukes når moren legger vekt på å fortelle historier og eventyr til barnet samtidig som det forventes at barnet skal gjenfortelle historier og hendelser som det opplever i hverdagen forøvrig. Barnet oppfordres til å organisere de enkelte fortellingsdelene i en helhetsform. På den måten utvikles fortellingsferdigheter ved å fortelle om erfaringer og opplevelser fra sin hverdag (jfr punkt 3.6).

Med utgangspunkt i de teorier som er analysert i kapittel 3 kan en si at barn av urdotalende mødre har større sannsynlighet for å utvikle fortellingsferdigheter som forutsetter dekontekstualisert språk enn barna til de punjabitalende mødre som kun får høre muntlige fortellinger. Barn av punjabitalende mødre lærer kun å gjengi fortellinger som de har hørt. Det legges ikke vekt på at barnet selv skal lage eller fortelle hendelser eller historier. Det legges lite vekt på å fortolke og gi mening og sammenheng i barnets fortellinger. Tendenser fra resultatene av hos de punjabitalende mødre står i motsetning til teoriene (jfr punkt 3.6 og 3.6.1). Muntlige fortellinger som kun innebærer repetisjoner kan bidra til å begrense barnets språklige kompetanse og tankehandlinger. Det å kun vektlegge muntlige fortellinger kan begrense barnets mulighet til å utvikle kunnskaper om nye ord, begreper og språklige ferdigheter som er viktige for å kunne klare seg i skolesammenheng. Blant annet kan det forventes å være med på å begrense utviklingen av en utvidet språkkode, spontane og vitenskaplige begreper og dekontekstualiserte språklige ferdigheter. Muntlige fortellinger gir begrenset språklig trening i å identifisere eller benevne ting og begreper (jfr punkt 1.2, 2.4 og 3.3.3). Det legges ikke et godt grunnlag for å utvikle barnets språklige ferdigheter i skolesammenheng bare ved å forholde seg til muntlige fortellinger. Muntlige fortellinger kan ha sin begrensing i barnets språkutvikling i forhold til en kultur som er preget av skriftspråket og verdsettes tradisjonelt sett ikke i skolen. I skolen stilles det krav til at barn skal klare å gi navn på fenomener i miljø eller bøker. Det stilles krav om å kunne fortelle hva ting er og å hente mening ut fra tekst, i forhold til å forklare hva ting ligner på eller for å skape bakgrunn til en god fortelling.

Resultatene av studien viser at de punjabitalende mødrene er mindre opptatt av å lytte til barnets fortellinger. Det begrunner mødrene med manglende tid og husarbeid. De urdotalende mødrene viser stor interesse for å lytte til barnas fortellinger eller lytte når barna har noe å fortelle. Dette bekrefter Wells (1985) ved å vise til at det å lytte til barnas historier og erfaringer gir barna mulighet til å uttrykke språklige meninger og å beskrive sine opplevelser og erfaringer (jfr punkt 3.6.2). Samtidig vil det å lytte til barnas fortellinger hjelpe dem med å bygge opp fortellingsevnen og gi rom for at de kan utvikle språklige ferdigheter fra "her-og nå" situasjoner til å snakke om situasjoner som skjedde for en tid tilbake. Barn av punjabitalende mødre blir ikke hørt. Det kan føre til at de får lite erfaringer med å formulere setninger og å lage fortellinger med egne ord. Derimot lærer barna til de urdotalende mødrene å beskrive hendelser og erfaringer fra hverdagen

og utvikle evne til selv å produsere fortellinger og samtaler som kan bevege seg fra ”her –og- nå” til ”der –og- da” situasjoner.

Med bakgrunn i ovenstående drøfting ser en at barn til de punjabitalende mødre kun hører muntlige fortellinger som innebærer repetisjoner og gjengivelser, og det legges mindre vekt på språklige samhandlinger og tolkninger. Fortellinger som innebærer lite vektlegging av forhold som etablerer grunnlaget for å mestre dekontekstualisert språk, kan se ut til å begrense barnets språklige ferdigheter som forutsetter dekontekstualisert språk. Barn av punjabitalende mødre får ikke noe forhold til skriftspråket urdu. Med utgangspunkt i Heaths (1987) studie beskrevet nærmere i kapittel 3, ser det ut til at barna til de punjabitalende mødre kun får utviklet fortellinger med utgangspunkt i virkelighet og fantasier. En slik fortellingsform legger bare vekt på helhet, kontekster og bakgrunn for det som sies. En ensidige fokusering på fortellingen legger ikke vekt på å hente meninger eller sammenheng, og det begrenser muligheten til å utforske detaljerte eller enkelte elementer i fortellingen (jfr punkt 3.3.3). Barna til de urdotalende mødre vektlegger både muntlige fortellinger fra urdu og norske barnebøker. På den måten kan en forvente at deres barn får utviklet språklige ferdigheter på urdu gjennom fortellinger i større grad enn barn til de punjabitalende mødre. Med utgangspunkt i teorien er det rimlig å tenke at barna til de urdotalende mødre med større sannsynlighet vil utvikle fortellingsferdigheter som forutsetter et dekontekstualisert språk, enn barna til de punjabitalende mødre (jfr punkt 3.6, 3.6.1 og 3.6.2).

5.7 Lek

Studien viser at gruppen mødre kan deles i to også når det gjelder meninger om lek. Perspektivet om at leken har betydning for språkinnlæring er ikke like fremtredende hos de punjabitalende mødre, som hos de urdotalende mødre. De punjabitalende mødre tilhører en kultur som ser lite eller ingen betydning av at lek kan bidra til utvikling av språklige ferdigheter. Når det gjelder de urdotalende mødre er det motsatte tilfelle. De urdotalende mødre tilhører en kultur der leken blir sett på som en viktig faktor i utvikling av barnets språk. De urdotalende mødre deltar i barnets lek og påvirker aktivt i utviklingen av barnets språklige ferdigheter. Det er klare tendenser i retning av at de punjabitalende mødre *ikke* deltar i leken. De synes at lek er noe

som handler om barn og ikke voksne (jfr punkt 5.2.2 og 5.3.2). De urdotalende mødrenes syn er sammenfallende med Vygotsky (1978) og Piaget (1962) syn på at leken har stor betydning i utvikling av begrepsferdigheter og språkinnlæring. Leken blir sett på som en sentral arena for å utforske den språklige verden. Gjennom lek utvikler barnet evnen til å bruke symboler. Leken gir rom for å tilegne seg nye ord og begreper. Barnet lærer navn og betydning på ulike gjenstander og fenomener. Tilegnelse av betydningsinnhold av symboler og begreper bidrar til utvikling av språklige ferdigheter (jfr punkt 3.9).

De urdotalende mødrenes syn om lekens betydning for språkutvikling er også sammenfallende med Garvey (1979) og Bateson (1972). Leken inviterer barnet til ulike sosiale samhandlinger og kommunikasjon, der barnet bevisst bruker ord og begreper i sin forklaring og definering av leken, noe som bidrar til at barnets samtale i leken beveger seg fra ”her- og- nå” til ”der- og- da” situasjoner (jfr punkt 3.8 og 3.9.1). En slik form for kommunikasjon i leken forutsetter at barnet har en evne til å bruke dekontekstualisert språk og at lek mellom foreldre og barn i førskolealderen spiller en viktig rolle i barnets språkutvikling. Barnets samhandling med en voksen i leken bidrar til utvikling av begreper og språklige handlinger (jfr punkt 2.3.1). Den voksne spiller gjennom leken en sentral rolle i å lære barnet navn på ulike gjenstander og fenomener. Den voksne hjelper barnet til å tolke språklige handlinger og gir mening til det barnet gjør og erfarer i leken. Voksnes deltakelse i lek kan bidra til å utvikle ulike ferdigheter hos barnet, blant annet å kunne delta i leken, tolke lekens tema og å kunne forholde seg til lekens ulike roller. Barnet lærer nye ord, begreper, bokstaver og symboler, samt at det lærer å utforske betydningsinnholdet på gjenstander som det ennå ikke mestrer.

Resultatet fra de punjabitalende mødres syn og holdninger om leken står i motsetning til synet på betydning av leken i utvikling av språklige ferdigheter (jfr punkt 3.8, 3.9, 3.9.1 og 3.9.2). Sett i forhold til teori kan en si at barna til de punjabitalende mødrene kan få en redusert mulighet til å utvikle voksespråk og abstrakte språklige ferdigheter på urdu. De punjabitalende mødrenes lave deltakelse i barns lek kan forventes å forsinke utviklingen av barnets begrepsferdigheter (jfr punkt 2.4). Det kan sannsynligvis forventes en begrensning i utvikling av kreativitet og fantasi hos barnet. Dette fordi den voksne ikke er med i leken og kan forklare navn på ulike begreper og ord, og barnet blir overlatt til å leke alene. Det kan være med på å begrense barnets muligheter til å

utforske den ”språklige verden” som består av å lære navn på spontane og vitenskaplige begreper på urdu som bidrar til å utvikle en utvidet språkkode (jfr punkt 1.2).

Dataene viser i punkt 5.3.2 at de urdotalende mødre er opptatt av ulike typer ved leken som symbollek og rollelek. Resultatene som fremkommer hos de urdotalende mødre er sammenfallende med teorien om betydningen av symbollek og rollelek. Gjennom symbollek lærer barna å forestille seg konkrete objekter eller ting uten at de er tilstede. Det utvikler barnets evne til abstrakte språkferdigheter. Hverdagslige erfaringer og oppfattelser av fenomener og objekter i omgivelser danner grunnlag for barnets kommunikasjon i lek (jfr punkt 3.9 og 3.9.1). De urdotalende mødre legger vekt på å snakke om navn på farger og ulike leker på urdu. Barnet lærer nye begreper og ordets betydning gjennom samhandling med mor i lek. Barnet lærer navn på ulike gjenstander og fenomener, som bidrar til at barnet lærer språklige meninger. Barnets evne til bruk av symboler fremmer dets begrepsferdigheter. Rolleleken gir et stort rom for dialog og kommunikasjon. Med rollelek utvikler barna evne til å oppfatte ting og mennesker og de lærer navn på fenomener og gjenstander, noe som bidrar til utvikling av barnets begrepsferdigheter. I rolleleken lærer barnet et representerende og symbolsk språk. I rolleleken skapes en forestilt situasjon, der barnet er opptatt av å forstå og fortolke innholdet i leken og ulike roller. Barnet bruker språk for å planlegge og definere lekens tema.

Barnets planlegging og tolkning av konteksten rundt leken fremmer meningen i leken. Og barnets metakommunikative ferdigheter utvikles. Kommunikasjonen i rolleleken forutsetter utvikling av barnets evne til dekontekstualiserte språklige ferdigheter. Gjennom rolleleken lærer barnet sosiale roller. Det prøver å finne ut hva ulike sosiale roller betyr i virkeligheten. Ved å tilegne seg ulike roller som eksempelvis mor og far, får det mening og forståelse for de sosiale rollene og barnet lærer regler og atferd. Forståelse av rollenes betydning etablerer grunnlaget for språklige handlinger (jfr punkt 3.9, 3.9.1 og 3.9.2). Barn av urdotalende mødre lærer å tolke og definere lekens tema gjennom rollelek. Gjennom symbollek, regellek og rollelek lærer barna navn på ulike fenomener og gjenstander. De lærer å formulere ord og begreper, som kan bidra til utvikling av språk. Barn av de urdotalende mødre lærer også betydningen og regler for sosiale roller, og de lærer å formulere roller i dialog.

Resultatene av studien viser at hos de punjabitalende mødrene er ikke ulike typer lek like fremtredende. Sett i forhold til teori om lek presentert i kapittel 3 kan det en si at barna til de urdotalende mødrene kan forventes å utvikle evne til dekontekstualisert språk i større grad enn de punjabitalende mødrenes barn, som ikke opplever denne typen lek. Barn av urdotalende mødre får trening i å utvikle og tilegne seg symbolske- og abstrakte begreper som forutsettes i dekontekstualiserte språklige ferdigheter, i motsetning til barn av punjabitalende mødre som er mindre opptatt av at leken kan bidra til å utvikle barnets språk.

Resultatene i punkt 5.2.2 og 5.3.2 viser at barna til de urdotalende mødrene og punjabitalende mødre leker med venner. Barn av urdotalende mødre leker med urdotalende venner, barn av punjabitalende mødre leker med venner som har punjabi som førstespråk. Lek med jevnaldrende bidrar til utvikling av språklige ferdigheter. Barn lærer i et forhold til samtalepartnere. De lærer å tildele roller som symboliserer ting og hendelser i den virkelige verden (jfr punkt 3.9.1). Dataene viser at det brukes hovedsakelig punjabi og norsk i lek, når barna til de punjabitalende mødrene er sammen med venner. Dette kan også begrense barnets muligheter til å utvikle ferdigheter i urdu, fordi barn ikke får brukt og utviklet urdu. Man kan si at det å kun bruke punjabi og norsk i lek med venner kan svekke utviklingen av barnets begrepsferdigheter på urdu.

Med bakgrunn i ovenstående drøfting ser en at resultatene viser forskjeller i punjabi- og urdotalende mødres deltakelse i lek. Barn av punjabitalende mødre opplever ikke forskjellige typer lek sammen med sine mødre som tidligere nevnt, det begrunnes med at kulturen er preget av lite lek mellom barn og voksne. De urdotalende mødrene deltar derimot aktivt i barnets lek. Språkstimulering i lek hos urdotalende mødre blir sett på som en vei til barnets abstrakte tenkning og evne til utvikling av vitenskaplige begreper, utvidet språkkode og dekontekstualiserte språklige ferdigheter. De er mer opptatt av at barnet lærer urdu gjennom leken. I tillegg leker barn av urdotalende mødre med urdotalende venner. Med utgangspunkt i teori kan en forvente at barn av de urdotalende mødrene har bedre sjanser til å utvikle begrepsferdigheter på urdu gjennom leken i forhold til barn av de punjabitalende mødrene.

5.8 Konklusjon

Det er ikke mulig å trekke statistiske konklusjoner på bakgrunn av denne undersøkelsen. Det har likevel vært riktig å velge en kvalitativ tilnærming til problemstillingen, blant annet fordi det er lite forskning omkring fenomenet. Undersøkelsen viser at det eksisterer to forskjellige grupper av mødre. Den ene gruppen er punjabitalende og den andre er urdotalende. Det avdekkes at barn av urdotalende mødre og barn av punjabitalende mødre har ulik språklig erfaringsbakgrunn.

Barn av mødre med urdu som morsmål vokser opp i et miljø som i stor grad er opptatt av skriftspråk og skolekultur. De er opptatt av å forberede barnet til den språkkoden barnet vil møte på skolen. Barnet får en bevisst språkstimulering og lærer urdu gjennom lesing, fortelling og lek. På bakgrunn av de teoriene som er belyst i kapittel 2 og 3 kan det hevdes at språklig interaksjon gjennom lesing, fortelling og lek kan se ut til å fremme dekontekstualiserte språklige ferdigheter på urdu hos barn av urdotalende mødre. De kan utvikle spontane og vitenskaplige begreper og får en utvidet språkkode på urdu som ser ut til å være en forutsetning for å takle skolerelaterte utfordringer på en god måte. Tendenser fra resultatene og av drøftingen viser at barn av urdotalende mødre forventes å bære med seg dekontekstualisert språklige ferdigheter, en utvidet språkkode og vitenskaplige begreper på urdu som er relevant for å tilegne seg andrespråklige ferdigheter. Barna til de urdotalende mødre vil med stor sannsynlighet lettere kunne møte de språklige krav som skolen stiller og vil lettere takle skolens språkkode. Det vil igjen kunne gi barnet større forutsetninger og sjanser for å lykkes på skolen, i forhold til barn av punjabitalende mødre.

Barn av punjabitalende mødre vokser opp i en kultur der lesing og lek ikke er så fremtredende. Deres kultur er relativt mindre opptatt av skolens kultur og skriftspråket urdu. Barnet lærer å gjengi fortellinger og å lage spennende eventyr og historier fra det barnet blir fortalt. Det legges ikke vekt på at barnet selv skal produsere fortellinger med mening og sammenheng. Det legges heller ikke vekt på voksendeltakelse i barnets lek. Barn av urdotalende mødre får utviklet ferdigheter i urdu gjennom lesing, fortelling og lek. Barn av punjabitalende mødre har ikke fått et slikt grunnlag for å lære urdu. Sett i forhold til kapittel 2 og 3 kan man sannsynligvis forvente at barn av punjabitalende mødre i møte med skolen får problemer med å mestre skolerelaterte utfordringer. Barnas begrensede språkkode og manglende begrepsferdigheter på urdu kan være i

disharmoni med det språket som brukes i skolen. Barnet kan komme til å føle seg fremmed i forhold til skolens innhold på grunn av begrensede språklige erfaringer i skriftspråket. Det kan komme til kort i skolesammenheng etterhvert som det blir eldre og kravene til lesing blir strengere. Barn av punjabitalende mødre med manglende ferdigheter på urdu kan forventes å ha mindre sjanser til å lykkes på skolen i forhold til barn av urdotalende mødre.

Ifølge forskning på tospråklighet vet vi at førstespråkutvikling er en nødvendig forutsetning for å utvikle andrespråk. Godt utviklet begrepsferdigheter på barnets førstespråk hjelper det til å mestre skolerelaterte utfordringer og hjelper det i å tilegne seg andrespråklige ferdigheter (jfr punkt 1).

En kan stille spørsmål om hvordan barn som ikke har noe kunnskap i skriftspråket, kan klare å tilegne seg andrespråklige ferdigheter på en tilfredstillende måte. Barn med punjabispråklig bakgrunn som ikke har tilegnet seg språklige ferdigheter på urdu, kan få problemer med til å tilegne seg et andrespråk som stiller krav til en utvidet språkkode og dekontekstualiseringsevne. Det er sannsynlig å tenke at barna til de punjabitalende mødre vil møte større utfordringer med å tilegne seg norskspråklige ferdigheter når de begynner på skolen, enn barna til de urdotalende mødre.

6 AVSLUTNING

I innledningskapittelet ble valg av tema for oppgaven begrunnet og teoretisk og empirisk avgrensning av oppgaven og problemstillingen ble presentert. Deretter ble relevante begreper som er brukt i oppgaven definert. Videre ble det lagt vekt på å fokusere på urduspråklige ferdigheter hos minoritetsspråklige barn med pakistansk bakgrunn. For å besvare på oppgavens problemstilling, som er hvilket språk mødrene til minoritetsspråklige barn vektlegger i utviklingen av barnets språklige ferdigheter, er det tatt utgangspunkt i teoretisk tilnærming og en empirisk studie.

I den teoretiske delen ble det lagt vekt på Vygotskys perspektiv om barnets språkutvikling, der språklige ferdigheter sees på både ut fra et individuelt og et sosialt aspekt. Det er sosiale og kulturelle rammer som legger grunnlag for hvordan barnet skal lære å bruke og å utvikle språk. Språklige samhandlinger som foregår mellom barnet og den voksne eller mellom barnet og dets omgivelser er knyttet til meningsskaping og innebærer en forståelse av språklig utvikling som en prosess. Læring og utvikling må følgelig sees i sammenheng med de sosiokulturelle omgivelser barna er en del av.

Med utgangspunkt i dette perspektiv har jeg fokusert på lesing, fortelling og leken som grunnlag for å utvikle barnets språklige ferdigheter. Jeg har i denne sammenheng forsøkt å rette oppmerksomheten mot hvordan dialogen eller samtalen mellom den voksne og barnet i lesingen fungerer for at barnet skal kunne uttrykke språklige meninger. Barnet lærer og hører nye ord og begreper. Det er også opptatt av å få vite ordets betydning og mening. Leseprosessen skaper forståelse av ordets betydning og mening. Det fremmer utviklingen av barnets kognitive ferdigheter. Fortellingen representerer også muligheter for utvikling av språkinnlæring. Innenfor fortellingens kontekst har jeg vist at fortelling er en språklig handling, der barnet gjennom samhandling med andre utvikler kommunikasjon og skaper språklige meninger i samtaler. Fortellinger som tar utgangspunkt i bøker utvikler barnets kognitive ferdigheter. På den måten legges grunnlaget for utvikling av barnets språklige ferdigheter.

Videre ble det pekt på hvordan samspillet i leken inneholder potensialer for barnets språklig utvikling og hvordan barnet lærer å forstå og å uttrykke språklige meninger. Språket som barnet

lærer gjennom leken gir grunnlag for utvikling av metakommunikative språklige ferdigheter. Barnets språklige erfaringer fra lesing, fortelling og lek kan også hjelpe det til å forstå skolerelaterte utfordringer som barnet kommer til å møte når det begynner på skolen.

Videre i oppgaven har jeg lagt frem resultater fra undersøkelsen om hva mødre av barn med minoritetsbakgrunn vektlegger i utviklingen av barnets urduspråklige ferdigheter. Resultatet er drøftet med utgangspunkt i teori beskrevet i kapittel 2 og 3. Dataene viser to forskjellige grupper av mødre. Den ene gruppen er punjabitalende og den andre er urdotalende. Resultatet av undersøkelsen gir oss ett innblikk i mødrenes kunnskap om egne språklige ferdigheter på urdu, hvilken utdanningsbakgrunn de har og deres sosiale og kulturelle bakgrunn. De faktorene ser ut til å spille en sentral rolle i barnets språksosialisering.

Resultatet fra undersøkelsen viser at 60% er punjabitalende mødre og 40% er urdotalende mødre. De punjabitalende mødrene har lav utdanning og de urdotalende mødrene har høy utdanning. De urdotalende mødrene ser positivt på å utvikle barnets språklige ferdigheter innenfor rammen av lesing, fortelling og lek. I motsetning til de punjabitalende mødrene som kun bruker muntlige fortellinger for å stimulere språklige ferdigheter. Dette er muntlige fortellinger som mødrene har hørt i sin egen barndom. Lesing og lek for denne gruppen ser ikke ut til å være viktig i forhold til deres syn på utvikling av språklige ferdigheter. Det begrunnes med at det ikke finnes kultur eller tradisjon for lesing og lek. Hvis vi ser resultatet fra de punjabitalende mødrene i sammenheng med språkforskningen så kan man hevde at det står i kontrast til hva mange pedagoger og språkforsker sier om språkinnlæring. Det hevdes at språklige aktiviteter som foregår innenfor lesing, fortelling og leken gir barnet språklige erfaringer. Det vil igjen kunne gi grunnlag for utvikling av barnets evne for dekontekstualisert språk, vitenskaplige begreper og en utvidet språkkode.

6.1 Avsluttende refleksjoner

Mulighetene hos mødre til å bruke førstespråk i Norge kan påvirke utviklingen av barnets språklige ferdigheter. Mødrenes mulighet til å bruke og praktisere sitt førstespråk i Norge er sentralt i arbeid med å utvikle førstespråklige ferdigheter hos barn. Pakistanske mødre i Norge ser

ut til å ha liten mulighet til å praktisere og utvikle sitt førstespråk. De får ikke utviklet eller brukt språket ute i samfunnet, fordi språk læres og utvikles ved at det brukes aktivt i sosiale og kulturelle sammenhenger (jfr punkt 1). I tillegg stilles det krav til at de skal lære seg det norske språket. På den måten kan morsmålet bli glemt og føre til at barnets utvikling av førstespråklige ferdigheter svekkes. Når en vet at det først og fremst er kvinner som tar seg av barn og oppdragelse i pakistanske hjem, kan man stille seg spørrende til hvordan mødre som selv ikke mestrer skriftspråket kan fremme dekontekstualiserte språklige ferdigheter.

Kjønnforskjeller kan være en annen faktor som kan forklare utvikling av språklige ferdigheter. Barnets kjønn burde vært kartlagt i studien. Det kan være en viss mulighet for at urdotalende mødre har guttebarn og punjabitalende mødre har jentebarn. Det vil være naturlig å tenke at noen kulturer legger vekt på at gutter skal ta høyere utdanning enn jenter. Kjønnforskjeller kan således være en av grunnene til at barn av urdotalende mødre får større mulighet til å utvikle språklige ferdigheter enn barn av punjabitalende mødre.

6.2 Videre arbeid

Hvordan vil barn som har punjabi som førstespråk komme til å lære andrespråklige ferdigheter? Vi vet at et godt utviklet førstespråk danner grunnlag for å utvikle andrespråklige ferdigheter (jfr punkt 1). Kun 4 av 10 barn lærer et språk som er skriftspråklig. Det betyr at en stor del av barn i undersøkelsen kan få en begrenset språkbakgrunn. Barn med begrenset språkbakgrunn kan bli tapere i skolesammenheng. Hva kan så gjøres for å heve deres språklige kompetanse? For at barn av punjabitalende mødre skal lykkes på skolen må de trenes innenfor skriftspråket urdu, slik at evnen til dekontekstualisert språklige ferdigheter på urdu utvikles.

Barnehagen og skolen kan spille en betydelig rolle i å stimulere språklige ferdigheter. Hvis barn av punjabitalende mødre går i barnehagen, vil språkinnlæringen som skjer på norsk kunne kompensere for den eventuelt mer begrensede og konkrete språkinnlæringen som de får hjemme. Barn av urdotalende mødre får både urdu og norsk språklige ferdigheter. De får språkinnlæring som er mer abstrakt og utvidet. Det er større likhet mellom barnehagens språkinnlæring og hjemmet språkinnlæring hos urdotalende mødre enn hos punjabitalende mødre. Det uttrykkes i

rammeplan for barnehagen viktigheten av å gi barn varierte og positive erfaringer med å bruke språket både som kommunikasjonsmiddel og som redskap for tenkning og forståelse (BFD 1995). Det finnes store forskjeller fra nåtidens barnehager og barnehager vi hadde tidligere. I dag har vi fått flere barn med språklig minoritetsbakgrunn som gjør at vi har fått flerkulturelle barnehager (Sigrunn Skretting 2001). Til grunn for dette ligger en tro på at det stilles nye krav til barnehagene i et bevisst språkarbeid for barn med minoritetsbakgrunn. Dette gjelder barnas språkutvikling både på barnas førstespråk og på norsk. Barnehagens kunnskaper om kommunikasjonsferdigheter og kunnskaper om barns verden, språk, kultur og verdier vil ha stor betydning i arbeid med språkutviklingen. Det kan bidra til å danne grunnlaget for hvordan en kan stimulere språklige ferdigheter hos barn med et annet språk og en annen kulturell bakgrunn. Unn E. Stålsett fremstiller i sin artikkel "Kommunikasjon og tverrkulturell kommunikasjon" ulike kommunikasjonsferdigheter: Å lytte til andre, passiv og aktiv lytting, klargjørende spørsmål og klar sending er en del av kommunikasjonsferdighetene (Stålsett 1997). Ifølge rammeplan for barnehagen er kommunikasjon en del av språket. Kommunikasjon brukes for å formidle og motta et budskap ved bruk av *"Hele sanseapparatet; syn, hørsel, lukt, smak og følesans tas i bruk for å kunne ta del i følelser, opplevelser eller kunnskaper"* (BFD 1995: 75).

I tillegg kan barnehagen bidra med å kartlegge barnets språklige ferdigheter både på morsmålet og på norsk. Det kan gjøres ved å tilrettelegge for et målrettet språkopplegg for barn med et annet morsmål som skal lære seg norsk, som bygger på observasjoner og videofilming av deres individuelle språknivå og behov (BFD 1995). Kartlegging av språkferdigheter både på norsk og morsmålet kan bidra til å danne grunnlaget for å si noe om barnets erfaringer med språklige aktiviteter, som fortellingsferdigheter, ordforråd, språkfunksjoner, språklig bevissthet og samtaleferdigheter. I tillegg til språkarbeidet kan barnehagen med sine kunnskaper og erfaringer, bidra til å fremme bevisstgjøring og kunnskap hos foreldrene om betydningen av læring av både første- og andrespråk. Barnehagen kan bidra til å veilede foreldrene om hva de kan gjøre i forhold til utvikling av barnets språklige ferdigheter. Det kan i sin tur heve foreldrenes språklige kompetanse både på deres morsmål og norsk.

Det kommer frem i punkt i 5.1 at mer en halvparten, 6 av 10 barn i utvalget, ikke får stimulert språklige ferdigheter på urdu i den grad at barnet kan danne grunnlag for å utvikle både første og andrespråklig kompetanse. Barn lærer ikke urdu hjemme. Det læres kun punjabi hjemme, og det

er et muntlig språk. Når pakistanske barna blir spurt på skolen hva de har som språk, svarer de gjerne urdu. Når pakistanske barn svarer at urdu er deres morsmål, mener Kristiansen (1990) at det kan forklares ved at de lærer det norske begrepet ”morsmål” i tilknytning til morsmålundervisningen de får på skolen (Kristiansen 1990). Det blir ikke gitt undervisningstilbud på punjabi på skolen, som barna har lært først og bruker hjemme. Derimot blir det gitt støtteundervisning på urdu, som egentlig ikke er barnets morsmål. Læreplanen 97 sier ingenting om opplæring av førstespråket for språklige minoriteter. Arbeid med å stimulere førstespråklige ferdigheter bør være et hovedmoment for hvert klassetrinn i læreplanen. Det å tilegne seg førstespråk i skolesammenheng gir barnet trygghet og tillit i forhold til å utvikle andrespråk. Jeg er redd at barn som ikke mestrer førstespråket godt nok, kan miste språkerfaringer. Språkerfaringer er en viktig ressurs og fundament for å tilegne seg et andrespråk.

LITTERATURLISTE

- Aukrust, V.G. 1995. Fortellinger fra stellerrommet To –åringer i barnehage: En studie av språkbruk - innhold og struktur. Rapport nr. 4/95, pedagogisk forskningsinstitutt Oslo.
- Barne- og familiedepartement. 1995. Rammeplan for barnehagen. Q-0903 B Trykk: GCSM AS.
- Bateson, G. 1972. A theory of Play and Fantasy. I: Steps to an ecology of mind. Ballantine books. New York.
- Befring, E. 1994. Forskingmetode og statistikk. 2. utgåve Den Norske Samlaget Oslo.
- Bernstein, B. 1973. ”En kortfattet fremstilling af kodeteorien”, i Pædagogikk 3, nr 2 s, 59-86.
- Bolling, A. 1995. (Red.), Pakistan. Länder i fickformat nr 912. Stockholm: Utrikispolitiska institutet.
- Bruner, J. 1986. Actual Minds, Possible Worlds. Harvard University Press Cambridge, Massachusetts London, England.
- Bruner, J. 1990. Acts of meaning. Cambridge, Harvard University Press.
- Bråten, I. 1996. Om Vygotskys liv og lære. I: Bråten, I. (red.), Vygotsky i pedagogikken. Cappelen Akademiske Forlag.
- Bråten, I. 1996. Vygotsky som forløper for metakognitiv teori. I: Bråten, I. (red.), Vygotsky i pedagogikken. Cappelen Akademiske Forlag.
- Budwig, N. Strage, A. & Bamberg, M. 1986. The Construction of Joint Activities with an Age-Mate: The Transition from Caregiver-Child to Peer Play. I: Cook-Gumperz, J. Corsaro, W.A. & Streeck, J. (Eds.), Children’s Worlds and Children’s Language. Mouton de Gruyter, Berlin.

- Dale, E.L. 1996. Læring og utvikling - i lek og undervisning. I: Bråten, I. (red.), Vygotsky i pedagogikken. Cappelen Akademisk Forlag as.
- Frønes, I. 1998. De likeverdige Om sosialisering og de jevnaldrendes betydning. Universitetsforlaget Oslo, AS.
- Garvey, C. 1979. Lek Oslo. Universitetsforlaget.
- Goodwin, C. & Duranti, A. 1993. Rethinking context: an introduction. I: Duranti, A. og Goodwin, C. (red.), Rethinking context Language as an interactive phenomenon. Cambridge University Press.
- Göncü, A. 1993. Development of Intersubjectivity in Social Pretend Play. I: Human Development, 36 s, 185-198.
- Hagtvet, B.E. 1992. "Dress is birthday" and "sleep` is night". Young children's word definition strategies. I: Wold, A.H. (red.), The dialogical alternative. Towards a theory of language and mind. Oslo: Scandinavian University Press.
- Hagtvet, B.E. 1996. Talespråklige ferdigheter og skriftspråklig utvikling. I: Wold, A.H. (red.) Skriftspråkutvikling, om hvordan barn lærer å lese og skrive Cappelen Akademisk Forlag as.
- Hagtvet, B.E. 2004. Språkstimulering. Tale og skrift i førskolealderen. Cappelen Akademisk Forlag.
- Halliday, M.A.K. 1973. Explorations in the functions of language. London. Edward Arnold.
- Haq, M. 1999. Human Development in South Asia 1999. The Crisis of Governance. Karachi: Oxford University Press.
- Hauge, A-M. & Nerdrum, N. 1991. Arbeidshefte til Leseboka vår. Oslo: Cappelen Forlag a.s.
- Heath, S.B. 1986. Separating "things of the imagination" from life: Learning to read and write. I: Teale, W.H. og Sulzby, E. (red.), Emergent literacy, writing and reading. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

- Heath, S.B. 1987. Ways with words Language, life, and work in communities and classrooms. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heath, S.B. & Branscombe, A. (med Thomas, C) 1986. The book as narrative prop in language acquisition. I: Schieffelin, B.B. & Gilmore, P. (red.), The acquisition of literacy: Ethnographic perspectives. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Hudson, J.A. & Shapiro, L.R. 1991. From knowing to telling: The Development of Children's Scripts, Stories, and Personal Narratives. I: McCabe, A. & Peterson, C. Developing Narrative Structure Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Hillsdale, New Jersey.
- Judd, C.M. Smith, E.R. & Kidder, L.H. 1991. Research Methods in Social Relations London: Hartcourt Brace.
- Krashen, S. & Terrell, T.D. 1988. The Natural Approach, Language Acquisition in the Classroom. Prentice Hall, New York.
- Kristiansen, K. 1990. Hindi-urdu og panjabi-norsk kontrastiv grammatikk. Hvenekilde, A. (red.), Med to språk. Fem kontrastive språkstudier for lærere. Oslo: Cappelen A.S.
- Kvale, S. 1997. InterView En introduktion til det kvalitative forskningsinterview København: Hans Reitzels Forlag.
- Linell, P. 1992. The embeddedness of decontextualization in the contexts of social practices. I: Wold, A.H. (red.), The dialogical alternative, Towards a theory of language and mind. Oslo: Scandinavian University Press.
- Mason, J.M. 1992. Reading stories to preliterate children: A proposed connection to reading. I: Gough, P.B. Ehri, L.C & Treiman, R. (red.), Reading acquisition. London: LEA.
- Mead, G.H. 1934. Mind, Self, & Society. Chicago: University of Chicago Press.
- Nelson, K. & Seidman, S. 1984. Playing with Scripts. I: Bretherton, I. Symbolic Play. The Development of social understanding, Academic Press, Inc. London.

- Nelson, K. 1989. Narratives from the Crib. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, London.
- Nyborg, M. & Nyborg, R. 1990 Grunnleggende begreps-systemer i det å lære skolens og "livets" fag. Norsk Spesialpedagogisk forlag. Haugesund bok & offset A/S.
- Nygård, R. 1993. Aktør eller brikke – Om menneskers selvforståelse, Ad Notam Gyldendal AS.
- Olaussen, B.S. 1996. "Les for meg du!" Å lese for barna – en kosestund som kan hjelpe barn å bli gode lesere. I: Wold, A.H. (red.) Skriftspråkutvikling, om hvordan barn lærer å lese og skrive. Cappelen Akademisk Forlag as.
- Piaget, J. 1962. Classification of Games and their Evolution after the Beginnings of Language. I: Play, Dreams and Imitation in Childhood. Norton, New York.
- Rahman, T. 1999. Language, education and culture. Oxford: Oxford University Press.
- Ratner, N. & Bruner, J. 1978. Games, social exchange and the acquisition of language. I: Journal of Child Language, 5 s, 391-401.
- Robinson, E.J. & Robinson, W.P. 1981. Ways of reacting to communication failure in relation to the development of the child's understanding about verbal communication. I: European Journal of Social Psychology, Vol. 11, s, 189-208.
- Robson, C. 1993. Real World Research, A Resource for Social Scientists and Practitioner-Researchers. Oxford, UK: Blackwell Publishers.
- Ryen, A. 2002. Det kvalitative intervjuet fra vitenskapsteori til feltarbeid. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Skretting, S. 20001. Den flerkulturelle barnehagen, 4 barnehager i Bydel Bjerke. Prosjektrapport for perioden januar-desember 2000.
- Smith, N. & Wilson, D. 1986. Modern Linguistics - The Results of Chomsky's Revolution. Pelican Books, Middlesex.

- Snow, C.E. 1983. Literacy and language: Relationships during the preschool years. Harvard Educational Review, 53, 2, s, 165-189.
- Snow, C. Cancini, H. Gonzalez, P. & Shriberg, E. 1989. Giving formal definitions: An oral language correlate of school literacy. I: Bloom, D. (red.), Classrooms and literacy. Norwood, New Jersey: Ablex.
- Snow, C. & Goldfield, B.A. 1983. Turn the page please: situation-specific language acquisition. I: Journal of Child Language, 10, s, 551-569.
- Stålsett, U.E. 1997. Kommunikasjon og tverrkulturell kommunikasjon. I: Sand, T. (red.), Bøyesen. Grande. Stålsett. Øzerk Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn. Cappelen Akademisk Forlag AS, Oslo.
- TDCP (Tourism Development Corporation of Punjab). 2001. Pakistan the land of pure. <http://www.tourism-punjab.com>
- Temple, J.M.De. & Beals, D.E. 1991. Family Talk: Sources of Support for the Development of Decontextualized Language Skills. I: Journal of Research in Childhood Education Vol. 6, No 1 s, 11-19.
- Thagaard, T. 1998. Systematikk og innlevelse, en innføring i kvalitativ metode. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Torrance, N. & Olsen, D.R. 1985. Oral and literate competencies in the early school years. I: Olson, D.R. Torrance, N. & Hildyard, A (red.), Literacy, language, and learning. The nature and consequences of reading and writing Cambridge: Cambridge University Press, s, 256-285.
- Tulviste, P. 1989. Discussion of the works of L.S. Vygotsky in the USA. I: Soviet Psychology, 27 (2), s, 37-52.
- UNESCO 1999. UNESCO Statistical Yearbook 1999. Paris. UNESCO Publishing & Bernal Press.
- Vedeler, L. 1987. Barns kommunikasjon i rollelek. Spesialpedagogikk – serien, Universitetsforlaget, Oslo AS.

Vygotsky, L.S. 1978. Mind in society. The development of higher psychological Processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotsky, L.S. 1979. Consciousness as a problem in the psychology of behavior. I: Soviet Psychology, 17, s, 5-35.

Vygotsky, L.S. 1986. Thought and language. Cambridge, MA: The MIT Press.

Wells, G. 1985. Preschool literacy - related activities and success in school. I: Olson, D.R. Torrance, N. & Hildyard, A. Literacy, language, and learning. The nature and consequences of reading and writing. Cambridge: Cambridge University Press.

Wold, A.H. 1996. Dekontekstualisering og forholdet mellom muntlig og skriftlig språk. I: Wold, A.H. (red.), Skriftspråkutvikling, om hvordan barn lærer å lese og skrive. Cappelen Akademisk Forlag as.

Øzerk, K.Z. 1996. Vygotsky i tospråklighetsforskningen. I: Bråten, I. (red.), Vygotsky i pedagogikken. Cappelen Akademiske Forlag.

Øzerk, K.Z. 1996. Ulike språkkoppfatninger, begrepskategorier og et undervisningsteoretisk perspektiv på skolefaglig læring. I: Bråten, I. (red.), Vygotsky i pedagogikken. Cappelen Akademisk Forlag as.

VEDLEGG : Spørreundersøkelse om språkstimulering i familien.

SPØRREUNDERSØKELSE OM SPRÅKSTIMULERING I FAMILIEN

Lesing

1. Leser du bøker for barnet/barna dine?

Ja Nei

2. Hvis ja, kan du si noe om de bøkene

Hvis svaret er ja på spørsmål 1

3. Hvor ofte blir barnet/barna lest for?

a) Hver dag (7 dager) b) 1-2 dager i uka
 c) 3-6 ganger i uka d)-----

4. Pleier du å snakke med barnet/barna om det som blir lest?

Ja Nei

5. Hvis ja, hva snakker dere om?

a) Navn på ulike farger b) Bilder av ulike ting
 0
 c) Forklaring av vanskelige ord og begreper

Annet-----

6. På hvilket språk leser du ?

- a) Urdu b) Norsk c) Begge deler

7. Forklarer du vanskelige ord i teksten/fortellingen når du leser for barnet/barna?

- Ja Nei

8. Stiller du spørsmål til barnet/barna om det du leser?

- Ja Nei

9. Pleier du å la barnet/barna stille spørsmål om det du leser for det/dem?

- Ja Nei

10. Hvor mange barnebøker har dere hjemme?

- a) Ingen b) Noen c) Mange

11. Hvis ja, på hvilket språk?

- a) Urdu b) Norsk c) Begge deler

12. Hvor skaffer dere bøkene?

- a) Låner fra bibliotek og fra venner

- b) Kjøper selv

13. Pleier barnet/barna å gjenfortelle det du har lest for det/dem?

- Ja Nei

Hvordan er barnets/barnas egen aktivitet med bøkene?

14. Viser barnet/barna interesse for boklesing?

Ja Nei

15. Hvem tar initiativet til boklesing hjemmet?

a) Far b) Mor c) Barnet selv

d) Søsken e) Flere av disse

16. Viser barnet/barna interesse for å få lest skilter, plakater, beskjeder og gatenavn, når du er ute sammen med det/dem?

Ja Nei

Fortelling

17. Forteller du historier til barnet/barna ditt/dine?

Ja Nei

18. Foregår det samtaler rundt det som blir fortalt?

Ja Nei

19. Lytter du til barnet/barna ditt/dine når det/de har noe å fortelle?

Ja Nei

Lek

20. Leker du sammen med barnet/barna ditt/dine?

Ja Nei

21. Hvis ja, hvor ofte leker dere sammen?

a) Hver dag b) 1-2 ganger i uka c) 3-6 ganger i uka

22. Kan du nevne noen av de lekene som dere pleier å leke sammen?
(leker dere butikk, bakeri, tog stasjon, ”late som leker”)

23. Hva er ditt/dine barn mest opptatt av å leke med?

Rollelek, Symbollek og/eller rytmisk lek som rim og sang. Bygge klosser, leke med dukker, leke med ball.

Språk

24. Hvilket språk snakker dere hjemme?

a) Urdu b) Punjabi c) Norsk d) Flere

25. Har barnet/barna søsken som bor hjemme?

- | | | | |
|----------------------------------|--------------------------|----------------------------------|--------------------------|
| a) Nei | <input type="checkbox"/> | b) Ja 1-2 yngre søsken | <input type="checkbox"/> |
| c) Ja 1-2 eldre søsken | <input type="checkbox"/> | d) Ja 3 eller flere yngre søsken | <input type="checkbox"/> |
| e) Ja 3 eller flere eldre søsken | <input type="checkbox"/> | f) både eldre og yngre søsken | <input type="checkbox"/> |

26. Hvilket språk snakker barnet/barna med sine søsken?

- | | | | |
|-------------------------|--------------------------|-----------------------|--------------------------|
| a) Hovedsakelig urdu | <input type="checkbox"/> | b) Hovedsakelig norsk | <input type="checkbox"/> |
| c) Hovedsakelig punjabi | <input type="checkbox"/> | d) Flere | <input type="checkbox"/> |

27. Hvilket språk brukes i lekesituasjoner?

- | | | | |
|-------------------------|--------------------------|-----------------------|--------------------------|
| a) Hovedsakelig urdu | <input type="checkbox"/> | b) Hovedsakelig norsk | <input type="checkbox"/> |
| c) Hovedsakelig punjabi | <input type="checkbox"/> | d) Flere | <input type="checkbox"/> |

Venner

28. Har barnet/ barna noen norsktalende venner?

- Ja Nei

29. Hvis ja, hvor mange norsktalende venner har barnet/barna?

- a) Bare 1 b) 2-4 c) Flere enn 4

30. Har barnet/barna norsktalende venner med norsk som førstespråk eller norsk som andrespråk?

a)-----

b)-----

c) De vokste opp som tospråklige -----

31. Har barnet/barna noen urdotalende venner?

Ja Nei

32. Har barnet/barna noen panjabitalende venner?

Ja Nei

33. Hvis ja på spml 31, hvor mange urdotalende venner har barnet/barna?

a) Bare 1 b) 2-4 c) Flere enn 4

34. Hvis ja på spml 32, hvor mange punjabitalende venner har barnet/barna?

a) Bare 1 b) 2-4 c) Flere enn 4

35. Omtrent hvor ofte er barnet/barna ditt/dine sammen med sine venner?

a) Daglig b) 1-2 ganger i uken

Barnehagen

36. Hvor godt trives barnet/barna ditt/dine i barnehagen?

a) Trives veldig godt b) Trives passe
c) Trives lite

37. Pleier barnet/barna ditt/dine å fortelle om hvordan det/de har det i barnehagen?

Ja Nei

Hvis ja, hva forteller det/de om?

(For eksempel om boklesing, samtaler i samlingsstunder, turer i lokalmiljø i barnehagen etc.....).

Bibliotek

38. Finnes det tilbud om boklesing på biblioteket i nabolaget/bydelen?

Ja Nei

39. Går barnet/barna ditt/dine på biblioteket for å bli lest for?

Ja Nei

40. Pleier barnet/barna å oppsøke biblioteket?

Ja Nei

41. Hvis ja; hvor ofte oppsøker barnet/barna biblioteket?

a) Hver dag b) 1-2 ganger i uka

c) 3-flere ganger i uka

42. Låner barnet/barna ditt/dine bøker på biblioteket?

Ja Nei

43. Hvis ja; på hvilket språk låner det/de bøker?

a) Urdu b) Norsk c) begge deler

Mors bakgrunn

44. Hvor gammel er du?

År -----

45. Har du vokst opp i Norge?

Ja Nei

46. Hvis nei; fra hvilket område i Pakistan kommer du fra?

By Landsby

Yrkesliv

47. Jobber du

Ja Nei

48. Hvis ja, hva slags jobb har du?

Utdanningsbakgrunn

49. Hva slags utdanning har du tatt i Pakistan?

- | | | | |
|-----------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a) Ingen | <input type="checkbox"/> | b) Grunnskole | <input type="checkbox"/> |
| c) Videregående skole | <input type="checkbox"/> | d) Yrkesfaglig utdanning | <input type="checkbox"/> |
| e) Høyskole | <input type="checkbox"/> | f) Universitet | <input type="checkbox"/> |

50. Hva slags utdanning har du tatt i Norge?

- | | | | |
|-----------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a) Ingen | <input type="checkbox"/> | b) Grunnskole | <input type="checkbox"/> |
| c) Videregående skole | <input type="checkbox"/> | d) Yrkesfaglig utdanning | <input type="checkbox"/> |
| e) Høyskole | <input type="checkbox"/> | f) Universitet | <input type="checkbox"/> |

Språklige ferdigheter

51. Hvordan vurderer du dine egne norskferdigheter?

- a) Flytende, det vil si så bra at du kan gjøre deg forstått i alle situasjoner
- b) Gjør deg godt forstått, det vil si at du klarer deg godt til daglig, men kan ha problemer med å diskutere enkelte tema, for eksempel politikk
- c) Kan grunnleggende fraser og ord
- d) Kan lite eller ikke noe

52. Hvordan vurderer du dine egne urduferdigheter?

- a) Flytende det vil si så bra at du kan gjøre deg forstått i alle situasjoner

b) Gjør deg godt forstått, det vil si at du klarer deg godt til daglig, men kan ha problemer med å diskutere enkelte tema, for eksempel politikk

c) Kan grunnleggende fraser og ord

d) Kan lite eller ikke noe

53. Hvordan vurderer du dine egne engelskferdigheter?

a) Flytende, det vil si så bra at du kan gjøre deg forstått i alle situasjoner

b) Gjør deg godt forstått, det vil si at du klarer deg godt til daglig, men kan ha problemer med å diskutere enkelte tema, for eksempel politikk.

c) Kan grunnleggende fraser og ord

d) Kan lite eller ikke noe

Jeg godkjenner med dette informasjonen som er gitt ovenfor.

Navn: -----

Underskrift: -----