

**Hvordan er språkmiljøet hjemme hos
barn med foreldre som har persisk
som førstespråk?**

Mehri Hozhabri

2017

Høgskolen i Oslo, avdeling for lærerutdanning og internasjonale studier,

Master i barnehagepedagogikk

Forord

Først og fremst vil jeg benytte anledningen til å takke min kloke og engasjerte veileder Nina Gram Garmann. Tusen takk for at du har hjulpet meg med å løse det i havn på en måte jeg er stolt av. Takk for støtte og mange fine kommentarer som du ga meg gjennom mitt prosjekt og takk for mange veiledningstimer, som fikk jeg fra deg.

Jeg ønsker å takke Anne Greve for alle gode tilbakemeldinger som du ga meg gjennom prosessen med min masteravhandling.

En stor takk til mine informanter, jeg setter stor pris på at dere fant tid til å svare på intervju spørsmålene mine.

Jeg retter en stor takk til min iranske venninnene Soheila og Tahereh, som hjalp meg med å komme i kontakt med mine informanter. En stor takk til Gunnar, Janne, Randi og Halstein for all mulig støtte og stor hjelp i skriveprosessen.

Tusen takk til min datter Mahsa, som hadde stor tålmodighet under skriveprosessen og urokkelig tro på at alt er mulig.

Jeg vil også takke alle mine lærere på Høgskolen i Oslo Og Akershus og alle mine klassekamerater, spesielt Vigdis og Anne, for det gode samarbeidet, de gode diskusjoner og refleksjoner som dere hadde med meg. Jeg vil benytte anledningen til å takke alle som har vært med på å gjøre denne oppgaven mulig.

Hjertelig takk alle sammen!

Summary

This is a Master's dissertation from Oslo and Akershus University College. In this masterthesis i will study the parent role in the language environment of children in families with Persian origin and what role the parents have in this environment. I also want to study whether the development of the mother tongue forms the basis for the development of Norwegian as a second language and thus for functional bilingualism.

Language is important in interaction with other people. It is important for human emotional, social identity and intellectual development. Furthermore, it forms community with other people. Children with a minority background will learn their native language and, in my opinion, it is important that they feel it is useful to them. This happens when the children feel interact with their parents, their family and relatives.

The research question said: «How is the language environment of children in families with parents having Persian as their first language?»

I have chosen this research question for my master thesis because I think it is important for employees in kindergarten in a diverse society to know something about how the language environment in the families of the children varies in different cultures in Norway. This could help improve how the children are received in kindergartens, it can increase the quality of parent cooperation and it may affect positively how children learn Norwegian in the kindergarten.

This thesis is based on phenomenological theory by Husserl (1900), Merleau-Ponty (1994), Thornquist (2003), Haugen (2005), Birkler (2007), Kvale and Brinkmann (2009).

Other theories about children with minority-language backgrounds and bilingual development are by Wong Fillmore (1991), Valvatne and Sandvik (2002), Gjervan (2006, 2008), Gjervan, Andersen and Bleka (2006), Engen and Kulbranstad (2006), Sand (2006) and Chumak-Horbatsch (2012).

The postcolonial perspective is inspired by Said (1978), Frantz Fanon (1961), Gandhi (1998), Foucault (1999), Rhedding-Jones (2002, 2005), Andersen (2002), Morten (2003), Cannella and Viruru (2004), Lens Taguchi (2004), Otterstad (2005), Spivak (2009), Otterstat og Rhedding-Jones (2011).

My research is a qualitative research process. Qualitative research is well suited to gain insight

into the informant's own experiences, thoughts and feelings. My purpose was from the beginning to interview five parents with children between 2 and 6 years. It was important to me that both or one of the parents were born in Iran and have Persian as the main language. It was important that the parents had good contact with the staff in the kindergarten and could tell about their experience of how their child used his or her language.

In the analysis section I present empirical data from my five informants. I point out the similarities and differences that I found through interviews.

In the discussion section, I discuss the informants' answers during the interviews. My findings are about my informants' experience of language use and language development in children with minority language backgrounds. The findings can also be linked to theories, especially regarding the consideration of children's choices, and viewing children as subjective phenomena and point out the big role that kindergarten and parents play in the child's development of both native and other languages.

In the sixth chapter I wrote about the findings in my survey. One of the findings is that parents and kindergarten play a major role in the child's mother tongue development. Children's socialization and language development depend on each other. Parents help the child to contact other children and adults. With good social skills, children can build strong and rewarding relationships and develop their language skills. Another finding is that mother tongue is of great importance to children and is important for learning Norwegian. Minority-language children are a resource for the kindergarten. When linguistic and cultural diversity is part of the day-to-day work in kindergarten and school, one probably achieves something more important than stimulating the development of linguistic awareness and expanding the children's image of the world, namely to prevent opposites between majority children and minority children. Recent findings are the consideration of the child's choice. When minority language children begin to go to kindergarten and learn other languages, the child can decide in which language they want to talk or decide to switch between two languages in different situations. In my survey, I got a clear opinion that all the informants except one, want the children to learn Persian, but they also want a good language development in Norwegian. My findings show that both parents and kindergarten play an important role in language development for both mother tongue and Norwegian as second language.

FORORD	1
SUMMARY	2
1. INNLEDENDE	6
1.1. Bakgrunn for valg av tema.....	6
1.2. Presentasjon av forskningsspørsmål.....	10
1.3. Tidligere forskning	10
1.4. Valg av informanter	11
1.5. En historiske fakta	12
1.6. Min bakgrunn.....	14
1.7. Oppbygging av oppgave.....	16
2. ET MULTIKULTURELT SAMFUNN	17
2.1. Kulturforskjeller	18
2.2. Kompleksitet i samfunnet	21
2.2.1. Majoritet og minoritet	21
2.2.2. «vi» og «de».....	23
2.2.3. En historie om to identifikasjoner.....	25
2.3. Barn i flerspråklige familier	26
2.4. Et kritiske blikk.....	27
2.5. Barnehagens forpliktelse for morsmål.....	31
2.6. Samarbeid mellom hjemme og Barnehage	37
3. TEORERTISKE REFERANSERMME	40
3.1. Min forståelse av vitenskapsteori..	40
3.2. Fenomenologi.....	41
3.3. Barn med minoritetsspråklig bakgrunn og to språklig utvikling.....	44
3.4. Postkolonial perpektiv.....	50
3.4.1. Postkoloniale tenkning og barnehage pedagogiske diskurser.....	55
3.4.2. Foucault, diskurs og makt.....	58
4. METODE	64
4.1. Utvalget.....	68
4.2. Konfidensialitet og informert samtykke	71
4.3. Godkjenning av intervju spørsmål.....	71
4.4. Intervju.....	72

4.5. Analyse og empiri.....	72
4.6. Validitet og reliabilitet.....	73
4.7. Etske refleksjon.....	76
5. ANALYSE.....	78
5.1. Innledning av analyse.....	78
5.2. Temaer på intervju spørsmålene.....	81
5.2.1. Første tema: språkmiljø hjemme hos barn med persiske foreldre.....	81
5.2.2. Andre tema: språkbruk med kommunikasjon med andre barn og familier.....	82
5.2.3. Tredje tema: bruk av hjelpemidler for utvikling og lære morsmål i hjemme.....	88
5.2.4. Fjerde tema: forhold mellom hjem og barnehage.....	91
5.2.5. Siste tema: foreldre forventning i forhold til intervju.....	92
6. DRØFTING OG FUNN.....	95
6.1. Drøfting.....	95
6.2. Funnsundersøkelse.....	103
6.2.1. Barnehage og foreldre har store rolle i barns morsmålsutvikling.....	104
6.2.2. Barnssosialisering og språkutvikling.....	105
6.2.3. Språkstimulering gjennom lesing og bruk av hjelpemidler.....	106
6.2.4. Morsmålet betydning.....	106
6.2.5. Minoritetsspråklig barn er en resurs for barnehage.....	107
6.2.6. Hensyn for barns valg.....	108
6.3. Nye forskningsfelt.....	108
7. AVSLUTNING.....	109
LITTERATURLISTE.....	110
VEDLEGG.....	124

Kapittel 1:

1. Innledning

I innledningen spesifiserer jeg bakgrunn for valg av tema, presentasjon av forskningsspørsmål, tidligere forskning, valg av informanter, en historiske fakta, min bakgrunn og til slutt oppbygning av oppgave.

1.1. Bakgrunn for valg av tema

Bakgrunn for oppgaven er erfaring som morsmållærer om behov for å få mer kompetanse rundt språkmiljøet hjemme hos barn med foreldre som har persisk som førstespråk. For noen år tilbake da jeg kom til Norge, ble jeg kjent med en asylsøker med barn fra Iran som bodde i ei lita bygd i Nord- Norge. Moren hans fortalte at han var ofte lei seg når hun hentet ham fra barnehagen. Av egen nysgjerrighet fulgte jeg ham til barnehagen noen ganger. Jeg kunne observere at han lekte alene og isolerte seg. Når jeg spurte ham hvorfor han ikke lekte sammen med de andre barna, sa gutten:

«de blir sint fordi de snakker rart og jeg forstår ikke hva de sier».

Foreldrene hans kunne ikke snakke norsk, og de snakket persisk hjemme. Ofte var de lei seg og hadde dårlig samvittighet for barna.

Noen år etter (2014) leste jeg en artikkel i VG (www.vg.no 17.02.14) der det stod:

«Med trusler om kutt i støtte eller å miste barn, vil Frp sende en hær med Oslo -byråkrater for å sjekke at alle innvandrere lærer opp barna i norsk samfunnsforhold».

Artikkelen handler om Carl I. Hagens forslag om å etablere en ny etat som skal kontrollerer norske opplæringen i innvandrere og flyktningers hjem. Carl I.Hagen tenker ikke på at mange forskere i språkvitenskap påpeker at tospråklighet er i alle tilfeller positivt. Det er godt for hjernen å være tospråklig. Tospråklige eldre reagerer raskere på stimuli enn enspråklige. For eksempel det Merete Anderssen, postdoktor i språkvitenskap ved universitet i Tromsø sier at:

«Tospråklig barn er flinkere til å fokusere på en ting om gangen og sjalte ut viktig informasjon. De skifter lettere oppmerksomhet mellom ting, og er flinkere med multitasking. De får større forståelse for kulturelle forskjeller og har lettere for å lære fremmedspråk på skolen»

(barnehage.no 16.09.2011) og flere språk kan være positivt for barna.

Gjervan& Andersen og Bleka (2006,s. 122) påpekte at når barn går i barnehage, har han/hun mulighet til å utvikle språket sitt med de andre barna og voksne. I en undersøkelse Sand, (2005) viser at når barn med minoritetsspråklig bakgrunn går to år i barnehage, har de bedre utgangspunkt for å klare seg på skolen enn barn som ikke har gått i barnehage eller barn som har gått mindre enn to år i barnehage. Undersøkelsen er gjort med evaluering av gratis barnehagetilbud for 4-5 åringer i Gamle Bydel Oslo.

Når elever med minoritetsspråklig bakgrunn tenderer til å prestere svakere på skolen enn elever med norsk som morsmål, ser vi alt for sjelden at kritikken rettes mot skolen og den norske utdanningspolitikken. Man kan bli for opptatt av å finne mangler hos elever eller i deres familiebakgrunn (Gjervan & Andersen og Bleka ,2006).

Her kan jeg støtte meg til et sitat fra Valvatne og Sandvik mot Carl I. Hagens forslag om å etablere en ny etat som skal kontrollerer norske opplæringen i innvandrere og flyktningers hjem.

Valvatne og Sandvik (2007,s. 289) skriver at:

«Det er viktig å se på barnas opplærings situasjon. Når en uforholdsmessig stor andel av barn fra to eller flerspråklige miljøer, både i Norge og i andre land, har problemer med å klare seg på skolen, er det ikke fordi de vokser opp med to språk, men fordi de ofte har et skoletilbud som ikke er godt nok.»

I norsk Rammeplan for barnehagen (KD, 2011) i kapittelet 2.5 heter det:

«En rekke barn har et annet morsmål enn norsk og lærer norsk som andrespråk i barnehagen. Det er viktig at barna blir forstått og får mulighet for å uttrykke seg. Barnehagen må støtte at barn bruker sitt morsmål og samtidig arbeide aktivt med å fremme barnas norskspråklige kompetanse (KD,2011,s. 35).»

I dagens Norge finner vi mange barnehager med flerspråklige barn. Mange av barna er flyktninger og en av flyktningsgruppen er iranere. Etter den iranske revolusjonen i 1979 har islamister fått makt over landet, og mange iranere har flyktet fra forfølgelse pga. politisk aktivisme mot diktatur regimet, og mange av dem har bosatt seg i Norge via FN eller søkt asyl her i landet. I følge nettsiden til Statistisk sentralbyrå i Norge (2017) som angir folkemengde

etter innvandringskategori og folke bakgrunn, er det cirka 18000 iranere som bor i Norge. Som erfaringsmessige, mange iranere snakker morsmål med sitt barn hjemme, og barna lærer seg norsk i barnehager eller skoler. Noen av iranerne snakker norsk hjemme med barna og noen bruker begge språkene.

Språk er viktig i samhandling med andre mennesker. Det har også betydning for menneskets følelsesmessige, sosiale identitet og intellektuelle utvikling. Videre danner det felleskap med andre mennesker. Barn med minoritetsbakgrunn skal lære seg eget morsmål og etter min mening er det viktig at de føler det er nyttig for dem. Dette skjer gjennom at disse barna føler tilhørighet i felleskap og samspill med sin foreldre, sin familie og slektninger. I Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (KD,2011) presiseres det at barnehager må støtte at barn bruker sitt morsmål og legge vekt på at vi skal ha et rikt og variert språkmiljø.

Etterhvert har det kommet mange spørsmål i mine tanker om språkmiljø hos iranere som bor i Norge, og jeg har ofte sittet med spørsmål om hvordan språkmiljøet er hjemme hos barn med foreldre som har persisk som førstespråk?

Jeg har valgt dette forskningsspørsmålet til mitt masterprosjekt for jeg synes at i et mangfoldig samfunn er det viktig for ansatte i barnehagen å kunne noe om hvordan språkmiljøet hjemme hos barn varierer i ulike kulturer i Norge. Dette vil kunne bidra til at barna blir tatt bedre i mot i barnehagen, det kan øke kvaliteten på foreldresamarbeidet og det kan virke positivt inn på hvordan barn lærer norsk i barnehage.

«Målet for alt samarbeid mellom hjem og skole skal primært være barns og unges læring og utvikling. Dette gjelder både i forhold til den skolefaglige læringen og den sosiale og personlig utviklingen. Det er barnet som står i sentrum når foreldre og lærere møtes. Hjem og skole er gjensidig avhengig av hverandre og har en felles oppgave i forhold til barnas læring og utvikling.» (Nordahl,2014,s. 27).

De fleste land i verden er flerspråklige og Norge er et godt eksempel på et flerspråklig samfunnet. Barnas flerspråklige utvikling forsterkes dersom barnehage og skole og storsamfunnet er positivt innstilt til flerspråklighet.

For eksempel når barn i barnehagen får tospråklig assistanse, får de dermed mulighet til å utvikle sin tospråklighet i barnehagen. Tospråklig kompetanse finnes blant førskolelærere, fagarbeidere eller andre assistenter som deler morsmål med tospråklige barn. Barn kan også lære om det som skjer i barnehagen på den språket som barnet behersker best. (Gjervan&

Andersen og Bleka,2006,s.134).

Når barnet har norsk som andre språk, morsmål har stor betydning for læring av andre språk. Barnet lærer norsk lettere hvis det har et godt utviklet morsmål. (Valvatne & Sandvik, 2007,s. 249).

I denne oppgaven vil jeg undersøke foreldrerollen i språkmiljøet hjemme hos barn med persisk bakgrunn og hvordan persiske foreldrene er aktører i barnas språkmiljøet. Også undersøkelse om utviklingen av morsmålet danner grunnlaget for utviklingen av norsk som andrespråk og dermed for funksjonell tospråklighet.

Morsmålet og andrespråket konkurrerer ikke, men kan fungere som støtte for hverandre. Om barnet har lært et begrep på morsmålet, for eksempel «Ab» på persisk, er det lettere å lære seg ordet for det tilsvarende begrepet «Vann» på norsk. Mange persisk foreldre og de andre minoritetsforeldre ønsker at barna skal lykkes med norsk som andrespråk. Men det betyr ikke at foreldrene skal slutte å bruke morsmålet, når de snakker med barnet hjemme. Foreldre kan hjelpe barna til å få tilgang til arenaer hvor det kan møte det norsk språket. Det vanligste er at dette skjer i barnehagen eller sammen med foreldrene, venner, bekjente og mennesker i nær miljøet.

I denne avhandlingen ønsker jeg å ha fokus på hva persiske foreldre gjør for å fremme morsmål til sitt barn. Jeg har valgt å undersøke på språkmiljøet hjemme hos persisk barn, for at jeg har gode kunnskap om språk, kultur og barnsoppdragelse hos iranere og har gode kunnskap om iranske flyktninger i Norge. Det var, cirka 4 år jobbet jeg som styremedlem i organisasjonen «Det Iranske flyktningrådet i Norge» og hadde gode informasjon om iranske flyktninger i Norge.

Jeg husker, i disse årene som jobbet jeg med iranske flyktninger i Norge, hadde vanlig samtale med foreldre som hadde barn i barnehagealder. Foreldrene fortalt, de har oftes dårlig samvittighet for sine barna fordi de trodde at barna kan miste sine identitet i den nye samfunnet hvis foreldre kan ikke gi barna gode kjennskap om persisk språk og persisk kultur. I følge Gjervan (2006,s. 24) det er ikke alltid de voksne i barnehagen eller foreldrene vet hva som er barnets opplevelse av seg selv og sine identiteter. Noen ganger må man prøve og feile, men det viktigste er at man er sensitiv og lydhør for barnas egne oppfatninger og synspunkter.

Mange av iransk foreldre fortalt, de er usikker at hvilket språket, behersker deres barn best i

hjemme. Persisk, norsk eller begge to språkene.

På bakgrunn av disse erfaringsmessige, har jeg tenkt å skrive min masteroppgave om språkmiljøet hos persiske barn.

1.2. Presentasjon av forskningsspørsmål

Intensjoner er å beskrive noe om persisk foreldre erfaringer i forhold til språkbruk hjemme hos barn .Forskningsspørsmål lød:

«Hvordan er språkmiljøet hjemme hos barn med foreldre som har persisk som førstespråk?»

1.3. Tidligere forskning

Denne oppgaven handler om foreldre med persisk språklig opprinnelse og deres opplevelse av språkbruk i hjemmet hos dem. Jeg har i forbindelse med dette masterprosjektet gjort en rekke litteratursøk i diverse søkebasen via BIBSYS, Google og forskjellige nettsider, men ikke lyktes i å finne studier som vektlegger barn som har persisk som førstespråk. I litteraturen fant jeg mange kilder som gjelder minoritetsspråklig foreldre med forskjellige temaer som jeg kunne bruke en del av i min avhandling. Jeg ønsker at min masteroppgave kan være en resurs og hjelpe for ansatte i barnehager for å kunne si noe om hvordan språkmiljøet hjemme hos barn varierer i ulike kultur og ha overføringsverdi til også andre kulturer.

Når barnehageansatte kan mer om barnet som kommer i barnehagen, kan det bidra til at det blir tatt bedre i mot i barnehagen. Det kan øke kvaliteten på foreldresamarbeidet og det kan virke positivt inn på hvordan barna lærer norsk i barnehagen. Jeg ønsker å få et innblikk i de erfaringer som persiske foreldre har om språkbruk hjemme med sine barn og håper at mine informanter og andre persiske foreldre kan få nytte av forskningen.

I tillegg håper jeg at mitt masterprosjekt er et viktig dokument for politikerne som arbeider med politiske tekster som Rammeplan for norske barnehager, innvandringspolitikk og inkludering, og hvordan barn med minoritetsbakgrunn, særlig barn med persisk bakgrunn, forholder seg til eget morsmål og norsk som andrespråk.

1.4. Valg av informanter

Oppmerksomheten rettes mot barn med foreldre som har persisk som første språk hjemme. Jeg bestemte meg for å intervju fem persiske foreldre i forskjellige kommuner i Norge. Vedeler (2000,s. 37) skriver:

«i kvalitative studier velges informantene ut fra en vurdering av hvor informasjonsrike de vil være i forhold til fokus som er valgt.»

Min hensikt var fra begynnelsen av å intervju fem foreldre med barn mellom 2-6 år. Foreldrene er valgt fra forskjellige kommuner og er anonymiserte informanter. Det var viktig for meg at begge to eller en av foreldrene var født i Iran og har persisk som hoved språk. Samtidig, var viktig for meg at foreldrene hadde god kontakt med ansatte i barnehagen og kunne fortelle om sine opplevelser om språkbruk hos sitt barn.

Jeg har gode kunnskaper i persisk språk og kultur og kunne snakke persisk med foreldrene . Det var veldig vanskelig å finne persiske foreldre som har barn mellom 2-6 år som har gått i norsk barnehage. Da jeg fant informanter som passet for mitt prosjekt, frustrerte det meg at i første omgang ville ingen være med å delta i dette prosjektet. Jeg brukte masse tid for å forklare dem om min masteravhandling og hvorfor det er viktig i et mangfoldig samfunn for ansatte i barnehager å kunne noe om hvordan språkmiljøet hjemme hos barn varierer i ulike kultur. Jeg leverte skriftlig forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet til foreldre, og de visste at alle personopplysninger som utskrift av intervjuene ville bli konfidensielt behandlet og svarene blir anonymisert og alt datamateriell slettet. Og det er helt frivillig å delta i denne undersøkelse.

Iranere er ikke en stor befolkningsgruppe i Norge. Min undersøkelse baserer seg egentlig på den første generasjon (foreldre) av iranere som bor i Norge. Forskning på andre generasjon kan være helt annerledes. Min forskning med persiske foreldre-informanter kan gi gode eksempler på hvordan foreldre får erfaring som aktører i språkmiljø hjemme hos barn. Persiske foreldre-informanter vokste opp i Iran og bor i Norge. Gullestad (2002,s.62) sier:

«nedenfra perspektivet i samfunn og kulturforskningen innebærer at det sett « innenfra og

nedenfra» finnes former for uformell hverdagskunnskap som sett «ovenfra og utenfra» ikke betraktes som kunnskap. Kunnskap er makt og aller viktigst er makten til å påvirke hva som til enhver tid skal gjelde som kunnskap, og til å kunne få disse definisjonene til fremtre som selvfølgelige.»

Min informanter har bodd i Norge mellom 19 og 5 år og jeg skal undersøke hva slag syn, mine informanter har på språkmiljøet hjemme hos barn.

1.5. En historiske fakta

Denne oppgaven handler om språkmiljøet hjemme hos barn med foreldre som har persisk som førstespråk. Siden oppgaven handler om barn med persisk bakgrunn, vil jeg skrive litt om iransk historie og første gruppe av iranere som kom til Norge og hva grunnen er til at en gruppe iranere har valgt å flytte til utlandet.

Fagansvarlig i store norske leksikon Sverre Lodgaard den norsk statsviter skriver om Irans historie (https://snl.no/Irans_historie) at tok Reza khan, en militær offiser, i 1923 kontroll over regjeringen. Han tok tittelen Reza Sjah Pahlavi. I 1941 ble han tvunget til å abdisere. Han ble etterfulgt av sin sønn Sjahan Mohammed Reza Pahlavi som styrte landet inntil 1979. I 1951 ble sjahan presset av en massebevegelse for nasjonalisering av oljeindustrien i Iran ,til å utnevne Mohammad Mosaddeq til statsminister. Han hadde bred støtte i befolkningen og i det kommunistiske Tudeh-Partiet. I 1953 ble Mosaddeq avsatt ved et kupp utført av militære styrker som var lojal til Sjahan og støttet av CIA. Makten var tilbake hos Sjahan og overklassen. Båndene mellom Iran og USA vokste og i 1959 innledet de et omfattende militært og økonomisk samarbeid. Sjahan startet «Den hvit revolusjonen» som skulle sikre en jordreform og en alfabetisering av befolkningen.

Den Iranske Revolusjonen var delt i to faser. I den første fasen ble sjahan veltet av en allianse av liberale, venstreradikale og religiøse grupper. I den andre fasen, som ofte blir kalt *den islamske revolusjon*, kom prestestyret til makten og innførte en teokratisk islamsk republikk.

Sjahan hadde sittet med makten siden 1941 med et kort avbrudd i 1953. Ut over den rike eliten som dro nytte av sjahens storforbruk av penger hadde han lite støtte i befolkningen. I 1960- og 70-årene møtte han kontinuerlig motstand, både fra religiøse ledere og fra den urbane middelklassen som støttet et konstitusjonelt monarki med frie, demokratiske valg. Sjahan ledet

et strengt regime, fengslet hundrevis av politiske aktivister og tvang gjennom sensurlover. Mens leveforholdene for de fleste i befolkningen var dårlige, var det få folkelige krav om konstitusjonelle reformer. Dette skapte motstand mot den mektige overklassen og motstanden ledet til et opprør i presteskapet i 1963, anført av Ayatollah Khomeini som ble arrestert og landsforvist. Misnøyen mot regimet vokste, dette på grunn av økte sosiale ulikheter, høy inflasjon og sjahens repressive styresett. I 1979 ble Sjahen tvunget til å forlate Iran. I februar 1979 kom Khomeini til Tehran, og ble hyllet. Khomeini styrte gjennom Revolusjonsrådet og en mengde forfølgelser og utrenskinger tok til. Det viste seg at presteskapet ikke hadde til hensikt å dele makten. Iran ble angrepet av Irak under ledelse av Saddam Hussein, det ble en 8 år lang krig og kostet 1 million menneskeliv. Krigen bidro til å samle det iranske folket om revolusjonen og den nye republikken. Styreformen er bygget på teokratiske og demokratiske prinsipper. Ikke-valgte institusjoner kontrollert av den åndelige lederen kombinert med en folkevalgt president og parlament. Grunnloven gir vide fullmakter til Den åndelige lederen og den slår fast at islamsk lov-sharia står over alle andre lover. Vokterrådet består av seks geistlige utpekt av den åndelige leder og seks jurister utpekt av parlamentet. Vokterne skal påse at alle vedtak i Majles (parlamentet) er i samsvar med Islam og grunnloven.

Iran er inndelt i 30 provinser utenfor Tehran. De ledes av guvernører som utnevnes av innenriksministeriet. Domstolen er gjennomgående dominert av de ortodokse kreftene i Iran. Irans straffelov bygger på islamsk rett og prinsipper som innebærer dødsstraff for en rekke forbrytelser. I følge Amnesty Internasjonalt, er Iran det eneste landet i verden hvor Amnesty International dokumenterer hundrevis av henrettelser årlig (hvis man ser bort i fra Kina pga. manglende offentlig informasjon, men anslagene her er tusenvis av henrettede). Og det er all grunn til å tro at mørketallene er store også i Iran. Mange henrettelser blir også utført i hemmelighet. Etter valget av parlamentet i 2004 og president i 2005 og 2009 (President Mahmood Ahmadi Nejad) var alle dominert av konservative krefter. President Ahmadi Nejad var konservativ og tro mot den islamske revolusjon, og hans regjering var dominert av personer med bakgrunn i etterretning og revolusjonsgarden. I denne perioden ble mange politiske fanger og uskyldig mennesker torturert og drept av etterretningstjenesten.

I juni 2013 ble President Hassan Rohani valgt til Irans president. Menneskerettighetssituasjonen i Iran er under press og er et sentralt tema i Irans relasjon til andre land. Ytringsfrihet og

forsamlingsretten er regulert og begrenset i Iran. Historien om norsk-iranere begynte etter den islamske revolusjonen i 1979.

I følge SSB (2017) er det ca. 18000 iranere som bor i Norge. Halvparten av Iran sin befolkning er etniske persere, den øvrige befolkningen består av minoriteter. Persisk (farsi) er det offisielle språket i Iran.

I følge store norske leksikon, tilhører persisk (pers. *dari*, *pârsi*, arab. *farsi*) den iranske gren av de indoeuropeiske språk. Det tales av i alt over 100 mill., herav 75.1 mill. i Iran, der det er offisielt språk og morsmål for ca. halvparten av befolkningen, 29.1 mill. i Afghanistan, der det er offisielt språk ved siden av pashto og morsmål for ca. halvparten av befolkningen, og 5,7 mill. i Tadsjikistan, der det er offisielt språk og morsmål for 80% av befolkningen. I tillegg brukes det som lingua franca av i alt over 100 mill. Betegnelsen *dari* er særlig brukt i Afghanistan, men betegner (i persisk) i like høy grad språket i Iran. Skriften er arabisk utvidet med fire bokstaver til å betegne lydene *p*, *dj*, *zh* og *g*.

I Tadsjikistan skrives språket med kyrillisk (russisk) skrift og kalles da tadsjikisk. Persisk har status som klassisk kulturspråk i Sentral og Sør-Asia samt Tyrkia og spiller omtrent samme rolle som kilde til kultur og fremmedord for språkene i dette området som latin for språkene i Vesten. Standard persisk er hovedsakelig basert på dialekten i provinsen Pârs (eller Fârs) rundt byen Shirâz i Sør-Iran og har utviklet seg av middel persisk Pahlavi. Det har opptatt store mengder arabiske lånord, men har ellers i høy grad bevart sitt indoeuropeiske utseende: *mâdar* 'mor', *barâdar* 'bror', *mush* 'mus', *mur* 'maur' etc. Det er et eldgammelt kulturspråk, og også norsk inneholder mange persiske lånord: basar, turban, sjal, pyjamas, tulipan, mumie, khaki, kârde, paradisi, kiosk, karavane, sjakk, rokere og mange flere.

1.6. Min bakgrunn

Jeg er en kvinne fra Iran. Jeg har 4 års førsteskolelærerutdanning fra universitet i Iran.

Utdanningen godkjennes som likestilt med en akkreditert norsk bachelorgrad i Norge. Jeg stiftet en privat barnehage i 2001 i Iran. Jeg jobbet cirka 5 år som barnehagestyrer, og anser meg selv som rik på erfaring med å jobbe med barn. I desember 2005 ble livet mitt snudd opp og ned. Jeg flyktet fra landet sammen med min datter. Jeg tenkte at Norge er verdens frieste land, et land med et demokrati som særlig sikrer kvinners rettigheter. Vi satt oss på toget i et frostsprakende

vinterlandskap. Det bar stadig lengre nordover mot vinternatta, verdens ende. Vi fikk oppholdstillatelse pga. flyktnings status etter syv og halv år i 2012. I denne perioden fikk jeg ikke noe tilbud om å lære norsk. Regjeringen hadde bestemt at det er bortkastet med norskopplæring så lenge man er asylsøker. Jeg kjøpte meg to store ordbøker og startet egen læring. Gjennom små jobber som personlig assistent, morsmåslærer og barnehageassistent traff jeg mennesker som jeg kunne lære språk fra og forbausende fort vokste det fram et norsk vokabular. Jeg tok eksamen på norsk prøve 1, 2, 3 og norsk eksamen på videregående 3 både muntlig og skriftlig som privatist og fikk bestått på alle eksamene. I tillegg fikk jeg godkjenning for min høyere utdanning i Iran fra NOKUT. Det var et drøm for en asylsøker uten noen rettighet i Norge å søke på masterstudier. Jeg søkte på master i barnehagepedagogikk og kunne få plass ved Høgskole i Oslo. De første syv og halvt årene i Norge var veldig tunge og tøffe for meg. Jeg traff både mange gode mennesker som gjorde livet lettere for meg, og mange dårlige mennesker som gjorde livet tungt og vanskelig for meg. De som gjorde livet lettere for meg, lærte meg kjærlighet og menneskelighet. Jeg har gode minner fra denne perioden og jeg vil gjerne takke dem. De som også gjorde livet tungt og vanskelig for meg lærte meg å være sterk, tålmodighet og hvordan jeg kunne kjempe mot urettferdighet.

Nå er jeg 47 år og har begynt å skrive min masteravhandlingen om en gruppe barn med flerspråklig bakgrunn. Da jeg kom til Norge, var min datter 13 år, og hun gikk på ungdomskole i Nord-Norge. Hun hadde ingen iranske venner og alle hennes klassekamerater var etnisk norsk. Hun kunne snakke og skrive persisk og sitt morsmål (Lori- Bakhtiari) som tilhører en stor minoritets gruppe i Iran. Aldri var jeg bekymret for at hun ikke kunne lære norsk. Jeg hadde gode kunnskaper om at barn kan lære seg forskjellige språk på samme tid. Jeg hjalp henne til å integrere seg i det norske samfunnet, og hun var modig og lærte seg norsk. Etter ett og halvt år gikk hun på videregående. Men jeg må nevne at aldri har jeg snakket norsk med min datter i hjemme. Jeg har brukt mitt morsmål, og fortsatt har hun god kunnskap om persisk og vårt morsmål.

Det har lenge pågått ulike debatter og diskusjoner omkring flerspråklig barn i barnehage og skoler. Diskusjonen handler om hvordan barn med minoritetsbakgrunn kan lære seg norsk språk og hvordan de på best mulig måte kan bli kvalifisert for det norske utdanningssystemet? Den underliggende diskusjonen har i følge Otterstad (2005) vært hvordan man i barnehager og skoler kan oppnå målet om like muligheter for alle innen omsorg og utdanning.

Otterstad (2005) skriver om hvordan dette lett blir til en norsk diskusjon, hvor vi tar lite hensyn til kvalifikasjoner hos de minoritetsspråklige.

« ...the school discourse might not represent and focus on the kind of qualification minority children and their families are in favour of, such as speaking many languages, multiethnic experiences and knowledge about different religions and traditions» (p.30).

I Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (KD,2011) presiseres det at barnehager må støtte at barn bruker sitt morsmål, og vi som jobber og forsker med barn i barnehager bør kanskje heller følge FNs barnekonvensjon om hva som er til barnets beste (FNs konvensjon om barnets rettigheter ble ratifisert av Norge 08.01.1991).

1.7. Oppbygging av oppgave

Hvordan bygger jeg opp min oppgave?

Kapittel 1: Innledning til min oppgave, bakgrunn for valg av tema, presentasjon av forskningsspørsmål, tidligere forskning, valg av informanter, en historiske fakta, min bakgrunn og oppbygning av oppgave.

Kapittel 2: I dette kapitlet skriver jeg om et multikulturelle samfunn, kulturforskjeller, kompleksitet i samfunnet, barn i flerspråklige familier, et kritiske blikk, barnehagens forpliktelse til morsmål og samarbeid mellom hjem og barnehage.

Kapittel 3: Teoretisk referanseramme som handler om min forståelse av vitenskapsteori, fenomenologi, barn med minoritetsspråklig bakgrunn og to språklig utvikling og post kolonialisme perspektiv.

Kapittel 4: Dettet kapitlet er metode som handler om utvalg, konfidensialitet og informert samtykke, godkjenning av intervju spørsmål, intervju, analyse av empiri, validitet og reliabilitet, og etiske refleksjon.

Kapittel 5: Gjelder om analyse, innledning av analyse og temaer på intervju spørsmålene.

Kapittel 6: Dette kapitlet handler om drøfting, funn i undersøkelse og nye forskningsfelt.

Kapittel 7: Siste kapittel er avslutning på min masteroppgave.

Kapittel 2:

I dette kapittelet skriver jeg om et multikulturelle samfunn, kulturforskjeller, kompleksitet i samfunnet, barn i flerspråklige familier, et kritiske blikk, barnehagens forpliktelse til morsmål og samarbeid mellom hjem og barnehage.

2. Et multikulturelt samfunn

Multikulturelt samfunn er et samfunn som bygger på flere ulike kulturer og etniske tilhørigheter som bl.a. religioner og livssyn. I et multikulturelt samfunn er det ingen av disse individuelle gruppene som utpeker seg for å være større eller bedre. Et multikulturelt samfunn bygger på multikulturalisme, og kan skape store utfordringer når det kommer til politikk og likestilling. Dette bidrar til flere debatter i et samfunn som prøver å integrere alle former for ulike kulturer og etniske tilhørigheter for så å tilrettelegge samfunnet deretter. I et multikulturelt samfunn er det ønske om en balansert felles tilhørighet. Samfunnet bygger også på individualisme, alle levende vesener kan handle fritt og ytre sin mening.

Noen sier at Norge har blitt et multikulturelt samfunn fordi mangfoldet øker, pga. migrasjon, variasjon i språk og ulike etnisiteter. Noen sier også at Norge alltid har vært et flerkulturelt samfunn (Kasin, 2008,s. 61). Når man snakker om begrepet flerkulturell må man kjenne godt til begrepet kultur.

Marianne Gullestad har en definisjon på kultur. Hun hevder at kultur kan være uttrykk for fortolkningsrammer, altså det man argumenterer, tenker og handler ut i fra (Gullestad,2002,s. 161). Hennes forståelsen trekker frem at,vi forstår verden igjennom kultur .

Det flerkulturelle samfunn og kulturelt mangfold er begreper man møter ofte, både i offentlig debatt og i andre sammenhenger (Rugkåsa,2008.s. 78). Et flerkulturelt samfunn vil på sin side være et samfunn som kjennetegnes av en livsform, kulturelle praksiser og mangfold som eksistere omtrent samtidig (Østberg,2009,s. 24). Persiske foreldre som har vokste opp i Iran har andre fortolkninger og handlingsmønstre enn norske foreldre som har vokste opp i Norge.

Gjervan, Andersen og Bleka (2006) peker på at globaliseringsprosesser har ført til at det norske

samfunnet er blitt et mer mangfoldige samfunn, noen som innebærer at Norge har mange minoritetsspråklige befolkningsgrupper med forskjellige kulturell og religiøs bakgrunn . Og i tillegg har man mange barn med minoritetsspråklig bakgrunn i barnehagene. Stadig presenteres ei problemstilling som handler om at barna med minoritetsspråklig bakgrunn ikke kan snakke godt norsk og de klarer seg dårligere i skolen enn etnisk norske elever og disse barna slites mellom de to majoritets og minoritets kulturer.

Gjervan, Andersen og Bleka (2006) påpekte at en viktig dimensjon ved arbeid i barnehage er knyttet til samarbeid med barns foreldre og foresatte. Barnehage har gjennom de daglig møtepunktene en unik mulighet til kontakt og dialog med foreldrene.

«Våre erfaringer er at personalet opplever at utfordringer knyttet til ulikhet blir forsterket i møte med foreldrene. Når det oppstår utfordringer i møte med familier med en annen etnisk bakgrunn enn ens egen, søker man gjerne enkle svar knyttet til kultur og religion og glemmer kompetansen som man ellers anvender i dialog med foreldre» (Gjervan, Andersen og Bleka, 2006,s.11).

I følge Gjervan, Andersen og Bleka (2006) bør barn med ulike språk, kultur og etnisk bakgrunn få likeverdige muligheter til utvikling, mestring og læring i barnehage, og dette innebærer at barnehagepersonalet skal ta konsekvensen av dette mangfoldige samfunnet og jobbe på en pedagogisk og etiske møte og søke nye kunnskap og forståelser. I tillegg skal foreldre og personale i barnehage ha likeverdig tilbud og være opptatt med flerkulturelt arbeid som skal inkludere alle, både med majoritet og minoritets bakgrunn.

En sentral målsetning i denne masteroppgaven har vært å undersøke hva slags rolle persisk foreldre har i språkmiljøet hjemme hos barn?

2.1. Kulturforskjeller

I følge Gullestad (1989) er kultur en foranderlige og tillært konstruksjon. Kulturens betydning er skapt av samfunnet og overføres for eksempel som erfaring fra foreldre til barn.

Ifølge Parekh (2006,s. 155) «Vår kultur» står det hvordan vi forstår og organiserer våre liv og samfunnet vi lever i. «Vår» kultur er historisk et system av meninger og det som har betydning

for det enkelte menneske.

Høgmo (2005,s. 340) peker på at kultur er den typiske vandrer som har et knippe av identiteter eller minoritets statuser med seg. Vandreren kan komme som innvandrere eller flyktning til land .

Vandreren kan tilhøre en etnisk religiøs eller språklig minoritet som er undertrykt eller representerer en av mange kulturelle grupperinger i hjemlandet. Vandreren plukker fra dem norske kultur men får kanskje ikke bydd fra sin egen. Mennesker som komme hit har sin kulturelle arv som bagasje, men mange opplever kanskje ikke at deres bagasje har verdi eller blir ansett som interessant nok.

I følge Gullestad (2005) er verdien av den norske kulturen for nordmenn først og fremst fordi den er «*Vår*».

I Rammeplan for barnehage (KD, 2011,s. 36) skriver:

«Barnehage har en viktig rolle som arena for utvikling av kulturell identitet. Barnehagen må være åpen for impulser fra den lokale, regionale, nasjonale og globale verden.»

I følge barnehage rammeplan, barn trenger å finne gjenkjennelse og noe som kan bekrefte deres egen identitet i barnehage. Det kan vi gjøre ved for eksempel å markere en høytidsdag som betyr noe spesielt i religion som barnet tilhører, eller spille på andre elementer. Her kan jeg se på makt og likeverd som en fellesnevner for både minoritetsbarn og majoritetsbarn med forskjellig kulturbakgrunn, slik at majoritetene historisk sett har makt over minoritetene.

Når det gjelder majoritets og minoritets språk og morsmålets betydning til minoritetsspråklig barn, i følge Valvatne og Sandvik (2007,s. 306) som nevner at i Norge mange er opptatt av om barn får lærte seg nok norsk til å klare seg i skole og samfunnet, men morsmål for barnet med minoritetsbakgrunn har store betydning. Det er viktig å tenke på tre spørsmål som er vesentlige:

- Først gjelder barnets kommunikasjon med foreldre, familier og slektninger.
- Andre gjelder barnets muligheter til å utfolde seg på et nivå som svarer til alder og utviklingsnivået det er på.
- Tredje gjelder om morsmålets betydning for andrespråkutviklingen.

Valvatne og Sandvik (2007,s. 306) sier:

«barn skal få den oppdragelsen og kontakten de trenger for å utvikle en trygg identitet, må foreldre og barn kunne kommunisere på et språk som begge parter behersker. Det er ikke minst nødvendig når foreldrenes kultur er svært forskjellig fra majoritetskulturen».

Gjervan, Andersen og Bleka (2006) påpekte at i den pedagogiske og politiske diskusjonene i Norge har det vært tradisjon for å tenke at tospråklighet skaper en vanskelig språksituasjon for barnet og dette er problem både på utdanningssystemet og det norske samfunnet. De har vært opptatt av at barna skal lære norsk så fort som mulig og bruk av morsmålet har blitt sett på som et hinder for å lære norsk. Dette tradisjon synet på tospråklige barn er blitt betraktet som en språkvansker og foreldre til minoritetsspråklige barn har vært redd for at deres barna skal bli språklig forvirret og klarer ikke å lære norsk på en måte. Foreldrene kommer til å være bekymret for at barnets bruk av morsmålet skal hindre læring av norsk som andre språk.

I Stortingetsmelding nr.23 (2007-2008) pekes det på at minoritetsspråklige elever med foreldre som har lav sosioøkonomisk status, har svake skolepresentasjoner og i tillegg pekes det på at minoritets språklige elever har en ekstra utfordring i skolen, fordi de har et annet morsmål enn norsk.

Det kan bety at de minoritetsspråklige barnas flerspråklighet blir betraktet som en belastning , fremfor som en resurs for barnehage og skoler. Norskspråklig kompetanse blir derfor en nødvendighet for å beherske skolens krav. De elevene som ikke behersker norsk får heller ikke fullt utbytte av undervisning. På denne måten kan man si at språket har makt i sosiale sammenhenger. Denne type makt, kaller skjult makt (Hellerud Snekkevåg,2010).

De gruppene som snakker det anerkjente språket har større makt enn de gruppene som ikke behersker den dominante gruppens språk. Dermed blir minoritetene automatisk plassert lengre nede i hierarkiet fordi de ikke er i stand til å uttrykke seg eller gjøre seg forstått, respektert og ikke minst anerkjent. (Hellerud Snekkevåg, 2010).

Hellerud Snekkevåg (2010) peker at kunnskapspolitikken har sterk fokus på at elever skal lære norsk, fremfor å få brukt morsmålet sitt som del av opplæringen.

Pihl (1998) hevder at det norske språk som majoritetenes språk og kultur, ligger til grunn for undervisning i institusjoner og har status som legitim kultur i skolen og samfunnet for øvrig. Her kan man se at norsk språk er et verdispråk og det kan være at minoritetsspråklige familier og elever vurderer sitt språk og sin kultur som illegitim, samtidig som de ikke kjenner seg igjen i

det språket og den kulturen som formidles. Følgene av en slik kultur og utdanningssystem kan være fremmedgjøring og marginalisering av de elevene som ikke kjenner seg igjen i den dominante norske kulturen. Dermed er ikke forutsetningene for lik deltakelse og gode presentasjoner i utdanningssystemet nødvendigvis til sted for de minoritetsspråklige barn i norsk barnehage og skoler.

I følg Gjervan, Andersen og Bleka (2006) har synet på tospråklig barn vært basert på myter og fordommer.

Jeg synes, de som jobber med barn og kaller et tospråklig barn med språkvansker for språklig forvirret eller anbefaler at minoritetsspråklige foreldre snakker norsk med barnet sitt hjemme, selv om foreldrene har et annet morsmål i følge Gjervan (2007) de mangler kunnskap om språkutvikling hos tospråklig barn.

«.. disse mytene handler om å mangle kunnskap om tospråklighet blant førskolelærere og får store konsekvenser for barnas læring og aktivitetsmuligheter i barnehagen» (Gjervan,2006).

2.2. Kompleksitet i samfunnet

2.2.1. Minoritet og majoritet

Majoritet er det motsatte av minoritet, og kommer fra ordet «major» og betyr flertall. Begrepet kan også her brukes om etniske folkegrupper og religioner, akkurat som det også kan brukes i politikk.

Hvis man skal peke på forholdet mellom minoritet og majoritet for eksempel i det norske samfunnet, så kan man si at Norge er et land som er veldig godt for alle typer folkeslag, små grupper som store grupper, så lenge de respekterer at Norge har sine egne kulturer og regler de selv vil ta vare på og opprettholde. Dette betyr ikke at minoriteter skal inngå i en assimilering eller segregeringssprosess. Det betyr bare at Norge fortsatt vil holde på sine kulturer, og at Norge som land legger til rette for at flere typer kulturer kan leve sammen uten å måtte samles som ett, eller forlate sin gamle kultur og vende seg til noe nytt. Alt Norge krever er at de norske

lover og noe av etikken i det norske samfunn aksepteres som det er. Norge har i stor grad lagt til rette for et flerkulturelt samfunn, og for at alle skal ha en sjanse til å holde på sin kultur og sine verdier, holdninger og normer. Men det er ofte slik at majoritetens verdenssyn og verdier dominerer institusjoner i samfunnet (Andersen,2002).

Hva skal politikerne gjøre i et multikulturelt åpent rom for både majoritet og minoritets kulturer, eller subdominant og dominante kulturer?

Et flerkulturelt samfunn er et samfunn som består av to eller flere grupper som betrakter seg selv, og anerkjennes av andre, som kulturelt forskjellige fra hverandre. Verden har endret seg mye og vi bor i et flerkulturelt og postmoderne verden som er fargerik, mangfoldig, og flerkulturell (Andersen,2002).

Majoritet og minoritet er knyttet til språk. Majoritetsspråket er det språket som brukes av flertallet i et samfunn. Majoritetsspråket er som regel også det offisielle språket i et land.

Minoritetsspråk er språk som snakkes av mindre grupper i samfunnet. Oddvar Engan og Ragna Marie Tørdal skriver i et artikkel heter: «Majoritetsspråk og minoritetsspråk» i Nasjonal digital læringsarena nettside (<http://ndla.no/nb/node/124356>) om Norge er det i dag registrert mellom 150 og 200 ulike minoritetsspråk. De fleste av disse språka er nokså «ny innvandrere».

I følge Sandvik og Spurkland (2012) er førstespråket det språket man lærer fra fødselen av og man kaller dett «*morsmål*». Andrespråket blir da det språket som man lærer etter sitt morsmål. Andrespråket vil da være majoritetsspråk og morsmålet vil oftes være minoritetsspråket i storsamfunnet.

Flerspråklige barn kan ha mange grunner til å velge å bruke et bestemt språk i en situasjon og ett annet språk i en annen situasjon. Når barn skal bruke språk, knyttes mye til følelse og holdninger både positive og negative. Og det kan skje at minoritetsspråklige barn bruker majoritetsspråket for å representerer et felles språk de alle kan kommunisere med. Kanskje er barnets kompetanse i samhandlingssituasjoner i barnehage sterkest på majoritetsspråk, og kanskje er barnets kompetanse på forhold til foreldrene sterkere på sitt morsmål (Sandvik & Spurkland,2012).

I den nye Rammeplanen for barnehage er det formulering om at morsmål er viktig blant annet for opplevelse av egen identitet og mestring. Barnehagepersonale må vise forståelse for barns morsmål og oppmuntre barn med to eller flerspråklig bakgrunn til å være språklig aktiv og

samtidig hjelp dem til å få erfaringer som bygger på deres begrepsforståelse og ordforråd i norsk (KD,2011,s. 29, 35).

Gjervan, Andersen og Bleka (2006,s.126) sier:

«En holdning til tospråklighet har vært at pedagogene har vært redde for at barnet ikke skal lære noen av språkene skikkelig , og at barnet ikke har kapasitet til å lære flere språk samtidig.»

Forskning viser at tospråklige barn som får morsmålsstøtte i barnehage klare seg bedre i skole enn barn som ikke får dette (Bakken,2003, Cummins,1996, Thomas og Collier,2001).

Hvis noe hevder at barn med minoritetsspråklig bakgrunn kan lære seg eget morsmål i hjemme hos sine foreldre og lære norsk i barnehager og i skoler, viser ikke dette bare en manglende anerkjennelse av barnet, også det er et vitne om at de mangler kunnskap om barns utvikling og språktilegnelse (Gjervan, Andersen og Bleka,2006). I følge Gjervan (2006) er det viktig å huske at hjemme og i barnehage er det to forskjellige språk og læringsarenaer. Det som barn erfarte i hjemmet er det ikke sikkert at barn kan erfare i barnehage og omvendt. Derfor det er viktig at barn også lærer gjennom morsmål det som skjer i barnehage for at det ikke alltid er slik at barnet møter disse begrepne hjemme. På denne måten kan barnehagen bidra til å øke morsmålets status og øke barnets motivasjon for å lære det.

Denne oppgaven er et etisk bidrag i mange diskusjoner som handler om morsmål til ei minoritetsgruppe og norske som andre språk. Kulbrandstad & Kulbrandstad, (2008) viser til læreres manglende kompetanse til å undervise elever med norsk som andrespråk og lave forventninger til elevene. Det kan være en medvirkende årsak til dårlige resultater. Barnehage og skoler skal gi et likeverdig opplæringstilbud til alle elever, også de minoritetsspråklige elevene, men læreren har ikke faglig kunnskaper og det er begrensede ressursene til å følge opp intensjonene. Lærerne opplever ikke at de får nok støtte fra skoleledelsen og barnehagestyret til å møte utfordringene disse elevene representerer, hevdes det. På den ene siden skal lærerne iverksette statens utdanningspolitikk, og på den andre siden skal de være autonome lærere som handler ut fra faglige og etiske vurderinger.

2.2.2. «Vi» og «de»

Hvem er «vi» og hvem er «de»? Edvard Said (1978) hevder at Vesten, det vil i første omgang

si Europa , har laget sitt eget falske bilde av det som er utenfor Europa. Denne forestillingen om det eksotiske, det vestlige bildet av Østen, er det Said kaller orientalisme. Said skriver først og fremst om de vi ville kalle Midt-Østen, som tidligere ble kalt Orienten. Men implisitt gjelder orientalismen alt som er utenfor Vesten, alt det vi i dag kaller den tredje verden. Brukt på denne måten er vesten «vi» ikke bare et geografisk område, men vel så mye en ideologisk konstruksjon. Saids (1978) hovedpoeng er at bildet som Vesten har skapt seg av det som er utenfor, er en konstruksjon som ikke er basert på fakta eller kunnskap. Said skaper at «*Det Andre*», det som er utenfor, i sitt eget bilde. Hvorfor gjør vi det? Delvis fordi vi ikke har kunnskap, men også delvis fordi vi ikke ønsker å få kunnskap, fordi vi foretrekker et bilde som passer oss, som passer våre interesser.

Gayatri Chokravorty Spivak skriver (i Korsvold ,2011) om «annen gjøring», dette da i samfunn der prosessen «vi» og «dem» skapes. Med andre ord vil barn i en slik prosess plasseres i enten majoritets eller minoritets posisjon. En slik posisjonering kan tyde på en maktdeling og derved resultere med ekskludering av minoritetsbarn (Korsvold,2011,s. 21). Dette er vist i noen politiske tekster som Rammeplan for barnehage og oppgaver om «vi» og «de andre».

Kibsgaard og Husby (2014,s. 28) viser til at Rammeplanens framstilling som understreker at det norske framstår som en ensartet kultur som skal innlemme andre. Både kunnskapsløftet og Rammeplan for barnehage peker på at barna skulle utvikle bevissthet om våre egen kristnekulturarv, samtidig som man kan sette seg inn i andre kulturers ståsted. Her kan man se skillet mellom «*de andre*» og «*vi*».

En barnehage eller skole som klarer å legge til rette for at gruppen eller klassen er et «*Vi*», uansett hvor elevene kommer fra, skaper et læring og utviklingsrom som i større grad avspeiler det vi vil kalle dagens norsk kultur.

Jeg mener at i inkluderingsarbeidet med minoritetsspråklig barn vil en helhetlig tenkning og ivaretagelse av forskjellighetene være noen av utfordringene som barnehage vil møte. Disse forskjellene må ikke være grunn til fremmedgjøring i barnehagene, der minoritetsspråklige barn møter det norske samfunn. Barnehagene må jobbe med å stoppe prosesser som skaper dynamikken av «*vi*» og «*de*» for å kunne lykkes i arbeidet med inkludering av minoritetsspråklig barn.

I Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (KD,2011,s, 36) pekes det på at barn må få

muligheter til å uttrykke seg gjennom mange «språk» og kombinere disse i lekende fellesskap og med ulike estetiske uttrykk. I vårt mediesamfunn mottar barn mange inntrykk. De må få hjelp til å bearbeide sine inntrykk og å reflektere over og sortere informasjon. Befolkningen i Norge er preget av språklig, kulturelt og religiøst mangfold som vil være berikende og en styrke for fellesskapet i barnehagen. Barnehagen skal legge til rette for likeverdig dialog og samhandling mellom ulike grupper. Barn som tilhører den samiske urbefolkningen «*de nasjonale minoritetene og barn fra etniske minoritets kulturer*» må få støtte i å utvikle sin doble kultur tilhørighet. Barns møte med ulike kulturer og tradisjoner legger grunnlaget for respektfull samhandling mellom ulike etniske grupper. Bevissthet om egen kulturarv og delaktighet i andres kulturer skal bidra til at de kan sette seg inn i andres situasjoner.

Hvis vi relaterer begreper «*majoritet og minoritet*» og «*vi og de*» til institusjoner som barnehage og politiske tekster, kan vi i følge Andersen (2002) i norske Rammeplan for barnehage lese at de norske etniske er de dominerende gruppene i Norge og vi kan gå ut fra at det er den norske kulturens sosiale og historiske erfaring som dominerer i det norske samfunnet.

Ofte betegnes etnisk norsk som majoritet og andre grupper med bakgrunn uten fra Norge betegnes som minoritet. I norske Rammeplan for barnehage skriver noen begreper som «*norsk*», «*vår kultur*», «*andre kultur*», «*de nasjonale minoritetene og barn fra etniske minoritetskulturer*» også videre.

Andersen (2002) skriver at:

«mennesker med minoritetsbakgrunn blir i Rammeplan homogenisert til en ensartet gruppe, «de andre» (flerkulturelle). «De» blir identifisert gjennom deres ulikhet til den dominerende kulturelle praksisen og slik blir også den koloniserende «andre».

Hun påpeker at relatert til utdanning og arbeid med barn i et multikulturelt samfunn, er viktig å være bevisst på at norsk etnisk i et globalt perspektiv representerer minoriteten.

2.2.3. En historie om to identifikasjoner

Her er et eksempel som er hentet fra en virkelig historie. Det er en gutt som er født og vokste opp i Norge. Jeg ble kjent med han i et iransk sosialgruppe. Han fortalte meg at da han var barn og begynte på skolen, spurte læreren og elevene hvor han kom fra? Gutten tenkte på seg selv som norsk, foreldrene sa han var norsk. Han snakket like godt norsk som de andre, han kunne

gå på ski i påsken, han feiret jul sammen med sin familien og han var født i Norge. Men mange var ikke fornøyd med dette svaret fra han at han er norsk og spurte etter hans foreldrene. Foreldrene kom fra Iran til Norge som politisk flyktninger. Gutten fortalte meg at han ikke liknet på andre nordmenn. Han hadde ikke blondfarge på hår og blå øynene. Derfor ville mange ikke akseptere han som en norsk gutt. Nå identifisere han seg som en norsk- iraner.

Den nasjonale ideologien bygger på en tilhørighet til en stat, men ikke flere. I forhold til ideologien, er det normalt å ha en nasjonal identitet (Malkki,1992). Gutten er etnisk knyttet til andre land der han bor nå .

Jacobsen (2002) ser på «vi» og «de andre» diskursen med hensyn til det å føle tilhørighet til et land. I følge Eriksen og Sajjad (2011) står familien sentralt for mange med innvandrerbakgrunn, og den er en kilde til trygghet og status. Gutten hadde ikke nok trygghet for å identifisere seg som en norsk gutt . Som analysen viser skammet han seg over for sin lærer og klassekamerater og skulle presentere seg med to identifikasjoner som norsk- iraner.

Jacobsen (2002) framhever også konsekvensen av å bli sett på som en av «*de andre*». En vil kunne oppleve å bli satt i bås med mennesker som en ikke identifiserer seg med eller ønsker å bli identifisert med .

2.3. Barn i flerspråklige familier

Familier kan være to eller flerspråklig på mange ulike måter. For eksempel:

- Foreldrene har ulike språk og barnet får helt fra begynnelse hører to eller flere språk i hjemme.
- En eller begge to foreldrene vokste opp i et land hvor man snakket ulike språk hjemme og på skolen.
- En eller begge to foreldrene har et annet morsmål enn norsk.

I tillegg består mange av familiene med flerspråklige bakgrunn av foreldrene av familie og slektninger som har en aktiv rolle i barns hverdagsliv og kan gi dem tilgang til flere språk.

I store deler av verden er det vanlig at barn lærer fler språk fra de er helt små. For at barn skal utvikle flere språket på et tilfredsstillende nivå, er det viktig at både hjemmet og i barnehage hjelper aktiv til. Voksne har store roller for å utvikle av barnets flerspråklighet. For eksempel kan en iranske familie lettere holde kontakt med slekt og venner i hjemlandet dersom de bevarer sitt morsmål. Også deres barn i denne familie har større mulighet til å ta del i forelderens kulturarv dersom de behersker foreldrenes språk. Dette styrker barnets tilhørighet

og identitet.

Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (KD,2011) framhever at barnehagen skal bidra til at hvert enkelte barn utvikler trygghet på og stolthet over egen tilhørighet og respekt for andres kulturelle verdier og ytringer. Behov for tilhørighet er grunnlegende hos mennesker. Det er et behov som er relatert til ens egen opplevelse av nærhet og rett til de samme rettigheter som tilhører ei gruppe en ønsker å tilhøre.

Når barn lærer sitt eget morsmål først blir det lettere å lære andre språk. Morsmål og andre språket kan fungere som støtte for hverandre. Forskning fra NAFO (Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring i Norge) påpeker at i familier der mor og far er fra ulike land og har ulike språk, anbefales det at begge foreldrene snakker hvert sitt morsmål sammen med barna. Det viktigste er at foreldrene kan kommunisere med barna på det språket foreldrene behersker best.

Alle mine informanter i denne undersøkelsen hadde barn mellom 2- 6 år. Alle barna har gått i norske barnehager. Foreldrene snakket persisk med barna hjemme og barna lærte norsk i barnehage.

Kibsgaard og Huseby (2014,s, 13) skriver:

«En slik situasjon stiller migranter ovenfor en rekke valg: skal minoritetsspråket fortsatt brukes eller skal de oppgis til fordel for majoritetsspråket? Skal en kanskje bruke begge språkene i. Hvordan skal det tilrettelegges for at nye borgere på beste måte kan tilegne seg majoritets samfunnets språk...».

«Språkene støtte hverandre» det betyr at tospråklig utvikling er en helhetlig språkutvikling der begge språkene blir utviklet og der de støtter hverandre. For trinnvis to språklig barn vil det sterkeste språket (første språk) lenge støtte utvikling av det svakeste språket (andre språket). Det er mye barna bare trenger å lære i ett av språkene, så kan de overføre det til det andre språket seinere (KD,2011).

2.4. Et kritiske blikk

Holten (2011) skriver en kritiske artikkel om flerspråklige barn i barnehage. Hun forteller et eksempel fra sin forskning hvor de hadde ei jente i barnehagen som heter Mira som snakker

førstespråk og ikke snakker norsk. Det var på samlingstund i barnehagen og samlingen begynner med god morgensang med tilhørende tegn som viser til ordene i sangen. Alle var med å gjøre tegnene og etter på alle fortalt barna noe fra skogturen dagen før. Men Mira ble stille samtidig som kroppen beveget seg mer og mer. Under høytlesing av et eventyr skulle barna høre, men Mira virket utilpasse, reiste seg flere ganger og ble til slutt tatt opp på fangen til en av de ansatte med beskjed om å sitte stille. Personale i barnehagen sa at det er vanskelig for henne å være i barnehagen siden hun ikke forstår og ikke snakker norsk. Det brukes beskrivelser som språkvansker, språkforvirring, konsentrasjonsvansker og uro.

Det kritiske blikket på denne historien handler ikke om jenta ikke skulle lære seg norsk. Utfordringene knytter seg til de negative assosiasjonene relatert til flerspråklige som ofte gir og bruker ordene «språkproblem», «språkforvirret», «språkløs» eller «språkvansker». Personalet i denne barnehagen ønsket å kartlegge Miras språkkunnskaper. I denne historien hadde Holten (2011) fokusert på språkets betydning for relasjoner og møter mellom mennesker i barnehagen. Hun mener at nye perspektiver og artikuleringer omkring normalitetsbegrepet kan bidra til diskursen omkring flerspråklighet i barnehagefeltet. Dette fordrer at man har mot nok til å tre ut av og reflektere kritisk over hvilke kunnskaper som dominerer feltet barn og barndom. Jenta hadde språkkunnskap, men andre språkkunnskaper enn majoriteten av barna på avdelingen inne i barnehagen.

Holten (2011, s. 190) skriver at: «... *Ved å definere barn med norsk som andre språk inn i mangelposisjoner, viser den språklige majoriteten sin makt gjennom å definere hva som er normalt, naturlig eller avvikende. I vignetten beskriver noen av de ansatte, og som er en del av et «vi» som majoritets språklig, Mira som «de andre».* «Vi» kan vise til normaliteten og barnehage målepunkt.

Holten (2011) påpeker, mange studier viser at den normaliserte forståelsen av mangfold er knyttet til tanker om at barn med etnisk kulturelle og språklige «bakgrunner», ulike den norske, skal inkluderes «inn i» etablerte diskurser og praksiser hvor «norske forhold» og likhetstanken er det betydningsfulle.

Holten (2011, s. 198) mener at Miras sin historie kan forstås slik at personalet hadde bestemt at minoritetsspråk var et problem. Hvorfor ville de ikke tenke at Mira kunne være en ressurs for

gruppa? Endringer skjer i livet for mange barn med flerspråklig bakgrunn som starter i norske barnehager, hvor norsk språk er majoritetsspråket, og som plutselig en dag skal regnes til en gruppe mennesker som har språkvansker eller blir et problem. Dette er et dilemma for pedagogiske felt. Holten refererer til Sunde (2011,s. 188) som sier:

«Dette diskursive viser seg ikke bare i måter å snakke på , men også i skriftlig materiale, i regler, prosedyrer og måter å ordne praksis på».

Chumak-Horabatsch (2012,s. 28) har nevnte en rekke positive sider ved å være flerspråklig.

Kognitive og språklige fordeler ved tospråklig:

- Klassifisering
- Konseptdannelse
- Problemløsning
- Analogiske begrunnelse
- Visuell-romlig forståelse
- Følsomhet overfor språkstrukturen
- Kjenne igjen tvetydigheter/ kjenne igjen at noe kan være tvetydig
- Identifisere og korrigere ugrammatisk setninger
- Lære ord
- Tidlig lesing

I tillegg kunne også barnehagen gå tilbake til å satse på flerspråklige assistenter som kunne hjelpe disse barna til å forstå det norske språket. I tillegg kunne barnehagene gi enkle tilbud i utstyrspakker som spill, bøker, samtalebilder, sanger, språkposer, tegnesaker, dukkehus eller bruker metodiske ideer som bevegelsesgrupper, tur, musikk og sang, lekegrupper, drama, språkgruppe og etc, for språkopplæring til jenta.

Nå skal jeg fortelle en historie om en liten gutt. Dette eksempel er fra min erfaring og det handler ikke om intervjuer med mine informanter. Jeg hadde en lang samtale med en mor som hadde en gutt på 4 år. De pleide å snakke morsmålet sitt hjemme. Den lille gutten snakker på sitt morsmål. Foreldrene hans bestemte seg for å ikke sende ham til norsk barnehage før han fyller 4 år. Foreldrene mente at først så måtte gutten lære seg morsmålet sitt. Gutten har begynt å gå i barnehagen. Både moren og faren har høyere utdanning og har gode kunnskaper i norsk. De samarbeider med barnehagen ang. deres gutt. Personalet i barnehagen mener at den lille

gutten er veldig glad i å leke alene. Han ville ikke snakke med noen i barnehagen, men de ansatte sa at han synger norske sanger under lek og hører på de andre under samlingsstund eller fortellingstund. Moren har fortalt meg at gutten ville ikke fortelle hva han driver med i barnehagen og snakker ikke noe om hva han har gjort, men når han leker hjemme for seg selv, så viser han noe figurer og snakker med bamsene sine eller synger for dem på norsk (barnesanger som han har lært seg i barnehagen). Hans foreldrene hadde godt forhold til de barnehageansatte. Alle var enige om at de kan bruke lek for å lære han norsk språk i barnehagen og de ansatte i barnehagen bruker aldri ord som «språkvansker», «språkløs» eller «språkproblem» mot gutten eller bruker kartleggingsmetode for hans språk.

Mor fortalte meg at gutten har fantasivenner og snakker med dem på norsk og hvis han mangler ord, bruker han persiske ord, fordi gutten har bedre språkkunnskap på persisk som eget morsmål.

Mor peker på at når gutten kommer i kontakt med foreldrene så snur han og snakker i sitt eget morsmål.

Larsen (2003,s.183) sier:

«Når barn møter utfordringer, har opplevelser og gjør erfaringer blir det bearbeidet på deres egen måte. Barn leker opplevelsene igjen til de har kontroll over dem. De manipulerer med opplevelsen plasserer den i annen tid og annet rom for så å la den gå over i nye fantastiske hendelser».

I

Barnehager institusjon har ved flere anledninger tatt i mot barn som ved oppstart ikke snakker eller ikke forsto norsk.

Mange flerspråklig foreldre ønsker at deres barn lærer seg morsmål hjemme. Flerspråklige foreldre har stor rolle for å lære barn eget morsmål.

Chumak Hurbatsch (2012)har gitt en tredelt modell, til flerspråklige foreldre for å lære morsmål til sitt barn med tittelen *«Believe, Commit and Provide (BCP).»*

Chumak Hurbatsch (2012,s. 82-83) skriver:

«The parental role in children,s home language learning:

1- Believe:

The first step in the BCP model encourages parents to believe that :

- They play a central role in their children,s learning of the home language .

- The home is the main context for home language learning and maintenance .

- *Young children will grow in to bilinguals if parents approach the home language with confidence .*

2- *Commit:*

The second step in the BCP model invites parents to commit to :

- *using the home language with the children in the home*
- *Serving as home language models*
- *Adopting realistic age - appropriate home language rules,*
- *Adapting home language rules as children grow and circumstances change.*

3- *provide:*

The third step in the BCP model suggests that parents provide.

- *A home filled with rich and meaningful home language experiences*
- *Home language literacy activities , such as book sharing and letter writing*
- *Intimate , informal and spontaneous home language experiences.»*

Samtidige flerspråklige foreldre ønsker at barn lærer seg norsk på beste måte i barnehage (Gjervan,2006).

Mange av dem mener at barnehagen har et særlig ansvar for å bygge opp barnas norskspråklige kompetanse. I følge Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver skal personalet i barnehagen oppmuntre barn med to eller flerspråklig bakgrunn til å være språklig aktiv og samtidig hjelpe dem til å få erfaringer som bygger opp deres begrepsforståelse og ordforråd i norsk (KD,2011,s. 35).

2.5. Barnehagens forpliktelse til morsmål

Barnehagen rommer alle barn uansett sosial, etnisk, kulturell, religiøs, språklig eller økonomisk bakgrunn. Den har ansvar for å støtte alle barn ut fra sine forutsetninger individuelt og kulturelt (KD,2011).

Barn med andre morsmål enn norsk opplever at det snakkes morsmål hjemme og norsk som andrespråk i barnehagen. Engen og Kulbrandstad (2006) snakker om tospråklighet, tokulturell opplæring og tokulturell kompetanse, som innebærer at barnet gis mulighet til å utvikle seg tospråklig, erverve en positiv identitet og knytte seg både til morsmåls og majoritetssamfunnets kultur og at dette skjer parallelt.

Alle barn i barnehage skal ha et rikt språkmiljø og god utvikling av språk. Minoritetsspråklige barn har ekstra behov for støtte til utvikling av morsmål gjennom godt språkmiljø.

I barnehage Rammeplan (KD,2011) påpekes det at barnehagen må sørge for at alle barn får positive erfaringer med å bruke språket som kommunikasjonsmiddel og som redskap for tenkning og som uttrykk for egne tanker og følelse slik at alle barn får et rikt og variert språkmiljø i barnehagen.

Dette er viktig for barn med annet morsmål enn norsk, de blir forstått og får mulighet for å uttrykke seg.

Barnehagen og foreldre har store roller i forhold til barn med annet morsmål som skal uttrykke seg og bli forstått av de andre barna og voksne. I følge Rammeplan står det at når barnet har gode kunnskaper og ferdigheter på sitt morsmål, vil dette få betydning for utviklingen i andre språk (KD,2011).

Gjervan& Andersen og Bleka (2006) påpeker at i den pedagogiske og politisk diskusjonen i Norge har det vært tradisjonell tenkning at tospråklighet skaper en vanskelig språksituasjon for barnet og i tillegg blir problematisk for barnehage og samfunnet. Man har vært opptatt at barna lærer seg norsk så fort som mulig og bruk av morsmålet har blitt sett på som et hinder for lære norsk.

Noen barnehager har oppfordret foreldrene med minoritetsbakgrunn å snakke norsk med barna selv om de har et annet morsmål. På en måte gir det barnehage og foreldrene og barna et inntrykk av at «*vi snakker norsk når vi er i barnehage*». Med dette inntrykket kan man si at synet på minoritetsspråklige barn er basert på fordommer og myter (Gjervan & Andersen og Bleka,2006).

Med det syn fra barnehageinstitusjoner, er det mulig at foreldrene med minoritetsbakgrunn er bekymret for at barnehager og de andre utdannings institusjoner skal kalle dem for å ha språkvansker og være språkforvirret med behov for spesialpedagog.

I tillegg når barn vekslet mellom morsmålet sitt og norsk språk er foreldrene redd for at skal bli språklig forvirret og ikke lære noen av språkene skikkelig.

I følge Gjervan, Andersen og Bleka har det vært bekymring for at når barn bruker sine morsmål, vil det hindre læring av norsk språk som andre språk. (Gjervan & Andersen og Bleka,2006).

Vi har hørt eksempler fra barnehagepersonale om tospråklige barn som akkurat har begynt i barnehage og ikke kan snakke norsk og at: «*han/hun har ikke noe språk eller han/hun har språkvansker*». I følge Gjervan & Andersen og Bleka (2006) ser vi konsekvensene av en problemorientert tilnærming til mangfoldet. Norske språk som majoritetsspråk blir betraktet som «*normale*» og det som anerkjennes.

For flerspråklige barn er det ofte naturlig at de bruker hele sin språkkompetanse for å uttrykke seg verbalt, noe som innebærer at de veksler mellom språkenes sine, og dette kalles «*kodeveksling*» (Engen og Kulbrandstad,2006).

Noen pedagoger og førskolelærere har den holdning at barn ikke har kapasitet til å lære flere språk samtidig. Morsmålet tar større plass og norsk som andre språk tar mindre plass. Men man ser at hjernen består av to ballonger . Når man blåser opp den ene ballongen blir den andre mindre, slik at man ser for seg at læring av ett språk kan stå i veien for et annet språk (Egne og Kulbrandstad,2006).

Dr. Jim Cummins er professor ved Ontario Institute for Studies in Education ved University of Toronto, hvor han arbeider med språkutvikling og lese og skriveutvikling av elever i engelsk som et ekstra språk. Han har videreført Vygotskys tanker (1896-1934) om at erfaringer fra begge språk er med på å styrke utviklingen av det nye språket. Vygotsky hevdet at mens man lærer et fremmedspråk, bruker en meninger som en allerede har lært på morsmålet. Morsmålsferdighetene blir videre utviklet når man lærer et andrespråk. Det blir en veksling mellom morsmål og andrespråk som også gir en veksling mellom de spontane begrepene og de akademiske begrepene (Vygotskij,2001).

Cummins (1984) lanserte det som siden ble kalt «Dual- isfjell-modellen».

Cummins(2000) isfjellmetafor illustrerer to isfjelltopper. For eksempel, den ene isfjelltopp er språk 1 som er morsmål og den andre isfjelltopp er norsk.

Cummins (2000) fant at erfaringer fra begge språk er med og styrker utviklingen av det nye språket. Han hevdet at det finnes en underliggende kognitiv språkferdighet som er felles for språk. Det er denne ferdigheten som muliggjør overføring av språkferdigheter fra ett språk til et annet.

I følge Anne Matic og Siw Fjell Dahl (<http://www.hjertepedagogen.no> 14.09.2014) Cummins utviklet «Dual isfjellmodellen» som illustrerer hvordan språk har et felles fundament, men der

språkene likevel er ulike på overflaten med ulike «koder» eller trekk. Hva er det vi har felles i dette fundamentet? Cummins mente at her lå alle kunnskaper, erfaringer, følelser, opplevelser, objekter, handlinger, hendelser, meninger og ideer.

Daul- isfjell modellen viser at minoritetsbarn språklige utvikling på begge språkene både morsmål og andrespråk bygger på sammen fundament. Begge språkene er forskjellige på overflaten for at språkene har utvikling i to ulike kommunikasjonsredskaper. Men begge to språkene har felles fundament under overflatene (Øzerk,2006,s. 145).

Når har barn persisk som eget morsmålet og lærer norsk som andre språk, hun/han kunne bruke språkgrunnlagt i persisk som verktøy til å tilegne norsk. På grunn av dette tankegang ma kan overføre språkkunnskaper fra et språk til annet språk.

Chandranithi (2014) viser i sin master avhandling at Cummins (2000) deler språktilegnelsen i to kategorier, det er basisferdigheter og kognitivt akademiske ferdigheter. Basisferdigheter utvikles når barnet går i barnehagen, og akademiske ferdigheter utvikles når barnet begynner på skolen.

Cummins hevder at hvis den felles underliggende kompetansen (språkferdigheter) er solid bygget, vil innholdet etter hvert kunne uttrykkes på et hvilket som helst språk en behersker. De ferdighetene som er lært på morsmål, vil kunne uttrykkes på norsk og de ferdighetene som er lært på norsk vil kunne uttrykkes på morsmål. Han mener også at det er viktig å se hvordan de kognitive funksjonene er utviklet for barnet. En må ikke vurdere barnets ferdighetsnivå ut fra mestring av overflate språk.

I følge Chandranithi (2014) som sier:

«Cummins viser at et barns andrespråk er delvis avhengig av den kompetansen som allerede er utviklet i førstespråket. Jo mer utviklet førstespråket er, jo lettere vil det være å utvikle andrespråket.»

Han mener videre at, tospråklighet under bestemte betingelser kan representere en viktig ressurs når det gjelder minoritetslevers skolefaglige utvikling. Han mener at barn som opererer med to språkssystemer, har større mentalt fleksibilitet enn enspråklige og de har større mangfold av kognitive egenskaper. De som lærer to språk har to symboler for samme objekt. Denne symbolrikdommen kan stimulere evnen til å abstrahere begreper og relasjoner fra den faktiske verden.

Det er fordi barna allerede fra tidlig alder av er mer frigjorte fra den strengheten som preger språklige symboler og fra de mer konkrete og tilfeldige sidene ved forståelsen av selve ordene. I tillegg vil tospråklige som behersker begge språk, være utsatt for et rikere og mer utvidet sosialt miljø og det gjør at de får erfaringer i flere kulturer, noe som kan gjøre dem i stand til å være mer fleksible enn språklige elever.

I mange norske barnehager snakkes det et mangfold av forskjellige språk. Hvorvidt morsmål benyttes som sentral del i barns språkutvikling, varierer mye fra barnehage til barnehage. Dette er avhengig hva slags tilnærming personalet har til språklig mangfold og hvordan ulike morsmål plasserer seg i barnehagens hverdag. Når barnehagen har ansatte som kan snakke ulike språk, er det gode muligheter for at barna kan oppleve anerkjennelse for sitt språk og barn føler seg ikke alene i barnehagen. Dette er en positiv holdning fra ansatte til flerspråklig barn i barnehagen (Gjervan & Andersen og Bleka,2006).

Det kan noen ganger skje at førskolelærere forteller at barn med minoritetsbakgrunn ikke vil snakke morsmålet sitt i barnehagen, både med de andre barna og ansatte. Disse holdninger handler like mye om « *hva vi gjør*» og « *hva vi ikke sier*» for eks. om ansatte ikke bruker ordet « *forbud*» mot det andre språket enn norsk, men likevel viser holdninger som « *her kan man bare snakke norsk*». Dette kan være en del av barnehagens holdning som ansatte kan reflektere over (Gjervan & Andersen og Bleka,2012).

I følge Gjervan& Andersen og Bleka (2006) kan mange voksne ikke snakke samme språk med barna, men dette betyr ikke at disse voksne og barna ikke kan kommunisere med hverandre. For å ha kommunikasjon med hverandre, kan man bruke både verbalt og ikke verbalt språk ved at man uttrykker seg gjennom kroppsspråket, både med blick og mimikk.

Jeg kan støtte meg en sitat fra Gjervan, Andersen og Bleka (2006) som sier:

«Barnehager med en ressursorientert tilnærming til mangfoldet vil ha en anerkjennende holdning til barns ulike språklige kompetanse. Den ressursorienterte barnehagen gir derfor gode vilkår for tospråklig utvikling og læring.»

Gjervan& Andersen og Bleka (2006) peker på at noen foreldre ikke ønsker at barnehagen skal tilsette tospråklig assistent fordi de er redde for at barna ikke kommer til å lære norsk. I slike situasjoner har foreldrene neppe god nok kunnskap og førskolelærerne må derfor kunne veilede

og gi gode råd til foreldrene når det gjelder hva som er best for språkutvikling til barn med flerspråklig bakgrunn.

I følge Gjervan & Andersen og Bleka (2006) det er viktig å være klar over rammene når det gjelder læring av morsmål. Rammene for utvikling av morsmål er helt annerledes enn med norsk språk. Et barn med etnisk norsk bakgrunn vokser opp i Norge og har norsk språk som eget morsmål. Barn med norsk bakgrunn vil møte språket sitt på mange og varierte arenaer, hjemme, hos familier, på butikk, i barnehage, TV osv. Men barn med annet språk som morsmål enn norsk har ikke mulighet å møte morsmålet sitt på forskjellige arenaer. Barn med minoritets språklige bakgrunn møter morsmålet bare hjemme eller kanskje hos venner. Derfor er det av betydning for barnets språklige og intellektuelle utvikling at de også gis muligheten til å utvikle morsmålet i barnehagen. Mange ganger tenker foreldrene med minoritets bakgrunn ikke på at barn har dårligere vilkår for sin morsmålsutvikling i et samfunnet med andre språk. Jeg synes også at de mangler kunnskap om morsmålet og andre språk. Barnehagen har derfor større rolle å spille for foreldrene på dette området.

I barnehageloven §1 formål, 1. ledd står det at:

«barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og dannelse som grunnlag for allsidig utvikling (KD, 2011, s. 18).

I følge Rammeplan for barnehage (KD, 2011) kan tospråklige barn få tospråklig assistanse slik at de får mulighet til å utvikle sin tospråklighet i barnehagen.

En tospråklig assistent vil kunne bidra til at minoritetsspråklige barn lettere får muligheter til å delta i lek og aktivitet, ved å støtte dem i prosessen med å forstå og gjøre seg forstått. Den tospråklige assistenten vil kunne ha en sentral rolle i å gjøre flere språk tilgjengelig for barna i alle aktiviteter i barnehage og bedre kommunikasjon med de andre barn og voksne.

Gjervan & Andersen og Bleka (2006) påpekte at eventyr og sanger er en viktig del av barnehagens innhold. En tospråklig assistent eller tospråklig førskolelærer kan formidle innholdet i et sang til barn slik at dette gir både mening og læring av norsk begrepene blir lettere og samtidig kan gi mulighet til kognitiv utvikling gjennom barns morsmål.

I en barnehage vil det foregå både planlagte og spontane aktiviteter hvor den tospråklige assistenten kan ha en viktig rolle. I planleggingen av aktiviteter kan den tospråklige assistenten involveres i arbeidet med de tospråklige barna både før, underveis og etter selve aktiviteten.

Ved at barna får en forforståelse på morsmål for hva som skal skje, vil det være lettere å delta sammen med de andre barna under selve aktiviteten. Etter aktiviteten vil den tospråklige assistenten sammen med barna på nytt kunne benytte morsmålet for å bearbeide og utvide barnas forståelse av det som har skjedd. På denne måten kan barn få mulighet å utvikle begge to språkene samtidig.

En annen punkt som Gjervan& Andersen og Bleka (2006) peker på er at det ikke er sikkert at de ordene og begrepene som barn hører i barnehagen blir brukt hjemme og omvendt. Derfor er det viktig at barna kan lære gjennom morsmålet det som skjer i barnehagen.

Morsmålsstøtte i barnehage er viktig for barn med minoritetsbakgrunn og norsk som andre språk og det er en god motivasjon å lære barn eget morsmålet (Gjervan& Andersen og Bleka,2012).

2.6. Samarbeid mellom hjemme og barnehage

Barnehagen skal ta imot barn og foreldre med annet minoritetsspråklig bakgrunn, kultur og etnisk erfaringer. Barnehagen skal støtte dem ut i fra deres forutsetninger. Barnehagepersonalet skal være lydhøre ovenfor barnas måte å uttrykke seg på og deres og foreldrenes integritet skal respekteres. Rammeplanen legger også vekt på hvor viktig samarbeidet mellom hjem og barnehage er, det skal preges av respekt og anerkjennelse.

«Når man snakker om det uformelle samarbeidet, snakkes det ofte om det som skjer i garderoben, alle beskjedene som skal gis når foreldrene kommer for å hente barnet sitt» (Gjervan,Andresen og Bleka,2006,s. 118).

Barnehagen skal legge til rette for et godt samarbeid med foreldrene. I Rammeplan, (KD,2011,s. 7) skriver: «Barnehagen skal gi barn under opplæringspliktig alder god utviklings og aktivitetsmuligheter i nær forståelse og samarbeid med barnets hjem» (Barnehageloven §1 formål).

Noen av foreldrene med minoritetsbakgrunn har gode kunnskaper om norsk språk og de har ikke problem med å snakke med barnehagepersonalet om sine barna. Men for foreldrene som ikke har gode kunnskaper om norsk språk blir det viktig at de kan ha kommunikasjon og samarbeid med barnehagepersonalet ang. sitt barn og barns språkutvikling.

Ved å møte foreldre med dårlige norskkunnskaper kan det være vanskelig å finne en felles plattform og vi kan tolkes som uinteressert. Noen barnehager har tospråklige ansatte for å snakke med barn eller foreldre med minoritets bakgrunn.

«Personalgrupper som enten har rekruttert tospråklige ansatte i grunnbemanningen eller som benytter muligheten til å søke midler til å ansette tospråklige assistent gjennom den statlige tilskuddsordningen, har spesielt gode forutsetninger for å møte mangfold blant foreldre» (Gjervan, Andersen, Bleka,2006).

For mange foreldre med minoritetsbakgrunn vil det å møte en ansatt med samme språk og kulturbakgrunn oppleves som berikende og betryggende. For å ha et godt samarbeid mellom barnehagepersonalet og foreldre må man ha en klarhet i ulike rollene i samarbeid (Gjervan, Andersen, Bleka,2006).

Foreldre møter personalet i kraft av å være foreldre til ett eller flere barn som har fått plass i barnehage. De møter personalet med rettigheter i forhold til medbestemmelse, en posisjon som er synliggjort i lov om barnehage (KD,2011).

Et dårlig utgangspunkt for samarbeide er det når personalet har et syn på minoritetsforeldre som problemorientert. Personalet vil gi minoritetsspråklig foreldre en opplevelse av at barnehagen ikke er spesielt opptatt av å høre deres synspunkter eller bruke den kulturelle og språklige kompetanse de har. Det kan skje også omvendt at ved å møte foreldre med lite norsk kunnskaper kan det være vanskelig å finne en felles plattform og vi kan tolke de som uinteressert.

«I stedetfor å slå seg til ro med å ha definert foreldre som uinteresserte i samarbeide, må fokuset for personalet i barnehagen være å søke samarbeidsformer som bidrar til en god foreldredeltagelse fra alle foreldre» (Gjervan, Bleka, Andresen,2006).

«Det daglige samarbeidet mellom hjem og barnehage må bygge på gjensidig åpenhet og tillit.» (Gjervan,2006,s. 40).

For at alle foreldre skal få kjennskap til hva som gjøres i barnehagen må det bli formidlet på en tydelig måte. En god dialog mellom foreldre og barnehage er viktig for barnas hverdag. Dialogen må baseres på gjensidighet og respekt og en innsikt i hverandres tanker og livsverden. Vi må være bevisste på å møte foreldre forskjellig ut i fra kjennskap til om de er norske,

flerkulturelle med lang fartstid i Norge, eller helt nye i landet. Vi bør raskt finne ut hva slags informasjon den enkelte foreldre trenger og legge til rett for et godt samarbeid ut i fra hver enkelts ståsted.

Minoritetsspråklige som begynner i barnehage starter med forskjellige utgangspunkt med tanke på språk. Det er individuelle forskjeller på hvor mye morsmål og norsk de kan når de begynner. Noen kan mye morsmål og lite norsk, og andre kan noe morsmål og ikke noe norsk, mens andre igjen kan mye morsmål og mye norsk. Det er også avgjørende hvor lenge de har bodd i Norge og om minoritetsspråklige har omgang med norskspråklige miljøer.

For de minoritetsspråklige som har barn i barnehagen og ikke kan noe norsk, kan det oppleves som skremmende å ikke bli forstått eller ikke å forstå det som blir sagt. Barnehagepersonale skal kunne møte de minoritetsspråklige foreldrene med respekt. Da må barnehagepersonalet ha verktøy til å hjelpe dem med dette. Bruken av tospråklig assistent, tolk og oversette dagsplan, barns aktiviteter kan også ses på som slike verktøy, men i mangel på dette må man ha andre verktøy som fungerer i hverdagen.

Hvis minoritetsforeldre får god informasjon om daglige aktiviteter i barnehage, kan de forklare sitt barn hjemme med eget morsmål om dagens aktiviteter. På denne måten kan barn med minoritetsspråklig bakgrunn få gode kunnskaper om aktiviteter som skal skje for eksempel idag i barnehagen. Med et godt samarbeid mellom barnehageansatte og minoritetsspråklige foreldre får barnet gode muligheter for å utvikle både eget morsmål og norsk som andre språk, dette fordi det har, mulighet å kjenne de forskjellige ordene og begrepene på begge to språkene som brukes både hjemme og barnehage.

Kapittel 3 :

Dette kapitlet drøfter teoretiske perspektiv som er viktig for forståelsen av tema i denne undersøkelsen. I denne kapitlet skriver jeg om min forståelse av vitenskapsteori, fenomenologi, barn med minoritetsspråklig bakgrunn og to språklig utvikling og postkolonial perspektiv.

3. Teoretisk referanseramme

3.1. Min forståelse av vitenskapsteori

Vitenskap beskrives som en metode for å framskaffe kunnskap. Også kunnskap som er framskaffe ved hjelp av vitenskaplig metode det er et krav at kunnskap skal være etterprøvbar for å regne som vitenskap. Som min utgangspunkt skal jeg velge et sitat fra hva Kjørup (1997) mener om vitenskap og vitenskapsteori:

«Videnskap er en fellesbetegnelse for et utal av forskjelligartede, delvis overlappende disipliner, der ud fra forskjellige synspunkter kan samles (næppe nogen sinde helt konsekvent) i forskjellige grupperinger» (Kjørup, 1997.s. 10).

Kjørup (1997) definerer vitenskap som de forskjellige grupperingene av viten forskere har kommet fram til f.eks humanistisk vitenskaper, samfunnsvitenskaper og naturvitenskaper. Det kan anvendes forskjellige typer forskning for å samle inn kunnskap om et område, det kan være grunnforskning, sekundærforskning eller utviklings arbeide. Dette gir kunnskap om hvordan noe er eller hvordan det kan være og kan føre til utvikling av nye vitenskap. Han presisere at disse typer forskning lett kan gli over i hverandre.

Kjørup betrakter grupperingene av kunnskap i naturvitenskaplige områder og humanistiske områder som likestilte vitenskaper. Vitenskapsteori blir teorien om disse vitenskapene, en metavitenskap om vitenskapene, noe som kommer før eller etter vitenskapene.

«Man kan måske sige at videnskabsteori er forsørgt på at besvare spørsmålet om hva videnskab er, gennem studier af videnskaben i et filosofisk, sociologisk, psykologisk og historisk perspektiv» (Kjørup, 1997).

To sentrale begreper innenfor vitenskapsteori er epistemologi og ontologi. Ifølge Bengtsson

(2005) er epistemologi en antakelse om hva kunnskap er og begrepene vitenskapsteori og epistemologi brukes ofte om hverandre. Både vitenskapsteori og epistemologi begrepet omhandler kunnskap, virkelighetsforståelse og kunnskapsproduksjon. Bengtsson mener at, vitenskaplige tilnærmingen vil alltid være avhengig av hva slags ontologi, epistemologi og filosofi man legger til grunn for det vi undersøker og hvordan man nærmer seg feltet. Postholm (2010) skriver at ontologiske spørsmål retter fokus mot virkeligheten og hvordan den er:

«I kvalitativ forskning blir virkeligheten skapt eller konstruert av personene som deltar i studien. Det sentrale ontologiske spørsmålet gjelder derfor forutsetningene for å kalle noe virkelig. En kvalitativ forsker vil svare at noe er virkelig dersom denne virkeligheten er konstruert av personer som befinner seg i den aktuelle situasjonen (Postholm, 2010, s. 34).»

I følge Bengtsson (2005) vil den vitenskaplige tilnærmingen vil alltid være avhengig av hva slags filosofi, ontologi og epistemologi man legger til grunn for det vi undersøker og hvordan man nærmer seg feltet. Skillet mellom ontologi og epistemologi er uklart.

Videre skriver Postholm (2010) at:

«Ettersom virkeligheten konstrueres i møte mellom forskeren og personene som deltar i studien, kan det oppfattes som overflødig å stille spørsmål om hva som i utgangspunktet finnes og dermed kan bli kjent for mennesker.»

Ved å beskrive ontologi i et postkolonialt perspektiv skriver Fanon (1952):

«There is in fact a «being for other», (...) but any ontology is made impossible in a colonized and acculturated society.»

Fanon (1952) beskriver ontologi i forhold til en «Hvitt/svart» dikotomi, som Andersen Bleseth (2012) mener at han knyttet opp mot «Vi/De andre» dikotomi i sin masteravhandling .

I denne oppgave skal jeg først knyttet til fenomenologi teori og tospråklig utvikling teori. Deretter skal jeg knyttet til postkoloniale teori i denne avhandlingen.

3.2. Fenomenologi

Fenomenologien ble grunnlagt som filosofi av Edmund Husserl rundt år 1900, og videreutviklet

som eksistensiell filosofi av Martin Heidegger. Jean-Paul Sartre og Maurice Merleau-Ponty tok filosofien videre i en eksistensiell og dialektisk retning. Til å begynne med var fenomenologiens gjenstand bevissthet og opplevelse. Husserl og Heidegger utvidet det til også å omfatte menneskets livsverden, mens Merleau-Ponty og Sartre også mente at en skulle ta hensyn til kroppen og menneskers handlinger (Kvale & Brinkmann,2009).

Fenomenologien argumenterer for at vi må tillegge fenomenene betydninger for å kunne oppfatte den. Fenomenologien er kritisk til naturvitenskapens absolutte sannheter. «*Fenomen betyr Det som visar seg. Så som det visar sig för någon*» (Bengtsson,2008,s. 12). Fenomenet tolkes alltid av et subjekt, og dette subjektet gir det mening. Det er hvordan subjektet opplever fenomenet som er interessant, ikke en positivistisk, objektiv oppfatning av det.

I Følge Merleau-Ponty (1994) livsverden er viktig grunnlag i fenomenologi. Livsverden er den verden vi alle umiddelbart oppfatter, lever i og er en del av. Dette er en verden vi alle tar for gitt, men som er utgangspunktet for alle våre erfaringer. Livsverden er det som mennesket fornemmer gjennom sin levde kropp i verden.

Alle har egen opplevelse av virkeligheten i verden og vi er ikke i verden som enkelte subjekter. Vi deler livsverden med alle de menneskene vi omgås. Barn også er en del av verden og handler og lever i forhold til sin livsverden. Jeg tenker at barn har flere «små» livsverdener, som til sammen danner en helhet. For eksempel vil barna ha en livsverden i barnehagen som de deler sammen med de andre barn og ansatte i barnehage. Barn har også en livsverden hjemme sammen med foreldre, søsken og de andre slekter og alle disse verdene utgjør barnas verden.

I denne livsverden hvor barna skal oppleve mestring er det avgjørende at barnet blir følelsesmessig speilet på måter som gir barnet opplevelsen av å være kompetent, verdifull og akseptert som menneske (Haugen,2005).

Fenomenologi er i sin mest grunnleggende form, det å studere bevisstheten slik den fungerer i dagligdags pre refleksiv tilstand for å finne ut nøyaktig hvordan fenomener konstitueres for bevisstheten og hvordan bevisstheten forholder seg til det. Et nøkkelbegrep i så måte er intensjonalitet, det at bevisstheten alltid er bevisstheten om noe, bevisstheten retter seg ut mot verden og mot et objekt. Dette objektet kan intenderes på mange forskjellige måter, som for eksempel gjennom direkte persepsjon, hukommelse, retensjon, fantasi osv. Felles for alle typene intensjonalitet er altså at de retter seg mot et objekt og at dette objektet kan bevares som

identisk gjennom flere forskjellige intensjonaliteter, bevisstheten retter seg mot samme objekt når det første oppleves direkte i persepsjon, så «forsvinnende» i retensjon og til slutt i hukommelsen (Birkler,2007,s. 103-107). I våre tids filosofi har fenomenologien etter hvert utviklet seg til å bli en av hoved vitenskapsteoriene.

Den har hatt stor innflytelse både i USA og Europa. Interessen for denne filosofiske tradisjonen har i den det 20.århundre vært økende også i samfunnsfag.

I fenomenologien rettes oppmerksomheten mot verden slik den erfares for subjektet, ikke på verden uavhengig av subjektet. Altså fenomenologien fremstilles ofte som læren om det som kommer til syne og viser seg. I fenomenologien er en opptatt av å forstå kunnskap.

Grunnleggeren av fenomenologien Husserl (1859-1938) var opptatt av å forstå kunnskap, kunnskapens natur og vilkår. Han var opptatt av å studere bevisstheten, ikke primært studere empiriske fenomener. I følge ham og andre fenomenologer må vi legge veien om bevisstheten når vi studere verden (Thornquist,2003,s. 83).

Fenomenologer er opptatt a intensjonalitet. Menneskets bevissthet er aldri tom og er intensjonal, er alltid rettet mot noe, den er alltid en bevissthet om noe (Thornquist,2003,s. 83-84).

Thornquist (2003) nevnte at fenomenologi handler om hvordan gjenstander i verden konstituerer seg for bevisstheten. Domene i fenomenologi er «vår væren i verden» der det understrekes at vi har tilhørighet til verden. Vi er en del av verden og vi er i verden. Vi lever til daglig i verden og denne verdenen kalles i fenomenologien for, livsverden. Og denne livsverden anses som mennesket primære erkjennelses form. Alle kunnskap og all vitenskapsforutsetning dannes av den livsverdenen. I fenomenologien formidles respekt for den konkrete som vektlegges på erfaringsnære og fylldige beskrivelser.

I fenomenologiske tradisjonen er man opptatt av hvordan mennesker aktiv skaper sin verden og det legges vekt på å beskrive og redegjøre for deres erfaringer og menings verden. Å forstå menneskelige handlinger og bevisstheter ut i fra aktorenes eget subjektive perspektiv er av stor interesse i fenomenologien. Fenomenologiene er opptatt av verden akkurat slik den erfares og oppfattes av aktorene (Thornquist,2003,s. 87).

Fenomenologi er opptatt av det subjektive verden. Det vil si at barna skaper sin verden ut i fra

hva de erfarer subjektiv. For å hente kunnskap om barn med persisk foreldre og persisk som første språk møter jeg foreldre med en fenomenologiske tenkning og som ser på barn som subjektive fenomener. Jeg ønsker å skille hver enkelte fra andre og hente data ut i fra hva jeg hører og skriver på mine intervjuene med mine informantene.

I min studie blir det interessant å se hvordan barn kan oppleve forskjellige språkmiljøet og forskjellige språk som kontekst og man kan se på språkmiljøet hos barn, barnsfamilier som en helhet.

3.3. Barn med minoritetsspråklig bakgrunn og to språklig utvikling

Ordet minoritet brukes for å beskrive hvilket språk som er dominerende eller som snakkes av mindre befolkningsgrupper og brukes i forhold til etniske gruppe som er i mindretall i samfunnet.

Dette språket barn hovedsakelig hatt erfaring med i oppveksten, tilsvarende morsmål eller hovedspråket sitt. Andre språk regner med andre språk som barn lærer i barnehage eller skole. Også andre språket barn lærer etter at morsmålet er etablert (Engen& Kulbrandstad,2006).

«Morsmålet er viktig for opplevelse av egen identitet og mestring på mange området. Et god utviklet morsmål er en grunnleggende forutsetningene for den videre språklig utviklingen, også når det gjelder skriftspråk og leseforståelse(KD,2011.s. 35).

Valvatne og Sandvik (2002,s. 307) referer til Lilly Wong Fillmore (1991) som uttrykker alvorlig bekymring for mange av de minoritetsspråklige barn som mister morsmålkompetanse. Hun er særlig bekymret når foreldrene ikke er sterk nok i andre språk til å snakke godt med barna på dette språket, men likevel gjør det. Når barna er små, kan det gå greit fordi de trenger ikke så mange ord. Etter hvert som barna blir større kreves det imidlertid mer og foreldre vil kanskje oppleve at de slett ikke har lært seg så mye på andre språket som de trenger for å få sagt det de vil. Men om foreldrene begynner å bruke morsmålet, kan det at barna ikke forstår mange orde på sitt morsmål og fungerer ikke på dette språket (morsmålet).

«Om barn skal få den oppdragelsen og kontakten de trenger for å utvikle en trygg identitet, må foreldre og barn kunne kommunisere på et språk som begge prater behersker» (Valvatne og Sandvik, 2002, s. 306).

De barna det skrives om i denne oppgaven har foreldre med persisk bakgrunn. De lever i en tospråklig miljøet. De snakker et språk i hjemme, morsmålet og et annet språk (norsk) i samfunnet og barnehage, for øvrige andre språk. Også det finnes variasjon der barna møtes morsmålet og andrespråk i denne sammenhengen både innenfor og utenfor hjemmet. Noen ganger foreldre blir satt ovenfor dilemmaet om å velge språk for barna, blir avgjørelsen ofte basert på gjetninger. Noen ganger også barna blir utsatt for for mye av majoritetsspråket kan dette undertrykke morsmålet og gi vanskeligheter for barna.

Minoritetsbarn, på denne måte, kan risikere å miste sine morsmålet. Her kan jeg støtte meg en sitat fra Chumak – Horbatsch (2012) som skriver:

«Immigrant children who attend programs delivered in societal language risk losing their home language. Daily exposure to the classroom language and reduced exposure to the home language result in language competition where development of the home language too often becomes arrested. Within a short period of time the new language replaces the home language. Wong Fillmore (1991) describes such language loss as «far reaching» because it signals the end of bilingualism, creates monolingual speakers, negatively affects family relations, damages the spiritual bond between parents and children and alienates children from their families. She urges EC practitioners to help parents understand and consequences of language loss and the importance of nurturing the home language by providing rich home language experiences for their young children».

Når barn med minoritets språklig bakgrunn slutter å bruke sitt morsmål hjemme, konsekvensene for barnet og familien kan på sikt bli store. Når barn begynner å oppfatte sitt morsmål som ubrukelig, kan de samtidig også begynne å oppfatte sin identitet som ubrukelig. De mister muligheten til å kommunisere med besteforeldre og andre slektninger i opprinnelseslandet. Dette reduserer også muligheten for å lære om sin kulturarv fra dem.

I en slik situasjon hviler et stort ansvar på foreldrene å bruke sine morsmålet i hjemme og

snakke med barna med første språket. Den beste måten å unngå språkdød på, er å fremme en aktiv tospråklighet hos barna. Det beste foreldrene kan gjøre er å snakke sitt morsmål med sine barn og sørge for at de får rikelig med erfaringer på språket. Men samtidig må foreldrene passe på å gjøre det norske språk tilgjengelig for barna, for eksempel ved å søke dem inn i barnehagen og ved å oppmuntre dem å delta i ulike aktiviteter i fritiden.

I følge Gjervan, Andersen og Bleka (2006,s. 129-130) en ungdom med minoritetsbakgrunn som er født og oppvekst i Norge kan oppleve å ha bedre språklige ferdigheter på norsk enn på morsmålet, men føler likevel at morsmålet er det språket han identifiserer seg med og det som skaper tilhørighet til familien. Dette er da også et av de viktige aspektene ved at barnet behersker morsmålet godt, nemlig den følelsemessige tilknytningen til foreldrene og familien. Det er viktig at foreldre kan kommunisere med barna på et språk som de behersker godt. Det vil få negative konsekvenser for relasjonen mellom foreldre og barna hvis de ikke kan kommunisere godt med hverandre på et felles språk. Morsmålet er også viktig i forhold til å opprettholde kontaktene med andre familiemedlemmer, og mange barn opplever å ha familie i andre land enn Norge. Ved å opprettholde morsmålet kan barna ivareta kontakten med familiemedlemmer som bor i andre land og ivareta sin transnasjonale identitet .

Et viktig prioritering både politisk og pedagogisk, når det gjelder barn med minoritetsspråklig bakgrunn, er å sikre en god språkutvikling. God ferdigheter både i morsmålet og andre språket er av avgjørende betydning for barns utvikling, læring og mestring både i barnehagen, på skolen og i samfunnet. Det er klart at så lenge barnehagen mangler tospråklig personale som kan bidra til å utvikle barnas morsmål i barnehagen, så blir dette naturligvis foreldrenes hovedoppgave. Foreldrene må bidra til sin barns utvikling og læring på det språket som foreldrene behersker best, altså morsmålet (Gjervan,2008,s. 55-56).

Tospråklig utvikling kan skje på forskjellige måter hos minoritetsspråklig barn. Når barnet vokser opp med to likeverdige språk rundt seg og lever med begge to språket parallelt, dette heter simultan språkutvikling. Når barnet begynner å lære det andre språket litt etter at barnet har lært seg morsmålet kalles det suksessiv tospråklig utvikling. Det sies at jo yngre barnet lærer seg det andre språket, jo mer ligner den på simultan tospråklige utviklingen. Det er det allerede etablert et språkssystem hos barnet og dette systemet brukes for å tilegne seg det nye språket barnet møter. (Engen & Kulbrandstad,2006).

Barnehage har viktig rolle til å utvikle morsmålet hos barn med minoritetsspråklig bakgrunn. Også det er mange grunner til at barn bør utvikle morsmålet sitt. En viktig grunn er morsmålet rolle når det kommer til barnets muligheter til å kommunisere med foreldre og andre slektninger og de er en del av barnets identitets utvikling (S. Sand,2008).

I følge Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (2011) barnehagen har en viktig rolle som arena for utvikling av kulturell identitet. Vekselspill mellom formidling og barns egen aktivitet skal være en del av barnehagens særpreg. Barnehagen må være åpen for impulser fra den lokale, regionale, nasjonale og globale verden. Barn må få muligheter til å uttrykke seg gjennom mange «språk» og kombinere disse i lekende fellesskap og med ulike estetiske uttrykk. I vårt mediesamfunn mottar barn mange inntrykk. De må få hjelp til å bearbeide sine inntrykk og å reflektere over og sortere informasjon. Befolkningen i Norge er preget av språklig, kulturelt og religiøst mangfold som vil være berikende og en styrke for fellesskapet i barnehagen. Barnehagen skal legge til rette for likeverdig dialog og samhandling mellom ulike grupper (KD,s. 35-36).

Barn med minoritets bakgrunn trenger å lære både sitt morsmål og andre språk som hører til dette samfunnet som barn bor i for å få bedre sosialisering i samfunnet og familien. T. Sand (2008) påpekte at barns sosialisering har både en primær og sekundær side. Primære sosialisering starter i barnets hjem og i familien og den sekundær sosialisering kommer inn i barnets liv, i barnehage, skole, TV, venner osv. Også barnets sosialisering har formell og uformell side. Den uformelle sosialisering skjer i hjemme, hos venner, fritiden og på arenaer der oppdragelse og språkutvikling ikke er planlagt og bevisst. Den formelle sosialiseringen skjer i planlagte former som tilrettelagte aktiviteter og undervisning.

Tilskuddsordningen skal bidra til at kommunene kan utforme tiltak for å bedre språkforståelsen og språkutvikling, blant minoritetsspråklige barn i barnehage. Dette omfatter blant annet målrettet språkutvikling, herunder tospråklige ansatt i barnehage.

S.Sand (2008) fremhever tre viktige faktorer som fremmer morsmåls utvikling i barnehagen:

- A. Viser positiv holdning blant personalet til barns morsmål.
- B. Tospråklig personale som snakket i sammen snakker barns språk.

C. Barn med samme morsmål i samme gruppe.

I barnehagen vil tilbud om tospråklig assistanse til barn med minoritetsspråklig bakgrunn være viktig for barnas muligheter til å bruke morsmålet som redskap for læring. Sammen med en voksen som behersker barnets morsmål kan barnet få muligheter til:

- å forstå og selv gjøre seg forstått
- å gi uttrykk for tanker, meninger og følelser (medvirkning)
- å utforske og utvide sin kunnskap
- å delta likeverdig i lek og andre aktiviteter
- å forberede seg til aktiviteter og innhold i barnehagen, samt å bearbeide inntrykk i etterkant av aktiviteter (Gjervan & KD,2006,s. 34).

Mange foreldre er redd for at barna klarer ikke skall klare å lære andrespråk på en bra måte fordi de bruker morsmålet mye. Valvatne og Sandvik (2002.s. 308) påpeker at barnet som er en god samtalepartner på morsmålet, vil sannsynligvis også bli det på andre språk og den som kan følge med i og sjøl produsere fortellinger, beskrivelser og andre slags tekster på morsmålet, vil ha bruk for sine ferdigheter også på andre språk.

For flerspråklig barn og voksne er det naturlig at de bruker av hele sin språkkompetanse for å uttrykke seg verbalt, noe som innebærer at de veksler mellom språkene sine. Dette kalles «kodevekslin» (Engen og Kulbranstad,2006).

I følge Gjervan, Andersen og Bleka (2006,s. 127-128) vil kodeveksling si at man hopper så å si over fra en språk til et annet uttaler, et ord, en fase, en setning eller mer på dette språket. Dette er et vanlig fenomen blant flerspråklig barn og voksne. I tillegg påpeker Gjervan, Andersen og Bleka (2006) at kodeveksling blir ofte av enspråklige sett på som et tegn på at barna er språklig forvirret eller at det har mangelfulle språklige ferdigheter på ett eller begge språkene.

Barn med persisk foreldre får en oppvekst i en to språklig kontekst (Persisk i hjemme og norsk i barnehage), og kodeveksling mellom to språkene har stor betydning for barna.

Myers-Scotton (1993) mente man at kodeveksling var et resultat av manglende kompetanse at

man altså ikke klarte å uttrykke seg i det ene språket og derfor byttet til det andre men etter det er den rådende oppfatning at det tvert om er et uttrykk for kompetanse.

I en undersøkelse viser Myers-Scotton(1993) til eksempler fra Kenya, der det kan være valg mellom tre språk i en samtale:

- 1- en lokal dialekt (Kikuyu)
- 2- det øst-afrikanske fellesspråket som heter Swahili
- 3- og kolonispråket engelsk

Dersom det er to Kikuyu-talende som møtes, vil det være naturlig at de snakker Kikuyu sammen, og dersom den ene insisterer på engelsk, vil det nok oppfattes som noe som skaper avstand. Man kan tenke seg effekten dersom en av elevene i klassen plutselig gikk over til å snakke engelsk i en vanlig skoletime, det ville være brudd på en sosial kontrakt, og ville ganske sikkert føre til at samtalen etter hvert ville dreie over på hvorfor eleven snakket engelsk, snarere enn det som egentlig var temaet for samtalen/skoletimen. Med andre ord, ved å velge et uventet språk, kan man påvirke relasjonen, ikke minst i negativ retning. Dette kan også observeres i den tospråklige familien der besteforeldrene ikke behersker norsk. Når ett av barnebarna bytter til norsk i en samtale som omfatter mor, barn og bestemor, ekskluderer dette bestemor fra samtalen, og barnet oppnår da ikke bare en språklig effekt/mål/motiv, men også et sosial effekt. Denne siste blir neppe oppfattet som hyggelig av bestemor. Valg av kode kan altså skape både nærhet og dermed dempe konflikt og avstand, og dermed øke konfliktnivå.

Noen ganger kan voksne bli irritert når barna veksler mellom språkene og oppfatter dette som sløvheter eller uvitenhet (Ladberg,1991). Også innenfor tospråklighetforskning har det vært negative holdninger knyttet til kodeveksling (Engen og Kulbrandstad,2006). Årsaken er at man er bekymret for at barnet skal blande språkene og ikke lære seg noen av språkene skikkelig.

Nye undersøkelser viser at kodeveksling kan indikere at vi har å gjøre med en svært kompetent språkbruk og at barnet er klar over sine ulike språklige uttrykk (Engen og Kulbrandstad,2000).

Jeg kan nevne ett eksempel da jeg kom til Norge. Mitt barn kunne bare snakke mitt morsmål og persisk. Hun hadde gode kunnskaper for sin alder i språkene. Etter noen år kunne hun snakke flyttende norsk på skolen og med sine venner. Når vi var i en sosial gruppe eller var hos noen

venner, snakket hun med meg på min morsmål, pratet med de andre voksne på persisk og snakket med ungene på norsk. På sammen tid kunne hun veksle mellom de tre forskjellige språkene. Når hun begynte å snakke med meg på våre morsmål, viste de andre voksne sine reaksjoner fordi de forsto lite av vår morsmål og hele tiden sa de: «*hva har dere snakket om?*»

Mitt barn ble irritert og hun tenkte mest på mobbing fra de voksne og ville ikke fortsette å snakke på mitt morsmål. Men fortsatt har jeg snakket med henne på våre morsmål og fortalte henne at våre morsmål er en del av våre identitet.

Kodeveksling benyttes på forskjellige måter. Det kan skje at barn naturligvis veksler mellom å snakke norsk og morsmålet når de snakker med barn eller voksne med ulike språk i barnehage. Kodeveksling kan være et nyttig redskap når barn ønsker å ekskludere noen fra leken ved å velge et språk som utelukker noen (Gjervan, Andersen og Bleka, 2006.s. 128). For eksempel når to persisk barn med persisk som morsmålet, leker med hverandre, dette er en effektiv måte å utestenge andre barn som ikke snakker persisk, hvis barna ønsker å ikke ha dem med.

Morsmålet er nært knyttet til identitet og følelser, slik at vi også vil se en kodeveksling som er knyttet til situasjon og tema for samtale. For eksempel når persisk barn har en samtale på norsk, de kommer å veksle til persisk når de snakker om Norouz feiringen (Norouz eller Newday er den iranske nyttårsfeiring).

Kodeveksling kan indikere at barnet bruker av hele sin språkkompetanse for å formidle seg. Når barn glemmer eller ikke har lært et ord som det trenger når de uttrykker seg på det ene språket.

To språklig barn kan ikke vurderes som om de var «to enspråklige» for det er usannsynlig at barn vil ha sammen erfaring på begge språk (Romaine, 1999). I følge Valvatne og Sandvik (2002) idealet om balansert tospråklighet, at en person skal beherske to språk like godt, være temmelig fjernet fra virkelighetens verden, både hos barn og hos voksne. Barn som er omgitt av to språk fra de er nyfødte, ser ut til å begynne å lære språk like tidlig som enspråklige.

3.4. Postkolonial perspektiv

I denne avhandlingen vil jeg bruk postkoloniale perspektiver for å utvide min tema og kombinerer Foucault sin teori om makt og postkoloniale perspektiver.

I definisjon av den historisk og politiske konstruksjon av begrepet skriver i Gyldendal leksikon:

«postkolonialt kan forstås som et beskrivende og temporært begrep, som betegner forhold i tidligere kolonier etter avviklingen av kolonistyret. Postkolonialismen et samlebegrep for studie av kultur, særlig litteratur, i tidligere kolonier med vekt på maktforholdet mellom de gamle koloniherrne og de tidligere koloniene. dvs. mellom vesten og Den tredje verden eller mellom makthaverne og de marginaliserte. Man snakker både om en postkoloniale litteratur og om postkoloniale teori, og begge begrepene vil i vid forstand legge vekt på spørsmål om etnisitet og nasjon, om herske og marginaliserings teknikker og nesten alltid slik at postkoloniale studier blir en variant av kultur studier.»

Prefikset «post» i postkoloniale kan være forvirrende nok i referanse til flere forklaringer. «post» betegner både ambisjoner om å «tenke utenfor» grensene bygget under kolonitiden, og fremheve den oppfatningen at dagens samfunn er fortsatt preget av koloni tenkning. Ifølge postkoloniale forskere konstruert en kunnskap som fortsatt er relevant og legitimerer ulike makt strukturer (Eriksson & Eriksson og Thörn,2005).

Mange hevder at Said (1978) utviklet poststrukturelt teori i boka «Orientalisme». Han bygger sitt eget arbeid på flere paradigmer og diskurs teori fra Foucault. Said (1978) startet postkoloniale teori gjennom poststrukturalismen og post modernismen (Gandhi,1998).

Nye kolonialisme er en nyere form for kolonialisme, hvor en nasjonalstat dominerer en annen nasjonalstat og utnytter ressursene der uten å direkte kontrollere området. Nye kolonialisme betegnelse som særlig brukt om den faktiske politiske og økonomiske kontroll. De gamle europeiske koloniland har beholdt over sine kolonier etter at disse har fått nasjonal uavhengighet. Som foregangsmenn innenfor postkoloniale studier nevnes Frantz Fanon (1925-1961). Edvard Said (1935-2003), Gayatri Chakravarty Spivak (1942 er professor i Columbia Universitet) og forfatteren Chinua Achebe (1930-2013).

Frantz Fanon var en av de motstandsbevegelsene fremste talsmenn under første de av frigjøringskampen mot Frankrike. I sin mest kjente bok «*Les Damnés de la terre*» (1961) (Jordens fordømte 1967 norsk. Over) hevder han at de koloniserte folk på en grunnleggende måte er blitt fremmede for sin egen kultur og at kolonialismen og rasismen driver dem til å forakte sin egen bakgrunn og betrakte seg selv som Jordens fordømte. Fanon peker på at

erfaringene med kolonialismen er avgjørende for å forstå den intellektuelle utviklingen i det moderne Afrika .

Hans skrifter har vært av store betydning for radikale intellektuelle i den tredje verden.

Fanon er uten tvil en av de første forfattere assosiert med post kolonialisme. Han analyserte innholdet av kolonialisme og dens undertrykkelse av mennesker i sin bok «*Jordens fordømte*». Denne teksten la grunnlaget for fremtidige postkoloniale teoretikere ved å beskrive systematisk sammenheng mellom kolonialisme og hvordan undertrykt mistet all menneskelighet.

Som enhver annen form for kritikk, presenterer post kolonialisme noen begrensninger. Det noen ganger innebærer en romantisk visjon av de andre og forenklete politikk. Selv om det legges vekt på forskjellen, postkolonial teori noen ganger kombineres svært forskjellige kulturer under fellesbetegnelsen av tredje verden. Mens noen post kolonial kritikk har vært banebrytende, har annet arbeid gjort lite for å endre ulike relasjoner mellom landene.

I dagens samfunnet vi kan tolke postkoloniale tenkningen som kolonisering av sinnet. Edvard Said fra Palestina (1935-2003) var den første som snakket om «kolonisering av sinnet». Han kritiserte i «*Oreintalismen*» vestlig eksperter på midtøsten og den vestlig forståelse av midtøsten. Han mener de legger vestlige verdier til grunn i sin forståelse. Han kritiserer også arabiske eliter for å ha internalisert dette perspektivet. Han utfordret store deler av det akademiske miljø og forsøkte å slå hull på myten om den verdinøytrale og politiske uavhengige forskningen, og ønsket videre å dokumentere at forskning ikke bare har legitimert imperialisme, men også bidratt til imperialismens framvekst.

Begrepet vesten er som en konstruksjon av verdier, kunnskap og makt og orienten en konstruksjon av «*de andre*», ikke forstått ut fra sine egne verdier men fra vesten verdier. I følge Cesaire (2000) i dagen kan vi overføre konstruksjon av begrepene «*Vesten og Orienten*» til «*Europa og Den tredje verden*». Cesaire (2000) mener europeeren konstruere begrepet Europa gjennom å tingliggjøre og degradere den andre verden som usivilisert .

Said skrev boken *Orientalism* som kom i 1978. I *Oreintalismen* fra 1978 kritiserer Said vestlig eksperter på Midtøsten og den vestlig skjønnlitteraturen for å legge eurosentrisk kategorier til grunn for sin forståelse av området. Said (1978) skriver at vesten ikke får sin gyldighet fra geografisk sted. Men i stedet er en kulturell konstruksjon som har blitt muliggjort gjennom at en

har definert vesten som forskjellige fra Orienten.

Det vil si at postkolonial teori kan sies om hvordan vår tid er fanget i og den æra av imperialisme og kolonialisme, fantasi, og hvordan dette er fortsatt manifestert i ulike diskurser. Dette gjengir imperialistiske og koloniale forestillinger, noe som bidrar til å opprettholde dagens polarisert verdensorden mellom «vi» (West) og «dem» (East). Selv om det ikke lenger er noen kolonier eller kolonimakter igjen, sier dermed postkolonial teori at mange strukturer fra den tiden overlever og dermed bidra til en politisk, vitenskapelig og kulturell overskudd og underordning i dagen samfunnet. Man kan derfor si at de kolonialistiske ideologier overleve og dette opprettholder dagens dominansforholdet mellom Vesten og øst. postkoloniale studier og diskursanalyse både tar sikte på å avsløre og utfordre strukturer og forestillinger som overføres og er gjengitt i tale og text.

I følge Andersen (2002) som refererer Said (1978) at hvordan vesten har konstituert «Orienten» og at det denne måten har oppstått et skille mellom vi (vesten) og «de andre» (Orienten). I følge Gandhi (1998,s. 25) bygges postkolonialismen opp gjennom postmodernismen og post strukturalismen som dominert av Foucault og Derrida. Jeg vil si at det hevder en kombinasjon og sammenheng mellom postmodernisme, poststrukturalismen og postkoloniale teoriene.

Gayatri Spivak er en av vår tids fremste feminister og litteraturkritikere. Som pedagog og forfatter med base både i New York og India, har hun i en årrekke stått i spissen for å ansvarliggjøre vestlig tenkning og litteraturvitenskapelig praksis i forhold til den skeive maktfordelinga mellom nord og sør.

Morton (2003) skriver:

«Gayatri Chakravorty Spivak is best known for her overtly political use of contemporary cultural and critical theories to challenge the legacy of colonialism on the way we read and think about literature and culture. what is more, Spivak,s critical interventions encompass a range of theoretical interests , including Marxinsm, feminism, deconstruction. Postcolonial theory and cutting- edge work on globalisation».

Spivak er best kjent for sine kritiske teorier om moderne kultur som utfordrer arven fra kolonitiden og den nåværende forståelse av litteratur og kultur. Hun fokuserer ofte på de kulturelle tekster hentet fra de gruppene som er marginaliserte i vestlig kultur, innvandrere,

arbeiderklassen, kvinner og andre marginaliserte posisjoner.

Spivak (2009) har skrevet en artikkel heter «*Kan de underordnede tale?*» Artikkelen analyserer hvorvidt indisk underordnede, representert ved enker som lar seg brenne sammen med sin avdøde ektefelle, har en egen stemme, eller kun blir hørt gjennom andre. De andre vil her være de religiøse lederne og ledende familiemedlemmer. Spivaks forskning inngår i en indisk forskningstradisjon kalt «*The Subaltern Studies*» (Nilsen,2009). Denne tradisjonen vokste fram som en reaksjon på den elitistiske forskningen og historieskrivingen i det selvstendige India og de første arbeidene ble publisert på tidlig 1980-tall. De underordnede (the subaltern) i India var en variert befolkning av småbønder, landarbeidere, lavkaste og kasteløse med flere. Flere av studiene tok for seg hvordan disse underordnede hadde egne dagsordener der elitene ga annet uttrykk. For eksempel grep småbønder fatt i Mahatma Gandhis tale i Uttar Pradesh i 1920 om Indias snarlige frihet, heller enn hans hovedtema som var avholdenhet og ikkevold. Bøndene gikk til angrep på lokale politistasjoner og brukte vold for å oppnå sine mål om frihet fra de urettferdigheter som utviklet seg på lokalplanet. På denne måten viste de at de hadde sin egen stemme og gjorde egen bruk av elitenes agenda.

Morton (2003) skriver:

«Spivak is most famous for her critical engagements with postcolonial literature as a counter-discourse that can challenge the authority of colonial master narratives in classic English literary text such as Charlotte Bronte's Jane Eyre and Daniel Defoe's Robinson Crusoe.

Chinua Achebe var en nigeriansk forfatter, lyriker og kritiker. Han er mest kjent for sin første roman «Mønsteret rakner» (Things Fall Apart,1958), som regnes som den mest leste boken i moderne afrikansk litteratur. Achebe ble verdenskjent for sin første roman «Mønsteret rakner» som ble utgitt i 1958. Romanen viser hvordan landsbylederen og hans familie utsettes for påvirkning fra britisk kolonialisme og kristne misjonærer og beskriver hvordan det tradisjonelle samfunnet faller fra hverandre i møte med kolonimakten. Achebe(1958) skriver:

«Der de skar gress om morgenen, sang de yngre menn en sang i takt med huggknivene:

«Kotma med askerompa,

han passer best som slave.

Den hvite mann er fra vettet,

han passer best som slave.»

Flere av Achebes romaner dreier seg om møtet mellom det tradisjonelle Ibo samfunnet (Ibo er et gruppe folk i det sørøstlige Nigeria) og moderniteten i form av kolonialisme, og flere av historiene har en tragisk slutt hvor både individet og fellesskapet går under.

3.4.1. postkoloniale tenkning og barnehage pedagogiske diskurser

I følge Andersen (2002) har mange som Cannella (2001), Grieshaber og Cannella (2001) Viruru (2001a,2001b.2001) har de siste årene knyttet postkoloniale teori til barnehagefeltet og førskoleutdanninger. Andersen (2002) refererer til Viruru& Cannella (2001) at innenfor early childhood education dominerer konstruksjon som oppfatter barn som kompetente og som trenger veiledning for å kontrollere deres «barnslige» tendenser. I følge Viruru (2001), early childhood education er hele verden sterkt influert av vestlig diskurser som vektlegger lekebasert og barne sentrert utdanning (Andersen,2002). Voksene har bestemt over barn hva er som best for dem. I denne masteravhandlingen, har foreldre bestemt hva slags språk, barn skal snakke i hjemme og hvordan språkmiljøet hjemme hos barn er. Andersen (2002) tok utgangspunkt i Cannella (1997,1999,2001) og Viruru (2001a.2001b.2001) som prøver å søke utenfor det vanlig diskurser beskriver som passende i barns språk utvikling.

Internasjonalt har Gaile. S Canella og Radhika Viruru foreslått å bruke postkolonial teori for å utvide muligheter for barn i det 21.århundre (Cannella og Viruru 2001,2004) Og i Norge fins det mange forskere i barnehageforskning som benytter postkoloniale perspektiver og ser på barn som en subjekt, aktiv og selvstendig mennesker.

Begrepet postkolonial kan forstås på flere måte. Det kan tolkes av noe som skjer etter kolonitiden og at kolonisering ikke lenger eksisterer i verden, det er slutten på kolonisering av landområder men samtidig som det representerer den makt og effekt dominerende diskurser kan ha på mennesker i dag:

en kolonisering gjennom praktiske diskurs og filosofiske diskurser. Postkolonial kritikk knyttes til avsløringer av undertrykking av mennesker som handler utenfor dominerende diskurser som har et annet språk enn de dominerende eller syn enn majoriteten på hva som er en god barndom (Gjervan, Andersen & Bleka, 2012,s. 52).

Kolonisering er ikke bare makt og kontroll over et geografiske området men handler om diskurser. I følge Fajersson (2009) makten uttrykkes og utprøves gjennom diskurser. I min forskning ser jeg mest på voksne/foreldre og barns språk relasjon i hjemme. Her dukker dikotomien voksne/barn opp der barn står nederst i hierarkiet. Et eksempel kan være at et barn med persisk foreldre som går på norske barnehage og snakker norsk i hjemme med sin foreldrene, men foreldrene ville ikke svare hun /han når barn bruker norsk språk i hjemmet. Foreldrene har bestemt over barna hvilket språk de skal snakke hjemme og dette er en maktrelasjon mot barn for at de skal snakke eget morsmål hjemme. Dette kan sammenlignes med et geografisk området som et gruppe mennesker koloniserer. Barn lar seg kolonisere på denne måten og kan ikke være ansvarlig for sin kolonisering av foreldre. Backe-Hansen (1995) skriver at barn også er mennesker som skal behandles som individer og subjekter.

Postkolonial betyr etter kolonitiden og representerer den makt og effekt dominerende diskurser kan ha på mennesker i dag. Postkolonialismen kan ut fra dette knyttes til undertrykkelse av mennesker som handler utenfor den dominerende diskursen, fordi de for eksempel har et annet kunnskapssyn og språk enn det som dominerer (Gandhi,1998, Cannella & Viruru,2004, Rhedding-Jones,2002).

Det vil jeg si at vi som voksne og foreldre har et ansvar for ikke å kolonisere barnet sitt språk og vi har muligheten til å velge bort kolonisering av barn.

Rhedding- Jones (2002,s. 386) påpekte at postkolonialperspektivet knytter til ulike sett av makt og at kolonisering handler ikke bare om fysiske områder, men handler om ideer, kulturelle praksiser og språk. Kolonisering kan også foregå gjennom diskurser og diskurser ofte består av mange uuttalte sannheter, behøver ikke slik kolonisering å være bevisst. Å søke etter disse uuttalte sannheter er derfor en etisk aktivitet som går inn for avsløre kolonisering.

Når det gjelder postkolonial kritikk i norske barnehage, kan man vise til undersøkelse til Camilla E. Andersen (2002). Fokuset i hennes undersøkelsen retter spesielt blikket mot hvilke posisjoner den norsk barnehagediskursen tilbyr barn med minoritetsbakgrunn.

Andersen (2002,s. 125) konkluderer med at:

«dataene i undersøkelsen viser konstruksjoner som kan omtales som monokulturelle heller enn

multikulturelle. De tyder på at det vestlig hegemoniet er dominerende på mange områder. Språket som sees og høres er norsk. Bøker, spill, sanger og leker er typiske vestlige. Det er få representasjoner på at mangfoldet finnes, bortsett fra menneskene der. Konkluderende tanker er det er vestlige diskurser som dominerer.»

I følge Andersen (2002,s. 36) kan begrepet «postkolonial» relateres til den makt og effekt dominerende diskurser har på mennesker i dag. Kolonisering handler om hvordan en koloniseres gjennom diskurser og kan knyttes til undertrykking av mennesker som har andre syn på kunnskap enn det som dominerer.

Rhedding- Jones (2005,s. 111) forklarer kolonisering som forstås å gjøre lik som. Samtidig handler det om å få «*de andre*» til å virke annerledes .

Det som jeg forstår er at kolonisering handler ikke bare om okkuperte et land med fysiske makt og kontroll over landområdet og ressurser men også om diskurser som er innvevd i dominerende diskurser .

For å få forstå hvordan makten produseres av alle mennesker og hvordan makt påvirker oss på dagliglivet og hvordan makt kan oppleves som undertrykkende eller befriende for ulike mennesker, må vi i tillegg forholde oss til diskurser (Gjervan, Andersen og Bleka,2006,s. 41).

Focault (1980) skriver at makt opererer innenfor alle relasjoner og uttrykkes gjennom diskurser. I mange sammenhanger er diskurs for stått som det å tale, samtale om noe eller drøfte noe.

Innenfor hver diskurs finnes historisk, sosialt og kulturelt produsert kunnskap som forteller oss hva som er sant eller ikke sant, riktig eller galt, gjøre og av hvem, hvilket språk er det som gjelder her og hva slags familiestruktur er best for barn? Dette reflekterer at diskurser også bærer med seg informasjon om hvordan makt fordeles mellom ulike mennesker og posisjoner (Lenz Taguchi,2004).

Diskurser kan omhandle om forståelseformer, kunnskap, språk, tradisjon, kultur osv. Også kan handle om oppdragelseformer og syn på barn (Gjervan, Andersen & Bleka,2006). Derfor kan vi forstå kolonisering som et språkkolonisering for barn.

Cannella & Viruru (2004) ser på nye kolonisering der barn er en gruppe som koloniseres.

Voksne som bestemmer hva som er best for barna. Koloniserte mennesker som i dette tilfellet

er barna, blir ofte omtalt som subjekter, som mangler noe.

Giervan, Andersen & Bleka (2012, s. 55) mener at postkolonialt perspektiv kan være nyttig i det endringsarbeidet det er å skape en mer mangfoldig barnehagen. Dette handler om hvordan vesten koloniserer mennesker gjennom diskurser, så mange år etter kolonisering og viser oss hvordan vi åpner opp for flere perspektiver i barnehage, slik at marginaliserte interesser og erfaringer får rom.

3.4.2. Foucault, diskurs og makt

Postkolonialistiske perspektiver knytter til post strukturalisme og post modernisme, der Michel Foucaults (1926-1984) diskurs begrep og komplekse forståelse av makt og Jacques Derridas (1930-2004) dekonstruksjon er sentrale elementer.

Rhedding- Jones (2005) skriver:

«to theorize the postmodern, some theorists work with theory that is called poststructural. poststructural theories get rid of categories and divisions and open up to all kinds of new possibilities.»

I følge Gandhi (1998) mener Andersen (2002) i sin master avhandling at en annen tolkning av prefikset «Post» er at den representerer slutten på kolonisering av landområder, samtidig som den representerer den makt og effekt dominerende diskurs kan ha på mennesker i dag.

Postkolonialismen kan ut fra dette knyttes til undertrykking av mennesker som handler utenfor dominerende diskurser. Denne forståelsen av kolonisering handler om undertrykking av mennesker som har et annet kunnskapssyn enn det som dominerer, et annet språk enn det som dominerer eller andre måter å oppdra barn på enn de som dominerer. Post kolonialisme teori knyttet til makt og kunnskap.

Rhedding- Jones (2005) sier :

«not only about the subservience of nations, then, this theory is about the metanarratives of colonialisms in any field of practice, in textual politics, in nationalisms and in thinking otherwise. It is contemporary theoretical tool for studying (1) the effects of force and dominance, (2) making the other seem exotically intriguing, and (3) getting people to speak

against themselves in the way desired by the powerful.»

Foucaults (1926-1984) historiske og filosofiske undersøkelser av makt og kunnskap og av forhold mellom makt og kunnskap har hatt innflytelse på tvers av faglig disipliner. Foucaults tok utgangspunkt i skriftlig dokumentasjon fra ett område som han belyste historisk. Deretter stilte han spørsmål til sammenhengen mellom vitenskap og makt på området. Foucault hevder at subjektet ikke eksisterer, fordi det er den diskursen som gjelder til enhver tid som former subjektets virkelighetsoppfatning. Foucault hevder at ulike epoker konstruerer ulike sannhets diskurser og at vitenskap er konstruerte sannheter (Foucault 1999). Foucault (1999) mener at det eksisterer egne lukkede samfunn for framstilling av sannheten. Det er alltid mulig at man utsier det sanne i det ville ut vendighetsrommet, men man er bare i det sanne når man adlyder et diskursivt «politisk» regler som man må reaktivere i enhver av sine diskurser (Foucault, 1999, s. 21). Han hevder at det er tre utelukkelses systemer som rammer diskursen: den forbudte tale, galskapens skille og viljen til sannhet. Det er viljen til sannhet som er det utelukkelses systemet som vitenskapen benytter seg av.

Foucault hevder at vi er uvitende om at viljen til sannhet er:

«et umåtelig maskineri som har til oppgave å utelukke» (Foucault, 1999, s. 14).

Når Foucault snakker om makt omhandler det om hvordan folk blir formet av samfunnets ulike systemer og hvordan mennesket former seg selv. I boken *Overvåkning og straff* (1999) ser Foucault fengsel som uttrykk for den overvåkning og disiplineringsteknikk som har utviklet seg innen hæren, skolen, på hospitalene, i fabrikkene og verkstedene. Et teknikk for innlemmelse og utelukkelse og en maktmekanisme som i våre dager gjennomsyrrer store deler av samfunnet.

Med begrepet makt kunnskap viser Foucault at kunnskap aldri er en verdinøytral beskrivelse av virkeligheten, men en strategi som konstituerer og støtter opp under maktrelasjoner. Foucault hevder at kunnskap ikke er identisk med makt, men at kunnskap slik den avsendes i vitenskap og teknologi, institusjoner, organisasjonsformer og lovbestemmelser, alltid inneholder maktstrategier. Måten vi forstår mennesket på som en kunnskaps objekt har avgjørende innflytelse på hvordan samfunnet utøver makt, overfor andre mennesker i disiplinens og hjelperens navn. En kan stille seg over den andre og forsøke å tvinge personen til å forandre seg til å bli normal og de andre vil ubevisst eller bevisst presses inn i noe. Ved å stille seg ved

siden av den andre med sin kunnskap kan kunnskapen bidra til en disiplinering som gir den hvilke relasjoner som blir andre frihet. I følge Foucault blir den spørsmålet fruktbare når tettet mellommenneskelige bånd er så infiltrert av statsapparatet med sin forskrifter og lover hvor det oppfordres til å drive lønnsomt og effektivt (Larsen,2009).

Ottersatd og Rhedding- Jones (2011) skriver at:

«Makt og maktens ansikt vil alltid være interessant å undersøke i utdanningen og i yrkesfeltet . Maktbegrepet til Foucault kan forstås som at makt alltid er virksom i det som gjøres og tenkes.»

Otterstad (2005) skriver at når det brukes etiketter som eksempelvis «minority group» for studenter med ulike etniske og kulturelle bakgrunner, vil den individuelle student forsvinne som «subjekt», men samtidig bli tvunget til å presentere alle de andre i hennes/hans gruppe/kultur som et «objekt». Denne objekt gjøringen vil være i motsetning til de andre, som kalle majoriteten. Å gjøre mennesker til objekt kan sammenlignes med det Foucault (2007) gjør når han bruker Jeremy Bentham,s teoretiske modell panoptikonet, for å beskriver maktsystemer og kunnskaps dannelse.

«Den som er plassert i tårnet har fullstendig kontroll. De som er plassert i cellene derimot, ser ingenting. De kan verken kommunisere med andre celler eller med vakten i tårnet»
(Foucault,2007).

De innsatte var synlige, men visste ikke når de ble overvåket. Dette kunne føre til en selvdisciplinering. Gjennom forståelsen av fengselets historie fra kroppslig avstraffelse til mer disiplinære reaksjoner og overvåkning, setter Foucault lys på hvordan disiplinære reaksjonene også har est ut i samfunnet, og setter sitt preg på hver dags liv.

Konseptet er at man oppretter et overvåkningssentrum, for eksempel i midten av et fengsel, som alle ser, men hvor de innsatte ikke kan se dem som overvåker dem. Dermed vet de aldri om de blir observert eller ikke. Det som da skjer er at de innsatte, i frykt for at de kan være overvåket, handler som om de alltid blir det. Dette skaper en internaliseringsprosess hvor de innsatte blir selvovervåkende, de disiplinere med andre ord seg selv. Dette er den nye disiplinen. I overført betydning handler dette om utviklingen av normen, av en instans som på mange måter erstatter

den ytre lovens funksjon. Normen er satt langt nok fra menneskets muligheter til å oppnå den til at mennesket alltid vil være i en mangelposisjon. Derfor føler subjektene seg alltid utilstrekkelige og skamfulle, og dette er det makten kan spille på.

Hos Foucault finner vi med andre ord en ny maktforståelse. Makt er ikke lenger utelukkende det å befale for å få andre til å adlyde, eller det å kunne begrense andres handlingsrom. Makt er å stimulere subjektene til en bestemt utfoldelse (slik de begynte å gjøre på 1600-tallet) i tillegg til at dette gjøres på en måte slik at det for subjektene oppfattes som det skjer som en integrert del av deres egen væremåte (Lübcke,1983). Når dette skjer blir det svært vanskelig å skille mellom makten og subjektet selv, mellom hvem som dominerer og hvem som blir dominert. Borbe (2014) har skrevet i sin master avhandlingen om annerledeshet og Foucaults tanker om normaliseringsmakt. Borbe (2014) mener at normaliseringsmakt har tette bånd til fenomenet annerledeshet.

I Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (KD,2011) er annerledeshet og forskjellighet begrep som brukes ofte.

«De (barna) kan utvikle respekt og forståelse for det som er annerledes. Alle barn har krav på å bli møtt som den de er» (KD,2011,s. 29).

«Barnehagen skal formidle grunnleggende verdier som fellesskap, omsorg og medansvar og representere et miljø som bygger opp om respekt for menneskeverd og retten til å være forskjellige» (KD,2011,s. 11).

«Et møte med noe som er forskjellig fra ens eget, gir mulighet for å utvikle en positiv nysgjerrighet overfor menneskers og kulturers likheter og ulikheter» (KD,2011,s. 23).

«Ved å bli kjent med det som er forskjellig blir barnet bevisst seg selv og sin personlighet. Å respektere forskjellighet er en del av barnehagens verdigrunnlag. Barnehagen skal reflektere og respektere det mangfoldet som er representert i barnegruppen, ...» (KD,2011,s. 45).

Forskjellighet blir ofte brukt i Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (KD,2011). For meg har forskjellighet og annerledes sammen betydning. Når Foucault (1926- 1984) skriver

om normalisering og normaliserings makt, tenker jeg at hva er normalt og hva er norm i den norske mangfoldige samfunnet med mange forskjellighet mellom språk, kultur, identitet, religion osv.

Foucault (1926- 1984), skriver at normalisering er en veldig effektiv form for maktutøvelse. Med dette mener han at normalisering og individualisering er noe som skjer gjennom individets «selvdisiplinering» (Hertz,2011). Foucault skriver om den moderne makt. Han skriver at det er en makt som alltid er nærværende og alle er sin egen «politimann». En slik makt er en selvovervåkende og diskursiv makt. En slik makt gjør at man som menneske hele tiden vil forsøke å leve opp til de normer og regler som er i vårt samfunn (Jensen og Ulleberg,2011).

Noe som preget min utdanning til førskolelærer i 1999 i Iran var fokuset på barns normalutvikling og språkutvikling hos barn. Jeg er opprinnelig fra et minoritetsgruppe i Iran heter Bakhtiarere. Vi har eget språk og eget dialekt. Men offentlig språk i Iran er persisk (Farsi dari). Når var jeg barn, minoritetsgruppe i Iran kunne ikke snakke og skrive med eget morsmål på skole. Det var mye mobbing mot minoriteter og deres barna. Våre foreldre levde i usikkerhet og de ønsket at barna skulle følge skolesystemet som hadde makt, kontroll og overvåking over oss.

Foucault (1999b) ser fengselet som uttrykk for den overvåkning og disiplinerings teknikk som har utviklet seg innen hæren, i skolene, på hospitalet, i fabrikkene og verkstedene. Et teknikk for innlemmelse og utelukkelse og en maktmekanisme som i våre dager gjennomsyrrer store deler av samfunnet.

Da jeg vokste opp, bestemte meg for å videre utdanning i førskolelære på universitet. I denne perioden har jeg lest mange bøker om språkutvikling hos barn og tenkte meg at hva er normal for språk utvikling hos barn med minoritetsbakgrunn? Jeg tenkt mye på min barndom og spurt meg mange ganger om jeg ikke har akseptert samfunnsnormer eller skolenormer når jeg glemte meg å snakke på mitt morsmål med de andre som hadde kunnskap på mitt morsmål? Jeg har begynt å lese mange artiklene fra forskjellige språkforskere og stadige tenkning i verden og hadde lang samtale med min lærer på universitet og har begynt å snakke på mitt morsmål med min barn. Jeg har opplevd mange negative tilbakemelding fra samfunns medlemmer, slektninger, venner og uvenner. Men aldri tenkte jeg at jeg knuste verdier og normer i

samfunnet. Jeg, mitt barn og mange barn som oss var «*forskjell og annerledes*» med språk og våre bakgrunn å måtte få hjelp og beskyttes for ikke havne i en vanskelig eller ensom tilværelse.

Nå på denne undersøkelse ønsker jeg at barn med persisk bakgrunn skal få stor rom for sin forskjellighet.

I følge Borde(2014) vil det betydelig fokuset på normalisernig og normutvikling, bidra til marginalisering av enkelte barn og gruppe av barn (Brandtzæg,2002).

Kapittel 4:

Dette kapittelet handler om: metode, utvalg, konfidensialitet og informert samtykke, godkjenning av intervju spørsmål, intervju, analyse av empiri, validitet og reliabilitet og etiske refleksjon.

4. Metode

Metodologi handler om hvordan forskeren forsker. Metodologi sier også noe om hvilken teorier forskningen er knyttet til. Kvalitativ forskning innebærer gjerne ulike tilnærminger. Det kan være observasjon, intervju, felles refleksjon.

Rhedding-Jones (2005,s. 62) sier om kvalitative forskning:

«...the qualitative is about qualities, or what is seen to matter as categories or values or descriptors.»

Ordet metode betyr «*veien til målet*» (Kvale,1997,s. 114). Når man skal jobbe med en undersøkelse er spørsmålet oftest hvilken metode som passer best for undersøkelsen? Hvilken av metodene kan belyse forskningsspørsmålet i avhandlingen?

Kvale (1997,s. 44) sier at:

«Måler er at metodevalget skal foretas på en reflektert måte basert på kunnskaper om emnet og hvilket metodevalg som finnes, samt hvilke konsekvenser disse vil ha for prosjektet som helhet.»

Målet med min studie er språkmiljøet hos barn med foreldre som har persisk som førstespråk. Kvalitativ forskningsmetode er egnet når man som forsker tar sikte på å gå nærmere inn på informantenes opplevelsesverden (Dalen,2008). Jeg ønsker å få kunnskap om persiske foreldres opplevelser og tanker. Kvalitativ forskning vil være godt egnet for å få innsikt i informantens egne erfaringer, tanker og følelser. For å få mest mulig innsikt i informantenes opplevelsesverden, vil en intervju om temaet gi nærhet til forskningsfeltet, samt at en samtale vil fortone seg mest naturlig. I en setting der det reflekteres og undres over spørsmålene, vil det i tillegg være rom for at informantene kan fortelle om opplevelsene sine og tanker som de har

rundt forskningsspørsmålet. Jeg bruker kvalitative forskningsintervjuet som metode og bruk av intervju vil kunne gi rom for «den gode samtale».

Forskerene intervjuer informantene for å finne ut ting de ikke kan observere, det lar seg ikke gjøre å observere intensjoner, tanker, opplevelser og følelser. Jeg tror at forskere skal formulere spørsmål om det de er nysgjerrige på og det de vil vite mer om.

Jeg har brukt kvalitative intervjuer og kunne stille spørsmål for å få frem informanters refleksjoner over et konkret tema. Arbeidet omkring intervju er en lang prosess, i forkant, gjennomføring og etterarbeid.

Alvesson og Sköldbberg (1994,s. 360) mener at en kvalitativ undersøkelse bestående av to hovedkomponenter, refleksjon og tolkning. I følge Juritzen (2012,s. 42) tolkningen tar utgangspunkt i at en enkel forståelse av empiri som en speiling av virkeligheten, må forkastes. I stedet må empiri i forskning sees som et resultat av fortolkning i mange ledd. Refleksjonen knyttes av forfatterne til en mer innadrettet utforskning av forskerens eget utgangspunkt og posisjon og en kritisk gjennomgang av hvordan dette får betydning for empiri og fortolkning av denne:

«Reflektionen kan defineras som tolkning av tolkning och något som sätter igång en kritisk självprövning av egna tolkningar (inklusive konstruerande) av empirisk material» (Alvesson & Sköldbberg,2008,s. 20).

Intervjumetoden i min undersøkelsen gir rom for at egne erfaringer settes i en nye sammenheng. Jeg har fått mange erfaring fra før pga. samtale med mange persisk foreldre om språkmiljøet i hjemme hos dem. Etter at har jeg valgt min forskningsspørsmåla og metode i min undersøkelse, tenkt å bygge opp og utvikle min kunnskap gjennom intervjuer med mine informanter. Det var viktig for meg at både jeg og mine informanter kjente målet med intervjumetoden.

Forskningssintervjuet er også basert på hverdagslivsamtale eller en faglig konversasjon.

Kvale (1997) sier:

«Et intervju som har som mål å innhente beskrivelse av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene.»

Når det handler om forskerrolle, sier Gullestad (2002,s. 135) at:

«Den som studerer kulturmøter må undersøke folks egen tolkning av hva som foregår og forsøke å finne ut hvorfor disse tolkningene er meningsfull for dem».

Men hva slags meninger har mine informantene når de snakket med meg?

Gullestad (2002,s. 19) mener at forskeren skal ha fokus på å ta utgangspunkt i de kategoriene som synes å være relevante for informanter.

Hammersley og Atkinson (1966,s. 203) sier at:

«målet er å gi en gjengivelse av ulike særtrekk og egenskaper, men hva som er, registreres avhengig også av hva som er viktig og hva som synes relevant i forhold til forskningsprosjekts problemstillinger.»

Jeg vil som forsker ikke legge andres eller mine meninger i munnen på informanten, da mister man verdien av å finne ut andres perspektiv på en forskningsspørsmålet som man ønsker å undersøke (Strand Sleteng,2010,s. 10).

Under samtalen har informantene en fortellende rollen, mens forskeren er lytteren. Samtidig kan lytteren delta i samtalen ved å spørre eller utveksle erfaringer for å få informasjon om det forskeren ønsker å vite noe om (Strand Sleteng, 2010,s. 10-11).

Oppgaven for intervjueren, her forskeren, er å gjøre det mulig for personen som blir intervjuet å bringe forskeren inn i deres verden. Kvaliteten på informasjonen som kommer frem i løpet av intervjuet avhenger i stor grad av intervjueren (Strand Sleteng,2010,s. 10).

En som lytter aktivt, men som også spør og viser interesse, vil kunne få frem viktig informasjon fra informantene (Strand Sleteng, 2010,s. 11).

Jeg som forsker ønsker å møte persiske foreldre som har barn i barnehagealder og har intervju med dem om språkmiljøet hjemme hos barna. For å kunne gjøre dette må jeg ha foreldrene som mine informanter, noe som fører med seg at jeg som forsker må ta en rekke etiske vurderinger under hele forskningsprosessen. Mine informanter kunne la være å samtykke og de kunne trekke seg under mitt prosjekt, når som helst.

I min forskning er det mulig med et asymmetrisk forhold mellom meg som forsker og mine informanter. Ulikhet og verdier kan skifte på ulike måter, ulike mennesker, ulike steder og ulike kontekster. For eksempel, under intervjuer med informanter, var de litt bekymret at jeg spør dem noen privat spørsmål. Men i hele prosessen tenkt jeg på etikk å gi dem mye

oppmerksomhet og ville ikke spørre dem noen spørsmål som er ikke relevant med intervju spørsmålene.

Det viktigste en forsker gjør er å stille spørsmål:

Hvordan kan jeg beskrive det jeg lurer på og senere det jeg forsker på?

Hvorfor er det slik?

Hvordan fungerer det, eller hvorfor fungerer det ikke slik jeg trodde?

Min forskningsmetode er å intervju. Da jeg var hjemme hos mine informanter for å intervju dem, tok tre foreldre imot meg som en gjest og to av foreldrene kom hjem til meg for å gjøre intervjuene og jeg tok imot dem som mine gjester. Før intervjuene hadde vi samtale om hverdagslivet. Mange av historiene og erfaringene fra mine informantene som de fortalte om, var likt med mine opplevelse og erfaringer. Både jeg som en forsker og mine informanter hadde sammen språk, sammen kultur og sammen tradisjonkontekster. Disse samtalene som hadde jeg med mine informanter før intervju var ikke en del av min forskningsmateriale og i persisk kultur disse samtalene gjelder mer om høflighet og gjensidig respekt.

I følge Özalp (2005) er å utføre et feltarbeid innenfor sin egen kultur mye lettere både rent praktisk og faglig, enn å gjøre feltarbeid i fremmede kulturer. Rent praktisk er det lettere med hensyn til felles kulturelle koder og språk.

Eller «å gjøre feltarbeid innen sin egen kulturkrets innebærer at en studerer en del av sin egen virkelighet. Man skulle tro at det å utføre slik feltarbeider mye lettere både rent praktisk og også faglig, enn feltarbeid i fremmede kulturer. På mange måter er det også lettere i minste rent praktisk. Vi kan ofte språket, vi kan også gå ut fra at de minste de vi studerer har andre likheter med oss: visse grunnleggende antakelser om naturers beskaffenhet, den menneskelig naturs beskaffenhet, handlingens og samhandlingens beskaffenhet. Selv betegnelsen "egen kulturkrets" tilsier at noe vil være felles eller kjent» (Wadel,1991.s. 18,28).

Våre kultur var felles og kjent, men det var ikke lett å si hva dette «noe» er. Mange av våre grunnlegende verdier og kulturkunnskaper kan være ubevisste og uttalte.

Jeg vil prøve å være kritisk i min undersøkelse og tenke at barna med persiske foreldre bor i det norske samfunnet med en fremmede kultur som er helt annerledes med deres familiekultur og

jeg skal ha kjennskap til begge områdene.

Özalp (2005) forsket på en oppvekst i norske barnehager, sett med noen tyrkiskspråklig barns øyne. Özalp (2005) har tyrkiske bakgrunn.

Hun pekte på at man må ta hensyn til tre punkter når man skal gjøre undersøkelser i sin egen kultur.

Først mente hun at det er ikke bare lett å ha feltarbeid i sin eget kulturkrets, det kan også være utfordrende. Det kan være en fare for forskeren vil ta sosiale og kulturelle forhold som en selvfølgelighet. Özalp (2005,s. 86) mener at det innebærer at forskeren kan oppfatte seg selv som informant.

For det andre mener Özalp (2005,s. 87) at forskeren definerer språkbruk og opplevelsene ut fra sin egen opplevelsesverden .

Og det tredje er at forskeren lever seg inn i informantenes opplevelsesverden og kanskje forskeren ikke kan ha et kritisk blikk på det som kommer fram.

Jeg vil avslutte dette avsnittet med å si at jeg skal ta hensyn til disse punktene fordi jeg ønsker ikke å ha et smalt perspektiv og ønsker å ha mye fokus på etikk i mitt forskningsarbeid.

4.1. Utvalget

Dalen (2008,s. 36) beskriver valg av informanter som et særlig viktig tema innen kvalitativ forskning. Antallet informanter kan ikke være for stort da datainnsamling og databearbeiding er en tidkrevende prosess, samtidig som intervjumaterialet må gi tilstrekkelig grunnlag for analyse. Hvor mange informanter som trengs, avhenger av forskningens formål, samtidig som det råder ulike meninger om hvor mange personer som bør intervjues (Postholm,2010.s. 77).

Jeg ønsket å intervju mellom fem og ti persisk foreldre. Jeg hadde ingen krav til informantene når det gjaldt kjønn, yrke, alder, bosted, utdanning, antall barn, og alder på dem, hvor lenge de har bodd i Norge eller lignende, noe jeg tenkte over og kanskje kunne hatt dersom jeg hadde hatt et stort antall informantene å velge mellom. Eneste kravet var at de skulle ha barn i barnehagealder.

Først opplevde jeg noe frustrasjon da jeg ikke kunne finne noen persisk familie som hadde barn i barnehagealder og ønsket å være deltaker i mitt prosjekt.

Mange persiske familier med små barn var redd å delta i mitt prosjekt fordi de har tenkt at jeg

er en iraner og under intervjuet kunne jeg få masse detaljerte og informasjon om deres liv. Noen av disse hadde informasjon om taushetsplikten som jeg har overfor mine informantene. I begynnelsen ble alle informantene informert skriftlig om at alle personopplysninger ville bli behandlet konfidensielt og de hadde mulighet å lese forskningsspørsmålene. Noen iranske familier var kritiske til spørsmål nr. 9 av intervju spørsmålene som handler om «*Reiser du til hjemlandet sammen med barnet?* De trodde at jeg med dette spørsmål ville få vite om på hvilke grunnlag de kunne få oppholdstillatelse i Norge for eks. flyktningstatus, familieforening, giftemål og etc.

Mange iranere flyttet til Norge som politiske flyktninger og kan ikke reise til hjemlandet pga. livsfaren de utsetter seg for. Dagbladet (16.nov.2010) har skrevet et artikkel som heter : «*Slik spionerer på norsk jord*». I denne artikkelen står det at «*Irans ambassade i Norge kontrollerer sine statsborgere*».

Det var et intervju med den iranske konsul som sa opp jobben sin i protest mot hjemlandets brudd på menneskerettigheter og valgfusk. Han fortalte til norsk presse hvor langt iransk etterretning gikk i Norge. I ambassaden i Oslo samler de informasjon om alle dissidenter og sender det hjem til iransk etterretningstjeneste. Han fortalte også at agenter gikk rundt i Norge og truet landsmenn og familiene deres både i Norge og i Iran. På grunn av denne årsaken kunne mange iranske familier ikke stole på meg for å delta i mitt prosjekt. Jeg synes, de hadde rett fordi mange av de hadde ikke noe kjennskap og vennskap med meg.

Deretter tenkte jeg å ta kontakt med mitt iranske nettverket. Gjennom samtale med mine venninner i ei iransk sosial gruppe fikk jeg adgang til 3 persiske familier i to forskjellige kommuner og via en annen venn kunne jeg ta kontakt med 2 persisk familier med barn i barnehagealder.

Jeg fant at fem persiske foreldre som informanter ville bli passende for mitt prosjekt.

«for å finne innpass i et felt og få tilgang på informasjon er det alltid nødvendig med tillitskapende arbeid. Verken enkeltpersoner, familier eller institusjoner ønsker å slippe noen innpå seg uten at man vet hvem personen er, hva vedkommende er ute etter osv»
(Østberg,2003,s. 13).

I første omgang måtte jeg snakke med mine informantene ang. mitt forsknings prosjekt i telefon. Gjennom telefonsamtaler med mine informanter presenterte jeg meg for dem, forklarte dem mitt prosjekt og hvor viktig det er for barn med persisk bakgrunn.

Na r informantene ble forespurt om a delta i prosjektet, fikk de i forkant et samtykkeskjema

sammen med forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet med informasjon om studiet og om bruk av lydopptak og intervju med 22 spørsmål både på norsk og persisk (Vedlegg 1). Antallet intervju spørsmålene ble diskutert i veiledning. Vi har laget 22 spørsmål. Skjema til intervju ble delt inn i tre deler:

–forskningsspørsmålet

–innledende spørsmål

–intervju spørsmål

Etter noen uker fikk jeg avtale om tid hjemme hos mine informanter. Alle intervjuene gjennomført i sommer 2015. To av mine informanter hadde avtalt tid hjemme hos meg. Det var informantene som valgte hvor intervjuene skulle gjennomføres.

«Å Intervjue mennesker på deres hjemmebane er som å selge lodd ved døren til folk. Man tvinger på folk noe de i utgangspunktet ikke vil ha. Og skulle det vise seg at de likevel har utbytte av møtet med deg, så oppdager de det først etter at de har lukket døren, og du får antakelig aldri vite om det» (Brekke,2011,s. 38).

Alle mine informanter spurte meg om hvor mange som skulle delta i mitt prosjekt som informanter. Før intervjuene følte jeg at mine informanter var litt bekymret og da jeg var ferdig med intervjuene har tre av dem har sagt at de var litt bekymret fordi de tenkte at kanskje jeg stilte dem noen detaljerte spørsmål utenom intervju spørsmålene.

I begynnelsen av intervjuene ga jeg dem igjen god informasjon om prosjektet til å engasjere seg og til å ta seg tid å snakke med meg. Mine informanter var engasjert og de snakket åpen om intervju spørsmålene.

Jeg synes at jeg fikk innpass og tillit fra foreldrene, for jeg tror jeg er en av dem siden vi alle er fra Iran.

Alle intervjuene gjennomføres på persisk språk, men informantene fikk spørsmålene stilt skriftlig både på norsk og persisk språk. Både jeg som forsker og mine informantene hadde gode kunnskaper om persisk språk fordi persisk er vårt morsmål. Det var informantene som valgte hvilket språk (norsk eller persisk) intervjuene skulle gjennomføres på.

I forhold til meg som erfaringsmessig, foreldrene kunne kjenne seg først litt stress og bekymret i begynnelsen av intervjuet, men etter vært de kjenner seg ganske trygg og har begynt å svare på intervju spørsmålet.

Jeg satt av mellom en og to timer til hvert intervju. Etter at vi var ferdig med intervjuene, fikk jeg masse positive tilbakemeldinger. De har sagt at de ønsker at deres barna lærer seg både norsk og persisk språk og de ønsker å få informasjon om hva slags tilbud barnehager og skoler

kan gi til persiske familier for å støtte barnas morsmål. Alle har vært interessert i å lese min master avhandling. Til slutt sa jeg til dem, hvis det var noen ting som de følte at de ikke hadde forstått eller hadde noen nye spørsmål, kunne de ta kontakt med meg og stille flere spørsmål dersom de følte behov for det.

4.2. Konfidensialitet og informert samtykke

Alle informantene ble informert skriftlig om at alle personopplysninger ville bli behandlet konfidensielt. Utskrift og notater av intervjuene vil bli konfidensielt behandlet. Svarene blir anonymisert, og når jeg er ferdig med avhandlingen, blir at datamaterialet slettet.

Personopplysninger som deres navn, utdanning, antall barn og så vider skal lagre konfidensielt. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i noen publikasjoner som bygger på materialet.

I tillegg informerte mine informantene skriftlig at det er helt frivillige å delta i denne undersøkelsen. Ingen av informantene ønsket at jeg brukte lydopptak, og under intervjuene brukte jeg ikke lydopptak. Jeg leverte intervju spørsmålene (både norsk og oversettesle på persisk) til mine informanter og de tok gode tid for å lese gjennom alle spørsmålene. Deretter gikk vi gjennom hvert spørsmål og de svarte meg et og et på hvert spørsmål. For å sikre datamaterialet ble alle svarene på hvert spørsmål skrevet jeg på en feltdagbok.

På et hvilket som helst tidspunkt kan deltakerne trekke seg uten at det vil få noen konsekvenser og deltakerne behøver ikke å opplyse om hvorfor de ikke vil delta.

Jeg har laget taushetsplikt og prosjektet er forskriftmessige meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

4.3. Godkjenning av intervju spørsmål

Jeg hadde laget en skriftlig informasjon som jeg sendte først til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) for å få godkjenning på mitt prosjekt (før har jeg sendt til mine informanter via e-post).

Jeg fikk godkjenning av intervju spørsmålene (det var 22 spørsmål) etter søknad hos NSD i april 2015. For å søke godkjenning hos NSD, måtte jeg fylle ut et skjema og skrive om formålet med studiet, og skissere kort forskningsspørsmålet som skal analyseres. Jeg måtte opplyse om prosjektet er en master og ved Høgskole i Oslo og Akerhus. Jeg måtte beskrive hvordan utvalget er trukket og hvorfor personen forspørres om å delta i mitt prosjekt. Også måtte jeg beskrive hovedtrekkene i studiet både datainnsamling (intervju) og eventuell innsamling av opplysninger om deltageren fra andre kilder og beskrive om hvilke typer opplysninger som

innhentes (spørsmålene) og i hvilken form data ble registrert (notater).

For å ta hensyn for taushetsplikt måtte jeg beskrive hvem som ville ha tilgang til personopplysningene. Når prosjektet avsluttes måtte alle datasamlingene slettes. Det er frivillig å delta i studien, og informantene kan når som helst trekke sitt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom de trekker seg, vil alle opplysninger om dem bli anonymisert.

Dersom informantene ønsker å delta eller hadde spørsmål til studien kunne de ta kontakt med navn og telefonnummer til prosjektansvarlig. I studentprosjekt må også kontaktopplysninger til veileder/daglig ansvarlig påføres. Jeg har signert forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet og sendt til NSD med intervju spørsmålene som vedlegg.

4.4. Intervju

Jeg hadde bestemt meg for individuelle intervju med mine informanter. Intervju spørsmålene var 22 spørsmål og ble delt i fem tema:

- språkmiljø hjemme hos barn med persisk foreldre
- språkbruk i kommunikasjon med de andre barn, familier og sletninger
- bruk av hjelpemidler for utvikling og lære morsmål
- forhold mellom hjem og barnehage
- foreldres forventning

Temaene tok utgangspunkt i undersøkelsens forskningsspørsmål. Dette ble gjort for å danne grunnlaget for temaene jeg ønsket å undersøke nærmere, men også for å være til hjelp i det videre analysearbeidet.

4.5. Analyse av empiri

Det finnes ulike spesifikke analytiske verktøy innen kvalitativ forskning som kan anvendes for å gjøre intervjuanalysen oversiktlig og for å fortolke datagrunnlaget. Forskers forforståelse, teorier og en eventuell hypotese er viktige utgangspunkt for dataanalysen (Johannessen, Tufte, Christoffersen, 2010, s. 163).

Kvale og Brinkmann (2009) beskriver tre ulike tilnærminger til intervjuanalyse, analyser med

fokus på mening, analyser med fokus på språk og generelle analyser. Jeg har valgt å analysere datagrunnlaget med en generell tilnærming og det Kvale og Brinkmann (2009,s. 239) beskriver som intervjuanalyse som bricolage.

«Bricolage er noe som er sammensatt ved hjelp av tilgjengelig verktøy, selv om verktøyene ikke er beregnet på den foreliggende oppgaven. Bricolage tolkeren benytter en rekke blandede tekniske diskurser og beveger seg fritt mellom forskjellige analytiske teknikker og begreper» (Kvale & Brinkmann,2009,s. 239).

Analyse betyr oppløsning i bestanddeler eller å dele opp .

«Analyse innebærer altså å dele opp beskrivelsen og se nærmere på hva den består av og hvordan de enkelte delene står i forhold til helheten» (Løkken og Søbstad,2009,s. 62).

Først leser jeg gjennom spørsmålene fra intervjukjemaet og svarene fra mine informanter og deretter analyserer jeg materialet. Jeg har et tanke kart i tankene mine og skal lese alle intervjuene en og en og konsentrerer meg om dialogene mellom meg og hver av informantene. Men tilslutt skal jeg slette alle transkriberinger pga. anonymiseringen av mine informanter.

Disse temaene skal jeg ha fokus på:

- Utdanning
- Språktilknytning til barn
- Språket som mine informanter bruker hjemme med sitt barn.
- Å ha barn som går i norske barnehager.
- Deres nettverk i Norge
- Morsmål og andre språk
- Hjelpemidler for å lære språk
- Forventning fra barnehage
- Samarbeid med barnehage

4.6. Validitet og reliabilitet

Validitet handler om sannhet og riktighet (Kvale,1997,s. 164).

Vedeler (2000,s,126) også sier at: «*validitet angår spørsmål om gode data, gode utvalg, gode analyse og godt dokumentert prosess.*»

Hun mener at validitet refererer til sannhetsgehalten i dataene man har innhentet og hvor velbegrunnet og troverdig undersøkelsen og resultatene fra den er som helhet. (Vedeler,2000,s. 106).

Jeg ønsker gjennom min undersøkelse å finne hvordan jeg kan skape validitet kunnskap om hvordan persisk foreldre kan hjelpe barnas språk ved å ha gode språkmiljø i hjemme for å lære eget morsmål. En forutsetning for validitet innebærer kvalitet gjennom hele forskningsprosessen. Dette gjelder også håndverksmessige siden av arbeidet (Kvale,1997).

I Følge Özalp (2005) reliabilitet og validitet berører alle stadier i en undersøkelse, tematisering, planlegging, teori, analyse og rapportering.

Kvale (1997,s. 47) definerer de to begrepene slik:

«Reliabilitet henviser til hvor pålitelig resultatene er og med validitet men hvorvidt en intervjustudie undersøker det den er ment å skulle undersøke».

«Reliabilitet har med forskningsfunnens konsistens å gjøre» (ibid,s.164).

Jeg hadde intervju med mine informanter og stilte dem spørsmålene som jeg har skrevet i intervju spørsmålene. Jeg prøvde meg som intervjuer. Mine informanter fikk anledning til å lese sine intervjuer for å godkjenne dem. Jeg reflekterte over min rolle som forsker og min egen forforståelse.

«Å reflekterte over om å forske på eget fag og eget folk , det er viktig for å ivareta undersøkelsens validitet» (Özalp,2005).

Da jeg hadde intervju med persiske foreldre var jeg klar over hvordan intervju personer kan innvirke på situasjoner og hvordan jeg kan påvirke intervjusituasjonen som intervjuer.

Mine informantene hadde mulighet til å snakke fritt om hvert spørsmål under intervjuet og jeg noterte hvert eneste ord som de svarte på spørsmålene mine. For å gjøre dette, ba jeg min informantene at snakker tidlig og sakte som kan jeg skrive hele svarene. Informanten fikk anledning for å lese sine svar som ble notert av meg under intervjuet for å godkjenne det hvis de ønsket å endre på noe.

Reliabilitet handler om muligheten for å måle samme fenomen flere ganger med resultater som

er tilnærmet like.

«Slik er det viktig med en standardisert prosedyre for datainnsamling. Reliabilitet har foruten prosedyre for datainnsamling også å gjøre med de måleinstrumenter som benyttes i studien, og om disse måler korrekt og på en slik måte at man kan anta at resultater som framkommer er troverdige» (Vestad,2013,s. 40).

Hvis jeg ble misforstått på noe av de svarene, hadde de mulighet å lese gjennom og påpeke hvis det var noe feil. Hvis vi hadde en del misforståelser og jeg opplevde at et par av spørsmålene kanskje ikke så forståelig ut for informanter, har jeg prøvd å forklare mer om spørsmål. I følge Vestad (2013) man kan si, validiteten avhenge av reliabiliteten. Om validiteten på en studie er mangelfull, kan allikevel reliabiliteten være tilfredsstillende. Til tross for dette er det et mål at disse to kvalitetsbegrep samspiller på en optimal måte, slik at man innfrir kvalitetskrav.

Özalp (2005,s. 128) påpekte at en undersøkelses validitet handler blant annet om de metodene som blir benyttet, forskerens håndverkmessige dyktighet, og teoretisering over fenomenet som undersøkes.

Validitet viser til undersøkelsens gyldighet og er knyttet til forskers tolkning av undersøkelsens datagrunnlag (Thagaard,2003). Som forsker blir det viktig å være kritisk til egen rolle og spørre seg om tolkningene er gyldige i forhold til den virkelighet som er undersøkt (ibid).

Utvelgelse av informanter har i følge Thagaard (2003) betydning for undersøkelsens overførbarhet utvalgs kriteriene var informantene som var etnisk persisk foreldre med barn i barnehagealder.

Som forsker er det nødvendig å være kritisk til egen forskerrolle og spørre seg om det er grunnlag i egen forskning til å overføre det til lignende fenomener (Johannessen, Tufte og christoffersen,2010).

Utvalgs kriteriene i denne undersøkelsen kan medføre at mine informanter ikke er representative for alle persiske foreldre med barn i barnehagealder og deres forståelse av morsmål og språkmiljø.

I følge Vedleder (2000) blir utvalget i kvalitative undersøkelser nødvendigvis lite. Det er da viktig at man finner frem til et troverdig utvalg, men ikke et representativt, i statistisk forstand (Vedleder,2000,s. 75). Jeg har hatt fem informanter og intervju spørsmålene har vært like, men

barnefamilier var forskjellige og deres svar på intervju spørsmålene var forskjellige også. De jeg har intervjuet har kommet til Norge til forskjellige tidspunkter. De har hatt forskjellige utdanningsnivå og yrke og de flyttet til Norge p.g.a ulike grunner. For eksempel kom noen til Norge som flyktninger og noen som arbeider og familieforening. Jeg kan ikke presentere noen detaljert om mine informanter p.g.a taushetsplikten unntatt alle barna som går i norske barnehager.

Mitt ønske med denne undersøkelsen har vært å bidra til å øke forståelsen for hvordan er språkmiljøet hjemme hos barn med foreldre som har persisk som førstespråk?

I barnehagen har man oftest lang og god erfaring i å samarbeide med foreldre. Dette er vi/de også pålagt i henhold til «Lov om barnehager». Barnehagen skal møte alle foreldre med respekt og med troen på at alle foreldre gjør det de mener er til det beste for sine barn.

Bekreftelsen i undersøkelse kan styrkes ved å beskrive forskningsprosessen (Johannessen, Tufte og Christoffersen,2010).

Jeg har forsøkt å beskrive hele prosessen og redegjort for alle mine valg gjennom hele prosessen. Jeg har forsøkt å se på egen forskerrolle med et kritisk blikk.

4.7. Ethiske refleksjon

Intervjuforskning er fylt med moralske og etiske spørsmål. Det knyttes moralske spørsmål både til intervjuundersøkelsens midler og dens mål. Ethiske problemstillinger preger hele forløpet i en intervjuundersøkelse, og man bør ta hensyn til dette helt fra begynnelsen av undersøkelsen fram til endelig rapport foreligger (Kvale & Brinkmann ,2009).

Aadland (2010) omtaler etikk som systematiske refleksjon over moralsk praksis. Det handler om hva som er rett og galt.

Rhedding-Jones (2005) fremhever at ord som ligger nær etikk er ansvarlighet, respekt og moral. En forsker skal ha fokus spesielt på etiske aspekter ved arbeidet med prosjektet. I min forskning tar jeg hensyn til hvordan jeg har krav på frivillig og informert samtykke, anonymisering og konfidensielt .

Åpenhet og ærlighet både fra forsker og informanter kan være det beste grunnlag for gode og troverdige resultater for en forskning.

I disse intervjuene som jeg har gjennomført har jeg snakket med foreldre om sine barn. Jeg hadde separat kontakt med hver enkelt foreldre og nevnte aldri navn på andre informantene.

I min undersøkelse blir all informasjon om informantene anonymisert og alle dataopplysninger slettet når prosjektet er avsluttet. Frem til det blir alle identifiserbare personopplysninger lagret forsvarlig. Jeg plasserte alle datamaterialet i en arkivskapet i mitt arbeidsrom hjemme hos meg å låse den arkivskapet hele tiden. Ingen har tilgang til min arbeidsrom .

Jeg mener undersøkelsen har respekt for menneskeverdet og at krav om å unngå skade og alvorlige belastninger er fulgt. Prosjektet er meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste(NSD).

Kapittel 5:

Kapittel 5 handler om innledning av analyse og temaer på intervju spørsmålene.

5. Analyse

5.1. innledning av analyse

I dette kapitlet presenterer jeg empiri og data fra mine fem informanter. Jeg peker på likheter og forskjeller som jeg fant gjennom intervjuer og legger inn analysen for hvert intervju med informanter.

Jeg minner om mitt forskningsspørsmål:

«Hvordan er språkmiljøet hjemme hos barn med foreldre som har persisk som førstespråk?»

Jeg har intervjuet informanter om språkmiljøet hjemme hos sine barn. Mine informanter gjør mange egne valg når det gjelder innerom, utstyr og hjelpemidler for å lære persisk språk til sine barn. Disse valgene fra foreldrene påvirker lekene, aktivitetene og språkbruk i hjemmet. Jeg fikk mulighet til å sammenlikne situasjonen og likheter mellom foreldre. Mine informanter har blitt intervjuet og deres forståelse av dette forstås kanskje ikke på samme måte av meg. Noen ganger bruker mine informanter ordet «*våre språk*» og «*andre språk*». *Våre språk* betyr morsmålet (persisk) og *andre språk* betyr for dem norsk språk.

Fire av de persiske foreldre har bestemt seg for å snakke persisk med barna hjemme. For å gjøre dette de hatt en egen grunn. De hadde mye fokus på egen nasjon (persisk bakgrunn), identitet og kultur. De har ofte sosial kontakt med andre persiske familier som har barn i barnehagealder. Deres barn har vært i små (2-5 år) og har tilknytning til språket som foreldrene bruker for å snakke med hun/han hjemme. En av de mine informanter snakker med sine barn på norsk, fordi vedkommende tenker at når deres barn skulle begynne i barnehage måtte de kjenne de norske ordene og de tenker at hvis deres barn ikke forstår de norske ordene i barnehagen, blir det mye stress og psykisk belastning for barnet.

I min undersøkelse er det de persiske foreldre som innehar definisjonsmakten og bestemmer hva som ansees å være relevant kunnskap. De utøver makt også over språket og barnas språk.

Foreldrene bestemt seg at på hvilken språk (norsk eller persisk) snakker med sitt barn .

Gabrielsen Sletta (2013,s. 9) sier: *«språk er ikke bare en kanal hvor informasjonen om de underliggende stemninger og atferd formidles eller fakta om verden kommuniseres. Språket er heller en maskin som utgjør den sosiale verden. Dette gjelder også for konstitueringen av sosial identitet og sosiale relasjoner».*

Diskursen er et sentralt begrep hos Michel Foucault og hans undersøkelser av forhold mellom makt og kunnskap (Foucault,1999).

Når intervjuet jeg mine informanter la jeg merke til at :

- språket de bruker for å snakke med barna i hjemme
- bestemmelse fra foreldrene om sosial kontakt med andre familier
- plan om å reise til hjemlandet eller ikke
- type hjelpemidler for å lære språk til barna
- bruk av TV-programmer
- valg av bøker
- aktivitetene

er under kontroll fra foreldrene. Barna hadde ikke noe valg når det gjaldt egne aktiviteter eller språkbruk hjemme. Foreldre nevner at de bestemmer over disse punktene som jeg merket på .

I teorikapitlet mitt har jeg skrevet om begrepet Jeremy Bentham's teoretiske modell panoptikonet for å beskriver maktsystemer og kunnskapsdannelse. Med begrepet makt kunnskap viser Foucault (1999b) at kunnskap aldri er en verdinøytral beskrivelsen av virkeligheten, men en strategi som konstituerer og støtter opp under maktrelasjoner. Blikket til den som er «tårnet» har mål og normalisere sine handlingene og kontrollere de som sitter i celler . Foreldrene har bestemt at hva slags språk barna skal bruke hjemme. Foreldrene bestemt, hva slags bøker, kan barna brukes eller hva slags programer kan barn se på TV.

Gjervan, Andersen og Bleka (2009,s. 123) sier at:

«barn med minoritetsspråklig bakgrunn behersker i ulike grad det norske språket når de begynner i barnehage eller skole.»

Gjervan, Andersen og Bleka (2009) påpeker at noen barna har utviklet en gode kompetanse i både morsmål og norsk. Dette er avhengig at i hvilken grad barnet har hatt tilgang til

norskspråklig miljøer og hvor mange år har barn bodd i Norge.

Jeg tolker denne setningen at små barn ikke har nok kunnskap om språk i de første leveårene og foreldre bør oppmuntres til å støtte sine barn i det språket de kan best, som ofte er morsmålet. Når foreldre får benytte det språket de mestrer, blir kommunikasjonen mer naturlig og kognitivt kompleks (Huge, 2007). Derfor har foreldrene bestemt seg for å snakke med barna på deres eget morsmål. Barn som har god språkutvikling på sitt morsmål kan ha kontakt med besteforeldre, slektninger og venner som har samme språk. Barn med gode ferdigheter i sitt morsmål kan delta på forskjellige diskusjoner sammen med sine foreldre. Foreldrene er de beste læremestere for sine barn, når det gjelder å utvikle et godt fungerende morsmål.

Når jeg leste gjennom svarene etter intervjuene, en av spørsmålene gjaldt om samarbeidet mellom foreldrene og barnehageansatte i forhold til språk og morsmålet. Ingen av mine informanter fikk noen anbefalinger om hvilket språk de skal snakke med barnet sitt. De fikk heller ingen støtte fra barnehagen til barnas utvikling av persisk språk. De hadde ikke noe samarbeid om barnas morsmål.

Under intervjuene spurte jeg mine informanter om barnehagen hadde gitt dem noen anbefalinger om hvilket språk burde snakke med sine barn hjemme. Fire av informanter fikk ingen anbefaling fra barnehagen og det er bare en anbefaling fra barnehageansatt om bruk av morsmålet i hjemmet. To av foreldrene trodde at det å lære to språk parallelt ville hjelpe barna å få sammenheng i hverdagen. De fortalte meg at de hadde erfaring med at barna forteller det som har skjedd i barnehagen hjemme med sitt morsmål, og foreldre og barn får gleden av å dele opplevelser og i tillegg hjelper det barnet å utvikle morsmålet. De mente at det er best at barnehagen også deler den opplevelsen, spesielt med minoritetsbarn, for å bedre utvikling av norsk. De merket at barn som hadde et godt utviklet morsmål, lærte norsk mye lettere.

«Rammeplan for barnehager» er en politisk tekst som vil påvirke hvordan barn med minoritetsbakgrunn forholder seg til eget morsmål og norsk som andrespråk (KD,2011). Jeg mener at politiske tekster som Rammeplan har makt over utdanningssystemet i Norge.

Otterstad og Rhedding- Jones (2011,s.13) skriver at:

«Makt og maktens ansikt (vil) alltid være interessant å undersøke i utdanningen og i yrkesfeltet. Maktbegrepet til Foucault kan forstås som at makt alltid er virksom i det som gjøres og tenkes.»

I «Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver» (KD, 2011), kapittel 2.5 står det:
En rekke barn har et annet morsmål enn norsk og lærer norsk som andrespråk i barnehagen. Det er viktig at barna blir forstått og får mulighet for å uttrykke seg. Barnehagen må støtte at barna bruker sitt morsmål og samtidig arbeide aktivt med formål å øke barns norskspråklige kompetanse (KD,2011,s. 35).

5.2. Temaer på intervju spørsmålene

I dette kapitlet vil jeg påpeke likheter og forskjeller som jeg fant i intervjuene. Jeg har delt intervju spørsmålene i fem temaer.

5.2.1. Første tema: språkmiljø hjemme hos barn med persiske foreldre

Spørsmål om første tema gjelder om spørsmål nr.1,2 og 3.

I første tema på intervju spørsmålene, foreldre nr.1,2,3 og 4 har tenkt motsatt av foreldre nr.5. De tror at når barn lærer sitt morsmål, er det lettere for barnet å lære norsk.

Foreldre nr.2, 3 og 4 hadde nesten samme mening om det å lære persisk til barna. De tenker at persisk språk er deres morsmål og det er lettere for foreldre å kommunisere med barna på persisk. De mente at språk og kultur er avhengige av hverandre og de hadde fokus på at barna skulle lære persisk kultur via språket og skal kunne snakke med slekten i Iran i telefon, når slekten kommer til Norge på besøk og når barna reiser til Iran. Foreldre nr.2 nevnte at de ikke hadde gode kunnskaper om norsk språk og de tenker at barn kan lære seg norsk på feil måte hos sine foreldre og det derfor er best at barna lærer norsk i barnehage og skole.

Foreldre 2 svarer på tredje spørsmål i intervju : «..... *Jeg skal ta vare på min kultur og mitt språk, er en viktig årsak til det. Språk og kultur er veldig avhengig på hverandre. Også en annen grunn til ikke å snakke norsk med mitt barn, er at jeg ikke kan snakke norsk bra ...*». De tenker at det er best både for dem og deres barn at de kommuniserer på persisk, som begge behersker.

Foreldre nr.4 hadde mye fokus på identitet og bruk av persisk hjemme hos barn. De påpekte at de er iranere og må ta vare på sin egen kultur og språk. De kan ikke reise tilbake til Iran nå,

men de tenker at en dag kommer familien å reise tilbake til Iran. De mener at det å lære persisk til barna er en forpliktelse for familien.

Noen barn lærer to språk samtidig og det kan være mange årsaker til det. For eksempel, en av mine informanter (foreldre nr.5) påpekte at de snakker både norsk og persisk hjemme med sin ektefelle og barn, fordi de tenkte at når deres barn skulle begynne i barnehage, ville barna høre andrespråket og de hadde vært bekymret for at når barna begynte i barnehagen, så kjente de ingen norske ord. Derfor snakket foreldrene både norsk og persisk.

I følge intervju med foreldre nr.5, tenker de at hvis deres barn ikke forstår norsk i barnehagen, blir det mye stress og belastning for barnet. Derfor har de valgt å snakke norsk med sitt barn hjemme.

I følge Valvatne og Sandvik (2007), hender det ofte at voksne har problemer med å lære seg andrespråket, blant annet fordi det kan være vanskelig å tilpasse seg et nytt land og en ny kultur som kanskje føles svært fremmed.

Det kan være forskjellige grunner til at foreldre går over til å snakke andrespråket, men mange foreldre med minoritetsbakgrunn har også god kunnskap om andrespråket (norsk) og de kan kommunisere godt på dette språket. Men også da bør de tenke over hvilke konsekvenser det kan ha for barnet å bytte språk, blant annet konsekvensene for kontakt med besteforeldrene og andre slektninger.

I følge Valvatne og Sandvik (2007, s. 307) får ofte minoritetsforeldre et sterk press til å tenke mer på andrespråket enn på morsmålet. Ofte leser vi bekymrede innlegg i norsk medier om minoritetsbarn som mangler norskerdigheter. Uten at de samtidig sier noe om hvor viktig morsmålet er, kan foreldrene lett oppfatte det som at de burde gå over til å snakke norsk.

Alle fem foreldre har bestemt hvilket språk de skal snakke i hjemme med barna og barna hadde ikke noe valg at hvilket språk de skulle bruke.

5.2.2. Andre tema: språkbruk i kommunikasjon med andre barn og familier

Spørsmål om andre tema gjelder om spørsmål nr.4,5,6,7,8,9 og 10.

I andre tema som handler om kommunikasjon med de andre barn , familier og slekter, hadde alle mine informanter kontakt med andre persiske familier som hadde små barn, men en av mine informanter (foreldre nr.5) sa:

*«Vi har kontakt med mange persiske familier, men noen av dem har små barn. Ikke alle.....
Jeg tror mitt barn kan norsk mye, mye bedre, fordi da hun var liten snakket vi norsk...»*

Foreldre nr.1,2,3 og 4 har hatt kontakt med persiske familier som har små barn. Barna bruker begge språkene, både norsk og persisk, men ofte prater de persisk med hverandre. I kontakt mellom familier, snakker foreldre persisk med hverandre og derfor har barna sterk tilknytning til persisk og har god kommunikasjon med og forståelse for foreldrene, når de snakker persisk. Foreldre nr.5 fortalte at de har kontakt med persiske familier, men noen av dem har små barn. De påpeker at deres barn kan norsk mye bedre enn persisk. Grunnen er at foreldrene ofte prater norsk med barnet. De hadde en norsk nabo som har hatt god kontakt med dem og den norske familien hadde små barn. Barna har god kontakt med hverandre og i tillegg går deres barn i barnehage. Derfor er hun mye flinkere i norsk enn i persisk.

Noen av barna kan snakke sitt morsmål og noen kan begge språkene (morsmål og norsk). I min undersøkelse gikk alle barna i norsk barnehage og de kunne snakke både persisk og norsk.

Barna bruker begge språk. Barna bruker ofte norsk språk med andre barn og morsmålet med voksne og slekten hjemme. Noen ganger kan barna blande de to språkene.

Tre informanter fortalte at deres barn har kontakt med norske barn bare i barnehagen og to av informantene sa at barna hadde kontakt med norske barn både i og utenfor barnehagen.

Nå bor vi i en postmoderne verden. Digital lek er blitt mer og mer populært, også for stadig yngre barn. Med tanke på at barna i fremtiden skal bo i en moderne verden og jobbe med data, I-phone, I-pad osv. Da er det viktig at barn, særlig eldre barn og ungdom, blir vant med og komfortable med bruk av data og andre tekniske hjelpemidler, og at de kan fortolke og forstå medie verden. Dette kalles digital kompetanse.

I følge Bølgen (2006,s. 11):

«digitale verktøy er en ny måte å formidle verdier og kultur, gi rom for barns egen kulturskaping og bidra til at alle barn får oppleve glede og mestring i et sosialt og kulturelt fellesskap.»

Hun mener digital kompetanse er både å kunne bruke forskjellige digitale verktøy, og evnen til

å kunne velge egnet verktøy til den aktuelle situasjonen. Det er derfor viktig at personalet er i stand til å tenke nytt og annerledes, slik at de kan veilede og hjelpe barna. Bølgen (2008) mener også arbeid med digitale verktøy gir også mange fine anledninger til språkstimulering, fordi barna har noe kjent og konkret å snakke om.

Datamaskinen som et digitalt verktøy blir ansett for å være viktig for barna i min undersøkelse. Den andre foreldre snakker om digitale verktøy og fortalte at barnet var opptatt med CD-spiller, data og andre elektriske leker. På intervjuene fire av fem informantene trodde at når barna spiller eller ser på animasjon via nett, er dette en viktig språkstimulering for barna. De påpekte at generelt spiller barna mye dataspill uten hjelp og støtte av kompetente voksne, men det er best at foreldre har kontroll av hvor mange timer barn kan spille og hjelper barna for å bruke pedagogiske verktøy på datamaskin.

Tre av informantene reiser ikke til Iran, mens to gjør det. Foreldre som reiser til Iran snakker med barna på persisk med sine slektninger i Iran og har gitt høye poeng for å snakke på morsmålet. Etter intervjuene tenker jeg at det er god sammenheng mellom de barna som reiser til Iran og hvor mye de bruker persisk hjemme. Når barna snakker i telefon med sin slektninger i Iran, er det en god motivasjon til at barna lære persisk.

Etter min mening er det en gode sammenheng mellom de barna som har god kontakt med slektninger i Iran og bruken av persisk. Det er også god sammenheng mellom barn som har kontakt med persiske familier med små barn i Norge og bruk av morsmålet.

I en temahefte i Utdanningsdirektoratet nettside som heter «Språk i barnehagen mye mer enn bare prat» har skrevet:

«Barn utvikler evnen til å sanse, produsere og bruke språket for å forstå og for å kommunisere. Når barn tilegner seg språk, lærer de selve språkssystemet og å bruke språket i samspill med andre. Barn er født med ulike forutsetninger for å lære også for å lære språk. I tillegg er miljøet svært viktig for språktilegnelsen. Barn lærer det språket eller de språkene som blir brukt i familien og miljøet de vokser opp i. Mellom barn innenfor et miljø eller en kultur og mellom barn fra ulike miljøer og kulturer er det naturlig med betydelige, individuelle variasjoner i språkutviklingen.»

I min undersøkelse barn med persiske foreldre bruker både persisk og norsk språk i ulike sammenhenger og det er vanlig at flerspråklige barn behersker ulike områder og situasjoner

bedre på ett språk enn på et annet. Barnet kan for eksempel lettere fortelle om hva som har hendt i barnehagen på norsk, men foretrekker å bruke persisk når det skal snakke om ting og situasjoner som har med familien og hjemmet å gjøre. Barn med persiske foreldre kan bruke sitt morsmål i samtale med beste foreldre og eldre slektninger, men veksler mellom norsk og persisk når det snakkes med venner og søsken.

Noen foreldre med minoritetsbakgrunn kritiserer barn eller bruker makt mot barn for at de skal snakke morsmål hjemme og med sine slektninger, mens andre foreldre ønsker at barna snakker norsk både hjemme og ute.

For eksempel, foreldre 4 påpekte at «.....våre barna må lære persisk. Mitt barn skal kjenne persisk kultur og vårt folk.....»

De brukte verbene «må» og «skal» på en bestemt måte til barna. Foreldre 5 påpekte at de hadde bestemt seg for å snakke norsk med sitt barn allerede da barnet var lite og de tenkte at det var best for barnet å lære norsk.

Valvatne og Sandvik (2007,s. 306-307) påpeker at når barn skal få kontakten og oppdragelsen de trenger for å utvikle trygg identitet, må foreldre og barn kunne kommunisere på et språk som begge parter behersker. Dette er ikke minst nødvendig når foreldrenes kultur er svært forskjellig fra majoritetskulturen. Konfliktsituasjoner mellom foreldre og barn i slike situasjoner kan være vanskelig nok å takle, når foreldre og barn snakker samme språk. Forstår de hverandre dårlig rent språklig, er det mindre sjans for at de skal klare å finne gode løsninger på konflikter.

I andre del av spørsmålene svarer foreldre 4 på spørsmål 5: «Vi er Iranere og våre barna må lære seg persisk. Mitt barn skal kjenne persisk kultur og vårt folk. Det kommer en dag når vi kan reise tilbake til Iran og vi ønsker ikke at vårt barn mister sin identitet. Mitt barn snakker bare persisk med meg og omvendt.»

Foreldre nr.4 snakker ordentlig med sitt barn på en bestemt måte. Foreldre har mye fokus på at deres barn skal lære persisk.

Hvis barna bestemmer seg for å snakke norsk med sin foreldre, kan det bli en traumatisk opplevelse for både barn og foreldre (Valvatne & Sandvik,2007).

Under intervju med forelder nr.4, spurte barnet et spørsmål til foreldrene på norsk og jeg merket at far ikke ønsket å svare barnet. Barnet spurte en gang til på norsk og far sa «du må spørre på

persisk, så skal jeg svare deg». Barnet ble hissig, men spurte spørsmålet om igjen på persisk, for å få svar fra sin far.

Alle mine informanter svarte at barna kan leke og spille rollelek på forskjellig måte. Noen av barna snakket norsk, noen snakket persisk og noen snakket begge språk under lek.

For eksempel:

- lek med akebrett og gå på ski, vinterstid.
- rollelek som dyr, far, mor osv.
- bruke digitalverktøy som CD, data, elektriske leker.
- drama som sang, danser og teater.
- ute og innelek, som leke med sand, leke med dukker og andre lekeverktøy.

Under intervjuene fortalte alle mine informanter om forskjellige leker og lekeroller som deres barn er opptatt med. To av barna snakket både på persisk og norsk under rollelek og to av barna snakker norsk. En av mine informanter har ikke sagt noe om at deres barn spiller rollelek eller hvilket språk barnet bruker. Første foreldre fortalte at deres barn er veldig glad i dyr og tar lekeroller som et dyr, og har mye fantasiroller når hun leker med dukker. Barnet snakker norsk både i lekerolle og i fantasiroller. Barnet er opptatt med drama (sang og dans) og danser både med voksne og andre barn.

Foreldre to har sagt at deres barn snakker både persisk og norsk. Og synger på begge språk. Når barnet lærer og synger sang på persisk sammen med sine foreldre, er det en måte å lære persisk hjemme. Nora Kulset som er utdannet musiker og musikkpedagog fra Universitetet i Stavanger og har en master i musikkvitenskap fra NTNU, viser at daglig sang hjelper minoritetsspråklige barn i alderen 3-5 år med å lære seg språk både lettere og raskere. Som for eksempel at en nybakt mamma og pappa snakker og synger for sitt nyfødte barn. Ved å kommunisere ved hjelp av sang og «babbler» opplever barnet en måte å være i relasjon med andre på. Barnet kommuniserer og forholder seg til andre mennesker.

Kulset (2012, s. 48) sier:

«Det er mange måter musikken hjelper språklærningen inn i det nye språket. Dette er for å understreke at det å lære språk er en sosialt betinget sak, og musikken er den selvsagte port inn til sosiale relasjoner. Tenk bare på hva allsang gjør med en gruppe mennesker som ikke

kjenner hverandre så godt. Den er derfor et viktig verktøy når det gjelder å skulle sosialisere enhver språklærling inn i kulturen til de majoritetsspråklige. I tillegg er musikken også et sosialt verktøy når det gjelder å gi språklærlingen et spor tilbake til hjemmet via morsmålet.»

Den tredje foreldre forklarte at deres barn er opptatt med lekerolle som foreldrerolle og i disse rollene snakket barnet persisk. Men i andre leker snakket barnet både norsk og persisk. Foreldre fem forklarte at deres barn var opptatt med forskjellige leker både inne og ute, blant annet å leker med digitalverktøy og drama (teater). Barnet snakket norsk når hun lekte.

Under intervjuene på andre del av spørsmålene som handler om har barna kontakt med de andre persisk eller norsk barn og hva kan barna leke eller deltar i rollelek, svarte mine informanter.

Fire av informantene har hatt kontakt med andre persiske familier som har små barn, mens en av dem har hatt kontakt med persiske familier uten små barn. Alle barna har snakket med hverandre både på norsk og persisk, i kontakt med andre persiske familier.

Alle barna gikk i norsk barnehage og har hatt kontakt med norske barn der, unntatt en (foreldre nr.5), som har hatt kontakt med norske naboer som hadde små barn, der begge barna snakket norsk.

Tre av mine informanter sa at barna føler seg sterk på begge språk (persisk og norsk), fordi de snakker persisk i hjemme og norsk i barnehagen. En av informantene sa at deres barn har bedre følelse for og tilknytning til persisk språk, og siste informant sa at deres barn kunne snakke både norsk og persisk, men at det var mye bedre i norsk.

Tre av informantene reiste ikke til Iran og to informanter reiste til Iran sammen med sine barn. To foreldre som hadde planlagt å reise til Iran, ønsket at barna lærte persisk, slik at de kunne ha gode forhold og kommunisere godt med sine slektninger i Iran. Dette var en viktig grunn for disse foreldrene til å snakke persisk med barna.

Gjervan, Andersen og Bleka (2006,s.129) skriver:

«kan barn med minoritetsbakgrunn, som er født og oppvokst i Norge, oppleve å ha bedre språklige ferdigheter på norsk enn på morsmålet, men føler likevel at morsmålet er det språket de identifiserer seg med og det som skaper tilhørighet til familien. Dette er et viktig aspekt ved at barnet behersker morsmålet godt, nemlig følelsesmessig tilknytning til foreldre, slektninger

og familien.»

I følge Sandvik og Spurkland (2007, s. 90-91) er rollespill og drama viktige hjelpemidler for å skape meningsfulle situasjoner, hvor barn kan delta aktivt og reflektere over det de lærer. Dette er spesielt viktig for tospråklige barn. Barna skal forhandle om tolkning, betydning, begreper og kommunisere på en kompetent måte og utvikle sin forståelse av begreper. Barna har derfor behov for kontekstualiserte erfaringer som gjør det mulig for dem å bruke språket på en ordentlig måte.

5.2.3. Tredje tema: bruk av hjelpemidler for utvikling og lære morsmål i hjemme:

Spørsmål om tredje tema gjelder om spørsmål nr.11,12,13 og 14.

Tredje tema på mine intervju spørsmål, som handler om 4 spørsmålene om bruk av hjelpemidler for utvikling og lære morsmål i hjemme hos persisk barn.

Under intervjuene svarte mine informanter at barna bruker forskjellige hjelpemidler for å lære persisk, norsk eller begge språkene, for eksempel, bøker, TV, CD og data. Barn med persisk språk som morsmål, har ikke barne-tv på eget språk i Norge. Men mine informanter sier at de har mulighet å se på film eller barne-TV via internett og noen av barna kan se på forskjellige CDer.

Første foreldre fortalte at barnet brukte forskjellige hjelpemidler. For eksempel er barnet interessert i at foreldre leser barnebøker på persisk og ser på persisk barne-Tv på nett. Det er en oppgave for foreldre å lese før barnet når det skal sove. Barnet kjenner norsk alfabet. Foreldre fortalte meg oftes, mor som har lyst til å lese persiske bøker for sitt barn. Far har ofte vært ute og noen ganger sitter mor og ser på TV sammen med barnet. Barnet spiller ikke dataspill.

Andre foreldre har sagt at de bruker persiske bøker med bilde, CDer og animasjon for språkutvikling hos barnet og finner persisk sang på YouTube og synger sanger sammen med sitt barn. De sitter sammen og ser på norsk TV og spiller på data på norsk. Foreldre leser norske bøker for barnet.

De tredje foreldrene fortalte at de ikke brukte hjelpemidler for å lære persisk til barnet. Foreldrene synger bare persiske sanger for barnet og noen ganger ser de på TV sammen med barnet, men ikke barne-TV. Barnet spiller på data både på norsk og engelsk. Foreldrene leser ikke for barnet.

Flere foreldre fortalte at de brukte persiske bøker, animasjon og sang for barnet. Barnet ser både på norsk barne-TV og persisk animasjon. Ofte sitter barnet alene og ser på TV. Barnet bruker YouTube for å se på engelsk og norsk animasjon. Foreldrene bruker både persiske og norske bøker og i tillegg persisk fortellinger.

Foreldre fem bruker forskjellige hjelpemidler, som bøker på norsk. Barnet leker med engelsk og norsk alfabet og ser på norsk og engelske animasjon. Foreldrene sitter med barnet og ser på TV noen ganger. Barnet bruker data for å se på norsk animasjon via YouTube eller bruker CDer på data. Foreldrene leser norske bøker og synger norske sanger for barnet.

Jeg spurte mine informanter at hva grunnen er for å bruke hjelpemidler for barna. Fire av mine informanter har svart at de bruker forskjellige hjelpemidler på persisk og norsk for å bedre språkutviklingen til barna, mens den siste informanten har sagt at de bruker hjelpemidler på norsk og engelsk, men ikke på persisk.

Alle mine informanter ser noen ganger på TV sammen med sine barn. Tre av informantene ser både på norsk og persisk TV, en ser på norsk TV og en av dem ser på persiske programmer.

Alle barna spiller på PC, unntatt en. To av barna spiller på data både på norsk og engelsk, en av barna spiller både på persisk og norsk og en av dem spiller på PC med norsk språk.

Fire av mine informanter leser barnebøker for barna og en foreldre leser ikke barnebøker for barnet. To av informantene leser barnebøker både på persisk og norsk og to av dem leser bare på norsk.

Tredje foreldre kunne ikke lese barne boker eller de andre lesestoff for barnet. Grunnen var at både mor og far jobber på dagtid og det er mye stress og fysisk tungt på jobben deres. De nevnte at de er veldig slitne om kvelden og klarer ikke å lese for barnet, fordi i tillegg har de masse å gjøre hjemme om kvelden og får ikke tid til lesing for barnet.

Informantene fortalte at det er ikke mange persiske bokhandlere i Norge og at de ofte søker på forskjellige nettsider for å bestille persiske barnebøker og de har ikke mulighet for å velge forskjellige bøker. En av informanter sa at mange ganger sender deres slektninger barnebøker

og en av foreldrene sa at når de reiser til Iran, kjøper de barnebøker og tar med seg til Norge.

Foreldre fire hadde mye fokus på at barnet snakker persisk og lærer persisk i hjemme. Denne familien reiser ikke til Iran. De bestiller barnebøker via nett eller noen slektninger i Iran, men får sa at disse bøkene er trykket i Iran og for eksempel bildene viser separasjon mellom gutter og jenter på skoler og gata, det er mye læring om religion, alle jenter har hijab osv.

Foreldrene ønsket ikke å lese denne type bøker for barnet. De bestemte hva slags barnebøker de kjøper til barnet og hvilken type CDer og animasjon barn skal få høre eller se på. Far fortalte meg at han søker på gamle persiske fortellinger å fortelle barnet. Familien har god kommunikasjon med barnet på persisk.

I følge Landinfos nettside er den offentlige religion i Iran Islam og en stor del av befolkningene er sjiamuslimer. En stor del av iranske flyktninger og de som har bosatt seg i utlandet har sekulære ideer og tror ikke på Islam.

Iransk kultur og barns oppvekst i persiske familier i Norge er ikke avhengig av religion og etter min erfaring er det veldig likt med vestlig kultur. Og i tillegg til den moderne kulturen, ivaretar mange familier sin egen kultur og gamle persiske tradisjoner. Det er også stor forskjell mellom barns oppvekst i persisk kultur og for eksempel somalisk eller pakistansk kultur i Norge.

Jeg ble kjent med en pakistanske jente som er veldig glad i julefeiring. Før julaften kom hun hjem hos oss for å pynte juletre sammen med min datter. Hun fortalt meg at i hennes familie er det ikke lov å feire jul eller pynte juletre. Fordi hennes far tenker at jul er en feiring for kristne. Jenta fortalte meg at da hun var barn, fortalte mange barn om julefering og hvordan de pyntet juletre, men hun hadde ikke noe å fortelle. Derfor hadde hun ikke lyst å delta i samtalen. Jenta spurte meg: *«Iran er et muslimske land, men er dere kristne ?»* Vi snakket sammen om saken, og jeg fortalte henne at julaften og nyttårsfeiring har ikke noe religiøs mening, verken for meg eller min datter, men min datter feirer alltid jul fra det året vi kom til Norge. Nesten alle iranere feirer julaften og nyttårsaften i Norge. Påske og persisk nyttårsaften alltid på samme tid og ofte feirer iranere begge to. Det er fullt mulig å feire jul uten å vektlegge det religiøse budskapet. Jeg kjenner noen nordmenn, både ateister og humanetikere, som feirer jul i Norge. Mange ser på jula som en folketradisjon, ikke bare en kristen høytid. Det burde derfor ikke være noe i veien for å delta, selv om man tilhører en annen religion. Felles tradisjoner styrker samholdet. De barna som kommer tilbake på skolen etter for eksempel juleferien og ikke har feiret jul, blir veldig klar over at de er annerledes.

Alle mine informanter feirer julaften og nyttårsaften. De mener at julaften og nyttårsaften viser barna mer solidaritet, omsorg, kjærlighet, respekt og andre gode verdier.

I min undersøkelse har ingen av mine informanter sagt at de har planer om å sende barna til Iran for å lære språk eller få kjennskap til persisk kultur. Fire av fem mine informanter leser bøker for barna på norsk eller persisk eller begge språk. Og de mener at foreldrene kan gi barnet en stor gave og naturlig og god språkutvikling med høytlesing til sine barn og på denne måten er persiske familier like familier i vestlige land. I slike land etablerer mange foreldre daglige lesestunder tidlig, slik at barnet blir vant med det og forventer det på lik linje med påkledning, mating, stell osv. Ofte begynner foreldre med høytlesing først når barnet er 1–2 år. Da må man kanskje jobbe mye mer for å etablere gode lesestunder for barnet. I min undersøkelse har mor en store rolle i boklesing for barna.

5.2.4. Fjerde tema: forhold mellom hjem og barnehage

Fjerde tema på intervju spørsmål handler 6 spørsmål (nummer 15-20) om forhold mellom hjem og barnehage.

Første foreldre svarer på spørsmål om forhold mellom hjemmet og barnehagen. De sa at de ikke har forventet at noen ansatte snakker persisk med barnet, men det er et ønskelig at en persiskespråklig ansatt jobber i barnehagen. Barnehagen hadde ikke noen støtte og anbefaling til foreldre om hvordan de kunne utvikle morsmålet hos barnet eller hvilket språk som er best at foreldre snakker med barnet. Denne barnehagen hadde persisk barn i andre avdelinger.

Andre foreldre har sagt at de ikke forventet at noen personal snakker persisk med barnet. Men barnehageansatte har på eget initiativ fått navnet til noen persiske nettsider, hvor man synger barnesanger på persisk språk, som de bruker for barnet i barnehagen. Barnehagen gir ikke noen støtte eller anbefaling til foreldrene om aktiviteter på persisk. Men når foreldre snakker persisk med barnet, gir barnehageansatte en positiv tilbakemelding. Barnet deres er det eneste persiske barnet i barnehagen.

Tredje foreldre har snakket om en persisk assistent som jobber i barnehagen og en barnehageansatt har sagt til foreldrene at det er best for barnet at de snakker på morsmålet hjemme. Barnet er eneste persiske barn i barnehagen. Foreldre har ikke fått noen støtte fra barnehagen for å utvikle persisk språket hos barnet.

Fjerde foreldre fortalte at de ikke hadde forventet at noen snakker persisk med barnet i barnehagen, men at de ønsket at barnehagen hadde en persisk ansatt. Barnehagen ga dem aldri noen anbefaling eller støtte for å utvikle morsmålet og anbefalte heller ikke noen aktiviteter på persisk for språkutvikling hos barnet. Og det er ikke noen persiske barn i barnehagen unntatt deres barn. De fortalte at barnehagen ikke var opptatt av hvilket språk foreldrene brukte hjemme med barnet.

Foreldre fem har sagt at de ikke forventet at barnehagen snakket persisk med barnet. Det var ingen støtte, anbefalinger eller tilbud om aktiviteter fra barnehagen om bedre utvikling i persisk. Det er ingen persisk ansatt og ingen andre persiske barn i denne barnehagen. Barnehagen har ikke sagt noe til foreldre om hva slags språk de skal bruke i hjemme for å snakke med barnet.

Under intervjuene spurte jeg informantene om de forventet at noen i barnehagen skulle snakke persisk med deres barn. Fire av foreldrene svarte at de ikke hadde forventet at noen i barnehagen snakket persisk med barna, men de ønsket at barnehagen hadde noen ansatt som kunne snakke persisk med barna. I tillegg ønsket mine informanter god støtte fra barnehagen til deres barn i utviklingen av persisk språk. Det er bare en forelder som forventet at noen snakket persisk med barnet.

Foreldre nr. fem hadde ikke noe ønske om at barnehagen hadde en persisk assistent eller pedagog som kunne hjelpe barna med å utvikle persisk. De tenkte at kanskje barnehagen var den eneste arenaen hvor barn med minoritetsspråklig bakgrunn hadde mulighet å lære norsk og at det derfor ble viktig at man ikke brukte tid på morsmålet i barnehagen.

Noen av foreldrene hadde en slik tenkning når det gjelder sine barns språkutvikling. Og noen av foreldre ønsket ikke at barnehagen skulle tilsette tospråklige assistenter, for de var redd for at barnet da ikke kom til å lære norsk i barnehagen. På denne måten må pedagoger og førskolelærere kunne veilede og gi gode råd til foreldrene, når det gjelder hva som er gode forutsetninger for språkutvikling for barn med minoritetsspråklige bakgrunn (Gjervan, Andersen og Bleka. 2006, s.134-135).

5.2.5. Siste tema: foreldres forventning i forhold til intervju

Den siste del på mine intervju spørsmål handler om to spørsmål (nummer 21 og 22) om

foreldrenes ønsker og forventning i forhold til intervjuet og min undersøkelse. Her skriver jeg om en gruppe mennesker som er informanter i min undersøkelse og de tolker og forstår nye ting på sin egen måte.

På spørsmål 21 nevnte foreldre nr 1 og 3 at barnehagen burde ha fokus på flerkulturelle barn og deres tradisjon, i norsk barnehage. Informanter nr.1 påpekte at hun ofte har en spesiell følelse av at barnehagepersonalet ikke har respekt for minoritetsfamilier.

Gran (2008) sier:

«hennes barn dobbelt kulturtilhørighet ikke ble respektert, siden dette tidligere flerkulturelle skole og barnehage tilbud nå var monokulturelle.»

Denne tolkningen fra foreldre 1 kan være et eksempel på kulturelle forhandlinger, på makt og avmakt og på forholdet mellom minoritet og majoritet (Gran,2008,s. 94).

Foreldre 2 ønsket ikke å si noe om dette. Foreldre 4 har ønsket at en persisk pedagog skulle jobbe i barnehagen som barnet går på og hjelpe barnet i språkutvikling både på norsk og persisk. Denne informanten pekte på samarbeidet mellom hjem og barnehage.

Tre av mine informanter hadde samme mening om foreldresamarbeidet og gode tilbud om pedagogisk hjelp for barnas språkutvikling. De mente at alle barnehager skulle ha mer fokus på minoritetsspråklige barn og språkutvikling på norsk og persisk hos barna.

Men den siste informanter (foreldre 5) sa at barnet skal bo i Norge og foreldrene tror derfor at det er viktig at barnet lærer norsk. De mente at barnet lærer persisk uansett, fordi foreldrene snakker persisk hjemme. Men ofte snakker de norsk med sitt barn. De har vært bekymret for skolestart og sa at de ønsker at barnet ikke får lavere kunnskap i norsk før skolestart. Derfor hadde foreldre 5 ikke så mye fokus på at barnet skulle bruke sitt morsmål.

Den tredje informant sa at *«.....Jeg har ikke mye kunnskap om barnehageloven, men jeg ønsker at barnehageansatt gir oss gode anbefalinger for å utvikle morsmålet og norsk hos minoritets barna....»*

Noen av foreldre hadde ikke kunnskap om «Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver» i det norske utdanningssystemet. Hvis barnehagens samarbeidsutvalg skal bli en arena for foreldre med minoritetsbakgrunn, må man sikre at alle foreldre får informasjon om barnehagens

organisering, med foreldreråd og samarbeidsutvalg, og at det også ved behov gis tilbud om tolk. Vi vil også tenke at dokumenter som «*Lov om barnehager*» og forskrift for rammeplan for barnehagens innhold og oppgave (KD,2011) burde oversettes til ulike språk.

«Barnet lærer norsk lettere hvis det har et godt utviklet morsmål. Begreps og språkutviklingen skjer parallelt på begge språkene, slik at språkene støtter hverandre» (Gjervan, Anderen og Bleka,2006,s. 130).

Alle mine informanter har vært interessert i delta i min undersøkelse og de ønsker å få gode resultater i denne undersøkelsen, fordi det gjelder deres barns morsmål. De har sagt at undersøkelsen kan være et viktig dokument for både persiske foreldre og barnehage ansatte. Og i tillegg kan det bidra til bedre plan for og fokus på språkutvikling hos persiske barn både fra foreldre og barnehage.

Kapittel 6:

6. Drøfting og funn

I dette kapittelet skriver jeg om drøfting, funn i undersøkelse og veien vider.

6.1. Drøfting

Hva kan jeg si om foreldrene i denne undersøkelsen, og deres erfaringer, forventninger og holdninger? Her skal jeg drøfte forskjellige punkter som mine informantene svarer under intervjuene.

A. Bruk av hjelpemidler:

Under intervjuene spurte jeg noe spørsmål fra informantene om, bruk av hjelpemidler som bøker og TV for barnas språkutvikling og i tillegg spurte jeg, ser foreldre på TV sammen med barna og hvilket språk bruker de mest? En av mine informantene (Foreldre 3) leser ikke bøker for barnet og alle informantene fortalt, oftes sitter barna alene å se på TV.

Foreldrene som sitter samme med sitt barn og se på barne-TV både persisk og norske barne-TV kan snakke mye om disse programmer med sitt barn og hjelper barn med språkutvikling eller når foreldre leser barnebøker for barna gjennom lesestunden og fortelling som uttrykksmåter, blir fortrolig med ulike teksttyper, utvide forståelsen av verden rundt seg, være del av en felleskap med felles referanseramme og ikke minst lesestunden åpner for barns medvirkning og språkutvikling (Sandvik og Spurkland. 2009,s. 59).

B. Bruk av barnelitteratur:

Sandvik og Spurkland (2009.s. 60) skriver:

«Litteratur er en språklig fremstillinger av ulike sakskompleks og språket bærer innholdet.»

Når foreldre leser bøker til barna både på norsk og morsmålet, klarer de å gjøre boklesing, bok samtaler, fortellingen og meddikting til naturlige og hverdagslige aktiviteter, kan det bli gode innlærings situasjoner for barnet. Dette er de beste læringsprinsipper for å lære språk, for to språklige barn. Det kan skje at når foreldrene er ferdig å lese bøker til barna, kan åpne en samtale mellom barn og foreldrene.

Sandvik og Spurkland (2009,s. 61) skriver:

«samtalen som utfolder seg, skal være spontan og kunne ta mange retninger. En tilrettelagt samtale, hvor den voksne har tenkt ut hva samtalen skal bestå av, er ingen ordentlig samtale. Den blir verken interessant eller verdt å være med i.»

Sandvik og Spurkland (2009) ble det utviklet en metode for språkstimulering med litteratur.

«Gjennom lesestunden kan barna utvikle språket sitt, bli kjent med fiksjon og fortelling som uttryksmåter, bli fortrolig med ulike teksttyper, utvide forståelsen av verden rundt seg, være et felleskap med felles referanseramme og ikke minst, lesestunden åpner for barnas medvirking.»
(Sandvik og Spurkland ,2009,s. 59).

C: Rollelek og språkutvikling:

Når spurte jeg informantene om kan det være barna i rollelek? Fire foreldre har nevnt at barna snakker norsk, persisk eller begge to språket under rollelek og to av barna er glad i drama (dans og teater).

I følge Sandvik og Spurkland (2007,s. 90-91) rollespill og drama er viktig hjelpemidler for å skape meningsfylte situasjoner, hvor barn kan delta aktiv og reflektere over det lærer. Dette er spesielt viktig for tospråklige barn. Barna skal forhandle om tolkning, betydning, begreper, kommunisere på en kompetent måter og utvikle sin forståelse av begrepet. Barna derfor har behov for kontekstualiserte erfaringer som gjør det mulig for dem å bruke språket på ordentlig måte.

D: Bruk av digitalverktøy:

Når det gjelder spørsmål i intervjuet om bruker barna digitale verktøy som PC for språkutvikling, fire av informantene fortalt, barna bruker PC og spiller dataspill eller bruker noen nettsider for å se på animasjon eller bruker CDer .

Hans Holter Solhjell, Gro Nedberg Grønli og Guri Bente Hårberg i samarbeid med Amendor As skriver en fagstoff som heter *«Hvorfor leken er viktig for barn?»*

(<https://ndla.no/nb/node/73916>). De nevnte at barn i dag helt fra tidlig alder av bruker stadig mer tid foran en skjerm av ulike slag, enten det er tv, en pc, et data spill, i-pad, i-fon med spill

og lignende. Dette er også en form for aktivitet hvor barnet er mindre fysisk aktiv enn det er i vanlig lek. Selv når et barn ser TV så er barnet riktignok ikke helt passivt. Det følger med, og fortolker det det ser, men det sitter stille, og det følger et hendelsesforløp som andre har laget. Barnet kan heller ikke gjøre noe for å påvirke det som skjer på skjermen, og skjermen gir ingen respons på barnets opplevelse, initiativ, tanker og følelser i forhold til det som skjer. I dataspill er dette litt annerledes, da barnet selv styrer mer, men «handlingen» er allikevel veldig sterkt strukturert av spillet, og barnet kan ikke i særlig grad påvirke spillets regler og handlingsforløp. Barn lærer ikke like mye språk av å se et menneske på en skjerm som snakker som av å ha et ekte menneske foran seg som relaterer seg til barnet.

I Dagbladet (29.10.2014) på side kultur har skrevet en artikkel heter «*Nei, barnet ditt får ikke «digital demens» av å bruke I-pad*». Artikkelen handler om Den tyske hjerneforskeren og psykiateren Manfred Spitzer som vekker debatt der han kommer med påstandene i boka «Digital demens», som nå er ute i norsk utgave. Spitzer mener det ikke er forsvarlig å introdusere digitale medier før barnet har fylt 15 år. Spesielt kritisk er han til at foreldre og barnehager lar småbarn bruke digitale verktøy.

Spitzer sier:

«folk tror de stimulerer læring hos barn, men de gjør det motsatte. De første årene utvikles sanseapparatet og det visuelle senteret i hjernen, noe all senere læring baserer seg på. Da blir det helt feil å tro at barn kan lære noe av et nettbrett der man ikke sanser noe som helst, og gjør alt med én bevegelse».

Det har kommet mange kritiske blikk til Spitzer uttaler. For eksempel Nina Bølgan er tidligere førstelektor ved førskolelærerutdanningen ved HiOA, og har digitale medier i barnehagen som spesialfelt. Hun er kritisk til at Spitzer uttaler seg fordømmende uten kjennskap til hvordan det tenkes om digitale medier i norske barnehager.

Bølgan sier : «Men brukes det med fornuft, i en pedagogisk sammenheng, kan dette gi barn positive erfaringer. Det krever samtidig barnehageansatte med nok pedagogisk kunnskap til å kunne reflektere over hva som er god bruk.»

Pedagogikkprofessor Eevi E. Beck sier seg enig med Manfred Spitzer i at barn ofte introduseres for digitale medier for tidlig og for ukritisk.

Hun sier:

«Jo yngre man er, jo mer påvirkelig og formelig er man. Vi trenger bevissthet rundt måten vi introduserer barn for data på, og jeg mener at barnehagealder blir for tidlig.»

Beck ser klare utfordringer i fremtiden.

«En stadig viktigere oppgave for foresatte og lærere er å sette tydelige grenser for barn og ungdoms skjermbruk. Da må vi også sette grenser for vår egen. Være villig til å glipp av det nyeste på nettet, og heller gå en tur sammen.»

Vi bor i et post moderne verden og har et samfunn der unge og små barn er i dårligere form og mer stillesittende enn før. Barn er mye opptatt med PC, tv-spill, I-fon, I-pad eller lignende. Jeg tenker, hvis foreldre og barnehageansatte bruker digitalverktøy i en pedagogiske sammenheng og setter grenser for bruk av digitalverktøy for barna, kan digitale lek hjelper barn for bedre språkstimulering og kan være en pedagogiske hjelpemidler for språkutvikling hos barn med minoritetsspråklig bakgrunn.

Sandvik, Garmann og Tkachenko skriver i synteserapport om skandinavisk forskning på barns språk og språkmiljø i barnehagen(2006-2014) at:

«Skandinavisk forskning viser at digitale verktøy er godt utbredt både i hjemmene og i barnehagen (og skole), og at små barn er aktive internettbrukere og digitalt kompetente. Digitale verktøy inviterer til lek, og de må ses i sammenheng med barns medielek men det er ofte kamp og konkurranse knyttet til styringen av de digitale verktøyene, og det er derfor viktig at voksne ikke ser på denne formen for lek som frilek, der den voksne har utdefinert seg som deltaker og dermed ikke involverer seg. Med digitale verktøy kan barn kommunisere hva de er opptatt av, og dermed kan de med enkle hjelpemidler bli sett og hørt. Digitale verktøy involverer språkbruk, de er litterasitetsfremmende og er godt egnet i flerspråklige barnegrupper.»

E: Kommunikasjon med familier og slekter er viktig moment for minoritetsspråklig barn:

En annen punkt som må jeg påpeke på, to av informantene nevnte at de reiser til Iran sammen med barna. Foreldrene har hatt fokus på bruk av persisk språk med barna i hjemme. De fortalt meg, det er viktig for forelder at barna kan kommunisere seg med slekter og familier på persisk språk når reiser de til Iran.

For minoritets forelderen er viktig at kan kommunisere med barna på et språk som de behersker godt. Hvis noen persisk foreldre reiser til hjemlandet eller snakker i telefon med sine slekter i Iran eller noen av de familie medlemmer som bestefar eller bestemor reiser til Norge for å besøke barna og barnebarn, det vil få negative konsekvenser for relasjonen mellom dem og barnet hvis de ikke kan kommunisere godt med hverandre på et felles språk.

Jeg kan støtte meg en sitat fra Gjervan, Andersen og Bleka (2006) som sier:

«Å være menneske handler mye om å utvikle sin identitet i møte med seg selv og andre mennesker. Den oppfatningen vi har om oss selv er i stor grad preget av hvordan vi opplever at andre ser på oss. Vi ser oss selv gjennom den andre blick og hvordan vi opplever at andre respondere på det vi tenker, mener og gjør. For barnet er foreldre, søsken, besteforeldre, andre voksne og etter hvert venner, de so har mest betydning for identitetsdanningen» (Gjervan, Andersen og Bleka ,2009,s. 139).

F. Barnehagerolle i barnsmorsmålsutvikling:

Under intervjuene når spurte jeg fra mine informantene om:

«Har barnehage gitt deg noen anbefalinger om hvilket språk du skal snakke med barnet ditt? Hvilken støtte gir barnehagen til barnet ditt i utvikling av persisk?»

Jeg forstår at foreldrene hadde ikke mye informasjon om at hva slags rettighet har deres barn for å lære eget morsmål. Og hvordan barnehage kan ha samarbeid med dem ang barns morsmål. I Norge venter en ny gruppe mennesker for eksempel innvandrere som tenker, oppfører seg og handler annerledes en det som er vanlig for dem og i deres hjemland. De har annerledes humor, ulike regler, normer, tradisjoner og sosial kompetanse. Disse faktorene er noe som ofte kan bidra til at misforståelser mellom innvandrere og etnisk norske oppstår, og resultatet kan for innvandreren være mye frustrasjon, et svekket selvbilde og usikkerhet.

Mange kan oppleve problemer med å få godkjent sin utdannelse i Norge, mens enkelte også kan oppleve å ikke få den godkjent. Statusen endres, og mange som var resurssterke og velutdannede i sitt hjemland, kan i Norge oppleve å bli stilt på lik linje med en som er analfabet. Begge er uansett flyktninger, innvandrere, minoriteter på ubestemt tid.

Den første tiden etter ankomsten til Norge, er det nesten umulig å kommunisere ettersom man

ikke kan språket. Et nytt språk må læres, og med det et nytt kroppsspråk og mimikk.

Mange innvandrere vil ha problemer med språket også etter en stund i Norge, og vil dermed ha begrensede muligheter for kommunikasjon og samhandling med andre og blir misforstått med regel i samfunnet, skole og barnehage når deres barn begynner å starte i barnehager og skoler.

Norsk vil aldri bli deres morsmål, og de vil aldri kunne uttrykke seg på norsk like bra som på deres eget morsmål (Kumar,2001).

For mange minoritetsforeldre vil denne overgangen være spesielt vanskelig. I tillegg til de nevnte vanskelighetene som kommer av å flytte til et fremmed og nytt land og deres barn skal begynne på barnehage eller skoler med et helt nytt språk.

De er bekymret for barns identitet, barns sitt morsmål osv. I dette samhandlingen foreldrene med minoritetsbakgrunn trenger mye støtte, hjelp og veiledning fra det norske samfunnet, barnehage og skoleansatte og for å kunne få denne hjelpen må de til en viss grad integreres i samfunnet (Sørheim,2001).

I min undersøkelse, informantene har høyere utdanning på de andre fag men de hadde ikke noen informasjon om norsk Rammeplan for barnehager eller barns rettighet for å lære eget morsmål i Norge. Jeg kritiserer at, de som jobber med barn som pedagog, barnehage styrer og de andre ansatt i barnehage skal ha både faglig og etiske prinsipper og forpliktelse for å informere foreldre med minoritetsbakgrunn om barn sine rettigheter for lære eget morsmål.

I Norske rammeplan for barnehage innhold og oppgaver (KD,2011) skriver at:

«Barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling. (Barnehageloven § 1 Formål,1.ledd).»

«For å sikre samarbeidet med barnas hjem, skal hver barnehage ha et foreldreråd og et samarbeidsutvalg. (Barnehageloven § 4 Foreldreråd og samarbeidsutvalg).»

«Barnehagen må støtte at barn bruker sitt morsmål og samtidig arbeide aktivt med å fremme barnas norskspråklige kompetanse.» (Norske rammeplan for barnehage innhold og oppgaver, 2011,S. 35).

I intervju, spurte jeg av informantene om hvilket språket de bruker med barna i hjemme? Fire informantene har bestemt å bruke persisk i hjemme med barna og en av informanten har snakket norsk med barnet. I alle relasjoner, har foreldre bestemt over barna hvilket språk de skal snakke hjemme og dette er en maktrelasjon mot barn.

Jeg påpekte i teori kapitlet om teoretiske modell, panoptikonet for å beskrive maktsystemer og kunnskapdannelse.

«De som plassert i tårnet har fullstendig kontroll. De som er plassert i cellene der i mot, ser ingenting. De kan verken kommuniserer med andre celler eller med vakten i tårnet.»

(Focault,2007).

Når det gjelder spørsmålet om samarbeid mellom barnehage og foreldre for bedre språkutvikling hos barn, fire av informantene har ikke fått noen anbefaling fra barnehageansatte. Foreldrne nevnte at de mangler kunnskap om Norske rammeplan og hvordan barnehageansatte kan hjelpe foreldre med bedre samarbeid for språkutvikling hos barna.

Jeg kan tolke dette sitatet fra Focault (2007) som har skrevet i forrige avsnitt at faglig ansatt i barnehage som pedagoger og barnehage rektor har både kunnskap og makt. De har kontroll på at hvordan fungerer Norske Rammeplan og barnehageplan i barnehage som en utdannings institusjon. De sitter i tårnet og persisk foreldrene som har ikke budd i Norge så lenge og har liten eller ingen kunnskap om utdannings systemet i landet, plasserte seg i celler.

I følge Rhedding- Jones (2002) postkoloniale tenkning knyttes til undertrykking av mennesker som handler utenfordominerende diskurser. Denne forståelsen av kolonisering handler om undertrykking av mennesker som har et annet kunnskapssyn enn det som dominerende, et annet språk enn det som dominerer eller andre måter å oppdra barn på enn de som dominerer. Det er knyttet til ulike sett av makt og kunnskap.

Men det er viktig at foreldre og barnehage ansatte tenker i følge barnekonvensjon hva som er til barnets best (FN s konvensjon om barnets rettigheter ble ratifisert av Norge,08.01.1991).

Gjervan , Andersen og Bleka (2006) påpeker at barnehage personalet har et ansvar for å utvikle samarbeid med foreldrene og det er en sammensatt kompetanse som omhandler en kombinasjon av kunnskaper, holdninger og ferdigheter i forhold til å samarbeide. Grunnen for et gode

samarbeid mellom foreldre og personalet i barnehage legges på mange måter.

Gjervan, Andersen og Bleka (2006,s. 96) referer til Gotvassli (2001) som sier:

«De holdninger og verdier som råder blant personalet vil prege måtene man møter foreldre på. Gode gruppe preges av en god kollektiv selvfølelse, man er oppmerksom på hverandre.

Undring og refleksjon der ulike syn få komme fram og berike diskusjoner er utgangspunkt for nye læring og utvikling. Det er lov om barnehage og forskriften til loven, Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, som gir retningslinjer og setter rammer for foreldresamarbeidet.»

I formålsparagrafen i barnehageloven (§ 1) står det slik:

«Barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling.»

Dette innebærer at foreldrenes ønsker og behov for hvordan barna skal ha det, har stor betydning for barnehagens arbeid. Dette stiller krav til personalets evne til å legge til rette for foreldrenes reelle medvirkning. Samtidig er det viktig at foreldrene får god innsikt og informasjon om det pedagogiske tilbudet i barnehagen med utgangspunkt i sine ulike ståsteder.

For å sikre et gode samarbeid mellom personalet og foreldre må man ha en klarhet i ulike rollen i samarbeidet. Ansatte i barnehage har et yrkesmessig ståsted de forvalter en profesjonalitet gjennom sin formal og/eller realkompetanse. De utøver et fag og de har et mandat gjennom barnehage styringsdokumenter. De møter foreldre i kraft av den personen de er og med den stillingen de har i barnehagen, det være seg i styrer, pedagogiske leder, tospråklig assistent, assistent eller støttepedagog (Gjervan, Anderen og Bleka ,2006).

Forskriften for rammeplan for barnehage innhold og oppgaver (KD.2011) har fokus på personalets ansvar for både å ta initiativ til samarbeid med foreldre og for å utvikle det. Det å ha en bevissthet om eget verdigrunnlag og de verdivalg man gjør som oppdragere står sentralt. Barnehage skal legge til rette for å kunne drøfte ulike oppdragerspørsmål, der begge parter skal kunne gi hverandre råd, hjelp og støtte. Oppdragelsen i barnehagen skal bidra til sammenheng og kontinuitet mellom hjem og barnehage. Hvis foreldre venter på en gode forventning fra barnehage må ha gode forhold og samarbeid med barnehageansatt.

Ofte gir pedagoger uttrykk for at barnehagen skal ha hovedansvar for å lære barn norsk også skal foreldre ha ansvar for at barn lærer og utviklet sitt morsmålet. Hvis barnehage ansatte tenker på denne måte, de velger å ikke ansette to språklig assistent fordi de tenker at barn skal lære sitt morsmål hjemme hos foreldre. De tenker at kanskje barnehage er eneste arenaen hvor barn med minoritetsspråklige bakgrunn har mulighet å lære norsk og at det derfor blir viktig at man ikke bruker tid på morsmålet i barnehage. Noen av de foreldre som har en slik tenkning når det gjelder sine barns språkutvikling. Og noen av foreldre ønsker ikke at barnehage skal tilsette tospråklige assistent for at de er redd at barn kommer ikke å lære norsk i barnehage. På denne måte pedagoger og førskolelærerne må kunne veilede og gi gode råd til foreldrene når det gjelder hva som er gode forutsetninger for språkutvikling for barn med minoritetsspråklige bakgrunn (Gjervan, Andersen og Bleka,2006,s. 134-135).

Barn som vokser opp i Norge med norsk som sitt morsmål kan møte sine morsmålet i barnehage, hjemme, på butikk, på gata, TV, radio og mange forskjellige steder. Men barn med annet morsmål enn norsk vil språksituasjoner være annerledes. Noen av disse barna møter sitt morsmål bare i hjemme og kanskje hos venner eller noe slekter, men de har ofte færre og mindre variert språklæringsarenaer på morsmålet enn barn som har norsk som morsmål. Derfor det er et betydning for barn med minoritetsspråklig bakgrunn i Norge at utvikler morsmålet i barnehage ved hjelp av to språklige assistenter. Det er ikke alltid foreldre heller tenker over at barna er i en marginal morsmålssituasjon i forhold til det de selv kanskje hadde under sin oppvekst, barnehage kan derfor være en viktig støttespiller for foreldre på dette området (Gjervan, Andersen og Bleka, 2006.s. 136).

6.2. Funn i undersøkelse

Her skal jeg skrive om funn i min undersøkelse. Bae (2005) stiller spørsmål om funnene kan generere ny teori og om oppmerksomheten rettes mot det man ønsker å finne ut av.

Gran (2008) påpeker at spørsmålet er om metoden viste seg å være relevant for resultatet og funn i undersøkelse skal ha minimale skadevirkning for informanter i undersøkelse.

Noen av det jeg anser som min funn i undersøkelse, har jeg skrevet i min drøfting. Min funn gjelder om min informanter og deres opplevelse om språkbruk hos sine barn og språkutvikling hos barn med minoritetsspråklige bakgrunn.

Min funn også kan knyttes til min teori, spesial når det gjelder hensyn for barns valg og ser på barn som subjektive fenomener.

Her kan støtte meg en sitata fra Dalland (2000,s.115) som sier:

«Dersom vi ser at våre resultater sammenfaller med etablert teori , er det lettere å stole på de funnene vi har gjort.»

6.2.1.Barnehage og foreldre har store rolle i barns morsmålsutvikling

En av mine funn var at barn har bedre forutsetninger for å lære et andrespråk dersom de har et godt utviklet morsmål. Morsmålet og andrespråket kan fungere som støtte for hverandre. Om barnet har lært et begrep på morsmålet. Språkutviklingen skjer kontinuerlig fra barnet blir født. Foreldrene forsøker å kommunisere med barnet sitt fra dag en.

Bråten (1995) påpeker at språket er et kulturelt redskap som utvikles gjennom møtet med andre mennesker. Språkutviklingen skjer derfor innenfor en sosial og kulturell sammenheng. Språklig utvikling skjer ved at barnet forsøker å gjøre de ulike sosiale språkspillene til sitt eget gjennom å omforme eller transformere ulike språklige aktiviteter som er gjort sammen med andre, mer kompetente og språkbrukere. De voksne og foreldre rolle i språklæringen, er å ha en støttefunksjon i forhold til barnas språklige forsøk. Det blir med andre ord bygget et stillas rundt barnas språklige aktiviteter gjennom daglig språklig samhandling.

I min undersøkelse, persisk foreldre har store rolle i barns språkutvikling. Gode samarbeid mellom persisk foreldre og barnehage gir barn en bedre oppdragelse og utvikling. I følge Rammeplan (KD,2011) alt barnehagen gjør, skal ha barnets beste som grunnlag, og et nært samarbeid med hjemmet er viktig for å støtte barnets utvikling. Relasjonen mellom barnehage og hjem må være preget av åpenhet og likeverd. Personalet har ansvar for å samarbeide med alle foreldrene på en slik måte at de opplever seg sett, hørt og inkludert. Det er viktig for foreldrene at personalet viser interesse for barnet deres og opptrer som tilstedeværende og trygge.

I temahefte om språklig og kulturelt mangfold Gjervan (2006) viser at en ressursorientert barnehage vil være opptatt av å få til en god kommunikasjon mellom foreldre og barnehagen. Barnehagens personale og foreldrene til sammen har et felles ansvar og store rolle for barnas trivsel og utvikling. Om samarbeid med minoritetsspråklige foreldre, fremholder rammeplanen

at barnehagen har et spesielt ansvar for at alle foreldre har mulighet til å forstå og gjøre seg forstått i barnehagen.

«Barnehagen er et viktig møtested for småbarnsforeldre. I en barnehage med en ressursorientert tilnærming til mangfold verdsettes foreldrenes likheter og ulikheter, og ulike tanker om hva som er barns beste får komme til uttrykk...personalet og foreldrene er ikke nødvendigvis enige om alt, men ved å lytte til hverandre, får de en stadig større forståelse for hverandres oppfatninger» (Gjervan,2006).

Jeg har lest hele intervjuene med mine informanter, så tenker jeg at foreldrene var ikke bekymret bare for barnsmorsmålet, de ønsker også, barn lærer seg norsk som andrespråk på beste måte. En av mine informanter nevnte at barnehage er den eneste arenaen hvor barn med minoritetsspråklig bakgrunn, har mulighet å lære norsk. Foreldrene forventet at pedagoger og førskolelærer kunne veilede dem og gi dem gode råd , når det gjelder hva som er best for språkutvikling både på morsmålet og norsk for barn med minoritetsspråklig bakgrunn .

6.2.2. Barnssosialisering og språkutvikling

I denne undersøkelsen, ordner foreldre med sosialkontakt med de andre familier som har små barn og kontakt med slekter både i Norge og I Iran.

Sosialisering handler om å lære å leve sammen med andre mennesker i fellesskap. Når barn er sammen med de andre mennesker, begynner å oppfatte og samhandle med menneskene rundt seg. Når barn kontakter andre mennesker, lærer seg nye ord og verdier og i tillegg lærer for å ha hensyn og respekt for de andre.

Barn begynner å lære sosiale ferdigheter tidlig i livet. Et nyfødt barn møter verden for første gang med stort behov for trygghet og omsorg, men må tidlig lære seg å forholde seg til andre familiemedlemmer. Utviklingen av evnen til å kommunisere gjennom språk og forståelsen av rett og galt inngår i primærsosialiseringen, som foregår i familien.

De fleste barn i dag har gått i barnhage. Dette er en ny arena for et barn, som må forholde seg til andre barn på samme alder og andre voksne enn foreldrene. Sekundærsosialiseringen foregår i barn sin møte med samfunnet utenfor familien, gjennom barnehage, skolegang og venner.

Barn holder hele tiden øye med, og imiterer foreldrenes, familiens og venners væremåte. Når de blir eldre får de sosial kontakt ved å leke med andre barn. Sosialisering spiller en viktig rolle i barns språkutvikling. Med god sosiale ferdigheter kan barn bygge sterke og givende forhold

med andre mennesker og utvikler sin språkferdigheter. Kommunikasjon er prosessen å utveksle informasjon gjennom å snakke og å lytte, og er en viktig del av å leve. Persisk foreldre har viktig rolle for å organisere alle kommunikasjons aktiviteter som deres barn har for bedre språkutvikling og sosialisering både i hjemme og i norsk samfunnet.

6.2.3. Språkstimulering gjennom lesing og bruk av hjelpemidler

Barn må få bestemmes selv når det gjelder sin egen språk tilknytning men spedbarn kan ikke bestemme om det. Minoritetspråklige foreldre bestemmer seg at på hvilken språk skal de snakke med sitt barn og hva slags hjelpemidler de skal bruke for språkutvikling hos sin barn. Valvatne & Sandvik (2007) sier, barnebøker er engasjerende hjelpemidler for språkutvikling hos minoritetsbarn. Gjennom bøker kan minoritetsbarn med et annet morsmål. For eksempel barn med persisk som morsmål, kan få gode muligheter for andre språklæring (norsk) og bli kjent med en viktig del av barnekultur og familie kultur i Iran. Når leser foreldre persisk bøker til barna eller ser på et persisk animasjon, oftes det kommer samtale mellom barn og foreldre for eksempel etter lesestund, og denne samtale mellom barn og foreldre eller barn og barnehageansatt hjelper barn med språkstimulering både på morsmålet og andre språket. Når barn og voksne har samtaler rundt en tekst eller bok, gir anledning til å stimulere barnets uttale og setningsproduksjon.

«Voksne i samtale med et bar bygger et stillas som gjør at barnet kan være en mer avansert kommunikasjonspartner enn det språkferdighetene skulle tilsi. Samtaler mellom voksne og barn er derfor ofte svært spesielle samtaler, der er barnet, altså den språklig minst kompetente som får den ledende rollen» sier Valvatne og Sandvik (2007,s. 209-210).

6.2.4. Morsmålets betydning

I Norge er de fleste opptatt at barn lære norsk og klarer seg på skole og samfunnet. Det er ikke mange som tenker hvordan det går med morsmålet. Men for barn med minoritets bakgrunn, morsmål har store betydning (Valvatne og Sandvik,2007,s. 306). Barn med persisk som førstespråk kan kommunisere godt med sine nærmeste slekter og familier i Iran, når har gode

kunnskap om persisk språk. I tillegg morsmålet har betydning for læring av norsk som andre språk.

Her kan jeg støtte meg en sitat fra Valvatne og Sandvik (2007,s. 308) som sier:

«Barnet som er en gode samtalepartner på morsmålet, vil ha bruk for sin ferdigheter også på andre språket. Og den som kan følge med i og sjøl produsere fortellinger, beskrivelser og andre slags tekster på morsmålet, vil ha bruk for sin ferdigheter også på andre språket.»

6.2.5. Minoritetsspråklig barn er en resurs for barnehage

Under intervjuer som hadde jeg med min informantene, foreldre 3 fortalt meg sin ønske å si:

«Jeg ønsker at alle barnehager har mer fokus på minoritetsspråklige barn og deres kultur.»

I følge Valvatne og Sandvik (2007,s. 312) når en språklig og kulturelt mangfold inngå i det daglige arbeidet i barnehage og skole, oppnår en trolig noe som er enda viktigere enn å stimulere utviklingen av språklig bevissthet og å utvide barnas bilde av verden, nemlig å forebygge motsetninger mellom majoritets og minoritetsbarn. I denne sammenheng alle språklige og kulturelle bakgrunn skal få fram og må alle bidra og barn lærere seg fra små alder at alle kunnskaper og erfaringer er like viktige.

En av mine informantene, foreldre 5 var bekymret at når barnet har kommet til barnehagen så kjenner ingen norske ord. Derfor har foreldre snakket på norsk med barnet. Jeg synes det er unødvendig at minoritetsforeldre stresser seg når barna skal begynne på barnehage g lærer seg andrespråk.

I følge Valvatne og Sandvik(2007,s. 312- 313) som sier:

«Når språklig og kulturelt mangfold er ressurs, blir også barn som ikke ennå behersker norsk språk og kultur er ressurs, fordi de kan så mye som etnisk norske barn kan ikke. Dermed får de en høyere status i barnegruppe og bedre utgangspunkt for å etablere vennsksforhold med barn de kan lære norsk av. Dette er den mest åpenbar grunnen til barn kan lære norsk dersom mangfoldet i barnegruppe blir synliggjort.»

6.2.6. Hensyn for barns valg

Tre av min informanter påpeker at sine barna i kontakt med de andre persisk familier som har barn, snakker både på persisk og norsk. Jeg tror, er dette et valg fra barna at hvilket språket de vil brukes i kommunikasjon med de andre barna. Dette betyr at barna må få velge selv.

Når minoritetsbarn begynne å gå til barnehage og lærer andre språk, kan bestemme på hvilken språket, de skal snakke eller kan bestemme å veksle mellom to språkene i forskjellige situasjonen. For eksempel når snakker barna med foreldre, har bedre tilknytning på persisk, i barnehage kan snakke norsk med de andre barn og ansatte og i kontakt med familier og venner kan veksle mellom persisk og norsk. Det å selv kunne bestemme og foreta vesentlige valg er kjennetegn ved danning (Korsgaard og Løvlie,2003).

6.3. Nye forskningsfelt

Hva er relevant til å forske vider på i framtiden? Under intervjuet en av min informantene (foreldre 4) har sagt: *«Det skal komme en dag at vi reiser tilbake til Iran og da skal våre barn kjenne vår kultur, vårt språk og vårt land.»*

Hva er barnas mening om foreldrenes vurdering om å flytte tilbake til Iran når de barna har vokst opp i Norge? Samtidig disse barna har gode kunnskap om norsk språk og norsk kultur og hvordan barnas foreldre kan bestemme om å flytte til Iran?

Et annet felt handler om barns identitet og morsmål. Hvordan kan barna tenke om persisk språk og kultur i fremtiden? Skal identifisere sine barn med persisk bakgrunn i Norge? Vil de snakke persisk som morsmålet med sine barn eller de behersker best på norsk språk? Har det persiske språk sammen betydning som første språk til barna i fremtiden akkurat som sine foreldre? Hva slags erfaringer og opplevelse har barna i fremtiden? Hvorfor er samarbeid viktig mellom minoritetsforeldre og barnehage?

Kapittel 7: Avslutning

I min undersøkelse har jeg gjennomført en kvalitativ forskning med utgangspunkt i intervju med fem persisk foreldre. Informantene er blitt intervjuet om språkmiljøet hjemme hos barn.

Jeg har skrevet prosessen med intervjuene og i min undersøkelse fikk jeg en klar oppfatning av at alle informantene unntatt en, ønsker å bevare den utvikling på persisk språk hos sine barna, samtidig som de ønsker at barna har gode språkutvikling på norsk som andre språket.

Jeg som en forsker, har opplevd at når barna er i små alder, foreldre kan bestemme, hvilket språk skal de snakke i hjemme. Men når barna går til barnehage og begynner å lære andre språk, kan velge mellom språkene og veksle mellom dem under lek, rollelek etc.

Funnene mine viser at både foreldre og barnehage i denne studien har store rolle i språkutvikling både på morsmålet og norsk som andre språk hos minoritetsspråklige barn. I tillegg politiske tekster som Norske Rammeplan for barnehagenes innhold, medier og forsknings institusjoner har store rolle for å visse hvor er det viktig for samfunnet og utdanningssystemet at ser på minoritetsspråklig barn som en ressurs.

Litteraturliste:

Aadland, E. (2010). *Og eg ser på deg... Vitenskapeteori i helse og sosialfag*. Oslo: Universitetsforlaget.

Achebe, C. (1958). & (norske utgav oversatt av Carl Fredrik Engelstad). (1966). *Mønsteret rakner*. Oslo: Frogner Trykkerier A/S.

Avelsson, M & Sköldberg, K. (1994) .*Tolkning och refleksjon*. Lund: Lund Studentlitteratur.

Andersen, C. E. (2002). *Verden i barnehagen. Dekonstruksjoner i lys av postkolonial teori: en etnografisk undersøkelse fra en barnehageavdeling*. HiO-hovedfagsrapport 2002, nr.18. Oslo: Høgskolen i Oslo.

Andersen Belseth , K. (2012). «*I barnehagen skal vi snakke norsk!*» *Et postkolonialt blikk på dikotomier i en «flerkulturell» barnehage. En etnografisk undersøkelse*. Hioa. Hentet: https://oda.hio.no/jspui/bitstream/10642/1318/2/Belseth_Kjartan.pdf

Bae, B. (2005). *Observasjonsforskning i barnehage. Noen validitetsmessige utfordringer*. I *Barn nr.4,2005: 9-23*. Norsk senter for barneforskning.

Backe-Hansen, E. (2000). Refleksjon rundt forskningsetiske spørsmål ved forskning på barn. <http://www.etikkom.no/NES/barnetik.htm>.

Bakken, A. (2003). Morsmålsundervisning og skoleprestasjoner. I *Tidsskrift for ungdomsforskning*. Nr. 3. 3-24.

Bengtsson, J. (2005). En livsverdsansats for pedagogisk forskning. I: Bengtsson, J (red.) *Med livsverden som grund* (2.oppl.) Lund: Studentlitteratur,s. 9-58.

Bengtsson, J. (2008). *Med livsvärlden som grund*. Malmö: Studentlitteratur.

Birkler, J. (2007). *Vitenskapsteori*. København: Munksgaard.

Borbe, L. G. (2014). *Vi er alle annerledes. Fokussamtaler med noen pedagoger om annerledeshet og normaliseringsmakt i barnehagen*. Hioa. Hentet :
https://oda.hio.no/jspui/bitstream/10642/2141/2/Borbe_Lene.pdf

Brandtzæg, K. M. (2002). *Barndom i et makt og avmaktsperspektiv «og så må de sende oss i barnehagen»*. HiO hovedfagsrapport 2002 nr. 12. Høgskolen i Oslo.

Brekke, J. P. (2001). *Velkommen og farvel? Midlertidig beskyttelse for flyktninger i Norge*. Oslo: Institutt for samfunnsforskning.

Bråten, I. (1995). *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen Akademisk.

Bølgan, N. (2006). *Temahefte om IKT i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Chandranithi, M. (2014). «*Barnehagelæreres oppfatninger om lesing som språkstimulerende aktivitet for minoritetsspråklige barn i barnehagen*». *Hvordan kan boklesing bidra til å utvikle minoritetsspråklige barns andrespråk i barnehagen?* Høgskole i Hedmark .Hentet :
<http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/id/238724/Chandranithi.pdf>

Cannella, G. S & Viruru, R. (2004). *Childhood and postcolonization. Power, Education and contemporary Practice*. New York and London: RoutledgeFalmer.

Cesaire, A. (2000). Opprinnelig publisert i 1955 som *Discours sur le colonialism*. *Discourse on colonialism*. Trans. By, J. Pinkham. New York, Monthly Review Press. Hentet: <http://www.rlwclarke.net/Theory/SourcesPrimary/CesaireDiscourseonColonialism.pdf>

Chumak- Hurbatsch , R. (2012). *linguistically appropriate practice. A guide for working with young immigrant children*. University of Toronto press incorporated.

Cummins, J. (1984). *Negotiating identities. Education for empowerment in a diverse society* . California Association for Bilingual Education.

Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.

Dalland, O. (2000). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo : Gyldendal Norsk forlaget .AS.

Dalen, M. (2008). *Intervju som forskningsmetode en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

Engen, T. O. og Kulbrandstad, L.A. (2006). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Eriksson, C & Eriksson Baaz, M & Thörn, H. (2005). Globaliseringens kulturer. Den postkoloniala paradoxen, rasismen och det mångkulturella samhället. I: Eriksson, Catharina, Baaz, Maria Eriksson, Thörn, Håkan. (red). *Globaliseringens kulturer. Den postkoloniala paradoxen, rasismen och det mångkulturella samhället*. Falun, Nya Doxa för de svenske översättningarna.

Eriksen, T, H. Sajjad, T. A. (2011). *Kulturforskjeller i praksis: Perspektiver på det flerkulturelle Norge* (5 utg.). Oslo: Gyldendal Akademiske.

Fajersson, K. E. (2009). Flerkulturell pedagogikk og åpninger for mangfold. I K. E. Fajersson,

E. Karlsson, A. A. Becher & A-M. Otterstad (red.) *Grip sjansene! Profesjonskompetanse, barn og kulturelt mangfold* (23-35). Oslo: Cappelen Damm.

Fanon, F. (1952). *Black Skin, White Masks*. (Oversatt av R. Philcox). New York: Grove Press.

Foucault, M. (1980). *Power /knowledge: selected intervjIEWS and other writing. 1972-1977*. (C. Gardon, L. Marshall. I. Mephram og Kr. Soper, trans). C. Gardon (ed). New York: Pantheon books.

Foucault, M. (1999). *Seksualitetens historie I. Viljen til viten*. (Oversatt av E.Schaanning). Norway: Pax forlag.

Foucault, M. (1999). *Diskursens orden. Tiltredelsesforelesning holdt ved Collège de France 2. desember 1970*. (Oversatt av E. Schaanning). Oslo: Spartacus.

Foucault, M. (1999b). *Overvåkning og straff. Det moderne fengsels historie* (3. utgave). Oslo: Gyldendal.

Foucault, M. (2007). *Makten er det som viser seg mest og derfor skjuler seg best*. (Oversatt av Kenneth Hultquist) I K. Steinsholt og L. Løvlie (red). *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idehistorie fra antikken til det postmoderne*. Oslo :Universitetsforlaget.

Gandhi, L. (1998). *Postcolonial Theory. A Critical Introduction*. New York: Columbia University Press.

Gjervan, M .(2006) .*Temahefte om språklig og kulturelt mangfold*. Kunnskapsdepartement.

Gjervan, M. (2008). *Foreldre som ressurs for barnehagen samarbeid om minoritetsspråklig barn språkutvikling*. S. Aamodt, s & M. Hauge, (red). Familielæring og andre modeller innenfor flerkulturelt pedagogisk arbeid. Oslo: universitetforlaget.

Gjervan, M. & Andersen, C. E og Bleka, M. (2006). *Se mangfold! Perspektiver på flerkulturelt arbeid i barnehagen*. Cappelen Akademisk Forlag.

Gotvassli, K. Å. (2001). *Et kompetent barnehagepersonale: om personale og kompetanseutvikling i barnehagen*. Oslo: Høgskoleforlaget.

Gran, H.M. (2008). *Hva norsk skal man bli? Danning mellom kulturer: Et møte med noen somaliske foreldre*. HIO.

Gullestad, M. (1989). *kultur og hverdagsliv*. Oslo: Universitetsforlaget.

Gullstad, M. (2002). *Det norske sett med nye øyne*. Oslo: Universitetsforlaget .

Jacobsen, C. M. (2002). *Tilhørighetens mange former: Unge muslimer i Norge*. Oslo: Pax.

Johannessen, A., Tufte, P. A. & Kristoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt.

Hammersley, M & Atkinson, P. (1966). *Feltmetodikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Hauge, A.M. (2007). *Den felleskulturelle skolen*. Oslo: Universitetforlaget.

Haugen, S. (2005). *Det dialogiske. I småbarns pedagogikk*. Fenomenologiske og estetiske tilnærminger. Haugen, S., Løkken, G. & Røthle, M. (Red.). Oslo: Cappelen Akademisk Forlaget.

Hellerud Snekkevåg, M. (2010). *Flerkulturell og tospråklig – problem eller ressurs? Om kunnskapspolitikken tilnærming for språklig og kulturelt mangfold i skolen*. HIO. Hentet: https://oda.hioa.no/nb/flerkulturell-og-tospraklig-problem-eller-ressurs-om-kunnskapspolitikken-tilnaerming-for-spraklig-og-kulturelt-mangfold-i-skolen/asset/dspace:2061/Snekkevaag_Mari.pdf

Hertz, S. (2011). *Barne - og ungdomspsykiatri. Nye perspektiver og uante muligheter*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Holten, I.S. (2011): Språklig mangfold og normalitet. I: A.M. Otterstad , J. Rhedding-Jones . (red). *Barnehagepedagogiske diskurser*. Oslo: Universitetsforlaget: 187-199.

Høgmo, A. (2005). *Er en flerkulturell skole mulig?* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Jensen, P. og Ulleberg, I. (2011). *Mellom ordene*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Juritzen, T.I. (2012). *Omsorgsmakt. Foucaultinspirerte studier av maktens hvordan i sykehjem*. Universitetet i Oslo :Det medisinske fakultet .

Kasin, O. (2008). Flerkulturell: hva er det og hvem er de? I Otterstad, Ann Merete (Red.). *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold - fra utsikt til innsikt* (s. 55- 77). Oslo: Universitetsforlaget.

Kibsgaard, S. & Husby, O. (2014): *Norsk som andre språk. Barnehage og barnetrinn*. Oslo: universitetforlaget (3. utgave)

Kjørup, S. (1997). *Forskning og samfund*. København: Gyldendal.

Kulset, N. (2012). *Musikk og andrespråk. Verktøy i norskopplæringen av minoritetsspråklig*

førskolebarn. Trondhjem. Universitetsforlaget .

Korsgaard, O. Løvlie, I. (2003). «Innledning» i Slagstad, R. Korsgaard, O & Løvlie, L. (red). *Dannelsens forvandlinger*. Oslo: Pax forlag AS.

Korsvold, T. (2011). Barndom- barnehage - inkludering. I T. Korsvold (red). *Barndom - barnehage - inkludering*. Bergen: Fagbokforlaget, s. 9-21.

Kulbrandstad, L. A., & Kulbrandstad, L. I. (2008). Norsk som andrespråk ut av rekka gikk- norskopplæring for minoritetsspråklige elever ved et veiskille. I J. E. Hagen & C. Carlsen (Red.), *Banebryter og brobygger i andrespråksfeltet: en samling artikler i anledning Jon Erik Hagens 60-årsdag* (s. 201). Oslo: Novus forl.

Kumar, L. (2001). *Djulaha! Om å forstå annerledeshet*. Kristiansand. Høyskoleforlaget AS.

Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: AD Notam Gyldendal.

Kvale, S & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2 utg.). Oslo: Gyldendal Akademiske Forlag.

Larsen, A-M. (2003): «Skal jeg leke deg en fortelling?» Rapport fra et prosjekt om fortelling og lek. I: Sagberg, S, Steinsholt, K (red). *Barnet. Konstruksjoner av barn og barndom*. Oslo: Universitetsforlaget: 182-199.

Larsen, I. B. (2009). "Det sitter i veggene" *Materialitet og mennesker i distriktpsikiatriske sentra*. Universitetet i Bergen.

Ladberg, G. (1991). *Barn med fler språk. Om flerspråklighet i førskolealderen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlaget.

Lenz Taguchi, H. (2004). *IN på bara benet. EN introduktion till feministisk poststrukturalism*. Stockholm. HLSforlag.

Løkken, G. & Søbstad, F. (2009). *Observasjon og intervju i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Lübcke, P. (1983). *Vor tid filosofi*. Copenhagen: Politikens Forlag A/S .

Malkki, L. (1992): *National geographi. The rooting of peoples and the territorialization of natinal identity among scholars and refugees. Cultural antropology*. Wasington, D.C.

Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. (Oversetter: B. Nake). Oslo: Pax Forlag .

Morton, S. (2003). *Gayatri Chakravorty Spivak. Routledge critical thinkers essential guides for literary studies*. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.

Myers-Scotton, C. (1993). *Duelling languages , Grammatical structure in codewithing* . Oxford University Press.

Nilsen, A. (2009). *Autonome domener eller relasjonelle praksiser*. Agora nr.1 s.s 126-165.

Nordahl, T. (2014). *Hjem og skole. Hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforlaget.

Otterstad, A. M. (2005). *Different 'reading' of the multicultural within early childhood* (con) texts. *Barn*, 3, 27-50.

Otterstad, A. M. (2009). Språkets ambivalens og subjektets meningskonstruksjoner. I: K.E. Fajersson, E.Karlsson, A.A. Becher og A.M. Otterstad (red). *Grip sjansene! Profesjonskom – petanse, barn og kulturelt mangfold*. Oslo: Cappelen Damm: 64-91.

Otterstad, A. M & Rhedding- Jones, J. (2011). Å spore kunnskapskonstruksjoner i brytningstider. I: A.M. Otterstad & J. Rhedding- Jones (red). *Barnehagepedagogiske diskurser* (s. 11-35). Oslo: Universitetsforlaget .

Parekh , B. (2006). *Rethinking multiculturalism*. New York. Palgrave Macmillan.

Pihl, J. (1998). *Minoriteter og den videregående skolen*. Avhandling (dr.polit). Oslo: Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt.

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier*. [2.utgave] Oslo: Universitetsforlaget.

Rhedding-Jones, J. (2002). An undoing of documents and other texts: towards a critical multiculturalism in early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 3 (2): 90-116.

Rhedding- Jhones, J. (2005). *What is reserch? Methodological practices and new approaches*. Oslo: universitetsforlaget.

Romaine, S. (1999). *Bilingual language development*. I Barrett, M. (red). Det development of language. Hove, England. Psychology press.

Rugkåsa, M. (2008): Majoriteten som premissleverandør i "flerkulturelt" arbeid. I Otterstad, Ann Merete (red.), *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold - fra utsikt til innsikt* (s. 78-96). Oslo: Universitetsforlaget.

Said, E. W. (1978). *Orientalism*. London: Penguin.

Sand, T. (2008). Å leve med to kulturer. I Sand, T. (Red.), *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn* (2. utg., s. 25- 44). Cappelen Damm AS.

Sand, S. (2008). *Ulikhet og fellesskap. Flerkulturell pedagogikk i barnehagen*. Vallset: Oplandske Bokforlag ANS.

Sandvik, M& Spurkland, M. (2012). *Lær meg norsk før skolestart. Språkstimulering og dokumentasjon i den flerkulturelle barnehage*. CAPPELEN DAMM AS.

Sandvik, M., Gram Garmann, N & Tkachenko, E. (2006-2014). *Synteserapport om skandinavisk forskning på barns språk og språkmiljø i barnehagen i tidsrommet 2006–2014*. Oslo: HIOA. Hentet: <http://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2014/synteserapport-om-sprak-og-sprakmiljo-til-udir-2.pdf>

Sletta, G.L. (2013). *Norsk virkelighet i en globalisert verden. En kvalitativ analyse av NRK supers konstruksjon av den norske barndommen*. NTNU. Hentet: <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2384769/Louise%20Gabrielsen%20Sletta.pdf?sequence=1>

Spivak, G.C. (2009). *Kan de underordnede tale?* Agora. nr.1.s. 40-104.

Strand Sletteng, N.M. (2010). ”Jeg følte meg aleine” en kvalitativ intervjustudie av 5 hørselshemmede elevers opplevelse av skolebytte, fra bostedskolen til døveskolen. Trondheim: Institutt for Pedagogikk, NTNU.

Sørheim, T. A. (2001). Innvanderne i Norge. I T. H. Eriksen (Red), *Flerkulturellforståelse*. (s.188-212). (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.

Thagaard , T. (2003). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad 6Bjørke AS.

Thomas, W& Collier, V. (2001). A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students, Longterm Academic Achievement. Center for research on education, diversity and excellence.www.crede.ucsc.edu.

Thornquist , E. (2003). *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori for helsefag*. Bergen: Fagbokforlaget.

Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag. En innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal Akademisk forlget.

Valvatne, H & Sandvik, M. (2007). *Barn. Språk og kultur. Språkutvikling fram til sjuårsalderen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Vestad, L. (2013). *Forutsetninger for læring i førskolealder. Selvregulering, språk og relasjon til pedagogen hos majoritetsspråklige og minoritetsspråklige førskolebarn*. Stavanger :Det humanistiske fakultet .

Viruru, R. (2001). Colonized through Language: the case of early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2(1), 31-47.

Viruru, R. (2001b). *Erly childhood education: postkolonial perspectives from India*. New Delhi, Thousand, London: Sage publications.

Vygotsij, L. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Akademiske

Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur. En innføring i kvalitativ orientert samfunnsforskning*. SEEK A/S Flekkefjord.

Østberg, S. (2003). *Muslim i Norge*. Oslo: Universitetsforlaget.

Østberg, S. (2009). Flerkulturalitet og profesjonsutdanning. I Ole Kolbjørn Kjørven, Bjørg-Karin Ringen og Antoinette Gagne (Red). *Teacher Diversity in Diverse Schools - Challenges and Opportunities for Teacher Education* (s. 21-32). Vallset: Oplandske bokforlag.

Øzerk, K. (2006). «Tospråklighet og pedagogiske perspektiver». I Haugen, Richard (Red.). *Barn og unges læringsmiljø 2. Med vekt på sosialisering, lek og tospråklighet*. Høyskoleforlaget.

Özalp, F. (2005). «Nå snakket tyrkisk, så alltid de voksne HÆÆ». *Oppvekst i norske barnehager sett med noen tyrkiskspråklige barns Øyne*. Hio hovedfagrapport 2005. Nr.18. Høgskole i Oslo .

Nettsider:

<http://www.amnesty.no/aktuelt/flere-nyheter/iran-139-bekreftet-henrettet-i->

<http://www.dagbladet.no/2014/10/28/kultur/medier/media/psykologi/forskning/35963489/>

<http://www.dagbladet.no/2010/11/16/magasinet/pst/terror/usa/overvakning/14247757/>

<https://ndla.no/nb/node/73916>

<http://www.fn.no/Bibliotek/Avtaler/Menneskerettigheter/FNs-konvensjon-om-barnets-rettigheter-Barnekonvensjonen>

<http://www.hjertepedagogen.no>

[https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-23-2007-2008-/id512449/?ch=1&q=](https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-23-2007-2008-/id512449/?ch=1&q=2012ps://snl.no/flerkulturelle_samfunn)

[2012ps://snl.no/flerkulturelle_samfunn](https://snl.no/flerkulturelle_samfunn)

https://snl.no/Irans_historie

<https://snl.no/kultur>

<http://snl.no/minoritet>

<http://snl.no/majoritet>

<https://snl.no/persisk>

[httphttps://snl.no/postkolonialisme](https://snl.no/postkolonialisme)

<https://www.ssb.no/innvandring-og-innvandrere/nokkeltall/innvandring-og-innvandrere>

<http://www.udir.no/Barnehage/Stotteressurser/Sprak/Retningslinjer---Tilskudd-til-tiltak-for-a-betere-sprakforstaelsen-blant-minoritetspraklige-barn-i-forskolealder/>

http://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/rammeplan/rammeplan_bokmal_2011nett.

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/barnehagens-innhold/sprak2/sprak-i-barnehagen--mye-mer-enn-bare-prat/3.-spraktilegnelse/>

[Hhttps://oda.hio.no/jspui/bitstream/10642/659/2/Snekkevaag_Mari.pdf](https://oda.hio.no/jspui/bitstream/10642/659/2/Snekkevaag_Mari.pdf)oel, T. (2007). *Bok I bruk I barnehagen. Språkstimulering gjennom leseaktiviteter*. Stavanger: Lesesenteret.

Vedlegg:

1. Intervjuspørsmål på norsk
2. Intervjuspørsmål på persisk
3. Svar fra informantene
4. Samtykkeerklæring
5. Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt
6. kvittering fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

Dato:

Forskningsspørsmål:

Hvordan er språkmiljøet hjemme hos barn med foreldre som har persisk som førstespråk?

Innledende spørsmål:

-Din alder:

-Din utdanning

- Ditt yrke

- Antall barn

-Barnas alder

-Hvor lenge har du bodd i Norge?

Intervju spørsmål:

1- Snakker du persisk, norsk eller begge to språkene med barnet ditt i hjemme?

2- Hvilket språk bruker din ektefelle når han/hun snakker med barnet deres?

3- Hvorfor du snakker norsk eller persisk med ditt barn?

4- Har du kontakt med de andre persiske familier som har barn på sammen alder som ditt barn?

Hvis Ja, hvilket språk leker de på ?

5- Hva slags tilknytning tror du barnet ditt har til sitt morsmål?

6- Hvilket språk tror du barnet ditt føler sterkest tilknytning til ?Norsk eller persisk?

7- Har barnet ditt kontakt med norske barn ?

8- Hva kan barnet ditt leke på norsk ? Kan det være med i rolle lek ?

9- Reiser du til hjemlandet sammen med barnet?

10- Hvor godt snakker barnet ditt persisk med sine sletninger i Iran?

11- Bruker du hjelpemidler for at barnet ditt skal lære mer persisk?

12- Ser du på TV sammen med barnet ditt ? på hvilket språk?

13- Spiller barnet ditt på PC eller spiller dere sammen ? Hvilket språk bruker dere ?

14- leser du bok for barnet ditt ? hvilket språk bruker du?

15- Forventer du at noen i barnehage skal snakke persisk med ditt barn?

16-Har barnehagen gitt deg noen anbefalinger til aktiviteter på morsmålet som du kan gjøre med barnet?

17- Er det andre persisk barn i ditt barns barnehage ? Hvis ja, snakker ditt barn med hun /han på persisk i barnehagen?

18- Jobber det persiske assistenter eller pedagoger i barnehagen til ditt barn?

- 19- Har barnehage gitt deg noen anbefalinger om hvilket språk du skal snakke med barnet ditt?
- 20- Hvilken støtte gir barnehagen til barnet ditt i utvikling av persisk?
- 21- Er det noe du ønsker å legge til nå ved slutten av intervjuet?
- 22- Hvordan har det vært å delta i denne samtalen?

تاریخ
 نویسنده/پژوهشگر
 محیط ریشی تولیدان یا منطقه اثرش در ۱۳۹۰ چگونگی تولید
 روشهای مستخدمه
 سوابق تولید
 مکان
 امکانات
 شکل
 تعداد تولیدان
 مکان تولیدان
 مدت فعالیت تولیدان
 سوابق مستخدمه

۱- هدف یا لزوم تولید بر شعله قرمز حریف میزبان یا نیروی به نام هر دو زن آرسن و تروزی در ۱۳۹۰
 - تصمیم تنها با گذر زوزان یا کوکب شما صحبت در ۱۳۹۰ آرسن یا تروزی

- ۱-۱- دلیل این به شما به زبان قرمز یا تروزی یا کوکب در ۱۳۹۰ چیست؟
 ۱-۱-۱- با اشتباهات آرسن زن که از زمان که من با کوکب شما در ۱۳۹۰ صحبت کرده
 و هر دو زن ۱۳۹۰ است. کوکب به چه زمانی صحبت می‌کنند؟
- ۱-۲- کوکب شما چه روشی به نام زوزان یا تروزی در ۱۳۹۰
 ۱-۲-۱- کوکب شما به کوکب تروزی و تروزی در ۱۳۹۰
- ۱-۳- کوکب شما چه روشی تروزی یا تروزی در ۱۳۹۰ است؟
 ۱-۳-۱- با شما هر دو زن که در ۱۳۹۰ است. هر دو زن در ۱۳۹۰
- ۱-۴- آیا کوکب شما می‌تواند به کوکب یا زوزان آرسن یا تروزی در ۱۳۹۰ صحبت کند؟
 ۱-۴-۱- آرسن یا تروزی در ۱۳۹۰ است. آرسن یا تروزی در ۱۳۹۰ است.
- ۱-۵- آیا کوکب شما می‌تواند به کوکب یا تروزی در ۱۳۹۰ صحبت کند؟
 ۱-۵-۱- آرسن یا تروزی در ۱۳۹۰ است. آرسن یا تروزی در ۱۳۹۰ است.
- ۱-۶- آیا کوکب شما می‌تواند به کوکب یا تروزی در ۱۳۹۰ صحبت کند؟
 ۱-۶-۱- آرسن یا تروزی در ۱۳۹۰ است. آرسن یا تروزی در ۱۳۹۰ است.
- ۱-۷- آیا کوکب شما می‌تواند به کوکب یا تروزی در ۱۳۹۰ صحبت کند؟
 ۱-۷-۱- آرسن یا تروزی در ۱۳۹۰ است. آرسن یا تروزی در ۱۳۹۰ است.
- ۱-۸- آیا کوکب شما می‌تواند به کوکب یا تروزی در ۱۳۹۰ صحبت کند؟
 ۱-۸-۱- آرسن یا تروزی در ۱۳۹۰ است. آرسن یا تروزی در ۱۳۹۰ است.
- ۱-۹- آیا کوکب شما می‌تواند به کوکب یا تروزی در ۱۳۹۰ صحبت کند؟
 ۱-۹-۱- آرسن یا تروزی در ۱۳۹۰ است. آرسن یا تروزی در ۱۳۹۰ است.
- ۱-۱۰- آیا کوکب شما می‌تواند به کوکب یا تروزی در ۱۳۹۰ صحبت کند؟
 ۱-۱۰-۱- آرسن یا تروزی در ۱۳۹۰ است. آرسن یا تروزی در ۱۳۹۰ است.

Svar fra informantene på intervju spørsmål:

Første tema på intervju spørsmålene handler om språkmiljø hjemme hos barn med persiske foreldre

Foreldre 1:

- ; . «Jeg snakker persisk med mitt barn. Det er veldig sjelden at jeg snakker norsk med mine barn hjemme.»
- < «Jeg bruker persisk språk med min ektefelle og de andre medlemmene i vår familie hjemme.»
- = «Jeg er glad for at mitt barn lærer persisk, fordi hun lærer norsk i barnehagen. Når barn kan lære seg sitt eget morsmål, er det lettere for barn å lære andre språk. Det er så viktig for meg at mitt barn lærer persisk. Dette er veldig normalt for foreldre å snakke sitt eget morsmål med sitt barn. Det er mye lettere for oss å snakke persisk. Via vårt morsmål kan mitt barn forstå og lære seg vår kultur».

Foreldre 2:

- ; . «Vi snakker med vårt barn både på norsk og persisk, men jeg snakker mer persisk.»
- < «Min ektefelle bruker persisk språk, men noen ganger (veldig sjelden) noen norsk ord.»
- = «Jeg snakker persisk med mitt barn fordi persisk er mitt morsmål. Det er lettere for meg å forklare mine følelser på persisk. Jeg skal ta vare på min kultur og mitt språk, er en viktig årsak til det. Språk og kultur er veldig avhengig på hverandre. Også en annen grunn til ikke å snakke norsk med mitt barn, er at jeg ikke kan snakke norsk bra og jeg vil ikke ødelegge norsk språk hos mitt barn. Det er best at barnet mitt lærer persisk i hjemme og lærer norsk i barnehagen og på skolen. Det er også viktig for meg at mitt barn kan snakke med sine slektninger i Iran og oftes snakker jeg persisk med mitt barn».

Foreldre 3:

- ; . «Jeg snakker persisk med mitt barn. Noen ganger ser jeg at mitt barn ikke forstår enkelte ord på persisk. Derfor bruker jeg noen norske ord og i tillegg bruker jeg persiske ord som betyr det samme som disse norske ordene.»
- < «Jeg snakker persisk. Det er sjelden vi bruker norsk setninger men med behov bruker jeg norsk ordene.»
- = «Jeg ønsker at mitt barn lærer seg sitt eget morsmål. For å ha god kommunikasjon med våre slektninger, familier og venner, er det best at barnet mitt lærer persisk. Jeg ønsker etter hvert at mitt barn lærer seg både lesing og skriving på persisk. Når barnet mitt skal reise til Iran, det er mye lettere å ha kommunikasjon med folk i Iran. Det er også viktig for meg at mitt barn kan forklare sine følelser på persisk.»

Foreldre 4:

1. «Jeg snakker persisk og bruker ingen norske ord. Mitt barn «må» lære seg persisk.»
2. «Min ektefelle bruker bare persisk for å snakke med mitt barn.»
3. «Jeg har snakket persisk med mitt barn fordi vi er iranere. Vi må ta vare på vår kultur og vårt språk. Persisk er av de rikeste språkene i verden. Det skal komme en dag at vi reiser tilbake til Iran og da skal våre barn kjenne vår kultur, vårt språk og vårt land. Iranske familier har en forpliktelse å lære sinet barn persisk.»

Forelder 5:

1. «Jeg snakker både persisk og norsk .»
2. «Persisk og norsk.»
3. «Jeg bruker begge språkene. Da mitt barn skulle begynne i barnehage, tenkte jeg at det er best at mitt barn hører litt norsk, for jeg var bekymret at når hun kom til barnehagen så kjenner hun ingen norske ord. Derfor snakker jeg begge språkene med mitt barn.»

Andre tema på intervju spørsmålene handler om språkbruk i

kommunikasjon med andre barn, familier og sletninger.

Foreldre 1:

4. *«Vi har kontakt med noen persiske familier. Mitt barn er ikke så flink i norsk enda, men jeg har sett at mitt barn bruker begge språkene.»*
5. *«Mitt barn kan forstå hva jeg mener og mitt språk på persisk mye bedre enn norsk. Det er lettere for mitt barn å ha kommunikasjon med meg på persisk språk. Derfor tenker jeg at mitt barn har bedre tilknytning til persisk språk.»*
6. *«Når barnet mitt snakker persisk har det bedre følelser og tilknytning.»*
7. *«Mitt barn har kontakt med norske barn i barnehagen, men ikke ellers.»*
8. *«Mitt barn kan leke med akebrett når det kommer snø. Mitt barn er veldig glad i dyrene. Ofte har mitt barn en lekerolle som dyr og snakker på norsk i denne rollen. Når mitt barn snakker med sine dukker prater hun også på norsk og i fantasiroller bruker hun norsk.»*
9. *«Jeg reiser med mitt barn til hjemlandet.»*
10. *«Om jeg jeg gi poeng til mitt barn for hvor godt hun snakker persisk med mine slektninger i Iran fra 0-10, kan jeg gi henne 10.»*

Foreldre 2:

4. *«Ja. De er i slekt. Denne familien er fra Iran. Våre barn snakker både norsk og persisk, men de bruker mest persisk i sin kommunikasjon.»*
5. *«Når snakker jeg persisk med mitt barn, forstår hun 80 % av det jeg sier. Jeg tror mitt barn har god forståelse av persisk. Derfor tenker jeg at mitt barn har bedre tilknytning til persisk språk nå.»*
6. *Jeg tror mitt barn har en god følelse for begge språkene (persisk og norsk). Fordi mitt barn går i barnehage på hverdagene og snakker norsk der. Etterpå er hun sammen med meg og vi snakker persisk hjemme. Barnet mitt forstår begge språkene.*
7. *Mitt barn har kontakt med mange norske barn både i barnehagen og utenfor.*

8. *Mitt barn danser mye og liker å høre på sanger både på persisk og norsk. Hun synger både på norsk og persisk, og snakker med sine dokker på begge språkene. Er glad i å danse med andre barn og voksne, og liker elektriske leker og data.*
9. *Vi kan ikke reise til hjemlandet.*
10. *Når mitt barn snakker i telefon med mine slektninger i Iran, snakker hun oftest på norsk og noen ord som «Hei» på persisk.»*

Foreldre 3:

4. *«Vi har kontakt med de andre persiske familier og våre barn snakker persisk sammen.»*
5. *«Jeg tror mitt barn har mye tilknytning til persisk språk. Mitt barn forstår oss på persisk. Mitt barn har kontakt med sine foreldre på persisk.»*
6. *«Mitt barn føler sterk tilknytning til begge språkene (norsk og persisk), fordi mitt barn snakker persisk med meg når hun er hjemme og i barnehage har hun tilknytning til norsk språk»*
7. *«Mitt barn har bare kontakt med norske barn i barnehagen.»*
8. *«Mitt barn er veldig flink å leke med akebrett. Mitt barn tar ofte en lekerolle som far og mor. I disse rollene snakker mitt barn persisk. I de andre lekerollene snakker hun både norsk og persisk.»*
9. *Mitt barn skal reise til Iran for første gange i år.*
10. *«Om jeg jeg gi poeng til mitt barn for hvor godt hun snakker persisk med mine slektninger i Iran fra 0-10, kan jeg gi henne 9.»*

Foreldre 4:

4. *«Vi har kontakt med andre persisk familier som har små barn. Barna snakker både norsk og persisk med hverandre.»*
5. *«Vi er iranere og våre barn må lære persisk. Mitt barn skal kjenne persisk kultur og vårt folk. Det kommer en dag når vi kan reise tilbake til Iran og vi ønsker ikke at mitt barn mister sin identitet. Mitt barn snakker bare persisk med meg og omvendt.*

6. *Jeg tror mitt barn føler seg sterk på begge språkene. Fordi mitt barn snakker persisk med meg og de andre medlemmer av vår familie og med venner. I tillegg snakker hun norsk i barnehagen med de ansatte og de andre barna.»*
7. *Mitt barn har bare kontakt med norske barn i barnehagen.*
8. *Mitt barn kan gå litt på ski og bruke akebrett. Barnet mitt leker mye med sand og elsker å leke ute, for eksempel sykler om sommeren. Mitt barn snakker ofte norsk under lek.*
9. *Vi reiser ikke til Iran.*
10. *«Om jeg jeg gi poeng til mitt barn for hvor godt hun snakker persisk med mine slektninger i Iran fra 0-10, kan jeg gi henne 10.»*

Foreldre 5:

4. *«Vi har kontakt med mange persisk familier, men noen av dem har små barn. Ikke alle.»*
5. *«Mitt barn snakker både persisk og norsk hjemme. Jeg tror mitt barn kan norsk mye, mye bedre, fordi da hun var liten snakket vi norsk og noen ganger på persisk. For jeg tenkte at når hun skulle begynne i barnehage måtte hun kunne de norske ordene. Og vi tenkte at hvis hun ikke forstår norsk i barnehagen, blir det mye stress og belastning for henne.»*
6. *Mitt barn kan snakke både på norsk og persisk. men det er mye bedre i norsk. Fordi mitt barn går til norsk barnehage på hverdagene og jeg snakker både norsk og persisk hjemme.»*
7. *Vi har en nabo som har barn. Deres barn snakker norsk og mitt barn har gode kontakt med deres barn, spesielt i helgene. Også har hun kontakt med andre norske barn i barnehagen.»*
8. *Mitt barn kan sykle, spille teater, leke i snøen om vinteren, spille på data og andre forskjellige leker som hun kan gjøre både inne og ute. Mitt barn snakker norsk.*
9. *Vi reiser ikke til Iran.*
10. *Om jeg jeg gi poeng til mitt barn for hvor godt hun snakker persisk med mine slektninger i Iran fra 0-10, kan jeg gi henne 4-5.»*

Tredje tema på intervju spørsmålene handler om bruk av hjelpemidler

for utvikling og lære morsmål i hjemme:

Foreldre 1:

11. «Jeg bruker forskjellige hjelpemidler for å lære mitt barn persisk. Mitt barn er veldig glad i barnebøker. Jeg har lest persiske barnebøker for mitt barn når det skal sove. Mitt barn ser på barne-TV serie fra Iran. Vi søker på nettet for å finne TV-serier på persisk også. Mitt barn leker med puslespill , persiske tall og bokstaver. Men mitt barn kjenner norske bokstaver mye, mye bedre. Mitt barn er veldig flink på persisk muntlig, men ikke skriflig.»
12. «Noen ganger sitter jeg og ser på TV sammen med mitt barn men ikke alltid. Vi ser både persiske og norske program.»
13. «Mitt barn spille ikke på PC.»
14. «Jeg leser persiske bøker for mitt barn. Der er sjelden at jeg leser norske bøker.»

Foreldre 2:

11. «Jeg bruker hjelpemidler for å lære språk til mitt barn. Jeg bruker mange bøker med bilder på persisk, CD, animasjon på persisk, ser på You tube og synger persiske sanger.
12. Jeg ser på TV sammen med mitt barn. Oftest ser vi på norsk tv og noen gnager persisk program på tv, men det er sjelden.
13. Jeg og barnet mitt spiller på data på norsk.
14. Jeg leser barnebøker for mitt barn på norsk

Foreldre 3:

11. «Det er sjelden at jeg bruker hjelpemidler for å lære persisk til mitt barn. Jeg synger bare persiske sanger for mitt barn.»
12. «Noen ganger ser jeg på TV sammen med mitt barn på persisk. Men ikke barne TV. Jeg ser på TV-serie for voksne.»
13. «Mitt barn spiller på data, for eksempel med alfabet og tall både på norsk og engelsk. Men ikke på persisk.»

14. «Jeg leser ikke bøker for mitt barn (ikke norsk og ikke persisk).»

Foreldre 4:

11. «Jeg bruker hjelpemidler som persiske bøker og persisk sang og animasjon.»

12. «Noen ganger jeg ser på Tv sammen med mitt barn. På norsk barne-TV eller noen ganger på persisk animasjon. Men ofte sitter mitt barn alene og ser på TV.»

13. «Mitt barn ser på engelsk og norsk animasjon på You tube noen ganger.»

14. «Jeg leser både persiske barnebøker og norsk barnebøker. Og persiske fortellinger»

Foreldre 5:

11. «Jeg bruker hjelpemidler, men ikke på persisk. Jeg bruker barnebøker på norsk. Lego, pazel , norske og engelske bokstaver og tall.»

12. «Jeg ser på norsk barne-TV noen ganger med mitt barn eller norsk og engelsk animasjon.»

13. «Noen ganger ser på CD (animasjon) eller You tube på data.»

14. «Jeg leser norske barnebøker og synger norske sanger for mitt barn.»

Fjerde tema på intervju spørsmålene handler om forhold mellom hjem og barnehage

Foreldre 1:

15. «Jeg har ikke forventet at noen i barnehagen snakker persisk med mitt barn. Men jeg ønsker at det kommer en persiskspråklig ansatt og jobber i barnehage.»

16. «Barnehagen ga meg aldri noen anbefalinger til aktiviteter på morsmål.»

17. «Det er ikke noen persisk barn i mitt barns avdeling. Det er noen persiske barn i andre avdelingen, men mitt barn har ikke kontakt med dette barnet.»

18. «Det ikke noen persisk pedagog eller assistent som jobber i barnehagen.»

19. «Barnehagen har aldri gitt meg noen anbefalinger om hvilket språk skal jeg snakke med

mitt barn.»

20. *Barnehagen ga meg ingen støtte til utvikling av persisk til mitt barn.»*

Foreldre 2:

15. *«Jeg har ikke forventet at noen i barnehagen snakker med mitt barn på persisk. Men barnehagen har fått noen persiske nettsider, med noen som synger sanger på persisk. Mitt barn hører persisk sang i barnehagen via persiske nettsider. Mitt barn er veldig glad i disse sangene og danser nesten hver dag med disse sangene i barnehagen.»*

16. *«De ga ikke meg noen anbefalinger til aktiviteter på persisk, men når jeg snakker persisk med mitt barn i barnehagen, viser barnehageansatte at de er interessert når jeg snakker persisk med mitt barn.»*

17. *«Det er ikke noen persiske barn i dette barnehage.»*

18. *«Det er ikke noen persisk ansatt som jobber i denne barnehagen.»*

19. *Barnehagen ga aldri meg noen anbefalinger om hvilket språk skal jeg snakke med mitt barn.»*

20. *Barnehagen ga meg aldri noen støtte for å utvikle persisk språk hos mitt barn. Jeg tror ikke denne saken er viktig for dem. De har ikke fokus på morsmål, unntatt at de har fått en musikk nettside på persisk fra meg. Mitt barn er veldig glad i disse sangene.»*

Foreldre 3:

15. *«Jeg har forventet at noen snakker persisk med mitt barn. Mitt barns barnehage har persisk assistent og hun snakker persisk med mitt barn.»*

16. *«En barnehageansatt sa til meg at der er best at jeg snakker persisk med mitt barn hjemme.»*

17. *«Det er ikke noen persiske barn i barnehagen.»*

18. *«Ja! Det er en persisk assistent som jobber i mitt barns barnehage.»*

19. *«En barnehageansatt sa til meg at det er best å snakke med mitt barn på morsmålet hjemme.»*

20. «Barnehagen ga meg noen anbefaling at jeg skal snakke persisk med mitt barn men de ga meg ikke annen støtte for å utvikle persisk språk hos mitt barn.»

Foreldre 4:

15. «Jeg har ikke forventet at noen snakker persisk med mitt barn i barnehagen, men jeg ønsker at det kommer en persisk pedagog til denne barnehagen.»

16. «Barnehagen ga meg aldri noen anbefalinger til aktiviteter på persisk språk.»

17. «Det er ikke noen persiske barn i mitt barns barnehage.»

18. Det jobber ikke noen persisk pedagog eller assistent i denne barnehagen.»

19. Barnehagen har aldri snakket med meg om hvilket språk jeg skal snakke med mitt barn hjemme.»

20. Barnehagen ga meg ikke noen støtte for å utvikle persisk språk hos mitt barn.

Foreldre 5:

15. «Jeg har ikke forventet at noen i barnehagen snakker persisk med mitt barn.»

16. «Barnehagen til mitt barn ga meg ikke noen tilbud til aktiviteter på persisk.»

17. «Det er ikke noen persiske barn i mitt barns barnehage.»

18. «Det er ingen persisk pedagog eller persisk assistent som jobber i mitt barns barnehage.»

19. «Barnehage har ikke sagt noe til meg om hva slags språk jeg skal jeg snakke med mitt barn hjemme.»

20. «Barnehagen ga meg ikke noen støtte til morsmålsutvikling av mitt barn.»

Siste del på intervju spørsmålene handler om foreldres forventning i forhold til intervju.

Foreldre 1:

21. «Jeg ønsker at barnehagen noen ganger har fokus på minoritetskultur og våre tradisjoner. Mitt barns barnehage har ikke mye fokus på flerkulturelle tradisjoner. Ofte jeg har en spesiell følelse av at barnehagepersonalet ikke har respekt for minoritetsfamilienes bakgrunn. Det er et persisk barn på samme alder med mitt barn, men de er på forskjellige avdelinger i barnehagen. Mitt barn savner sin venn og snakker om henne hele tiden. Men de kan ikke gå i samme avdeling. I år liker ikke mitt barn å gå til barnehage. Mitt barn sier nesten hver dag at hun savner sin venn og er ikke glad å gå til barnehage.»
22. «Det har vært veldig interessant å delta i denne undersøkelsen og det er interessant at du skal undersøke hvordan språkmiljøet er hjemme hos barn med persiske foreldre. Jeg er glad at jeg kunne svare på dine spørsmål, fordi det er viktig for meg at mitt barn kan lære sitt eget morsmål og kanskje din undersøkelse gir en løsning for at persiske barn kan få mer støtte fra barnehage og skoler for å utvikle sitt morsmål.»

Foreldre 2:

21. «Jeg ønsker ikke noe å si.»
22. «Før intervjuet va
23. r jeg litt bekymret for at du ville spørre meg mye og detaljert om mitt liv og at jeg ikke skulle klare å svare på dine spørsmål. Men når jeg leste intervjueskjemaet, hadde jeg ikke noe stress eller bekymring. Det har vært veldig greit med intervju.»

Foreldre 3:

21. «Jeg ønsker at alle barnehager har mer fokus på minoritetsspråklige barn og deres kultur. Jeg har ikke mye kunnskap om barnehageloven, men jeg ønsker at barnehageansatte gir oss gode anbefalinger for å utvikle morsmål og norsk hos minoritetsbarn.»
22. «Jeg var ikke nervøs for å bli intervjuet av deg og er veldig glad at jeg kunne delta på

din undersøkelse.»

Foreldre 4:

21. *«Jeg ønsker at en persisk pedagog kommer og jobber i mitt barns barnehage og at vi kan få god støtte fra barnehagen ang. morsmålsutvikling til mitt barn. Jeg ønsker at mitt barn kan utvikle både persisk og norsk på beste måte, med godt samarbeid mellom foreldre og ansatte i barnehagen.»*
22. *Det er veldig interessant for meg å delta i intervju med deg. Jeg tror din undersøkelse er et viktig dokument for persiske foreldre og for barn med persisk bakgrunn.»*

Foreldre 5:

21. *«Mitt barn skal bo i Norge og jeg tror det er viktig å lære norsk. Uansett vil mitt barn lære persisk hos sine foreldre når vi snakker persisk med hverandre. Det er best at mitt barn ikke får problem når hun skal begynne på skolen. Jeg ønsker at mitt barn ikke skal få lavere kunnskap i norsk og kunne være flink på skolen. Derfor har jeg ikke så mye fokus på persisk.»*
22. *«Jeg er interessert i å se på resultatene av din undersøkelse. Det har vært interessant å være deltaker i din undersøkelse og å kunne svare på din spørsmål.»*

Samtykkeerklæring

Oslo: 15.01.2015

Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med en forskningsprosjektet

Jeg heter Mehri Hozhabri og skal skrive en masteravhandling ved HøgskoleN i Oslo Og Akerhus.(Fakultet for lærerutdanning). Min veileder er Førsteamanuensis Nina Gram Garmann, Høgskole i Oslo og Akerhus.

Min masteroppgave skal handle om «Hvordan er språkmiljøet hjemme hos barn med foreldre som har persisk som førstespråk?»

Jeg er interessert å finne ut hvordan persiske foreldre opplever utvikling til ditt barns språk? Og hva mener de som foreldrerolle til barns språkutvikling?

Denne tema er viktig for at nå bor vi i en mangfoldige samfunnet og bor mange barnefamilier i den norske samfunnet. Familier er en del av samfunnet. Det er viktig at hvordan bidrar barnehage og hver eneste familier til likeverdighet og inkludering til deres barn i samfunnet. Hvordan persiske foreldrene og personalet i barnehagene kan ha gode samarbeid og være en god språkutviklingsarena for barn med persiske morsmål? For å finne ut av dette, ønsker jeg å intervju 4-5 persiske foreldre som har barn under 6 år i løpet av min studiet.

Jeg vil bruke intervju spørsmål med 22 spørsmålene og i tillegg lydopptak og notater.

Spørsmålene vil ta omtrent 2 timer. Jeg og mine informanter blir sammen enige om tid og sted. Alle personopplysninger i forhold til intervjumaterialet, lydbånd og utskrift av intervjuene vil bli behandlet konfidensielt og anonymisert. Jeg er som mastergradsstudent og mine veileder vil ha tilgang til personopplysninger.

Etter at jeg er ferdig med avhandlingen blir alt datamaterialet slettet.

Med dette samtykkeerklæring melder meg til personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Med vennlig hilsen

Mehri Hozhabri

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt.

Jeg heter Mehri Hozhabri. Jeg er student på master i barnehagepedagogikk ved Høgskolen i Oslo og Akerhus (HiOA, Fakultet for lærerutdanning). Og skal skrive masteroppgave om «hvordan språkmiljøet er hjemme hos barn med foreldre som har persisk som førstespråk?»

Min veileder er Nina Gram Garmann, førsteamanuensis i norsk ved HiOA. Jeg lurer på om dere kan tenke å delta i dette prosjektet?

I et mangfoldig samfunn er det viktig for ansatte i barnehager å kunne noe om hvordan språkmiljøet hjemme hos barn varierer i ulike kulturer. Når barnehageansatte kan mer om barna som kommer i barnehage, kan det bidra til at barna blir tatt bedre i mot i barnehagen, det kan øke kvaliteten på foreldresamarbeidet og det kan virke positivt inn på hvordan barna lærer norsk i barnehagen.

I denne masteravhandlingen skal jeg undersøke foreldrerollen i språkmiljøet hjemme hos barn med persisk bakgrunn og hvordan foreldrene er aktører i barns språkmiljø. Jeg vil intervjuer til sammen fem persiske foreldrepar, og jeg vil bruke lydopptak og notater under intervjuene. Dersom dere ikke ønsker at jeg skal bruke lydopptak av intervjuet, er det OK.

Alle personopplysninger vil bli behandlet i konfidensielt. Både lydopptak og utskrift av intervjuene vil bli konfidensielt behandlet. Svarene blir anonymisert, og når jeg er ferdig med avhandlingen, blir at datamateriale slettet.

Personopplysninger som deres navn og utdannelse, barnas alder og så videre skal lagres konfidensielt. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i noen publikasjoner som bygger på materialet. Det er helt frivillig å delta i denne undersøkelsen. På et hvilket som helst tidspunkt kan deltakerne trekke seg uten at det vil få noen konsekvenser. Deltakerne behøver ikke å opplyse om hvorfor de ikke vil delta. Jeg er også underlagt taushetsplikt. Prosjektet er forskriftmessig meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Dersom dere ønsker å delta i dette prosjektet eller har spørsmål til studien kan du ta kontakt med meg, via mitt mobil nummer som jeg gir til dere.

Med vennlig hilsen

Mehri Hozhabri



Nina Gram Garmann
Institutt for barnehagelærerutdanning Høgskolen i Oslo og Akershus
Postboks 4 St. Olavs plass
0130 OSLO

Ferdinandsgate 29
N-0167 Oslo
Norge
Tel: +47 22 09 20 17
Fax: +47 22 59 24 57
E-mail: nsd@nsd.uib.no
Web: www.nsd.uib.no

Var. dato: 24.04.2015 Var. nr: 42790 / 3 / AVB Dato for dato: Dato for dato

TILBAKEMELDING PA MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

V viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 15.03.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

42790	<i>Hvordan er språkmiljøet hjemme hos barn med foreldre som har persisk som førstespråk?</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Oslo og Akershus, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Nina Gram Garmann</i>
Student	<i>Mehrd Hozhabri</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7 27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding 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 søttes i gang.

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.12.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Nantvedt Kvalheim

Anne-Mette Somby

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

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Arbeidsnummer: 2015/04/05

NSD HND, Laveistred 115, Postboks 1047 Blindern, 0316 Oslo, Tlf: +47 22 83 12 11, nsd@nsd.uib.no

NSD/NSD AS, Høgskolen i Oslo og Akershus, Postboks 4 St. Olavs plass, 0130 Oslo, Tlf: +47 22 09 20 17, nsd@nsd.uib.no

NSD/NSD AS, Universitetshuset Blindern, Postboks 1047 Blindern, 0316 Oslo, Tlf: +47 22 83 12 11, nsd@nsd.uib.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjekt nr: 43790

Fornålet er å undersøke hvordan språkmiljøet er hjemme hos barn med foreldre som har persisk som førstespråk.

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til delaktelse. Informasjonskrivet er godt utformet.

Det skal imidlertid og behandles sensitive personopplysninger om etnisk bakgrunn.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Høgskolen i Oslo og Akershus sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Foerente i prosjektskilt er 01.12.2015. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å behandle datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnummer)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammensetting av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)

