



«Åh, den snakker sånn som mamma''

Pedagogers erfaringer med bruk av det digitale verktøyet
PENpal i flerspråklige barnegrupper

Wenche Warhaug
VID vitenskapelig høgskole
Stavanger

Masteroppgave
Master i interkulturelt arbeid

Antall ord: 29 234

16. mai 2018

Forord

I arbeidet med denne oppgaven har jeg fått bekreftet uttrykket: ting tar tid, til tider trengs tålmodighet. Nå er endelig punktum satt og jeg vil benytte anledningen til å takke de som har bidratt med gjennomføringen av denne oppgaven.

En stor takk til informantene som var positive til deltakelse i utprøvingen, og villige til å dele sin tid og sine erfaringer.

Jeg vil rette en spesiell takk til min veileder Øystein Lund Johannessen for kyndig og konstruktiv veiledning gjennom hele prosessen. Takk for god støtte i motbakkene.

Min arbeidsgiver fortjener også en takk for positiv innstilling for tilrettelegging, slik at studier og jobb kunne kombineres.

Sist men ikke minst fortjener min mann, mine barn samt resten av «flokken min» en stor takk for tålmodighet og motivasjon underveis i arbeidet. Nå ser jeg frem til å bruke mer tid sammen med dere.

Stavanger, mai 2018

Wenche Warhaug

Sammendrag

Formålet med denne studien var å få kunnskap om hvilke erfaringer pedagoger gjør seg med bruk av det digitale verktøyet PENpal. Jeg var interessert i hvordan pedagogene introduserte og tok i bruk dette verktøyet i flerspråklige barnegrupper. Videre var jeg interessert i hvordan bruken av dette verktøyet påvirket det enkelte barn og barnegruppen, med tanke på et inkluderende språk – og læringsmiljø.

Oppgaven tar for seg tema knyttet til digital kompetanse, sosiokulturell læring og språklig mangfold. For å svare på problemstillingen har jeg benyttet meg av kvalitative forskningsintervju med ni pedagoger, som fikk PENpal til utprøving.

Resultatene presenteres og drøftes under tre tema: Det første temaet handler PENpal og et digitalt læringsmiljø. Det andre temaet dreier seg om hvorvidt PENpal kan være en ressurs i å skape et inkluderende språk- og læringsmiljø. Det tredje temaet handler om implementeringsutfordringer knyttet til innføring av dette digitale verktøyet.

Innhold

| | | |
|-------|---|----|
| 1 | Innledning | 6 |
| 1.1 | Bakgrunn | 7 |
| 1.2 | Barnehagens styringsdokumenter | 7 |
| 1.3 | Problemstilling | 9 |
| 1.4 | Målsetting | 9 |
| 1.5 | Presentasjon av PENpal og Min tospråklige snakkende ordbok | 10 |
| 1.6 | Sentrale begrep | 11 |
| 1.7 | Oppgavens oppbygning | 13 |
| 2 | Teori | 14 |
| 2.1 | Sosiokulturell læring | 14 |
| 2.1.1 | Læring som sosialt fenomen | 14 |
| 2.1.2 | Å lære i praksisfellesskap | 15 |
| 2.1.3 | Læring i nærmeste utviklingszone og stillasbygging | 15 |
| 2.1.4 | Bruk av artefakter | 16 |
| 2.2 | Barnehagens digitale verden | 17 |
| 2.2.1 | Digital kompetanse | 17 |
| 2.2.2 | Personalets holdninger til og kompetanse i å bruke digitale verktøy | 18 |
| 2.2.3 | Barnehagens digitale tilstand | 19 |
| 2.3 | Språklig mangfold i barnehagen | 21 |
| 2.3.1 | Holdninger til språklig mangfold | 21 |
| 2.3.2 | Hvordan lærer barn språk? | 22 |
| 2.3.3 | Morsmål | 23 |
| 2.3.4 | Morsmål i barnehagen | 23 |
| 2.3.5 | Morsmål og identitet | 24 |
| 2.3.6 | Språkmiljøet i barnehagen | 25 |
| 2.3.7 | De flerspråklige assistentenes rolle og funksjon i barnehagen | 27 |
| 2.3.8 | Det doble dilemma - sosial kapital | 28 |
| 2.3.9 | Humor og glede | 29 |
| 2.4 | Oppsummering | 29 |
| 3 | Metode | 31 |
| 3.1 | Valg av metode | 31 |
| 3.2 | Materiell – PENpal og Min tospråklige snakkende ordbok | 32 |
| 3.3 | Informantene | 33 |
| 3.4 | Utforming og gjennomføring av intervju | 34 |

| | | |
|-------|---|----|
| 3.5 | Transkribering, bearbeiding og analyse av datamaterialet | 35 |
| 3.6 | Reliabilitet og validitet | 37 |
| 3.7 | Etiske refleksjoner | 38 |
| 4 | Presentasjon og analyse av datamaterialet | 40 |
| 4.1 | Digital kompetanse og digital praksis | 41 |
| 4.1.1 | Pedagogenes kjennskap til og interesse for PENpal | 41 |
| 4.1.2 | Digital kompetanse hos pedagogen og i personalet | 41 |
| 4.1.3 | Hvordan ble pedagogene kjent med verktøyet? | 42 |
| 4.1.4 | Utnyttelse av materialets potensiale | 43 |
| 4.1.5 | Tekniske erfaringer med bruk av PENpal | 45 |
| 4.1.6 | En bok, tekst på to språk og lyd på 11 språk | 46 |
| 4.1.7 | Involvering av og samarbeid med andre voksne | 47 |
| 4.1.8 | Kort oppsummering | 49 |
| 4.2 | Pedagogisk bruk av PENpal | 50 |
| 4.2.1 | Hvilke forventinger hadde pedagogen til bruk av PENpal? | 50 |
| 4.2.2 | Bruk og synliggjøring av morsmål i barnehagen | 51 |
| 4.2.3 | Organisering | 53 |
| 4.2.4 | Glede, stolthet og humor ved bruk av PENpal | 59 |
| 4.2.5 | «Jeg vil være norsk» | 62 |
| 4.2.6 | PENpal – medierende redskap for samtaler og læring i fellesskap | 64 |
| 4.2.7 | Kort oppsummering | 65 |
| 4.3 | Oppsummering | 66 |
| 5 | Drøfting | 68 |
| 5.1 | PENpal og et digitalt læringsmiljø | 68 |
| 5.1.1 | Balansepunktet mellom god og dårlig digital bruk | 70 |
| 5.1.2 | Interesse for flerspråklige ressurser | 71 |
| 5.2 | PENpal – en ressurs i å skape et inkluderende språk– og læringsmiljø? | 72 |
| 5.2.1 | Morsmål som målsetting | 72 |
| 5.2.2 | Organisering som skaper inkludering, segregering eller ekskludering? | 72 |
| 5.2.3 | Hva har bruk av PENpal mediert? | 74 |
| 5.3 | Implementerings utfordringer | 75 |
| 5.3.1 | Økonomiske ressurser | 76 |
| 5.3.2 | Tekniske ferdighet og tid | 76 |
| 6 | Oppsummering og konklusjon | 78 |
| | Referanseliste | 80 |

Vedlegg 1 – Godkjenning fra NSD

Vedlegg 2 – Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Vedlegg 3 - Intervjuguide

1 Innledning

Jeg var nyutdannet førskolelærer da jeg ble kjent med Hina, ei jente som begynte på min avdeling. Det var nytt barnehageår og vi var klar for å bli kjent med nye barn og familier. Tilvenningsperioden var som alltid en spennende og krevende periode for både barn, foreldre og personalet.

Hina og familien hadde et asiatiske språk som sitt morsmål, kort botid i Norge og ingen barnehageerfaring. Det ble noen tøffe uker og måneder hvor Hina virket fortvilet og gråt mye. Hun skiftet ofte aktivitet og fant på en måte ikke roen med noe eller noen. Vi i personalet prøvde etter beste evne å skape trygghet for henne. Vi opplevde det som utfordrende blant annet fordi vi ikke hadde et felles språk med hverken henne eller foreldrene.

Jeg var en ung og uerfaren pedagog som følte det var vanskelig å gjøre en god jobb med Hina og foreldrene hennes. Hvordan skulle vi klare å få Hina til å bli trygg og lære henne norsk? Hvordan skulle vi få henne inkluderte i lek med de andre barna? Hvordan skulle vi få henne til le, leke og lære? Hvordan skulle vi klare å forstå henne og hun oss? Var det arbeidsmåter eller verktøy som kunne støtte oss i arbeidet?

Hina var det første barnet med flerspråklig bakgrunn jeg hadde i min barnegruppe. Hun var den som skapte min interesse for språklig mangfold og inkludering.

Jeg er Hina stor takk skyldig, hun bidrog til å skape et interessefelt som har gitt meg mange spennende og lærerike erfaringer. Det ble til og med tema for min masteroppgave.

1.1 Bakgrunn

De siste årene har jeg jobbet som veileder, for pedagoger i barnehage og skole knyttet til barn og familier med flerspråklig bakgrunn. I min jobb som veileder opplever jeg at pedagoger synes det kan være utfordrende å synliggjøre det språklige mangfoldet og å skape et inkluderende miljø der alle barn deltar aktivt.

For en tid tilbake var tre kollegaer og meg på kurs i Oslo, på det flerspråklige bibliotek. Der ble vi introdusert for PENpal «snakkende penn», som er et verktøy til bruk i barnehage og skole. Dette er en «penn», som ser ut som en mikrofon, der man kan laste ned lydfiler på ulike språk. Spissen på pennen kan ikke skrive, men lese små mikropunkter som er impregnert i papiret. Når «pennen» brukes sammen med en bok som er beregnet på PENpal kan man høre ord eller fortellinger på ulike språk. Bøkene inneholder mikropunkter som spiller av lydfiler som er lastet inn i pennen. I tillegg kan man produsere egne lydfiler som knyttes til nummererte klistermerker med mikropunkter. Når pennen berører klistermerket, spilles lydfilen av.

Er dette et nyttig verktøy? Hvordan ville bruken av dette verktøyet påvirket barna/barnegruppen med tanke på språk og inkludering? Hvordan ville personalet i barnehagen ta i bruk dette verktøyet? Satt litt på spissen, sprikte meningene blant oss kollegaer fra «nyttig og godt pedagogisk verktøy» til et «unyttig og upedagogisk leketøy». Et av innspillene fra rådgiver i kommunen var at i den siste OECD rapporten kom det fram at barnehagene i Norge ikke var gode på å nyttiggjøre seg pedagogisk verktøy. Veilederkorpsset jeg jobber i fikk midler til innkjøp av 10 PENpal til utprøving i barnehager i Stavanger kommunen, for å få kunnskap om hvordan dette verktøyet ble brukt. Samtidig holdt jeg på med studier i Interkulturelt arbeid og tenkte at dette ville være et spennende tema å skrive om i min masteroppgave. Både fordi det kunne knyttes opp til aktuelle arbeidsoppgaver for meg, og at dette temaet ble ytterligere aktualisert i forbindelse med ny rammeplan for barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017) der mangfold og digitalpraksis ble satt i fokus.

1.2 Barnehagens styringsdokumenter

Barnehagen er en pedagogisk virksomhet som reguleres av barnehageloven (Barnehageloven, 2005) og en nasjonal rammeplan. (Utdanningsdirektoratet, 2017). Disse to dokumentene står sentralt for barnehagens arbeid. Rammeplanen fungerer som et kvalitetsdokument for det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Det er utviklet flere temahefter i tilknytning til forrige

rammeplan, et om språklig og kulturelt mangfold (Gjervan (red.), 2006a), og et om språkmiljø og språkstimulering (Høigård, Mjør, & Hoel, 2009). Temaheftene gir tips og ideer til hvordan personalet kan jobbe med disse temaene, men de gir ingen formelle føringer for arbeidet, slik rammeplanen gjør. Hvor mye disse temaheftene blir brukt, og hvilken rolle de har i barnehagens arbeid med språk, mangfold og inkludering finnes det ingen oversikt over (Alstad, 2016, s. 16).

En ny rammeplan (Utdanningsdirektoratet, 2017) ble satt i kraft 1. august 2017. Den har et stort fokus blant annet på språk og mangfold. I tillegg er barnehagens digitale praksis tydeliggjort. Allerede i kapittel 1, om barnehagens verdigrunnlag, blir mangfold nevnt som en av de verdiene barnehagene skal fremme. «Barnehagen skal fremme respekt for menneskeverd ved å synliggjøre, verdsette og fremme mangfold og gjensidig respekt» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 9). Barnehagen skal bidra til å skape nysgjerrighet og undring over likheter og forskjeller i hvordan vil lever, tenker og handler. Videre påpekes det at mangfoldet skal brukes som en ressurs i det pedagogiske arbeidet, ved at alle barn skal få sin familie speilet i barnehagen.

Når det gjelder kommunikasjon og språk skal barnehagen verdsette og anerkjenne barnets ulike kommunikasjonsformer og språk. Videre heter det at personalet skal: «... bidra til at språklig mangfold blir en berikelse for hele barnegruppen, støtte flerspråklige barn i å bruke sitt morsmål og samtidig aktivt fremme og utvikle barns norsk-/samiskspråklige kompetanse» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 24). Digital praksis blir trukket frem som en av barnehagens arbeidsmåter, som skal bidra til barns lek, kreativitet og læring.

Kommunen jeg jobber i har utarbeidet egen plan for arbeid med digitale praksis, Pedagogisk IKT strategi (Stavanger kommune, 2016). Målsettingen for IKT strategien (Stavanger kommune, 2016, s. 9) er blant annet at barnehagene:

- anvender digitale verktøy pedagogisk, etisk og forsvarlig
- anvender IKT som en naturlig del av det pedagogiske arbeidet

Jeg var nysgjerrig på og interessert i å undersøke på hvilken måte og eventuelt i hvilken grad det digitale verktøyet, PENpal, kan bidra til å nå målet om verdsetting og undring rundt forskjellighet, utvikling av språk og kommunikative ferdigheter. Videre var jeg interessert i å undersøke hvordan verktøyet blir en del av pedagogens pedagogiske arbeid både med språk, inkludering og digitale praksis.

1.3 Problemstilling

Etter noen runder med refleksjon og samtaler med kollegaer, kom jeg fram til at jeg ønsket å få innsikt i hva som skjer der pedagogisk erfaring møter ny teknologi og hvilke prosesser som da settes i gang. Jeg ønsket å få et innblikk i, samt forståelse for, hvordan pedagoger tar i bruk et digitalt verktøy som PENpal i sin flerspråklige barnegruppe. Hva tenker de, hvordan griper de dette an, hvilke mål setter de seg? Hvordan introduserer de dette verktøyet for barna? Hvordan bruker de det? Blir foreldre og flerspråklige assistenter informert og involvert? Eventuelt hvorfor eller hvorfor ikke og i tilfellet hvordan? Hvilke opplevelser skaper bruken av PENpal for det enkelte barnet eller barnegruppen? Hvordan påvirker verktøyet samspillet mellom pedagog og barnet? Hva bidrar PENpal med når det gjelder å synliggjøre språklig mangfold? Brukes verktøyet til å skape trygghet, relasjon og læring? Blir det et verktøy som brukes i en-til-en-situasjon der læring av norsk står i fokus? Brukes det i homogene språkgrupper for å støtte morsmålet? Blir det brukt for å lære seg norsk? Få en opplevelse sammen? Til forberedelse av tema? Eller brukes det i språkblandende grupper?

På bakgrunn av disse spørsmålene formulerte jeg en todelt problemstilling:

Hvordan tar pedagoger i bruk det digitale verktøyet PENpal i en flerspråklig barnegruppe og hvilke erfaringer, tanker og vurderinger gjør de seg med bruken av dette verktøyet?

Problemstillingen er konkretisert i følgende forskningsspørsmål:

- **Hvilke forventinger hadde pedagogen?**
- **Hvilke mål satte pedagogen for bruk av PENpal i sitt arbeid?**
- **Hvordan ble PENpal introdusert?**
- **Ble flerspråklige assistenter og foreldre informert og involvert i bruk PENpal og hvilke tanker hadde (i så fall) pedagogen om dette samarbeidet?**
- **Hvordan påvirket bruken av PENpal det enkelte barn og barnegruppen med tanke på et inkluderende språk- og læringsmiljø?**

1.4 Målsetting

Målsettingen med denne utprøvingen har vært å få kunnskap om hvilke erfaringer pedagogene gjør seg med bruk av PENpal. Tilbakemeldingene de gav vil gi oss ny kunnskap om hvordan dette verktøyet fungerer i flerspråklige barnegrupper. Tanken var at denne nye kunnskapen

kunne tas med i det videre veiledningsarbeidet, der målet er å støtte pedagoger i arbeidet med flerspråklige barn.

Det var mange spørsmål knyttet til bruk av PENpal. Var PENpal et godt pedagogisk verktøy og i så fall for hvem og til hva? Var dette verktøyet noe som var nyttig i forbindelse med utviklingen norsk som andrespråk? Eller handlet det mest om å høre morsmålet? Hvordan ville det være å bli kjent med dette verktøyet? Måtte man ha spesielle digitale ferdigheter for å mestre bruken av verktøyet eller var dette et verktøy som alle klarte å ta i bruk? Et annet spørsmål handlet om hvordan bruk av PENpal ville påvirke det enkelte barn og språkmiljøet.

I denne oppgaven ønsket jeg å høre pedagogens stemme og har derfor ikke intervjuet barn om deres erfaringer og opplevelser med PENpal. Det er en rekke etiske utfordringer knyttet til det å intervju barn, og disse ville det være vanskelig å ta tilstrekkelig hensyn til - både tidsmessig og økonomisk innenfor rammene for denne oppgaven. Det ville blant annet ha medført utgifter til tolk og behov for mye mer tid. Barnas erfaringer fremkommer likevel gjennom pedagogenes svar på intervju spørsmålene, blant annet i spørsmålet om hvordan bruk av PENpal har påvirket det enkelte barn og barnegruppen med tanke på et inkluderende språk- og læringsmiljø.

1.5 Presentasjon av PENpal og *Min tospråklige snakkende ordbok*

PENpal, fra Mantra Lingua¹, er en MP3- spiller som kan ta opp og spille av lydfiler. Spissen på pennen kan ikke skrive, men lese små mikropunkter som er impregnert i papiret. Til PENpal finnes det lesebøker og materiell med lydfiler på ulike språk. Bøkene inneholder mikropunkter som spiller av lydfiler som er lastet inn i pennen. I tillegg kan man produsere egne lydfiler som knyttes til nummererte klistermerker. Når pennen berører klistermerket, spilles lydfilen av. Ved bruk av PENpal blir ulike språk gjort tilgjengelig auditivt og visuelt.



¹ Mantra Lingua: <http://uk.mantralingua.com/> Engelsk nettressurs: Flerspråklige ressurser til flerspråklige barn og foreldre, det flerspråklige klasserommet.

1.6 Sentrale begrep

Sentrale begrep i denne oppgaven er flerspråklige barn, inkludering, digitale verktøy, samt språk- og læringsmiljø.

Minoritetsspråklige barn vs. flerspråklige barn

Det diskuteres hvilke begreper som skal brukes for å beskrive barn som kan et eller flere språk i tillegg til norsk. Minoritetsspråklige og flerspråklige er to begreper som ofte blir brukt, i tillegg til tospråklige. Ingen av begrepene er definert i barnehageloven (2005) eller i rammeplan for barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017). Betegnelsen minoritetsspråklige blir likevel ofte brukt i offentlige dokumenter knyttet til barnehage og skole. Dette fordi det tradisjonelt sett har vært fokus på at barnet har et språk som tilhører en av minoritetene her i Norge, og at det gis formelle rettigheter i forhold til språkopplæring. Definisjonen gjelder barn hvor begge foreldre har et annet morsmål enn norsk, samisk, engelsk, svensk eller dansk. (Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet., 2012). Begrepet minoritetsspråklig er ikke uproblematisk. Det blir blant annet trukket frem i *Mangfold og mestring* (NOU 2010:7) som viser til at begrepet minoritetsspråklig kan assosieres med personens mangler i kompetanse. Videre står det at i pedagogisk sammenheng bør begrepet «flerspråklig» og «tospråklig» brukes, fordi disse to begrepene viser til personens kompetanse. På barnehagefeltet i vår kommune er vi blitt oppfordret til å bruke begrepet flerspråklige barn fordi dette begrepet har et ressursperspektiv. Barn med flerspråklig bakgrunn vil kanskje være enda mer korrekt begrep, men jeg velger å forholde meg til begrepet flerspråklige slik det er anbefalt i *Mangfold og mestring* (NOU 2010:7) og på barnehagefeltet i vår kommune.

Inkludering

Inkludering er et komplekst begrep der det finnes mange ulike definisjoner. Innen barnehagefeltet har det vært et skifte fra begrepet integrering til inkludering (Korsvold (red.), 2011, s. 13). Når barnehageloven kom i 1975 fikk barn med funksjonshemninger prioritert plass ved opptak til barnehagen, og ulike barn ble integrert ved at de hadde tilgang til samme fysiske arena. Blant annet på grunn av svært få spesialbarnehager er barnehagen blitt sett på som integrerende. Ved innføring av ny rammeplan i 2006 (Kunnskapsdepartementet, 2006) ble begrepet inkludering introdusert på barnehagefeltet.

«Inkluderingsbegrepet forutsetter at likeverdighet oppfattes som en rett til å være forskjellig, og ikke bare som en rett til å være i et felleskap slik som i integreringsbegrepet» (NOU 2009: 18, 2009, s. 16). Videre heter det at dette innebærer at alle barn skal ha en naturlig plass i barnehagens fellesskap og at barnehagen må tilrettelegges på en slik måte at den fungerer

godt for alle. Dette vil være med å bidra til å sikre full deltakelse, mestring og læringsutbytte for alle.

Læringsmiljøsentret (2017) gir følgende forklaring på begrepet inkludering:

«Å være inkludert vil si å delta i skolens læringsfellesskap sammen med alle de andre elevene. Dette innebærer at den enkelte elev opplever sosial tilhørighet og sosialt fellesskap med jevnaldrende, samtidig som opplæringen er tilpasset evner og behov slik at eleven lærer og utvikler seg både menneskelig og faglig».

Inkludering handler med andre ord om fellesskap, deltakelse og utbytte. Ved å bytte ut begrepet skole til barnehage vil det være min forståelse av inkludering i denne oppgaven.

Digitale verktøy

IKT står for informasjons- og kommunikasjonsteknologi. I temaheftet IKT i barnehagen, forklarer Bølgen (2006, s. 7) hva IKT begrepet handler om: «Vi kan si at IKT er alt som gjør det mulig for oss å skaffe oss informasjon, å kommunisere med hverandre, og alle digitale verktøy som påvirker omgivelsene på en eller annen måte». I barnehagen kan IKT blant annet omfatta: pc, fotoapparat, videokamera, skriver, SMART Board (interaktiv tavle), iPad, elektroniske leker (f.eks. fjernstyrte biler), smarttelefon. I likhet med temaheftet (Bølgen, 2006, s. 7) har jeg valgt å bruke ordet digitale verktøy istedenfor IKT. I denne oppgaven er PENpal det digitale verktøyet.

I de fleste barnehagene finner man både puslespill og pc, men det er større skepsis blant pedagoger i bruk av pc enn bruk av puslespill. Disse redskapene kan, i likhet med mange andre redskaper, brukes godt og dårlig. Lek med pc og puslespill krever god finmotorikk, men kan også være passiviserende. Hvor mye tid et barn bruker på å pusle eller bruke pc er også noe man må ta hensyn til. Innebærer bruk av pc og puslespill samhandling med andre barn, eller er en aktivitet barnet foretrekker å gjøre alene er refleksjoner en pedagog må gjøre med bruken av begge disse verktøyene. Digitale verktøy kan i likhet med pedagogiske verktøy bli brukt som medierende redskap for kommunikasjon og læring. Måten pedagogen forholder seg til teknologi på, er en viktig faktor i dannelsen av læringsmiljøet (Ljung-Djärf, 2014, s. 200).

Språk- og læringsmiljø

Språk- og læringsmiljø har en sentral plass i min oppgave, fordi jeg er interessert i å finne ut hvordan det digitale verktøyet PENpal påvirker språk- og læringsmiljøet i barnegruppen. Jeg starter med å se nærmere på begrepet læringsmiljø.

I en synteserapport utgitt av Læringsmiljøsentret (Evertsen, Tveitereid, Plischewski, Hancock, & Størksen, 2015) har en sett at begrepet «læringsmiljø» ikke er brukt i skandinavisk forskning på barnehagefeltet. Tradisjonelt har ikke læringsbegrepet blitt benyttet i barnehagens faglitteratur, men innholdet i begrepet er tydelig i forskning på barnehagens innhold, kvalitet og utviklingsmuligheter. Med utgangspunkt i skolens definisjon gis følgende beskrivelse om hva barnehagens læringsmiljø er: «Læringsmiljøet i barnehagen består av de kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene i barnehagen som har betydning for barns utvikling, lek og læring, helse og trivsel» (Evertsen et al., 2015, s 6).

Å beskrive språkmiljøet i barnehagen er ifølge Sandvik (2012, s. 67) en omfattende oppgave. En beskrivelse av språkmiljøet vil inneholde mange forhold, både menneskelige og fysiske, på samme måte som læringsmiljøet. Sandvik (2012, s. 67) sin karakteristikk av et inkluderende språkmiljø lyder som følger:

«Et inkluderende språkmiljø kan karakteriseres ved positiv holdning og kunnskap om minoritetsbarns flerspråklighet, kunnskap om hvordan en kan legge til rette for språklig deltakelse, og tilgang til flerspråklig materiell».

1.7 Oppgavens oppbygning

I første kapittel har jeg presentert problemstillingen og temaet for studien, samt definert og forklart sentrale begreper. I kapittel to presenteres aktuell forskning og teori om sosiokulturell læring, digital kompetanse og språklig mangfold i barnehagen. Redegjørelsen for valg av forskningsmetode, vurdering av validitet og relabilitet samt forskningsetiske avveininger kommer i kapittel tre. I kapittel fire presenterer og analyserer jeg datamaterialet fra intervjuene. Funn fra analysen diskuteres opp mot teori og forskning i kapittel fem og i kapittel seks oppsummerer og konkluderer jeg.

2 Teori

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for de teoretiske perspektiver og tilnærminger som utgjør den faglige bakgrunnen for prosjektet og som jeg forholder meg til i analysen av data og fremskriving av masteroppgavens resultater. Utgangspunktet er oppgavens målsetting om å fremskaffe ny kunnskap om et digitalt verktøys muligheter og begrensninger i styrking av flerspråklig utvikling og arbeidet med å skape et inkluderende språk- og læringsmiljø. Kapittelet består av tre delkapitler: sosiokulturell læring, digital kompetanse og praksis og språklig mangfold.

2.1 Sosiokulturell læring

Det overordnede kunnskaps- og læringsteoretiske perspektivet jeg legger til grunn er det sosiokulturelle synet på læring som også legges til grunn i den gjeldende rammeplanen for barnehager (Utdanningsdirektoratet, 2017). Her ses barn på som sosiale aktører som selv er med på å bidra til egen og andres læring. Antakelser om at viktig læring skjer gjennom bruk av språk og i sosiale praksiser hører også inn under det sosiokulturelle læringsynet. Videre at læring har med relasjoner mellom mennesker å gjøre og at sosial samhandling er grunnleggende for læring

2.1.1 Læring som sosialt fenomen

Ifølge Dysthe (2001, s. 33) skjer læring gjennom deltakelse og samspill mellom deltakerne der språk har en sentral posisjon. Det vil hele tiden være en balanse mellom det individuelle og det sosiale i et hvert læringsmiljø. Læring handler om mye mer enn det som skjer i den enkeltes hode, men også om omgivelsene i vid forstand.

Grunnleggeren av den sosiokulturelle tankegangen var russeren Vygotsky. Et av Vygotskys utgangspunkt var at barnet formes i samspill med omgivelsene. Vygotsky legger vekt på at aktivitetene/læringsprosessene må ha noe tydelig kjennetegn for å lede til utvikling og læring. De må være sosiale, situerte, medierte og kreative. Seks sentrale aspekter ved sosiokulturelt syn på læring trekkes frem av Dysthe (2001, s. 35): læring som situert, sosial, distribuert, mediert og språklig fenomen og læring som deltaking. Tkachenko, Bakken, Kaasa & Talén (2013, s. 32) forklarer det på følgende måte: læring skjer i interaksjoner med andre mennesker (sosialt). Vi benytter oss av hjelpemidler, verktøy og tegn, f. eks. digitale verktøy (mediert).

Videre foregår aktivitetene i spesielle situasjoner og sammenheng (situert) og mennesket vil ved hjelp av kreativitet omskape og påvirke sine egne lærings situasjoner (kreativt).

Barnet lærer å beherske sin egen kropp og å snakke et eller flere språk. I tillegg utvikler barnet en identitet og lærer en rekke ting om seg selv og verden. Gjennom kommunikasjon, via øyekontakt, berøring, latter og tale, blir barnet en del av et sosialt fellesskap. Samarbeid og interaksjon, blir ikke bare sett på som et positivt element i læringsmiljøet, men som helt grunnleggende for læring. Deling av individuelle kunnskaper og erfaringer til de andre medlemmene i gruppen bidrar til ny kunnskap for alle i gruppen.

2.1.2 Å lære i praksisfellesskap

Begrepet praksisfellesskap er nært knyttet til det sosiokulturelle perspektivet på læring. Lave og Wegner skapte begrepet praksisfellesskap for å forklare sosiale fellesskap for læring, som handler om at man lærer ved å delta i felles aktiviteter der kunnskap blir benyttet og gjort synlig for nybegynnere (Lave og Wenger 1991: gjengitt i Säljö 2016, s. 130). Ifølge Lave er tenkningen noe som skjer i samspill med artefakter og andre mennesker i situerte praksiser. Disse praksisfellesskapene er en gruppe av individer som lærer og deler praksiser. I en sosiokulturell tolkning er barnehagen et praksisfellesskap, en sosiokulturell arena for lek, kommunikasjon og samhandling. For å lære må man være en aktiv deltaker. Fellesskapet vil skape identitet og tilhørighet og gi rom for aktiv deltakelse. Kommunikasjon og intersubjektivitet står sentralt i sosiokulturelt perspektiv på læring. Intersubjektivitet i denne sammenheng handler om felles oppmerksomhet og deling av følelser. Samspillet mellom barnet og den kompetente andre står sentralt.

2.1.3 Læring i nærmeste utviklingssone og stillasbygging

Når et barn blir en del av et sosialt fellesskap, er det en ubalanse mellom barnet og den voksne. Ifølge Vygotsky er det den voksne, eller den mer kompetente som støtter barnet på vei til kunnskap. Ett av Vygotskys mest kjente begreper er den proksimale (nærmeste) utviklingssone. Barnet låner på en måte den voksne (eller en annen mer kompetent persons) kunnskap og innsikt, og ved hjelp av samhandling lærer barnet hvordan man f.eks. skal lære å sykle. Barnet har behov for støtte og hjelp fra en annen person med mer kompetanse inn i sine læreprosesser. Vygotsky delte denne prosessen i to ulike nivåer: aktuelt utviklingsnivå, som beskriver det barnet kan på egenhånd. Neste sone ble kalt nærmeste utviklingssone og her kan

barnet mestre med litt, fysisk eller intellektuell støtte (Säljö, 2016, s. 118).

Utviklingspsykologene Wood, Bruner og Ross utviklet begrepet *scaffolding*, på norsk stillasbygging, som beskriver den hjelpen den voksne gir i situasjonen (Wood, Bruner og Roos 1976: gjengitt i Säljö 2016, s. 119).

2.1.4 Bruk av artefakter

Hvordan mennesker samhandler og bruker verktøy står sentralt i Vygotsky sin tradisjon. Vi benytter oss av fysiske redskaper når vi f.eks. lager mat, forflytter oss eller skriver. Ifølge Ødegaard (2012, s. 94) kan begrepet artefakt brukes både om menneskeskapte ressurser, som verktøy og redskaper, men også om menneskeskapte tegn som tall og språk. Artefakter kan deles inn i: primære, sekundære og tertiære artefakter (Wartofskys 1979: gjengitt i Ødegaard 2012: 97). Primær artefakter brukes som forlengelse av kroppen, eksempler på slike artefakter kan være spade, stol og bøtte. Men også mer kompliserte redskaper som stekeovn og symaskin. Disse artefaktene forenkler og intensiverer aktiviteter. Sekundære artefakter medierer forståelse, kunnskap og innsikt, som f.eks. begreper og oppskrifter. Sekundære artefakter kan veilede og instruere og bidrar til å regulere, ordne og skape systemer. Tertiære artefakter er verktøy som viser hvordan man kan forstå, analysere og framstille. Barnehagens kvalitetsplaner og årsplaner er eksempler på intellektuelle artefakter. Mange har påpekt at det av mange årsaker ikke er fruktbart å trekke skiller mellom fysiske og intellektuelle/språklige redskaper. Egentlig er de artefaktene vi bruker ofte en kombinasjon av fysiske og mentale (språklige) ressurser (Säljö, 2016, s. 109).

Lego, tegnesaker, klatrestativ, sykler, bøker og digitale verktøy medierer læring på ulikt vis. I sosiokulturell læringsteori er man opptatt av spillet mellom redskapet og den lærende. Kombinasjonen av personer og verktøy skaper nytt potensiale både kognitivt og praktisk potensiale påpeker Dysthe (2001, s. 46). Digitale verktøy kan ifølge Darre (2014, s. 35) gi muligheter til nye sosiale møtepunkter. Livet i barnehagen er veldig sosialt, og ikke alle barn er like begeistret for å delta i sosiale prosesser. Ulikheter blant barna på dette området må aksepteres uten at barna skal defineres som utenfor den «såkalte normalen». Samtidig som vi skal utfordre barn på områder det vil være hensiktsmessig å øve på. Darre (2014, s. 35) hevder at digitale verktøy kan være et bidrag til å trekke de mer innesluttete barna inn i sosiale relasjoner. Fokus på noe annet utenfor individene i gruppen kan bidra til å gjøre det sosiale spillet mindre skremmende og dette er digitale verktøy med å bidra til, i tillegg til en

motivasjonsfaktor som lyd. Digitale verktøy kan også ofte representere noe som er moro for barna.

2.2 Barnehagens digitale verden

IKT og digitale verktøy ble kort omtalt i rammeplanen fra 1995. Her ble barnehagen løftet frem som et ledd i å skape sammenheng i barnas opplevelser med bruk av IKT i hjemmet. Rammeplanen fra 2006 (Kunnskapsdepartementet, 2006) inneholder tre setninger om digitale verktøy: «... barna bør få oppleve at digitale verktøy kan være kilde til lek, kommunikasjon og innhenting av kunnskap» (2006, s. 13). Videre heter det at «... barnehagen bidra til at barna erfarer hvordan teknikk kan brukes i lek og hverdagsliv». Og «... personalet skal bygge på og videreutvikle barnas erfaringer med tekniske leker og teknikk i hverdagen (2006, s. 22). Det er ikke lengre noen diskusjon om det skal brukes digitale verktøy i barnehagen eller ei. Den nye rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017) har et tydelig digitalt perspektiv. Blant annet sies det at digitale verktøy er virkemidler som skal brukes for å nå barnehagenes mål. Poenget er ikke mest mulig teknologi, men best mulig.

Under kapitelet barnehagens arbeidsmåter i rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 43) heter det at barnehagen skal benytte seg av arbeidsmåter som ivaretar barns behov for lek og omsorg, fremmer læring og gir mulighet for medvirkning. Arbeidsmåtene skal være varierte og blant annet tilpasses enkeltbarn og barnegruppen. I tillegg skal arbeidsmåtene skape engasjement, interesse og motivasjon og tilføre nye erfaringer. I kapitlet om arbeidsmåter er det et eget delkapittel som heter «Barnehagens digitale praksis». Her heter det blant annet: «Ved bruk av digitale verktøy i det pedagogiske arbeidet skal dette støtte opp om barns læreprosesser og bidra til å oppfylle rammeplanens føringer for et riktig og allsidig læringsmiljø for alle barn» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Personalet skal være aktive sammen med barna ved bruk av digitale verktøy. Videre heter det at personalet skal bruke digitale verktøy med omhu, og at det ikke skal være en dominerende arbeidsmåte. Personalet skal utøve digital dømmekraft og vurdere relevans og egnethet.

2.2.1 Digital kompetanse

Digital kompetanse handler om hvordan man anvender de digitale verktøyene. I boka *Digital kompetanse i barnehagen* (Bergersen (red.), Gjerde (red.), & Helland (red.), 2010a, s. 3) refereres det til ITU (Internasjonal Telekommunikasjonsunionen) sin definisjon av digital

kompetanse: «... ferdigheter, kunnskaper, kreativitet og holdninger som alle trenger for å kunne bruke digitale medier for læring og mestring i kunnskapssamfunnet». En reflektert og kritisk bruk av digitale verktøy, er altså avhengig av ferdigheter, kunnskap og bevisste holdninger, som utfordres i meningsutveksling med andre (Bergersen, 2010b, s. 78). Ferdigheter i denne sammenheng kan blant annet handle behov for motorisk følsomhet i forbindelse med touchteknologien. Digitale verktøy kan for enkelte barn, med god finmotorisk kroppsbeherskelse, gi positive opplevelser rundt egen mestring (Bergersen, 2010c, s. 122). Det ligger både finmotoriske muligheter og utfordringer i bruk av digitale verktøy. Barn er født med en evne til å være nysgjerrige, noe som gjør dem i stand til å undersøke og eksperimentere med omgivelsene og på den måten tilegne seg ny kunnskap. Ved å la barna få utforske de digitale verktøyene, enten det er en mikrofon eller en pc, vil de skaffe seg kunnskap om dem (Gjerde, 2010, s. 35).

2.2.2 Personalets holdninger til og kompetanse i å bruke digitale verktøy

Holdningen til det som skjer i barnehagen preges av personalets kunnskaper, ferdigheter, kjønn og alder. Noen mennesker er preget av en teknologiskoptimisme og kan overse noen av teknologiens begrensninger og negative sider. Andre er mer skeptiske og kan undervurdere de mulighetene som fins i den digitale verden. Disse to perspektivene blir av Nilsen (2002) kalt henholdsvis teknofili og teknofobi. Storehaug (2014) beskriver dagens barn som digitalt innfødte, mens en god del av personalet i barnehagen tilhører det hun kaller digitale innvandrere. For noen voksne oppleves teknologi som en stor utfordring og de kan komme med påstander om at dette ikke er betydningsfullt eller nyttig i arbeidet med barn i barnehagen.

Bølgan (2009, s. 25) har i rapporten *Barnehagens digitale tilstand* funnet fire syn på digitale verktøy. Disse hovedgruppene har fått navnet: de negative, de nølende, de positive men vaksomme og de som er udelt positive. De som er «negative» og de som er «nølende» utgjør de to største gruppene, ca. to av tre respondenter hører hjemme i disse to gruppene. De aller fleste ansatte er positive til barnas bruk av digitalt utstyr, men assistentene er noe mer skeptiske enn styrere og pedagoger ifølge Bølgan (2009, s. 30). Sjøhelle (2008, s. 149) mener at holdningsarbeid er nødvendig, for å unngå at teknologifrykt og manglende kompetanse blir et hinder for at barn skal få mulighet til å arbeide med digitale verktøy. Parallelt med holdningsarbeid må pedagogene få opplæring i bruk av digitale verktøy (Sjøhelle, 2008, s. 150).

Samfunnsmandatet til barnehagen er å gi alle barn likeverdige muligheter til utvikling og læring uavhengig av kjønn og sosial bakgrunn. Personalets holdning til hva som passer for gutter og hva som passer for jenter når det gjelder bruk av digitale verktøy er noe personalet må være bevisst på (Bergersen, 2010c, s. 118). Selv om de fleste hjem har tilgang til pc, telefon og andre digitale verktøy, vil det være forskjeller i hvilken grad barn får mulighet til å bruke digitale verktøy hjemme. Barnehagen må derfor gi alle barn samme mulighet til å bruke digitale verktøy på en variert og god måte når de er i barnehagen (Bergersen, 2010c, s. 119).

Digitale verktøy er en del av hverdagen for de aller fleste, og undersøkelser fra EU viser at Norge ligger på Europa toppen når det gjelder digitale ferdigheter (Statistisk sentralbyrå, 2017b). Ifølge Bergersen (2010c, s. 119) er ikke forskjellen i tilgang og bruk av digitale verktøy knyttet til kjønn, men til alder. Videre sier hun at bruk og holdninger i barnehagesammenheng derfor bør ses i sammenheng med alder, men at det er vanskelig å generalisere. Hun påpeker at man ofte ser at de yngste ansatte har mer erfaring og kompetanse med digitale verktøy, og at dette kan påvirke flere sider ved barnehagen. Spesielt kan det påvirke maktstrukturen i personalgruppen.

2.2.3 Barnehagens digitale tilstand

I 2015 gjorde Senter for IKT i utdanningen en omfattende undersøkelse, kalt *Barnehagemonitoren 2015* (Jacobsen, Kofoed, & Loi, 2016) om barnehagens digitale tilstand. Her ble barnehagens tilgang til digitale verktøy, de ansattes digitale kompetanses og holdninger til bruk av digitale verktøy undersøkt. Til sammen 553 barnehager deltok i undersøkelsen. Lignende undersøkelser ble gjennomført i 2011 og 2013. Dermed hadde man et grunnlag for å sammenligne tilstandene i dag med tidligere år og hvordan kompetanse og holdninger hadde utviklet seg de siste årene. Et av funnene var at personalet ikke hadde god nok kompetanse i pedagogisk bruk av digitale verktøy. Mangel på kompetanse i pedagogisk bruk oppgis av flest som meget eller ganske begrensende, i tillegg til økonomi. Et annet funn var at tilgangen til nettbrett hadde doblet seg siden 2013. Det var uenighet blant barnehagene om digitale verktøy har en plass i barnehagen. Funnene i undersøkelsen viser også behov for profesjonsfaglig digital kompetanse. De ansatte i barnehagene gir uttrykk for et ønske om å lære mer om hvordan digitale verktøy kan brukes, som en ekstra verdi i det pedagogiske arbeidet. Undersøkelsen viser at det er forskjell i hvem som får opplæring i digital kompetanse. Pedagogiske ledere tilbys og deltar i større grad på kurs i pedagogisk bruk av digitale verktøy enn assistenter. Assistenter ønsker i større grad enn de pedagogiske lederne

opplæring i tekniske ferdigheter. Et annet tegn på at det er et kunnskapsgap mellom de to stillingsgruppene er at pedagoger i større grad enn assistenter bruker digitale verktøy.

Skandinavisk forskning (Sandvik, Garmann, & Tkachenko, 2014a, s. 51) om bruk av digitale verktøy til språkstimulering, viser at digitale verktøy er på vei til å bli integrert i barnehagen. Ved bruk av digitale verktøy kan barn kommunisere hva de er opptatt av, dermed kan de ved hjelp av enkle hjelpemidler bli sett og hørt. Digitale verktøy involverer språkbruk og er godt egnet i flerspråklige barnegrupper. Dersom man ser studiene under ett, er det grunnlag å si at samtlige studier peker på positive sider ved bruk av digitale verktøy i barnehagen. Verktøyene har et potensiale for språkutvikling og kommunikasjon, men under visse forhold. Barn må ikke holdes utenfor, og personalet må være oppmerksomme på aktivitetene rundt de digitale verktøyene (Sandvik et al., 2014a, s. 51). Det er flere studier som presenterer positive sider ved bruk av digitale verktøy i barnehagen. «Når barn er sammen rundt datamaskinen, skapes det muligheter til imitasjon, dialog og sosialt samvær, eller med andre ord: samlæring», ifølge (Ljung-Djärf, 2014, s. 206). Dette kommer til uttrykk i diskusjoner om turtaking og sosiale spilleregler, men kan også vær relatert til innholdet f.eks. i et dataspill. Studier gjort av Jernes & Engelsen (2012) viser at barns samvær i en digital kontekst er komplekse, der både vennskap og elementer av eksklusjon og makt inngår. I liket med mange andre aktiviteter kan også digitale aktiviteter medføre at noen barn ikke blir inkludert i aktiviteten. Digitale aktiviteter, i likhet med andre aktiviteter, krever at de voksne er oppmerksomme på at barn ikke holdes utenfor.

Sandvik (2014b, s. 132) er opptatt av man i et inkluderende språkmiljø legger til rette for språklig deltakelse og tilgang til flerspråklig materiell. Det bør gjøres ved at flerspråklige barn bør få muligheten til å utvikle både morsmålet og andrespråket i barnehagen. I praksis har det vist seg at dette er vanskelig. Teknologi kan her være et viktig og positivt bidrag, og kanskje også løsningen på denne utfordringen, fortsetter Sandvik (2014b, s. 132). «Digitale verktøy kan løse dette problemet og de er effektive i arbeidet med flerspråklige ressurser i og med at språkene kan gjøres digitalt tilgjengelige med et tastetrykk». Videre påpeker hun at å arbeide med morsmålet ved hjelp av digitale verktøy kan ivareta og videreutvikle morsmålet, samtidig som morsmålet blir et redskap for å lære norsk.

Meningsfull bruk av teknologi i barnehagen, er ifølge Jernes (2013, s. 39) avhengig av kunnskapsrike pedagoger som våger å tenke kritisk. Pedagogens måte å forholde seg til teknologien er en viktig faktor i dannelsen av læringsmiljøet som tilbys (Ljung-Djärf, 2014, s. 200).

2.3 Språklig mangfold i barnehagen

I Norge går 9 av 10 barn mellom 1 – 5 år i barnehage (Utdanningsdirektoratet, 2017). Barns språkutvikling foregår i et svært raskt tempo i førskolealderen. Barnet går fra å bruke nonverbale signaler til å kunne kommunisere egne tanker, ønsker og meninger verbalt. Ifølge Melby- Lervåg og Lervåg (2014, s. 167) skjer det i løpet av førskolealderen en rivende språkutvikling. Samfunnet vårt stiller store krav til språkbeherskelse. Det er derfor ikke tilfeldig at det er en stor satsing og fokus på språkstimulering i norske barnehager. For å være et fullverdig medlem i et demokratisk samfunn kreves det at man kan kommunisere både muntlig og skriftlig. I tillegg skal man kunne utrykke sine meninger og følelser, samt være i stand til å diskutere og argumentere.

Barnehagebarn i Norge har en hverdag som er preget av språklig variasjon med tanke på dialekter og ulike språk. En stadig økende del av barnehagebarn i Norge har foreldre med et annet morsmål enn norsk som sitt førstespråk. (Utdanningsdirektoratet, 2017). Nye tall viser at andelen minoritetsspråklige barn i barnehagen øker. I denne sammenhengen defineres minoritetsspråklige med at barnet og barnets foresatte har et annet morsmål enn norsk, samisk, svensk, danske og engelsk. I 2017 var det 48 700 minoritetsspråklige barn i barnehage i Norge. Det er en økning på 5 prosent fra 2016. Totalt er 17 % av barna i norske barnehager minoritetsspråklige, og det er de store kommunene som har høyest andel. Det har vært en jevn økning i minoritetsspråklige barn i norske barnehager i alle aldersgrupper de siste fem årene (Pløger, 2018).

Dette gir et språkmiljø som er preget av språklig mangfold. Når flerspråklige barn begynner i barnehagen behersker de språk i ulike grad. Noen barn har utviklet god kompetanse både på morsmålet og på norsk når de begynner i barnehagen, mens andre har et sterkt morsmål, men har ikke vært i kontakt med et norskspråklig miljø før de starter i barnehagen. Det er en svært lite ensartet gruppe vi snakker om her.

2.3.1 Holdninger til språklig mangfold

Barnehagens personale forholder seg ulikt til språklig mangfold og flerspråklig utvikling. En skiller ofte mellom to ulike pedagogiske tilnærminger til mangfold: problemorientert og ressursorientert (Hauge, 2004, s. 23). Sannsynligvis er ingen barnehager bare problemorientert eller bare ressursorientert, men befinner seg et sted imellom. I temaheftet om

språklig og kulturelt mangfold (Gjervan (red.), 2006a, s. 8), trekkes blant annet følgende kjennetegn frem på barnehager som har en ressursorientert tilnærming til språklig mangfold:

- Språklige forskjeller ses på som en berikelse for fellesskapet i barnehagen.
- Ulike språk anerkjennes og synliggjøres i barnehagens innhold, planlegging og organisering.
- Alle barn, foreldre og personal er inkludert i fellesskapet

I en barnehage preget av en ressursorientert tilnærming til mangfold vil det være naturlig å hente frem barnets ressurser, blant annet barnets morsmål. Personalets holdninger til barnets morsmål har stor betydning for hvor stor plass ulike morsmål får i barnehagen. Andersen (2002) fant i sin undersøkelse ut at personalet i liten grad snakket om barnets kompetanse i morsmålet. Det kunne virke som om andre språk enn norsk var «ikkespråk» i barnehagen. Det begynner å bli en del år siden Andersen gjennomførte sin undersøkelse, men det ser ut til at denne holdning fortsatt er å finne i barnehagene i dag. Alstad (2016, s. 19) viser til flere rapporter og evalueringer, med oversikt over norske barnehagers språkdidaktiske arbeid med flerspråklige barn. En klar tendens synes å være at arbeid med morsmål er lite utbredt. Andre studier Alstad (2016, s. 19) har sett nærmere på, viser samme tendens. Praksis i barnehagene er at de «... i liten grad benytter barnas flerspråklige ressurser, og at det er en enspråklig norm som ligger til grunn for arbeidet». Østbergutvalgets utredning *Mangfold og mestring* (NOU 2010:7, s. 12) konkluderte med at: «... det er nødvendig med en holdningsendring i opplæringssystemet, og i samfunnet generelt slik at flerspråklighet ses på som en verdi for den enkelte og for Norges muligheter til å lykkes i et globalt arbeidsmarked. Med en ressursorientert tilnærming til mangfold kan barnehagen gi gode muligheter for at barn med flerspråklig bakgrunn får likeverdige muligheter til mestring, utvikling og læring i barnehagen (Gjervan, Andersen, & Bleka, 2006b, s. 71).

2.3.2 Hvordan lærer barn språk?

Den typiske språkutviklingen er en prosess der barnet blir eksponert for språk og språklig samspill i løpet av de første leveårene (Cejka, Gujord, & Selås, 2017, s. 20). I den perioden bygges det opp en språklig base som består av uttale, grammatikk, et grunnleggende ordforråd og grunnleggende dialog og fortellerferdigheter. Uansett hvilken kultur barnet vokser inn i, skal det lære seg kulturens språk og bli medlem av språksamfunnet. I likhet med mange andre

ferdigheter, som f.eks. å lære å svømme, lærer barn språket i samhandling med andre. Vi lærer av andre, enten av andre voksne eller noen med mer kompetanse enn oss.

2.3.3 Morsmål

Det finnes ulike definisjoner av morsmål. Ifølge Engen og Kulbrandstad (2004, s. 27) kan morsmål defineres som det språket barnet lærer først, det språket barnet forstår best eller det språket barnet identifiserer seg med. Alle disse faktorene trenger ikke nødvendigvis å være tilstede samtidig. Et barn som har lært to språk hjemme i oppveksten, kan ha to morsmål (Sand, 2008, s. 110).

Det er flere grunner til å ta vare på barnets morsmål, ifølge Sandvik og Spurkland (2009, s. 40). For det første handler det om kommunikasjon med familie og slektninger. Morsmålet har for mange en sterk følelsesmessig betydning gjennom hele livet og har dermed et verdiaspekt. Opplevelser av at morsmålet blir oversett eller nedvurdert vil derfor kunne virke sårende og gi både barn og voksne mindreverdighetsfølelse. I og med at morsmålet er en så sentral del av identiteten til et menneske, kan manglende respekt for morsmålet oppfattes som manglende respekt for en som person. Denne opplevelsen vil igjen kunne påvirke barns læring, og foreldre kan få en negativ innstilling til barnehagen (Sand, 2008, s. 110).

For det andre gir bruk av morsmålet barnet mulighet til å kommunisere på et nivå som tilsvarer barnets alder og utvikling. Det kan igjen være viktig for motivasjon, læring og mestring. Sist men ikke minst, kan morsmålet ha betydning for andrespråkutviklingen. Ifølge rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017) skal barnehagen støtte flerspråklige barn i å bruke sitt morsmål.

2.3.4 Morsmål i barnehagen

I vår globaliserte verden opplever nok flere barn ulike språk rundt seg, både gjennom tv, musikk, familier i barnehagen, naboer og egen familie i tillegg til at vi reiser mer. Det språklige mangfoldet vi omgir oss med gir oss nye perspektiver. Oppgaven med å skape et språkmiljø som synliggjør og verdsetter barnas morsmål i barnehagedagen, er ikke alltid en like enkel oppgave. Barn med flerspråklig bakgrunn kan koble de ulike språkene sine til ulike domener, som gjør at det kan oppleves feil å bruke morsmålet i barnehagen. Pedagoger har fortalt om barn som ikke ønsker å høre eller bruke morsmålet når barnehagen etterspør ord på morsmålet eller når den flerspråklige assistenten kommer til barnehagen. Det vil selvfølgelig variere fra barnehage til barnehage, barnegruppe til barnegruppe og fra barn til barn hvorvidt

det er «akseptert» og åpent for bruk av andre språk i barnehagen. «Barns bruk av morsmål bør behandles med dyp respekt», ifølge Giæver (2014, s. 61). Det er barnet selv som må avgjøre når det er riktig for dem å bruke morsmålet og når det er hensiktsmessig å bruke andrespråket.

Ved introduksjon av flere språk kan barnehagen bryte med det mønsteret at norsk dominerer og åpne opp for språklig mangfold. Ved å åpne opp for flere språk kan man bidra til at barn begynner å undre seg over at det finnes flere språk og slik oppdage det språklige mangfoldet. I tillegg kan det kanskje vekke interessen for at noen snakker et annet språk.

«Når hele barnegruppen er genuint opptatt av ulike språk, og det å kunne snakke flere språk har en verdi i seg selv, kan de tospråklige barna komme mer på banen med språklige bidrag på sine morsmål, uten at det anes som eksotisk, rart og uforståelig» (Tkachenko, Bakken, Kaasa, & Talén, 2013, s. 23).

Å arbeide med morsmålet ved hjelp av digitale verktøy, kan ifølge Sandvik (2014b, s. 133), ivareta og videreutvikle morsmålet, samtidig som morsmålet også kan bli et redskap til å lære andrespråket. Barn som får morsmålsstøtte i barnehagen og skolen, klarer seg bedre faglig. Dette har sammenheng med at det er enklere å tilegne seg kunnskap via et språk man behersker godt (Thomas & Collier 1997, sitert i Sandvik 2014b: 133.) Til tross for denne kunnskapen viser skandinavisk forskning at barnehagen har en tendens til å velge språkstimulering på norsk for flerspråklige barn (Sandvik, Garmann, & Tkachenko, 2014a, s. 124).

2.3.5 Morsmål og identitet

Hvordan personalet i barnehagen møter barn med annet morsmål enn norsk har mye å si for barnets opplevelse av seg selv og hvordan barnet får bekreftet sin identitet. Blir barnet møtt av voksne med en problemorientert holdning til hennes manglende norskferdighet? Eller synliggjør og etterspør de barnets morsmålskompetanse? Identitetsbekreftelse handler om få anerkjennelse for den du er og de ressursene du har med deg (Gjervan, Andersen, & Bleka, 2006b, s. 143). Denne identitetsbekreftelsen er like viktig for barn som for voksne. Identitet er ikke noe som er gitt en gang for alle, den dannes i samhandling med andre og forandres når betingelsene for samhandling endres. Dersom barnehagemiljøet er preget av lite eller ingen identitetsbekreftelse for barn med annet morsmål enn norsk, vil barn med norsk som morsmål få mye identitetsbekreftelse men ingen perspektivutvidelse. Synliggjøring av alle morsmål i barnegruppen vil gi identitetsbekreftelse og perspektivutvidelse til alle barn. En vil derved

oppfylle intensjonen i rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 34) om et språklig mangfold skal være en berikelse for hele barnegruppen. Gjennom introduksjon av nye språk, vil barn (og voksne) få en bedre forståelse av at det ikke alltid er så lett å lære seg ett nytt språk (Tkachenko et al., 2013, s. 18). På den måten kan de kanskje ha større forståelse for hvorfor Ahmed som akkurat har begynt i barnehagen og ikke snakker norsk hjemme, ikke alltid forstår hva som blir sagt.

Flere rapporter og evalueringer gir en oversikt over noen sider ved norske barnehagers språkdidaktiske arbeid med flerspråklig barn (Alstad, 2016, s. 18). Det synes å være en klar tendens at arbeidet med morsmålet i liten grad tilbys flerspråklige barn. Alstad (2016) viser også til andre studier som påpeker at praksisen i barnehagen i liten grad benytter barnas flerspråklige ressursers, og at det er den enspråklige normen som ligger til grunn for arbeidet.

2.3.6 Språkmiljøet i barnehagen

Å beskrive og vurdere språkmiljøet i en barnehage er en omfattende oppgave. Språkmiljøet omfatter de fysiske og menneskelige forhold. Det handler blant annet om hvordan voksne samhandler med barn, hvilken litteratur som finnes, hvilke språk som er representert, hvilke språk som brukes og hvilke verktøy som brukes, ikke minst handler det om hvilke praksiser som er knyttet til dem (Jæger & Torgersen (red.), 2012, s. 66). Å skape et godt språkmiljø for alle barn vil mange mene er barnehagens viktigste oppgave. Gjennom å beherske språket legges grunnlaget for deltakelse og læring, som igjen er grunnlaget for inkludering. En språkpedagogisk hjørnestein er at pedagogen bør kjenne til teorier om flerspråklighet og læring, og vite hvordan disse omsettes til praksiser der barn deltar og opplever mestring (Sandvik, 2014b, s. 120). Didaktiske overveielser knyttet til struktur og organisering vil være vesentlige for flerspråklige barn sine muligheter til å utvikle kompetanse, mestring og tilhørighet (Kibsgaard & Husby, 2009, s. 34). Et inkluderende språkmiljø, blir av Sandvik (2012, s. 66) karakterisert ved kunnskap om og positive holdninger til flerspråklighet, kunnskap om hvordan tilrettelegge for språklig deltakelse og tilgang til flerspråklig materiell.

I all samhandling og i alle sosiale prosessene i samfunnet forgår det inklusjon og eksklusjon. De danske forskerne Bundgaard & Gulløv (2008, s. 198) har observert at det foregår eksklusjon når av flerspråklige barn i barnehagen. De har funnet forskjellige forhold som understøtter en indirekte markering av forskjelligheter blant barna. Her må det presiseres at det er forskjell på negativ markering av forskjellighet som gir systematisk diskriminering og

ekskludering og positiv synliggjøring og verdsetting av forskjellighet. Bundgaard & Gulløv (2008, s. 197) påpeker at «Gennem mange typer af markering risikerer minoritetsbørn at opleve, at de ikke bliver inkludert». Eksempler på dette er språkprioriteringer, materiell med felles referanser, lekerelasjoner, institusjonsstruktur og pedagogikk. Eksklusjonsprosesser når det gjelder språk kan handle om hvilke(t) språk som brukes i barnehagen overfor barnet. Det kan også handle om kjennskap til hvilke språk barnet har kompetanse i. I tillegg kan det handle om hvilke språk som blir løftet frem. Hvilke sanger synger vi, på hvilke språk? Hvilke eventyr jobber vi med?

De voksnes språktoner er også en side ved språklige eksklusjonsprosesser i barnehagen. Palludan (2005) observerte samtaler mellom barn og voksne i barnehager i København og fant det hun kaller to ulike toner: undervisningstone og utvekslingstone. Undervisningstonen karakteriserer situasjoner der pedagogen legger vekt på forklaring, innføring og instruering. Typisk atferd hos barnet i en slik situasjon er at de er lyttende, eller at pedagogen spør og barnet svarer. Palludan (2005, s. 132) beskriver situasjonen slik: «Børnehavebarnet er objekt for pedagogens undervisning». I slike situasjoner kan en se for seg at det er pedagogen som får aktivisert språket sitt istedenfor barnet, ved at barnet enten er lyttende eller svarer på spørsmål. Her kan man si det er asymmetri i forholdet der pedagogen er den som styrer innholdet. Den andre tonen Palludan (2005) fant i sine studier ble kalt utvekslingstone. Slike situasjoner er preget av at barnet og pedagogen snakker sammen og det er et mer symmetrisk forhold mellom pedagog og barn. I slike samtaler utveksler barn og pedagog opplevelser, tanker, meninger, kunnskap og erfaringer. Både barnet og pedagogen er samtalens subjekter i interaksjonen. Funnene fra denne undersøkelsen viser at pedagogen gjør forskjell mellom barn med dansk som morsmål og barn med andre morsmål, der utvekslingstone blir oftere brukt sammen med barn som har dansk som morsmål. Dermed får disse barna større språklige utfordringer enn barna med i dette tilfellet tyrkisk morsmål. Slike språkbruksmønstre skapes ifølge Palludan (2005) ofte gjennom ubevisste prosesser blant personalet. En måte å bli mer bevisst på sin egen språkbruk er å gjøre videoobservasjon og/eller kollegaveiledning. På den måten kan man som pedagog bli mer bevisst på å bruke en språktone som fremmer deltakelse og inkludering. Studiene til Palludan (2005) er ikke enestående dessverre og undersøkelser gjort når det gjelder lek viser at eksklusjon også foregår her, idet barn som ikke mestrer fellesspråket i barnehagen kan bli ekskludert fra rolleleken (Karrebæk (2011) gjengitt Sandvik 2014b, s. 122). I lek med digitale verktøy så Jernes & Engelsen (2012) at de minoritetsspråklige barna ble holdt utenfor selv om de gav signaler på at de ønsket å delta og

hadde den nødvendige digitale kompetansen. For å skape inkludering må alle pedagogene legge til rette for aktiviteter der alle barn får delta. Deltakelse fører til inklusjon som igjen bidrar til læring.

2.3.7 De flerspråklige assistentenes rolle og funksjon i barnehagen

I en flerspråklig barnegruppe kan det flerspråklige personalet ha en betydelig rolle (Giæver, 2014, s. 164). Det flerspråklige personalet kan være ansatt som pedagoger, barne- og ungdomsarbeidere eller assistenter i grunnbemanningen, og kan ha mange oppgaver i tillegg til å være en språklig støtte for flerspråklige barn. De har også kunnskaper og erfaringer om migrasjon eller det å høre til en minoritet.

Det flerspråklige personalet bidra til å heve statusen til de flerspråklige barna blant annet gjennom:

- å bekrefte en positiv identitet hos de flerspråklige barna
- å støtte barn i å bli kjent med det norske samfunnet
- å gi muligheter for samtaler på morsmålet
- å medvirke til fellesskap mellom barna i barnegruppen
- å hjelpe barna til å bli aktive deltakere i sosiale situasjoner, der de kan vise hvem de er, hva de kan og hva de kan tilby i relasjoner med andre.
- å være en språklig støtte for barnet og i barnegruppen (Sand, 2008, s. 130)

De samme oppgavene har en tospråklig- eller flerspråklig assistent. En tospråklig- eller flerspråklig assistent, slik de blir definert i Stavanger kommune i denne studien, har flerspråklige barn som sitt hovedansvar og er ute i barnehager som har fått tildelt en slik ressurs. De flerspråklige assistentene er ansatt på tilskuddsmidler og har språkstøtte og inkludering som sin hovedoppgave (Giæver, 2014, s. 164). Mange barn opplever ekstra trygghet når de blir kjent med barnehagen sammen med en som snakker samme morsmål. Samtaler på et forståelig språk, om det som skjer i leken, under måltidet og på tur, kan bidra til forståelse og deltakelse. En flerspråklig assistent kan forklare og oppklare når barnet har behov for å vite hva som skal skje eller skjedde. På den måten får barna utvidet sin forståelse og sine kunnskaper og har større muligheter for å delta likeverdige med de andre i barnehagen, ifølge Giæver (2014, s. 165).

2.3.8 Det doble dilemma - sosial kapital

Når et barn uten norskspråklig kompetanse begynner i norsk barnehage vil det befinne seg i et sosialt vakuum en periode. For å lære et nytt språk må barnet bli sosialt akseptert av de som snakker språket, men på den andre siden må barnet ha en viss basiskunnskap i dette nye språket for å bli akseptert. Kulset (2012, s. 45) refererer til Tabors, som kaller dette språklæringens doble dilemma. Det doble dilemmaet består av to forhold som er gjensidig avhengig av hverandre. For å lære det nye språket må man bli sosialt akseptert av dem som snakker målspråket. Men for å bli akseptert av dem som snakker målspråket, må man allerede kunne litt av språket. Det pedagogiske dilemmaet er å finne en balanse mellom tiltak som primært støtter sosial deltagelse og aksept og tiltak som primært og mest effektivt støtter språklæringen.

Giæver (2014, s. 18) trekker frem Bourdieus kapitalbegrep. Bourdieu brukte termen kapital om de ressurser som vil være fordelaktige å inneha for å bli med i den gruppen man ønsker å være en del av. Han delte kapitalen inn i tre ulike former: økonomisk kapital, kulturell kapital og sosial kapital. I barnehagesammenheng vil kapital være de ressurser det enkelte barn har som blir verdsatt av andre barn og de voksne i barnehagen. Økonomisk kapital blant barnehagebarn kan tenkes å være å ha den rette «spinneren» (et populært leketøy i 2017). Kulturell kapital kan handle om hvordan man oppfører seg, vite hvilke ting (økonomisk kapital) som gir høy status og vite hvordan man leker. Sosial kapital handler blant annet om å ha venner samt å ha de riktige vennene (Kulset N. B., 2015, s. 82). En del flerspråklige barn, som ennå ikke har lært seg målspråket, vil verken ha kulturell, sosial eller økonomisk kapital som er relevant i barnehagesituasjonen. Et flerspråklig barn som befinner seg i det doble dilemmaet kan stå i fare for å bli behandlet som usynlig av barnegruppen og personalet. Dermed blir det viktig for personalet å se disse barna og legge til rette for at alle blir inkludert i barnehagens fellesskap. Blant annet ved å gjøre barnets kapital i form av egenskaper, kunnskaper og ferdigheter synlige for de andre barna og søke å gjøre dem relevante i det sosiale samspillet (Selås, 2017, s. 213).

Organiserte aktiviteter kan ha betydning for fellesskapsopplevelsen i barnehagen (Giæver, 2014, s. 125). Når barnegrupper er samlet har man mulighet til å gjøre aktiviteter sammen som skaper glede, samhörighet og fellesopplevelser. Selv om barn i ulike grad bruker fellesspråket i barnehagen er det mye som kan fenge alle slik at de får en god og positiv opplevelse sammen. Kulset (2015) trekker frem sang og musikk som et godt virkemiddel for fellesskapsfølelse og inkludering, samt utvikling av språkferdigheter.

2.3.9 Humor og glede

Humor kan også ses på som en form for sosial kapital. Evnen til å le av de rette tingene fungerer som en form for kulturell kapital, en ressurs som virker fordelaktig i det sosiale liv. Humor og glede hører med til barnehagens mange kvaliteter, hevder Søbstad (2006, s. 19). Han sier videre at både psykologer og pedagoger er svært opptatt av hvordan vi lærer, og at motivasjon, følelser og sosiale forhold spiller en stor rolle for hvor mye og hvor godt vi lærer. Derfor mener han at glede og humor blir interessant i det pedagogiske arbeidet. Videre refererer han til psykologen Izad som mener evnen til å glede seg er medfødt, men noen har større kapasitet til å glede seg enn andre (Izad 1977: gjengitt i Søbstad 2006, s 22). Glede kan i den forstand ikke uten videre læres eller planlegges, men er noe som preger et godt øyeblikk og skjer spontant. I tillegg har glede mange virkninger, som blant annet å dempe prestasjonsorientering. Gjennom gledesfylte aktiviteter kan barn oppleve mestring og problemløsning. Når det gjelder sosiale relasjoner påpeker Søbstad (2006, s. 40) at glede kan bekrefte og forsterke sosiale relasjoner. Dette ser man blant annet i samspillglede og gruppeglede. Glede kan løse opp i spenninger og kan fremme barns læring og frie aktiviteter. Humor kan beskrives som en «nær slektning» av glede, der smil og latter er ytre tegn på at noe er morsomt. En grunnleggende tanke ved humor er ifølge Søbstad (2006, s. 77) at den kan vekke barns oppmerksomhet og at den kan holde motivasjonen ved like. Videre sier han at et klima der humor er en ingrediens, kan ha en direkte effekt på læringsutbyttet. Humor knyttes til et sosialt fenomen og er ofte knyttet til noe som skjer mellom mennesker. Vennskap, fysisk nærhet, en lekende innstilling og en aktiv vilje til å dele opplevelser med andre, i tillegg til å bekrefte de andres reaksjon ser ut til å være grunnleggende for at latteren blir forsterket i en gruppe (Søbstad, 2006, s. 84).

2.4 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg presentert teoretiske perspektiver knyttet til temaene for denne oppgaven; sosiokulturell læring, digital praksis og språklig mangfold. Barn lærer i sosialt samspill med andre og når samspillet foregår rundt felles praksiser og med et felles mål, slik som typisk er tilfelle i barnehagens læringsfellesskap, er det nærliggende å forstå barnehagen som et praksisfellesskap. Ny teknologi bringer inn nye verktøy i barnehagens hverdag. Det digitale verktøyet PENpal sammen med *Min tospråklige snakkende ordbok*, kan gjennom funksjonen å løfte frem ulike språk auditivt og visuelt, bidra til å styrke dette praksisfellesskapets prosjekt og formål som er å bidra til lek, læring og danning for alle barna

uansett språklig bakgrunn. Forskning har vist at barnehagene ikke er spesielt gode på synliggjøring av morsmål i barnehagen. Kan ny teknologi, i dette tilfellet PENpal, bidra til å realisere en flerspråklig didaktikk, der alle barn får brukt sin kapital og får delta i et inkluderende språk- og læringsmiljø? Det er blant annet dette jeg har seg meg fore å vinne ny kunnskap om i denne studien. I neste kapittel redegjør jeg for hvordan jeg har gått frem for å fremskaffe et empirisk materiale som kan bidra til å forstå forholdet mellom digitale verktøy, språklæring og inkluderende praksiser i barnehagen.

3 Metode

I dette kapitlet redegjør jeg for metodevalg. Kapitlet inneholder en beskrivelse av utvalg av informanter, forberedelse og gjennomføring av feltarbeidet. Videre forklarer jeg hvordan organiseringen av funn ble gjennomført. Avslutningsvis diskuteres reliabilitet og validitet knyttet opp mot min metode og en redegjøring av etiske refleksjoner.

3.1 Valg av metode

Det man ønsker å undersøke vil bestemme hvilken metode som er mest hensiktsmessig. Både kvalitative og kvantitative forskningsmetoder blir brukt i samfunnsforskning. Enkelt forklart kan man si at ved kvalitativ metode samler man inn ord, mens med kvantitativ metode er man på jakt etter tall. Gjennom kvalitativ tilnærming er målet å oppnå en forståelse av et sosialt fenomen. Metodiske utfordringer er knyttet til hvordan forskeren analyserer og fortolker de sosiale fenomenene som studeres.

Innenfor kvalitative fremgangsmåter er deltakende observasjon og intervju de to mest brukte metodene. Et intervju, gir ifølge Thagaard (2009, s. 87): «... et særlig godt grunnlag for å få innsikt i informantens erfaringer, tanker og følelser». Jeg var interessert i pedagogers tanker, erfaringer og vurderinger knyttet til PENpal som verktøy med i flerspråklige barnegrupper, med tanke på et inkluderende språk- og læringsmiljø. Jeg valgte derfor kvalitativt forskningsintervju, fordi jeg mener den metoden er mest hensiktsmessig med tanke på min problemstilling.

Å drive med kvalitativ forskning innebærer, ifølge Postholm (2010, s. 9) å utforske menneskelige prosesser. I sin bok *Kvalitativ metode* presenterer hun følgende tre tilnærminger forskere kan ta i bruk: fenomenologi, kasusstudie og etnografi. Hensikten med kvalitativ samfunnsforskning er å få tak i den felles opplevelsen eller erfaringen mennesker har når det gjelder et tema/fenomen. Fenomenologiske studier søker, ifølge Postholm (2010, s. 41) å beskrive den mening mennesker legger i en opplevelse som er knyttet til en bestemt erfaring av et fenomen. Videre påpeker hun at det finnes mange retninger innenfor denne tilnærmingen, men hun gjør en grovinndeling i: et sosiologisk og et psykologisk, individuelt perspektiv. Innenfor sosial-fenomenologi undersøker man hvordan grupper av mennesker gjennom samhandling med hverandre bevisst utvikler mening i tilknytning til det fenomenet man vil studere. Enkeltindividers erfaringer og opplevelser med fenomenet er fokuset

innenfor psykologisk-fenomenologi. Målet med denne forskningen er å få fatt i enkeltmenneskets opplevelse, samtidig som man som forsker prøver å finne ut hvordan samme fenomenet oppleves av flere enkeltindivider, men altså uavhengig av hverandre (Postholm, 2010, s. 41).

I denne studien har jeg i mine semistrukturerte forskningsintervju søkt etter den enkelte pedagogs opplevelse og erfaring med PENpal, og studien er slik sett å forstå som en fenomenologisk studie med vekt på psykologiske-individuelle aspekter. Informantene fikk den samme informasjonen og de samme instruksene og ble bedt om å prøve ut det samme digitale verktøyet men i sine ulike pedagogiske settinger. Uten verken å samhandle eller dele erfaringer med sine utprøvinger. I analyse og drøftingen prøvde jeg å finne ut hvordan «fenomenet» PENpal - et digitalt verktøy - oppleves i bruk av ulike pedagoger i sine respektive barnehager og hvordan det påvirker språk- og læringsmiljøet på avdelingen.

3.2 Materieell – PENpal og *Min tospråklige snakkende ordbok*

Ved innkjøp av PENpal, fra Flerspråklige bibliotek i Oslo, er *Min tospråklige snakkende ordbok* inkludert. Boken har parallelltekst på norsk og et annet språk (man kan velge mellom 11 ulike språk). På bakgrunn av tall fra avdelingsleder for base med flerspråklige assistenter ved Johannes Læringscenter, valgte vi polsk, arabisk og somali. Disse språkgruppene hadde størst søknad om flerspråklige assistent og var store språkgrupper i kommunens barnehager.

Kort tid etter at materialet var delt ut til de involverte pedagogene deltok jeg på et personalmøte med flerspråklige assistenter. Der informerte jeg kort om hva PENpal var og at ni pedagoger i kommunen var med i en utprøving. Det innebar at noen av de flerspråklige assistentene muligens ville treffe på dette i forbindelse med barna de hadde timer med.

Pedagogene i utprøvingen fikk utdelt en PENpal og *Min tospråklige snakkende ordbok*. Det kom inn ønske fra et par pedagoger om to bøker, da de hadde barn som snakket to av språkene vi hadde kjøpt inn bøker på. Det lot seg gjennomføre ved at vi lånte fra vårt eget bibliotek og gjorde en ekstra bestilling på flere PENpal med bøker i etterkant. En av pedagogene hadde selv vært på Stavanger bibliotek og lånt en bok med parallelltekst på et språk som ikke vi hadde. I denne utprøvingen har fokuset vært på bruk av PENpal, samt *Min tospråklige snakkende ordbok*, ikke bruk av klistermerkene. Grunnen til det, var at utprøvingsperioden var ganske kort, hver pedagog fikk materialet i minimum 4 -fire uker. Jeg gav ingen innføring i bruk av lydopptak og klistermerkene. Dersom pedagogene selv hadde lyst til å finne ut av

dette, så var det i orden sett fra min side. I etterkant viste det seg at alle pedagogene fikk mer enn 4 -fire uker til utprøvingen og noen av dem hadde blitt nysgjerrige på klistermerkene.

3.3 Informantene

Våren 2017 informerte jeg om utprøvingen av PENpal på kurs og andre oppdrag jeg hadde i forbindelse med min jobb i veilederkorpsset. Interesserte ble bedt om å ta kontakt, og det meldte seg raskt flere pedagoger som ønsket å delta i utprøvingen. Noen tilhørte en annen kommune og kunne derfor ikke delta, andre hadde ikke barn i de aktuelle språkgruppene. På kort tid fikk jeg likevel kontakt med fem aktuelle pedagoger. I tillegg tok jeg kontakt med to pedagoger som hadde de aktuelle språkene i sine barnegrupper og de svarte også ja til å være med. I utgangspunktet tenkte jeg at syv pedagoger var et hensiktsmessig antall, men ble i veiledning anbefalt å ha med ti stykker. Jeg tok derfor kontakt med avdelingsleder for flerspråklige assistenter ved Johannes Læringssenter. Der fikk jeg en oversikt over barnehager som hadde søkt om flerspråklig assistent på språkene vi hadde valgt for billedordbøkene. Mail ble sendt ut til noen virksomhetsledere som hadde de aktuelle språkene. Her etterspurte jeg pedagoger som var interessert i å være med i utprøvingen, og villig til å bli intervjuet i etterkant. Jeg fikk raskt tilbakemelding fra virksomhetslederne med kontaktinformasjon til interesserte pedagoger. Selve prosessen med å få tak i informanter gikk smidig. Man kan spørre seg hvorfor pedagoger er så villig til å være med på en slik utprøving? Vi får ofte høre at de har en veldig travel hverdag og ikke tid. Jeg hadde på forhånd vært litt skeptisk til tidspunktet for utprøvingen som skulle starte ved nytt barnehageår, en tid jeg av egen erfaring vet kan være hektisk. Men dette så ikke ut til å være et hinder for å delta i utprøvingen.

Ti pedagoger, åtte kvinner og to menn, fikk utlevert PENpal, og *Min tospråklige snakkende ordbok*. Utprøvingsperioden var på minimum 4 uker, der flertallet hadde materialet i 6 uker eller lengre, før intervjuene ble gjennomført. Den skjeve fordelingen tenkte jeg representerte kjønnsfordelingen i barnehagen ganske godt. Alle informantene hadde norsk som morsmål. En av informantene trakk seg da det aktuelle barnet ikke lengre gikk på pedagogens avdeling. En annen informant ba om utsettelse på utprøvingen da vedkommende ble sykemeldt, og nytt intervju ble avtalt i slutten av november.

Pedagogene som deltok i utprøvingen jobbet på avdelinger med barn i alderen 2 - 6 år og barnegruppene bestod av ca. 16 - 24 barn. I alle barnegruppene var det flere barn med et annet

morsmål enn norsk. Når det gjaldt arbeidserfaring fra barnehage, varierte den fra 2 år til over 23 år, med et gjennomsnitt på ca. 12 år.

I likhet med meg var informantene ansatt i Stavanger kommune. At pedagogene jobbet i en barnehage i Stavanger kommune var som sagt et kriterium fordi kommunen hadde finansiert innkjøpet. Fordelen med å ha utprøvingen i samme kommune var blant annet at jeg har et stort nettverk og korte avstander til informantene. Ulempen kan ha vært at informantene kan ha følt at de måtte være positiv til utprøvingen. I og med at jeg også har jobbet som pedagog i barnehage, og fortsatt jobber innenfor barnehagefeltet, kan pedagogene ha latt være å si det som de tenker er en selvfølge for meg i intervjuene, men som i denne sammenheng hadde vært interessant. I intervjuene kunne jeg av og til ønske at jeg kunne ta rollen som den uvitende om livet i barnehagen. Her er vi inne på diskusjonen om nærhet og distanse. Argumentet for distanse handler, ifølge Jacobsen (2005, s. 39), om at forskeren kan studere fenomener upåvirket av dem selv. Kritikken mot dette argumentet peker på at det aldri vil være helt umulig å kvitte seg med undersøkelseeffekten. Nærhet blir ofte vektlagt i kvalitative metoder som et element for å oppnå forståelse for andre menneskers oppfatning av virkeligheten, men det er ikke snakk om enten nærhet eller distanse, heller kunsten å bevege seg mellom disse to idealene (Repstad 1993 gjengitt i Jacobsen 2005, s. 40). Jacobsen (2005, s. 40) beskriver det på følgende måte: «Nærheten er nødvendig for å forstå den undersøktes virkelighet, mens avstand er viktig for å sette denne oppfatningen inn i et videre perspektiv».

3.4 Utforming og gjennomføring av intervju

Et forskningsintervju kan utformes på ulike måter. Lite struktur på den ene siden, til strukturert opplegg på den andre siden. Jeg utarbeidet en intervjuguide på forhånd, der jeg hadde en oversikt over temaene jeg ønsket å komme innom i løpet av intervjuet. «En intervjuguide er et manuskript som strukturerer intervjuforløpet mer eller mindre stramt», ifølge Kvale & Brinkmann (2009, s. 143). Intervjuguiden hjalp meg til å holde fokus, men kan samtidig ha vært med på å begrense informasjon fordi den ble for styrende.

Et forskningsintervju er «... en samtale mellom to parter som har et emne av felles interesse» ifølge Kvale & Brinkmann (2009, s. 137). Det er et asymmetrisk maktforhold i intervjuet, der intervjuer er den som bestemmer tema for intervjuet, stiller spørsmål og velger hvilke spørsmål som skal følges opp. I tillegg vil utspørringen stort sett bare gå en vei fordi det er intervjuerens rolle å spørre og informantens rolle er å svare. En av utfordringene kan være å

unngå for mye «tomprat» i samtalen mellom de to partene. Her var intervjuguiden til god hjelp med å strukturere intervjuet.

En eventuell svakhet ved min studie, er at jeg ikke fikk gjennomført prøveintervju. Dette anbefales av mange forskere som skriver om intervjuprosessen, og det kunne gjerne vært med på å gjøre meg tryggere i intervjusituasjonen. Det kunne også ha gjort meg enda tryggere på spørsmålene før jeg gjennomførte intervjuene. Ved å høre på opptak av seg selv blir man mer bevisst sin egen rolle under selve intervjuet. Den erfaringen fikk jeg gjennom å gjennomføre intervju tidligere i studiet. Jeg opplevde meg ganske trygg i selve intervjusituasjonen. Det kan kanskje ha noen med at jeg i min jobb som veileder etterhvert har fått en del erfaring med å stille spørsmål til pedagoger i forbindelse med veiledning. I min studie kjente jeg på usikkerheten et par ganger ved oppfølgingsspørsmål. Dette gjaldt særlig der jeg opplevde at informanten følte at han/hun hadde sagt nok om det temaet. At jeg ikke våget å gå mer i dybden, kan ha ført til at jeg gikk glipp av nyttig informasjon. På den andre siden kunne det blitt litt avstand mellom oss, som kanskje ville påvirket resten av intervjuet.

Intervjuene ble gjennomført i perioden oktober – november 2017. Det var viktig for meg å være fleksibel når det gjaldt tid og sted for intervju. Grunnen til det var at jeg ba dem om en tjeneste og de hadde sagt ja til å stille opp for meg, så jeg ville være fleksibel slik at det ble minst mulig ulempe for dem. Tre av intervjuene ble gjennomført på min arbeidsplass, de andre på informantens arbeidssted. En fordel med å intervju på egen arbeidsplass er at der opplever informantene at de er i trygge omgivelser, i tillegg til at det er tidsbesparende. Min bekymring var for øvrig at det lettere kunne bli avbrytelser, men alle intervjuene ble gjennomført uten forstyrrelser av noe slag. Intervjuene varte ca. 40 minutter, der det korteste var på 31 min og det lengste på 50 minutter. Min opplevelse av intervjuene var at det var en god atmosfære. Pedagogene virket ikke til å la seg påvirke av at intervjuene ble tatt opp på lydopptak. En sa i etterkant at vedkommende hadde grudd seg litt på forhånd, men syntes det hadde gått mye bedre enn forventet og opplevde det som kjekt å få fortelle om sine erfaringer.

3.5 Transkribering, bearbeiding og analyse av datamaterialet

Å transkribere betyr å transformere, skifte fra en form til en annen. Transkripsjoner er oversettelser fra talespråk til skriftspråk (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 187). Intervjuer kan registreres på ulike måter: lydopptak, videoopptak og notatskriving. Lydopptaker er mest brukt. Gjennom å bruke lydopptaker kan man konsentrere seg om det som blir sagt uten å

bruke energi på å notere. Ved et lydopptak mister man f.eks. kroppsspråk, som man hadde fått med seg dersom man hadde brukt videoopptak. For meg ble det naturlig å bruke lydopptaker da det var mest praktisk, samtidig som jeg tror informantene ville opplevd videoopptak som mer skremmende.

Når intervjuene transkriberes fra muntlig til skriftlig form, blir samtalene strukturert slik at de er bedre egnet for analyse. Transkribering er et tidkrevende arbeid samtidig som det er lærerikt. Man lærer mye om sin egen intervjustil, i tillegg til at man blir godt kjent med materialet. Målet mitt var å transkribere intervjuene rett etter at de var gjennomført. Dette lot seg gjennomføre de aller fleste gangene med et par unntak da det var to intervjuer på samme dag. Ifølge Kvale & Brinkmann (2009, s. 189) finnes det ikke noen universell form eller kode for transkripsjon, men de påpeker at det er noen standardvalg som skal tas. Disse handler blant annet om: i hvilken grad man skal ta med pauser og følelsesuttrykk som latter og sukk? Her må man ta hensyn til hva transkripsjonene skal brukes til. I mitt tilfelle skal ikke transkripsjonene brukes til språklig analyse, og jeg har valgt å utelukke «eh.. hm». Pauser er merket med

Gjennomgang av lydopptakene gav meg mulighet til å bli mer bevisst på min måte å opptre i intervjuet. Jeg la merke til at jeg ofte kommenterte det informanten sa med f.eks. «ja» og «jaså», etterhvert ble jeg bedre til å bekrefte informanten med å bruke kroppsspråk. I starten noterte jeg litt underveis, men opplevde at jeg mistet fokus, i tillegg til at lyden av skriving kunne høres på opptaket. I stedet for noterte jeg en liten refleksjon i etterkant for å oppsummere og gi en beskrivelse av konteksten for intervjuet. Evnen til å tåle stillhet før neste spørsmål ble stilt var også noe som jeg etterhvert ble bedre til. Jeg følte at et par av pedagogene hadde det litt travelt med å komme tilbake til arbeidet på avdelingen. Dette gjorde nok at jeg ikke klarte å stille gode oppfølgingsspørsmål, og var selv med på å skru opp tempoet mot slutten av intervjuet.

Ifølge Kvale & Brinkmann (2009, s. 186) skjer det en reduksjon av data i det man transkriberer lyd til tekst, og de er derfor skeptiske til at man kun skal forholde seg til utskriftene sine i analyseprosessen. En måte å redusere denne faren på er å be informantene lese igjennom transkripsjonene for å bekrefte at de har blitt oppfattet riktig. Ved å høre igjennom opptakene flere ganger mens jeg skrev, prøvde jeg å sikre at jeg skrev ned alt som ble sagt og at jeg hadde forstått informantens utsagn korrekt.

Gjennom den kvalitative analysen foregår det hele tiden en veksling mellom enkelte deler (detaljer) og helhet, der begge deler brukes til å belyse hverandre. Denne vekslingen kalles ofte for hermeneutisk metode (Jacobsen D. , 2005, s. 155). Dalland (2007, s. 56) forklarer hermeneutikk på følgende måte: «Hermeneutikken handler om å fortolke meningsfulle fenomener og beskriver vilkårene for at forståelse av meningen skal være mulig». I møte med pedagogene har jeg med meg tanker, inntrykk, kunnskap og følelser om emnet. Dette mener Dalland (2007, s. 58) at man må se på som en ressurs og ikke et hinder for å tolke og forstå fenomenet vi står ovenfor. Gjennom å veksle mellom å se på deler og helhet, prøver en å nå frem til en så fullstendig forståelse som mulig. Et bestemt utgangspunkt eller sluttunkt for tolkningsdelen finnes ikke, men kan beskrives som en spiral – også kalt den hermeneutiske spiral.

Jeg har foretatt en tematisert analytisk tilnærming (Thaagard, 2009, s. 171). En temasentrert tilnærming innebærer at man sammenligner informasjon om hvert tema fra alle informantene. Det viste seg at intervjuguiden var en god måte og systematisere stoffet på. Ut i fra den laget jeg kategorier og «klippet og limte» intervjuene inn i de ulike temaene.

3.6 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet og validitet er sentralt når man snakker om metodologiske krav i forskning.

Reliabilitet henvises til hvor pålitelige resultatene er, hvorvidt et resultat kan reproduseres av en annen forsker på et annet tidspunkt. Når det gjelder kvalitativ forskning mener Postholm (2010, s. 169) at disse tradisjonelle kravene er problematiske, fordi møtet mellom forsker og informanten alltid er i en unik tidsbestemt situasjon. «Å validere er å kontrollere» sier Kvale & Brinkmann (2009 , s. 254). Validitet i samfunnsforskningen dreier seg om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke. Spørsmålet om validitet i denne oppgaven blir da: gir min intervjuundersøkelse av ni pedagoger svar på hvordan pedagoger vurderer PENpal som pedagogisk verktøy i en flerspråklig barnegruppe? For å svare på hva som er valid kunnskap må man stille det filosofiske spørsmålet: hva er sannhet? (Kvale & Brinkmann, 2009 , s. 256). Kvalitativ forskning har som grunnsyn at mennesker gir mening til egne erfaringer og skaper sin virkelighet i sosial samhandling med andre. De meningskonstruksjonene som oppstår må ses i sammenheng med den aktuelle situasjonen som informanten befinner seg i samt debatten om det aktuelle fenomenet på det tidspunktet. I møte mellom informanten og meg oppstår kunnskap. I kvalitativ forskning er forskeren det

viktigste forskningsinstrumentet og forskningsfeltet betraktes gjennom forskerens subjektive, kulturelle briller. Gjennom å tydeliggjøre sin egen tilknytning til det som skal studeres kan man imøtekomme noe av kritikken om subjektivitet i tolkningen av datamaterialet. I innledningen har jeg derfor skrevet om bakgrunn for valg av tema. Validitetsdrøftingen handler også om forskningsoppleggets utvalg. Ifølge Kvale & Brinkmann (2009, s. 265) er en vanlig innvending mot intervjuforskning at det er for få informanter til at resultatet kan generalisere. Men hensikten med kvalitative metoder er som regel ikke å generalisere fra utvalget av enheter til en større gruppe enheter. Jacobsen (2005, s. 222) forklarer dette på følgende måte: «Kvalitative undersøkelser har heller til hensikt å forstå og utdype begreper og fenomener, dvs. få tak på generelle *fenomener*». Mitt utvalg gir et innblikk i hvordan ni pedagoger tok i bruk PENpal og vurderte dette verktøyet på det tidspunktet intervjuet ble tatt. Ut fra data i et mindre utvalg kan vi med en viss grad av sikkerhet uttale oss om det samme gjelder en større populasjon. (Jacobsen 2005, s. 222). Når det viser seg at et synspunkt går igjen hos flere pedagoger, kan en argumentere for at et funn kan generaliseres.

3.7 Etiske refleksjoner

Det oppstår etiske problemstillinger når man intervjuer personer om deres livsverden og i etterkant skal dokumentere funn. Kvale & Brinkmann (2009, s. 80) trekker frem noen av de etiske problemstillingene som kan skje i løpet av intervjuundersøkelsens syv faser: tematisering, planlegging, intervjusituasjonen, transkribering, analysering, verifisering og rapportering.

Allerede i planleggingsfasen, ved valg av tema og problemstilling, bør man ifølge Dalland (2007, s. 235) spørre seg hvem som vil ha nytte av den nye kunnskapen man prøver å fremskaffe. I utprøving av PENpal ønsket jeg å undersøke om dette er et nyttig pedagogisk verktøy i barnehagesammenheng, og i tilfellet nyttig i forhold til hva og for hvem. Kanskje kan vi i veilederkorpset få nytte av erfaringene til informantene? Kanskje har utprøvingen bidratt til en mer bevisst holdning til bruk av PENpal og digitale verktøy for dem som var involvert i utprøvingen? Kanskje kan funnene i denne oppgaven bidra til en bruk av PENpal som vil komme barnegruppene til gode med tanke på et inkluderende språk- og læringsmiljø? Utprøvingen kan også vise at dette verktøyet ikke er et pedagogisk verktøy som vi vil anbefale pedagogene i vår kommune og i så fall hva begrunnelsen ville være for dette.

Med tanke på planlegging ble det innhentet godkjenning fra Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). På grunn av sommerferie tok behandlingen av søknaden ca. 7 uker. I tillegg ble det innhentet skriftlig informert samtykke fra deltakerne. Informert samtykke betyr at informantene har fått informasjon om formålet med undersøkelsen og at de deltar frivillig og kan når som helst trekke seg fra undersøkelsen. I denne oppgaven blir det ikke tatt opp vanskelige personlige opplevelser, men det å bli intervjuet om erfaringer knyttet til sin profesjon kan for noen være en stressopplevelse og påvirke selvbildet. Et par av informantene uttrykte at de skulle gjerne har gjort mer ut av utprøvingen, men hadde ikke hatt tid og på en måte beklaget dette. Jeg prøvde så godt jeg kunne å gi tilbakemelding om at det var helt greit og at det beskriver hverdagen til pedagogene.

Når det gjelder transkribering påpeker Kvale & Brinkmann (2009 , s. 81) at konfidensialitetshensynet må vurderes, i tillegg til at man må foreta en lojal skriftlig transkripsjon av informantens muntlige uttalelser. Jeg vurderte først å skrive på dialekt, men opplevde dette tungvint. I tillegg tenkte jeg at når sitater skal bli brukt i ettertid vil det kanskje være gjennomsliktig dersom de står på dialekt. Jeg valgte derfor å transkribere på bokmål. Jeg har hele tiden prøvd å være bevisst på at meningsinnholdet likevel blir riktig. I analysedelen av denne oppgaven har jeg anonymisert pedagogene slik at jeg viser til pedagog A, pedagog B osv.

4 Presentasjon og analyse av datamaterialet

I dette kapitlet presenterer og analyserer jeg mitt datamateriale fra intervjuer med ni pedagoger som deltok i utprøvingen av det digitale verktøyet PENpal, hvor problemstillingen var:

Hvordan tar pedagoger i bruk det digitale verktøyet PENpal i en flerspråklig barnegruppe og hvilke erfaringer, tanker og vurderinger gjør de seg med bruken av dette verktøyet?

I den innledende analysefasen utviklet jeg to hovedkategorier og flere underkategorier. Under hver av disse og i dette kapitlet vil disse kategoriene være det strukturerende element i framskrivning av studiens hovedfunn. De to hovedkategoriene har fått navnet:

- Digital kompetanse og praksis
- Pedagogisk bruk av PENpal

Disse kategoriene gjenspeiler informantenes erfaringer med bruk av PENpal i flerspråklige barnegrupper, slik disse er formidlet i intervjuene og tolket av meg. Til hver kategori har jeg systematisert datamaterialet mitt videre i underkategorier, for å utdype og klargjøre materialet tydeligere.

| Hovedkategorier | Underkategorier |
|--------------------------------------|---|
| Digital kompetanse og praksis | Kjennskap og interesse Digital og pedagogisk kompetanse Utnyttelse av verktøyets potensiale Involvering av og samarbeid med andre voksne |
| Pedagogisk bruk | Morsmål i barnehagen Organisering Glede, stolthet og humor |

Videre vil jeg presentere datamaterialet i kategorier der informantenes sitater vil bli trukket inn som eksempler knyttet til de ulike kategoriene. Datamaterialet mitt vil bli tolket med det mål å få fram pedagogenes meninger innenfor de ulike kategoriene.

4.1 Digital kompetanse og digital praksis

Denne kategorien handler om pedagogenes praksis i tilknytning til utprøvingen av PENpal. Den omfatter både pedagogens kjennskap til det digitale verktøyet PENpal, og de pedagogiske vurderinger og valg de gjorde i forbindelse med utprøvingen. Det handler også om pedagogenes erfaringer når det gjelder å bli kjent med og ta i bruk verktøyet. Videre handler denne kategorien om pedagogenes samarbeid med flerspråklige assistenter og foreldre, samt deres refleksjoner over disse erfaringene. Kategoriene omfatter også pedagogens refleksjoner rundt egen digitale kompetanse.

4.1.1 Pedagogenes kjennskap til og interesse for PENpal

Ingen av pedagogene hadde kjennskap til PENpal før de deltok i utprøvingen. Alle pedagogene hadde hørt om PENpal første gang via meg, enten i forbindelse med kurs eller via forespørsel om deltakelse i denne utprøvingen. I Norge startet salget av PENpal i februar 2016, mens boken *Min tospråklige snakkende ordbok* kom ut allerede i 2010. Det er litt overraskende at ingen av pedagogene kjente til verken boken eller PENpal. Boken hadde vært på markedet i snart 7 år og PENpal ca. 1,5 år da utprøvingen startet. Snakkepakken², materiell fra InPed³ og egenprodusert materiell ble trukket fram som eksempler på hva pedagogene brukte av materiell. Ingen av pedagogene gav uttrykk for at de brukte annet flerspråklig materiell som f.eks. Språkkista⁴, Troll i ord⁵ eller lignende.

4.1.2 Digital kompetanse hos pedagogen og i personalet

På spørsmålet om hvordan pedagogene vurderte sin egen digitale kompetanse plasserte alle seg over gjennomsnittet eller høyere. Flere uttrykte at de synes det var spennende og kjekt med digitale verktøy. Et par av pedagogene fortalte at kollegaer tok kontakt med dem når det gjaldt spørsmål om datamaskin, nettbrett og andre digitale verktøy. I forbindelse med intervjuene

² **Snakkepakken:** En større samling av materiale og ideer til språkstimulerende aktiviteter. Nær 80 % av de store kommune bruker Snakkepakken ((Sand, 2008, s. 131). <http://www.snakkepakken.no/no/snakkepakken/>

³ **InPed:** Pedagogisk konkretiserings materiell. http://www.inped.no/public/openIndex?ARTICLE_ID=105

⁴ **Språkkista:** En kiste full av konkreter og materiell, laget med utgangspunkt i flerspråklige barn. Alle begrepene i språkkista er oversatt til 11 språk. <https://gan.aschehoug.no/nettbutikk/sprakista-1-gan.html>

⁵ **Troll i ord:** Et språkverktøy med konkreter og digitalt innhold. <https://www.grom.no/trolliord/>

hadde jeg ikke spørsmål om alder, men ut i fra utdanning og arbeidserfaringer kan en anta at pedagogene er i alderen 25-50 år. En kan kanskje tenke seg at de yngste er mer oppdatert når det gjelder teknologi enn de eldste. I mitt material er det ikke noe som peker i den retningen. Det kom ikke som noen overraskelse at pedagogene i denne utprøvingen var digitalt interesserte og beskrev seg som digitalt kompetente. Ved å si ja til å delta i denne utprøvingen tenker jeg at man i utgangspunktet har en positiv og nysgjerrig holdning til ny teknologi.

Det var et bevisst valg å la pedagogene få verktøyet i hånden uten videre informasjon om hvordan verktøyet skulle tas i bruk. En del av målsettingen med utprøvingen var å fremskaffe ny kunnskap om hvordan det oppleves å få et verktøy som PENpal «rett i hånden». Ved innkjøp av f.eks. nettbrett eller anskaffelse av en app er det vanligvis opp til den enkelte å finne ut hvordan verktøyet skal brukes og sette det inn i en pedagogisk sammenheng. Et annet argument for å gjøre det på denne måten var å se om verktøyet ble tatt i bruk på ulike måter. Videre ville erfaringene fra denne utprøvingen forhåpentligvis gi oss tilbakemelding om det ved en eventuell videreføring/ny utprøving ville være behov for et infoskriv, veiledning eller workshop med forslag til hvordan bli kjent med og ta i bruk PENpal.

4.1.3 Hvordan ble pedagogene kjent med verktøyet?

For å bli kjent med verktøyet brukte alle pedagogene tid på egenhånd, enten på jobb eller hjemme. Noen av pedagogene leste litt i bruksanvisningen som lå vedlagt, andre bare prøvde seg fram og fant ut av det på egenhånd. Pedagogene brukte ord som «lett» og «ikke vanskelig» når de beskrev hvordan det var å bli kjent med verktøyet. Tre av pedagogene uttrykte seg på følgende måte:

Pedagog C: Jeg måtte jo bruke litt tid for meg selv først for å bli kjent med den. Lese litt på instruksjonen, den stod jo på engelsk og det er jo alltid litt lettere hvis det står på norsk. Men du finner jo ut av det hvis du trykker litt, så det gikk greit, det er jo ikke vanskelig.

Pedagog D: Jeg satte meg litt ned og så litt igjennom det jeg hadde fått utdelt i den boksen fra deg. Bladde litt gjennom sidene og prøvde meg litt frem på forskjellige språk bare for å høre, leke litt med den. Satte den på ladning med en gang. Jeg synes det var greit, jeg forstod jo på en måte dreisen i det med en gang.

Pedagog H: Det gikk veldig greit. Jeg hadde plantid og prøvde den ut selv. Jeg leste ikke bruksanvisningen en gang, jeg bare forstod det. Det er enkelt.

Disse sitatene viser at flere pedagoger opplevde det enkelt å bli kjent med PENpal. Det var allikevel unntak, der en pedagog hadde en annen opplevelse knyttet til det å bli kjent med verktøyet. Vedkommende synes ikke det var helt opplagt hvordan verktøyet skulle tas i bruk og syntes heller ikke det var enkelt og logisk hvordan PENpal fungerte. I tillegg påpekte pedagogen at det kunne være ekstra utfordrende å sette seg inn i noe nytt etter en lang arbeidsdag.

Pedagog B: Jeg tok det med hjem og plundret litt hjemme. Sånn umiddelbart syns jeg kanskje rent teknisk at det var litt plunder å finne ut av. Tok litt tid etter en lang arbeidsdag og skulle sette seg ned og brette ut en bruksanvisning. Men når jeg først har funnet ut av det gikk det greit. Det er ikke sikkert det er så komplisert. Men nå skal det jo sies at jeg har hatt en veldig enkel bruk av den. Jeg har ikke testet ut opptak.

Slik jeg tolker pedagogen kan opplevelsen av at det tok litt tid å finne ut hvordan verktøyet virket, handle om at det var feil tidspunkt å prøve seg på noe nytt. Pedagogenes uttrykk om «å leke litt og trykke litt» beskriver deres tilnærming til dette digitale verktøyet. En god ferdighet når det gjelder digitale verktøy er å tørre «å leke litt», for på den måten å prøve seg frem og bli kjent med verktøyet. Finmotorisk ligger det mange både muligheter og utfordringer i digitale verktøy.

Alle pedagogene hadde valgt å bli kjent med verktøyet selv før de introduserte det for barnegruppen. For en av pedagogene handlet det om at vedkommende alltid likte å være forberedt. En annen trakk frem at barna kanskje vil miste konsentrasjonen dersom pedagogen ikke behersket verktøyet. Når det gjaldt å bli kjent med verktøyet litt først på egen hånd har alle pedagogene gjort samme pedagogiske vurdering. Den vurderingen støttes av Darre (2014, s. 23) som mener at barna ikke skal være prøvekaniner mens vi voksne lærer oss noe nytt. Etter hvert når man kjenner verktøyet kan man utforske videre sammen med barna.

4.1.4 Utnyttelse av materialets potensiale

Når det gjelder PENpal kan man si at det finnes minst to varianter av bruken. Pedagogene kalte det selv «enkel og mer avansert bruk». Når pedagogene snakket om enkel bruk, handlet det om at man brukte pennen sammen med boken, førte pennen mot teksten og hørte på de

aktuelle språkene. En mer avansert bruk handlet om å ta opp lyd, og laste opp disse lydfilene i såkalte «klistermerker». Av tidsmessige hensyn gjaldt denne utprøvingen såkalt enkel bruk, men i forbindelse med utdeling av materiellet fikk pedagogene kort informasjon om mulighetene med lydopptak og klistermerker, i tilfelle noen av pedagogene hadde tid og lyst til å utforske denne delen. En av pedagogene hadde prøvd ut klistermerke, mens et par andre gav uttrykk for at dette kunne de tenkt seg å teste ut dersom de hadde hatt lengre tid.

Pedagog A: Klistermerkene og spille inn lyd og sånn det har jeg veldig lyst til å få til. Men jeg tror det krever at jeg må sette meg litt ned og bruke litt tid på det. Det er ikke sånn jeg tar med en gang.

Denne pedagogen har gjort seg noen tanker om å bruke klistermerker f.eks. til dagsplan. Vedkommende ønsket at foreldre skulle lese inn ordene på morsmålet. En annen pedagog hadde prøvd ut opptak og nedlasting av lydfiler ved bruk av klistermerker.

Pedagog C: Akkurat når det gjaldt opptak måtte jeg bruke litt mer tid, men det gjorde jeg ikke med en gang. Det med opptaker har jeg ikke brukt så mye, ikke med ungene. Jeg har bare prøvd ut selv hvordan det fungerer. Så brukte jeg litt tid på å finne ut. Det gikk fint det, men jeg måtte jo prøve litt da. Det var litt mer innviklet, men jeg fikk det til.

Pedagogen brukte PENpal til å ta lydopptak av seg selv i forbindelse med høytlesing fra ei bok. Pedagogen fortalte videre at vedkommende her så for seg et samarbeid med de flerspråklige assistentene og muligheten til å bruke morsmål også når de flerspråklige assistentene ikke var tilstede.

Pedagog C: Det synes jeg også var litt spennende. Hvis du skulle jobbet med en bok så kunne du fått lest den inn på f.eks. polsk da kunne jeg brukt den boken også de dagene jeg ikke hadde flerspråklige assistent. Så det synes jeg var glimrende.

Her ser pedagogen en mulighet til å løfte frem morsmålet også på dager der flerspråklig assistent ikke er tilstede i barnehagen. Denne måten å bruke PENpal sine klistermerker på, ville gitt barnet mulighet til å høre den aktuelle boken på sitt morsmål mange ganger. Slik jeg forstår pedagogen handlet dette blant annet om å gi barnet forståelse av innholdet i boken gjennom morsmålet og dermed en god utnyttelse av en flerspråklig ressurs. Det er flere tilbakemeldinger på at tre timer i uken med flerspråklig assistent er for lite. Disse uttalelsene kan forstås som at pedagogene ser verdien av å ha personale som snakker barnas morsmål:

både for barnets og, foreldrenes del, men også som en ressurs for pedagogen i arbeidet med å skape et inkluderende språk- og læringsmiljø.

4.1.5 Tekniske erfaringer med bruk av PENpal

Noen av pedagogene har gjort seg noen erfaringer med den tekniske siden ved verktøyet.

Pedagog I: Jeg synes det var enkelt lagt opp, men jeg syns noen ganger at den tok litt dårlig. At det ble litt sånn knotet.

Pedagog F: Og det var noen ganger vi ikke fikk lyd (...) De behandlet det jo veldig fint, men det var ikke alltid at de trykket akkurat når de skulle, Det var noen plasser vi ikke fikk lyd ut.. holdt jeg på å si. Det kan ha noe med hvordan man trykket.

Pedagog A: Det er av og til den knoter litt. Vet ikke helt hvorfor, men når jeg finner en rytme går det greit.

Disse pedagogene gav tilbakemelding på en teknisk side ved pennen som handlet om at det ikke alltid kom lyd. Det virker på meg som at ingen vet helt sikkert hvorfor det skjer, men den ene pedagogen tenkte at det kunne handle om å finne den rette rytmen. Finmotorikk er en viktig faktor når man skal bruke digitale verktøy, der de minste bevegelsene noen ganger kan bli avgjørende (Bergersen, 2010c, s. 122). Når noe ikke virker slik man forventer kan man bli irritert, det har en av pedagogene erfart.

Pedagog C: Noen ganger så er den litt treg og da merker jeg at ungene blir litt irritert på. Men stort sett er det jo imponerende det den klarer da.

Slik jeg forstod pedagogene var problemet at det noen ganger stoppet litt opp, forbigående. Problemet ble stort sett løst ved at de prøvde å trykke flere ganger, helt til pennen gav lyd. Opplevelser med at teknisk utstyr ikke alltid fungerte som det skulle, f.eks. internett og kamera ble tatt frem som eksempel på at pedagogene var vant til at «teknikken svikter innimellom». Pedagogene gir ingen tilbakemelding om at barna strever med å ta i bruk PENpal. Dette kan henge sammen med barns medfødte nysgjerrighet (Gjerde, 2010, s. 35). Barna fikk se hvordan verktøyet ble brukt, deretter fikk de utforske PENpal på egenhånd. Populært sies det at det barnet klarer med hjelp i dag, klarer barnet alene i morgen. Ifølge Vygotsky er det i den nærmeste utviklingssonen læring skjer.

4.1.6 En bok, tekst på to språk og lyd på 11 språk

Min tospråklige snakkende ordbok finnes, som nevnt tidligere, på 11 språk, der hver bok har norsk tekst i tillegg til et annet valgt språk. På bakgrunn av hvilke språkgrupper som var representert i Stavanger kommune sine barnehager, valgte vi å kjøpe inn bøker med parallelltekst på arabisk, polsk og somali. Pedagogene som var med i utprøvingen hadde ett eller flere barn med disse morsmålene. Selv om teksten f.eks. er på norsk/arabisk fungerer verktøyet slik at man ved et trykk med pennen, i begynnelsen av boken, kan skifte til de andre 10 språkene. Dermed kan man høre alle 11 språkene, men kun to språk er skriftliggjort pr. bok. I samtale med pedagogene kom det frem at ikke alle pedagogene hadde oppdaget denne muligheten.

Pedagog B: Åh vet du hva, da har jeg misforstått, jeg trodde den kun var på Jeg trodde boken definerte hva den oversatte.

Pedagog I: Nei, det viste jeg ikke – åh det kunne jeg gjort ja.

Det ble litt latter når pedagogene oppdaget at de hadde gått glipp av denne muligheten. En av pedagogene reflekterte litt over hva vedkommende kunne ha gjort dersom dette var kjent, men konkluderte med at egentlig var det litt greit å kun forholde seg til ett språk i starten. Slik jeg oppfatter den andre pedagogen så vedkommende enda mer positivt på materialet med tanke på at man kan investere i en penn og en bok, men får muligheten til å høre mange språk.

Pedagogen påpekte at de fleste barna i barnehagen ennå ikke leser og det vil derfor ikke ha stor betydning for dem om teksten står på et annet språk. Dersom økonomi spiller inn når det gjelder innkjøp av PENpal er dette et godt argument, og spesielt når språkene bruker samme alfabet. Dette gjelder f.eks. norsk og polsk som begge bruker det latinske alfabetet. Når det gjelder arabisk vil en miste muligheten til å se det arabiske alfabetet dersom en ikke kjøper en bok med parallelltekst på arabisk.

Slik jeg tolker informantene er tid en faktor som spiller inn når det gjelder utnyttelse av verktøyet. Pedagogene gav uttrykk for at det er behov for mer tid dersom man skal gjøre seg kjent med lydopptak og bruk av klistermerker. Innenfor rammen av denne utprøvingen var det som sagt kun en av pedagogene som tok i bruk denne delen av verktøyet. Samtidig gav flere uttrykk for at dette var noe som virket spennende og kunne bidra til tettere samarbeid med foreldre og de flerspråklige assistentene. Dette var interessant fordi et av forskningsspørsmålene mine handlet nettopp om dette temaet.

4.1.7 Involvering av og samarbeid med andre voksne

Under halvparten av de som søker om flerspråklig assistent i vår kommune får tilbud. Alle pedagogene i denne utprøvingen hadde en eller flere flerspråklige assistenter tilknyttet sin avdeling. Av antall barn som det søkes om flerspråklig assistent til, er det under halvparten som får tilbudet. Det var derfor noe overraskende at alle pedagoger i denne utprøvingen hadde flerspråklig assistent knyttet til sin avdeling. Dette tenker jeg mest sannsynlig har sammenheng med at språkgruppene vi valgte ut for denne utprøvingen er de med høyest antall søkere. Det lå ingen føringer om at flerspråklige assistenter eller foreldre skulle informeres eller involveres. Jeg var interessert i å finne ut om det falt naturlig for pedagogene å informere og involvere flerspråklige assistenter og foreldre, og i tilfellet hvordan dette ble gjort.

Alle pedagogene hadde informert sine flerspråklige assistenter om at PENpal ble prøvd ut i barnegruppen, og mange pedagoger gav uttrykk for at de flerspråklige assistentene virket positive til verktøyet. En del flerspråklige assistenter hadde selv tatt initiativ til å bruke verktøyet og gjort seg egne erfaringer, men i mange tilfeller hadde ikke pedagogen fått eller etterspurt informasjon om hvilke erfaringer som ble gjort. Det var allikevel unntak. Pedagog B fortalte at samme dag som jeg var i barnehagen og levert ut materiellet hadde også den flerspråklige assistenten vært tilstede i barnehagen. Pedagogen hadde da tatt den flerspråklige assistenten til siden og sagt: «se hva jeg har fått». Den flerspråklige assistenten virket både nysgjerrig og begeistret. Pedagogen ba derfor den flerspråklige assistenten og barnet prøve ut verktøyet i en rolig setting, kun de to. Tilbakemeldingen pedagogen fikk fra den flerspråklige assistenten handlet blant annet om at den flerspråklige assistenten var begeistret over verktøyet, og fornøyd med uttalen på morsmålet men at barnet var blitt noe forvirret over å høre både norsk og morsmål fra pennen. I etterkant hadde pedagogen reflektert over at vedkommende skulle lagt noen føringer for hvordan verktøyet skulle blitt brukt. I et annet tilfelle da en annen pedagog var sammen med den flerspråklige assistenten og et barn, ble det oppdaget feil i boken. Et eksempel var at når pennen ble satt på bilde av «soverom» sa pennen «bestefar» på det aktuelle språket. Et av barna i en annen barnehage hadde også oppdaget feil, der pennen blandet høyre og venstre med noen fargenavn. Ungene opplevde dette veldig morsomt og de hadde gjentatte ganger hatt mye moro med å høre på feilen. At det er feil i boka/pennen er selvfølgelig en stor svakhet. I disse tilfellene ble det oppdaget av noen som kan morsmålet. En pedagog med norsk som morsmål vil ikke kunne oppdage en slik feil. Dette eksemplet viser hvilken viktig ressurs de flerspråklige assistentene er for å kvalitetssikre og oppnå full utnyttelse av det digitale verktøyet. Tilbakemeldingene fra pedagogene om den

store interessen for verktøyet blant flerspråklige assistenter, kan ha sammenheng med at verktøyet synliggjorde deres morsmål. Slik jeg tolker dette, kan det handle om at flerspråklige assistenter setter pris på at pedagogene viser interesse for en ressurs de innehar.

Pedagogene så også praktiske årsaker til at det ikke hadde vært spesielt samarbeid med flerspråklig assistent når det gjaldt PENpal. For noen handlet det om at de flerspråklige assistentene var på avdelingen når pedagogen var på pedagogisk ledermøte⁶, eller at pedagogen var ute på tur med en annen gruppe på det tidspunktet den flerspråklige assistenten var i barnehagen. En nevnte at den flerspråklige assistenten hadde vært utlånt til en annen barnehage en periode. Pedagogene så ut til å ha ulik grad av samarbeid med de flerspråklige assistentene. Noen hadde konkrete forklaringer på hvorfor det ikke hadde vært noe samarbeid om PENpal, mens i andre tilfeller var årsaken at pedagogen ikke visste hvordan en skulle/kunne samarbeide og antok at den flerspråklige assistenten hadde sitt eget opplegg.

Pedagog D: Nei de har jeg faktisk ikke involvert fordi jeg har ikke vist hvordan jeg skal gjøre det. Så føler jeg og at når de først er her så har de et ganske sånt opplegg med på en måte de barna som de er med.

Da jeg spurte hva pedagogen tenkte om hva en involvering av den flerspråklige assistenten i bruken av PENpal kunne føre til, svarte pedagogen at den flerspråklige assistenten kunne bidratt til at det ble en dypere samtale omkring bildene og temaene i boken. Dypere samtaler ville vært positiv med tanke på barnets språkutvikling. Ved å bruke morsmålet sitt, får barn ifølge Giæver (2014, s. 71) viktige læringserfaringer som de kunne gått glipp av dersom de bare skulle brukt andrespråket

Ang. samarbeidet mellom pedagog og den flerspråklige assistenten, kan det i dette tilfellet virke som pedagogen ikke var sin egen rolle bevisst om at vedkommende har ansvar for det pedagogiske arbeidet på avdelingen. Det innebærer at pedagogen og den flerspråklige assistenten skal ha ett tett samarbeid om innholdet den tiden den flerspråklige assistenten er i barnehagen. En av oppgavene til den flerspråklige assistenten er ifølge Sand (2008, s. 130) å medvirke til felleskap mellom barn i gruppa. Det betyr at de flerspråklige assistentene er en viktig ressurs i arbeidet med å skape en inkludering.

Sett under ett viser datamaterialet at det har vært lite strukturert samarbeid mellom pedagog og flerspråklig assistent når det gjelder bruken av PENpal. En av årsakene til det har vært at

⁶ Pedagogisk ledermøte – ukentlig møte i barnehagen, der virksomhetsleder innkaller alle pedagogiske ledere for planlegging og diskusjon omkring pedagogisk arbeid i barnehagen.

pedagogen har vært opptatt med andre aktiviteter på det tidspunktet den flerspråklige assistenten er i barnehagen, f.eks. pedagogisk ledermøte eller på tur med en annen barnegruppe. Det har også vært flerspråklige assistenter som ikke har vist særlig interesse for verktøyet når pedagogen har informert om det og noen pedagoger opplevde at den flerspråklige assistenten hadde egne opplegg som de ønsket å gjennomføre den tiden de var i barnehagen.

Når det gjaldt foreldre fortalte pedagogene at de fleste hadde fått informasjon om PENpal på foreldresamtale eller at de hadde sett den i bruk i forbindelse med henting/levering.

Pedagogene fortalte om foreldre som uttrykte stor takknemlighet for at barnehagen viste interesse for barnets morsmål. Et par av pedagogene gav også uttrykk for at foreldrene mest sannsynlig hadde blitt mer involvert dersom de hadde hatt verktøyet over lengre tid og/eller at barnehagen selv hadde kjøpt det inn. Slik jeg tolker pedagogene handler lite involvering av foreldre i stor grad om at dette var en utprøving av kort varighet. Pedagogene hadde likevel tanker om hvordan de ville involvert foreldre dersom dette var et verktøy de hadde på permanent basis.

4.1.8 Kort oppsummering

Ingen av pedagogene hadde kjennskap til PENpal, eller *Min tospråklige snakkende ordbok*. Pedagogene i denne utprøvingen beskrev sin egen digitale kompetanse som over gjennomsnittet og syntes å ha et positivt syn på bruk av digitale verktøy. Ved å bruke litt tid på egenhånd, med å trykke og leke med verktøyet, ble pedagogene på kort tid kjent med den enkle bruken av PENpal. Tid ble brukt som et argument når det gjaldt å få til den mer avanserte bruken og større involvering av foreldre og flerspråklige assistenter. Et par av informantene var ikke klar over at man kan høre lyd på ulike språk, selv om det kun er parallelltekst på to språk. Et overraskende funn var at få eller ingen andre i personalet hadde tatt i bruk verktøyet til tross for at pedagogene beskrev det som lett å ta i bruk. Pedagogene gav ingen tilbakemeldinger om at barna hadde utfordringer med å bruke verktøyet. Et par flerspråklige assistenter hadde fått verktøyet «rett i hånden» uten videre opplæring. De flerspråklige assistentene viste positiv interesse for verktøyet uten at det i utprøvsperioden var mye samarbeid mellom pedagoger og flerspråklige assistenter knyttet til verktøyet.

4.2 Pedagogisk bruk av PENpal

Denne kategorien handler om hvordan pedagogen er sentral i å skape et miljø i barnehagen der barn kan le, leke og lære sammen med andre barn og hvilken betydning det digitale verktøyet PENpal kan ha i en slik prosess. Pedagogenes forventninger og målsettinger vil presenteres og analyseres før jeg går over til å si noe om pedagogenes organisering av bruk av PENpal. Her viser materialet at pedagogene valgte ulike former for organisering som jeg har valgt å kategorisere som: 1) bruk av PENpal med enkeltbarn, 2) bruk av PENpal i smågrupper og 3) bruk av PENpal på avdeling.

4.2.1 Hvilke forventninger hadde pedagogen til bruk av PENpal?

Mitt første forskningsspørsmål handlet om hvilke forventninger pedagogen hadde til PENpal. Variasjonen var stor hos pedagogene når det gjaldt forventninger. Et par av pedagogene hadde få eller ingen spesielle forventninger:

Pedagog C: Jeg hadde ikke så store forventninger

Pedagog G: Egentlig hadde jeg ikke noe sånn spesielle.

På den andre siden av forventingsskalen, der flertallet av pedagogene befant seg var forventningene store.

Pedagog E: Jeg hadde kjempehøye forventninger. Egentlig forventning om at denne pennen kunne oversette ALT. Men jeg kom litt ned på jorden etter hvert.

Pedagog B: Det hørtes veldig spennende ut. Jeg ble umiddelbart trigget og nysgjerrig. Finnes veldig lite pedagogiske verktøy – her er det et fiks ferdig.

Pedagog D: Store forventninger om at dette skulle være supert å bruke i barnegruppen. Har en del barn som ikke har tilegnet seg norsk språket og har kun morsmålet. Så tenkte at dette var en ypperlig måte å få kontakt på.

Forventningen til den ene pedagogen handlet om et materiell som var ferdig og klar til bruk. «Lamineringspedagoger» er et uttrykk som brukes om pedagoger fordi det er en god del av materialet som blir laget av pedagogene selv og laminert for at materialet skal vare en stund. Den andre pedagogen hadde forventninger om at dette verktøyet ville fungere bra med barn som ikke hadde tilegnet seg mye norsk. Vedkommende hadde forventninger om at PENpal kunne bidra til å skape kontakt. Forventningen om å skape kontakt blir nevnt av andre

pedagoger som trakk frem at kanskje PENpal kunne fungere som «icebreaker» for nye barn på avdelingen. Her kan det se ut som pedagogene har en forventning om at et digitalt verktøy kan være med å bidra til å skape kontakt, fordi man får noe felles. En annen pedagog hadde en forventning om at verktøyet kunne bidra til å «... bygge bro» mellom pedagogen og barnet, samt bygge bro til foreldrene. Slik jeg vurderer dette, har disse pedagogene ganske store forventninger til hva PENpal kan bidra med. På den andre siden var det pedagoger som ikke helt så for seg hva verktøyet kunne bidra med og derfor syntes det var litt vanskelig å si hvilke forventninger de hadde.

Pedagog F sine tanker omkring forventninger er kanskje noe flere av pedagogene kunne kjent seg igjen i.

Pedagog F: Nei – vet ikke helt hva jeg hadde tenkt holdt jeg på å si. Hørtes ut som et eller annet spennende, men jeg tror jeg hadde litt problemer med å skjønne helt hvordan det ble i praksis liksom.

Å si ja til å delta i utprøving av et verktøy tolker jeg som at man er nysgjerrig på om dette verktøyet kan bidra til noe positivt på en eller annen måte. For noen av pedagogene er forventningene knyttet til oversettelse, for andre handler det om språk og for noen er forventningene knyttet til å skape kontakt og bli kjent med barnet og foreldrene. Slik jeg tolker forventningene handler de om noe som skal bidra til å gjøre barnehagedagen bedre, både for barnet og pedagogen. Pedagogene uttrykte et ønske om å kunne ha mulighet til å oversette når man ikke har et felles språk for å skape forståelse. En god pedagogisk grunnregel er å gå fra det kjente til det ukjente. I tillegg er trygghet en viktig forutsetning for å lære. Slik jeg tolker pedagogene handler det om å bringe fram noe kjent for barna, og på den måten bidra til å skape kontakt. Hvis barn får hjelp via morsmålet, kan det bidra til at språklæringen oppleves som tryggere (Giæver, 2014, s. 69). Rekrutteringen til å delta i utprøvingen gikk som nevnt tidligere raskt og smidig, og dette er det rimelig å tolke som at pedagoger har et ønske om materiell til bruk sammen med barn med et annet morsmål enn norsk, og i flerspråklige barnegrupper.

4.2.2 Bruk og synliggjøring av morsmål i barnehagen

Didaktisk planlegging handler om å tenke systematisk om pedagogisk arbeid. Ordet didaktikk betyr å lære, undervise eller klargjøre (Lafton & Letnes, 2014, s. 15). Didaktikk handler ofte om tre grunnspørsmål: hva, hvordan og hvorfor. Forskningsspørsmål to knyttet seg til hvilke

mål pedagogene satte til bruk av PENpal. Det handler dermed om didaktikkens hvorfor. Ble målene knyttet til enkeltbarn eller barnegruppen? Handlet målene om læring av norsk som andrespråk eller morsmålet? Inkludering? Lek? Språklig mangfold?

Målene pedagogene gav uttrykk for handlet både om å styrke, høre, bruke, samt å vise glede og stolthet over morsmålet sitt:

Pedagog A: Få bekreftelse på morsmålet.

Pedagog B: Primært å støtte morsmålet.

Pedagog H: Målet må jo være å styrke morsmålet.

Pedagog D: Høre morsmålet i en smågruppe.

Pedagog E: Gleden ved å vise språket sitt. At han skulle bli stolt over at han er polsk.

Pedagog G: Være stolt og gi mestringsfølelse.

Uttalelsene fra pedagogene handlet stort sett om å høre og støtte morsmålet, i tillegg var pedagogene opptatt av at barna skulle være stolte av språket sitt. På bakgrunn av disse sitatene kan en tenke seg at pedagogene har kompetanse om viktigheten av morsmålet. Enten som en del av identiteten eller som en støtte i utviklingen av norsk som andrespråk (Sandvik & Spurkland, 2009). Pedagogene hadde gjort seg erfaringer med at ikke alle barn ønsket å bruke morsmålet sitt i barnehagen. En av pedagogene forklarte dette med at barna skiller mellom barnehage og hjemme.

Pedagog C: Av og til skiller de verden. Altså i barnehagen snakker de det språket og hjemme snakker de det språket. Så når det kommer i barnehagen, akkurat som de glemmer alt. Så blir de litt usikre – og hvis du da er litt utrygg og sjenert så sier du det i allefall ikke.

En annen pedagog hadde lignende erfaringer, når barna ikke gav respons når pedagogene etterspurte forskjellige ord på ulike morsmål.

Pedagog D: Jeg spør ofte og da er det liten respons å få egentlig. Ja, og det er liksom sånn – det har jeg undret meg litt over om det er på grunn av at de ikke forstår hva jeg mener. Eller at det liksom, jo men her snakker jeg norsk sant.

Her virker det som om pedagogene er interessert og åpne for at barna skal ta i bruk morsmålet sitt i barnehagen. De etterspør barnas ressurser på ulike språk, men til tider møter de barn som

foretrekker å bruke norsk. Årsakene til at barna helst vil bruke norsk i barnehagen tenker pedagogene kan henge sammen med at barna knytter ulike språk til ulike kontekster, det kan handle om at de er sjenerte og/ eller at de ikke forstår. I tillegg tenker jeg at det kan handle om hvilke erfaringer de har gjort seg når de har brukt morsmålet. Har bruk av morsmålet gitt dem gode erfaringer der de har møtt barn og voksne som har vist dem nysgjerrighet og interesse? Eller har erfaringer med og ikke bli forstått, misforstått eller oversett, når de bruker morsmålet sitt? Kan også manglende bruk av morsmål handle om at både barn og voksne fort får en følelse hva som er «foretrukket» språk i barnehagen?

Samlet sett gir disse pedagogene uttrykk for at målsettingen deres med bruk av PENpal var knyttet til morsmål og det stemmer godt med målsettingen i rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 24) som handler om at personalet skal støtte flerspråklige barn i å bruke sitt morsmål. En av pedagogene trakk frem utvikling av norsk som andrespråk som mål for hennes utprøving, men at dette skjer best via et godt morsmål.

Pedagog I: Målet for ungene - altså hvis de er trygge på morsmålet så er det lettere å lære seg et språk til. Dermed vil jo målet være at de etter hvert mestrer norsk bedre. Det er sluttmålet for å si det sånn.

Noen av pedagogene hadde klare mål med bruk av PENpal blant annet som aktivitet i en allerede etablert smågruppe. Andre pedagoger hadde som mål å bruke den til språktrening med utvalgte barn, enten en til en eller i mindre grupper. Å sette seg mål er en del av det pedagogiske arbeidet, en annen side er hva som skjer i virkeligheten.

4.2.3 Organisering

I forkant av undersøkelsen var jeg nysgjerrig på om pedagogene ville ta i bruk PENpal med enkeltbarn, i såkalt en-til-situasjoner, eller i grupper. En tredje mulighet som også fremkommer i analysen er at PENpal ble tatt i bruk inne på avdelingen. Informantene har ulike didaktiske begrunnelser for hvordan de organiserte bruk av PENpal i sine flerspråklige barnegrupper. Pedagogene fortalte om både planlagt og spontan bruk av PENpal. Noen hadde faste grupper der verktøyet ble tatt frem, mens andre hadde tatt i bruk PENpal i mer sponante situasjoner. Rolig tidspunkt som f.eks. rett etter frokost eller på ettermiddagen ble trukket frem som eksempler på når PENpal ble tatt i bruk. Enten ved at pedagogen da fikk anledning til å gå fra avdelingen eller at den ble brukt inne på avdelingen. Andre har brukt PENpal til

mer faste tidspunkt, for eksempel i forbindelse med faste smågrupper. Videre vil jeg presentere pedagogenes pedagogiske begrunnelser for de ulike organiseringene.

PENpal brukt en-til-en

En del av pedagogene valgte å introdusere PENpal for barnet i en setting med kun barnet og pedagogen. Slik fortalte en av pedagogene om første gang PENpal ble introdusert.

Pedagog G: Da var det bare han og meg, da satt vi litt her inne. Det gjorde vi flere ganger slik at han skulle bli trygg på dette og at jeg skulle lære dette her utstyret å kjenne.

Videre fortalte pedagogen at vedkommende var åpen for å se litt hva som skjedde og hvilken vei det tok.

Pedagog G: Det er det med å få leke seg litt igjennom, at det skal være litt gøy, se hva som skjer og hvor interessen deres er.

Det var spesielt to barn som var utgangspunkt for denne pedagogens utprøving. Begge barna ble første gang kjent med PENpal sammen med pedagogen. Videre bruk av PENpal med disse barna har ifølge pedagogen tatt to ulike retninger. For ett av barna ble PENpal noe som bidrog til at barnet ganske raskt opplevde gleden av å vise sitt morsmål sammen med andre barn både i mindre grupper og inne på avdelingen. Når det gjaldt det andre barnet fortalte pedagogen at barnet brukte morsmålet i en-til-en-situasjoner, men hvis andre var tilstede så kommer det ikke et ord. Ifølge pedagogen handlet ikke dette om at barnet ikke ønsket å bruke PENpal og/eller morsmålet sitt i barnehagen. Det underbygget pedagogen med at barnet på eget initiativ hentet både boken og PENpal. Informanten reflekterte ikke mer inngående rundt årsakene til dette, men det kan her se ut som om barnet generelt er litt sjenert eller at det ennå ikke er så trygg på morsmålet at det tør å bruke det i en større gruppe. Det er også mulig at barnet opplevde det unaturlig å bruke morsmålet med en pedagog som ikke kunne hennes morsmål. Disse to eksemplene viser at vi som voksne må være bevisste på at barn er forskjellige og trenger ulike tilnærminger. En måte å gjøre ting på kan passe godt for noen barn mens andre barn har andre behov.

Slik jeg forstår pedagogen handler denne måten å introdusere og bruke PENpal på om flere aspekt ved organiseringen. Blant annet handler det om at barnet skal bli komfortabelt med å høre morsmålet og bli kjent med verktøyet. I tillegg har pedagogen behov for å se hvordan

verktøyet fungerer både for egen del og for hvordan det påvirker barnet. Ingen av informantene har kun brukt PENpal i en-til-en-situasjoner.

Pedagog H og pedagog E fortalte om to ulike erfaringer med å bruke PENpal i en-til-en-situasjoner. Ifølge pedagog H, kunne PENpal brukes på to ulike måter, der den ene var å styrke morsmålet til de barna som har dårlig morsmål. På avdelingen har pedagogen et barn som snakket greit norsk men hadde et dårlig morsmål, og pedagogen ønsket å bruke PENpal for å styrke barnets morsmål. Det ble satt av tid til at pedagogen og barnet fikk bruke materialet, men barnet uttrykket flere ganger at «jeg vil ikke dette». Pedagog H tror ikke barnet var flau og var usikker på hvorfor barnet ikke ville. Pedagog H reflekterte over om dette handlet om at det ikke var en virkelig person men et verktøy som brukte morsmålet. Pedagog H trakk fram at det fungerer greit å bruke morsmålet når den flerspråklige assistenten var i barnehagen. Slik jeg tolker dette kan dette handle om at barnet heller ønsket og være sammen med andre barn enn å bli tatt ut av gruppen. Om dette er tilfellet, ville det kunne fungert å gå rett over til å prøve ut PENpal med flere barn til stede? Det kan også handle om at barnet ikke forbinder morsmålet med pedagogen, og at det da blir unaturlig å bruke morsmålet med pedagogen som har norsk som morsmål. For øvrig undrer jeg meg over hvordan pedagogen tenker at en kan lære morsmålet ved å bruke PENpal. Det er generelt veldig vanskelig om ikke umulig å lære andre noe som man ikke kan selv. I og med at barnet ikke hadde et godt morsmål, kan det være vanskelig å oppleve mestring, og dette kan også være en årsak til at barnet ikke ble engasjert og valgte vekk verktøyet? Uten å spørre barnet er det imidlertid umulig å vite sikkert hvorfor barnet ikke likte den situasjonen. Dette er en generell lærdom fra denne pedagogens erfaring og som har allmenn gyldighet i all utprøving av nye pedagogiske verktøy.

En annen pedagog opplevde en lignende situasjon men gjorde seg en helt annen erfaring. Også her var det et barn som strevde språklig både på norsk og morsmålet. Pedagogens mål med bruk av PENpal handlet om å vise glede over språket. Tidligere erfaringer hadde vært at barnet ikke ville bruke morsmålet i barnehagen og ofte svarte «eg vet ikkje» når personalet spurt hva noe het på barnets morsmål. Pedagog H hadde følgende erfaring første gang PENpal ble introdusert:

Pedagog E: Vi holdt på bare meg og han her inne. Min første tanke når jeg så reaksjonen til xx var at han ble veldig glad og overrasket og ville se i hele boken og høre hvert ord. Han var kjempestolt over å si meg hva ting var på polsk. Han fikk prøve mye selv og var kjempe engasjert.

På en måte kan man si at disse to pedagogene hadde samme utgangspunkt med at de valgte å bruke PENpal en-til-en-situasjoner med ett barn som har noen utfordringer på morsmålet. Målene til pedagogene var forskjellig, der den ene pedagogen hadde som mål at barnet skulle lære morsmålet mens den andre hadde som mål om at barnet skulle vise glede over morsmålet sitt. Reaksjonene fra de to barna var veldig forskjellig, der en reagerte negativt og den andre positivt. En rimelig tolkning av dette er at barnas opplevelse er helt forskjellig i de to situasjonene; For det ene barnet blir det en negativ opplevelse når morsmålet blir trukket frem i barnehagen i det barnet «opplever» at dette er noe vanskelig jeg ikke mestrer helt samtidig som det ligger i konteksten at dette er noe barnet skulle være flink til og derfor oppleve som spennende og morsomt. For det andre barnet blir opplevelsen en helt annen og svært positiv – her ligger «gjenkjenning», «lek» og «humor» lengre fremme og tydeligere i konteksten, noe barnet også oppfatter og kan boltre seg fritt i. Latter og glede er gode virkemidler for å løse opp spenninger og dempe prestasjonsfrykten (Søbstad, 2006).

Datamaterialet mitt viser at flere har brukt PENpal i en-til-en-situasjoner som en introduksjon til PENpal - både for barnets del og egen del - som en måte å bli kjent med verktøyet og se hvordan barnet responderte. Ingen av pedagogene har kun brukt en-til-en-organisering men har gått videre til å bruke PENpal enten i faste eller tilfeldige smågrupper og på avdeling.

PENpal brukt i smågruppe

Flesteparten av pedagogene valgte å organisere bruken av PENpal i smågrupper, der barna med de aktuelle morsmålene var utgangspunkt for gruppesammensetningen. Da pedagog B sa ja til å delta i utprøvingen, hadde pedagogen et bestemt barn i tankene. Dette barnet var akkurat begynt i barnehagen og forholdsvis ny i norsk som andrespråk. Pedagogen tenkte at PENpal ville være en perfekt måte å bli kjent på, ved at man hadde et felles treffpunkt i materialet. PENpal ble brukt i en smågruppe som møttes to ganger pr uke, der en av aktivitetene var språkaktivitet. Barna som var med i gruppen, var ifølge pedagogen håndplukket, og hadde ulike morsmål. Formålet var at alle skulle få være i en mindre gruppe der en kunne bruke språket og få noen felles lekerfaringer. Når det gjaldt det nye barnet, var tanken at barnet skulle bli løftet frem ved at hun mestret et annet språk og på forhånd hadde blitt kjent med PENpal sammen med den flerspråklige assistenten.

En annen pedagog organiserte sin bruk av PENpal i en språkhomogen gruppe, med tre barn med samme morsmål. Noen ganger hadde det vært kun pedagogen og et barn, men stort sett hadde det vært en gruppe på to – tre barn. Utover i intervjuet spør jeg hvilke pedagogiske

begrunnelser som ligger til grunn for at det ikke har vært barn med norsk som morsmål i gruppen. Spørsmålet ser ut til å komme overraskende på pedagogen og svaret kom overraskende på meg «*Jeg trodde det var det jeg skulle*». I og med at materialet var på polsk og norsk hadde pedagogen tenkt at dette var noe som skulle brukes sammen med barn med polsk morsmål. Pedagogen hadde også tenkt at denne måten å organisere på ville gi best og mest utbytte. Bakgrunnen for dette var at pedagogen ønsket mer tid med barna en -til- en eller i mindre gruppe. Denne måten å organisere på hadde blant annet ført til at pedagogen hadde oppdaget at barna hadde mer norskferdigheter enn pedagogen tidligere trodde.

Pedagog 1: Det som jeg oppdaget ... de er jo sterkere i norsk enn jeg faktisk trodde. Jeg tenkte at.. de kan nok ikke det. Og så kan de det jo!

Her kan det se ut som PENpal har ført til at barna og pedagogen har brukt tid sammen, der språk har vært i særlig fokus. Ved hjelp av verktøyet hadde pedagogen sett nye sider ved barna og de har fått anledning til å vise sine språklige ressurser. Et barn med lite språkferdigheter på norsk kan forsvinne i en stor gruppe med opptil 16 – 20 barn, og det kan være en utfordring for personalet å se hvert enkelt barn. Faste grupper med færre barn kan også bidra til at rolige og litt sjenerte barn lettere tør være språklige, i og med at de blir trygge på de andre i gruppen. Trygghet spiller en viktig når en skal prøve seg på et nytt språk. Pedagogen trakk også frem at det har vært godt å få «alenetid» med barna, dette har ført til at de hadde blitt enda bedre kjent.

Pedagog I: Fordi det blir til at de forteller litt mer når du får de litt sånn en og en og to og to.

For noen av pedagogene handlet det om å introdusere verktøyet først for et aktuelt barn for på denne måten å gi dette barnet anledning til å bli kjent med verktøyet før de andre barna. Slik jeg forstod pedagogene handlet dette om at barnet skulle få en mulighet til å mestre verktøyet og dermed ha noe å bidra med i gruppen som ville være positiv for barnet med tanke på å bli sett og inkludert.

Et par pedagoger fortalte om et bevisst valg om å la enkeltbarn bli kjent med PENpal først før det ble introdusert i større grupper. Bakgrunnen for det var at pedagogene ønsket at disse barna skulle få et «løft.» Der barna får identitetsbekreftelse gjennom å bli anerkjent for den du er og de ressursene du har med deg (Gjervan et al., 2016b, s. 143). Ved å la barna lære PENpal å kjenne ble de på en måte «mester» og kunne vise sine ressurser for de andre i gruppen på avdelingen. Språkarbeid i smågrupper bidrar til synliggjøring av enkeltbarnet, og

det kan gi økt mulighet for trygghet og til å eksponere seg i større grad enn i en storgruppe (Kibsgaard & Husby, 2009, s. 34).

PENpal brukt på avdeling

En av pedagogene hadde på forhånd tenkt at PENpal skulle brukes i en gruppe med fire barn som hadde samme morsmål. Målsettingen var at barna skulle få høre morsmålet sitt og at det ville bidra positivt med tanke på deres flerspråklige utvikling. Det ble ikke slik pedagogen hadde tenkt på forhånd.

Pedagog D: Jeg så for meg en smågruppe, men sånn ble det ikke. Jeg har mange barn som sitter med mange andre språk. Så dette ble bare en stor sånn felles ting egentlig.

Pedagogen fortalte at det ble helt feil å ta med seg pennen inn på et eget rom, og bak lukkede dører skulle barna få høre morsmålet sitt. Vedkommende endret dermed sin plan for hvordan verktøyet skulle brukes. Pedagogen valgte å ta PENpal fram på avdelingen et par ganger i uken, på tilfeldige tidspunkt der pedagogen mente det var hensiktsmessig. Hver gang skjedde det samme, at mange barn samlet seg rundt bordet der pedagogen satt med PENpal og boken. En barnehagehverdag er veldig sosial, og ikke alle barn er like begeistret for å delta i sosiale prosesser. Det er noe vi må akseptere og respektere, uten at barna skal defineres som «unormale», ifølge Darre (2014, s. 35), som legger til at vi samtidig må utfordre barn på ny områder, spesielt det som vil være nyttig og øve på. Digitale verktøy kan være en blant flere innfallsvinkler til å engasjere de mer inneslutta barna inn i sosiale relasjoner ifølge Darre (2014, s. 35). Pedagogen fortalte at flere språk på avdelingen på den måten ble synliggjort. For noen kan det å gå inn på et rom være spennende og føles litt «eksklusivt» ved at man få lov til å være med den voksne og noen andre barn. For andre kan det å gå ut på et grupperom oppleves som å måtte gå fra noe og noen, der en kan føle seg ekskludert. Ved å ta fram PENpal på avdelingen bringer en inn frivillighet som for mange er et godt utgangspunkt for lek, deltakelse og læring. På den andre siden kan det være vanskelig å «komme til sin rett» hvis det blir mange barn som samles på en gang. Da kan det lett bli slik at den «sterkeste» vinner med mindre den voksne klarer å skape en atmosfære der en klarer å inkludere alle. Argumenter som andre pedagoger trakk fram for og ikke bruke PENpal på avdeling, var at turtaking ble vanskelig og lyd kunne bli en utfordring.

Pedagogene valgte ulike organiseringer i forbindelse med utprøving av PENpal, der verktøyet ble brukt en-til-en-situasjoner, i smågrupper og på avdeling. Slik det fremkommer i materialet

var smågruppe-situasjoner, med barn med ulike morsmål, den mest brukte varianten. Flere valgte å bli kjent med verktøyet sammen med barna med de aktuelle morsmålene før de introduserte den til flere barn. Datamaterialet gir ingen klare funn når det gjelder hva som er den «riktige» måte å organisere bruk av PENpal på. På et mer overordnet plan kan det imidlertid konkluderes at pedagogene må gjøre sine pedagogiske vurderinger på bakgrunn av hvilke barn/barnegruppe de har og hva som er målsettingen med bruk av PENpal i den aktuelle situasjonen. Slik fremstår de som pedagogisk kompetente og koherente i sin bruk også av et for dem og barna et nytt pedagogisk verktøy.

4.2.4 Glede, stolthet og humor ved bruk av PENpal

I et stort flertall av intervjuene trakk pedagogene fram at utprøving med PENpal hadde medført mye glede, stolthet og latter.

Pedagog C: De strålte med en gang de hørte når jeg tok den på polsk. De strålte med en gang og synes det var kjempegøy. De var veldig sånn, ja det var ganske morsomt å se hvordan de smilte og lo og synes dette var kjempegøy. De synes det var gøy å få prøve selv. Det ene barnet som var med i den lille gruppe hadde snakket veldig lite polsk på avdelingen. Hun var aktiv på polsk med en gang. De koste seg skikkelig, det var veldig gøy, ja både de og jeg synes det var gøy.

Glede er ifølge Søbstad (2006, s. 73) ikke noe vi kan bestemme oss for å føle, den kommer spontant og kan ikke planlegges. Denne spontane glede dukket flere ganger opp under utprøvingen av PENpal. Pedagog C beskrev barn som tydelig viste spontan glede og begeistring da de fikk høre morsmålet sitt. Barnet som ellers ikke brukte morsmålet på avdelingen viste i denne situasjonen at morsmålet ble tatt i bruk når det føles riktig og naturlig. Dette eksemplet viser at gjenkjennelse og identitetsbekreftelse oppleves som positivt hos barna.

En annen pedagog gjorde lignende erfaringer med flere barn, også her var det barn som tidligere ikke hadde vist særlig glede eller stolthet over morsmålet sitt. Pedagogen gav uttrykk for at barnets morsmålskompetanse var blitt etterspurt uten at barnet tidligere hadde vist interesse for å dele den med de andre i barnehagen.

Pedagog E: Ja han ble veldig veldig glad, han ble helt sånn... han ble sååå glad. Ville høre alle ordene på polsk og sa; åh, den snakker sånn som mamma! Han ble veldig

glad og overrasket og ville se i hele boka og høre hvert ord. Han fikk styre mye selv og var kjempeengasjert.

Pedagogen fortalte om lignede episoder der PENpal ble tatt frem blant annet sammen med ei jente med somali som morsmål og en gutt med tyrkisk morsmål.

Pedagog E: Du skulle sett henne når hun hørte denne pennen snakket somali. Så ble hun helt sånn... jeg forstod ikke hva hun sa hun bare stod og bablet, på sånn, ja sikkert en blanding av somali og norsk. Hun ble helt sånn i 100. Og et annet barn med tyrkisk som morsmål, da jeg introduserte det for han ble han helt... Jeg forstod ikke hva han sa men han bare ropte og ropte og var så glad.

Pedagogen beskrev dette som en «icebreaker» for dem og at dette bidro til at de på en måte fikk kontakt. Ifølge pedagogen handlet dette om at pedagogen traff noe i barnet som var gjenkjennelig og at barnet opplevde en glede ved å bli sett. Barnet som hadde somali som morsmål og pedagogen, var ved slutten av utprøvningsperioden, akkurat blitt kjent. Barnet hadde lite kompetanse i norsk som andrespråk. Det er rimelig å anta at dette barnet opplevde mye nytt og ukjent rundt seg. I og med at barnet ikke var kommet særlig langt i sin norskspråklige utvikling var det nok mye i løpet av en barnehagedag som ikke var gjenkjennelig. Da plutselig å få høre sitt eget morsmål virket tydeligvis både overraskende og positivt for denne jenta. Barnet møter en pedagog som gjennom en ressursorientert holdning (Hauge, 2004, s. 23) synliggjør barnets språklige bakgrunn., og gir barnet identitetsbekreftelse (Gjervan et al., 2006b, s.143). Om andre nye barn i barnehagen med lite norskferdigheter vil ha samme opplevelse, vil nok variere med flere forhold som allerede er omtalt i forrige delkapittel, men pedagogenes erfaringer her viser at glede og stolthet er et sannsynlig resultat for mange barn gitt de rette forholdene for øvrig.

Pedagogen trakk frem at erfaringene vedkommende hadde gjort seg med PENpal er først og fremst at verktøyet bidrar til å skape glede over å bruket språket. Flere av informanten fortalte at når de hadde etterspurt hva forskjellige ting heter på morsmålet, hadde mange hatt erfaringer med at barna da ikke hadde vist noe merkbar glede over å fortelle. Derimot hadde det vist seg at de samme barna med bruk av PENpal ved flere anledninger nå viste glede over morsmålet og hadde begynt å bruke det i barnehagen, noe de altså de ikke hadde gjort tidligere. Hva kan dette handle om?

Gjennom å bli kjent med verktøyet, høre på ulike språk og selv prøve seg på ulike språk gir pedagogene tilbakemelding om at det ofte ble latter og god stemning. Her er noen av pedagogenes beskrivelser av erfaringene med bruk av PENpal sammen med barna.

Pedagog A: De syns det var kjekt.

Pedagog B: Kjempeskjett – til og med jeg hadde det utrolig gøy sammen med ungene må jeg si.

Det har ifølge pedagogene vært mye humor og en fortalte at ungene «er himla glad når jeg kommer med den». Flere ganger i intervjuet trakk denne pedagogen fram den gode stemningen som hadde vært i gruppen i forbindelse med bruk av verktøyet. Videre fortalte pedagogen:

Pedagog B: Det med humor har vært et viktig aspekt. Det har vært veldig mye fnising, tull og tøys om noe felles. Ja det har gitt en ny dimensjon i smågruppen vår. Det har vært kjempegøy. Ungene har syns det har vært kjempespennende med den snakkende penn. Ser på trivsel og deltakelse at dette fenger og at dette er gøy. Vært veldig inkluderende for alle.

Her har PENpal vært brukt i en fast gruppe som møttes et par ganger i uken. PENpal hadde vært brukt i forbindelse med temaarbeid, som i utprøvsperioden blant annet hadde handlet om frukt. Barna fikk se, lukte, ta og smake på ulike frukter, i tillegg til at de brukte sidene i *Min tospråklige snakkende ordbok* som omhandlet frukt og hørte hva frukt het på arabisk. Her har pedagogen klart å knytte bruken av PENpal til en aktivitet i gruppen, der språklig mangfold ble lagt til allerede eksisterende temaarbeid. I denne sammenheng ble alle barna aktive deltakere. En annen pedagog brukte også lek i forbindelse med bruk av PENpal. Denne pedagogen hadde en liten gruppe som bestod av et par barn med polsk som morsmål og et par barn med norsk som morsmål. Aktiviteter som å finne like ord er blitt trukket frem som morsomt og kjekt.

Pedagog E: Ja så det syns jo de har vært veldig gøy, når vi finner ord som er like, det er kjempeløye liksom. Da må vi høre det om og om igjen på begge språk. Det er også veldig stas å telle på ulike språk.

Den voksne som rollemodell når det gjelder å tørre å hive seg uti et nytt språk og feile, ser ut til å gi et positivt bidrag til barn som kanskje syns det er vanskelig å si og gjøre noe de ikke mestrer helt. Når personalet i barnehagen ikke er redde for å kaste seg ut i nye ting, er de med

på å ufarliggjøre det som er annerledes og nytt (Tkachenko et al. 2013, s 66). I utviklingen av et andrespråk er det en viktig egenskap og tørre å slippe seg løs og snakke og prøve å bruke det nye språket aktivt.

4.2.5 «Jeg vil være norsk»

I avsnittet «humor og glede» refererte mange pedagoger til episoder der barna viste stor glede og begeistring når de hørte morsmålet sitt via PENpal. Det er også en del tilbakemeldinger fra pedagogene om at ulike morsmål var blitt mer synlige på avdelingene og barn som tidligere ikke brukte morsmålet sitt nå tør og ville bruke det mer. En spesiell historie under utprøvingen av PENpal ble fortalt i et av intervjuene. For å gjøre fortellingen mer leservennlig samt ivareta taushetsplikten velger jeg å gi barnet et fiktivt navn og morsmål, i tillegg til at jeg gir pedagogen navnet Siri.

Siri er pedagogisk leder på 3 – 6 års avdelingen der Rafat på 5 år går. Det er flere barn på avdelingen som ikke har norsk som morsmål. For en tid tilbake hadde Siri i samarbeid med den flerspråklige assistenten hatt en samlingsstund der de trakk fram urdu, som er morsmålet til Rafat. Siri forteller at Rafat nesten hadde begynt å grine i forbindelse med samlingsstunden fordi;

han syns det var helt forferdelig at vi kunne bruke dette i barnehagen.

Ifølge Siri var Rafat opptatt av at han så annerledes ut og snakket annerledes. Dette tema tok Siri opp på en foreldresamtale, og far bekrefter at også hjemme opplevde de at Rafat ikke ønsket å identifisere seg med morsmålet. Far fortalte at Rafat ikke ønsket at de snakket morsmålet hjemme, og han ønsket at foreldrene skulle snakke norsk med han. Ved en tilfeldighet får Siri tilbud om å være med på utprøvingen av PENpal og var spent på hvordan dette vil påvirke Rafat sin holdning til eget morsmål. På samme avdeling var det også et annet barn Siri ønsket å ta med på utprøvingen. Siri gav uttrykk for at hun ikke hadde noen spesielle forventninger til PENpal. Det andre barnet på avdelingen hadde mistet sin flerspråklige assistent og Siri tenkte at kanskje verktøyet kunne bidra til at barnet fikk høre noe på morsmålet sitt i barnehagen.

I og med at Rafat var tydelig på at han ikke ønsket å bli koblet til morsmålet valgte Siri at det kun var de to når de skulle prøve ut PENpal de første gangene.

Det begynte med at jeg brukte den og viste litt til å begynne med, for han var litt skeptisk. Jeg tok smilemunn på det han kunne både på norsk og urdu.

Etterhvert var Rafat den som styrte pennen, noe han mestret raskt og syntes var kjekt. På spørsmålet om hvilke mål pedagogen satte seg svarte Siri:

Jeg hadde egentlig ikke noen spesielle mål, det var egentlig bare å bli kjent og se hvilken vei det tok. Jeg var litt åpen for at ungene skulle styre litt og at det skulle være gøy. Det var vel egentlig det. Så var det vel, spesielt det med han med at han på en måte skulle bli litt stolt. Det var jo egentlig det jeg håpte på.

Rafat og Siri lekte seg med PENpal og boken flere ganger, og de var innom forskjellige tema som dyr, kropp og klær. Den flerspråklige assistenten og Rafat brukte også PENpal sammen, og assistenten ble da begeistret for verktøyet. Etterhvert ble kompisene og andre barn med når de brukte PENpal, og Rafat tok rollen som lærer. Siri fortalte at Rafat nå hadde blitt stolt over at urdu er morsmålet hans, og de andre barna har sett en annen side av han. Siri beskrev de andre barna sin beundring over Rafat sin språkkompetanse på følgende måte:

Sånn at du ser liksom beundringen fra de andre når han snakker urdu, at de blir litt sånn – kan du det?

Ungene syntes det var spennende og de hadde nå lært forskjellige ord. For Rafat var det nå naturlig og viktig å fortelle hva ulike ord heter på hans morsmål og han var tydeligvis stolt over hele sin språkkompetanse. Foresatte hadde vist stor takknemlighet over endringen som har skjedd og satte stor pris på at de nå kunne bruke morsmålet hjemme og i hente/bringesituasjon. Siri fortalte at de har jobbet en del med tema forskjellighet, blant annet at vi er ulike på utsiden, at vi har forskjellig farge både på hud, hår og øyne.

Historien om Rafat handler både om identitetsbekreftelse og perspektivutvidelse. Her er det et barn som tydelig gir beskjed om at hans morsmål ikke hører hjemme i barnehagen. Han vil heller ikke at morsmålet skal brukes hjemme, dette beskrives som frustrerende både for han og familien. Ikke alle barn klarer å gi så godt uttrykk for det som Rafat klarte og barns mostand blir også møtt på forskjellig måte. I dette tilfellet ser det ut til at bruk av PENpal har ført til at morsmål ble koblet til noe spennende, nytt og kjekt. Ved å få være den som ble kjent med verktøyet først og på en måte «eide» det, kan det se ut som om Rafat fikk en form for kapital som gav han selvtillit og som ble tatt positivt imot i barnegruppen. Jeg vet ikke noe om hvilken status Rafat hadde i barnegruppen før denne hendelsen. Det som er fascinerende

med denne historien er uansett at den språklige kompetansen som Rafat så på som verdiløs og ikke ville vedkjenne seg, nå har blitt en sosial kapital som han er stolt av og som han har glede av. PENpal ser ut til å ha bidratt med å gjøre Rafat sin kompetanse gyldig i barnehagen. Barns kunnskaper og erfaringer må gjøres gyldige for hverandre, der barn kan se hverandres forskjellighet som en ressurs (Gjervan et al., 2006b, s. 146). Er jeg mest norsk eller pakistansk? Kan jeg være begge deler, eller ingen av delene? Når passer det å være pakistansk og når passer det å være norsk? En god del barn, ungdom og voksne bruker for mye tid og krefter på jakten etter en trygg «både-og-identitet». Barnehagens oppgave er å gjøre alle barn trygge på seg selv og sin kompetanse, og gi rom for alle i fellesskapet.

4.2.6 PENpal – medierende redskap for samtaler og læring i fellesskap

I denne utprøvingen ble både PENpal og boken brukt som en støttestruktur for barns felles oppmerksomhet. Ifølge pedagogene har bruk av PENpal sammen med boken ført til gode samtaler.

Pedagog A: Positivt med ei bok som alle kan forholde seg til.

Pedagog F: Boken i seg selv er god. Jeg likte godt bøkene, det var gode bilder og det var nyttige ting.

Pedagog I: Det jeg liker så godt her – er jo at alt er så relevant, spesielt i forhold til den fireårsgruppen som jeg har hatt. Masse av disse temaene er kjemperrelevante for oss da. Så det er veldig fint.

Uttalelsene til pedagogene handler om bruk av boken sammen med PENpal der de gir uttrykk for at temaene i boken er relevante i barnehagesammenheng og at det er bra med en bok som alle kan forholde seg til. Dette tenker jeg handler om at man kan høre ordene på forskjellige språk, noe man ikke kan med en vanlig bok. Videre kommer noen pedagoger inn på at bruk av PENpal og boken har handlet om mer enn bare å høre ord.

Pedagog C: Du får jo i gang samtaler liksom, samtidig som de finner ut hva ting heter.

Pedagog H: Den har bidratt til samtaler, vi har snakket om familier, kroppen, hvor babyer kommer fra (...) Det har ikke bare vært ord og ord og ord nei, det er like mye samtaler.

Pedagogene trekker her frem at PENpal sammen med boken ser ut til å ha mediert samtaler om faglig innhold fra barnehagens ulike kunnskapsområder. Slik jeg forstår pedagogene har de ved hjelp av verktøyet og boken kommet inn på ulike tema. Bruken av verktøyet og boken har ikke kun handlet om å høre hvordan ord og begreper høres ut på ulike språk.

En annen pedagog har gjort seg erfaringer med at tiden de har brukt på PENpal og boken sammen med barna har ført til at de har blitt bedre kjent med barnet og familien.

Pedagog G: Jeg føler jeg har lært en del om hvordan de har det hjemme.

Pedagogen nevnte blant annet at de har snakket om familien, hvilken mat de spiser, og aktiviteter som foregår hjemme på en annen måte enn de har gjort tidligere. PENpal har dermed vært et redskap og et utgangspunkt for samtaler med barn og foreldrene om hjemmet.

Pedagog G: Altså når han får den oppmerksomheten rundt det så blir det mer spennende. Der jeg viser interesse og viser gjerne mer interesse for å bli kjent med den siden av han, enn gjerne jeg ville gjort uten denne.

Slik jeg tolker pedagogen her, handler det om at bruk av PENpal og boken har ført til at barnet har fått mer oppmerksomhet, blitt sett. Situasjonen har vært positiv i den betydning av at det har ført til samtaler som pedagogen og barnet ikke tidligere har hatt. Det kan virke som PENpal kombinert med boken er et godt utgangspunkt for samtaler. Pedagogene ser ut til å bruke artefaktene penn og bok utover det å høre enkelte ord. Verktøyet ser ut til å bidra både til samtaler om ulike tema knyttet til livet og samtaler som handler om språk, likheter og ulikheter. Bruk av konkreter er et godt virkemiddel i arbeid med språkstimulering og bilder i en bok kan gi et felles fokus. Når barn med annet morsmål i tillegg får høre ord på sitt språk kan det bidra til større forståelse og bidra til inkludering i en felles aktivitet.

4.2.7 Kort oppsummering

Pedagogene hadde ulike forventninger til PENpal, men var mer samstemte når det gjaldt hvilke mål de satte seg for bruken av verktøyet. Et tydelig funn når det gjaldt mål, var fokuset på morsmål. Her kan det virke som om pedagogene har kompetanse om morsmålets betydning for både identitetsbekreftelse samt morsmålets betydning for andrespråkutviklingen. Noen av informantene fortalte at de har erfaring med at barn ikke alltid ønsket å bruke morsmålet sitt i barnehagen. Samtidig viste deres erfaringer med PENpal at verktøyet kan bringe frem glede og stolthet over å høre morsmålet sitt og derigjennom har økt bruken av morsmålet i barnehagen.

Synliggjøring av ulike språk har også gitt positive og gode erfaringer når det gjelder identitetsbekreftelse og perspektivutvidelse i barnegruppen. Pedagogene gav også tilbakemelding om at bruken av PENpal har bidratt til at de har blitt bedre kjent med barnet, og familien men også bedre innsikt i barnets språkkompetanse. Flerspråkligbevissthet har via PENpal blitt tilført barnegruppen der noen av informantene for fortalte om samtaler med barna om språk, hva som er likt og hva som er ulikt.

Pedagogene i denne utprøvingen har organisert bruk av PENpal på tre ulike måter: en- til- en-situasjoner, i smågrupper og på avdelingen. For noe handlet valg av bruksmåte, organisering og tilrettelegging av situasjoner om å ha alenetid med få barn, mens andre tok i bruk verktøyet i allerede etablerte grupper. Å ta i bruk PENpal på avdelingen begrunnes gjerne med at flerspråklighet påvirker alle og at det digitale verktøyet kan bidra til perspektivutvidelse for alle barn.

4.3 Oppsummering

Resultatene fra analysen viser at PENpal er et verktøy som var ukjent for pedagogene, men som det var stor interesse for å være med å prøve ut. Det var stor variasjon i pedagogenes forventinger til PENpal, fra ingen til veldig høye forventinger. Innholdet i forventingene handlet om oversettelse, skape kontakt samt å høre morsmålet. Målene pedagogene satte for bruk av PENpal var for flertallet knyttet til morsmål der det både handlet om å høre og bruke morsmålet samt å være stolt over den språklige ressursen. Pedagogene gav tilbakemelding om at det gikk forholdsvis greit å bli kjent med verktøyet for såkalt enkel bruk, det er derfor overraskende at ikke de andre i personalet tok i bruk verktøyet. Når det gjaldt å få til en mer avansert bruk av verktøyet, som å laste opp lydfiler, gav pedagogene uttrykk for at de da ville hatt behov for mer tid. I en videre utprøving så pedagogene for seg et tettere samarbeid både med de flerspråklige assistentene og foreldre. På den måten ville de få til en beder utnyttelse av verktøyets potensiale.

Studien viser at pedagogene har gjort mange erfaringer med at verktøyet PENpal har synliggjort flere språk og skapt samtaler om språk. Der barna var blitt opptatt av hva som er lik og ulikt med språkene, og dermed fikk økt sin språklige bevissthet. Bruken av PENpal har også fått i gang samtaler som hadde bidratt til at pedagog og barnet var blitt bedre kjent.

Når det gjaldt organisering viser funnene mine at smågrupper var en måte å organisere på som mange av pedagogene hadde gode erfaringer med. Smågrupper var den organisasjonsformen

som et flertall av pedagogene i utprøvingen valgte. Men funnene mine viser også at en variert organisering ved bruk av PENpal åpner for individuelle tilpasninger for det enkelte barn.

Pedagogene gav tilbakemelding om at verktøyet hadde bidratt til å skape humor, latter og glede og bidratt til felles fokus og felleskapsopplevelser. I tillegg var det tydelige eksempler på at noen av barna i større grad begynte å bruke morsmålet i barnehagen.

I drøftingsdelen vil jeg rette fokuset mot tre tema som jeg mener er sentrale i mine funn. Det første temaet handler om den tekniske, digitale siden ved denne utprøvingen og pedagogenes digitale pedagogiske kompetanse. Videre vil jeg drøfte funn knyttet til pedagogiske valg og måloppnåelse ved bruk av PENpal. Tredje tema er knyttet til implementeringsutfordringer.

5 Drøfting

Målsettingen med denne oppgaven har vært å få kunnskap om hvilke digitale og pedagogiske erfaringer pedagoger gjør seg med bruk av PENpal i flerspråklige barnegrupper. Men også hva et digitalt verktøy som PENpal kan bidra med i flerspråklige barnegrupper, for å skape et inkluderende språk- og læringsmiljø.

Drøftingen tar utgangspunkt i relevante funn og består av tre deler. Del en handler om funn knyttet til PENpal som digitalt verktøy-, og digital pedagogisk kompetanse blant pedagogene. Del to handler om pedagogenes bruk og erfaringer av PENpal knyttet til å skape et inkluderende språk- og læringsmiljø. I tredje og siste del drøfter jeg ulike implementeringsutfordringer.

5.1 PENpal og et digitalt læringsmiljø

Alle de ni pedagogene som deltok i denne utprøvingen beskrev sin digitale kompetanse som god. Flertallet av pedagogene hører hjemme i Bølgan (2009, s. 27) sin kategori «de som er udelt positive». Pedagogene gav uttrykk for interesse og nysgjerrighet for dette nye digitale verktøyet, og 8 av 9 pedagog ønsket å låne verktøyet videre. Etter å ha brukt litt tid på egenhånd, ved å «trykke og leke litt» med verktøyet, klarte alle pedagogene å ta i bruk PENpal på den måten de kaller «enkel bruk». Ingen av pedagogene gav tilbakemeldinger på at barna har utfordringer med å mestre verktøyet, men pedagogene forteller at de har hatt noen episoder der pennen var litt «treg». Et par av de flerspråklige assistentene tok også i bruk PENpal, enten på oppfordring fra pedagogen eller på eget initiativ, uten noen opplæring. Disse uttalelsene gir inntrykk av at enkel bruk av PENpal er en ferdighet som er enkel å mestre. Det kan virke som det kun handler om å tørre å trykke og prøve. Derfor er det overraskende at det er få eller ingen andre i personalet som har tatt i bruk verktøyet. Årsakene til dette kan være flere. I *Barnehagemonitoren* (Jacobsen et al., 2016, s. 77) beskrives et kunnskapsgap mellom pedagoger og assistenter når det gjelder både ferdigheter og bruk av digitale verktøy. At kunnskapsgapet skal være årsaken i denne utprøvingen stiller jeg meg undrende til. Tall fra Statistisk sentralbyrå (SSB) viser at bruk av pc og internett de siste 3 månedene, i aldersgruppen 16 – 79 år, er på henholdsvis 94 % og 96 % (Statistisk sentralbyrå, 2017a). I tillegg viser statistikk fra SSB at vi ligger vi på Europatoppen når det gjelder digitale ferdigheter (2017b). Jeg vil påstå at enkel bruk av PENpal krever mindre

ferdigheter enn å bruke en mobiltelefon eller et nettbrett. Undersøkelser ⁷viser at «alle» i aldersgruppen 12- 49 år har en mobiltelefon, totalt 99 %, og 82 % av 40 åringene har nettbrett. Kjønnfordelingen både når det gjelder telefon og nettbrett, er lik for kvinner og menn. På bakgrunn av disse tallene vil jeg anta at digitale ferdigheter ikke var årsaken til liten utprøving blant personalet. Pedagogene trakk selv frem at en årsak kan være at det var de som deltok i utprøvingen og at de andre i personalet hadde vært bevisst på dette og holdt seg bort. Utprøvingens karakter av å være et forskningsprosjekt og det øvrige personalets kunnskap om dette kan altså ha bidratt til at de ikke var aktive deltakere. En annen årsak pedagogene trakk frem, handlet om oppbevaring. Flere pedagoger meldte at PENpal og boken lå i pedagogen sin sekk, pult eller skuff. De fortalte at de hadde passet ekstra godt på verktøyet i og med at det var til låns. Denne forsiktigheten kan ha gått utover de andre i personalet sin mulighet til å prøve verktøyet, men ønsket om forsiktighet overfor noe man har lånt er allikevel forståelig. Jeg vil tro at tid, pedagogens eierskap til utprøvingen og praktiske årsaker har hatt større betydning for lav deltakelse blant resten av personalet, enn mangel på digitale ferdigheter.

På den andre siden kan lite utprøving blant de andre i personalet handle mer om holdninger til digitale verktøy enn ferdigheter. Resultater fra *Barnehagemonitor* viser at det er stor uenighet om ulempene ved bruk av digitale verktøy (Jacobsen et al., 2016, s. 77). Noen mener det er fysisk passiviserende for barn å bruke teknologi, og det er uenighet om digitale verktøy hører hjemme i barnehagen eller ikke. Med jevne mellomrom blir det diskutert om vi, både voksne og barn, bruker for mye tid foran skjermen (både tv, mobil og nettbrett) og hvilke konsekvenser dette har. Uttalelser om at «de ser nok film og er nok på iPad-en hjemme» er argumenter som blir brukt blant de som er negative til digitale verktøy i barnehagen. Når det gjaldt utprøving av PENpal nevnte ingen av de ni informantene at barnas tidsbruk på PENpal var en utfordring. Dette kan ha sammenheng med at PENpal er et auditivt verktøy i motsetning til PC og nettbrett, som er visuelle digitale verktøy. I denne utprøvingen var pedagogene aktive deltakere sammen med barna og var dermed med å sette tidsrammen for bruken. Dersom bruk av PENpal var barnestyrt kunne kanskje «for mye tid alene» og «passiviserende» være argumenter som ble trukket frem. PENpal har i denne utprøvingen hatt et tydelig sosialt aspekt, der ungene lærer i praksisfellesskap med andre. Når det gjelder diskusjonen om digitale verktøy hører hjemme i barnehagen vil noen si at det temaet er udatert (Bergersen (red.) et al., 2010a, s. 3). Blant annet illustreres dette tydelig gjennom

⁷ <https://www.medier24.no/artikler/na-har-99-prosent-av-alle-mellom-12-og-49-ar-en-smarttelefon/366987>

måten rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 44) legger føringer for at digital praksis en av barnehagens arbeidsmåter.

5.1.1 Balansepunktet mellom god og dårlig digital bruk

Digital kompetanse handler ikke bare om å mestre digitale ferdigheter, men også om å skjelne mellom dårlig og god bruk. Her kan det være nyttig med noen i personalet som ikke bare er positive og som stiller kritiske spørsmål til bruken av slike verktøy. Det er som med hammeren, den kan brukes på en god og på en dårlig måte. Med en hammer kan man slå noe i stykker og man kan bygge et hus. Slik er det med digital kommunikasjonsteknologi også (Sando, 2012, s. 52). Digitalmobbing, spredning av bilder som sårer mennesker, identitetstyveri, spilleavhengighet, tidstyv på den ene siden. Hurtig kommunikasjon over landegrensler, stor tilgang på informasjon og kunnskap og nyttig hjelpemiddel på den andre siden. Dersom bruk av digitale verktøy som PENpal skal fungere som meningsfull bruk av teknologi i barnehagen er man helt avhengig av kunnskapsrike profesjonsutøver som våger å tenke kritisk (Jernes M. , 2013, s. 39). Videre påpeker hun at pedagogen bør ha bred kunnskap om barn og relasjoner som et grunnlag for didaktisk refleksjon om digital teknologi.

Rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 44) legger retningslinjer for bruk av digitale verktøy, der det blant annet står at ved bruk av digitale verktøy skal personalet være aktive sammen med barna. Videre heter det at digitale verktøy skal brukes med omhu og ikke være den dominerende arbeidsmåten. I utprøving av PENpal har pedagogene vært sammen med barna, der det har vært en veksling mellom barnestyrt og voksenstyrt bruk av verktøyet, noe som er i tråd med rammeplanens intensjoner. Utfordringer knyttet til tidsbruk har ikke blitt trukket frem av noen pedagoger. Bruken av PENpal har stort sett vært igangsatt av pedagogen, med et par unntak der barna selv har hentet pennen og boken. Har tilstedeværelsen av pedagogen sammenheng med at PENpal var til låns og at pedagogen skulle intervjues i etterkant? Eller er det en holdning i barnehagen at personalet er tilstede i bruk av digitale verktøy, for å sikre en god pedagogisk bruk ved f.eks. at alle bli inkludert? Hva ville skjedd i en videreføring og hvis barnehagen eide verktøyet selv? Ville pedagogen fortsatt vært aktiv i bruken av verktøyet som i denne utprøvingen, eller ville PENpal vært et verktøy som barnet selv valgte når det ville bruke? Det er ikke mulig å svare presist på dette spørsmålet, men mine funn tilsier i alle fall at disse pedagogene var utprøvende og pedagogisk aktive og reflekterte i sin tilnærming til oppgaven. Og det synes høyst sannsynlig at de med sin nåværende erfaring ville komme til å bruke PENpal også i fortsettelsen som et verktøy til

samspill og aktivitet sammen med barna innenfor de tre hovedtypene av situasjoner som er referert. Hvilke erfaringer ville barna fått ved bruk av PENpal uten voksen tilstede? Dette spørsmålet er ikke mulig å besvare på bakgrunn av mitt materiale, men det er sannsynlig at de barna som har deltatt i dette prosjektet og blitt introdusert for verktøyet av en dyktig og engasjert pedagog, ville kunne fortsette å ha et godt utbytte på alle indikatorene som er undersøkt i denne studien.

5.1.2 Interesse for flerspråklige ressurser

Språklig mangfold skal være en berikelse for hele barnegruppen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 24). Funnene mine viste at ingen av pedagogene hadde kjennskap til PENpal eller boken. Dette funnet kom noe overraskende i og med at boken har vært på markedet i 7 år og pennen i nesten 2 år. Årsakene til dette kan være mange, det kan handle om markedsføring, økonomi og interesse. PENpal og boken kan i liten grad ha blitt markedsført, barnehagene har ofte begrenset økonomi til innkjøp av nytt materiell og/eller pedagoger er generelt ikke opptatt av å ha materiell på ulike språk. For en kort tid tilbake tok jeg kontakt med rådgiver på Nasjonale biblioteket for å undersøke hvor mange PENpal som var solgt og hvordan de markedsfører disse produktene. Informasjon fra dem var at salget startet februar 2016 og pr. april 2018 var det solgt ca. 200 stk. Stort sett er det barnehager eller kommuner som har kjøpt inn verktøyet, men at det er også solgt en del av bøkene til privatpersoner. Etter kurs og foredrag merket de en pågang på bestillinger og la til at det nok er mange som ikke har kjennskap til produktene deres. Uten at jeg er helt sikker vil jeg tro at de fleste kurs blir holdt på Nasjonalbiblioteket, som ligger i Oslo, noe som vil påvirke hvem som drar på kurs dit. Et par av pedagogene spurte om prisen på verktøyet og gav uttrykk for at de ikke synes det var spesielt dyrt. Erfaringene mine er at barnehager har lite flerspråklig materiell og lite kjennskap til flerspråklige ressurser. Det stemmer med forskning gjort av Sandvik, Garmann & Tkachenko (2014a, s. 57) som viser at det er materiell på majoritetsspråket som vektlegges i språkstimuleringstiltak. Lite flerspråklig materialet kan også ha sammenheng med at det i mange barnehager er mange ulike språk i en barnegruppe. Kanskje hadde situasjonen vært annerledes om det var større språkgrupper samlet i en barnehage og dermed flere barn og familier som ville hatt glede av samme materiell? Årsaken til lite kjennskap til flerspråklige ressurser kan ha flere årsaker blant annet: lite interesse, økonomi og dårlig markedsføring.

5.2 PENpal – en ressurs i å skape et inkluderende språk- og læringsmiljø?

5.2.1 Morsmål som målsetting

Når det gjaldt målsetting for bruk av PENpal viser mine funn at så godt som alle pedagogene trakk frem styrking av morsmål som målsetting ved bruk av PENpal. Dette digitale verktøyet handler om å høre lyd på flere språk, og noen vil kanskje si at denne målsetting var opplagt. Men fokuset kunne også vært å lære norsk via morsmålet. Skandinavisk forskning viser at barnehagen har en tendens til å velge språkstimulering på norsk for flerspråklige barn (Sandvik et al., 2014a, s. 124). Ut i fra det kan en spørre seg om nedprioritering handler om manglende kompetanse knyttet til morsmålets betydning for flerspråklig utvikling eller mangel på ressurser. Ressurser i denne sammenheng kan forstås som personale som snakker barnas morsmål, bøker på ulike språk og/eller flerspråklige digitale ressurser. Funnene mine indikerer at det handler om både tilgang til materiell og et ønske om flere timer med flerspråklig assistent. Flerspråklige assistenter er en viktig ressurs med tanke på barns språklige utvikling, både på morsmålet og for norsk som andrespråk (Giæver, 2014, s. 165). En av pedagogene fikk til avansert bruk av PENpal og så muligheten for et samarbeid med den flerspråklige assistenten der en brukte opptak og lydfilen. Dermed har en mulighet til å la barnet høre morsmålet også de dagene den flerspråklige assistenten ikke er tilstede i barnehagen.

5.2.2 Organisering som skaper inkludering, segregering eller ekskludering?

Pedagogene gjorde ulike pedagogiske valg når det gjaldt organisering av bruken av PENpal, der både en-til-en-situasjoner, smågruppe og bruk inne på avdelingen var organisasjonsmåter som ble tatt i bruk. Dette gir assosiasjoner til en pågående debatt når det gjelder organisering av spesialundervisning, med tanke på inkluderingsaspektet. En har stilt spørsmålsteget ved at mye av den spesialpedagogiske hjelpen har foregått ute på et grupperom og ikke inne på en avdeling.

Funnene mine viser at variert organisering ved bruk av PENpal åpnet for individuelle tilpasninger for det enkelte barn. Et godt eksempel på at en-til-en-organisering i introduksjonen av PENpal var god pedagogisk bruk, er historien om Rafat (4.2.5). Rafat hadde tidligere gitt uttrykk for et ønske om å bli identifisert og snakket med på norsk, ikke morsmålet sitt, både i barnehagen og hjemme. Barnehagens forsøk på å gjøre han stolt over

morsmålet sitt hadde fått en helt motsatt effekt. Pedagogen brukte sin pedagogiske kompetanse og introduserte PENpal kun for Rafat og klarte på den måten å skape en ny stolthet og eierskap til morsmålet. Gjennom å få rollen som mester på sitt morsmål, klarte barnehagen og snu hans negative syn på morsmålet sitt til noe positivt. Hva som hadde skjedd dersom pedagogen hadde introdusert PENpal for hele gruppen får vi aldri svar på, men måten det ble gjort på kan i ettertid beskrives som et riktig pedagogisk grep.

Funnene mine viser at smågrupper var en måte å organisere på som mange av pedagogene hadde gode erfaringer med. Mindre grupper gir bedre vilkår for dialoger og aktive barn (Sand, 2008, s. 129). Tilrettelegging i mindre grupper kan være en god måte å prøve ut nye sider ved språket. I de fleste tilfellene var det en kombinasjon av ulike språk i hver gruppe, men en av pedagogene hadde kun brukt PENpal i språkhomogene grupper. Pedagogen ble litt overrasket over spørsmålet mitt om hvorfor vedkommende hadde valgt en slik organisering og svarte «*Jeg trodde det var det jeg skulle*». Pedagogen hadde automatisk tenkt at boken var på arabisk og skulle brukes sammen med barna som hadde arabisk som morsmål. Hvilke fordeler og ulemper gir organisering i språkhomogene grupper? En fordel kan være at disse barna får en opplevelse sammen som skaper et ekstra bånd. Dersom barna ikke bruker morsmålet i særlig grad ellers i barnehagen kan en slik organisering bidra til at barna får bruke morsmålet i barnehagen. Morsmålsferdighetene er ofte bedre enn norskferdighetene noe som gjør at man kan kommunisere på et aldersadekvat nivå med andre barn. Pedagogens argument var mer tid sammen med de flerspråklige barna. Et barn med lite norskferdighet kan bli usynlig i en gruppe der de fleste barna snakker norsk. Organisering i liten gruppe vil ofte bidra til at barn blir mer språklig aktive, enten det er barn med samme morsmål eller barn med ulike morsmål. Pedagogen hadde gjort seg gode erfaringer med denne måten å organisere på, blant annet med å få kvalitetstid med barna, og de hadde oppdaget at norskferdighetene deres var bedre enn forventet. Fordelen med en slik språkhomogen gruppe er at barna får identitetsbekreftelse, i tillegg kan de få en fellesskapsfølelse som kan være god, i og med at de er en minoritet på avdelingen og i barnehagen. En annen pedagog gav tilbakemelding om at de to barna med samme morsmål så ut til å ha fått et ekstra bånd etter bruken av PENpal. De hadde fått en felles opplevelse som gjorde at de hadde noe sammen. På den andre siden kan en slik organisering gi signaler om at morsmålet er noe man bruker på grupperommet men ikke i «fellesrommet» og til bestemte tider. Det kan også gi signaler om at morsmål er noe man bruker sammen med andre som snakker morsmålet men ikke i fellesskapet. Det vil i tillegg frata de andre barna en mulighet for perspektivutvidelse ved at de ikke får delta i aktiviteter

der andre språk blir tatt i bruk. Det må legges til at pedagogen som valgte organisering i språkhomogengrupper, ved utprøvingen av PENpal, fortalte om bruk av morsmål på avdelingen. Under fruktmåltidet ble frukt og grønnsaker på ulike språk ofte et tema i tillegg til at de hadde lært seg et par sanger på forskjellige språk.

De ulike måtene å organisere bruk av PENpal har sine fordeler og ulemper. Pedagogene hadde argumenter for sine valg og så ut til å ta individuelle hensyn til beste for det enkelt barn og gruppen. I forbindelse med intervjuet gav flere av pedagogene uttrykk for at de i løpet av intervjuet hadde fått nye tanker om hvordan bruke PENpal. Dette handler om vurdering og refleksjon rundt digitale verktøy, som en del av pedagogenes digitale kompetanse.

Pedagogene har fått en større innsikt gjennom utprøvingen og ved å reflektere over egne pedagogiske valg, og de så nå flere muligheter med verktøyet. Slik jeg forstod pedagogene handlet dette om at flere barn skulle involveres i bruken og at PENpal skulle bli tatt mer spontant i bruk på avdelingen. PENpal brukt på avdelingen vil føre til et språklig mangfold som en ressurs for hele barnegruppen. Uansett organisering har pedagogen et spesielt ansvar for å sørge for at alle føler seg inkludert. Å se alle i en gruppe vil være lettere om størrelsen på gruppen ikke er altfor stor.

5.2.3 Hva har bruk av PENpal mediert?

Funnene viser at PENpal i denne utprøvingen har mediert mye positivt, som stolthet, glede, humor, identitetsbekreftelse, perspektivutvidelse samt flerspråklig bevissthet. Pedagogene gav tilbakemelding om erfaringer preget av glede og humor. Dette er ifølge (Søbstad, 2006) en viktig ingrediens i alle pedagogisk arbeid. Balansegangen i humor kan være hårfin, og det er stor forskjell mellom å le med noen og å le av noen, dette er noe pedagogene må være bevisst på. Dersom en klarer å skape et trygt miljø der alle føler seg som en del av fellesskapet vil glede og humor være et godt bidrag til å føle seg inkludert. Et hovedfunn bekrefter at flere barn har utviklet stolthet til eget morsmål gjennom utprøvingen. Pedagogene fortalte om barn som tidligere ikke har ønsket å dele sin morsmålskunnskap men som nå gjør dette med stolthet. Å være sammen om å lære et språk kan bidra til en følelse av tilhørighet og språkmestring for barn som er nye i barnehagen og ikke har kommet så langt i prosessen med å lære norsk som andrespråk (Tkachenko et al., 2013, s. 26). Funnene fra min analyse viser mange positive erfaringer med PENpal. Det samme indikerer ønsket om videre utprøving hos 8 av 9 pedagoger. Begrunnelsen fra pedagogen som ikke ønsket å bruke PENpal videre

handlet om tid. Det foregikk mye på avdelingen blant annet ekstern veiledning og oppfølging, og vedkommende så seg nødt til å takke nei til videre utprøving.

5.3 Implementerings utfordringer

Sandvik (2014b, s. 131) er tydelig i sin mening om digitale verktøy sin rolle i barnehagens språkmiljø: «Digitale verktøy kan spille en viktig rolle for barnehagens språkmiljø, de kan bedre språkmiljøet for alle barn i barnehagen – og i prinsippet alle språk i barnehagen». Ved bruk av teknologi vil man få tilgang til et enormt utvalg av bøker og materiell på ulike språk. Funn i min utprøving viser at PENpal kan være et bidrag i å synliggjøre ulike språk og dermed bidra til identitetsbekreftelse og perspektivutvidelse for alle barn. I tillegg har en sett at aktiviteter med PENpal har bidratt til samtaler om familien og hendelser utenfor her og nå situasjoner samt samtaler om likheter og forskjeller i språkene. Alle disse erfaringene bidrar til et bedre språkmiljø og ved å bruke flere språk har en skapt en arena der alle kan vise sine ressurser. Slik jeg ser det viser denne utprøvingen en overvekt av positive sider ved bruk av PENpal, «men, det er alltid et men». Er PENpal et verktøy som etter en stund vil miste nyhetens interesse og havne i en skuff, i liket med mye annet materiell som barnehager kjøper inn? Hva skal til for at det ikke blir noe som bare ble liggende?

Utfordringen med ny teknologi er ifølge Jernes (2013) å finne balansen mellom begeistring for nye muligheter og øvelse i å vurdere nye artefakter ved selvstendig refleksjon. Når pedagogen har fokuset først på barnet og dernest teknologien, ser det ifølge Jernes (2013) ut til at aktiviteter kan utvikles til gode erfaringer for barnet. Mine funn viser at pedagogenes digitale fokus når det gjelder barna er så godt som fraværende. Ingen av pedagogene ser ut til å koble bruk av PENpal til å gi barna digitale erfaringer, fokuset er rettet mot språk, stolthet, fellesopplevelser og identitet. Dette er et spennende og interessant funn og med tanke på at skepsisen mot digitale verktøy, litt satt på spissen, ofte handler om akkurat det motsatte. Blant annet argumenter om barns bruk av digitale verktøy kan være negativ for språklig utvikling, bli for opptatt av det tekniske og miste sosiale erfaringer når de holder på med f.eks. iPad. I mine funn er det ingen indikasjoner på at bruk av PENpal har vært passiviserende eller en usosial aktivitet. Tvert i mot ser det ut til at PENpal har gitt mange fellesskapsopplevelser. I tillegg til at verktøyet har bidratt til gode erfaringer når det gjelder språkligbevissthet og inspirasjon til samtaler.

5.3.1 Økonomiske ressurser

Barnehagens økonomi kan være en utfordring når det gjelder å implementere PENpal. Ifølge *Barnehagemonitor 2015* rangeres mangel på kompetansen i pedagogisk bruk høyest, tett etterfulgt av mangel på økonomiske ressurser (Jacobsen et al., 2016, s. 54). Barnehager i Stavanger kommune, har i likhet med mange andre kommuner, gått til innkjøp av nettbrett. I 2013 hadde ca. 29 % av barnehagene nettbrett, i 2015 var tallet 65 % (Jacobsen et al., 2013, s. 33). Det er også blitt arrangert kurs om bruk av nettbrett i mange barnehager. På den ene siden kan innkjøp av annet digitalt verktøy være et argument mot å investere i PENpal, både av økonomiske grunner og praktiske grunner. Barnehagen har som kjent begrensede økonomiske midler og dersom man har kjøpt inn nettbrett vil det en stund fremover være behov for tid til kompetanseheving i bruk av dette digitale verktøyet. På den andre siden er det viktig å spørre om f.eks. nettbrett dekker barnehagens behov for flerspråklig materiell som er nødvendig for å skape et inkluderende språk – og læringsmiljø for alle barn i barnehagen.

En side ved implementeringen handler om antall PENpal i en barnehage. Vil et verktøy som PENpal hatt større forrustinger for å bli implementert om den var tilgjengelig på flere avdelinger? Det ville i så fall vært en større økonomisk utfordring enn om man tenkte at det holdt med en pr. barnehage. På den ene siden kan man tenke seg at når flere gjør seg erfaringer med verktøyet vil det skape en diskusjon om bruken, og man kan lære av hverandre. Flere PENpal kan også føre til at flere barn får glede av å bruke verktøyet. På den andre side kan økonomi gjøre at man kun kan kjøpe inn én, dermed kan den virke litt eksklusiv. Kanskje er det med pedagoger som med unger, det én har vil alle andre ha? Dette ene verktøyet kan virke spennende og noe som alle har lyst til å prøve ut og på den måten kan det føre til at det må lages en oversikt over hvem som har det når. Det kan igjen føre til at man benytter den tiden man har verktøyet til å prøve det ut, på en annen måte enn om man alltid hadde verktøyet på sin avdeling.

5.3.2 Tekniske ferdighet og tid

Mine funn viser at det er lett å ta i bruk PENpal til enkel bruk, men avansert bruk vil kreve mer tid. Enkel bruk har vist seg å gi gode resultater og har på kort tid gitt positive erfaringer i barnegruppene. Dermed kan en si at argumentet med å ha tid til å bli kjent med verktøyet ikke gjelder enkel bruk av PENpal. Derimot viser mine funn at mer avansert bruk vil kreve tid. Kun én av mine ni informanter, som alle hadde digital kompetanse, tok seg tid til å prøve ut mer avansert bruk av verktøyet. Ingen av de andre pedagogene gav tilbakemelding om at de

hadde prøvd, men ikke fått det til. Spørsmålet videre blir om disse pedagogene hadde mestret mer avansert nivå dersom de hadde hatt eller tatt seg tid til å prøve ut den funksjonen. Pedagogene gav ingen tilbakemeldinger om at barna hadde utfordringer med å mestre enkel bruk av verktøyet. Jeg ser derfor ingen grunn til digitale ferdigheter skal være et hinder for noen i personalet når det gjelder enkel bruk. Her tenker jeg at vi voksne, i møte med nye digitale verktøy, kan lære litt av barns evne til å være nysgjerrige (Gjerde, 2010, s. 35).

6 Oppsummering og konklusjon

I denne oppgaven har jeg undersøkt hvordan ni pedagoger tar i bruk det digitale verktøyet PENpal i sine flerspråklige barnegrupper. Mine funn viser at pedagogene har interesse for digitale verktøy og vurderer egne digitale ferdigheter som gode. Når det gjaldt forventinger var det stor variasjon blant pedagogene, fra ingen forventinger til veldig høye forventinger. I og med at rekrutteringen til utprøvingen gikk raskt og smidig, er det rimelig å tolke dette som at pedagoger har et ønske og behov for verktøy til bruk i flerspråklige barnegrupper.

Til tross for gode digitale ferdigheter og interesse for digitale verktøy er det kun en av pedagogene som prøver og mestrer en mer avansert bruk av PENpal. Årsaken til dette er noe uklar, men det kan handle om at de andre pedagogene ikke har hatt tid til å sette seg inn i funksjonen med opptak og bruk av klistermerker. Men pedagogene ser en mulighet for større utnyttelse av materialet og tettere samarbeid med de flerspråklige assistentene dersom de hadde hatt mer tid.

Alle de flerspråklige assistentene ble informert om PENpal, og noen tok også i bruk verktøyet. Mine funn viser at mange av de flerspråklige assistentene er positive til PENpal, men at det er lite samarbeid om bruken av verktøyet, mellom pedagogene og assistentene. Tid blir trukket frem som en av årsakene til lite samarbeid, samt en oppfatning om at flerspråklige assistenter har sine egne opplegg.

Min analyse viser at pedagogene organiserer bruk av PENpal på ulike måter, men flest brukte PENpal i smågrupper. Flertallet av pedagogene hadde fokus på morsmålet når de ble spurt om målsettingen med bruk av PENpal. Analysen viser at pedagogene har gjort seg gode erfaringer med bruk av PENpal. Bruk av verktøyet har ført til mye glede og latter i arbeid med språk. Verktøyet har bidratt til at flere barn har fått synliggjort sin språklige kompetanse og dette har styrket deres sosiale kapital i barnegruppen. Pedagogene gav tilbakemelding om at verktøyet hadde bidratt til bedre kjennskap til barnet og familien, blant annet gjennom samtaler som kom i forbindelse med bruk av PENpal og boken. Det er vanskelig å vite om disse samtalene er en gevinst av smågrupper eller bruk av PENpal.

Negative funn i utprøvingen handler om funn av feil i et par bøker, videre at pennen kan være noe treg innimellom. Det er også litt overraskende at ingen av de andre i personalet har tatt i bruk verktøyet til tross for at det er enkelt å ta i bruk. Pedagogene sitt ønske om å bruke

verktøyet videre tolker jeg som et tegn på at de vurderer verktøyet som nyttig og ønsker å skaffe seg flere erfaringer med bruken.

Fokuset i undersøkelsen har vært på hva dette verktøyet medierer og hva verktøyet kan bidra med når det gjelder å skape et inkluderende språk- og læringsmiljø. På spørsmålet om hva PENpal bidrar med når det gjelder et inkluderende språk- og læringsmiljø viser funnene mer bruk av morsmål i barnehagen, samtaler omkring språk og stolthet og glede knyttet til bruk av morsmål. Funnene viser at PENpal har bidratt med både identitetsbekreftelse og perspektivutvidelse.

Alle i personalet bør bli inkludert i bruken av PENpal. Her ser jeg behov for tid og kompetanseheving i personalet. For å få til en mer avansert bruk som vil gi en bedre utnyttelse av verktøyet vil det være behov for både tid og kursing. Gevinsten kan være et tettere samarbeid med de flerspråklige assistentene, foreldre og flere muligheter til å skape identitetsbekreftelse og perspektivutvidelse i barnegruppen. Jeg har inntrykk av at pedagogene har kunnskap om morsmålets betydning og verdien av et språklig mangfold, men mangel på kjennskap til materiell, tid og muligens økonomi bidrar til at disse ressursene i veldig liten grad er tatt i bruk i barnehagen.

På bakgrunn av mine funn vil jeg konkludere med at PENpal er et verktøy som kan bidra positivt med tanke på å skape et inkluderende språk- og læringsmiljø, der mange språk blir synliggjort og verdsatt. For å nå målsetting i rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 24) om å støtte barns morsmål og å sørge for at språklig mangfold blir en berikelse for hele barnegruppen, er det behov for flerspråklige ressurser og her kan PENpal være et verdifullt bidrag.

Jeg har ikke funnet annen forskning på bruk av flerspråklig digitalt materiell i barnehagen, og jeg mener slik sett at denne oppgaven kan bidra til ny kunnskap om dette temaet. Videre forskning om pedagogers kjennskap til flerspråklige digitale ressurser hadde vært interessant tema å utforske i tillegg til barnas refleksjoner omkring bruk av morsmål i barnehagen. Dette får bli en utfordring til nye kandidater som skal skrive masteroppgave om språklig mangfold i barnehagen.

Referanseliste

- Alstad, G. T. (2016). *Andrespråk og flerspråklighet i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Andersen, C. (2002). *Verden i barnehagen*. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2012). En helhetlig integreringspolitikk. Mangfold og fellesskap. *Meld. St. 6 2012 - 2013*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-6-20122013/id705945/sec1>
- Bergersen (red.), A., Gjerde (red.), H., & Helland (red.), S. (2010a). *Digital kompetanses i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bergersen, A. (2010b). "Er ikke det lov da" - lovverk i en digital tid. I A. Bergersen (red.), H. Gjerde (red.), & S. Helland (red.), *Digital kompetanse i barnehagen* (ss. 77 - 94). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bergersen, A. (2010c). Barnehagepersonalets møte med IKT. I A. Bergersen (red.), H. Gjerde (red.), & S. Helland (red.), *Digitalkompetanse i barnehagen* (ss. 117 -138). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bundgaard, H., & Gulløv, E. (2008). *Forskel og fællesskab*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bølgen, N. (2006). Temahefte om IKT. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/red/2006/0107/ddd/pdfv/287769-temahefte_om_ikt_i_barnehagen.pdf
- Bølgen, N. (2009). *Barnehagens digitale tilstand. Nasjonal kartlegging av utstyr, tilgjengelighet og bruk av digitale verktøy i barnehagen*. Oslo: Fornyings- og administrasjonsdepartementet.
- Cejka, D., Gujord, A.-K. H., & Selås, M. (2017). Ein mangfaldig barnehage. I M. Selås, & A.-K. H. Gujord (red.), *Språkmøte i barnehagen* (ss. 9 - 31). Bergen: Fagbokforlaget.
- Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Darre, C. F. (2014). *Kreativ bruk av digitale verktøy*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Dysthe (red.), O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstarakt Forlag AS.
- Engen, T., & Kulbrandstad, L. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Evertsen, C., Tveitereid, K., Plischewski, H., Hancock, C., & Størksen, I. (2015, Oktober 1). *På leit etter læringsmiljøet i barnehagen*. Stavanger: Læringsmiljøsenderet. Hentet fra Læringsmiljøsenderet: https://laringsmiljosenteret.uis.no/getfile.php/13233218/L%C3%A6ringsmilj%C3%B8senderet/Pdf/Barnehage/Rapport_Pa%20leit%20etter%20laringsmiljoet.pdf
- Giæver, K. (2014). *Inkluderende språkfellesskap i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Gjerde, H. (2010). Estetiske uttrykk og dokumentasjon - tegning og fotografi. I A. Bergersen (red.), H. Gjerde (red.), & S. Helland (red.), *Digital kompetanse i barnehagen* (ss. 33 - 48). Bergen: Fagbokforlaget.
- Gjervan (red.), M. (2006a). *Temahefte om språklig og kulturelt mangfold*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Gjervan, M., Andersen, C., & Bleka, M. (2006b). *Se mangfold ! Perspektiver på flerkulturelt arbeid i barnehagen*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Hauge, A.-M. (2004). *Den felleskulturelle skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Høigård, A., Mjør, I., & Hoel, T. (2009). *Temahefte om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Jacobsen, D. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskaplig metode*. Kristiansand: HøyskoleForlaget.
- Jacobsen, H., Kofoed, T., & Loi, M. (2016). *Barnehagemonitor 2015*. Oslo: Senter for IKT i utdanningen.
- Jernes, M. (2013). Kunnskap og klokskap - en kritisk pedagog? *Barnehagefolk 4- 2013*, 39 - 41.
- Jernes, M., & Engelsen, K. (2012). Stille kamp om makten. En studie av barns interaksjon i digital kontekst i barnehagen. nb - ecec.org. Skandinavisk forskning på barnehage området. Hentet fra <https://www.nb-ecec.org/no/artikler/post-2807891>
- Jæger, H., & Torgersen (red.), J. (2012). *Medialisert barndom - digital kultur i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kibsgaard, S., & Husby, O. (2009). *Norsk som andrespråk. Barnehage og barnetrinn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Korsvold (red.), T. (2011). *Barndom - barnehage - inkludering*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kulset, N. (2012). *Musikk og andrespråk. Om musikk som verktøy i norskopplæringen av minoritetsspråklige førskolebarn. Masteroppgave i musikkvitenskap*. Trondheim: NTNU.
- Kulset, N. B. (2015). Sang som sosialt handlingsberedskap for andrespråklæringer i barnehagen. I S. Kibsgaard, & M. Kanstad (red.), *Lek og samspill i et mangfoldsperspektiv* (ss. 79 - 96). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju (2. utg.)*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Lafton, T., & Letnes, M.-A. (2014). Introduksjon. En barnehagedidaktisk forståelse i lys av kritiske og postmoderne dannelsesperspektiver. I S. Brostöm, T. Lafton, & M.-A. Letnes (red.), *Barnehagedidaktikk. En dynamisk og flerfaglig tilnærming* (ss. 13- 25). Bergen: Fagbokforlaget.

- Ljung-Djärf, A. (2014). Datalekens didaktiske muligheter. I S. Broström, T. Lafton, & M.-A. Letnes (red.), *Barnehagedidaktikk. En dynamisk og flerfaglig tilnærming*. (ss. 198 - 209). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lov om barnehager 2005. (2005). *Barnehageloven, sist endret 16.06.2017*. Oslo. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Læringsmiljøsentret. (2017). Inkludering - hva innebærer begrepet? Læringsmiljøsentret. Universitetet i Stavanger. Hentet fra Læringsmiljøsentret: <http://laringsmiljosenteret.uis.no/skole/mangfold-og-inkludering/hva-er-mangfold-og-inkludering/inkludering-hva-innebarer-begrepet-article115816-21855.html>
- Melby-Lervåg, M., & Lervåg, A. (2014). Språk utvikling hos barn fra null til fem år. I V. Glaser, I. Størksen, & M. Drugli (red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen. Forskning og praksis*. (ss. 167 - 188). Bergen: Fagbokforlaget.
- Nilsen, S. (2002). *Intensjoner og retningslinjer for videreutdanning i tilpasset opplæring*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- NOU 2009: 18. (2009). Rett til læring. *Rett til læring*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-18/id570566/>
- NOU 2010:7. (2010). Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2010-7/id606151/>
- Palludan, C. (2005). *Børnehaven gør en forskel*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Pløger, X. (2018, Februar 28). *Nafø*. Hentet fra Nafø: <http://nafo.hioa.no/barnehage/>
- Postholm, M. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasesstudier. 2. utgave*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sand, S. (2008). *Ulikhet og felleskap - flerkulturell pedagogikk i barnehagen*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Sando, S. (2012). Barn som robuste og empatiske IKT aktører. En etikers betraktninger om utviklingen av digital kompetanse i barnehagen. I H. Jæger, & J. Torgersen (red.), *Medialisert barndom. Digital kultur i barnehagen* (ss. 49 -65). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sandvik, M. (2012). "Skal vi ta eventyr eller tegne?". I H. Jæger, & J. Torgersen (red.), *Medialisert barndom. Digital kultur i barnehagen* (ss. 66 - 89). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sandvik, M. (2014b). Språkdidaktikk i den flerspråklige barnehagen. I S. Broström, T. Lafton, & M.-A. Letnes (red.), *Barnehagedidaktikk. En dynamisk og flerfaglig tilnærming* (ss. 120 - 133). Bergen: Fagbokforlaget.
- Sandvik, M., & Spurkland, M. (2009). *Lær meg norsk før skolestart*. Oslo: Cappelen.

- Sandvik, M., Garmann, N. G., & Tkachenko, E. (2014a). *Synteserapport om skandinavisk forskning på barns språk og språkmiljø i barnehagen i tidsrommet 2006 - 2014*. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus. Hentet fra erapport-om-sprak-og-sprakmiljo.pdf
- Selås, M. (2017). Språkstimulering. I M. Selås, & A.-K. H. Gujord (red.), *Språkmøte i barnehagen* (ss. 181- 218). Bergen: Fagbokforlaget.
- Sjøhelle, D. K. (2008). Digital kompetanse i barnehagen. I S. Kibsgaard (red.), *GLSM i barnehagen* (ss. 144 - 160). Oslo: Universitetsforlaget.
- Statistisk sentralbyrå. (2017a). Bruk av IKT i husholdningene. Statistisk sentralbyrå. Hentet fra Bruk av IKT i husholdningene: <https://www.ssb.no/teknologi-og-innovasjon/statistikker/ikthus/aar>
- Statistisk sentralbyrå. (2017b). Norge i Eurotoppen på digitale ferdigheter. Hentet fra <https://www.ssb.no/teknologi-og-innovasjon/artikler-og-publikasjoner/norge-i-eurotoppen-pa-digitale-ferdigheter>
- Stavanger kommune. (2016). Pedagogisk IKT - strategi. Stavangerbarnehagen planperiode 2016- 2019. Stavanger. Hentet fra <https://www.stavanger.kommune.no/siteassets/samfunnsutvikling/planer/temaplaner/barnehageplaner/pedagogisk-ikt-strategi-for-stavangerbarnehagen-2016-2019.pdf>
- Storehaug, B. S. (2014, Oktober 26). Er du digitalt innfødt eller digital innvandrer? Hentet fra digitalhverdag.media: https://i0.wp.com/www.digitalhverdag.media/wp-content/uploads/2014/10/shutterstock_129110684-3.jpg?fit=1673%2C2048
- Säljö, R. (2016). *Læring - en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Latvia: Cappelen Damm Akademisk.
- Søbstad, F. (2006). *Glede og humor*. Gjøvik: Cappelen.
- Thaagard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse - en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tkachenko, E., Bakken, Å., Kaasa, G., & Talén, D. (2013). *Lek med engelsk i barnehagen - glede med språklig mangfold*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for barnehagen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). Utdanningsspeilet - barnehager. Hentet fra <http://utdanningsspeilet.udir.no/2017/innhold/del-1/1-1-barn-i-barnehagen/>
- Ødegaard, E. (2012). *Barnehagen som danningsarena*. Bergen : Fagbokforlaget.



Øystein Lund Johannessen
Postboks 184 Vinderen
0319 OSLO

Vår dato: 15.08.2017

Vår ref: 54997 / 3 / OASR

Deres dato:

Deres ref:

Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 01.07.2017.

Meldingen gjelder prosjektet:

| | |
|----------------------|--|
| 54997 | <i>Språklig mangfold i barnehagen - Pedagogers erfaringer med bruk av PENpal</i> |
| Behandlingsansvarlig | <i>VID vitenskapelig høgskole, ved institusjonens øverste leder</i> |
| Daglig ansvarlig | <i>Øystein Lund Johannessen</i> |
| Student | <i>Wenche Warhaug</i> |

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredstiller 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](#). 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](#).

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.06.2018, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Dersom noe er uklart ta gjerne kontakt over telefon.

Vennlig hilsen

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSD's rutiner for elektronisk godkjenning.

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Master i interkulturelt arbeid

Bakgrunn og formål

I forbindelse med masteroppgave i Interkulturelt arbeid, ved VID (Vitenskapelige høyskole) skal jeg skrive om språklig mangfold i barnehagen og undersøke pedagogers erfaring med bruk av PENpal. Det jeg ønsker å undersøke er:

- Hvilke erfaringer har pedagoger med bruk av PENpal?
- Hva kan PENpal bidra med i en flerkulturell/flerspråklig barnegruppe?

Hva innebærer deltakelse i studien?

Jeg ønsker å få med meg 10 pedagoger i prosjektet. Hver pedagog får utlevert følgende materiell: en PENpal og *Min tospråklige snakkende ordbok*.

Pedagogen prøver ut materialet i ca. 4 uker. Etter prøveperioden ønsker jeg å intervju hver enkelt pedagog for å høre om erfaringene.

Intervjuet vil vare ca. en time kan foregå på egen arbeidsplass eller på min arbeidsplass, det er opptil deg. Spørsmålene vil som sagt handle om pedagogens erfaringer med PENpal som pedagogisk verktøy blant annet knyttet til språklig mangfold, flerspråklig utvikling (støtte morsmålet og utvikling av norsk som andrespråk) m.m.

Gjennomføring av intervju vil skje i september/oktober 2017.

Av praktiske hensyn ønsker jeg å ta opp intervjuet i tillegg til at jeg gjør enkle notater underveis.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt og alt datamateriell skal anonymiseres. Lyddoptak og notater vil bli slettet innen fristen.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta i prosjektet eller du har spørsmål til studien, ta kontakt med Wenche Warhaug enten på mail:

wenche.warhaug@stavanger.kommune.no eller på telefon 51598119. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Intervjuguide

Innledning

- Fortelle litt om meg/min bakgrunn og forklare hensikten med intervjuet.
- Informere om lydopptak av intervjuet, og at dette blir slettet ved prosjektets slutt.
- Orienterer om taushetsplikt og anonymitet, samt mulighetene for å trekke seg.
- Spørre om noe er uklart og om informanten lurer på noe.

Informanten og barnehagens bakgrunn

- Utdannelses og arbeidserfaring.
- Interesse og erfaring med digitale verktøy.
- Fortell litt om barnehagen og barnegruppen – antall barn/språk.

PENpal

- Hvor hørte du om PENpal første gang?
- Hvilke **forventinger** hadde du?
- Hvordan var det å få verktøyet i «hånden»? Hvordan ble du kjent med verktøyet?
- Hvordan var det å komme i gang med PENpal?
- Hvilke **mål** hadde du med bruk av PENpal? Hvorfor?
- Hvordan **introduserte** du PENpal for barnet/barna første gang? Hvorfor gjorde du det på denne måten?
- Hvordan har du **brukt** PENpal? (en-til-en? Faste grupper? Mindre grupper/stor gruppe? I formelle – uformelle situasjoner? Som forberedelse til tema? Hyppighet? Hvordan har du brukt *Min tospråklige snakkende ordbok*?
- Hvilke **erfaringer** har du gjort deg?
- **Praktisk bruk:** Hvordan opplevde du det var å få verktøyet i hånden? Enkelt? Vanskelig å bli kjent med? Noe som «alle får til»?

Barnet/barnegruppa

- Fortell hvordan barnet/barnegruppen har tatt imot PENpal? Hvorfor tror du det ble slik? Hvordan har det påvirket språkmiljøet? Felleskapet? Vennskap? Inkludering? Kommentarer, episoder/opplevelser.

Flerspråklige assistenter/foreldre

- Ble de flerspråklige assistentene informert og involvert i bruk av PENpal? Hvorfor? Hvorfor ikke? I tilfellet ja hvordan – og hvilke erfaringer gjorde dere?
- Ble foreldre informert og involvert i bruk av PENpal? Hvorfor? Hvorfor ikke? I tilfellet ja hvordan – og hvilke erfaringer gjorde dere?

Avslutning

- Hvis du fikk muligheten, ville du brukt PENpal videre?
- Er det noe mer du ønsker å utdype eller snakke om?

Takk for deltakelsen!

