

Asylsøkerbarnas språklige utfordringer i barnehagen

*En studie på hvordan asylsøkerbarn med
minimale norskspråklige ferdigheter
kommuniserer den første tiden i
barnehagen.*

Unni Indergård



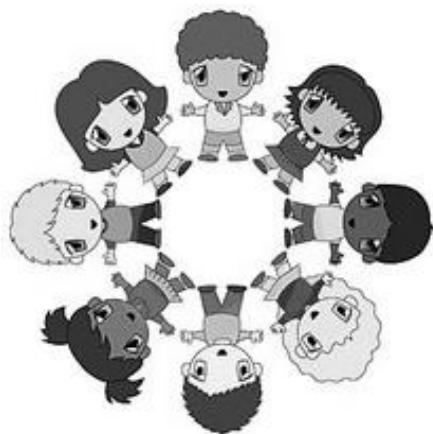
Masteroppgave i spesialpedagogikk
Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskaplige fakultet
UNIVERSITETET I OSLO
Vår 2015

Asylsøkerbarnas språklige utfordringer i barnehagen

En studie på hvordan asylsøkerbarn med minimale norskspråklige ferdigheter kommuniserer den første tiden i barnehagen.

- På hvilken måte kommuniserer de?
- Hvordan fungerer kommunikasjonen?
- Får asylsøkerbarna en meningsfull hverdag med likeverdig deltagelse og læringsutbytte den første tiden i norsk barnehage?

Forstå – og bli forstått!



© Unni Indergård

2015

Asylsøkerbarnas språklige utfordringer i barnehagen. En studie på hvordan asylsøkerbarn med minimale norskspråklige ferdigheter kommuniserer den første tiden i barnehagen.

Unni Indergård

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

IV

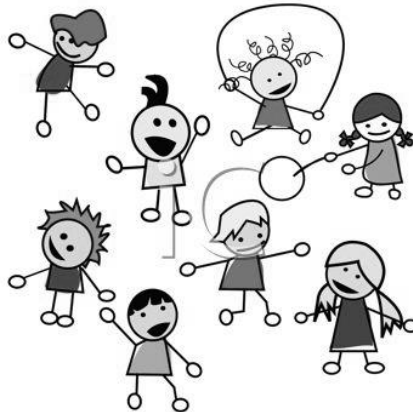
Sammendrag

I Norge i dag har asylsøkerbarna rett på barnehageplass fra de er fire år. De fleste begynner i barnehagen med minimale norskspråklige ferdigheter. Dette studiet hadde som målsetting å kartlegge og beskrive på hvilken måte asylsøkerbarna kommuniserer den første tiden i barnehagen, hvordan de mestrer de språklige utfordringene og hvordan de generelt fungerer i barnehagehverdagen. Gjennom en kvantitativ surveymetode ble det sendt ut et spørreskjema via e-post til barnehager som tar imot asylsøkerbarn. Populasjonen i denne spørreundersøkelsen var samtlige barnehager i Norge som tar imot asylsøkerbarn fra asylmottakene. Når nettskjema ble sendt ut var det 127 asylmottak fra sør til nord. Hvis en regnet med at alle mottakene har en til to barnehager i sitt kontaktnett, innebar dette en populasjon på rundt 200. Det ble derfor ikke nødvendig å foreta en utvelgning i denne undersøkelsen. Teoretisk sett skulle det være mulig å innhente komplette data fra en så liten og avgrenset populasjon, men i realiteten ble det vanskelig. Utfordringen var å få en oversikt fra asylmottakene over hvilke barnehager de hadde kontakt med. Den endelige listen telte 91 barnehager, og av disse var det 29 som responderte og svarte på nettskjemaet. De pedagogiske lederne på avdelingene med asylsøkerbarn ble valgt som informanter. Dette valget ble gjort både av etiske hensyn, og fordi de sannsynligvis har den beste kjennskapen til hvordan hverdagen i barnehagen er for disse barna.

Ved hjelp av spørreskjemaet ble det innhentet informasjon om hvorvidt barnehagene bruker hjelpemidler i kommunikasjonen med asylsøkerbarna, og hvordan kommunikasjonen fungerer. Videre ble det spurt om barnehagene har fått tilført ekstra ressurser på grunn av asylsøkerbarna, og om de har personale med minoritetsspråklig bakgrunn. Til sist ble informantene spurt om hvordan de synes asylsøkerbarna generelt fungerer i barnehagen med tanke på likeverdig deltakelse og læringsutbytte. På spørsmålet om noe kunne gjøres bedre for disse barna i oppstarten i barnehagen, fikk informantene utdype hvilke områder som de mente burde forbedres.

Resultatene viste at nesten alle barnehagene som deltok i undersøkelsen brukte en eller annen form for alternativ og supplerende kommunikasjon, ASK, i kommunikasjonen med asylsøkerbarna den første tiden i barnehagen. Barna selv foretrekker å bruke orda de kan og supplere med kroppsspråk. Selv om barnehagene tilrettelegger for bruk av hjelpemidler, fungerer ikke kommunikasjonen tilfredsstillende for alle barna. Barnas ulike evner og

forutsetninger fører til store individuelle forskjeller. Til tross for mangelfulle norskspråklige ferdigheter når de begynner i barnehagen, fungerer disse barna generelt bra med tanke på en meningsfull hverdag med likeverdig deltakelse og læringsutbytte. Antall asylsøkerbarn i barnegruppa, ekstra ressurser på grunn av asylsøkerbarna, og personale med minoritetsbakgrunn virket positivt inn på barnas generelle fungering. Områder som kunne forbedres var blant annet samarbeidet med asylmottaket og foreldrene, bedre kjennskap til barnets språk og kultur, bedre personaltetthet, at barnehagen har personale med minoritetsbakgrunn og kompetanseheving i barnehagen.



Forord

Av private grunner tok denne masteroppgaven ett år lengre tid enn planlagt. Det har vært utfordrende å holde fokus over så lang tid, men med god hjelp og støtte fra familie og venner er jeg endelig kommet i mål. Takk også til min veileder, Lage Jonsborg, for gode innspill og tilbakemeldinger.

Dette har vært et lærerikt og interessant forskningsprosjekt, som ikke hadde latt seg gjennomføre uten velvilje fra de ansatte i barnehagene som deltok. Derfor en stor takk til mine informanter som har tatt seg tid til å svare på spørreskjemaet.

Unni Indergård

Mai, 2015

Innhold

Asylsøkerbarnas språklige utfordringer i barnehagen.....	III
Sammendrag.....	V
Forord.....	VIII
1 Bakgrunn, tema og formål.....	1
1.1 Undersøkelsens målsetting.....	2
1.2 Problemstilling.....	3
1.3 Oppgavens oppbygging.....	3
2 Begrepsavklaring, forskning og retningslinjer om barn i asylmottak.....	5
2.1 Begrepsavklaringer.....	5
2.1.1 Kommunikasjon.....	5
2.1.2 Språk og tale.....	5
2.1.3 Alternativ og supplerende kommunikasjon.....	6
2.1.4 Asylsøkere og asylmottak.....	6
2.1.5 Asylmottak.....	7
2.1.6 Barn i asylmottak.....	7
2.1.7 Pedagogiske tilbud til barna i asylmottaket.....	8
2.2 Asylsøkerbarn og psykisk helse.....	11
2.2.1 Traumer.....	12
2.3 Asylsøkerbarnas rettigheter.....	12
2.3.1 Statlige rammeverk.....	13
2.3.2 Offentlige styringsdokumenter og rammer for barnehagens arbeid.....	14
3 Teorigrunnlag.....	17
3.1 Utviklingsteorier.....	17
3.2 Læring og opplæring.....	20
3.3 Utviklingen av språk.....	22
3.3.1 Den typiske språkutviklingen.....	23
3.3.2 Flerspråklighet.....	25
3.3.3 Tospråklighet hos barn.....	26
3.3.4 Utviklingen av andrespråket.....	26
3.3.5 Forholdet mellom språkene.....	28
3.3.6 Evnen til å lære et andrespråk.....	29
3.3.7 Læringsprosessens fire faser.....	29

3.3.8	Individuelle forskjeller	30
3.3.9	Egosentrisitet i barns språk	31
3.3.10	Tilrettelegging av klasserommet og lærerens rolle	32
3.3.11	Morsmålstrener.....	33
4	Design og metode.....	34
4.1	Vurderinger og valg av metode	34
4.1.1	Generelt om metoder	34
4.1.2	Design og metode i denne undersøkelsen	37
4.2	Validitet og reliabilitet.....	41
4.3	Etiske hensyn.....	42
5	Resultat og analyse.....	43
5.1	Resultatene.....	44
5.1.1	Sammenhenger i resultatene.....	56
6	Konklusjon og drøfting	61
6.1	Konklusjon.....	61
6.1.1	Svar på forskningsspørsmålene	61
6.1.2	Oppsummering og konklusjon	63
6.2	Drøfting av resultatene	63
6.2.1	Betydningen av å forstå og bli forstått	64
6.2.2	Talespråkets betydning for trygghet, trivsel og læring	68
7	Metodekritikk	74
7.1	Design og metode	74
7.2	Etiske hensyn.....	75
7.3	Validitet og reliabilitet.....	76
7.4	Videre studier	77
	Litteraturliste	78
	Vedlegg	80

1 Bakgrunn, tema og formål

Hvert år begynner det mange barn i norske barnehager som ikke behersker det norske språket på det tidspunkt de starter. Her tenker jeg spesielt på barn av innvandrere og barn av asylsøkere. Disse barna har tilegnet seg svært lite av det norske språket, enten fordi de nettopp har ankommet landet, eller fordi de av ulike grunner ikke er blitt eksponert for det norske språket. Et lite barn som kun har vært hjemme med sine foreldre, har kanskje ikke hatt mulighet til lære seg språket i sitt nye hjemland før det begynner i barnehagen. Den gruppa jeg vil sette fokus på her, er barn av asylsøkere.

Utlendingsdirektoratet (UDI) opplyste på TV2 Nyhetene 12. september i år (2013) at tilstrømningen av asylsøkere til landet vårt er atskillig høyere enn forventet. I løpet av 2013 vil det komme 13- 14 000 nye asylsøkere, og det vil bli åpnet 40 nye asylmottak i løpet av høsten. «Per 9. september 2013 var det 111 asylmottak i Norge, og nå må det etableres langt flere for å få bukt med strømmen av asylsøkere», opplyste UDI-direktør Frode Forfang til Nyhetskanalen (TV 2 Nyhetene, 12.09.2013). Utlendingsdirektoratet (UDI) har en nettside som inneholder denne type informasjon (<http://www.udi.no>).

Asylsøkere er personer som kommer til landet vårt og ber om beskyttelse fordi de er forfulgt eller risikerer tortur eller dødsstraff i hjemlandet sitt. Dersom søknaden blir innvilget får de status som flyktninger (UDI, 2008, 14. mai). Inntil søknaden er innvilget betegnes de som asylsøkere. De aller fleste asylsøkere bor i statlige mottak mens de venter på at søknaden deres skal bli behandlet (UDI). UDI, som har ansvaret for de statlige asylmottakene, har utarbeidet retningslinjer for driften av mottakene som omfatter blant annet tiltak for opplæring og skolegang. Blant tiltakene kan nevnes at voksne asylsøkere har rett på norskopplæring, barn og ungdom har rett og plikt på grunnskoleopplæring, og barn fra fylte fire år har rett til barnehageplass (UDI-rundskriv RS 2011-011) Asylmottak jeg har vært i kontakt med forteller at mange av asylsøkerbarna begynner i barnehagen allerede få uker etter at de har ankommet landet, og at de da har minimale norskspråklige ferdigheter.

Asylsøkerbarna i våre barnehager er helt i starten av innlæringen av et nytt språk, og det kan ta relativt lang tid før de behersker norsk på et nivå som er tilfredsstillende for den språklige kommunikasjonen. Alle barn, inkludert asylsøkerbarna, har rett på en meningsfull hverdag når

de begynner i barnehagen. I rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver står det følgende i kapitlet *Språklig kompetanse*:

Barnehagen må sørge for at alle barn får varierte og positive erfaringer med å bruke språket som kommunikasjonsmiddel, som redskap for tenkning og som uttrykk for egne tanker og følelser. Alle barn må få et rikt og variert språkmiljø i barnehagen. Noen barn har sen språkutvikling eller andre språkproblemer. De må få tidlig og god hjelp.
(Kunnskapsdepartementet, 2006)

En meningsfull hverdag innebærer muligheten for å kunne kommunisere, og i tråd med rammeplanen er det barnehagens ansvar og legge til rette for dette. Som nevnt innledningsvis starter mange asylsøkerbarn i norsk barnehage med mangelfulle norskspråklige ferdigheter. Disse barna trenger hjelp i kommunikasjonen den første tiden, for å forstå og bli forstått. Det finnes mange alternative måter å kommunisere på. Foruten det non-verbale, kroppsspråket, kan barnehagen benytte seg av en eller annen form for alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK). ASK kan innebære manuelle tegn (tegn-til-tale) eller grafiske tegn i form av symbolspråk eller bilder, og kan være nyttig hjelp i kommunikasjonen med asylsøkerbarna denne første tiden i norsk barnehage.

1.1 Undersøkelsens målsetting

Denne forskningsoppgaven har som målsetting å finne ut hvordan asylsøkerbarna behersker de språklige utfordringene som møter dem når de starter i barnehagen med minimale norskspråklige ferdigheter, og hvordan personalet i barnehagene hjelper dem ved å tilrettelegge i hverdagen for å skape forståelse til tross for manglende felles talespråk. Selv om undersøkelsen først og fremst forhåpentligvis vil gi svar på hvordan dette fungerer i barnehagene, vil det også være interessant å se om det finnes sammenhenger i datamaterialet. Ved å sammenligne svarene fra de ulike barnehagene kan en forsøke å lokalisere mulige årsaksfaktorer til hvorfor det fungerer ulikt fra barnehage til barnehage, dersom resultatet av undersøkelsen viser slike funn. Sentrale spørsmål vil være hvordan barnehagene tilrettelegger og gir nødvendig hjelp og støtte slik at barna opplever en trygg og meningsfull hverdag, der de forstår og blir forstått på en tilfredsstillende måte.

1.2 Problemstilling

Hvordan kommuniserer asylsøkerbarna den aller første tiden i barnehagen med minimale norskspråklige ferdigheter, og hvordan fungerer de generelt i barnehagen med tanke på likeverdig deltagelse og læringsutbytte?

Forskningsspørsmål:

- Hvilke hjelpemidler brukes?
- Hvordan opplever barnehagene at kommunikasjonen er mellom de voksne og asylsøkerbarna?
- Hvordan fungerer det språklige samspillet mellom asylsøkerbarna og de andre barna?
- På hvilken måte uttrykker asylsøkerbarna frustrasjon over ikke å kunne kommunisere og gjøre seg forstått?
- Hvordan opplever barnehagene at asylsøkerbarna generelt fungerer i hverdagen, med tanke på likeverdig deltakelse og læringsutbytte?

1.3 Oppgavens oppbygging

Oppgavens oppbygging består av ulike deler som samlet forteller prosessen i undersøkelsen. Første del handlet om bakgrunnen og formålet med prosjektet. Andre del vil redegjøre for begrepsavklaringer, forskning og retningslinjer som er relevante for asylsøkerbarna i asylmottak. Det vil bli forklart hva som menes med kommunikasjon og tale, og hva alternativ og supplerende kommunikasjon innebærer. Videre vil det bli redegjort for begrepene asylsøkere og asylmottak, og vist til forskning om asylbarn og psykiske helse. Til slutt i denne delen vil det bli vist til aktuelle statlige rammeverk og offentlige styringsdokumenter knyttet til denne gruppen barn.

I tredje del av oppgaven blir det redegjort for relevant teori som beskriver kunnskapsgrunnlaget innenfor fagområdet. Refleksjoner og drøftinger senere i oppgaven blir sett i lys av denne tematiske plattformen, basert på resultatene som framkommer.

Utviklingsteorier, læring og opplæring, språkutvikling og tilrettelegging av et godt språkmiljø

vil være sentrale tema på dette området. Videre vil det i fjerde del bli gjort rede for ulike design og metoder for datainnsamling som kan være aktuell i denne type undersøkelse. Deretter blir det en forklaring og beskrivelse av metodevalget som ble foretatt etter praktiske og etiske vurderinger av nettopp dette prosjektet. Resultat og analyse av det innsamlede materialet kommer i femte del. Resultatene blir oppsummert og presentert deskriptivt og analytisk ved hjelp av statistikkprogrammet SPSS. I sjette del blir det foretatt en konklusjon og drøfting på bakgrunn av resultatene, der også svar på forskningsspørsmålene finner sted. Til slutt blir det en refleksjon og kritikk av selve metoden i undersøkelsen før det gjøres noen tanker om eventuelle videre studier på området.

2 Begrepsavklaring, forskning og retningslinjer om barn i asylmottak

2.1 Begrepsavklaringer

2.1.1 Kommunikasjon

«Kommunikasjon er å gjøre noe til felles kunnskap» (Asmervik, Ogden, Rygvold, 1993, s. 173). Det er en aktiv prosess mellom to eller flere mennesker for å skape felles mening. I en kommunikasjonshandling har senderen en spesiell hensikt, nemlig å formidle noe til en mottaker og en forventning om at mottakeren skal lytte, tolke og gi tilbakemelding. Kommunikasjonen blir dermed en slags sirkulær aktivitet ved at partene veksler mellom å sende og motta. Kommunikasjonen fungerer ved at partene er rettet mot felles opplevelser her og nå, eller at de har en felles referanseramme ved hjelp av språket. Kommunikasjonen har i tillegg til tale eller tegnspråk, også ikke-verbale komponenter som kroppsspråk (gester, tegn, kroppsholdning, øyekontakt m.m) og stemmebruk (intonasjon, styrke, pauser, hastighet m.m). Dette tydeliggjør vanligvis kommunikasjonen og gjør det lettere for mottakeren å tolke budskapet. Om den verbale og ikke-verbale kommunikasjonen ikke samsvarer, blir tolkningen av budskapet vanskeligere for mottaker (Asmervik, Ogden og Rygvold, 1993).

2.1.2 Språk og tale

Aktiviteten språk og tale har som mål å kommunisere, og er primært et kommunikasjonsmiddel som vi bruker til å formidle meninger, ideer, følelser osv. «Den som setter i gang en språklig kommunikasjonshandling, må velge ut og sette sammen noen språklige tegn som ytringer på et bestemt språk. Ytringer formidles i tale, som skrift eller som hånd- og ansiktsbevegelser (i tegnspråk) til en eller flere mottakere» (Lind, 2005, s. 44). Videre må mottakeren avkode og fortolke de språklige tegnene (ord og setning) for å få tak i meningsinnholdet. Dette gjøres i samspill med sammenhengende ytringen er brukt i. En enklere forklaring på språklig kommunikasjon er den lineære modellen som innebærer tre elementer: «en avsender som har et budskap, som han eller hun overfører til en mottaker» (Lind, 2005, s.

41). Forutsetningen for at kommunikasjonen skal fungere er at både sender og mottaker kan det språket det kommuniseres på, for mottaker må kunne avkode og fortolke det som formidles (Lind, 2005).

2.1.3 Alternativ og supplerende kommunikasjon

Alternativ og supplerende kommunikasjon, ASK, er en samlebetegnelse på handlinger/redskaper som brukes for å forbedre et menneskes mulighet for å kommunisere. Når evnen til å bruke talespråk, det vil si å snakke og/eller forstå hva andre sier, ikke er tilstrekkelig, er alternativ og supplerende kommunikasjon et nyttig hjelpemiddel. Et ASK-system kan være lyd, tale, grafiske tegn (bilder, foto, bliss-symbol etc), skrift eller manuelle tegn. I tillegg kan det være hjelpemidler som kommunikasjonsbok, talemaskin eller PC (Ferm og Thunberg, 2008).

Det non-verbale språket, kroppsspråket, beskrives som kommunikativt relevante bevegelser som gester og miner. Ordet «der» kan formidles ved å peke i retningen, vi kan nikke eller riste på hodet som betyr «ja» eller «nei», og vi kan vise følelser med ansikts- og kroppsbevegelser. Med håndbevegelser kan vi ta i bruk elementer fra tegnspråket og visualisere ord og begreper. Vi kan tegne en ball med hendene, vise med fingene at det snør ute, eller vi kan vise med kroppsspråk at vi spiser, drikker eller sover (Ahlsen og Nettelbladt, 2008).

2.1.4 Asylsøkere og asylmottak

Nettsidene til Utlendingsdirektoratet (UDI) definerer asylsøkere på denne måten:

En asylsøker er en person som kommer til Norge på egenhånd og ber om beskyttelse. Hvis asylsøknaden blir innvilget, får søkeren status som flyktning (asyl) og beskyttelse i Norge. Norge har forpliktet seg etter internasjonal lov til å beskytte personer som blir forfulgt eller som risikerer for eksempel tortur eller dødsstraff i hjemlandet sitt. Disse personene kan anerkjennes som flyktninger i Norge (UDI, 2008, 14. mai).

Norske myndigheter har inngått et samarbeid med FNs Høykommissær for flyktninger (UNHCR). Dette samarbeidet gjør at personer kan komme til Norge som overføringsflyktninger. Politiske myndighetene bestemmer hvor mange flyktninger som skal overføres til Norge hvert år. Det er UDI som behandler søknader i beskyttelsessaker. Hvor lang tid prosessen tar, er avhengig av hvor personene kommer fra og hvilken situasjon de

befinner seg i. UDI har forskjellige prosedyrer for behandlingen av søknader og behandler alle søknadene individuelt. Klage på avslag behandles først av UDI før den sendes til Utlendingsnemnda (UNE) for behandling (UDI, 2008, 14. mai).

2.1.5 Asylmottak

Når enkeltpersoner eller familier har kommet til Norge og søkt om beskyttelse, har de en lovfestet rett til et sted å bo mens de venter på at søknaden behandles. Asylsøkerne bor først i et transittmottak der det blir gjennomført helseundersøkelse og asylintervju. Deretter blir de overført til et ordinært mottak. I tillegg har vi i Norge forsterkede avdelinger og egne mottak for enslige mindreårige asylsøkere. Det er frivillig å bo i asylmottak, men nesten alle velger likevel å benytte seg av tilbudet. Hvilken type mottak de får tilbud om, avhenger av hvor de er i søknadsprosessen og om de har spesielle behov (UDI, 2008, 6. oktober).

I Norge har vi i dag totalt 127 asylmottak fordelt over hele landet. Disse drives av kommunene, frivillige organisasjoner eller private selskaper etter avtale med UDI. Her blir asylsøkerne boende fram til bosetting, frivillig retur eller uttransportering. UDI har utarbeidet retningslinjer for mottaksdriften og står for den løpende oppfølgingen av mottakene (UDI, 2008, 6. oktober).

Statistikken viser at det i utgangen av 2013 bodde 16 300 personer i mottak. 35 % av disse har fått avslag på søknaden sin og var dermed pliktige til å forlate Norge. 33 % har fått tillatelse og venter på bosetting. 15 % ventet på at søknaden ble behandlet, mens 13 % fikk avslag og hadde en klage til behandling. 1 % fikk søknaden sin henlagt. I 2013 var søkere fra Eritrea den største gruppa, mens året før var det søkere fra Somalia som var den største gruppa som søkte asyl i Norge. Statistikken viser at det var 5 400 personer ved årsskiftet som ventet på bosetting. Det er Integrerings- og mangfoldsdirektoratet (IMDi) som skal finne en egnet kommune og bolig til disse personene (UDI, 2014, 11. februar).

2.1.6 Barn i asylmottak

Ved årsskiftet 2013/2014 bodde det 3 500 barn i de ulike mottakene. Nesten halvparten av disse barna har flyktet fra Afghanistan, Eritrea eller Somalia. Over en tredjedel av alle barn som bodde i mottakene hadde fått avslag på søknaden og ventet på å returnere til hjemlandet, mens 11 % hadde fått avslag og ventet på å få klagen sin behandlet. Dette innebærer at det i

fjor totalt var 900 barn som hadde fått oppholdstillatelse, og som ventet på å bli bosatt i en kommune. For de fleste av dem var det under ett år siden de fikk bosettingstillatelse, mens det for noen hadde gått over to år fra tillatelsen ble gitt. Kommunene rundt om i landet har fått anmodninger om å bosette 220 barn og familiene deres (UDI, 2014, 11. februar).

2.1.7 Pedagogiske tilbud til barna i asylmottaket

Et asylmottak er et frivillig botilbud til personer som venter på å få asylsøknaden sin behandlet. Mens de venter har de selv ansvaret for alle praktiske gjøremål i hjemmet, i tillegg til å delta på aktiviteter, studium og arbeid. De som bor i asylmottaket er en sammensatt gruppe. Noen venter på en avgjørelse på søknaden sin, noen skal bli i Norge, andre har fått avslag og skal returnere til hjemlandet. For de som skal bli i Norge, er det viktig at de raskt tar del i det norske samfunn ved å lære seg kulturen vår og det norske språket. I mottakene er de allerede i gang med ulike integreringstiltak, blant annet opplæring i norsk og samfunnsfag. UDI, som har ansvaret for de statlige asylmottakene, har utarbeidet retningslinjer for driften av mottakene som omfatter blant annet tiltak for opplæring og skolegang. Blant tiltakene kan nevnes at voksne asylsøkere har rett på norskopplæring, barn og ungdom har rett og plikt på grunnskoleopplæring og barn fra fylte fire år har rett til barnehageplass (UDI-rundskriv RS 2011-011)

I tillegg til at barn fra de er fire år har rett på barnehageplass, har også de yngste barna rettigheter i følge UDIs regelverk. Rundskriv RS 2011-011, punkt 5, omhandler krav til tiltak for barn under skolepliktig alder: «Alle barn fra to år til grunnskolealder skal ha et tilrettelagt tilbud på minst tre timer per dag, mandag – fredag. Tilbudene kan organiseres på ulike måter etter barnets alder, tilgang på barnehageplasser og mottakets egen barnebase». Tilbudet til barna har en todelt målsetning; det skal bidra til en variert og meningsfull hverdag for barna i mottaket, og sikre at barna i mottaket har et tilbud når foreldrene deltar på ulike tiltak som norskundervisning eller informasjonsprogram.

Vertskommunen mottar tilskudd til barnehageplass for den eldste gruppen, de barna som er over fire år. Her har mottaket selv ansvar for å søke om plass. For de barna som er mellom to og fire år kan tilbudet gis i mottakets barnebase, eller ved kjøp av barnehageplass. For de aller minste barna, de under to år, skal mottaket selv sørge for et aktivitetstilbud når foreldrene er opptatt med obligatoriske tiltak (UDI-rundskriv RS 2011-011). Kirsten Lauritsen (2012) viser til nyere forskning om barn i asylmottak og refererer til en rapport av Liden, Seeberg, og

Engebrigtsen (2011). Undersøkelsen viser en tendens i Norge om økende bruk av ordinære barnehageplasser for barn i asylmottakene, mens under halvparten av mottakene har opprettet barnebase. Forfatterne tolker dette som et resultat av at det de siste årene er opprettet flere desentraliserte asylmottak rundt om i landet, og at de tilsatte mener ordinær barnehage er et bedre pedagogisk tilbud enn barnebase, også for de minste barna (Lauritsen, 2012).

Barnebase i asylmottaket

Det finnes ingen spesifikke retningslinjer for hvordan barnebasen på asylmottakene skal drives, bortsett fra at barneansvarlig på mottaket skal ha et overordnet ansvar for drifta. I tillegg til de ansatte kan foreldre og frivillige ta del i drifta. UDI fastslår at målsetningen for tiltaket er at det skal være et strukturert og målrettet tiltak som bidrar til at barna får en trygg og meningsfull hverdag på mottaket (UDI-rundskriv RS 2011-011). Lauritsen (2012) viser til studier gjort av Seeberg, Enger og Bagge (2009) som så på driften av barnebasen på to asylmottak. De fant store forskjeller på de to mottakene når det gjaldt kompetansen til den barneansvarlige, og prioriteringer av tiden den barneansvarlige brukte til administrativt arbeid og det pedagogiske aktivitetstilbudet til barna. De fant også store forskjeller på de ulike barnebasenes fysiske utforming og utstyr. Selv om begge mottakene fulgte UDIs retningslinjer, er de ikke underlagt Lov om barnehager. Studiet viste at barna stort sett var inne hele tiden, innholdet manglet variasjon og var lite strukturert, og det var ikke noe systematisk språkarbeid verken på morsmålet eller på norsk. De to barnebasene var i liten grad preget av systematisk pedagogisk planlegging. Likevel konkluderer Lauritsen (2012) med at til tross for at tilbudet i en barnebase på mottaket ikke kan sammenlignes med det pedagogiske tilbudet barnehager gir, er det likevel bedre enn ikke noe tilbud i det hele tatt. Hun mener tilbudet kan være et supplement til barn som ikke har tilgang til ordinær barnehage, men at tilbudet i barnebasen er avhengig av den barnefaglige kompetansen de ansatte har, og hvordan aktivitetene er lagt til rette.

Ordinær barnehage

Det er ulike måter å organisere barnehagetilbudet for asylsøkerbarna. Lauritsen (2012) har sett på positive og negative erfaringer med de forskjellige organiseringene. I grove trekk dreier det seg om to tilbud; segregert eller integrert tilbud. Blant de segregerte tilbudene kan vi finne asylmottak med egne barnehager for asylsøkerbarna. Fordelene med denne modellen er den

geografiske nærheten, som gjør det enklere for foreldrene på mottaket å levere og hente barna i barnehagen. I tillegg kan et slikt tilbud gjøre at foreldre får et tettere forhold til barnehagen, det forenkler samarbeidet og gjør at foreldrene deltar mer aktivt i barnehagen. Det negative med en slik organisering er at asylsøkerbarna ikke kommer i kontakt med barn i normalsituasjonen, og får dermed ikke utviklet majoritetsspråklig kompetanse i lek med andre barn. Noen barnehager med denne type organisering har valgt å åpne for majoritetsbarn for å oppnå kulturell og språklig mangfold. Hvordan dette fungerer, er det på nåværende tidspunkt forsket lite på (Lauritsen, 2012).

En integrert organisering der asylsøkerbarna plasseres i ordinære barnehager ut ifra vanlige kriterier, er blitt mer og mer vanlig de senere årene. Dette innebærer at arbeidet med minoritetsspråklige blir mer i tråd med vanlige pedagogiske mål, og er en bedre tilpasning til samfunnet generelt. De minoritetsspråklige får være en del av en ordinær barnegruppe, får tilgang til norsk språk, norsk kultur, og de får ta del i et sosialt fellesskap som har en mer normalitet enn den unormale bosituasjonen på asylmottaket. Dessuten blir barnegruppa mer kulturelt sammensatt, noe som også er positivt for de norske barna. Lauritsen mener at både barna, foreldrene og personalet i barnehagen får et flerkulturelt kompetanseløft ved å integrere asylsøkerbarna i ordinær barnehage. En utfordring med å ha asylsøkerbarn i barnegruppa, er at gruppa blir utsatt for relativt hyppige utskiftninger. Mange asylsøkerbarn slutter i barnehagen etter relativt kort tid, som en konsekvens av inntak og avreise. Fordelen med denne organiseringa kontra segregerte tilbud, er likevel at det i ordinære barnehager alltid vil finnes flere barn og voksne som utgjør et stabilt miljø. Det viser seg at barnehager som har et integrert tilbud, etter hvert får gode rutiner og kompetanse på å håndtere barn som kommer og reiser til ulike tider i løpet av barnehageåret (Lauritsen, 2012).

Denne type integrering har ikke alltid vært positivt omtalt. Lauritsens (2012) egen studie fra et feltarbeid i to barnehager i 2009, viser til et intervju fra en førskolelærer som forteller om hvordan det var å ta imot asylsøkerbarn i barnehagen for femten år siden. Da bredde det seg en slags panikktilstand mellom de ansatte hver gang en «ny utlending» skulle begynne i barnehagen. Hun forteller at holdningene i dag er helt annerledes, og at personalet ikke bryr seg lengre om det er et asylsøkerbarn eller et barn fra Norge som begynner.

En barnegruppe med et kulturelt og språklig mangfold krever kompetanse, både barnefaglig og en mer spesifikk flyktningefaglig kompetanse. Siden det er ressurskrevende å ta imot barn med en annen kulturell og språklig bakgrunn enn norsk, kan barnehagen søke midler for å

styrke bemanninga. Tidligere var det et krav at barnehagen måtte ansette personale med minoritetsbakgrunn. Slik er det ikke lengre. Nå kan barnehagene benytte tilleggsressursen til generell styrking av personalet, selv om det er en klar fordel å ha ansatte med minoritetsbakgrunn. Selv uten felles språk, viser det seg at personer med minoritetsbakgrunn lettere tar kontakt med hverandre. Det ideelle ville selvsagt være å ha ansatte i alle språk og kulturer som er representert i barnehagen. Dette er naturligvis et urealistisk mål, spesielt i mindre kommuner (Lauritsen, 2012).

2.2 Asylsøkerbarn og psykisk helse

Nyere forskning viser at ansatte i asylmottak og i helsevesenet er bekymret for barns situasjon i mottakene (Liden m.fl. 2011, referert i Lauritsen, 2012). Uroen gjelder både situasjonen med å bo i asylmottak, og en bekymring vedrørende den langsiktige virkningen av å leve med foreldre som er traumatiserte. Ytterligere forskning på feltet bekrefter at det er en rekke utfordringer for de yngste barna i asylmottakene (Lauritsen, 2012).

En undersøkelse fra 1999 fant at situasjonen til de voksne i stor grad preget livet til barna, på godt og vondt (Lauritsen & Berg, 1999, referert i Lauritsen, 2012). Livssituasjonen var vanskelig, og familiene ble boende altfor lenge på asylmottakene. I tillegg til den vanskelige ventetiden, var livet i mottakene preget av stadig skiftninger av beboere. Dette fraværet av stabile og langvarige kontakter kan være uheldig for barns sosiale utvikling. Mange barn reagerte med å bli urolige og utagerende, mens andre ble tause og innesluttet. Erfaringen med at barn og voksne forsvant etter en tid, førte til at de ble usikre på å knytte seg til nye barn og voksne. Undersøkelsen fant også at noen barn knytta seg til voksne uten reservasjon og var grenseløse i sin kontaktsøking. De fysiske forholdene på asylmottakene med små rom, førte til at det var vanskelig å skjerme barna fra voksensamtaler og nyhetssendinger fra hjemlandet (Lauritsen, 2012).

Lauritsen (2012) refererer også til en annen undersøkelse utført av Hilde Liden (2008) som viser at mange barn på asylmottak har psykiske problem. Livet til barna i mottakene var preget av usikker livssituasjon, frykt, det å bo trangt og å leve med frustrerte foreldre. Hun fant at både foreldrene og flere av barna var traumatiserte. Også andre undersøkelser bekrefter at situasjonen for barn i asylmottak må sees i nær sammenheng med foreldrenes situasjon.

2.2.1 Traumer

Felles for barn og voksne som er i en asylsøkerprosess er de traumatiske opplevelsene som først startet i hjemlandet, fortsatte under flukten og som vedvarer under den lange søknadsprosedyren. I mottakene lever de i konstant frykt for å få avslag på søknaden og dermed bli sendt ut av landet. Livssituasjonen for familiene er full av stress og de er stadig på flukt (Carli, 1996).

Carli (1996) definerer ordet traume i psykologisk forstand som «en sterk psykisk påkjenning som individet ikke er i beredskap for å takle» (Carli, 1996, s. 194). For asylsøkerbarna kan traumene være forårsaket av intense, uforutsigbare og farefylte situasjoner, og/eller tap av kjente personer og omgivelser på grunn plutselige flyttinger. Asyltiden kan også oppleves traumatisk med flyttinger og en stadig redsel for å bli sendt tilbake til en situasjon som oppleves svært farefylt (Carli, 1996).

Barn kan også bli traumatisert ved å være vitne til at nære personer blir utsatt for farer, mishandling eller trusler. Dessuten er det påvist at barnet tar skade av at foreldrene er traumatisert. Ventetiden på asylmottaket kan være en stor påkjenning for foreldrene som både kan bli alvorlig syke, utagerende eller psykologisk fraværende. Disse påkjenningene utsetter barna for sekundært stress. Carli (1996) bruker begrepet sekundær traumatisering når barnet ikke direkte er konfrontert med det traumatiske, men at de lider gjennom foreldrenes etterreaksjoner og detaljerte fortellinger. Primær traumatisering bruker Carli når barnet selv er offer for uholdbare psykiske og fysiske påkjenninger. I den tidligere nevnte undersøkningen som er utført av Hilde Liden (2008) referert i Lauritsen (2012) viste at både foreldre og flere av barna i asylmottakene var traumatiserte. Av de 52 mottakene i studiet hadde halvparten henvist barn til barne- og ungdomspsykiatrien, mens fem av mottakene hadde barn som var innlagt på psykiatrisk sykehus.

2.3 Asylsøkerbarnas rettigheter

Små barn som bor i asylmottak er sårbare og er en risikogruppe for å utvikle psykiske problem (Lauritsen, 2012). Christie og Waaktaar (1997) referert i Gording Stang (2012) hevder at det er tre hovedområder der krig rammer barn annerledes enn voksne: «Barnets manglende kognitive kapasitet til å knytte krigshandlingene til en forståelseskontekst, barnets sårbarhet overfor svikt i beskyttelsesapparatet, og barnets tap av jevnaldernetverk» (Gording

Stang, 2012, s. 83). For å ivareta disse sårbare barnas rettigheter finnes det både internasjonale og statlige rammeverk.

2.3.1 Statlige rammeverk

I Norge er rettigheten regulert blant annet av Lov om barn og foreldre, Lov om barneverntjenester og Utlendingsloven. Dessuten har UDIs retningslinjer for asylmottakene et spesielt fokus på barn og unges rettigheter og behov. Dette gjelder blant annet retten til skolegang, retten til barnehageplass for de som er fylt fire år, og et tilrettelagt tilbud i barnebase eller barnehage tre timer per dag for de minste barna. Barns rettigheter får også et spesielt fokus ved at UDI pålegger asylmottakene å ha en ansatt med barnefaglig kompetanse på høyskolenivå. Mottakene skal for øvrig ha rutiner for håndtering av omsorgssvikt, vold og misbruk, ha kontakt med barnevernet, og ellers legge til rette slik at foreldrene kan ivareta omsorgsansvaret sitt (Lauritsen, 2012). For de asylsøkerbarna som går i barnehage gjelder også Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, og Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa (opplæringslova). Mer om disse lovene i et senere kapittel.

Menneskerettighetenes konvensjoner

Overordnet det nasjonale rettssystemet ligger menneskerettighetene, i form av ulike konvensjoner med rettslige standarder som Norge og alle land må forholde seg til, forutsatt at de har ratifisert (forpliktet seg til å følge) de ulike konvensjonene. De mest sentrale menneskerettskonvensjonene knyttet til flyktningbarns rettigheter er FNs barnekonvensjon av 1989 og FNs flyktningkonvensjon av 1951. Det er også andre konvensjoner som har betydning for flyktningbarns rettigheter, men de har ingen spesielle bestemmelser rettet mot barn, annet enn at barn skal beskyttes på lik linje med voksne. Dette gjelder Den europeiske menneskerettighetskonvensjonen av 1950, FN-konvensjonen om politiske og sivile rettigheter av 1966, FN-konvensjonen om økonomiske, sosiale og kulturelle rettigheter av 1966, FNs kvinnekonvensjon av 1979 og FNs torturkonvensjon av 1985 (Gording Stang, 2012)

Barnekonvensjonen (BK) ble vedtatt av FN i 1989, ratifisert av Norge i 1991 og inkorporert i norsk lov i 2003. Konvensjonen bygger på fire grunnprinsipper om barnets beste, som er sentrale i vurderingen av opphold for flyktningbarn. Den første er forbudet mot diskriminering (artikkel 2), som skal hindre at barna forskjellsbehandles. Som eksempel kan nevnes at flyktningbarn i grunnskolealder skal ha samme rett til et tilpasset opplæringstilbud

som andre barn. Denne rettigheten finner vi både i BK og i opplæringsloven. Det andre grunnprinsippet er hensynet til barnets beste (artikkel 3 nr. 1). Dette innebærer at barnets beste skal være grunnleggende hensyn i alle handlinger som berører barn, enten de foretas av offentlige eller private velferdsordninger. Det skal alltid foretas en individuell og konkret vurdering av barnets beste, og vurderingen bør foretas av fagfolk med spesiell kompetanse på barn, og bør være tverrfaglig. Det tredje grunnprinsippet er retten til liv og utvikling (artikkel 6), som danner grunnlaget for alle andre menneskerettigheter. Statene forplikter seg til å gjøre alt de kan for at barnet overlever og vokser opp. Det fjerde prinsippet (artikkel 12) handler om retten til å uttale seg og bli hørt. Sentralt her står barnets rett til fritt å uttrykke sin mening og bli hørt i alle forhold som vedrører barnet. Selv om barnets synspunkter skal vektlegges, er det likevel myndighetene som har ansvaret når viktige beslutninger skal foretas, etter en helhetsvurdering av hensynet til barnets beste. Barnekonvensjonen har ingen aldersgrense for barns rett til deltakelse, og selv små barn under skolealder har denne retten til å bli hørt og inkludert (Gording Stang, 2012).

Flyktningkonvensjonen. «Flyktningkonvensjonen fastslår hvem som er flyktninger og hvilken rettsbeskyttelse, annen bistand og sosiale rettigheter flyktningene bør få fra de statene som har ratifisert konvensjonen» (Gording Stang, 2012, s. 86). Konvensjonen angir også hvilke plikter flyktningene har overfor vertslandet. Flyktningkonvensjonen (FK) har ingen spesielle bestemmelser rettet mot barn, men pålegget i artikkel 22, som gir flyktninger lik rett til skolegang som mottakerlandenes borgere, har stor betydning for flyktningbarna. FK overvåkes av FNs høykommissær for flyktninger, og høykommissæren har de senere årene vist en spesiell bekymring for enslige mindreårige asylsøkere. Selv om denne konvensjonen er ratifisert av Norge, er den ikke inkorporert og har dermed ikke forrang framfor andre lovbestemmelser (Gording Stang, 2012).

2.3.2 Offentlige styringsdokumenter og rammer for barnehagens arbeid

Barnehageloven

Lov om barnehager (barnehageloven) har som formål (§ 1) at barnehagen i samarbeid og forståelse med hjemmet skal ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling. Barnehagen skal bygge på kristne og

humanistiske grunnverdier som respekt, nestekjærlighet, likeverd og solidaritet, verdier som også er forankret i menneskerettighetene. Barna skal utvikle grunnleggende kunnskaper og ferdigheter og ha rett til medvirkning tilpasset alder og forutsetninger. Barnehagen skal være et utfordrende og trygt sted for fellesskap og vennskap, og skal fremme demokrati og likestilling og motarbeide alle former for diskriminering (Kunnskapsdepartementet, 2005).

Paragraf 2 omhandler barnehagens innhold. Barnehagen skal være en pedagogisk virksomhet som gir barn mulighet for lek, aktiviteter og meningsfulle opplevelser. Det skal tas hensyn til barnas sosiale, etniske og kulturelle bakgrunn. Videre skal barnehagen formidle verdier og kultur, støtte barns nysgjerrighet, kreativitet og vitebegjær og gi utfordringer ut ifra barnets interesser, kunnskaper og ferdigheter. Paragraf 3 handler om barns rett til å uttrykke seg og delta aktivt i planlegging og vurdering av barnehagens virksomhet (Kunnskapsdepartementet, 2005).

Rammeplanen

Kunnskapsdepartementet fastsatte forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver med hjemmel i § 2 i loven. Rammeplanen gir retningslinjer for barnehagens verdigrunnlag, innhold og oppgaver. Alle barnehager skal bygge sin virksomhet på verdigrunnlaget og innholdet som er fastsatt i barnehageloven, og på internasjonale konvensjoner som Norge har sluttet seg til. For asylsøkerbarn har spesielt kapittelet *Språklig kompetanse* i rammeplanen stor betydning for retten til å oppleve en meningsfull hverdag i barnehagen.

Barnehagen må sørge for at alle barn får varierte og positive erfaringer med å bruke språket som kommunikasjonsmiddel, som redskap for tenkning og som uttrykk for egne tanker og følelser. Alle barn må få et rikt og variert språkmiljø i barnehagen. Noen barn har sen språkutvikling eller andre språkproblemer. De må få tidlig og god hjelp (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Opplæringslova

Lov om grunnskolen og den videregående opplæring (opplæringslova) gjelder når barnet kommer i opplæringspliktig alder. I Norge i dag vil det si når barnet er seks år gammel. Da har asylsøkerbarna de samme rettighetene til opplæring som norske barn. Selv om denne

masteroppgaven skal undersøke de yngste asylsøkerbarna, barn under skolepliktig alder, kan det være interessant å se hvilke rettigheter som venter dem når de begynner på skolen.

I paragraf 2-1 står det: «Barn og unge har plikt til grunnskoleopplæring, og rett til ein offentlig grunnskoleopplæring i samsvar med denne lova og tilhøyrande forskrifter. Plikten kan ivaretaast gjennom offentlig grunnskoleopplæring eller gjennom anna, tilsvarende opplæring». For asylsøkerbarna gjelder det spesielt at retten til grunnskoleopplæring trer i kraft når det er sannsynlig at barnet skal være i Norge i mer enn tre måneder (Kunnskapsdepartementet, 1998).

I tråd med FNs Barnekonvensjon skal ikke asylsøkerbarn diskrimineres på noen måte, og skal dermed også ha samme rett til tilpasset opplæring og tidlig innsats. «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og læreandidaten» (§ 1-3). Paragraf 2-8, *Særskild språkopplæring for elevar frå språklege minoritetar*, ivaretar asylsøkerbarnas rett på spesiell norskopplæring, i tillegg til morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring eller begge deler. § 5-1 i opplæringslova ivaretar asylsøkerbarnas rett til spesialundervisning, i likhet med alle andre barn. Spesialundervisning skal gis når en elev ikke har, eller kan få, tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet.

Asylsøkerbarn under skolepliktig alder, har også rettigheter i opplæringsloven. Paragraf 5-7, *Spesialpedagogisk hjelp før opplæringspliktig alder*, gir barn med særlige behov for spesialpedagogisk hjelp, rett til slik hjelp. Hjelpa skal omfatte tilbud om foreldrerådgiving og kan knyttes til barnehager, skoler, institusjoner eller organiseres som egne tiltak (Kunnskapsdepartementet, 1998).

3 Teorigrunnlag

Den tematiske plattformen i teoridelen vil først bestå av en redegjørelse av noen grunnleggende behov som må ivaretas for at læring og utvikling skal finne sted. Deretter vil det bli presentert ulike læringsformer som er aktuelle i førskolealderen. Videre vil de to retningene som dominerer pedagogikken i barnehage og skole, logisk og sosial konstruktivisme, bli gjort rede for. På dette området er Piaget og Vygotskij sentrale teoretikere. Resten av teoridelen vil ta for seg språkutvikling, både den typiske språkutviklingen og utviklingen av andrespråket.

3.1 Utviklingsteorier

Asylsøkerbarna har, i likhet med alle andre barn, behov for trygghet og sikkerhet for at læring og utvikling skal finne sted. En del grunnleggende behov står sentralt, og Maslows behovsteori og Eriksons stadier i den psyko-sosiale utvikling vil danne den faglige kunnskapsplattformen på dette området.

Maslows behovsteori

I Abraham Maslows teori står barnets grunnleggende behov i sentrum for personlighetsutviklingen (Evenshaug og Hallen, 1984). Maslow mener en sunn personlighetsutvikling avhenger av at noen grunnleggende behov blir tilfredsstilt. Som psykolog så han begrepet behov i et større perspektiv enn bare de rent fysiologiske behovene. Han presenterer disse behovene i et hierarki, et behovshierarki, der de fysiologiske behovene er nederst. Deretter kommer behovet for trygghet og sikkerhet, kjærlighet og tilknytning, respekt og aktelse, mens på toppen finner vi selv-aktualisering. Dette hierarkiet av behov har betydning for individets eksistens, og er en del av det generelle utviklingsforløpet og styrer i stor grad barnets atferd og motivasjon (Evenshaug og Hallen, 1984).

Prinsippet i denne teorien er at jo lavere ned behovene befinner seg, jo viktigere er de for eksistensen. Et behov lavt ned i hierarkiet som ikke blir tilfredsstilt, vil være dominerende i barnets liv og hindre videre vekst og utvikling. Når et behov er tilfredsstilt kan barnet søke videre opp i hierarkiet. Dersom de fysiologiske behov, som er grunnleggende for at barnet skal overleve, ikke er tilstede, vil barnet bruke all sin kapasitet til å tjene disse behovene. Her snakkes det om nok mat, drikke, kvitte seg med avfallsstoffer og å unngå smerte. Når barnets

fysiologiske behov regelmessig blir fylt, blir de ikke lengre dominerende og neste gruppe i hierarkiet vil komme sterkere inn i bildet (Evenshaug og Hallen, 1984).

Behovet for trygghet og sikkerhet er neste gruppe i Maslows behovsteori. Her kommer mer spesifikke behov som stabilitet, avhengighet, beskyttelse og frihet fra frykt, angst og kaos. I tillegg kommer behovet for struktur, orden, lover og grenser. Dersom disse behovene ikke blir tilfredsstilt i barnets liv, vil de bli fullstendig dominerende og vil føre til at barnet bruker all sin kapasitet for å oppsøke denne tryggheten og sikkerheten. Utilfredsstilte trygghetsbehov i tidlige barneår kan gi seg utslag i generell usikkerhet og frykt i nye og ukontrollerbare situasjoner. Dersom disse behovene blir oppfylt vil barnet kunne ha fokus på neste ledd i hierarkiet, som er behovet for kjærlighet og sosial tilknytning. I likhet med de to sistnevnte behovsgruppene, er også disse behovene avhengig av mennesker i barnets nærmiljø for å bli tilfredsstilt. I følge Maslow har barn en grunnleggende trang til kontakt og tilhørighet med andre mennesker, og det er kvaliteten på denne emosjonelle kontakten barnet søker hos sine nære omsorgspersoner. Han mener at denne grunnholdningen av emosjonell kontakt barnet møter allerede fra fødselen av, er av stor betydning for barnets evne til kjærlighet og sosial tilknytning senere i livet (Evenshaug og Hallen, 1984).

I den neste gruppen i hierarkiet finner vi behovet for anerkjennelse og respekt. Her søker barnet vurdering og respekt fra omgivelsene av seg selv og sine prestasjoner, både for sin egen del og for vurdering av andre. Barnet har et ønske om oppmerksomhet og betydning i andres øyne, og trenger styrke for å mestre og kunne prestere noe. De trenger kompetanse til å oppnå frihet og selvstendighet. Dette er viktige sider i personlighetsutviklingen da det utvikler barnets selvfølelse. Dette omtales i teorien ofte som utviklingen av «ego» eller «selv».

Den siste gruppen i Maslows teori er selvaktualisering. Dette er en annen form for motivasjon som ikke har sitt grunnlag i forsvar og trygghet, men et behov for å realisere sitt eget potensial. Her retter individet oppmerksomheten utenfor seg selv, og søker verdier og idealer for å gjøre seg selv til et bedre menneske. Videre utviklingsmuligheter for det enkelte mennesket, er motivasjonen på dette nivået i behovshierarkiet.

Oppsummert innebærer dette at forutsetningen for en sunn og normal utvikling, er at barnet opplever grunnleggende trygghet og sikkerhet. Dersom sikkerheten blir truet vil barnet regredere, det vil si gå tilbake til de mer grunnleggende behov i behovshierarkiet. Maslow mener at mennesket hele livet vil leve i et spenningsfelt mellom defensive (regresjon) og

ekspansive krefter. Det er de ekspansive kreftene som fører til vekst og utvikling. Tilfredstillelse av de grunnleggende behov i tidlige barneår er fundamentalt for videre utvikling og selvaktualisering (Evenshaug og Hallen, 1984).

Manger (2009) hevder at det er en viss uklarhet hvorvidt de grunnleggende behov fullstendig må tilfredsstilles for at barnet skal søke mot videre vekst og utvikling. De lavere behovene i hierarkiet trenger ikke fullt ut tilfredsstilles for at høyere liggende behov skal gjøre seg gjeldende, er hans tolkning av teorien. Dette innebærer at selv om et barn ikke fullt ut opplever trygghet og sikkerhet i alle situasjoner i livet sitt, likevel kan bruke noe av sin motivasjon til å søke mot høyere liggende behov.

Eriksons psykososiale teori

Eriksons åtte stadier i den psykososiale utviklingen er en videreføring av Freuds psykoseksuelle stadier. I likhet med Freud mener han at individet på hvert av disse stadiene vil konfronteres med en «krise» eller et vendepunkt. Dette er kritiske perioder i livet med økt sårbarhet og økte muligheter for en positiv videreutvikling, eller at det skjer en negativ utvikling i form av feilutvikling eller feiltilpasning. Han presenterer denne teorien i stadier, der det på hvert av stadiene er et spenningsforhold mellom to mulige utfall. I denne forskningsoppgaven, som setter fokus på asylsøkerbarns situasjon i norsk barnehage, blir det kun redegjort for de tre første stadiene i den psykososiale utviklingen. Det er disse som er aktuelle for barn i førskolealderen. De tre første stadiene er grunnleggende tillit vs. grunnleggende mistillit (0-1 år), autonomi vs. skam og tvil (1-3 år) og initiativ vs. skyldfølelse (3-5 år). Ordet versus (vs.) brukes her for å vise dette spenningsforholdet mellom to mulige utfall (Evenshaug og Hallen, 1984).

Grunnleggende tillit, eller i motsatt fall grunnleggende mistillit, er avgjørende for all videre personlighetsutvikling, mener Erikson. Dette stadiet handler først og fremst om den «moderlige omsorgen» som barnet møter det første leveåret. Dette innebærer en totalholdning hos barnet, en trygghet om at omverden og en selv er til å stole på. Her er det ikke mengden av kjærlighetsytringer, men kvaliteten av omsorgen som er av betydning. At barnet får dekt sine grunnleggende behov og at omsorgspersonene opptrer som trygge og regelmessige, er vesentlig på dette stadiet. Foreldrenes tillit til seg selv og det de står for, vil prege deres rolle som omsorgspersoner og oppdragere, og får dermed stor betydning for barnet på dette stadiet.

I det andre stadiet som er autonomi vs. skam og tvil, står barnet i et spenningsforhold mellom en våknende egenrådighet og trang til selvhevdelse, og miljøets forventninger, påbud og forbud. Barnet begynner nå utforskingen av verden rundt seg, og gjennom sin økende fysiske og psykologiske kapasitet prøver det ut hvor langt det kan gå uten å miste kontrollen. Spenningsforholdet står mellom barnets gradvise selvkontroll uten tap av selvaktelse, en følelse av autonomi, eller tap av selvkontroll som kan medføre skam og tvil.

Spenningsforholdet mellom initiativ og skyldfølelse er det neste stadiet. Barnet legger nå bevisste planer, prøver aktivt å gjennomføre oppgaver og realisere sine mål. På grunn av egen utilstrekkelighet og motstand fra andre, støter barnet nødvendigvis på nederlag som ikke kan unngås. Dette kan føre til skyldfølelse for å ha gått for langt, noe som kan lamme initiativet. På dette tidspunktet i livet er barnet særdeles rede til å lære fort og er ivrig etter å bli «større», men her er barnet avhengig av at omgivelsene veileder initiativet (Evenshaug og Hallen, 1984).

3.2 Læring og opplæring

Læring kan beskrives som forholdvis varige endringer i opplevelse og atferd, og innebærer at individet gjennom erfaringer tilegner seg kunnskap, endrer atferd, oppmerksomhet, persepsjon og så videre. Opplæring er de formelle og uformelle strategiene som tas i bruk for å tilføre barn ny kunnskap. Det kan både være tilegnelse av skolebasert kunnskap, og i forbindelse med oppdragelse og kulturforståelse (von Tetzchner, 2012).

De tre enkleste læringsformene er habituering, betinging og imitasjon. Dette er tidlige læringsformer, og de to første kan vi observere hos barn allerede fra fødselen av. Habituering vil si at barnet tilpasser sin reaksjon på hendelser i de nære omgivelsene ved at barnet regulerer stimulering fra omgivelsene. Her viser barnet både gjenkjenning, tilvenning, styrt oppmerksomhet og en evne til å orientere seg mot ny stimulering. Oppmerksomheten til barnet styres i stor grad av egenskaper ved den fysiske og sosiale omverdenen. Læring ved betinging har to former; klassisk og operant. Klassisk betinging innebærer at barnet lærer en sammenheng og danner en assosiasjon mellom to hendelser eller stimuli som ofte følger tett etter hverandre i tid. Når barnet assosierer en nøytral stimulus til en ulært stimulus fører det til en ulært eller ubetinget respons. Læring skjer når den nøytrale stimulusen blir en betinget stimulus og responsen det fører til blir en betinget respons. Operant betinging vil si at noe

barnet gjør følges av en forsterkende hendelse. En forsterker er en hendelse som øker sannsynligheten for at en handling skal gjenta seg. Forsterkeren kan både være positiv og negativ. Ros er eksempel på en positiv forsterker, det å slippe skjenn eller straff er negative forsterkere. Begge øker sannsynligheten for at en handling gjentar seg (von Tetzchner, 2012 og Solerød, 2005). Imitasjon er en form for observasjonslæring der barnet lærer ferdigheter ved å kopiere andres handlinger. Læring ved prøving og feiling er også en viktig læringsform. Her må barnet utarbeide nye strategier gjennom prøving og feiling for å løse et problem. Slik utforskende læring fører ofte til at barnet bruker feil strategier, men er en viktig læringsform i problemløsning (von Tetzchner, 2012).

I opplæring er det spesielt to retninger som dominerer pedagogikken i barnehage og skole, logisk og sosial konstruktivisme. Opplæring basert på logisk konstruktivisme er barnesentrert, det vil si at barnet er aktiv deltaker i sin egen læring. Piagets syn på læring står sentralt i denne retningen. Han mener all pedagogikk må bygge på kunnskap om barns forståelse, da det utviklingsnivået barnet befinner seg på setter begrensninger for hva det er i stand til å lære. Undervisningen må ta utgangspunkt i det kognitive stadiet barnet er på, mener Piaget, og lærerens oppgave er å hjelpe barnet inn i det neste steget i utviklingen. Utvikling skjer først når barnet mestrer tenkningen som kjennetegner det kognitive stadiet barnet befinner seg på. Barna skal være aktive i læringsprosessen og selv skape den intellektuelle veksten, læreren skal tilrettelegge situasjonen og stille spørsmål. Målsetningen er å skape intellektuelle oppdagere, ikke barn som beholdere av faktakunnskap (von Tetzchner, 2012).

Vygotskij står sentralt i den andre retningen, sosialkonstruktivismen. Det selvstendige og aktive barnet blir framhevet også her. Forskjellen ligger i vektleggingen av læring som resultat av samkonstruksjon, der språklige dialoger med andre er av stor betydning. Læreren er i et aktivt samarbeid med barnet, og har som oppgave å hjelpe og lede barnet til å oppfatte og løse utfordringer. Begrepet instruksjon står sentralt, men læreren skal ikke fortelle og vise barnet hva det skal gjøre. Læreren skal gjennom tilrettelegging lede barnet til å oppdage problemet og finne løsninger sammen. Opplæringen tar utgangspunkt i barnets selvstendige mestring og den nære utviklingssonen, det vil si det området der barnet mestrer nye oppgaver med hjelp. Læreren gir instruksjon og veiledning i den nære utviklingssonen til barnet, og oppgavene skal ha en optimal forskjell mellom det barnet mestrer og kravet til ny mestring. Dette innebærer at all opplæring skjer innenfor barnets nære utviklingszone. Begrepet stillas står sentralt i denne tradisjonen. Stillas er ytre støtte som skal bygge bro mellom det kjente og

ukjente, for å lede barnet inn i den nære utviklingssonen. Læreren gir kognitiv og emosjonell støtte slik at barnet med litt hjelp kan løse problemet, samtidig som det bygger opp ny kompetanse til etter hvert kunne løse problem på egen hånd. For å sikre maksimal effekt av opplæringen må sonen for ledet handling skje innenfor den nære utviklingssonen. Krav under eller over denne sonen fører til mislykket opplæring (von Tetzchner, 2012).

Språket læres både gjennom uformell og formell læring. Formell læring knyttes ofte til undervisning, den formen for styrt innlæring som vi finner i skolen. Uformell læring skjer når vi er til stede i det miljøet hvor språket brukes, og der vi etter hvert forstår og klarer å ta språket i bruk. Denne uformelle innlæringen av språk vil noen kalle for tilegnelse, og ikke læring da det mer eller mindre er en ubevisst prosess. Det er vanskelig å fastslå hva som er den beste måten å lære språk på, da dette vil variere fra person til person ut i fra hvilken læringsstil som passer den enkelte best (Ryen, 2005).

3.3 Utviklingen av språk

Barn lærer seg språket i løpet av sine fire første leveår. Forskning viser at denne raske språkutviklingen, og måten barn tilegner seg språket på, utelukker at barnet lærer språk ved kun å kopiere språket i omgivelsene. Språket utvikles i et samspill mellom barnets kognitive egenskaper og de språklige omgivelsene barnet vokser opp i (Kristoffersen, 2005).

Språkutviklingen foregår i en sammensatt og dynamisk sammenheng, og er i stor grad en adaptiv prosess ved at barnet omorganiserer allerede lagret informasjon og tilpasser det til nye situasjoner. Videre påvirkes barnets språkutvikling ved at omgivelsene også tilpasser seg barnet. Selv om uttalen og den grunnleggende grammatikken utvikles allerede i førskolealderen, fortsetter utviklingen av ordforråd og retoriske ferdigheter gjennom hele livet. Utviklingen av språket kan sees som en åpen prosess som ikke har noe slutt punkt (Strømqvist, 2008). Selv om de fleste språkforskere stort sett er enige om hvordan selve språkinnlæringsprosessen foregår, er det liten enighet om hvilke faktorer som er viktigst. Tre skoleretninger påvirker forskernes syn; nativisme, funksjonalisme og konneksjonisme.

Nativistene mener barnets medfødte språkkunnskap er den avgjørende faktoren, og at barnets har en passiv og katalyserende rolle i samspillet med omgivelsene. De mener barn utvikler språket raskt og enkelt, sammenlignet med utviklingen av andre kunnskaper og ferdigheter.

Noam Chomsky er en sentral teoretiker innenfor nativismen. I likhet med andre teoretikere innenfor denne retningen, ser han på språkevnen som et unikt mentalt organ som oppfatter og filtrerer språklig stimulering ved hjelp av grammatiske regler. Barn analyserer språket rundt seg ut fra en språklæringsmekanisme, som han kaller universalgrammatikk. Når barn blir eksponert for setningskonstruksjoner kan de ved hjelp av universalgrammatikken avgjøre hvilke egenskaper språket har. Han mener alle språk formelt sett er svært like, bare «overflateforskjeller» skiller de ulike språkene. Språk som ikke er spesifisert i denne universalgrammatikken, vil mennesker ikke kunne lære på grunn av manglende genetisk grunnlag (von Tetzchner, 2012).

Funksjonalistene mener språkutviklingen drives fram av behovet for å kommunisere. De mener språket utvikles ikke bare ved at barnet lærer nye ord og syntaktiske konstruksjoner, men ved å omorganisere og modifisere tidligere etablerte kunnskaper. Barnet bygger opp språkkunnskapen gjennom et aktivt samspill med omgivelsene (Strømqvist, 2008). Michael Tomasello er den mest sentrale teoretikeren i denne tradisjonen. Hans «bruksbaserte teori» går ut på at språket utvikles ut fra menneskers tendens til felleskap og samarbeid. Konstruksjonen av språkets struktur skjer i en søken etter å forstå andres intensjoner. Tilegnelsen av ordforråd og grammatikk forklares ut fra barns sosiale og kognitive ferdigheter, samspillet med voksne og de situasjonene der språket læres. Det medfødte grunnlag er knyttet til kommunikasjon, ikke grammatikk som nativistene mener (von Tetzchner, 2012).

Konneksjonistene avviser at språkkunnskap er medfødt og mener barnets samspill med omgivelsene er av stor betydning. De mener at barnet utvikler språkkunnskap i et samspill mellom den rike språklige informasjonen fra omgivelsene og hjernens måte å bearbeide denne informasjonen på. Denne retningen er en del av den raskt voksende kognitive nevrovitenskapen (Strømqvist, 2008). Konneksjonistene ser kognisjon som et dynamisk system som modifiserer seg selv gjennom læring og utvikling. Tilegnelse av nye ferdigheter fører til at det dannes nye forbindelser i hjernen. De er opptatt av fysiologi og nevrologi, og har en klar forankring i kognitive psykologiske modeller (von Tetzchner, 2012).

3.3.1 Den typiske språkutviklingen

Selv om vi i dag har mye kunnskap og gode beskrivelser av det typiske utviklingsforløpet av språklig tilegnelse, er det likevel vanskelig å si hvilken av teoriene som gir det mest riktige

bildet av denne prosessen. De fleste utviklingsteoretikere i nyere tid befinner seg mellom ytterpunktene. De mener det eksisterer både et genetisk grunnlag for språk og at miljømessige forhold, spesielt sosiale samspill, er av betydning. Dessuten vektlegges hjernens plastisitet i språkutviklingsprosessen (von Tetzchner, 2012).

Alle barn som utvikles normalt går gjennom de samme utviklingstrinnene. I løpet av det første leveåret utvikler barnet gradvis evnen til å kommunisere ved hjelp av gester. Disse gestene går etter hvert over til babbling som mot slutten av det første leveåret blir mer kompleks og omfangsrik. Babblingen går så gradvis over i de første ordene. Allerede på bablestadiet kan vi høre at barnet preges av det språket som finnes i omgivelsene. Samtidig med de første ordene utvikler barnet et passivt ordforråd. Når dette passive ordforrådet etter hvert kommer til uttrykk, har det allerede fått en viss størrelse. Produksjonen av nye ord går langsomt i starten og vil variere mye fra barn til barn. Når barnet er halvannet år vil ordproduksjonen ligge et sted mellom 50 til 200 ord, for så å eksplodere til om lag 500 ord ved toårsalderen. Nå vil også barnet etter hvert produsere ytringer med flere ord, i tillegg til ytringer med grammatiske strukturer (von Tetzchner, 2012).

I løpet av førskolealderen foretar språkinnlæringen flere raske faser, eller spurter. Ordforrådsspurten starter vanligvis mot slutten av det andre leveåret, men her er det store variasjoner. Bates m.fl (1994) referert i Strømqvist (2008) gjennomførte en undersøkelse med et stort antall småbarnsforeldre i USA. De fant at noen barn starter denne ordforrådsspurten allerede like etter ettårsalder, mens andre venter til slutten av sitt tredje leveår. De fant også at denne spurten kan deles i tre faser. I den første fasen der barnet har samlet om lag 100 ord, er det substantivene som øker mest. I den andre fasen (100 – 400 ord) er det økning i andelen verb, mens det i den tredje fasen (400 – 700 ord) er det først og fremst funksjonsordene som øker. At barnet lærer innholds-ordene substantiv og verb, forklares med at de har et innhold som fysisk kan pekes på, de kan refereres til et konkret innhold. Funksjonsordene er mer abstrakte, de kan ikke pekes på i omgivelsene, og barnet er avhengig av å forstå dem ut ifra den språklige sammenhengen de forekommer i. Innlæringen av funksjonsordene avhenger av at barnet har tilegnet seg et grunnleggende ordforråd av substantiv og verb i de to første fasene. Da først kan barnet lettere rette oppmerksomheten mot funksjonsordene som ofte forekommer sammen med de allerede tilegnede ordene (Strømqvist, 2008).

3.3.2 Flerspråklighet

I møtet mellom ulike språkgrupper i et samfunn, oppstår flerspråklighet. Før mente man at det både var krevende og komplisert å ha flere enn ett språk i et samfunn. Både for enkeltmennesket og for samfunnet var dette en unødvendig belastning, mente man. Allerede for flere tiår siden endret dette synet seg, og man begynte å se på flerspråklighet mer som en ressurs. Det gis oss blant annet adgang til å få innsikt i andre kulturer og tenkemåter, det gir oss opplevelser, kontakter og impulser som vi ikke hadde fått om vi kun hadde vårt eget språk (Gravir, 1989).

Vi lærer et nytt språk ved å observere hvordan andre bruker det i ulike situasjoner og gjennom å bruke det selv. I tillegg til å lære et nytt ordforråd og nye setningsmønstre, må vi lære normene for hvordan vi bruker språket. Hvordan vi framsetter krav og ønsker, viser følelser og hvordan vi varierer språkbruken i forhold til hvem vi snakker med, er langt fra universelle. For eksempel kan øyekontakt med den vi snakker med bety svært ulikt fra en kultur til en annen. Nordmenn ønsker øyekontakt i samtalen, vietnamesere synes det er direkte uhøflig. For å utvikle en fullstendig språkbeherskelse er det nødvendig med stimulans og påvirkning fra mange kilder. Vi trenger med andre ord et bredt erfaringsgrunnlag fra flere typer personer, situasjoner og emner. Dette innebærer at minoritetsgrupper i et land må gjøre en bevisst innsats for å møte majoritetsspråket i mange situasjoner, ikke bare på et språkkurs, på jobb, skole eller i barnehage (Gravir, 1989).

Når vi omtaler små barn som flerspråklige betyr ikke det nødvendigvis at de allerede har lært flere enn ett språk, men at de er i gang med en prosess for å utvikle et annet språk enn morsmålet. Et barn som starter innlæring av andrespråket som fem-åring, har gjerne etter to år en flytende dagligtale. Videre tar det om lag fem år før andrespråket har utviklet seg som et redskap for tanken, noe som kreves utover i skoleløpet (Høigård, 2013). Eva-Kristin Salameh (2008) mener vi ofte undervurderer tiden det tar for et barn å tilegne seg et andrespråk. Hun viser til en amerikansk undersøkelse som fant at for tospråklige tar det mellom 3-8 år for å oppnå nivået til de innfødte i skolens «lesefag» (Collier og Thomas, 1999, referert i Marianne Lind, 2005). Flerspråklige barn i 7-12 årsalderen regnes derfor for å være i en risikoperiode dersom undervisningsspråket i skolen kun er på andrespråket. Oppover i barneskolen settes det gradvis større krav til situasjonsuavhengig språkforståelse, og kommunikasjonen i klasserommet og lærebøkene krever mer tenkning. Andrespråket blir dermed ofte ikke tilstrekkelig for å mestre de kravene som blir stilt (Høigård, 2013).

Selv om nærbeslektede språk gir gjenkjennelse i læring av vokabular, og som dermed gjør forståelse og innlæring enklere, vil forskjellene likevel føre til at det tar tid å etablere korrekt språkbruk. Innlæring av et språk som er fjernt fra vår eget, tar atskillig lengre tid. Veien fram til et korrekt språk blir da betydelig lengre (Ryen, 2005).

3.3.3 Tospråklighet hos barn

Det er fullt mulig også for barn å mestre to eller flere språk på en tilnærmet måte. Stort sett dreier det seg om tospråklighet. Her kan vi skille mellom tospråklig førstespråks-læring, som innebærer at barnet lærer to språk tilnærmet likeverdig fra fødselen, og tidlig andrespråks-læring som vil si at barnet lærer det andre språket mellom ett og et halvt og fireårsalderen. Det å vokse opp med to språk byr på noen ekstra utfordringer for barnet. Det må blant annet forholde seg til to ulike lydsystemer, ordforråd og grammatikker, og barnet må lære seg når de skal bruke de ulike språkene. Forskning som er gjort på tospråklige, dreier seg stort sett om språkproduksjon. Det finnes få undersøkelser av selve språkforståelsen (von Tetzchner, 2012).

I tospråklighet er det også av betydning om det ene eller begge de to språkene eksisterer innenfor familien, eller mellom familien og samfunnet rundt. Når språket som blir brukt i familien, er et annet enn det som blir snakket i samfunnet, betegnes barnet som minoritetsspråklig. Oftest har familien kontakt med andre folk i omgivelsene som snakker det samme språket, men barn kan også oppleve at få andre snakker «hjemmespråket» deres. Noen barn som opplever å måtte flytte fra sitt hjemland, som for eksempel flyktninger eller adoptivbarn, kan i tillegg oppleve språktap. Det vil si at en traumatisk flytting kan medføre at de mister noe av det de allerede har etablert i sitt førstespråk (von Tetzchner, 2012).

3.3.4 Utviklingen av andrespråket

Det språket barnet lærer først, omtales ofte som barnets morsmål eller førstespråk. Som nevnt ovenfor betegnes barnet som tospråklig eller flerspråklig, dersom barnet vokser opp i miljøer med to eller flere språk. Dersom barnet lærer to språk parallelt, ved for eksempel at mor og far snakker to forskjellige språk hjemme, kan vi si at barnet har to morsmål, eller to førstespråk. Termen «andrespråk» brukes om alle språk som læres etter at morsmålet/førstespråket er etablert (Ryen, 2005).

Barn som lærer to språk parallelt fra starten av har oftest få problemer med lydsystemene i de ulike språkene. Barn med tidlig andrespråks-læring viser naturlig nok en liten forsinkelse i den totale mestringen av lydsystemet i det andre språket, men ved femårsalderen har de fleste tatt igjen denne forsinkelsen. Dette gjelder også, til en viss grad, tilegnelsen av ordforrådet i de to språkene. Forskning på ordforrådstesting av flerspråklige barn viser ulike resultat. Von Tetzchner (2012) refererer til forskning som viser at disse barna har et større totalt ordforråd enn jevnaldrende enspråklige barn, om en regner sammen alle ord barnet kan i de to språkene til sammen. Andre undersøkelser viser at flerspråklige barn har svakere resultat på ordforrådsprøver enn enspråklige, selv når testene er foretatt på begge språkene (Meyer Bjerkan, Monsrud og Thurmann-Moe, 2013).

Undersøkelser viser at barn opp til to år bruker ord fra begge språkene (von Tetzchner, 2012). De har et felles sett av ord, men kan også av og til bruke en blanding av ord fra de to språkene. Etter to-årsalderen viser studier at barna får en sterk økning i antall ord, likt det som skjer med enspråklige barn. Utfordringen for tospråklige, er ord med lik form men som har ulik betydning. En annen utfordring for disse barna er når et ord har flere bruksområder i det ene språket enn i det andre. Dermed korresponderer ordene ikke i alle situasjoner. I setningsoppbygging kan det ofte forekomme at barna bruker ord fra begge språkene. Årsaken til dette kan i noen tilfeller være at språkmiljøet også har en liknende språkblanding. Studier viser at barn etter hvert behersker å bruke riktig språk til ulike samtalepartnere (von Tetzchner, 2012).

Den grammatiske utviklingen for tospråklige barn ligner den utviklingen vi ser i utviklingen av ordforrådet. Barna bruker ulik syntaks i de to språkene, men kan også blande ordrekkefølgen ved å overføre rekkefølgen av ord fra det ene språket til det andre. Studier viser at tospråklige etter hvert mestrer bedre noen språkoppgaver enn sine jevnaldrende enspråklige, fordi de rett og slett blir mer oppmerksomme på variasjonen i språkformene. Tospråklige har også en kortere fase der de ikke bruker ordbøyninger, enn enspråklige barn (von Tetzchner, 2012).

Barnas evne til å uttrykke seg og formidle, kan framstå svært forskjellig i de to språkene. Barna blir eksponert for andre ord og begrep i hjemmemiljøet, enn i barnehage og skole. Fordi erfaringene barna har med hvert av språkene ikke er knyttet sammen, kan for eksempel den språklige forståelsen som skolefagene krever, føre til faglige problemer oppover i skolealderen. Disse ulike språklige erfaringene og kulturforskjeller kan føre til at barna

mangler ord og uttrykk i begge språkene i noen situasjoner (von Tetzchner, 2012).

Konklusjonen fra empiriske studier referert i Meyer Bjerkan et al. (2013) viser at ordforrådet i de to språkene hos flerspråklige barn bare delvis overlapper hverandre. Selv om utvikling av ordforråd og kommunikativ kompetanse foregår parallelt, er situasjonene der språket læres, forskjellige.

3.3.5 Forholdet mellom språkene

Selv om vi ser at mennesker generelt har god kapasitet til å lære to eller flere språk, finnes det ulike oppfatninger om hvordan språkene påvirker hverandre i læringsprosessen. Noen hevder at vi lærer språk på samme måte, uansett første- eller andrespråk. Andre mener at dette ikke er tilfelle, da det er vanskelig å oppnå lik språkkompetanse som en innfødt i det andre språket, dersom en ikke lærer det som barn. Noen forskere hevder at alle språk har en universell grammatikk, en mental størrelse som inneholder noe felles, men som også gir valgmuligheter og dermed ulike språk. Noen mener at det finnes latente psykologiske og språklige strukturer i hjernen. Disse strukturene omformes av barn til realiserte strukturer etter hvert som de lærer morsmålet sitt. Man mener at disse etablerte strukturene ikke er så lett å bryte når en lærer et nytt språk senere i livet. Dette kan forklare hvorfor voksne ikke oppnår innfødt-lik kompetanse i et andrespråk. Forskere mener dette henger sammen med at det finnes en kritisk periode for innlæring av andrespråket, men er uenige om alder for denne kritiske perioden. Noen mener at den varer fram mot seksårsalderen, andre begynnelsen av puberteten (Ryen, 2005). Berggren og Tennfjord (1999) referert i Meyer Bjerkan et al. (2013) hevder det finnes flere enn *en* kritisk eller sensitiv periode for språklæring. De mener den sensitive perioden for å tilegne seg en aksentfri uttale er en annen enn den kritiske perioden for utviklingen av morfosyntaks og andre deler av språket.

Uansett viser ikke undersøkelser at det er fullt samsvar mellom alder og tilegnelse av et nytt språk. Det kan imidlertid hevdes at et godt etablert førstespråk gir fordeler i tilegnelsen av et andrespråk, fordi en drar nytte av erfaringer blant annet knyttet til innlæring av ord og begreper. Eldre barn og voksne har dermed den fordel at de har større kognitiv kapasitet enn yngre barn. Derimot viser flere undersøkelser at yngre språkbrukere jevnt over har bedre uttale enn eldre, men at det her finnes unntak. Uansett mener man det er fullt mulig å oppnå uttale som ikke hindrer forståelig kommunikasjon på flere språk, uavhengig av alder for når språkinnlæringen starter (Ryen, 2005).

3.3.6 Evnen til å lære et andrespråk

I utgangspunktet kan alle lære seg et nytt språk, men evnen et menneske har til språklæring er derimot ulik. For de med godt etablert førstespråk kan ulike faktorer knyttes til denne evnen. Disse faktorene er evnen til fonetisk avkoding, se forbindelsen mellom lyd og symbol, evnen til å forstå hvilken funksjon ordene har i en setning, evnen til å identifisere ulike mønstre og forhold mellom form og betydning, og evnen til å lære utenat. I tillegg er to typer motivasjon avgjørende for om en lykkes i å lære et nytt språk. Det ene er motivasjon knyttet til utdanning eller yrke. Det andre er motivasjon knyttet til ønsket om å lære språk for å bruke det i sosial samhandling, i et sosialt fellesskap (Ryen, 2005).

Patton O. Tabors (2008) forskning på tospråklige barn fant at evnen til å utvikle et andrespråk er basert på tre faktorer. Den ene faktoren er individets skikkethet eller anlegg, som innebærer at noen har bedre anlegg for tilegnelsen av andrespråket enn andre. Den sosial faktoren er også av betydning. Det vil si at noen er mer utadvendt og mer villig til å ta større risiko når et nytt språk skal læres. Den tredje faktoren er den psykologiske faktoren, som innebærer individets motivasjon for å lære det nye språket og individets ønske om å bli lik de menneskene som snakker dette språket. Når små barn skal lære et andrespråk må en også ta hensyn til at den fullstendige innlæringen av førstespråket påvirkes som en følge av at barnet blir eksponert for et annet språk før førstespråket er fullt ut etablert (Tabors, 2008).

3.3.7 Læringsprosessens fire faser

Tabors forskning (Tabors, 2008) viser videre at de fleste barn gjennomgår fire perioder, eller faser, når de skal tilegne seg et nytt språk. I den første perioden er det vanlig at barnet fortsetter å snakke sitt morsmål som om omgivelsene rundt snakker det samme språket. I denne situasjonen virker det som at barnet føler at det har to valg; enten snakker barnet med det språket det kan, eller det slutter helt å snakke.

Den andre perioden de fleste barn møter, er nettopp denne nonverbale tiden. Det viser seg at når barna oppdager at deres morsmål ikke nytter i gjeldende situasjon fordi de opplever at menneskene rundt ikke forstår dem, går de inn i en ikke-språklig periode. Et eksempel her er en observasjon Tabors gjorde av en gresk gutt som ved toårsalderen begynte i en engelsk barnehage. Selv om han gikk i barnehagen fem dager i uken, tok det ett og et halvt år før han i det hele tatt begynte å snakke engelsk. Foreldrene rapporterte at språkutviklingen hjemme

forløp normalt, barnehagen fortalte at gutten var aktiv og involvert i alt som skjedde i barnehagen. Likevel tok det halvannet år før han begynte å si sine første engelske ord. Tabors viser også til andre observasjoner av barn som befant seg i denne nonverbale perioden over relativt lang tid. En japansk jente hun observerte i USA brukte seks måneder før hun sa sitt første engelske ord, til tross for at hun daglig var i barnehage og i tillegg lekte med engelskspråklige barn på fritiden. Tabors påpeker at selv om barna i en periode ikke snakket, betydde det ikke at de stoppet å kommunisere. Bortsett ifra noen få barn som valgte å isolere seg, viste det seg at de fleste barn hun observerte fant andre måter å kommunisere på. Studiene viste at de brukte varierte måter å gjøre seg forstått, med ulike teknikker for å få oppmerksomhet, for å få hjelp til å løse problem, protestere og for å få andre til å synes de er morsomme. Derfor kaller hun denne perioden for nonverbal, og ikke for en stille periode (Tabors, 2008).

Etter hvert som tiden går erfarer barna at ikke alle forstår og snakker deres språk, og dersom de ønsker å kommunisere, må de lære dette nye språket. I den tredje perioden erfarte Tabors at barna brukte en tale, basert på telegrafisk eller oppskriftsmessig tale. Barna snakker med ord og ferdige setninger som de har lært at omgivelsene bruker i de ulike situasjonene. Disse formuleringene hjelper barna inn i leik, og de får uttrykt sine meninger til en viss grad. Når de etter hvert har tilegnet seg et større ordforråd og et større antall setninger, analyseres språket og de begynner å oppfatte hvordan språket er konstruert. Først da kan de begynne å lage sine egne setninger. Naturligvis opplever de å gjøre mange feil på veien mot å tilegne seg alle de kompliserte aspektene i dette nye språket (Tabors, 2008).

3.3.8 Individuelle forskjeller

Tabors forskning fant flere underliggende faktorer av betydning i læringsprosessen. Hennes studier viser at det er relativt store forskjeller i hvor raskt barna lærer det nye språket. Her peker hun på individuelle faktorer som motivasjon for å lære språket, i hvor stor grad barnet blir eksponert for det nye språket, alder på barnet og barnets personlighet. I forhold til motivasjon sier hun at selv små barn skjønner at det å lære seg et annet språk er en kognitiv utfordring, og at de må være tilstrekkelig motivert for å ta denne utfordringen. Hvor mye et barn blir eksponert for det nye språket og hvordan kvaliteten på denne eksponeringer er, vil også være av stor betydning. Alderen til barnet er også en viktig faktor. Små barn har den fordel at de ikke føler omgivelsenes krav om å bruke det nye språket på en sofistikert måte, som eldre barn kan ha en følelse av. Dermed kan de slippe seg mer løs og ikke bry seg om det

de sier er riktig eller galt. Eldre barn har derimot større kognitiv kapasitet til å tilegne seg det nye språket enn små barn har, og er derfor i stand til å lære språket raskere enn yngre barn. Personlighetstrekk som innebærer om et barn er innesluttet og sky, eller utadvendt og sosialt innstilt, er også av stor betydning (Tabors, 2008).

3.3.9 Egosentrisitet i barns språk

Egosentrisiteten i barns språk, også omtalt som den private tale, står sentralt i verkene til Piaget og Vygotskij (Diderichsen, 1982). De var opptatt av barnets språk og forholdet språket har til tenkningen. Piaget hevdet kognitiv kunnskap kommer innenfra og at talen til små barn stort sett er egosentrisk. I sine undersøkelser fant han at samtaler mellom små barn ofte hørtes ut som om barna snakker med seg selv, og ikke med hverandre. Når de små barna formidler noe er det ofte ikke nok informasjon til at tilhører kan forstå hva de snakker om. Piaget mener barns språk i småbarnsalderen på denne måten er egosentrisk, fordi barnet først og fremst snakker om seg selv, og fordi det ikke forsøker å sette seg inn i samtalepartnerens sted. Barnet interesserer seg ikke om å bli hørt eller få noe svar. Han beskriver barnets tale som en monolog, barnet taler med seg selv som om det tenkte høyt. I teorien omtales dette ofte også som privat tale. Ut i fra Piagets beregninger anslo han at over halvparten av ytringene til et barn på 6-7 år er egosentriske. Piaget mener videre at barnets språk kan inndeles i to stadier; den egosentriske og sosialiserte tale. Etter hvert som barna er i stand til å ta hensyn til andres perspektiv, blir talen mer rasjonell og sosial. De blir oppmerksomme på at de må tilpasse talen til tilhøreren. Han mener barnets egosentrisitet er av stor betydning helt opp til 7-8 årsalderen. Først da begynner den sosiale tenkningen å utvikle seg, mener han (Diderichsen, 1982).

Vygotskij deler noen av Piagets tanker, men mener kognitive ferdigheter ikke kommer innenfra, men blir skapt sammen med andre (Diderichsen, 1982). Han ser språket som kulturell kunnskap som trenger internaliseres, ikke sosialiseres. Han ser den private talen som et redskap som barnet bruker for å løse problemer, og for å planlegge og å regulere sine handlinger, ikke som egosentrisk i den grad Piaget mente. Vygotskij mente at den private talen blir borte etterhvert som talen blir fullt internalisert. Selv om forekomsten av den private talen minsker etter hvert som barnet blir eldre, kan den oppstå når vanskelige oppgaver skal løses. Selv voksne kan snakke lavt, eller snakke inni seg, når de løser vanskelige oppgaver og planlegger hva de skal gjøre. Talen fungerer på den måten som redskap i problemløsning,

planlegging og selvregulering både for små barn og for voksne, mener han (von Tetzchner, 2012).

Senere forskning gir noe støtte både til Piagets og Vygotskijs teorier. Piaget får støtte i at barn til en viss grad er egosentriske, men at dette ikke er et gjennomgripende trekk ved barns språk i førskolealderen. De er i stand til å ta andres perspektiv tidligere enn det Piaget antydte, og de fleste av barnas utsagn framstår ikke som egosentriske. Egosentrisiteten er situasjonsavhengig, og oppstår når barnet mangler den nødvendige kunnskapen som kreves for å ta hensyn til samtalepartneren (von Tetzchner, 2012).

3.3.10 Tilrettelegging av klasserommet og lærerens rolle

Når et barn er i en situasjon der det skal lære seg et nytt språk, enten det er i barnehage eller skole, er førskolelærerens eller lærerens rolle både med tilrettelegging av et godt språkmiljø, og innhenting av informasjon om barnets bakgrunn, viktige faktorer. Tabors (2008) trekker fram følgende grunnleggende ingredienser i dette arbeidet; innhenting av informasjon om barnets kulturelle og språklige bakgrunn, teknikker for å kommunisere med barn som snakker et annet språk, og selve organiseringen av klasserommet eller barnehagen for å skape et godt språkmiljø.

Med bakgrunn i informasjon om barnet kan læreren planlegge hvordan han/hun best kan kommunisere med barnet. Her kan det være nyttig å starte med noe barnet kan, ved at læreren tilegner seg noen grunnleggende ord på barnets morsmål for å få til en slags lavterskel-kommunikasjon. Ved å bruke foreldre som støttespillere kan læreren både få kjennskap til noen ord og fraser, morsmålets lydsystem og hvordan det blir brukt, samtidig som læreren gir signal til foreldrene om at barnets morsmål er av verdi. Kommunikasjonen bør ellers preges av enkelt språk med få spørsmål og krav, gjerne doble budskapet med gester og visuelle hjelpemidler, mange repetisjoner, snakke om her og nå-situasjoner og motivere barnet til å bruke språket i talen. For å skape utvikling i språket bør læreren forsøke finne hvilket språklig nivå barnet er på til enhver tid, for å bringe det videre i læringsprosessen (Tabors, 2008).

Tilrettelegging av klasserommet eller barnehagen har stor betydning for hvor komfortabelt barnet er i situasjonen. Dette er en sterk sosial komponent som kan bidra til at barnets adaptasjon i klasserommet foregår mykere og raskere. Tabors mener at dette kan gjøres ved å tilrettelegge for trygge situasjoner eller områder/baser der barnet er komfortabelt, kompetent

og aktiv. Fra disse trygge aktivitetene kan barnet bevege seg til nye og ukjente områder når det føler seg klar for det. Faste rutiner i klasserommet hjelper barnet til å bli medlem av gruppa. Barnet vet hva som skal skje, hvordan og hva de andre barna sier og gjør i de ulike situasjonene. Aktiviteter i små grupper sikrer at barnet blir inkludert, og har flere fordeler. Læreren har bestemt barnets tilhørighet i gruppa gjennom sin organisering, færre barn gjør interaksjonen lettere for barnet og barnet blir eksponert for mye språk som er relatert til aktiviteten. Læreren kan også legge til rette for at barnet får sosial støtte fra andre elever for å bli inkludert i gruppa i lek og aktiviteter. Tabors viser her til gode resultater fra forsøk som er gjort på å lære opp noen av elevene i de kommunikasjonsteknikkene som er nevnt ovenfor. Dersom disse frivillige hjelperne plukkes ut tidlig i skoleåret, reduseres sjansen for at barnet isoleres. Gjennom økt kontakt med andre barn, eksponeres det mer for det aktuelle språket og utviklingen av det nye språket kan dermed gå raskere (Tabors, 2008).

Språkutvikling og taleglede er avhengig av noen vesentlige momenter. Barna må ønske å snakke, de må ha noe å snakke om, og noen å snakke med. Ønsket om å snakke er igjen avhengig av at det nytter å snakke, at noen lytter til dem og at noen forstår dem. For et barn som ikke snakker majoritetens språk, kan det by på utfordringer om det ikke finnes personer i omgivelsene som kan hjelpe dem i kommunikasjonen. Kommunikasjonsproblemer kan etter hvert føre til at barn utvikler sosiale og emosjonelle vansker (Gravir, 1989).

3.3.11 Morsmålstrener

Magnhild Gravir (1989) bruker begrepet morsmålstrener om en person som er ansatt i barnehage eller skole for å ivareta flerspråklige barns utviklingsmuligheter. Morsmålstreneren bør være en representant fra barnas egen gruppe, og skal hjelpe og støtte dem i deres morsmål og kultur i barnehagen eller skolen. Denne personen blir dermed et bindeledd mellom to kulturer, og er en trygghetsperson som skal hjelpe slik at barna forstår og blir forstått i et fremmed miljø. Gravir mener at dersom barnehagen ikke kan ansette en morsmålstrener, må personalet kompensere for det på beste måte, blant annet ved å sikre at barna føler seg velkommen, og at deres språk og kultur også hører hjemme i barnehagen.

4 Design og metode

4.1 Vurderinger og valg av metode

I starten av dette forskningsarbeidet ble det vurdert ulike metoder for innhenting av data som eventuelt vil kunne gi svar på problemstillingen. Det ble vurdert enten å bruke en kvalitativ forskningstilnærming i form av observasjon og/eller intervju av et relativt lite utvalg, eller en kvantitativ metode i form av et spørreskjema til et større antall informanter. Uansett metode som velges, dreier det seg her om empirisk forskning der det settes søkelys på en aktuell problemstilling. Metoden som blir valgt, stiller krav til at jeg som forsker skal kunne oppdage, kartlegge, beskrive og analysere problemfeltet, for deretter foreta dokumentasjon og mulige forklaringer (Befring, 2007).

4.1.1 Generelt om metoder

I kvalitative undersøkelser går forskeren bak det kjente og inn i verdenen til deltakerne for å se verden fra deres perspektiv. På den måten gjøres oppdagelser som kan bidra til å utvikle empirisk kunnskap (Corbin og Strauss, 2008). «Et overordnet mål for kvalitativ forskning er å utvikle forståelsen av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet» (Dalen, 2011, s. 15). I kvalitativ forskning bygger data på deltakende observasjoner, uformelle samtaler og verbale uttrykk. Datagrunnlaget baseres på informantenes meninger, intensjoner, holdninger og selvforståelse. Fordelen med en kvalitativ forskningstilnærming er muligheten for å få mer intensive og idiografiske data enn en vil kunne få ved å bruke en kvantitativ metode (Befring, 2007).

Kvantitativ tilnærming kjennetegnes ved de mange spesifikke reglene, mye formalisering og bruk av statistiske metoder. Her blir data innhentet fra et stort antall informanter som vil kunne si noe om generelle tendenser. I kvantitativ forskning er det variabler og kvantitative størrelser som uttrykkes. Dette arbeidet går ut på å beskrive, kartlegge, analysere og forklare problemfeltet. Det blir lagt vekt på formelle, strukturerte og standardiserte tilnærminger. Et viktig forskningsformål er å beskrive og analysere fenomenet. For å kunne trekke gyldige og generelle konklusjoner er det behov for data og informasjon fra et representativt utvalg av den gruppa en ønsker å undersøke (Befring, 2007).

De metodiske tilnærmingene i kvantitativ forskning er surveymetoder, korrelasjonsstudier og deskriptiv-analytisk tilnærminger. Formålet med forskningen, om det å beskrive og analysere et fenomen, forekomster, endringer eller prosesser, er avgjørende for hvilken metode og design som bør velges. Dersom målet er å studere langtidsvirkninger av bestemte intervensjoner, velges prediktive studier eller etterundersøkelser. Et deskriptivt-analytisk design velges når den innsamlede empirien skal kombineres med andre data og kilder. Dersom vi ønsker å sammenligne ulike grupper, kan komparative design velges. Dersom vi søker kunnskap om hvilke fenomener eller variabler som samvarierer, eller tilsynelatende er uavhengige, kan vi velge korrelasjonsdesign. Et slikt opplegg brukes dersom mange faktorer og variabler er inkludert, noe som gir utgangspunkt for inngående statistiske korrelasjons- og samvariasjonsanalyser. Et karakteristisk trekk ved designa i kvantitative metoder, er store datamengder (Befring, 2007).

Surveymetodikk

Survey karakteriseres ved at innsamlingen av data foregår strukturert og systematisk, som gjøres ved å samle informasjon om de samme faktorene (variabler) fra minst to, oftest langt flere, informanter. Samme type informasjon blir samlet inn fra hver enkelt person, og kan dermed sammenlignes direkte i en strukturert og rektangulært tabell med data. Hvilken teknikk som velges for å frambringe data, kan variere i ulike survey. Vi kan observere hver enkelt, intervju dem, eller bruke spørreskjema. Oppsummert kan vi si at survey er undersøkende forskning som går ut på å samle inn data, for deretter å organisere og analysere dem (De Vaus, 2002). Befring (2007) mener surveymetodikken er spesielt velegnet til undersøkelser av sosiale fakta, meninger og holdninger i store utvalg og populasjoner, der det samles inn stor mengde data fra mange informanter. Hver enkelt informant gir mange opplysninger som kan organiseres og analyseres i datatabeller ved hjelp av variabler.

I denne type undersøkende forskning (survey) kan en velge om en vil bruke en kvantitativ eller en kvalitativ tilnærming. Når metode skal velges bør det tas hensyn til spesielt to sentrale stadier i forskningsprosessen, selve datainnsamlingen og analyseringen. Metodevalget bør stå mellom hva som er mest innbringende for innhenting av strukturerte data som kan la seg organisere og analysere (De Vaus, 2010), og som gir relevant empiri i forhold til problemstillingen. I tillegg kommer selvsagt hensyn som tidsaspektet i forskningsarbeidet, etiske forhold og hva som praktisk lar seg gjennomføre.

Populasjon og utvalg

I kvantitative undersøkelser forsøker forskeren å oppdage noe om en stor gruppe individer ved å studere en mindre gruppe. Den store gruppa en ønsker å lære noe om, kalles populasjon. Den mindre gruppa som forskeren faktisk studerer, kalles utvalg. Det er sjelden at forskere kan undersøke hele populasjonen av individer, eller andre fenomen som interesserer dem. I stedet må de foreta en utvelging, finne et utvalg, som representerer populasjonen (Gall, Gall og Borg, 2007). Det vanligste i kvantitative forskningsdesign er derfor å finne et tilfeldig representativt utvalg, som kan representere populasjonen for deretter å foreta statistiske analyser som kan generaliseres til populasjonen (Vedeler, 2000).

Flere typer populasjoner er relevante i utvalgsprosessen i kvantitative undersøkelser. Det første er mål-populasjon, som inkluderer samtlige medlemmer av en reell eller hypotetisk gruppe av folk, fenomen eller objekt som forskeren ønsker å generalisere resultatene av forskningen. Få forskere har muligheten til å foreta et utvalg fra en veldig stor, geografisk spredd populasjon, som for eksempel alle førsteklasinger i et land. I stedet foretar de en utvelging fra en tilgjengelig populasjon, som innebærer alle individer som realistisk kan inkluderes i utvalget. Om populasjonene du ønsker å undersøke ikke er så stor, kan du finne en måte å identifisere alle medlemmene på. Her kan forskeren ta utgangspunkt i for eksempel en medlemsliste (Gall, Gall og Borg, 2007).

Det er i hovedsak to fremgangsmåter når man foretar utvelging, som vil si å finne et utvalg som kan fortelle oss noe om hele populasjonen. Det ene er en tilfeldig, eller randomisert utvelging som betyr at alle har samme sjansen til å bli med i utvalget. Her kan vi bruke basarprinsippet, systematisk utvelging, stratifisert utvelging, proposjonalt eller disproporsjonalt utvelging eller flertrinnsutvelging. I den andre fremgangsmåten, som er formålstjenelig eller pragmatisk utvelging, styres prosessen av det som mest praktisk eller økonomisk lar seg gjøre. Eksempel på denne type utvalg er snøballutvalg, lenkeutvalg, undersøkning av flere utvalg (stikkprøver for å finne samsvar og variasjon), aktivitetsutvalg og intervensjonsutvalg, i tillegg til formålstjenelig, pragmatisk og skjønnsmessig utvelging (Befring, 2007).

4.1.2 Design og metode i denne undersøkelsen

Kvantitativ tilnærming med deskriptivt design

Det ble til slutt valgt å bruke en kvantitativ forskningstilnærming i dette forskningsprosjektet. Selv om en kvalitativ tilnærming ville egnet seg godt i denne undersøkelsen, ble likevel denne metoden valgt bort på grunn av tidsaspektet for arbeidet. En kvalitativ undersøkelse i noen få barnehager med observasjon eller intervju som metode, ville vært svært risikabelt med tanke på den korte tiden som var til rådighet. Sjansen var da stor for at det ikke startet et barn fra målgruppa i den aktuelle barnehagen i det tidsrommet arbeidet skulle finne sted. Derfor ble det besluttet å foreta en kvantitativ undersøkelse av mange barnehager, og med de pedagogiske lederne som informanter. Man får en brei beskrivelse av problemområdet og unngår samtidig mange etiske utfordringer med å forske på asylsøkerbarn. Forskningsopplegget vil derfor få en kvantitativ tilnærming med deskriptivt design, siden hovedoppgaven er å innhente informasjon om hvordan noe er og fungerer. Vedeler (2000) forklarer deskriptivt design som beskrivelse av et pedagogisk fenomen på en grundig måte. Da hensikten med denne undersøkelsen er å samle inn data fra et stort antall informanter vil et spørreskjema, eller enquete, bli brukt som metode i datainnsamlingen.

Enquete

Enquete, også kalt spørreskjemametodikk, er en spesialform for intervju som ofte blir brukt til å samle informasjon fra mange informanter, og betegnes som en typisk surveyemetodikk. Enquete er en form for kollektivt intervju, der spørreskjema blir sendt ut til mange informanter samtidig, og som har en strukturert tilnærming. Det settes strenge krav til systematisk utforming av både spørsmål og svarkategorier (Befring, 2007).

Studenter ved Universitetet i Oslo får gratis tilgang til et nettskjema ved å benytte studentens brukernavn og passord. Der kan spørreskjemaet bygges opp, sendes ut til uendelig mange e-postadresser samtidig, og svarene blir lagret elektronisk i programmet når respondentene har svart. Fordelene ved slike nettskjema i forhold til papirbaserte spørreskjema er mange; ingen økonomiske kostnader, redusert sjanse for å miste data, dataene er allerede i et elektronisk format og trenger ikke transformeres manuelt, og rådatamaterialet kan importeres direkte inn i et statistisk dataprogram for analyse (Gall, Gall og Borg, 2007).

Åtte trinn i arbeidet med spørreskjemaet

I arbeidet med selve spørreskjemaet i denne undersøkelsen ble det i hovedsak fulgt åtte hoved-trinn i konstruksjonen og administreringen av skjemaet (Gall, Gall og Borg, 2007).

Trinn 1: Definisjon av forskningens mål. Det endelige målet for forskningen og selve problemstillingen tok gradvis form etter hvert som det var nødvendig å fokusere smalere inn på hva som teknisk, praktisk og etisk kunne la seg undersøke.

Trinn 2: Finne et utvalg. Populasjonen i denne spørreundersøkelsen er samtlige barnehager i landet som tar imot asylsøkerbarn fra asylmottakene. I skrivende stund er det 127 asylmottak i Norge i dag. Hvis en antar at alle mottakene har en til to barnehager i sitt kontaktnett, innebærer dette en populasjon på rundt 200. Det ble derfor ikke nødvendig å foreta en utvelging i denne undersøkelsen. Det vil bli brukt en liste over deltakere, og deltakerne her er samtlige barnehager i landet vårt som tar imot asylsøkerbarn. Teoretisk sett skulle det være mulig å innhente komplette data fra en så liten og avgrenset populasjon, men i realiteten blir nok det vanskelig. Det neste målet ble å identifisere de aktuelle informantene, som vil gi det datamaterialet som er ønsket. Informantene ble til slutt de pedagogiske lederne i barnehager som tar imot asylsøkerbarn, siden de representerer den gruppa som har den riktige kjennskapen til situasjonen. Etske hensyn og tidsperspektivet på forskningsoppgaven har også vært en grunn til at nettopp fagpersoner som jobber med disse barna i hverdagen, ble valgt som informanter.

Spørreskjemaet vil bli sendt ut til så mange barnehager som mulig, avhengig av antall barnehager asylmottakene kan gi informasjon om. For å få oversikt over aktuelle barnehager blir det nødvendig å gå veien om Utlendingsdirektoratet (UDI), som vil kunne gi informasjon om hvilke barnehager de har kontakt med.

Trinn 3: Utarbeide spørreskjema. Utgangspunktet for utarbeidelsen av selve spørreskjemaet var at spørsmålene skulle være kortfattede og klare, ha et forståelig språk og være interessante og engasjerende. Spørreskjemaet ble til slutt bestående av flest lukkede spørsmål, noen få med oppfølgingsspørsmål. De lukkede spørsmålene tillater kun avkrysning på fastlagte svarkategorier, mens de åpne spørsmålene begrenser seg til å være oppfølgingsspørsmål der respondenten står fritt i forhold til hvilket svar som avgis. Fordelen med lukkede spørsmål er at det gjør kvantifiseringen og analysen av resultatet enklere. Denne type spørsmål krever også minimal innsats fra respondentene (Gall, Gall og Borg, 2007). Et eksempel fra

spørreskjemaet på et lukket spørsmål, med et oppfølgingsspørsmål som er åpent. Lukket spørsmål: *Mener du at oppstarten i barnehagen kan gjøres bedre for disse barna?*

Svaralternativer: Ja, Nei og Vet ikke. Oppfølgingsspørsmål: *Dersom du svarte ja på det forrige spørsmålet, beskriv kort hva du mener kan være gode tiltak som kan gjøre oppstarten bedre for disse barna.*

Det er totalt 20 lukkede spørsmål i spørreskjemaet. To av spørsmålene har åpne oppfølgingsspørsmål der informanten kan svare med tekst. Spørsmålet om alder har ingen avkryssing. Der skal informantens nåværende alder skrives inn. Spørreskjemaet i sin helhet finnes som vedlegg i oppgaven.

Trinn 4: Teste ut spørreskjemaet. Det vil bli gjort en pilot-testing av spørreskjemaet for å sikre at spørsmålene er tydelige nok, slik at respondentene ikke er i tvil om hva det spørres om. Her er det også en utfordring om det finnes nok svaralternativer som dekker sannsynlige svar.

Trinn 5: Kontakte utvalget/informantene på forhånd. Forskere har funnet ut at kontakt med respondentene før spørreskjemaet sendes ut, øker svarprosenten (Gall, Gall og Borg, 2007). I denne undersøkelsen vil denne førkontakten bli en e-post til alle informantene med informasjon om hvem som henvender seg, hensikten med studiet og en forespørsel om samarbeid. Mailen skal være kortfattet, men med fylldig informasjon om formålet med forskningen, viktigheten av å få kunnskaper om temaet, hvorfor respondenten er trukket ut som viktig informasjonskilde, informasjon om etiske hensyn og en lovnad om at alle respondenter vil få kopi av resultatene ved prosjektets slutt.

Trinn 6. Distribusjon av spørreskjemaet. På dette trinnet blir det sendt mail til alle respondentene med kortfattet informasjon og link til nettskjemaet. Svarfristen blir satt til to uker etter at e-posten er sendt ut. Grunnen til den forholdsvis lange svarfristen er kjennskapen om at de fleste pedagogiske lederne ikke har kontortid hver dag, og med tanke på at noen kan være borte fra jobb noen dager grunnet sykdom eller ferie.

Trinn 7. Følge opp de som ikke responderer. Fire dager før svarfristen vil det bli sendt ut påminnelse om å svare på nettskjemaet.

Trinn 8. Analyse av spørreskjema. Det vil bli brukt deskriptiv statistikk for bearbeiding, presentasjon og tolkning av datamaterialet. Dette innebærer først og fremst tabulering, grafisk framstilling, gjennomsnitt, variasjon og korrelasjon. De innsamlede data, rådata, ordnes i

tabeller og ved grafiske framstillinger. For å få en oversikt over datamaterialet vil det bli tatt i bruk statistiske mål for gjennomsnitt og variasjon. Relasjoner mellom variablene kan beregnes ved hjelp av korrelasjonskoeffisienter (Befring, 2007).

SPSS som statistisk verktøy

Dataprogrammet SPSS vil bli brukt som statistisk verktøy. Her forutsettes det at svarene på spørsmålene lar seg plassere i kvantifiserbare kategorier. Ved å kode inn dataene, kan det bestilles statistikk og utskrift. Deretter tolkes resultatene. I denne undersøkelsen har mange av variablene et lavt målenivå, noe som utelukker mange av de analytiske testene. Bortsett ifra å skape oversikt og kartlegge hovedtendenser i resultatene, vil det bli aktuelt å se om det finnes sammenhenger (korrelasjoner) mellom noen variabler. Det kan tenkes å være en sammenheng mellom bruk av ASK og antall asylsøkerbarn i gruppa, og om ekstra ressurser i gruppa har en sammenheng med hvordan barna kommuniserer. Videre vil analysen kunne vise om det er sammenhenger mellom barnas generelle fungering og faktorer som antall asylsøkerbarn i gruppa, minoritetspråklig assistent eller bruk av ASK. Svarene på de mer åpne spørsmålene blir analysert ved hjelp av kvalitative, fortolkende metoder.

Variabeltyper

Hvilke statistiske analyser en kan foreta i ettertid, er avhengig av hvilke målenivå de ulike variablene befinner seg på. De fleste variablene i dette spørreskjemaet er nominalvariabler og befinner seg derfor på et lavt målenivå. Eksempel på en nominalvariabel er spørsmålet om hvordan barnehagetilbudet til asylsøkerbarna er organisert. Svaralternativene er forskjellige typer organiseringer. Unntaket er nominalvariabelen kjønn, og to spørsmål med svaralternativene ja-nei. Disse er dikotome, og kan brukes som om de var forholdstallvariabler. Fire av spørsmålene har variabler på ordinalnivå, en såkalt likert-skala. Eksempel her er spørsmålet om barnehagen får nok informasjon om hva barnet (og familien) har opplevd i hjemlandet sitt. Svaralternativene her er: Ja, veldig god informasjon – ja, i noen grad – lite, kun generelt om konflikter i landet – ingen informasjon. Fem av spørsmålene er på intervallnivå. Eksempler på denne type variabler er spørsmålet om hvordan informantene mener asylsøkerbarna generelt fungerer i barnehagehverdagen (kontinuerlig variabel), og spørsmålene om alder og hvor lenge informanten har jobbet i barnehage (diskontinuerlig variabel).

4.2 Validitet og reliabilitet

Om denne undersøkelsen skal ha verdi på en slik måte at det er grunn til å feste tillitt til resultatene, må den ha høy grad av validitet og reliabilitet. Vedeler (2000) definerer validitet svært forenklet ved å si «at resultatene er valide dersom de beskriver det vi sier de skal beskrive» (s. 124). Troverdige måleresultat forutsetter at variabeldefinisjonen, operasjonaliseringa og reglene for måleprosedyren har god kvalitet. Dersom målereglerne og opplegget for kvantifisering er dårlig, gir dette upresist, ustabil og et lite troverdig resultat (Befring, 2007).

Denne prosjektoppgaven er en survey-undersøkelse og har en kvantitativ tilnærming. Den er beskrivende, inneholder ikke noe om produksjon, og er derfor ikke-kausal. Det vil si at vi ikke skal se på «hva» som har ført til «hva» i denne undersøkelsen (Lund, 2002). I kvantitativ tilnærming er det hensiktsmessig og bruke Cook og Campbells validitetssystem for å takle validitetsproblemer (Lund, 2002). Selv om validitetssystemet generelt er utarbeidet for kausal forskning, er deler av systemet relevant også for beskrivende undersøkelser.

Validitetssystemet i sin helhet inneholder fire kvalitetskrav, men for beskrivende undersøkelser er kun tre av validitetstypene relevante. Dette er statistisk validitet, begrepsvaliditet og ytre validitet. Dersom det viser seg at deler av undersøkelsen kan inneholde kausale forskningsproblem i tillegg, er også indre validitet viktig å ta hensyn til. Dette blir ikke aktuelt i denne forskningsundersøkelsen.

Tre kvalitetskrav for å hindre validitetsproblemer ble derfor sentrale i denne undersøkelsen. God statistisk validitet forutsetter at sammenhengen og tendensen er statistisk signifikant og rimelig sterk. Rimelig sterk vil her si at tendensen og sammenhengen ikke skyldes samplingsfeil og at tendensens størrelse er av betydning. Krav til slutningsstatistikk må også være oppfylt, ved at undersøkelsen ikke bærer preg av usikkerhet om de statistiske slutningene. Trusler for statistisk validitet er brudd på statistiske forutsetninger og lav statistisk styrke. Begrepsvaliditeten avhenger om det velges gode operasjonaliserte variabler, og truslene her er at de operasjonelle variablene kan representere eller måle irrelevante begreper og usystematiske feil. For å oppnå god ytre validitet kreves det valg av relevante individer, situasjoner og tider, slik at det er mulig å foreta ikke-statistiske generaliseringer med rimelig sikkerhet. Trusselen i denne undersøkelsen er om utvalget er representativt for

populasjonen, noe som blir ivaretatt ved å velge ut kun de pedagogiske lederne som jobber i barnehager som har asylsøkerbarn i barnegruppa (Lund, 2002).

De Vaus (2002) mener at validitet og reliabilitet i selve spørreundersøkelsen er avhengig av at spørsmålene gir svar som virkelig måler det vi tror de måler. Et spørsmål har liten verdi dersom folk svarer en ting den ene dagen og noe annet en annen dag. Pilot-testing av spørreskjemaet med et noenlunde representativt utvalg er ønskelig, og vil bidra til at uklarheter og unødvendige spørsmål blir endret eller luket ut. Det ble derfor gjennomført flere pilot-tester av spørreskjemaet i denne undersøkelsen.

4.3 Etske hensyn

Å forske på asylsøkerbarn innebærer store etiske hensyn. Asylsøkerfamiliene er en sårbar gruppe som er på flukt fra sitt hjemland, og som forskere må vi være varsom med hva vi utsetter dem for. Slike utsatte og svakstilte grupper vil ikke alltid være rustet til å beskytte sine interesser overfor forskeren (NESH, 2006). Dette tar forskningsoppgaven hensyn til da innhenting av informasjon kun vil være fra barnehagepersonalet. Her blir det ikke nødvendig med samtykke fra foreldrene, da dataene kun er på et generelt plan; pedagogens opplevelser og erfaringer med å ha disse barna i sin barnegruppe.

Forskningsetiske hensyn som må tas i forhold til informantene, er at de har krav på å få god informasjon om prosjektet, hvem som deltar og hva som er hensikten med prosjektet. Informasjonen gis på en nøytral måte for å unngå press, og det informeres om at deltakelsen er frivillig. Data som innhentes vil ikke inneholde noe som gjør at barnehager eller personer skal kunne identifiseres. Siden det ikke er opplysninger om identifiserbare enkeltpersoner settes det ikke spesielle krav til oppbevaring og lagring av datamaterialet (NESH, 2006). Likevel vil materialet behandles konfidensielt ved at tilgangen til datamaterialet til den nettbaserte spørreundersøkelsen er passord-beskyttet, og kun jeg som forsker kjenner passordet. Det vil også bli vist etiske hensyn under bearbeidelsen av dataene. Etter at forskningen er avsluttet vil det bli gitt en tilbakeføring av forskningsresultatene til de deltakende barnehagene, slik at sentrale funn og innsikter kan komme informantene til gode. Forhåpentligvis kan dette bidra til en større svarprosent på spørreundersøkelsen. I rapporteringa som gjøres i selve masteroppgaven vil kravet om vitenskapelig redelighet og god henvisningsetikk bli etterlevd.

5 Resultat og analyse

Dette forskningsprosjektet tok sikte på å innhente data fra et stort antall informanter, nemlig alle barnehagene i Norge som tar imot asylsøkerbarn. Populasjonen i dette tilfellet var liten og avgrenset, og det var i realiteten mulig å innhente empiriske data fra hele populasjonen.

Dersom en regner med at alle asylmottakene, i skrivende stund 127, har en eller to barnehager i sitt kontaktnett, tilsier det at populasjonen her totalt er på om lag 200. Det var derfor ikke nødvendig å trekke et utvalg. Imidlertid har det vært vanskelig å skaffe oversikt over samtlige aktuelle barnehager fordi jeg måtte gå veien om asylmottakene, og de hadde ikke den fulle oversikt. I tillegg var det enkelte asylmottak som reserverte seg for å gi informasjon om hvilke barnehager de hadde kontakt med. På grunn av utfordringene med å skaffe den totale oversikten, satt jeg til slutt igjen med 91 navngitte barnehager. Dette ble det endelige utvalget i undersøkelsen. Listen over aktuelle barnehager ble derfor betydelig redusert som en følge av vansker med å få oversikt over samtlige potensielle medlemmer.

Det ble til slutt sendt ut 91 invitasjoner med forespørsel om å delta på undersøkelsen. I de fleste barnehagene var det styreren som mottok invitasjonen, med oppfordring om å videresende til de aktuelle pedagogiske lederne i barnehagen. Totalt kom det inn 29 svar på spørreundersøkelsen.

Spørreskjemaet som ble brukt i undersøkelsen kan i hovedsak deles i fire deler; informantenes bakgrunn, antall asylsøkerbarn i barnegruppa og barnehagens organisering, hvordan asylsøkerbarnet kommuniserer med barn og voksne i barnehagen, og barnas generelle fungering i barnehagehverdagen.

I presentasjonen av resultatene vil det bli brukt følgende teknikker for å få oversikt og kartlegge hovedtendensene i datamaterialet: tabularisk, grafisk, sentraltendens, form og korrelasjoner. Målenivået på de ulike variablene i spørreskjemaet vil bestemme hvilke teknikker som kan brukes. Videre vil det bli testet om resultatene kan vise om det finnes noen sammenhenger i det innsamlede datamaterialet. Også her er variablenes målenivå som bestemmer hvilke analyseteknikker som kan brukes for å teste eventuelle korrelasjoner.

5.1 Resultatene

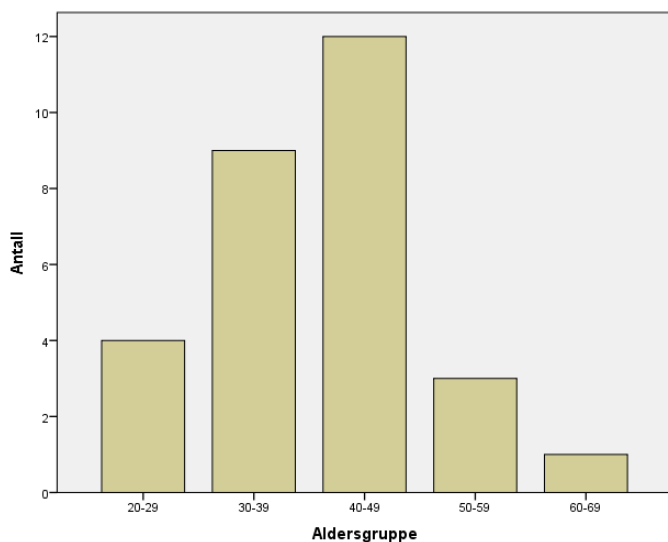
Totalt 29 pedagogiske ledere i barnehager med asylsøkerbarn svarte på spørreskjemaet.

DEL 1: Bakgrunnsinformasjon om informantene

Kjønn: Av de som svarte var det 28 kvinner og en mann.

Alder: Det var ganske høy gjennomsnittsalder på de pedagogiske lederne som valgte å delta på spørreundersøkelsen. Se figur 1.

Figur 1: Alder



Gjennomsnittsalderen på informantene var 40,9 år (mean).

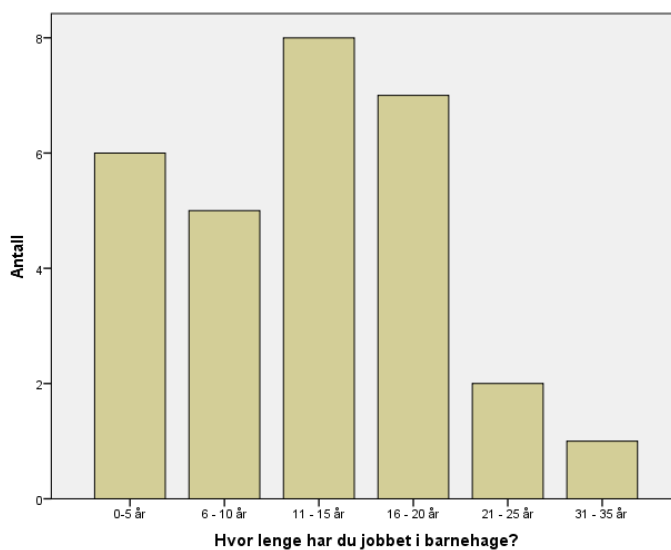
Utdanning: Alle informantene hadde formell kompetanse til å jobbe som pedagogiske ledere i barnehagen. Ingen av informantene svarte at de var *Uten formell kompetanse*, eller at de hadde *Mastergrad eller høyere utdanning*. Som tabellen viser (tabell 1) svarte de fleste informantene at de var førskolelærer eller lærer. Mest sannsynlig var de førskolelærere siden de jobber i barnehage som pedagogiske ledere.

Tabell 1: Utdanning

	Frekvens	Prosent
• Førskolelærer, lærer etc	26	89,7
• Pedagogisk grunnutdanning med relevant tilleggsideutdanning, f.eks språk eller flyktningefaglig kompetanse	2	6,9
• Annen	1	3,4
• Total	29	100,0

Antall år de har jobbet i barnehage: Det var relativt stor spredning på hvor lenge de har jobbet i barnehage. Noen har jobbet få år, mens ganske mange har jobbet mellom seks og 20 år i barnehage. Tre av informantene har jobbet over 20 år, og har dermed lang erfaring fra jobbing i barnehage. Se figur 2

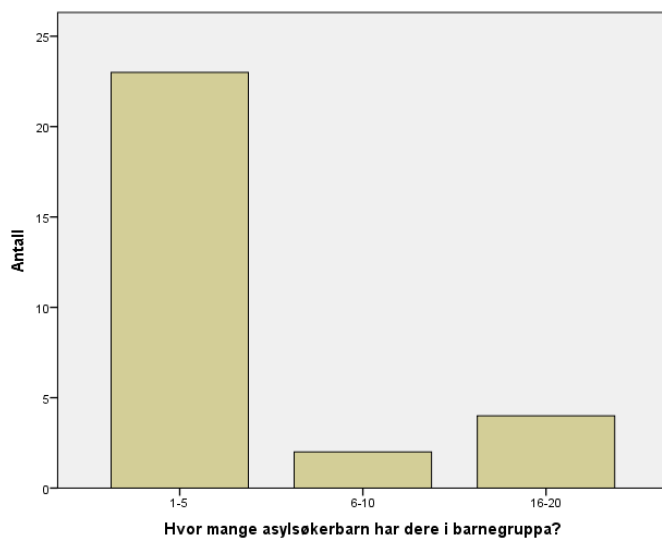
Figur 2: Antall år de har jobbet i barnehage



DEL 2: Antall asylsøkerbarn i barnegruppa og barnehagenes organisering

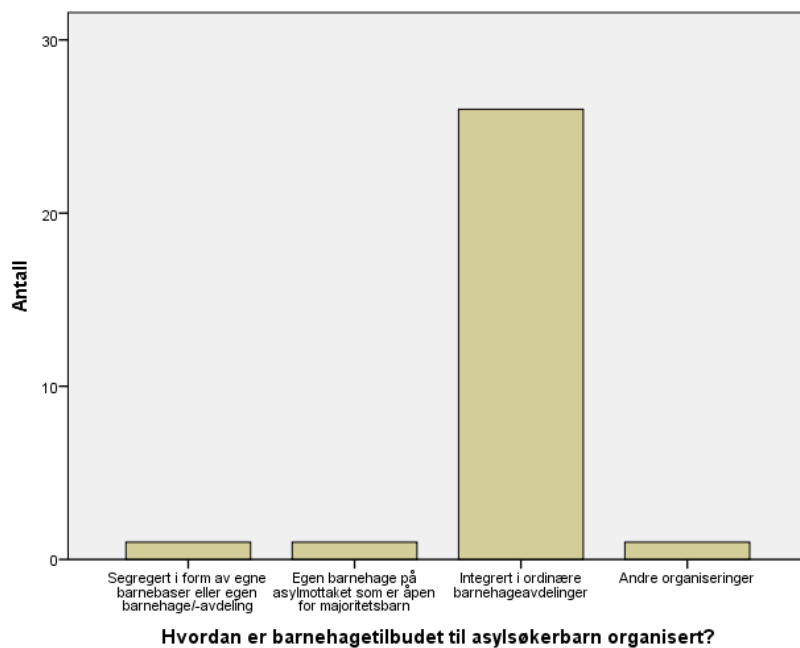
Antall asylsøkerbarn i barnegruppa: Som figuren under viser (figur 3) har de fleste barnegruppene mellom 1 – 5 asylsøkerbarn i gruppa. Ingen barnehager hadde mellom 11 – 15 asylsøkerbarn i barnegruppa. Dette henger nok sammen med neste spørsmål, som viser hvordan barnehagetilbudet er organisert.

Figur 3: Antall asylsøkerbarn i barnegruppa



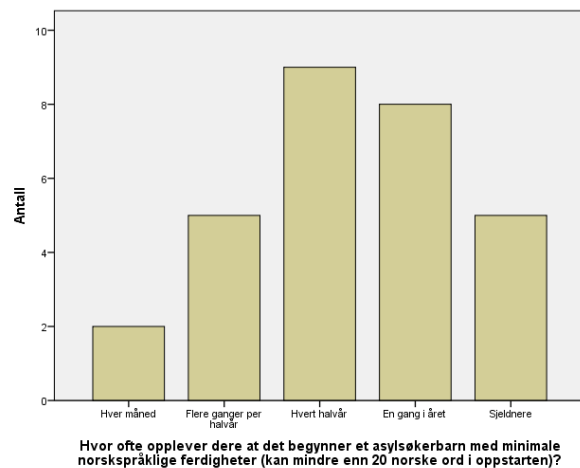
Organisering av barnehagetilbudet: Neste figur (figur 4) viser hvordan barnehagetilbudet til asylsøkerbarna er organisert. Integret i ordinære barnehageavdelinger var i et klart flertall. Dette var sannsynligvis grunnen til at barnegruppene hadde så få asylsøkerbarn samlet i samme gruppe. En integrert organisering der asylsøkerbarna plasseres i ordinære barnehager ut ifra vanlige kriterier, er blitt mer og mer vanlig de senere årene (Lauritsen, 2012).

Figur 4: Organisering av barnehagetilbudet



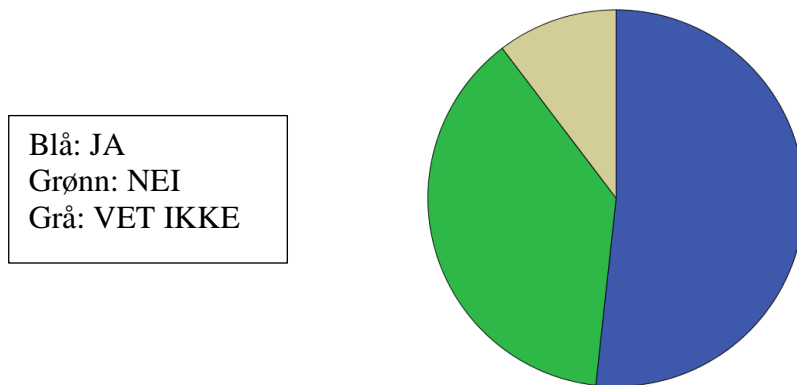
Hvor ofte begynner det et asylsøkerbarn på avdelingen? De fleste barnehager (16) forteller at de har oppstart på et nytt asylsøkerbarn i barnegruppa flere ganger i løpet av barnehageåret. To informanter sier at de får et nytt barn hver måned. Fem forteller at dette skjer flere ganger per halvår. Se figur 5. Siden det ofte starter et asylsøkerbarn i gruppa, innebærer det trolig også at det ofte slutter er barn på grunn av flytting eller utreise. Dette resultatet viser at disse barnegruppene blir utsatt for relativt hyppige utskiftninger, noe som er en av utfordringene med å ha asylsøkerbarn i barnegruppa. I teoridelen ble det vist til at barnehager som har et slikt integrert tilbud, etter hvert får gode rutiner og kompetanse på å håndtere barn som kommer og reiser til ulike tider i løpet av barnehageåret (Lauritsen, 2012).

Figur 5: Hvor ofte begynner det et asylsøkerbarn?



Har barnehagen fått tilført ekstra ressurser på grunn av asylsøkerbarna? Over halvparten (15 stk) svarte at de hadde fått tilført ekstra ressurser på grunn av asylsøkerbarna. Tre av informantene visste ikke om det var tilført ekstra ressurser (figur 6). Som det ble gjort rede for i teoridelen krever disse barnegruppene både barnefaglig og en mer spesifikk flyktingefaglig kompetanse. Siden det er ressurskrevende å ta imot barn med en annen kulturell og språklig bakgrunn enn norsk, kan barnehagen søke midler for å styrke bemanninga (Lauritsen, 2012). Her kunne en kanskje forventet at flere barnehager hadde søkt og fått tilført ekstra ressurser på grunn av asylsøkerbarna.

Figur 6: Om barnehagen har fått tilført ekstra ressurser



De 15 som svarte ja på spørsmålet over, krysset deretter av for hvordan barnehagen har valgt å bruke ressursene. Her kunne informantene sette flere kryss. Tilbakemeldingen var at de fleste valgte å styrke bemanninga generelt. Noen svarte kompetanseheving for personalet, innkjøp av hjelpemidler og andre tiltak. En informant meldte at ressursene ble brukt på å redusere antall barn i barnegruppa.

Personale med minoritetsspråklig bakgrunn: Totalt hadde 15 av barnehagene personale med minoritetsspråklig bakgrunn. Som det ble gjort rede for i teoridelen var det tidligere et krav at barnehagen måtte ansette personale med minoritetsbakgrunn. Slik er det ikke lengre. Nå kan barnehagene benytte tilleggsressursen til generell styrking av personalet, selv om det er en klar fordel å ha ansatte med minoritetsbakgrunn (Lauritsen, 2012). I drøftingsdelen vil det bli sett nærmere på nytteverdien av denne type kompetanse i personalgruppa.

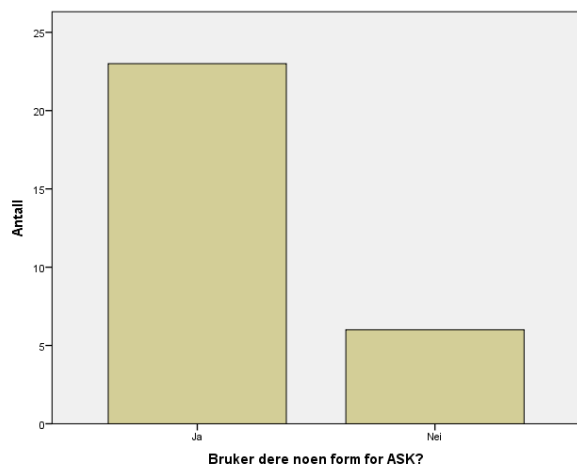
Informasjon fra asylmottaket. På spørsmålet om barnehagen fikk informasjon fra asylmottaket om hva barnet og familien har opplevd i hjemlandet sitt, svarte to av informantene at de hadde fått veldig god informasjon. Åtte svarte at de i noen grad hadde fått informasjon, sju svarte lite informasjon, mens 12 svarte at de ikke hadde fått noen informasjon fra asylmottaket om barnets fortid. Her var det påfallende få informanter som sa de har fått god informasjon. Informasjon og et godt samarbeid med foresatte/foreldre er spesielt viktig for disse barna, der mange av familiene trolig har en traumatisk bakgrunn fra sitt hjemland. Denne sårbarheten hos asylsøkerbarna blir det satt fokus på i drøftingsdelen. I det siste og åpne spørsmålet i spørreskjemaet ble det spurt om hva som kan gjøre oppstarten i barnehagen bedre for disse barna. Der var det mange som trakk fram viktigheten av et godt foreldresamarbeid og en god dialog med asylmottaket. På dette området var det mye som kunne bli bedre, mente de.

DEL 3: Asylsøkerbarnets kommunikasjon med andre barn og voksne

Bruk av alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK): Dette anses som en av nøkkelspørsmålene i undersøkelsen. 23 av informantene (figur 7) svarte at de brukte en eller annen form for ASK den første tiden i barnehagen, da barnet ikke behersker norsk. Betydningen av å kunne forstå og selv gjøre seg forstått i form av språklig kommunikasjon, vil bli satt fokus på i drøftingsdelen.

Her var det et oppfølgingsspørsmål for de som svarte *ja* på at de brukte en eller annen form for ASK. Av hjelpemidler/hjelpetiltak var det kroppsspråket (non-verbalt), bilder, symbolspråk (pictogram, o.l), og tegn-til-tale som ble mest brukt. Noen svarte at de brukte andre hjelpemidler som konkrete og språkverktøyene Snakkepakken og Språkkista.

Figur 7: Barnehagenes bruk av ASK

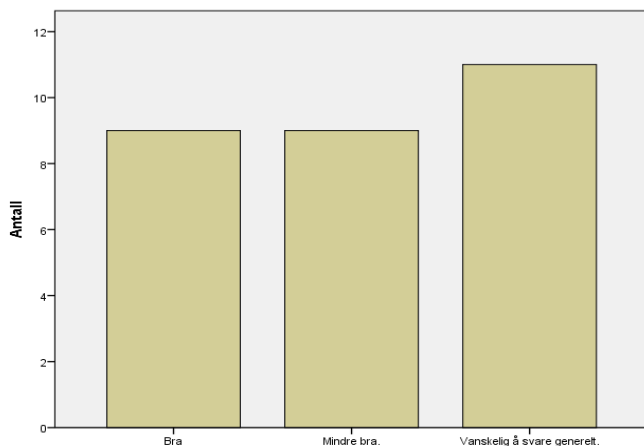


På spørsmålet om hvordan de har skaffet seg hjelpemidlene til kommunikasjon svarte ti av informantene at de hadde kjøpt hjelpemidlene, mens 17 brukte egenproduserte hjelpemidler.

Hvordan kommunikasjonen oppleves mellom de voksne og barnet. Her svarte om lag en tredjedel (31,0 %) av informantene at de opplever kommunikasjonen som bra, at kommunikasjonen er tilfredsstillende. Om lag en tredjedel (31,0 %) svarte *mindre bra, at de forstår hverandre i liten grad*. Ingen svarte at de opplevde kommunikasjonen som *dårlig* eller

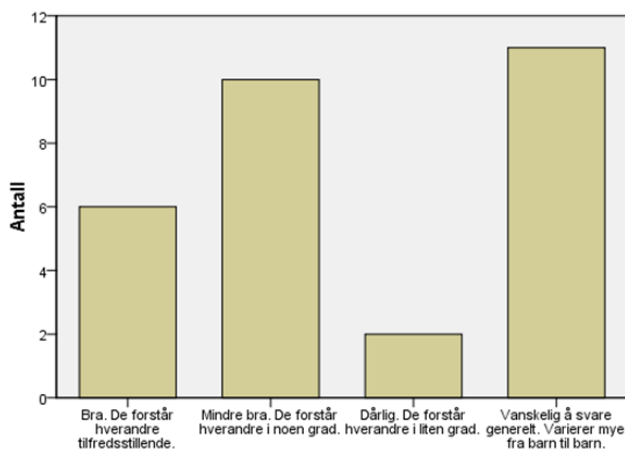
meget bra, som også var svaralternativer. Relativt mange (11 av informantene, 37,9 %) svarte at det var vanskelig å svare generelt på dette spørsmålet, da dette varierer mye fra barn til barn (figur 8).

Figur 8: Kommunikasjonen mellom barn og voksne



Hvordan det språklige samspillet fungerer mellom asylsøkerbarnet og de andre barna. Her svarte også mange av informantene (37,9 %), at det var vanskelig å svare generelt, da dette varierer mye fra barn til barn. Over en tredjedel (34,5 %) svarte at de opplever samspillet som mindre bra, barna forstår hverandre bare i noen grad. To av informantene svarte at det språklige samspillet er dårlig, og at barna forstår hverandre i liten grad. 20,7 % mente at samspillet fungerte bra, at barna forstår hverandre tilfredsstillende. Ingen barnehager krysset av for alternativet *Meget bra. De forstår hverandre fullt ut* på spørreskjemaet (figur 9)

Figur 9: Kommunikasjonen mellom asylsøkerbarnet og de andre barna

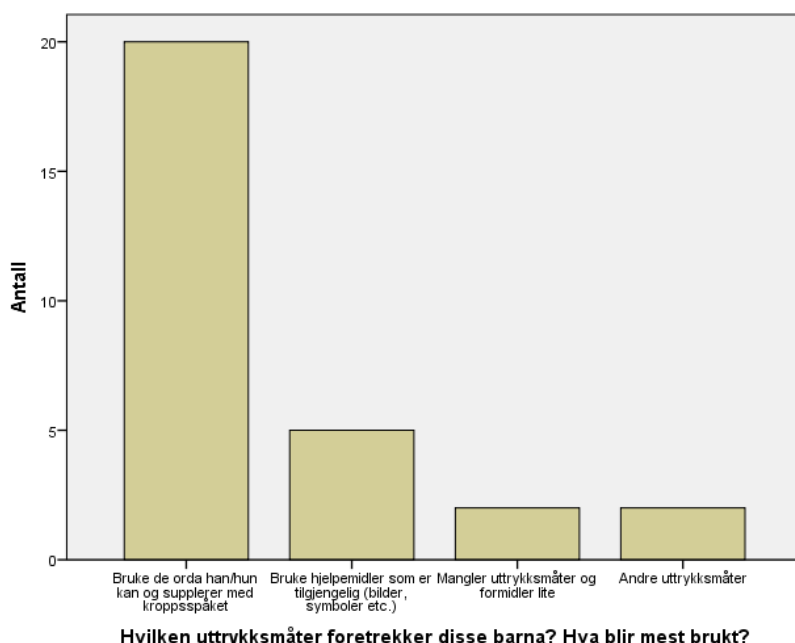


Kommunikasjonsmåter når talespråket er mangelfullt. På spørsmålet om hvordan asylsøkerbarna kommuniserer når de mangler felles talespråk kunne informantene svare med flere kryss. Her svarte 24 at barna da bruker de orda han/hun kan og supplerer med kroppsspråket, 14 svarte at de bruker hjelpemidler som er tilgjengelige, ni svarte at barna mangler uttrykksmåter og formidler lite, tre svarte at barna bruker andre barn som tolk, mens en informant svarte andre uttrykksmåter. Den som svarte andre uttrykksmåter kunne utdype dette i et åpent spørsmål. Vedkommende svarte: *Dette varierer mye, noen barn prøver iherdig å formidle det de vil si, mens andre blir veldig stille og ikke gir noe uttrykk eller ønske om å snakke den første tiden. Kun kroppsspråk.*

Følgende uttrykksmåter blir mest brukt av barna: Svarene fra informantene viser at asylsøkerbarna stort sett bruker de orda han/hun kan og supplerer med kroppsspråket. Alternativet *Bruker andre barn som tolk* var det ingen som svarte, og viser at denne måten å kommunisere på ikke blir foretrukket av barna (figur 10). Som nevnt tidligere er kroppsspråket med tegn og gester en del av det som omtales som ASK. At barna velger å bruke kroppsspråket framfor bilder og symboler, henger trolig sammen med at bilder og symboler ikke er så lett tilgjengelig når barna er opptatt i leik og aktiviteter. Dessuten er det interessant å se at barna faktisk bruker de orda han/hun kan. Utviklingen av andrespråket og hvilke faktorer som er av betydning, vil bli diskutert i drøftingsdelen.

Figur 10

Figur 10: Uttrykksmåter som barna foretrekker



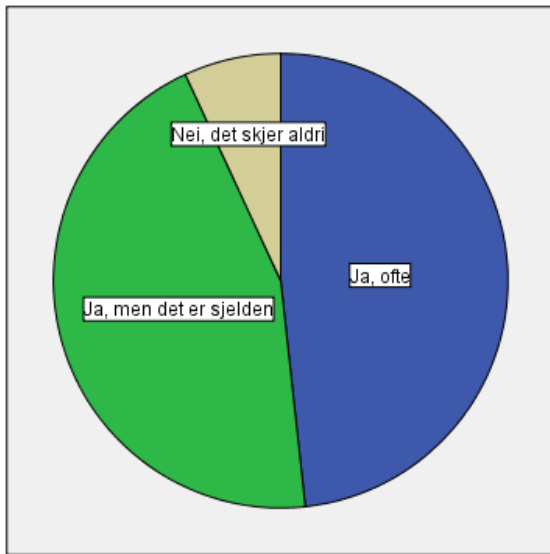
Er det vanlig at barnet blir passivt og stille når det ikke klarer å uttrykke seg språklig? Her viser resultatet en klar tendens til at informantene opplever at barna blir passive og stille når de ikke får uttrykt seg. 41,4 % mener dette skjer ofte, 51,7 % mener det skjer av og til, mens 6,9 % mener dette aldri skjer (figur 11). I drøftingsdelen vil det bli diskutert om dette kan henge sammen med en naturlig del av utviklingen av et andrespråk, en periode i språkutviklingen som omtales som den nonverbale perioden.

Figur 11: Om barnet blir passivt og stille



Oppstår det utagerende atferd på grunn av frustrasjon over ikke å kunne uttrykke seg språklig? Her er tendensen den samme som ovenfor. De fleste svarer at barna blir utagerende når de ikke får uttrykt seg språklig. Av informantene er det 41,3 % som mener dette skjer ofte, 44,8 % mener det skjer, men det er sjelden, mens 6,9 % mener de aldri ser utagerende atferd (figur 12). Tendensen med at barnas atferd påvirkes av at de ikke får uttrykt seg språklig, vil bli diskutert i drøftingsdelen.

Figur 12: Om det oppstår utagerende atferd

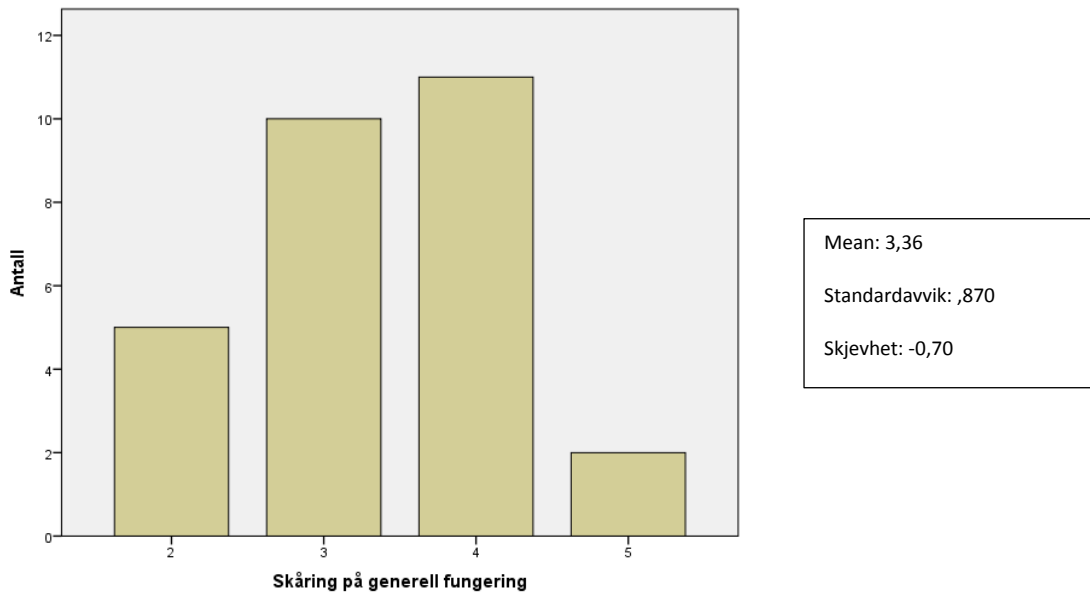


DEL 4: Asylsøkerbarnas generelle fungering i barnehagehverdagen.

Generell fungering i barnehagehverdagen. Søylediagrammet viser informantenes svar på asylsøkerbarnas generelle fungering i barnehagen, i form av likeverdig deltakelse og læringsutbytte. Her var det en gradert skala fra 1 til 6, der 6 var best. Som figuren (figur 13) viser, var det mange av de pedagogiske lederne som valgte å skåre høyt på asylsøkerbarnas generelle fungering, selv om ingen krysset av på det høyeste nivået. Det var heller ingen som valgte den laveste skåren. Gjennomsnittsskåren her var 3,36, og fordelingsformen har en negativ skjevhet (-,070). Kurven er skjev mot høyre som viser at det jevnt over er høye skårer.

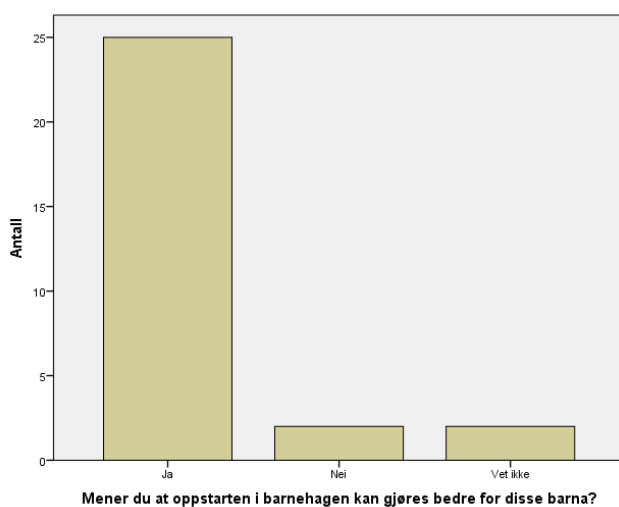
Asylsøkerbarnas høye skårer på generell fungering, er et særdeles interessant resultat. Hva som kan ligge til grunn for at disse barna, til tross for et mangelfullt talespråk i situasjonen, likevel fungerer så bra, vil bli diskutert i drøftingsdelen. Sannsynligvis er både tilretteleggingen i barnehagen og barnehagens evne til å gi barna den nødvendige trygghet og omsorg, viktige faktorer her.

Figur 13: Barnas generelle fungering i barnehagen



Kan oppstarten gjøres bedre for disse barna? På det avsluttende spørsmålet om de pedagogiske lederne mente at noe kan gjøres bedre for disse barna i oppstarten, svarte 86,2 % *ja* (figur 14). Dette viser at det er store forbedringspotensialer på dette området. Hva informantene mente kunne vært gjort bedre, følges opp i neste spørsmål.

Figur 14: Om oppstarten kan gjøres bedre



Spørsmålet om hva som kunne vært gjort bedre i oppstarten for disse barna, var et åpent spørsmål. Her kunne informantene beskrive kort hva de mente kunne være gode tiltak for å gjøre barnehageoppstarten bedre for asylsøkerbarna. Følgende tiltak ble nevnt:

- Bedre og tettere kontakt med asylmottaket og foreldrene, for å bli bedre kjent med familiene og kulturen.
- Bedre tolketjeneste både i kommunikasjonen med foreldrene og med barna i starten. Viktig med objektiv tolk.
- Førsamtaler slik at foreldrene får bedre kjennskap til norsk barnehage før barnet begynner.
- Tettere oppfølging mellom hjem og barnehage.
- Styrke grunnbemanninga, spesielt det første halvåret når barnet er i den «stille perioden» og trenger mest hjelp.
- Personal i barnehagen som snakker barnets morsmål.
- Bedre tilrettelegging for å hjelpe dem i kommunikasjonen. Ha bilder og konkrete mer tilgjengelig og mer språkgrupper.
- At personalet lærer seg noen ord på barnets morsmål og har kjennskap til kulturen der barnet kommer fra. Synliggjøring av mangfold.
- Ville vært bedre om barnet begynner i barnehagen tidligere, og at det kan litt norsk før det starter.
- Kompetanseheving for personalet.

Kort oppsummert var det mange som trakk fram det mangelfulle samarbeidet mellom barnehagen og asylmottaket og familiene. Videre ble det trukket fram områder som bedre kjennskap til barnets språk og kultur, bedre personaltetthet, at barnehagen har personale med minoritetsbakgrunn og kompetanseheving i barnehagen.

Det mangelfulle samarbeidet mellom barnehagene og familiene og asylmottaket kommer tydelig fram både i resultatene foran i spørreskjemaet, og i dette siste åpne spørsmålet. Informantene etterlyser et tett og nært samarbeid, men mangel på tolk og liten deltakelse fra foreldrene i barnehagens virke og hverdag, innebærer åpenbart store utfordringer. Et tett samarbeid med hjemmet og asylmottaket er viktig både for innhenting av informasjon om barnets bakgrunn, og for at foreldrene skal få kjennskap til den norske barnehagen og hva som kreves og forventes av dem som omsorgspersoner. Manglende felles talespråk med foreldrene

er her en stor utfordring, og tilgang til tolk som behersker foreldrenes og barnets morsmål er en nødvendighet i denne situasjonen. Informantene fortalte at det ikke alltid var enkelt å få tak i tolk. De asylmottakene som har egne barnehager for asylsøkerbarna, såkalte segregerte barnehage tilbud, kan lettere skape et godt samarbeid med foreldrene. I slike tilbud får foreldrene et tettere forhold til barnehagen gjennom den geografiske nærheten, noe som kan forenkle samarbeidet og bidra til at foreldrene deltar mer aktivt i barnehagen (Lauritsen, 2012). Negative sider ved denne organiseringen er blant annet få norskspråklige barn i gruppa, noe som vanskeliggjør innlæringen av det norske språket. Dersom familiene skal etablere seg i landet vårt, er det særdeles viktig at barna behersker det norske språket før de begynner på skolen.

5.1.1 Sammenhenger i resultatene

Det ble gjennomført noen korrelasjonstester for å se om det finnes noen sammenhenger mellom sentrale variabler i datagrunnlaget. Signifikantverdien er ikke interessant i denne undersøkelsen, siden utvalget er lite og valgt ut fra en spesiell liste. Siden utgangspunktet for undersøkelsen var å finne ut hvordan asylsøkerbarna kommuniserer den første tiden i barnehagen, ville det vært interessant å se om det er noen sammenheng mellom bruk av ASK som hjelp i kommunikasjonen og andre variabler.

Bruk av ASK og hvor ofte det starter et nytt barn i målgruppa: Korrelasjonsanalyse med Phi (.487) viser en klar sammenheng mellom bruk av ASK, og hvor ofte barnehagen opplever at det starter et nytt asylsøkerbarn i gruppa. En mulig årsak til dette kan være at de barnehagene som opplever at det ofte starter et nytt barn i barnehagen uten å kunne det norske språket, har et spesielt behov for hjelpemidler for å kunne kommunisere med barnet.

Bruk av ASK og resultatene om barnas generelle fungering: Resultatet av analysetesten viser her svært liten sammenheng (Pearsons $R = -.116$). Dette var overraskende med tanke på hvor viktig en antar den språklige kommunikasjonen er for barnas generelle fungering i barnehagen. Betydningen av språklig kommunikasjon for trivsel, læring og utvikling vil bli diskutert i drøftingsdelen. I en krysstabell kan vi likevel lese at de to som krysset av for fem på skalaen, som er en meget høy skår på generell fungering, bruker ASK. Selv om hele 22

informanter sier de bruker ASK, viser tabellen at også blant de som har skåret fire på skalaen, bruker ni av dem en eller annen form for ASK til hjelp i kommunikasjonen (tabell 2).

Tabell 2: Bruk av ASK og barnas generelle fungering

		Barnas generelle fungering gradert på en skala				Total
		fra 1-6				
		2	3	4	5	
Bruker ASK	Ja	4	7	9	2	22
	Nei	1	3	2	0	6
Total		5	10	11	2	28

Bruk av ASK og kvaliteten på kommunikasjonen mellom de voksne og asylsøkerbarnet:

Cramers V viser her .167, som er et svakt korrelasjonsmål. En krysstabell forteller at blant de ni informantene som mener kommunikasjon er bra, at de forstår hverandre tilfredsstillende, bruker åtte av dem ASK. Likevel sier sju av de ni som mener kommunikasjonen er mindre bra, at de bruker en eller annen form for ASK i kommunikasjonen (tabell 3). Det er derfor ikke en klar sammenheng mellom bruk av ASK og kvaliteten på kommunikasjonen mellom de voksne og asylsøkerbarnet.

Tabell 3: Bruk av ASK og kommunikasjonen mellom de voksne og barna

		Hvordan opplever du at kommunikasjon er mellom de voksne og barnet?			Total
		Bra.	Mindre bra.	Vanskelig å svare generelt.	
Bruk av ASK	Ja	8	7	8	23
	Nei	1	2	3	6
Total		9	9	11	29

Bruk av ASK og kvaliteten på det språklige samspillet mellom asylsøkerbarnet og de andre barna:

Analysen med Cramers V viser her .199, som også er et svakt resultat. Det er med andre ord kun en liten sammenheng mellom bruk av ASK og samspillet mellom barna. I en krysstabell kan vi se at bruk av ASK ikke har noen åpenbart positiv effekt på asylsøkerbarnas

samspill med andre barn. Tabellen viser derimot at relativt mange av de som har svart at de bruker ASK, mener samspillet mellom barna er mindre bra, eller dårlig (tabell 4).

Tabell 4: Bruk av ASK og kommunikasjonen mellom barna

		Hvordan fungerer det språklige samspillet mellom asylsøkerbarnet og de andre barna?				Total
		Bra	Mindre bra	Dårlig	Vanskelig å svare generelt	
Bruk av ASK	Ja	4	8	2	9	23
	Nei	2	2	0	2	6
Total		6	10	2	11	29

Oppsummert viser dette at bruk av ASK ikke nødvendigvis fører til at kommunikasjonen fungerer bra. Dette kan henge sammen med at gode verktøy alene ikke er nok til en tilfredsstillende kommunikasjon. Barn og voksne må også ha tilstrekkelig kompetanse i bruken av disse verktøyene. Som eksempel kan nevnes at dersom tegn-til-tale skal brukes som hjelp i kommunikasjonen, er det vesentlig at både barn og voksne har kjennskap til de ulike tegnene og bruker dem i samspill med asylsøkerbarna.

Bruk av ASK og antall asylsøkerbarn i gruppa: Analysen viser at det er ingen sammenheng mellom bruk av ASK og antall asylsøkerbarn i gruppa (Pearsons R = .008).

Videre vil det bli testet mulige sammenhenger mellom informantenes svar på barnas generelle fungering og noen av de andre variablene.

Generell fungering og antall asylsøkerbarn i gruppa: Korrelasjonsanalysen med Pearsons R (.238) forteller at det finnes en sammenheng mellom antall asylsøkerbarn i gruppa og informantenes skåring av barnas generelle fungering. Mange asylsøkerbarn i gruppa kan derfor synes å være positivt for det enkelte asylsøkerbarnets generelle fungering i barnehagehverdagen.

Generell fungering og ekstra ressurser: Målenivået på variabelen gjorde at korrelasjonen ble testet med et Cramers V. Testen viser korrelasjonsmålet .337, noe som tyder på at det er en ganske klar sammenheng mellom variablene. I en krysstabell (tabell 5) kan vi se denne sammenhengen. Spesielt blant de som har krysset fire på gradskalaen, som er over gjennomsnittlig bra, er det betydelig flere som har fått tilført ekstraressurser i barnehagen.

Tabell 5: Generell fungering og ekstra ressurser

		Barnas generelle fungering gradert på en skala				Total
		fra 1-6				
		2	3	4	5	
Har barnehagen fått tilført ekstra ressurser på grunn av asylsøkerbarna?	Ja	3	5	6	1	15
	Nei	2	5	2	1	10
	Vet ikke	0	0	3	0	3
Total		5	10	11	2	28

Generell fungering og personale med minoritetsbakgrunn: Analyse med Pearsons R (.334) viser at det er en ganske klar sammenheng mellom barnas generelle fungering og personale med minoritetsbakgrunn. Minoritetsspråklige i personalgruppa synes derfor å være positivt med tanke på asylsøkerbarnas generelle fungering i barnehagen.

Her finnes det støtte i teorien foran i oppgaven. Gravir (1989) mener morsmålstrenere er en nyttig ressurs i barnehager som har minoritetsspråklige barn, fordi denne personen er en representant fra barnas egen gruppe, og kan hjelpe og støtte dem i deres morsmål og kultur i barnehagen. Personen blir et bindeledd mellom to kulturer og er en trygghetsperson som hjelper barna slik at de forstår og blir forstått i et fremmed miljø (Gravir, 1989). En person som snakker begge språkene, kan være en stor hjelp for barnet i innlæring av ord og begrep i det nye språket. Von Tetzchner (2012) mener det ville forenklet læringsprosessen dersom ord fra begge språkene korresponderer samtidig, ved at språkmiljøet bruker begge språkene likeverdig i samme situasjon. Gravir (1989) sier at dersom barnehagen ikke kan ansette en slik person, må barnehagen kompensere for det på beste måten blant annet ved å sikre at barnet føler seg velkommen, og at deres språk og kultur hører hjemme i barnehagen. Her kommer samarbeidet med foreldrene inn som en viktig faktor. Gjennom foreldrene kan barnehagepersonalet tilegne seg noen grunnleggende ord og fraser på barnets morsmål, få

kjennskap til morsmålets lydsystem og hvordan det blir brukt. I tillegg til at dette gir mulighet for å få til en slags lavterskel-kommunikasjon med barnet, gir det et signal til både foreldrene og barnet at deres morsmål er av verdi.

6 Konklusjon og drøfting

6.1 Konklusjon

6.1.1 Svar på forskningsspørsmålene

Hvordan kommuniserer asylsøkerbarna den aller første tiden i barnehagen med minimale norskspråklige ferdigheter?

Resultatet fra undersøkelsen viste at i de fleste barnehager (20 av barnehagene) foretrekker asylsøkerbarna å bruke de orda de kan, og supplerer med kroppsspråk. Fem av barnehagene svarte at barna foretrekker å bruke tilgjengelige hjelpemidler (ASK) i kommunikasjonen. Ingen valgte å bruke andre barn som tolk. To av informantene svarte at barna bruker andre uttrykksmåter, uten at det var rom for å presisere dette nærmere i spørreskjemaet. Det kom tydelig fram at de aller fleste barnehager (23) har en eller annen form for alternativ og supplerende kommunikasjon den første tiden da barnet ikke behersker norsk. Likevel svarte bare fem av informantene at barna foretrekker å bruke disse hjelpemidlene. Dette kan henge sammen med at bruk av tegn, gester og kroppsspråket er en del av det som omtales som ASK.

Analysetesting viser at bruk av ASK ikke har noen åpenbar innvirkning på de andre variablene. Det fantes kun en liten samvariasjon mellom bruk av ASK og kommunikasjonen mellom barnet og de andre voksne, og mellom barnet og de andre barna. Analysetestingen viste oppsiktsvekkende liten sammenheng mellom bruk av ASK og resultatene om barnas generelle fungering i barnehagen. Antall asylsøkerbarn i barnegruppa og bruk av ASK hadde ingen sammenheng. Derimot var det er klar samvariasjon mellom ASK og hvor ofte det startet et nytt asylsøkerbarn i barnehagen. Dette viser at de barnehagene som ofte tar imot nye barn, i større grad tar i bruk ASK som hjelpemiddel i kommunikasjonen.

Hvilke hjelpemidler brukes? De hjelpemidlene som blir mest brukt i kommunikasjonen er kroppsspråket (non-verbalt) og bilder. Noen barnehager svarte at tegn-til-tale og symbolspråk i form av pictogram, symbolstix etc. også blir brukt i noen grad.

Hvordan opplever barnehagene at kommunikasjonen er mellom de voksne og asylsøkerbarnet? Som resultatet viser var det om lag en tredjedel som svarte at de opplevde kommunikasjonen som bra, de forstår asylsøkerbarna tilfredsstillende. Om lag en tredjedel

mente de forstår barna kun i liten grad. Her valgte 11 av informantene å svare at dette varierer mye fra barn til barn, og at det er vanskelig å svare generelt for alle asylsøkerbarna.

Hvordan fungerer det språklige samspillet mellom asylsøkerbarna og de andre barna? Her svarte også mange av informantene (11) at det var vanskelig å svare generelt, da det varierer mye fra barn til barn. Over en tredjedel (34,5 %) svarte at de opplever samspillet som mindre bra, barna forstår hverandre bare i noen grad. Som det framgår av resultatet svarte to av informantene at de mente det språklige samspillet mellom asylsøkerbarna og de andre barna fungerte dårlig, og at barna forstår hverandre i liten grad. 20,7 % mente at samspillet fungerte bra, at barna forstår hverandre tilfredsstillende. Tilbakemeldingene fra barnehagene om at de opplever store individuelle forskjeller blant asylsøkerbarna når det gjelder evnen til språklig kommunikasjon, vil bli drøftet nedenfor.

På hvilken måte uttrykker asylsøkerbarna frustrasjon over ikke å kunne kommunisere og gjøre seg forstått? I spørreskjemaet var dette formulert i to spørsmål. Det ene gikk på om barnet blir passivt og stille når det ikke klarer å uttrykke seg språklig. Det andre spørsmålet dreide seg om hvorvidt barnet blir utagerende på grunn av frustrasjon over ikke å kunne uttrykke seg. På begge spørsmålene var det to informanter som mente det aldri oppsto hverken passivitet eller utagerende atferd på grunn av vansker knyttet til kommunikasjonen. Litt under halvparten av informanter mente det ofte oppsto denne type atferd, mens resten mente det det kunne forekomme, men at det var sjelden. Passivitet eller utagerende atferd som en følge av manglende evne til å kunne kommunisere, vil bli diskutert i denne drøftingsdelen.

Hvordan opplever barnehagene at asylsøkerbarna generelt fungerer i hverdagen, med tanke på likeverdig deltagelse og læringsutbytte? Informantenes svar på asylsøkerbarnas generelle fungering i barnehagen i form av likeverdig deltagelse og læringsutbytte, ga i gjennomsnitt 3,36 på en skala fra 1-6, der seks var det høyeste skår. Dette forteller at mange av de pedagogiske lederne mener asylsøkerbarna generelt fungerer bra. De får en meningsfull hverdag i barnehagen med likeverdig deltagelse og læringsutbytte, til tross for at de nesten ikke snakker noe norsk i oppstarten.

Korrelasjonsanalysen viste en ganske klar sammenheng mellom barnas generelle fungering og flere andre variabler. Antall asylsøkerbarn i barnegruppa, om barnehagen hadde fått tilført ekstra ressurser, og om barnehagen hadde personale med minoritetsbakgrunn, innvirket positivt på barnas skårer på generell fungering i barnehagehverdagen. Senere i drøftingsdelen

vil det bli sett nærmere på disse sammenhengene og hvordan disse barna kan mestre hverdagen i den norske barnehagen, uten å kunne majoritetsspråket.

6.1.2 Oppsummering og konklusjon

Nesten alle barnehagene som deltok i undersøkelsen brukte en eller annen form for ASK i kommunikasjonen med asylsøkerbarna den første tiden i barnehagen. Barna selv foretrekker å bruke orda de kan og supplere med kroppsspråk. Selv om barnehagene tilrettelegger for bruk av hjelpemidler, fungerer ikke kommunikasjonen tilfredsstillende for alle barna. Barnas ulike evner og forutsetninger fører til store individuelle forskjeller. Til tross for mangelfulle norskspråklige ferdigheter når de begynner i barnehagen, fungerer disse barna generelt bra med tanke på en meningsfull hverdag med likeverdig deltakelse og læringsutbytte. Antall asylsøkerbarn i barnegruppa, ekstra ressurser på grunn av asylsøkerbarna, og personale med minoritetsbakgrunn virket positivt inn på barnas generelle fungering.

6.2 Drøfting av resultatene

Innledningsvis i denne drøftinga vil jeg sette søkelyset på den sårbare situasjonen denne gruppa befinner seg. Med det som bakteppe drøftes de språklige utfordringer asylsøkerbarna står overfor i norsk barnehage, og hvilke faktorer som er betydning for å ivareta disse barnas behov.

Første del av drøftinga vil se på faktorer som er av betydning for at den språklige kommunikasjonen skal fungere, at barna forstår og blir forstått. Undersøkelsen viste at rundt en tredjedel av informantene fortalte at kommunikasjonen mellom asylsøkerbarna og andre barn og voksne i barnehagen fungerte mindre bra, og at de forstår hverandre i liten grad. Videre svarte en tredjedel av barnehagene at det er vanskelig å svare generelt for disse barna, da dette varierer mye fra barn til barn. Drøftinga vil derfor også se på hvilke faktorer som kan forklare disse individuelle forskjellene.

I drøftingens andre del vil det bli diskutert språkets betydning for barnets generelle fungering i barnehagen med bakgrunn i Maslows behovsteori og Erikssons psykososiale teori. Her vil det også bli drøftet faktorer som er sentrale for asylsøkerbarnets læring og utvikling. Dette

med bakgrunn i resultatene fra undersøkelsen som viser at asylsøkerbarna, tross et mangelfullt norsk talespråk, likevel fungerer bra i barnehagen. Piagets og Vygotskijs ulike syn på egosentrisitet og sosial tale vil også bli drøftet her.

6.2.1 Betydningen av å forstå og bli forstått

Asylsøkerbarnets sårbare situasjon

Asylsøkerbarna i norsk barnehage er en sårbar gruppe, både i form av sin fortid med krig og flukt, og den situasjonen de er i med å bo i et asylmottak. Små barn som bor i asylmottak lider under forholdene med å bo og vokse opp i et mottak. De er sårbare og er en risikogruppe for å utvikle psykiske problem (Lauritsen, 2012). Forskning viser at både foreldre og flere av barna i asylmottakene var traumatiserte (Hilde Liden, 2008, ref. i Lauritsen, 2012). Ventetiden i mottakene er en stor påkjenning for foreldrene som både kan bli alvorlig syke, utagerende eller psykologisk fraværende. Manglende stabilitet og stadig endringer i sammensetning av beboere i asylmottaket er psykiske påkjenninger som påvirker familiene. Disse påkjenningene utsetter barna for sekundær traumatisering, ved at barna lider gjennom foreldrenes etterreaksjoner og manglende omsorgsevne (Carli, 1996). At asylsøkerbarna opplever trygghet og stabilitet i barnehagen synes derfor spesielt viktig med tanke på denne ustabile hjemmesituasjonen.

Krig rammer barn annerledes enn voksne, fordi de mangler kognitiv kapasitet til å forstå krigshandlingene de har vært vitne til. I tillegg er barn sårbare overfor svikt i beskyttelsesapparatet, og de har mistet nettverket sitt av jevnaldrende (Gording Stang, 2012). Nettopp derfor blir det spesielt viktig for asylsøkerbarna, at de har språklige muligheter i barnehagen til å kunne formidle sine følelser, tanker og behov. Når talespråket ikke er tilstrekkelig, har de behov for en eller annen form for hjelpemidler som kan gi støtte i kommunikasjonen. I følge teorien kan problemer med kommunikasjonen føre til at barn utvikler sosiale og emosjonelle vansker (Gravir, 1989). Dessuten kan den vanskelige ventetiden i asylmottak med stadig skiftninger av beboere, være uheldig for barns sosiale utvikling. Dette fraværet av stabile og langvarige kontakter gjør at mange barn kan reagere med å bli urolige og utagerende, mens andre blir tause og innesluttet (Lauritsen, 2012). Resultatene fra informantene i denne undersøkelsen viste at de relativt ofte ser at det oppstår utagerende atferd og frustrasjon over ikke å kunne uttrykke seg språklig. De opplever også at

mange asylsøkerbarn blir passive og stille når språket ikke strekker til. Denne atferden kan være en frustrasjon over at de ikke har et språklig redskap til å uttrykke seg. Imidlertid kan denne tausheten være en naturlig del av læringsprosessen i tilegnelsen av andrespråket (Tabors, 2008). Mer om denne «stille» perioden i læringsprosessen lengre ned i denne delen.

Viktige faktorer i språklig kommunikasjon

Asylsøkerbarna begynner i norsk barnehage i fireårsalderen med minimale norskspråklige ferdigheter. Resultatene fra undersøkelsen viser at barna kompenserer dette ved å bruke andre måter å kommunisere på. I tillegg til å bruke de få ordene de kan, supplerer de med kroppsspråk. De bruker bilder og symboler som er tilgjengelige, og klarer til en viss grad både å bli forstått og forstå det som blir formidlet. I denne delen vil det bli drøftet hvilke faktorer som er av betydning for at kommunikasjon kan finne sted, i en situasjon der det ikke eksisterer et felles talespråk.

Det er viktig her å tenke kommunikasjon i vid betydning, ikke kun som talt språk. Som det ble redegjort for i begrepsavklaringen, er kommunikasjon en aktiv prosess mellom to eller flere mennesker for å skape felles mening. Kommunikasjonen fungerer ved at partene er rettet mot felles opplevelser her og nå, eller at de har en felles referanseramme ved hjelp av språket. Forutsetningen for kommunikasjonen er at både sender og mottaker kan det språket det kommuniseres på, for mottaker må kunne avkode og fortolke det som formidles (Lind, 2005).

Resultatene fra undersøkelsen viste at asylsøkerbarna i stor grad tar i bruk alternativ og supplerende kommunikasjon når talespråket er mangelfullt. Dette forutsetter at ytringen i kommunikasjon blir forstått, at det skaper en forståelse av budskapet mellom avsender og mottaker. Dette krever at barn og voksne som omgås disse barna har evnen til å tolke det som formidles, og at de selv tar i bruk uttrykksmåter som asylsøkerbarnet kan forstå.

Informasjonen fra barnehagene viser at de har gode redskaper tilgjengelig for kommunikasjon, og at det blir brukt både bilder, symboler, tegn-til-tale, i tillegg til kroppsspråk. Likevel svarte en tredjedel av informantene at kommunikasjon mellom asylsøkerbarna og andre barn og voksne i barnehagen fungerer mindre bra. Det kan derfor synes som at mange av disse barna har vansker med å forstå og bli forstått i barnehagen, til tross for at de har redskaper tilgjengelig. I undersøkelsen kom det fram at 69 % av informantene svarte at asylsøkerbarna foretrakk å bruke de ordene de kan, og supplere med kroppsspråket. Dette kan henge sammen med at kroppsspråket er lettest tilgjengelig når barna

er opptatt i lek og aktiviteter. Andre former for ASK, bilder symboler og lignende, er utenfor rekkevidde, og barna tar seg kanskje ikke tid til å ta dem i bruk i disse situasjonene. Når en tar i betraktning at asylsøkerbarna er helt i starten av sin utvikling av det norske språket, vil trolig de få orda de har lært, supplert med kroppsspråket, være utilstrekkelig for å formidle det de ønsker. Dermed blir utviklingen av det norske språket, andrespråket, en viktig læringsprosess for at kommunikasjonen skal fungere.

Læringsprosessen i utviklingen av andrespråket

Sannsynligvis er asylsøkerbarna kommet langt i utviklingen av sitt førstespråk, morsmålet, når de begynner i barnehagen. De fleste barn lærer seg morsmålet sitt i løpet av sine fire første leveår (Kristoffersen, 2005). I den norske barnehagen må asylsøkerbarna lære et nytt språk, et andrespråk. Teorien mener det er fullt mulig for barn å mestre to eller flere språk på en tilnærmet måte (von Tetzchner, 2012). Det hevdes at et godt etablert førstespråk gir fordeler i tilegnelsen av et andrespråk, fordi barnet da drar nytte av erfaringer blant annet knyttet til innlæring av ord og begrep.

Evnen asylsøkerbarnet har til å lære et andrespråk er en viktig faktor i læringsprosessen. Ryen (2005) mener at for de med godt etablert førstespråk knyttes denne evnen til faktorer som evnen til fonetisk avkoding, se forbindelsen mellom lyd og symbol, evnen til å forstå hvilken funksjon ordene har i en setning, evnen til å identifisere ulike mønstre og forhold mellom form og betydning, og til slutt evnen til å lære utenat. Motivasjonen knyttet til ønsket om å lære språket for å bruke det i sosial samhandling, er også avgjørende for om en lykkes i å lære et nytt språk. Tabors (2008) knytter denne evnen til tre faktorer; individets skikkethet og anlegg, sosiale anlegg og den psykologiske faktoren. Dette innebærer at asylsøkerbarna ikke er en ensartet gruppe som tilegner seg det nye språket på samme måte, og at det naturlig nok finnes store individuelle forskjeller i læringsprosessen. På flere av spørsmålene i undersøkelsen svarte informantene at det var vanskelig å svare generelt på hvordan kommunikasjonen fungerer, da dette varierer mye fra barn til barn. De ulike evnene barna har til å lære et andrespråk, forklarer mye av disse individuelle forskjellene barnehagepersonalet opplever.

I tillegg til barns ulike evner i tilegnelsen av et andrespråk, viser forskning at selve læringsprosessen med å lære et nytt språk har fire faser eller perioder (Tabors, 2008). Hvor lang tid hver periode varer, vil variere fra barn til barn ut ifra evnemessige forutsetninger som

nevnt over. I følge Tabors (2008) vil barnet fortsette å snakke sitt morsmål i den første fasen, selv om omgivelsene rundt snakker et annet språk. Den andre fasen omtales som den non-verbale tiden, der barnet over kortere eller lengre tid slutter helt å snakke. Resultatet fra undersøkelsen viste at en stor prosent av informantene svarte at mange av barna blir passive og stille når de ikke får uttrykt seg språklig. I følge Tabors kan noen av disse passive og stille barna befinne seg i denne nonverbale perioden, som da er en naturlig del av utviklingen av andrespråket. At barna blir passive og stille kan selvsagt også skyldes andre faktorer av personlighetsmessig karakter. Her må en dessuten ta med i betraktningen at asylsøkerbarna er en sårbar gruppe med mye utrygghet og uforutsigbarhet som nevnt innledningsvis.

Hvor lenge barnet befinner seg i denne nonverbale perioden, dersom dette er en naturlig del av andrespråkutviklingen, er avhengig av barnas individuelle evner som nevnt ovenfor. I de to neste periodene utvikles språket gradvis ved at barna først bruker en telegrafisk eller oppskriftsmessig tale, før de til slutt behersker å lage sine egne setninger og etter hvert tilegner seg alle de kompliserte aspektene i dette nye språket.

Tabors (2008) mener at tiden det tar for barnet å gjennomgå disse fire fasene i læringsprosessen avhenger av barnets motivasjon for å lære språket, i hvor stor grad barnet blir eksponert for det nye språket, alder på barnet og barnets personlighet. Motivasjonen for å lære det nye språket er sannsynligvis til stede for de fleste av disse barna. Som resultatene viste går de fleste asylsøkerbarna i integrerte barnehagetilbud, det er relativt få andre minoritetsspråklige barn i gruppa, og de fleste barn og voksne snakker norsk. En må da anta at motivasjon for å lære seg språket er tilstrekkelig til stede. Faktorene alder og grad av eksponering for det nye språket er spesielt interessant i denne undersøkelsen. Tabors mener at små barn har den fordel at de ikke føler omgivelsenes krav til å mestre det nye språket på en sofistikert måte, de kan slippe seg mer løs og ikke bry seg om det de sier er riktig eller galt. Derimot mener hun eldre barn har større kognitiv kapasitet til å tilegne seg det nye språket, og er derfor i stand til å lære språket raskere. Dette innebærer at asylsøkerbarna i norsk barnehage er i en alder der krav og forventninger trolig ikke hindrer dem i kaste seg ut i læringsprosessen av det nye språket.

I hvilken grad barnet blir eksponert for språket, det vil si mengden og kvaliteten av eksponeringene, er av stor betydning for utviklingen av andrespråket (Tabors, 2008). Asylsøkerbarna, som stort sett møter det norske språket kun i barnehagen, er avhengig av å bli rikelig eksponert for det nye språket både i mengde og i kvalitet. Dette bør

barnehagepersonalet ta hensyn til i sitt pedagogiske arbeid med disse barna. Inntil asylsøkerbarnet lærer det norske språket tilstrekkelig for å tilfredsstille behovet for sosial interaksjon og utvikling, er barnet avhengig av å kunne benytte andre måter å kommunisere på. Her er det viktig at barnehagen kan tilby ulike former for alternativ og supplerende kommunikasjon, både for at asylsøkerbarnet kan forstå det som formidles og selv kan gjøre seg forstått. Resultatet fra undersøkelsen viser at nesten 80 % av barnehagene bruker en eller annen form for ASK som hjelp i kommunikasjonen. Analysen viste overraskende nok at det ikke var noen klar sammenheng mellom bruk av ASK og andre variabler. Bruk av ASK og hvordan kommunikasjonen var mellom de voksne og barna, og mellom asylsøkerbarnet og de andre barna, fikk svært lite utslag i korrelasjonsanalysen. Det eneste som viste en klar sammenheng var de barnehagene som ofte tok imot et nytt asylsøkerbarn. De brukte i stor grad ASK som hjelpemiddel i kommunikasjonen. Disse barnehagene har åpenbart et stort behov for hjelpemidler i kommunikasjonen, da barna kun kan noen få norske ord i oppstarten. Resultatet viste likevel at asylsøkerbarna generelt valgte å bruke de orda de kan, supplert med kroppsspråk. Dette kan tyde på at de relativt raskt lærer seg noen grunnleggende ord, som gjør at de til en viss grad kan forstå og blir forstått i lek og aktiviteter. I følge Tabors (2008) faser i læringsprosessen vil disse barna trolig befinne seg i den tredje perioden, der de bruker en telegrafisk eller oppskriftsmessig tale. Dette kan tyde på at barna bruker relativt kort tid på de to første periodene, som er fortsatt bruk av morsmålet og den nonverbale perioden.

6.2.2 Talespråkets betydning for trygghet, trivsel og læring

Denne delen av drøftingen er spesielt interessant sett i lys av resultatene fra spørreundersøkelsen. Der viste tilbakemeldingene fra barnehagene at asylsøkerbarna generelt sett fungerer bra i barnehagehverdagen. I denne delen vil det bli drøftet hvilke faktorer som kan ligge til grunn for at disse barna, til tross for et mangelfullt felles talespråk, likevel fungerer så bra i barnehagehverdagen. Fokuset vil være barnas grunnleggende behov for trygghet og sikkerhet, og sentrale faktorer i læring og utvikling.

Barnets grunnleggende behov

En sunn personlighetsutvikling er avhengig av at barnet får tilfredsstilt noen grunnleggende behov, mener Abraham Maslow i sin behovsteori (Evenshaug og Hallen, 1984). Det aller mest grunnleggende, og sentralt i hans behovshierarki, er de fysiologiske behovene som mat,

drikke, kvitte seg med avfallsstoffer og unngå smerte. Dersom dette ikke er til stede, bruker barnet all sin kapasitet for å tjene disse behovene, noe som vil hindre videre vekst og utvikling. Asylsøkerbarna i norske barnehager får mest trolig tilfredsstilt sine fysiologiske behov, og kan søke videre opp i behovshierarkiet. I denne mest grunnleggende delen av barnas behov, har ikke talespråket særlig stor betydning.

Neste fase, der behovet for trygghet og sikkerhet står i fokus, kan være mer kritisk for disse barna. Her har barna et grunnleggende behov for beskyttelse og frihet fra frykt, angst og kaos (Evenshaug og Hallen, 1984). Dersom barnehagen kan tilby en trygg barnehagehverdag som er strukturert og gir god oversikt og forutsigbarhet, og med stabile og trygge voksenpersoner, er sjansen stor for at asylsøkerbarnet opplever den nødvendige trygghet og sikkerhet.

Retningslinjer og rammer for barnehagens innhold og form sørger for at hverdagen i de fleste barnehager har en tydelig struktur med faste tider for de ulike hverdagsaktivitetene.

Asylsøkerbarna har dermed store muligheter for å orientere seg i dette systemet selv uten å forstå talespråket. Tilretteleggingen i barnehagen ble imidlertid trukket fram som et område som kunne forbedres, ifølge informantene. I følge Tabors (2008) er den fysiske tilretteleggingen en viktig faktor som har stor betydning for hvor komfortabelt asylsøkerbarnet er i situasjonen. Selve tilretteleggingen er en sterk komponent som bidrar til at barnets adaptasjon i barnehagen foregår mykere og raskere. Ved å skape trygge situasjoner eller områder/baser der barnet er komfortabelt, kompetent og aktivt, kan føre til at barnet raskere beveger seg til nye og ukjente områder. Faste rutiner i barnehagen hjelper asylsøkerbarnet til å bli medlem av gruppa. Barnet vet hva som skal skje, hvordan og hva de andre barna sier og gjør i de ulike situasjonene. Organisering i små grupper skaper inkludering, færre barn gjør interaksjonen lettere og barnet blir eksponert for mye språk relatert til den enkelte aktivitet. De fleste barnehager har også faste voksenpersoner som er til stede hver dag, og som etter hvert lærer å kjenne og tolke barnet. For mange av de sårbare asylsøkerbarna oppleves disse voksenpersonene som stabile og trygge, i motsetning til den ustabile hjemmesituasjonen. Dersom barnehagen ikke klarer å opprettholde denne stabiliteten gjennom hverdagen, og det i tillegg er stadig skifte av voksenpersoner, vil dette være en kritisk situasjon for asylsøkerbarnet. Da mister barnet den nødvendige tryggheten og sikkerheten og vil bruke mye av sin kapasitet til å søke disse behovene, ifølge Maslow (Evenshaug og Hallen, 1984).

At nettopp disse barna kan oppleve denne tryggheten og sikkerheten i barnehagen er sannsynligvis særdeles viktig, med tanke på situasjonen familiene er i som asylsøkere i et nytt og ukjent land. Familiesituasjonen for de fleste i asylmottakene er både utrygg og uforutsigbar i påvente av å få søknaden behandlet. Dessuten vil bakgrunnen deres der flere sliter etter traumatiske opplevelsene fra sitt hjemland, både prege barnet selv og foreldrenes evne som gode omsorgspersoner (Carli, 1996).

Neste ledd i Maslows behovshierarki er behovet for kjærlighet og sosial tilknytning. Alle barn har en trang til kontakt og tilhørighet med andre mennesker, og her er det kvaliteten på den emosjonelle kontakten som er viktig (Evenshaug og Hallen, 1984). Gode og stabile omsorgspersoner i barnehagen kan gi asylsøkerbarna denne nødvendige kjærligheten og knytte nære relasjoner til barna, selv uten et felles talespråk. Imidlertid kan jevnlig misforståelser grunnet manglende språk skape usikkerhet, noe som kan resultere i at barnet isolerer seg. Dette er spesielt sårbart dersom barnet befinner seg i den «stille» eller non-verbale fasen, der studier viser at noen barn valgte å isolere seg når de oppdager at menneskene rundt ikke forstår dem (Tabors, 2008).

Dersom dette behovet blir tilfredsstilt, kan asylsøkerbarnet søke neste ledd i behovshierarkiet. Dette er behovet for anerkjennelse og respekt. Nå søker barnet vurdering og respekt fra sine omgivelser, av seg selv og sine prestasjoner, og her ønsker barnet oppmerksomhet og betydning i andres øyne (Evenshaug og Hallen, 1984). Voksenpersoner i barnehagen som ser barnet, gir anerkjennelse og respekt, som gir barnet den nødvendige kompetansen til å oppnå frihet og selvstendighet, er her viktige faktorer for å bringe barnet ytterligere et steg videre i sin utvikling. Selv uten felles talespråk, kan oppmerksomme og kompetente voksenpersoner i barnehagen gi asylsøkerbarnet den viktige anerkjennelse og respekt det fortjener.

Tilfredsstillelsen av disse grunnleggende behovene i tidlige barneår er fundamentalt for videre vekst og utvikling, mener Maslow (Evenshaug og Hallen, 1984). Tilbakemeldingen fra barnehagene om at asylsøkerbarna generelt fungerer bra i barnegruppa i forhold til likeverdig deltakelse og læringsutbytte, kan innebære at omsorgspersonene evner å gi disse barna denne nødvendige basisen, til tross for et mangelfullt felles talespråk. At asylsøkerbarna generelt fungerer bra i barnehagen, kan også sees i lys av Mangers (2009) tolkning av Maslows teori. Han hevder at det er en viss uklarhet omkring graden av tilfredsstillelse i denne teorien. Trolig trenger ikke de grunnleggende behovene en fullstendig tilfredsstillelse for at barnet skal søke høyere liggende behov.

Eriksons psykososiale teori er også interessant i denne drøftingsdelen. Han mener barnets personlighetsutvikling er avhengig av utfallet av spenningsforhold i ulike stadier i barnets liv. Han mener det er kritiske perioder i livet med økt sårbarhet der det enten kan skje en positiv videreutvikling, eller negativ utvikling i form av feilutvikling eller feiltilpasning (Evenshaug og Hallen, 1984). For asylsøkerbarna som først starter i barnehagen etter fylte fire år, er det spenningsforholdet mellom initiativ og skyldfølelse som er «krisen» de står over for. Barnet legger bevisste planer og prøver aktivt å gjennomføre oppgaver og realisere sine mål. På grunn av sin egen utilstrekkelighet og motstand av andre, støter barnet nødvendigvis på nederlag som ikke kan unngås. Her kan barnet få skyldfølelse for å ha gått for langt, noe som lammer initiativet (Evenshaug og Hallen, 1984). Dersom barnehagepersonalet her tolker barnet riktig og veileder initiativet, fører dette imidlertid til en positiv videreutvikling. Selv uten et felles talespråk kan oppmerksomme og gode omsorgspersoner i barnehagen lede asylsøkerbarnet gjennom denne «krisen» på en positiv og god måte. Resultatet fra denne undersøkelsen viser at de fleste barnehager trolig har god kompetanse på å hjelpe disse barna til en positiv utvikling, i og med at over 70 % av de pedagogiske lederne svarte at asylsøkerbarna generelt fungerte bra. De fleste svarte til og med over middels bra.

Sentrale faktorer i læring og utvikling

Hvis vi skal forstå hvordan læring og utvikling kan skje uten å mestre talespråket i situasjonen, er de tre læringsformene betinging, imitasjon og læring ved prøving og feiling sentrale. Logisk og sosial konstruktivisme, som er de to dominerende retningene for pedagogikken i barnehagen, vil også bli drøftet i denne delen.

Læring ved betinging trenger ikke være avhengig av talespråket, da både klassisk og operant betinging innebærer en type respons fra omgivelsene som ikke nødvendigvis trenger å være i form av talespråk. I klassisk betinging lærer barnet sammenhenger og danner assosiasjoner mellom hendelser gjennom stimulus og respons. Operant betinging vil si at noe barnet gjør følges av en forsterkende hendelse. Læring gjennom imitasjon er en form for observasjonslæring der barnet lærer ferdigheter ved å kopiere andres handlinger (von Tetzchner, 2012). En tredje læringsform, læring ved prøving og feiling, er også av betydning for disse barna. I alle disse læringsformene kan alternative måter å kommunisere på gi barnet nyttig veiledning og tilbakemelding.

I logisk konstruktivisme er Piagets syn på læring sentral der barnet er aktiv deltaker i sin egen læring. Pedagogikken må bygge på kunnskap om barnets forståelse og ta utgangspunkt i det kognitive stadiet barnet er på. Pedagogens oppgave er å hjelpe barnet inn i det neste steget i utviklingen, ved å tilrettelegge situasjonen og stille spørsmål. Barnet er aktiv i læringsprosessen og skaper selv den intellektuelle veksten (von Tetzchner, 2012). Her vil nok talespråket være av betydning, men ikke nødvendigvis. Pedagogens evne til å tolke og forstå barnets utviklingsnivå, i tillegg til evnen til å bruke andre måter å kommunisere på, vil likevel kunne føre til læring.

Sosial konstruktivisme har også det selvstendige og aktive barnet i sentrum. Vygotskij, som er sentral i denne tenkningen, vektlegger læring som et resultat av samkonstruksjon der språklige dialoger med andre er av stor betydning. Opplæringen tar utgangspunkt i barnets selvstendige mestring og den nære utviklingssonen, det vil si det området der barnet mestrer nye oppgaver med hjelp. Ved hjelp av ytre støtte fra pedagogen, kognitivt og emosjonelt, bygges det bro mellom det kjente og ukjente for barnet. På denne måten bygger barnet opp ny kompetanse til å løse problem på egen hånd (von Tetzchner, 2012). Siden Vygotskij vektlegger samkonstruksjon ved språklige dialoger i denne læringsprosessen, vil personalets evne til alternative kommunikasjonsmåter være av stor betydning for asylsøkerbarnas læring og opplæring i barnehagen.

Egosentrisitet og sosial tale

Om barnets språk i førskolealderen preges av egosentrisitet eller sosial tale står sentralt i verkene til Piaget og Vygotskij, og vil være naturlig å drøfte i denne oppgaven. Piaget hevder kognitiv kunnskap kommer innenfra og at talen til små barn stort sett er egosentrisk. I sine undersøkelser fant han at barna snakker mer med seg selv enn med hverandre, og han hevder at over halvparten av barnets ytringer i 6-7 årsalderen er egosentriske (Diderichsen, 1982). Rasjonell og sosialisert tale utvikler seg gradvis etter hvert som barnet blir i stand til å ta hensyn til andres perspektiv, noe som skjer først i 7-8 årsalderen, mener han. I følge Piagets studier vil talen til asylsøkerbarna i barnehagen preges av denne egosentriske talen, noe som derfor ikke trenger å påvirke den kognitive utviklingen i stor grad. Fordi barna begynner i norsk barnehage først når de er fire år, er morsmålet stort sett ferdig utviklet. I følge Piagets tenkning kan de da benytte seg av morsmålet i sin egosentriske tale. Sosialisert tale vil derimot bli mangelfull i og med at de ikke behersker majoritetsspråket i barnehagen. I

barnehager med flere asylsøkerbarn i gruppa kan barn som er flyktninger fra samme land, bruke sitt felles talespråk i sosialisert tale.

Vygotskij deler ikke Piagets syn på egosentrisiteten i barns tale. Han mener kognitive ferdigheter blir skapt sammen med andre, og ser språket som kulturell kunnskap som trenger internaliseres, ikke sosialiseres (Diderichsen, 1982). Vygotskij ser på den private talen (egosentrisk tale) kun som et redskap i problemløsning, planlegging og selvregulering. Senere forskning støtter Vygotskijs syn, og viser at barna er i stand til å ta andres perspektiv tidligere enn Piaget antydte (von Tetzchner, 2012). Forskninga viser at de fleste av barnas utsagn ikke framstår som egosentriske, og at egosentrisiteten i talen er avhengig av situasjonen. Den oppstår når barnet mangler den nødvendige kompetansen som kreves for å ta hensyn til samtalepartneren (von Tetzchner, 2012). Selv om asylsøkerbarna har utviklet kompetansen til å ta andres perspektiv, kan likevel mangelen på felles talespråk gjøre sosial tale vanskelig. Som det framgår av drøftingens første del, finner de fleste barn andre måter å kommunisere på som til en viss grad kan kompensere for talespråket. Uansett vil vel dette innebære at en rasjonell og sosialisert tale ikke vil finne sted før barnet behersker talespråket i situasjonen.

7 Metodekritikk

7.1 Design og metode

Valget av en empirisk-kvantitativ design med survey som metode var bra. For det første unngikk jeg mange etiske dilemmaer det medfører å forske på denne gruppa.

Asylsøkerfamiliene er en sårbar gruppe som er på flukt fra sitt hjemland, og som forskere må vi være varsom med hva vi utsetter dem for. Slike utsatte og svakstilte grupper vil ikke alltid være rustet til å beskytte sine interesser overfor forskeren (NESH, 2006). For det andre fikk jeg samlet inn data fra mange informanter, og fikk dermed en god innsikt i hvordan barnehager som tar imot asylsøkerbarn tilrettelegger slik at en språklig kommunikasjon kan finne sted, selv uten et felles talespråk. De fleste av forskningsspørsmålene var enkle å operasjonalisere i denne type design, og ga valide og reliable data.

I bearbeidinga av materialet syntes det klart at de spørsmålene som omhandlet informantenes opplevelse av hvordan asylsøkerbarna fungerer i kommunikasjonen, var vanskelig å svare på for flere av informantene. Barna har svært ulike forutsetninger og evner, og det ble vanskelig å svare generelt. Nesten 40 % av informantene krysset av for svaralternativet *Vanskelig å svare generelt* på disse spørsmålene. I tillegg må spørsmålet knyttet til barnas generelle fungering, som var en av de mest sentrale i undersøkelsen, evalueres. Trolig syntes informantene også her at det var vanskelig å svare generelt for hele barnegruppa. Her var det en graderingsskala som ikke ga informantene noen mulighet til å reservere seg fra å svare på generelt grunnlag. Siden dette var et sentralt spørsmål i undersøkelsen burde dessuten dette spørsmålet vært delt i flere underspørsmål. Det hadde gitt en bredere innsikt og et mer nyansert bilde av hvordan disse barna fungerer i ulike situasjoner i barnehagehverdagen. Presiseringen i spørsmålsformuleringen om at her skulle informantene tenke på likeverdig deltakelse og læringsutbytte, sikret likevel i noen grad at informantene hadde ganske lik fokus når de gjorde seg opp en mening i dette spørsmålet. For å innhente denne type informasjon ville sannsynligvis en kvalitativ undersøkelse være bedre egnet. Likevel ga resultatene en viss innsikt på området.

Nettskjemaet som ble brukt i denne spørreundersøkelsen var lett å administrere, og ved hjelp av e-post ble det raskt sendt ut til et relativt stort utvalg. Teknisk var nettskjemaet oppbygd slik at det enkelt kunne utformes spørsmål ved hjelp av ulike maler for spørsmål og

svaralternativ. Besvarte nettskjema ble automatisk lagret, og det gikk raskt å få en oversikt over det innsamlede materialet ved hjelp av funksjoner i programmet. Utforminga av spørsmålene, selve operasjonaliseringa av variablene, ble en utfordring. Selv om det ble gjennomført pilot-testing av spørreskjemaet, med påfølgende bearbeidinger for å sikre presise og entydige spørsmål med de nødvendige svaralternativer, ble det åpenbart ikke tatt nok hensyn til nøyaktigheten i operasjonaliseringa i noen av variablene. Dessuten ble det ikke tatt nok hensyn til betydningen av at variabeltypene bør kunne la seg bearbeide statistisk. Variablene der informantene kunne sette flere kryss, lot seg ikke presenteres på en lettforståelig måte. De kunne heller ikke brukes i den statistiske analysen, og ble kun bearbeidet skriftlig i form av tekst. Heldigvis lot de fleste variabeltypene seg kvantifisere i målbare data, og ved hjelp av SPSS kunne det foretas flere typer analyser. Dette, i tillegg til mangelfull planlegging i forhold til de relevante kvalitetskravene for å sikre god validitet og reliabilitet, tilskrives min manglende erfaring og kompetanse på området. Mye ville definitivt blitt gjort annerledes om undersøkelsen skulle gjøres en gang til.

7.2 Etske hensyn

De etiske hensyn som ble redegjort for i kapittel 4.3 er blitt etterlevd. Det ble tatt hensyn til asylsøkerfamiliene som en sårbar gruppe både i valget av metode for datainnsamling, og ved at innhenting av informasjon kun var fra barnehagepersonalet. I undersøkelsen var det pedagogenes opplevelse og erfaringer med å ha disse barna i sin barnegruppe som var fokuset, ikke det enkelte barn. Alle forskningsetiske hensyn i forhold til informantene ble gjennomført som planlagt. De fikk god informasjon om prosjektet på en nøytral måte, og det ble presisert at deltakelsen var frivillig og at all informasjon var konfidensiell og uidentifiserbar. Materiellet ble behandlet og oppbevart konfidensielt i UIOs nettbaserte program som er beskyttet med passord. I selve rapporten har jeg forsøkt å etterleve kravet om vitenskapelig redelighet og god henvisningsetikk. Tilbakeføring av forskningsresultatene til de deltakende barnehagene vil bli gjort umiddelbart etter at forskningsarbeidet er godkjent, slik at sentrale funn og innsikter kan komme informantene til gode.

7.3 Validitet og reliabilitet

Om denne undersøkelsen skal ha verdi på en slik måte at det er grunn til å feste tillitt til resultatene, må den ha høy grad av validitet og reliabilitet. Dette innebærer at spørsmålene må gi svar som virkelig måler det vi tror de måler (De Vaus, 2002). Det ble brukt tre kvalitetskrav fra Cook og Campbells validitetssystem (Lund, 2002) for å takle validitetsproblemer i denne undersøkelsen. Dette var statistisk validitet, begrepsvaliditet og ytre validitet. Statistisk validitet innebærer den deskriptive og analytiske statistikken. I denne undersøkelsen viste den deskriptive statistikken klare tendenser, men relativt få sammenhenger i resultatene. Signifikanstestene viste at resultatene var ikke-signifikante. Testene viste jevnt over for høy verdi, noe som indikerer at resultatene kan komme av en tilfeldighet. Resultatene kan derfor ikke overføres til populasjonen, men beregningene fra den deskriptive statistikken har god gyldighet for utvalget. Totalt sett er den statistiske validiteten relativt svak i denne undersøkelsen. Årsaken til at man ikke kan trekke slutninger om populasjonen, kan være at utvalget var for lite. Utvalgets størrelse er en av de statistiske forutsetningene som må være til stede for å sikre en god signifikansverdi.

Begrepsvaliditeten avhenger om det velges gode operasjonaliserte variabler, og truslene her er at de operasjonelle variablene kan representere eller måle irrelevante begreper og usystematiske feil. Variabeldefinisjonen og operasjonaliseringen skal sikre at det ikke er tvil om at informantene svarer på det samme. På de aller fleste spørsmålene er dette ivaretatt, da de innhenter faktiske opplysninger. Operasjonaliseringen av disse variablene ga målbare og relativt sikker empiri. På de fem spørsmålene som omhandler informantenes opplevelser av hvordan asylsøkerbarna fungerer knyttet til kommunikasjon, atferd og generell fungering, ser en i ettertid at selve begrepene som er brukt i variablene trolig kan defineres noe ulikt av informantene. Forståelsen av begrepet *tilfredsstillende* i språklig kommunikasjon, hva som er *passiv eller utagerende atferd* og hva de legger i graderingene i skalaen fra 0-6 om barnas generelle fungering, var opp til den enkelte informant å definere. Her blir det derfor en usikkerhet på om informantene svarer på det samme, at de har lik forståelse av begrepene i spørsmålet og i svaralternativene. Dette burde vært bedre ivaretatt, og skaper en svakhet i begrepsvaliditeten knyttet til denne delen av undersøkelsen.

For å oppnå god ytre validitet kreves det valg av relevante individer, situasjoner og tider, slik at det er mulig å foreta ikke-statistiske generaliseringer med rimelig sikkerhet (Lund, 2002).

Trusselen for god ytre validitet i mange undersøkelser er om utvalget er representativt for populasjonen. Dette ble ivaretatt her ved å velge informanter kun fra de barnehagene som har asylsøkerbarn i barnegruppa. Ytre validitet handler også om de slutningene fra undersøkelsen har verdi for de barnehagene som befinner seg i samme situasjon, nemlig de barnehagene som tar imot asylsøkerbarn med et mangelfullt felles talespråk. Her kan slutninger som viste sammenhenger av ulike faktorer være nyttig for de barnehagene det gjelder. Dessuten har undersøkelsen verdi i form av den innsamlede empiri som viser hvordan asylsøkerbarna kommuniserer, hvilke hjelpemidler som brukes og hvordan disse barna generelt fungerer i barnehagene. Totalt sett kan mange av slutningene i denne undersøkelsen generaliseres til andre relevante situasjoner, selv om resultatene i undersøkelsen er ikke-signifikante.

Reglene for måleprosedyren er gjennomført etter beste evne. Nettskjemaet som er brukt innehar en del tekniske standardoppsett, som har vært utgangspunkt for spørsmålene og svaralternativene. Ut ifra forskningsspørsmålene ble det utarbeidet operasjonelle variabler som skulle måle det som skulle måles. Dette ble tilsynelatende ivaretatt, om en ser bort fra de fem variablene med svak begrepsvaliditet. Statistikkprogrammet SPSS ble brukt i bearbeidinga av datamaterialet, og det ble tatt hensyn til reglene for variabelnivå i den statistiske analysen.

7.4 Videre studier

Resultatet fra undersøkelsen kan gi en indikasjon på at de barnehagene som ivaretar asylsøkerbarna i landet vårt, sannsynligvis har god kompetanse på hvordan de best mulig kan gi disse barna en god og trygg barnehagehverdag. I drøftinga ble det sett på hvilke faktorer som er av betydning for å ivareta disse barnas spesielle behov. I en eventuell oppfølgende studie ville det vært interessant å finne ut hvordan disse barnehagene, som tilsynelatende mestrer å ivareta omsorgen for våre asylsøkerbarn på en god måte, faktisk fungerer. I teoridelen ble det redegjort for tre grunnleggende ingredienser i dette arbeidet (Tabors, 2008); innhenting av informasjon om barnets kulturelle og språklige bakgrunn, teknikker for å kommunisere med barn som snakker et annet språk, og selve organiseringen av klasserommet eller barnehagen for å skape et godt språkmiljø. En videre studie vil kunne frambringe nyttig informasjon om barnehagene ivaretar disse ingrediensene i sitt arbeide med asylsøkerbarna.

Litteraturliste

- Ahlsten, E. og Nettelbladt U. (2008). Språk og språklig kommunikation. I L. Hartelius, U. Nettelbladt og B. Hammarberg (Red.), *Logopedi*. (s. 51-66). Lund: Författarna och Studentlitteratur.
- Asmervik, S., Ogden, T. og Rygvold, A-L (1993). *Innføring i spesialpedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Det Norske Samlaget.
- Carli, A. (1996). Mens barna venter. I E. Kipperberg (Red.), *Barn som asylsøkere*. (s. 193 – 210). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Corbin, J. og Strauss, A. (2008). *Qualitative Research*, 3e. SAGE Publications
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget
- De Vaus, D.A. (2002). *Surveys in Social Research. An introduction*. London: Routledge.
- Diderichsen, A. (1982). *Lev Semenovich Vygotsky. Tænkning og sprog I*. København: Hans Reitzels Forlag A/S
- Evenshaug, O. og Hallen, D. (1984). *Barne- og ungdomspsykologi*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Ferm, U. og Thunberg, G. (2008). Alternativ og Kompletterende Kommunikation (AKK). I L. Hartelius, U. Nettelbladt og B. Hammarberg (Red.), *Logopedi*. (s. 69 – 83). Lund: Författarna och Studentlitteratur.
- Gall, M.D., J.P. Gall og W.Borg (2007): *Educational Research. An Introduction*. New York: Longman Publishers
- Gording Stang, E. (2012). Den rettslige reguleringen av omsorgssituasjonen. I K. Eide (Red.), *Barn på flukt*. (s. 144 – 156). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Gravir, Magnhild (1989). *Barnet og talemålet*. Oslo: Universitetsforlaget
- Høigård, A. (2013). *Barns språkutvikling*. 3 utg. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Kristoffersen, K.E. (2005). Hva er språk? I K.E. Kristoffersen, H.G. Simonsen og A. Sveen (Red.), *Språk, en grunnbok*. (s. 17– 34). Oslo: Universitetsforlaget AS
- Kunnskapsdepartementet. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Lovdata LOV-1998-07-17-61.
- Kunnskapsdepartementet. (2005). *Lov om barnehager (barnehageloven)*. Lovdata LOV-2005-06-17-64.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *RAMMEPLAN for barnehagens innhold og oppgaver*.
- Lauritsen, K. (2012). Små barn i asylmottak. I M. Valenta og B. Berg (Red.), *Asylsøker i velferdsstatens venterom*. (s. 167 – 179). Oslo: Universitetsforlaget AS.

- Lind, M. (2005). Språk som handling og tekst. I K.E. Kristoffersen, H.G. Simonsen og A. Sveen (Red.), *Språk, en grunnbok*. (s. 39 – 58). Oslo: Universitetsforlaget AS
- Lund, T. (2002). *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub forlag
- Manger, T.(2009). Motivasjon og læring. I Manger T., S. Lillejord, T. Nordahl og T. Helland (Red.), *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap* (s. 279-307). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Meyer Bjerkan, K., M-B. Monsrud og A.C. Thurmann – Moe (2013). *Ordforråd hos flerspråklige barn. Pedagogiske og spesialpedagogiske utfordringer*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- NESH publikasjon (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnskunnskap, jus og humaniora*. Oslo: De forskningsetiske komiteene
- Ryen, E. (2005). Fremmedspråksinnlæring. I K.E. Kristoffersen, H., G. Simonsen og A. Sveen (Red.), *Språk, en grunnbok*. (s. 385 – 396). Oslo: Universitetsforlaget AS
- Salameh, E-K. (2008). Språkstørning i kombination med flerspråkighet. I L. Hartelius, U. Nettelblatt og B, Hammarberg (Red.), *Logopedi*. (s. 69 – 83). Lund: Författarna och Studentlitteratur.
- Solerød, E. (2005). *Pedagogiske grunnproblemer – i historisk lys*. 2 utg. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Strømqvist, S. (2008). Barns språkutveckling. I L. Hartelius, U. Nettelblatt og B, Hammarberg (Red.), *Logopedi*. (s. 69 – 83). Lund: Författarna och Studentlitteratur.
- Tabors, P. O. (2008). *One child, two languages*. 2nd edition. Baltimore, MD: Brookes.
- UDI. *Utlendingsdirektoratet Norwegian Directorate of Immigration*. www.udi.no
- UDI. (2008, 14. mai). *Beskyttelse- sentrale begreper*. Hentet 28.02.2014, fra UDI <http://www.udi.no/Sentrale-tema/beskyttelse/Asylsokere-og-flyktninger>
- UDI. (2008, 6. oktober). *Asylmottak*. Hentet 29.02.2014, fra UDI <http://www.udi.no/Sentrale-tema/Asylmottak/>
- UDI. (2014, 11. februar). *Årstabellene 2013. Hvem bodde i mottakene*. Hentet 10.03.2014, fra UDI http://www.udi.no/Global/UPLOAD/Publikasjoner/Aarsrapport/2013/Notat%2005_Hvem%20bodde%20i%20mottakene.pdf
- UDI: Utlendingsdirektoratet Norwegian Directorate of Immigration, UDI rundskriv, Dokument-RS, ID: 2011-011. RS 2011-011: *Krav til arbeid med barn og unge i statlige mottak* (14.02.2011). Hentet 7.10 2013 fra <http://www.udiregelverk.no/no/rettskilder/udi-rundskriv/rs-2011-011/>
- Vedeler, Liv (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag. En innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Von Tetzchner, S (2012). *Utviklingspsykologi*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Vedlegg

Vedlegg 1: Brev fra NSD



Harald Høftages gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47 55 58 21 17
Fax: +47 55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr: 985 321 884

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES

Lage Jonsborg
Institutt for spesialpedagogikk Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 14.02.2014 Vår ref: 36962 / 3 / AMS Deres dato: Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 09.01.2014. Meldingen gjelder prosjektet: 36962

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger ermeldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillende kravene i personopplysningsloven. Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter.

Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang. Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.05.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 24 10

36962 Ny i barnehagen – og snakker ikke norsk! En studie på hvordan asylsøkerbarn med minimale norskspråklige ferdigheter kommuniserer den første tiden i barnehagen

*Behandlingsansvarlig Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig Lage Jonsborg
Student Unni Indergård*

Personvernombudet for forskning

Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 36962

Utvalget er pedagogiske ledere i barnehager som har eller har hatt asylsøkerbarn. Studenten har søkt UDI om å få tilsendt kontaktinformasjon til aktuelle barnehager. Personvernombudet legger til grunn at UDI innvilger søknaden.

Personvernombudet legger til grunn at det ikke innhenter opplysninger som kan identifisere asylsøkerbarn eller andre opplysninger om 3. personer. Spørreskjemaet som er lagt ved inneholder ingen opplysninger som kan bidra til slik identifisering.

Ifølge prosjektmeldingen skal det gis skriftlig informasjon om prosjektet og behandling av personopplysninger. Personvernombudet finner informasjonsskrivet tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår. Deltakerne samtykker ved å besvare undersøkelsen.

Innsamlede opplysninger registreres på privat pc. Personvernombudet legger til grunn at veileder og student setter seg inn i og etterfølger Universitetet i Oslo sine interne rutiner for datasikkerhet, spesielt med tanke på bruk av privat pc til oppbevaring av personidentifiserende data.

Prosjektet skal avsluttes 30.05.2014 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til barnehagene

Asylsøkerbarna og språk – en nettbasert spørreundersøkelse

Hei!

Nå har barnehagen din sjansen til å bidra med å sette fokus på asylsøkerbarna våre! Ved hjelp av asylmottaket i din kommune har jeg fått informasjon om at dere er en barnehage som tar i mot asylsøkerbarn. Jeg er logopedstudent og skal lage en masteroppgave om asylsøkerbarnas språklige utfordringer den første tiden i norsk barnehage. Da trenger jeg informasjon fra dere som daglig jobber med disse barna.

I neste uke sender jeg deg en ny e-post med en link til et nettbasert spørreskjema. Når du mottar den e-posten ønsker jeg at du sender den videre til en eller flere pedagogiske ledere i din barnehage som har, eller har hatt, asylsøkerbarn i barnegruppa de siste årene. Ved å svare på denne spørreundersøkelsen er du/dere med på å gi nyttig informasjon om disse barnas første møte med den norske barnehagen. Håper barnehagen din tar seg tid til å delta i undersøkelsen. Det tar kort tid, kun mellom 5-10 minutter å svare på spørreskjemaet.

Jeg vil forsikre deg om at all informasjon vil bli behandlet konfidensielt, og at det ikke vil offentliggjøres data som gjør det mulig å identifisere den som svarer. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD), og fått klarsignal. Jeg har også fått klarsignal fra UDI. Ved prosjektets slutt, 29. mai 2014, vil alle opplysninger bli slettet.

Har du spørsmål om prosjektet kan du sende mail til unni.i@hotmail.com

Lykke til!

Med vennlig hilsen

Unni Indergård

mastergradstudent i spesialpedagogikk

Universitetet i Oslo

Vedlegg 3: Nettskjema

Asylsøkerbarn og språklige utfordringer

Et spørreskjema til pedagogiske ledere i barnehager som har asylsøkerbarn. En undersøkelse om hvordan asylsøkerbarn kommuniserer den første tiden i barnehagen når de norskspråklige ferdigheter er minimale.

Kjønn:

Svaralternativ: Mann - Kvinne

Alder:

(svare med å skrive inn alder)

Hvilken utdanning har du utover videregående utdanning?

Svaralternativ: Ingen formell utdanning - Førskolelærer, lærer etc - Pedagogisk grunnutdanning med relevant tilleggsutdanning, f.eks språk eller flyktningfaglig kompetanse - Mastergrad eller høyere - Annen

Hvor lenge har du jobbet i barnehage?

Svaralternativ: 0-5 år, 6-10 år, 11-15 år, 16-20 år, 21-25 år, 26-30 år, 31-35 år, 36-40 år

Hvor mange asylsøkerbarn har dere i barnegruppa? Dette vil sikkert variere. Finn et omtrentlig gjennomsnitt i løpet av de siste barnehageårene.

Svaralternativ: 1-5, 6-10, 11-15, 16-20

Hvordan er barnehagetilbudet til asylsøkerbarn organisert?

Svaralternativ: Segregert i form av egne barnebaser eller egen barnehage/-avdeling - Egen barnehage på asylmottaket som er åpen for majoritetsbarn - Segregert tilbud i egne baser først, deretter flyttes de over i ordinære avdelinger - Integret i ordinære barnehageavdelinger - Andre organiseringer

Hvor ofte opplever dere at det begynner et asylsøkerbarn med minimale norskspråklige ferdigheter (kan mindre enn 20 norske ord i oppstarten)? Dette vil nok også variere fra år til år. Kryss av for det du opplever som mest vanlig i din barnegruppe.

Svaralternativ: Hver måned - Flere ganger per halvår - Hvert halvår - En gang i året - Sjeldnere

Har barnehagen fått tilført ekstra ressurser på grunn av asylsøkerbarna?

Svaralternativ: Ja – Nei - Vet ikke

Dersom du svarte ja, kryss av for hvordan barnehagen har valgt å bruke ressursene dere har fått tilført. Sett gjerne flere kryss

Svaralternativ: Styrke bemanninga generelt - Styrke bemanninga med tospråklige assistenter/fagarbeidere - Færre barn i gruppa - Kompetanseheving for personalet - Innkjøp av hjelpemidler - Andre tiltak

Har barnehagen personale med minoritetsbakgrunn?

Svaralternativ: Ja - Nei

Får dere informasjon fra asylmottaket om hva barnet (og familien) har opplevd i hjemlandet sitt?

Svaralternativ: Ja, veldig god informasjon - Ja, i noen grad - Lite, kun generelt om konflikter i landet - Ingen informasjon

Bruker dere noen form for alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) den første tiden da barnet ikke behersker norsk?

Svaralternativ: Ja - Nei

Dersom du svarte ja på forrige spørsmål, hvilke hjelpemidler/hjelpetiltak bruker dere? Sett gjerne flere kryss

Svaralternativ: Kroppsspråket (non-verbalt) - Tegn-til-tale – Bilder - Symbolspråk (pictogram, symbolstix...) - Andre hjelpemidler

Dersom du krysset av for "andre hjelpemidler", gjør kort greie for hvilke andre hjelpemidler dere bruker.

(åpent svar)

Dersom dere bruker konkrete hjelpemidler som bilder, symbolspråk og lignende, hvordan har dere skaffet dere dette?

Svaralternativ: Kjøpt- Egenprodusert - Lånt

Hvordan opplever du at kommunikasjon er mellom de voksne og barnet? Dette gjelder den første tiden i barnehagen når barnet nettopp er begynt og behersker svært lite norsk. Barna er selvfølgelig ulike, men prøv å svare generelt. Hvordan fungerer dette for de fleste av barna.

Svaralternativ: Meget bra. Vi forstår hverandre fullt ut, Bra - Vi forstår hverandre tilfredsstillende - Mindre bra. Vi forstår hverandre i liten grad - Dårlig. Oftest forstår vi ikke hverandre - Vanskelig å svare generelt. Det varierer mye fra barn til barn.

Hvordan fungerer det språklige samspeillet mellom asylsøkerbarnet og de andre barna?

Svaralternativ: Meget bra. De forstår hverandre fullt ut - Bra. De forstår hverandre tilfredsstillende - Mindre bra. De forstår hverandre i noen grad - Dårlig. De forstår hverandre i liten grad - Vanskelig å svare generelt. Varierer mye fra barn til barn.

På hvilken måte kommuniserer asylsøkerbarna når talespråket mangler? Sett gjerne flere kryss

Svaralternativ: Bruker de ord han/hun kan og supplerer med kroppsspråket - Bruker hjelpemidler som er tilgjengelig (bilder, symboler etc.) - Bruker andre barn som tolk - Mangler uttrykksmåter og formidler lite - Andre uttrykksmåter

Dersom du svarte "andre uttrykksmåter", hva brukes da?

(åpent svar)

Hvilke uttrykksmåter foretrekker disse barna? Hva blir mest brukt? Sett kun ett kryss. Tenk generelt.

Svaralternativ: Bruke de orda han/hun kan og supplerer med kroppsspråket - Bruke hjelpemidler som er tilgjengelig (bilder, symboler etc.) - Bruke andre barn som tolk - Mangler uttrykksmåter og formidler lite - Andre uttrykksmåter

Er det vanlig at barnet blir passivt og stille dersom det ikke klarer å uttrykke seg språklig?

Svaralternativ: Ja, ofte - Ja, med det er sjelden - Nei, aldri

Oppstår det utagerende atferd på grunn av frustrasjon over ikke å kunne uttrykke seg språklig?

Svaralternativ: Ja, ofte - Ja, men det er sjelden - Nei, det skjer aldri

I hvilken grad mener du at asylsøkerbarna generelt fungerer i barnehagehverdagen?

Fortsatt gjelder det de barna med svært begrensede norskspråklige ferdigheter. Tenk her på likeverdig deltakelse og læringsutbytte. Sett kryss på skalaen fra 1 til 6, der 6 er best.

(graderingsskala fra 1-6)

Mener du at oppstarten i barnehagen kan gjøres bedre for disse barna?

Svaralternativ: Ja – Nei - Vet ikke

Dersom du svarte ja på det forrige spørsmålet, beskriv kort hva du mener kan være gode tiltak som kan gjøre oppstarten bedre for disse barna.

(åpent svar)

- Takk for hjelpa!

