

Marit Schei Mentzoni

**«Det koster ikke en arm og et bein, altså.»**

- en fenomenologisk studie om språkstimulering i barnehagen.

Masteroppgave i spesialpedagogikk.

Trondheim, juli 2012.

Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet.

Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse.

Pedagogisk Institutt.



# FORORD

Dette forskningsarbeidet har vært en interessant og lærerik prosess. Det har vært oppturer, og det har vært nedturer. Jeg har lært å stole på meg selv og å tørre å be om hjelp og støtte. Jeg har fått bred innsikt i et fagområde jeg er glødende opptatt av, og jeg gleder meg nå til å komme ut i arbeid og sette mine teorier ut i livet.

Først vil jeg takke mine informanter - som så villig ga av sin tid, sine tanker, kunnskaper og erfaringer. Uten dere ville ikke denne oppgaven ha blitt til.

Videre vil jeg takke veilederne mine, dosent Astrid Grude Eikseth og høskolelektor Ole Halvard Ljosland ved *Avdeling for lærer- og tolkeutdanning*, Høgskolen i Sør-Trøndelag. Dere har gitt meg konstruktive tilbakemeldinger, dere har vist meg veien og dere har støttet meg i en til tider frustrerende prosess. Takk.

En stor takk til min familie - dere har gjennom 5 år på universitetet vært min motivasjon og inspirasjon, mine rådgivere og gledesspredere. Jeg vil dedikere denne avhandlingen til min mor. *Da jeg ville prøve å klatre i fjell sa du ikke at det var umulig, du ba meg vinke fra toppen.* Takk for at du etter et helt yrkesliv i arbeid med barn og unge fremdeles er så inspirerende nytenkende i våre faglige diskusjoner. Du har lært og lærer meg fortsatt, så uendelig mye.

Takk også til min medstudent Espen, for gjennomlesing, interessante innspill og gode fagdiskusjoner på stille lesesaler over en kopp kaffe eller fem.

Sist men ikke minst, takk til min herlige niese, Ingrid på 5 år, som for det første stilte opp på forsidebildet, og for det andre har kommet med utallige muntlige uttrykk til min inspirasjon og refleksjon. Jeg håper du aldri slutter å undre på, tenke hvis, late som eller forklare at.

Trondheim, juli 2012.

Marit Schei Mentzoni.



<b>1. INNLEDNING</b>	<b>1</b>
1.1 Valg av tema	1
1.2 Problemformulering	2
1.3 Tidligere forskning på området	2
1.4 Oppgavens oppbygging	3
<b>2. MANDAT OG TEORETISK FORANKRING</b>	<b>5</b>
2.1 Lovverk og stortingsmeldinger	5
2.2 Teoretisk forankring	6
2.2.1 Syn på barn og barndom	6
2.2.2 Tenkningens sosiale redskap; språket	7
2.2.3 Tilrettelegge for god språkutvikling	9
Kommunikasjon og språklig bevissthet	10
Språkstimulering; tidlig innsats	11
Motivasjon og modellering	12
Kartlegging og systematiske tiltak	13
Flerspråklighet	14
Leseaktiviteter	14
2.3 Oppsummering	15
<b>3. METODE</b>	<b>17</b>
3.1 Valg av forskningsmetode	17
3.1.1 Kvalitativ forskningsmetode	18
3.1.2 Fenomenologisk tilnærming	18
3.2 Egen forforståelse	19
3.3 Egen undersøkelse	19
3.3.1 Utarbeiding av intervjuguide	19
3.3.2 Valg av informanter	20
3.3.3 Presentasjon av informantene	21

3.3.4 Gjennomføring av intervju; datainnsamling	21
<b>3.4 Etikk</b>	<b>22</b>
3.4.1 Etisk refleksjon	23
<b>3.5 Forskningens kvalitet</b>	<b>24</b>
3.5.1 Validitet	25
3.5.2 Reliabilitet	25
<b>3.6 Databearbeiding</b>	<b>26</b>
3.6.1 Koding	26
3.6.2 Analyse	27
<b>4. PRESENTASJON AV RESULTATER OG DRØFTING</b>	<b>29</b>
<b>4.1 Den voksnes fokus og kompetanse</b>	<b>31</b>
4.1.1 Bevisste voksne	31
4.1.2 Kunnskap og kompetanse	32
<b>4.2 Barnets interesser</b>	<b>34</b>
4.2.1 Ut fra barnets ståsted, energi og engasjement	34
4.2.2 Barna som trenger forsterket språkstimulering	36
<b>4.3 «Språket som redskap for tanken»</b>	<b>39</b>
4.3.1 Pragmatikk og kommunikasjon	39
4.3.2 Begrepslæring	42
4.3.3 Motivasjon og modellering	43
4.3.4 Systematikk	45
<b>4.4 Å være en leser</b>	<b>47</b>
4.4.1 Bruk av tekst og litteratur i barnehagen	47
4.4.2 Kultur for lesing	49
4.4.3 Grad av frivillighet	51
<b>5. AVSLUTNING</b>	<b>55</b>
<b>5.1 Oppsummering og avsluttende refleksjoner</b>	<b>55</b>

<b>5.2 Konklusjon</b>	<b>58</b>
<b>5.3 Forslag til videre forskning</b>	<b>59</b>
<b>LITTERATURLISTE</b>	<b>61</b>
<b>VEDLEGG</b>	<b>63</b>
<b>Vedlegg 1: Intervjuguide</b>	<b>63</b>
<b>Vedlegg 2: Informasjonsskriv</b>	<b>67</b>
<b>Vedlegg 3: Samtykkeerklæring</b>	<b>69</b>
<b>Vedlegg 4: Eksempel på åpen koding av datamaterialet</b>	<b>71</b>
<b>Vedlegg 5: Eksempel på aksial koding av datamaterialet</b>	<b>73</b>
<b>Vedlegg 6: Eksempel på selektiv koding av datamaterialet</b>	<b>75</b>





# 1. INNLEDNING

Tenk deg dette: Du er under utdanning innenfor spesialpedagogikk på universitetet og får muligheten til å være i praksis hos Pedagogisk Psykologisk Tjeneste (PPT) en ukes tid. Du er ung og uerfaren, men full av teoretiske refleksjoner og ideer. Du er nysgjerrig og glødende interessert i ditt fagområde, og da du får spørsmål om du vil være med på en barnehageobservasjon hvor fokuset skal dreie seg om en 3-åring med lite språk og hennes sosiale samhandling med de andre, sier du kontant *ja*. Du er spent og tenker nøye igjennom hva du bør legge vekt på under observasjonen på vei til barnehagen. Da du kommer inn, setter du deg i et hjørne så upåaktet som mulig og fester blikket på jenta du skal ha fokus på. Det tar ikke lang tid før du skjønner at hun ikke bare har lite språk; hun har *veldig* lite språk. Eller for å si det på en annen måte: Alle barn har *språk*. Det er bare ikke alle som har *ord*. Det første kvarteret inn i observasjonen hører du ikke henne si noe som helst, men hun smiler og leker, ser ut til å ha det bra. Du begynner å observere det sosiale samspillet mellom jenta og de voksne. Du legger merke til at jenta *kommuniserer* med hele kroppen, ikke verbalt, men derimot på *alle andre måter*. Hun er kontaktsøkende, peker, smiler, nikker og ser de voksne rett opp i ansiktet for å skape kontakt. Det neste som slår deg, er at jenta nærmest blir *ignorert*. Hun får *ingen respons* fra de voksne på sine forsøk.

De voksne er i dialog og samhandler med ungene som selv prater og er i kontakt med andre. Jenta uten ord leker for seg selv. Du blir sint, føler at du sitter og ser på selve *skrekkscenariet* med dine *spesialpedagogiske briller*. Du og din veileder for dagen drar fra barnehagen. Dere diskuterer høylytt i bilen på vei tilbake til kontoret om de barnehageansattes (mangel på) kompetanse og fokus; deres ikke-eksisterende forsøk på å ta med jenta uten ord inn i sosiale situasjoner. Dette til tross for at det er nettopp *hun* som trenger hjelp til dette, ikke de andre ungene.

## 1.1 Valg av tema

Situasjonen beskrevet ovenfor, opplevde jeg for halvannet år siden. Jeg var ett semester inn i mastergraden; og som nevnt ung og uerfaren innenfor den spesialpedagogiske verdenen. Mens jeg lærte og leste mer og mer, og tiden gikk, ble denne hendelsen sittende ved meg. Er dette noe som skjer i andre barnehager i Norge? Hvordan er egentlig barnehageansattes kompetanse når det gjelder språkutvikling og språkstimulering? Slike spørsmål surret rundt i mitt hode da jeg først begynte å ane hvilket tema min masteroppgave *måtte* dreie seg om. Egentlig har jeg alltid vært over gjennomsnittlig interessert i språk. Før jeg begynte på min bachelorgrad med fordypning i pedagogikk høsten 2007 tok jeg et årsstudium ved Skrivekunst-akademiet i Hordaland. Men det som videre gjorde meg interessert i *språklig bevissthet* og *språkstimulering*, var da min tre år gamle

halvt-britiske niese svarte «*ham and cheese*» på spørsmål fra meg om hva hun ville ha på brødskiva. Jeg spurte hva sa du, hvorpå hun tenkte seg om et øyeblikk før hun svarte «*ost og skinke, tante*». Hun var tre år gammel og oversatte da sitt engelske svar for sin norske tante. Denne lille anekdoten sier noe om hvor lærevillige småbarn er om de bare blir introdusert for samtaler om språket, tekst, leseaktiviteter og positive holdninger fra voksne rollemodeller.

Denne påvirkningen fra voksne er det derimot ikke alle barn som møter i sine egne hjemmemiljøer og barnehagen har derfor på dette området en særdeles viktig rolle - ikke minst for å jevne ut sosiale forskjeller (Frost, 2010; Hoel, Oxborough & Wagner, 2011). Det foreligger flere grunner til å ta språkstimuleringen i småbarnsalder alvorlig. Hvordan barnehagen ivaretar sitt språkmiljø har stor betydning. I *Rett til læring* (NOU, 2009, s. 154) står det at «Et godt utgangspunkt ved skolestart øker sannsynligheten for å lykkes med videre skolegang, studier og arbeid. Jo tidligere barn og unge får hjelp, desto større er sannsynligheten for at større og mer komplekse problemer avverges.» Dette understreker hvor viktig det er med tidlig innsats. Jeg bestemte meg derfor for å gjøre en kvalitativ studie og se på erfaringer fra arbeid med språkstimulering i barnehagene; da med spesielt fokus på pedagogens arbeid som formidler, forbilde og ikke minst samtalepartner.

## 1.2 Problemformulering

Da temaet for avhandlingen var bestemt, måtte jeg arbeide fram en problemformulering som ville være retningsgivende for hva jeg ønsket å undersøke. Etersom min studie skulle dreie seg om kunnskap og kompetanse blant de voksne i barnehagen, ble denne følgende:

*Hvordan legger pedagogen opp til systematiske språkstimulerende tiltak i barnehagen?*

Underspørsmål: Hva er bakgrunnen for tiltakene? Hvordan gjennomføres de i praksis?

## 1.3 Tidligere forskning på området

Professor Vibeke Grøver Aukrust (2005) lagde en kunnskapsoversikt for Utdannings- og forskningsdepartementet der hun tok for seg hva internasjonal forskning til da hadde generert av kunnskap på området *tidlig språkstimulering og livslang læring*. Hennes hovedkonklusjon (s. 45) viser at «kvaliteten av de språklige erfaringer barn får i førskolealder, peker fram mot og bidrar til tekstforståelse på høyere klassetrinn.» Dette betyr at barn som har *lært å lære* i barnehagealder, videreutvikler et rikt vokabular og god leseforståelse fram mot voksenalder. Og motsatt; barn som har et lite ordforråd idet de begynner i skolen, har også med stor sannsynlighet det når de går ut av skolen. Aukrust (2005) oppsummerer at de som er best rustet til senere læring gjennom tekst er

barna som tidlig og optimalt får utviklet sin fonologiske bevissthet og sitt talespråk/ordforråd. Fonologisk bevissthet<sup>1</sup> er nyttig i begynneropplæringen når barna skal «*knekke koden*», mens ordforrådet korrelerer høyt med senere leseforståelse.

*LeseFrø* var et utviklingsprosjekt om språkstimulering gjennom leseaktiviteter som ble satt i gang i fire ulike barnehager over en periode på to år, fra 2008 til 2010 (Hoel, Oxborough & Wagner, 2011). Leseaktiviteter kan for eksempel være dialogisk høytlesning (høytlesning som åpner for språklig refleksjon og dialog om innholdet i teksten), tekstskaping (barna skaper sine egne tekster) og/eller å gjøre språk til et samtaletema. De tre forfatterne jobber alle på Lesesenteret i Stavanger, og i boken om *LeseFrø*-prosjektet uttaler de at de ser på lese- og skriveutvikling, samt det muntlige språket som sider av samme sak, nemlig utvikling av barnas språkkompetanse. Videre skriver de om viktigheten av at barn møter tekst og får erfaringer med skriftspråket i barnehagen ettersom ikke alle har tilgang til dette i hjemmemiljøene sine. Dette tar opp det som står som eget punkt under § 2 i barnehageloven (Kunnskapsdepartementet, 2005-2006): «Barnehagen skal ha en helsefremmende og en forebyggende funksjon og bidra til å utjevne sosiale forskjeller.» Målet med prosjektet var å integrere språkstimulerende leseaktiviteter i barnehagenes kultur og å bevisstgjøre de voksne på deres ansvar for å skape denne kulturen. «I en barnehage med kultur for lesing er leseaktiviteter like vanlig som utetid og samlingsstund» (Hoel, Oxborough & Wagner, 2011, s. 22).

## 1.4 Oppgavens oppbygging

Jeg vil først presentere teori som jeg vurderer som relevant for min problemformulering; blant annet vektlegger jeg Vygotsky og hans teorier om språk og tanke. Jeg tar videre med teori om motivasjon og mestringsforventninger, syn på barn og barndom, språkstimulering og -utvikling, samt hvordan i praksis få til gode språkstimulerende aktiviteter. Dette gjør jeg for å skape et teoretisk utgangspunkt for den videre analysen og tolkning av min empiri. Etter at teorien er presentert, kommer metodekapittelet - et kapittel som tar for seg sentrale sider ved den kvalitative forskningsmetoden samt utførlig beskriver mine egne steg i forskningsprosessen: hva som gikk slik jeg hadde tenkt, hvordan jeg har gyldiggjort min studie og om min egen forforståelse samt utfordringer underveis. I siste hovedkapittel presenterer jeg resultater og drøfter disse i lys av teori. Her vil jeg også forsøke å *lese mellom linjene* i informantsitatene, dra ut det viktigste i disse utsagnene og hekte dem sammen med teori. Jeg vil forsøke å problematisere; spørre hvordan og hvorfor slik at alle påstander kan ses fra ulike vinkler. Ettersom dette er en kvalitativ studie med relativt få informanter, kan jeg ikke

---

<sup>1</sup> Fonologisk bevissthet handler om å kunne lytte etter fonemer (lyder) i ord og å forstå sammenhengen mellom lyd og symbol (bokstav).

generalisere resultatene til andre arenaer. Det jeg derimot kan gjøre, er å belyse temaet med innsikt fra kompetente barnehageansatte med variert utdanning og erfaring.

Til slutt vil jeg oppsummere og samle sammen tråder mellom teorien og empirien; noe som munner ut i avsluttende refleksjoner og konklusjon. Her vil jeg også forsøke å svare på min problemformulering så langt det er mulig.

## 2. MANDAT OG TEORETISK FORANKRING

*Det som kjennetegner god språkstimulering er jo kompetanse hos den voksne - kompetanse til å kjenne igjen og vite hva og vite hvordan og vite når for det enkelte barnet.*

*(Informant Beate)*

I dette kapittelet vil jeg presentere en teoretisk referanseramme for mitt tema og min problemstilling. Jeg vil redegjøre for tidligere forskning på området, hva lovverk og stortingsmeldinger fastsetter og ikke minst perspektiver på barn og barndom, språk, språkutvikling og språkstimulering. I sammenheng med min empiri vil dette gi meg et utgangspunkt for videre drøfting og analyse av min studie.

### 2.1 Lovverk og stortingsmeldinger

*Lov om barnehager med forskrifter* (Kunnskapsdepartementet, 2005-2006) fastsetter de overordnede lover og regler for den pedagogiske virksomheten. I § 2. *Barnehagens innhold* står det at departementet gjennom en egen rammeplan skal gi retningslinjer for barnehagens innhold og oppgaver, og jeg vil derfor referere direkte til denne. Under punkt 3.1 står det i *Rammeplanen* (Kunnskapsdepartementet, 2011) blant annet at barnehagen gjennom arbeid med språk, kommunikasjon og tekst skal bidra til at barna

- videreutvikler sin begrepsforståelse og bruker et variert ordforråd
- bruker sitt språk for å uttrykke følelser, ønsker og erfaringer
- får et positivt forhold til tekst og bilde som kilde til kunnskaper og samtaler
- lytter til lyder og rytme i språket og blir kjent med symboler som tallsiffer og bokstaver
- blir kjent med bøker, sanger, bilder, media m.m.

Videre kan vi lese i stortingsmelding nr. 23 *Språk bygger broer* (Kunnskapsdepartementet, 2007-2008, s. 24) under punkt 3.6 at: «I tillegg til hjemmet er barnehagen den viktigste arenaen for språkstimulering i småbarnsalderen. Her møter barna jevnaldrende og voksne i et tilrettelagt språkmiljø. Barnehagens kvalitet er av stor betydning for å sikre hvert enkelt barn en positiv språkutvikling.» I tillegg til de formelle krav til pedagogisk utdanning hos barnehagenes styrere og pedagogiske ledere, kan vi også lese i stortingsmelding nr. 41 *Kvalitet i barnehagen*

(Kunnskapsdepartementet, 2008-2009) om *kompetansestrategien* som skulle bidra til å videreutvikle alle de ansattes kompetanse. Dette ble satt i gang etter kartlegginger av kompetansebehov i sektoren, og satsingsområdene var blant annet barns medvirkning, språkmiljø og språkstimulering. Dette viser at språk og språkstimulering i barnehagen ikke bare er et brennaktuelt tema. Det er også et fagområde det til en hver tid burde snakkes om og arbeides med på alle nivåer.

## 2.2 Teoretisk forankring

Jeg vil her redegjøre for flere teoretiske perspektiver. Først vil jeg fokusere på ulike syn på barn og barndom, videre om Vygotsky og hans utviklingsteori og til sist vil jeg komme inn på ulike aspekter ved det å skulle tilrettelegge for god språkutvikling; blant annet tidlig innsats, språkstimulering, motivasjon og modellering, språkmiljø og barnehagekultur.

### 2.2.1 Syn på barn og barndom

Helt siden John Locke beskrev barn som *tabula rasa* (blanke ark) på 1600-tallet og frem til i dag har spørsmål om hva oppdragere skal være; for eksempel grensesettere og sanksjonsforvaltere eller rådgivere og lærere, stått i sentrum i pedagogisk litteratur. Selv om spørsmålene alltid har vært de samme, er svarene kontinuerlig i forandring (Myhre, 2005). Retningene er mange: fra det gjeldende trossamfunn med åndsliv som største fokus, kom vi til vekstpedagogikken og videre til behaviorismen med sin stimuli, straff og belønning og deretter gjennom for eksempel fri oppdragelse og frihetspedagogikk. I dag ruver ideen om en *barnesentrert* skole, der oppdragelse/undervisning ses som en *interaksjon* mellom barne- og voksenverdenen (ibid.).

Friedrich Fröbel (1782-1852) regnes som barnehagens far og er et av de første navnene som dukker opp hvis en tar for seg barnehagens historie (Myhre, 2005). Fröbel var inspirert av Pestalozzi, men det han er mest kjent for, er sin begynnende barnehagepedagogikk. I utgangspunktet var hans tanke at ethvert hjem skulle være en barnehage der barn kunne utfolde seg slik som blomster vokser i en hage. Fröbel ville utdanne og inspirere foreldre og oppdragere, ikke skape institusjoner for barn (ibid.). Likevel vokste etter hvert ideen om barnehagen, slik vi kjenner den i dag frem i verden, og flere institusjoner bærer fortsatt Frøbels navn. Dette til tross for at dagens barnehager nettopp *er* institusjoner for barn som legger vekt på læring, utvikling, lek og sosialisering - samt grensesetting og oppdragelse. Det vi da kan undre oss over er om vi i dag klarer

å ivareta Frøbels ideal om å ta hensyn til barnets individuelle forutsetninger innad i barnehagen - fremfor å *kun* tenke aldersgrupperinger, sosialisering og utviklingsteorier.

Jeg vil her også ta med det som gjerne betegnes *systemperspektivet*: Dette bygger på samspillet mellom individ og miljø. Bronfenbrenners økologiske modell viser hvordan samfunnet er et stort nettverk, og at alle små nettverk innenfor det store er avhengige av hverandre og har alle sin innvirkning på det enkelte individ. Hvis for eksempel en familie sliter på et eller annet plan, vil barnevern, skole og PPT komme inn i bildet - altså flere nettverk går inn når det ene nettverket svikter. Som fellestrekk i sosial systemteori, vil jeg nevne at flere aktører deltar i et system hvor den enkelte påvirker helheten og helheten påvirker den enkelte (Nordahl et.al., 2005).

Med all den kunnskapen vi i dag har tilgjengelig, betrakter en gjerne barns utvikling og læring ut fra flere faglige perspektiver parallelt (Berk, 2006; Sørensen et.al., 2011). «Orkesteret kan spille ett musikkstykke og ikke et annet. Hvis vi ikke er bevisst at det finnes flere musikkstykker, er vi dømt til å lytte til det ene», sier Kjetil Steinsholt i en artikkel om danning av samfunnsmennesker (2000, s. 15). I samme artikkel forteller han at alt dette fokuset på utviklingspsykologi og oppdragelse muligens gjør at barn aldri er *barn*, de er alltid i utvikling og på-vei-mot-å-bli-noe-annet; nettopp samfunnsmennesker som oss voksne. Problemet blir da at barn allerede *er* samfunnsmennesker.

Eikseth (2008) kommenterer denne tankevekkende artikkelen i sin doktoravhandling «*Etiske perspektiver på læreres og førskolelæreres pedagogiske erfaringer*». Det at syn på barn og barndom kan beskrives som «hvilken barnefortelling vi liker best» (Steinsholt, 2000, s. 13), mener Eikseth (2008, s. 192) må ses i sammenheng med institusjonelle, historiske og kulturelle føringer. Videre forklarer hun at på 1970-tallet var førskolelærerutdanningen preget av vekstpedagogikk. På 1980-tallet kom det kulturorienterte syn, som hadde fokus på «det kompetente barnet», med den betydning at barn både har rett til en mening og er uttrykksfulle - og at samspillet mellom voksne og barn skal bygge på likeverd og gjensidighet. Ideen om stillasbygging slår så igjennom på 1990-tallet (kommer tilbake til dette i punkt 2.2.2). Disse perspektivene er i natur svært forskjellige, og oppfatningene påvirker hvordan vi som pedagoger møter barn, hvordan vi legger opp aktiviteter og ikke minst hvor stor vekt vi legger på frivillighet og eget initiativ fra barnets side.

### **2.2.2 Tenkningens sosiale redskap; språket**

Lev Semenovich Vygotsky (1896 - 1934) var filosof og psykolog fra Hviterussland som fremdeles i dag anses som en av de virkelig store forskerne innen sosiokulturell teori (Bråten, 1996).

Utviklingsteorien hans handler i hovedsak om hvordan mennesker utvikler seg i spill med

kulturen, historien og samfunnet for øvrig. *Høyere mentale prosesser* så han på som vesentlige når det gjelder språk og tanke; hvordan vi i sosial samhandling lærer for eksempel problemløsningsstrategier - og etter hvert integrerer denne lærdommen i vårt eget kognitive repertoar - vår *indre tale* (ibid.). Barnets kompetanse forstås videre som kunnskapsresultatet av kognitive prosesser som allerede har funnet sted. I samband med dette *aktuelle* utviklingsnivået vil man kunne ane det *potensielle* utviklingsnivået - som barnet har mulighet for å nå med støtte fra et noe mer kompetent individ og de rette omgivelsene. Nettopp dette er det som betegnes *den nærmeste utviklingszone* (Bråten & Thurmann-Moe i Bråten, 1996). Det sosiokulturelle aspektet i teorien understreker hvor viktig dialogen mellom barn og slike mer kompetente samfunnsmedlemmer er for barnas utvikling. Gjennom disse interaksjonene lærer nemlig barn seg kulturens atferdsmønstre og tenkemåter. Dette kaller Vygotsky *mediert læring*; læring og utvikling er samtidige prosesser som skjer ved bruk av psykologiske redskaper som for eksempel språklige ressurser, tolkning og analyse. Mennesket står ikke upåvirket i sin kontekst og lærer av seg selv. I *den nærmeste utviklingszone* skal den voksne drive *stillasbygging*; det vil si være en midlertidig, men stadig støtte for barn som er på nippet til å klare oppgaven selv. Støtten kan være påminnelser, hint, eksempler, oppmuntringer etc.

Øzerk (1996) viser at Vygotsky gjerne snakker om språklig tenkning fremfor språk og tenkning. Årsaken til dette er at han mener språk og tenkning er umulige å skille. Etter hvert som barn lærer begreper og meningsbetydninger, blir tenkning og tale til verbal tenkning. Tenkningens sosiale verktøy, språket, er derfor svært viktig for barns kognitive utvikling, ifølge Vygotsky; og spesielt begrepslæringen. Når kommunikativ tale blir til indre tale, blir språket gradvis internalisert og danner byggeklosser i tankeprosessene. I perioden før dette skjer, benytter barnet egosentrisk tale, en slags høyt-tenkning som instruerer selvet (Janitz, 2010).

Gjems (2009, i Janitz, 2010) sier at mening ikke blir skapt av barnet alene, men at den konstrueres i fellesskap med dem som kommuniserer og at det derfor er særdeles viktig at barn blir tatt med i de gode samtalene der læring finner sted. Dette er ikke minst viktig for de barna som trenger noe ekstra i språklæringen. Barn med for eksempel spesifikke språkvansker er vanligvis kompetente barn som på grunn av at de sliter med å uttrykke seg og/eller forstå gjennom språk, ikke får utnyttet sitt potensiale for læring. Disse barna må få mange muligheter til å delta muntlig med støttende hjelpestrategier fra pedagogene, før og etter eventuell diagnose er stilt (Janitz, 2010).



### 2.2.3 Tilrettelegge for god språkutvikling

«Grensene for mitt språk er de samme som grensene for min verden» (Ludwig Wittgenstein). Ifølge Tetzchner (2001, i Valvatne & Sandvik, 2007) eksisterer det et visst genetisk grunnlag for språk, men miljøforhold og spesielt sosiale samspill er med på å forme og fremme språket. En av de store forskerne som videre har vært opptatt av miljøets betydning når det gjelder barn og språk, er den amerikanske psykologen Jerome Bruner. Bruner var opptatt av *scaffolding* (stillasbygging - noe som ofte også tillegges Vygotsky selv om ikke han introduserte begrepet) - som «støttesystem for språktilegnelse». Slik bygningsarbeiderne behøver midlertidige stillas i sitt arbeid, behøver barn språklig støtte mens de bygger opp sitt vokabular (Valvatne & Sandvik, 2007). Likevel er det en generell oppfatning av at talespråk stimuleres og utvikles ganske uanstrengt både for det lærende barnet og for den som stimulerer - det er en påvirkning som er uformell og ikke nødvendigvis særlig bevisst. For hvordan lærer barn språk? Jo, for eksempel imiterer de andres språk. De gjentar det voksne og større barn sier. I tillegg må barnetilpasset tale nevnes; foreldre og barnehageansatte utvikler språkkompetansen hos barn ved at de leser og snakker om hele situasjonen framfor nøyaktig det barnet selv greier å uttrykke verbalt (Hagtvet, 2004). Videre er det to gode strategier som legger til rette for språklæring i førskolealder; førstehåndserfaringer gjennom direkte erfaring med objekter og opplevelser, samt andrehåndserfaringer gjennom beskrivelse og forklaring med ord (Espenakk mfl., 2007). Samtidig skal vi være klar over at menneskets språkkompetanse kan sammenlignes med et isfjell. Det vi selv opplever av barnets kunnskap om språk er bare toppen av isfjellet, nemlig dagligspråket og uttalen. *Under overflaten* ligger derimot også en dypere språkforståelse, et videre ordforråd og tekst- og fortellerkompetanse; et mer abstrakt språk enn det som benyttes i daglig samtale (Cummins, 1976 i Hoel, Oxborough & Wagner, 2011). Som isfjellmetaforen prøver å gjengi, er denne delen under overflaten den største delen av vår språkkompetanse.

At barna får høre mer abstrakt og nyansert språk rundt for eksempel middagsbordet, er også språkutviklende, nettopp fordi dette stimulerer «der-og-da»-språket fremfor «her-og-nå»-språket. Dette er også språket vi kjenner fra bøker. Der finnes et språk som stimulerer til å late som, tenke hvis etc. - slikt som barn i 3-6 års alderen liker godt og er gode på. Samme virkning har det om de voksne rundt barnet klarer å snakke om ting som interesserer barnet - ikke bare er det språklig verdifullt, det er også en måte å anerkjenne barnet og hans eller hennes interesser på (Hagtvet, 2004; Valvatne & Sandvik, 2007).

I tidligere avsnitt så vi at det er mange forskjellige syn på hvordan barn best lærer og hva vi som pedagoger skal være for dem. Barnehagens kultur kan fange alle disse ulike perspektivene. I

barnehagens kultur står barna fritt til å utvikle seg kommunikativt, kognitivt, psyko-sosialt og språklig - alt innenfor lekens åpne rammer, men samtidig med støttende stillaser i de voksne (Vedeler, 1999). Da *lek* er et godt samtaleutgangspunkt i arbeid med barn, er det viktig at de voksne er bevisste på sin oppgave når det gjelder utdyping i for eksempel rollelek. Barna kan tilføres nye begreper og impulser i selve leken som fra før av er ufarliggjort ved at den er «på liksom» (Espenakk mfl., 2007). Videre er også *leken* i seg selv en svært viktig arena. Lillemyr (2004, i Sørensen et.al., 2011) understreker at barns lek i barnehage og skole stimulerer og interesserer, utvikler barnas kunnskaper og utvikler selvtilliten samt utgjør en viktig rolle for sosialisering og dermed språklæring. Det er i tillegg en velkjent og komfortabel situasjon for de fleste barn, og læring finner jo lettest sted i naturlige omgivelser.

### **Kommunikasjon og språklig bevissthet**

Begrepet kommunikasjon kommer av det latinske ordet *communicare* som betyr å gjøre noe sammen. Videre kan det defineres som «en interaksjon mellom to eller flere mennesker, der kommunikasjonen foregår ved bruk av verbale og nonverbale uttrykk i gjensidig kontakt med formålet om å utveksle informasjon» (Grove, i TRAS-gruppen, 2003, s. 58). Begrepet dialog kommer fra det greske *dialogos*, hvor «dia» betyr *gjennom* eller *med hverandre*, og «logos» betyr *ordet* eller *betydningen*. David Bohm (2010) forklarer videre at i en dialog er ikke lenger mennesker i opposisjon med hverandre, men de samhandler heller ikke. Derimot deltar de i felles forståelse og mening, og de er hele tiden i stand til å utvikle og forandre seg.

Etter hvert som barnet lærer og bruker mer språk, blir det mer og mer bevisst på språket som system og objekt. Et språklig bevisst barn kan reflektere over ord og ytringer, snakke om språk og språklige enheter, de kan klappe stavelser og de kan lytte etter hvilken lyd som kommer først/sist i et ord (Hagtvatn, 2004). Ved å snakke med barn *om* språket stimulerer man flere deler av språket på en og samme gang; barnet blir for eksempel opptatt av syntaktiske strukturer (setningsoppbygging), fonologi (språkets lydside) og pragmatikk (bruksnytte). Mange har hevdet at en av forutsetningene for å kunne lære å lese og skrive, er at barnet i noen grad er språklig bevisst. Det er fonemene i ord som da har fått mest fokus. Fonologisk bevissthet handler om å kunne lytte etter fonemer (lyder) i ord og å forstå sammenhengen mellom lyd og symbol (bokstav). Det er stor enighet om at for eksempel språkleker som rim og regler, sang og «*mitt skip er lastet med*» stimulerer dette og barnehageansatte bør ha nok kunnskap til å kunne ta fonemlæring og andre språkleker inn i barnets egne interesser og initiativ. Fonologisk bevisste barn har et mer gunstig utgangspunkt for den begynnende lese- og skriveopplæringen i 1.klasse (Hagtvatn, 2004).

Pragmatikk handler kort og godt om hva man kan si til hvem i hvilke situasjoner - altså hvordan vi tolker og bruker språket på en passende måte i sosiale situasjoner. Er det lov å avbryte, hvor lenge kan man holde ordet selv, når kan man skifte tema i en samtale etc (Rygvoid, i Befring & Tangen, 2008). Hvis et barn ikke har aldersadekvat språkforståelse, grammatiske kunnskaper og ordforråd, kan disse pragmatiske ferdighetene skape problemer for ham eller henne i sosialt samspill. Fortellinger kan for eksempel bli usammenhengende og tilhørerne vil ikke forstå, noe som igjen vil gjøre barnet det gjelder frustrert i situasjonen. Det er derfor viktig at barnehagen har fokus på det å formidle mening til hverandre, både mellom voksne og barn (ibid.).

### **Språkstimulering; tidlig innsats**

Som nevnt i innledningskapittelet, var *Lesefrø* et utviklingsprosjekt omhandlende språkstimulering i barnehagen som gikk fra 2008 til 2010 (Hoel, Oxborough & Wagner, 2011). I boka om dette prosjektet vektlegger forfatterne de voksnes rolle i språkstimuleringen - hvordan personalets modellering av aktiviteter og holdninger er avgjørende for barnas språkutvikling og interesse for for eksempel leseaktiviteter. I en barnehage hvor bøker er tilgjengelig hele dagen, de voksne snakker om språk og tar barna med inn i språkets verden, blir barnehagekulturen preget av dette. Kulturen blir videre uttrykt gjennom for eksempel hva som vektlegges i innkjøp av utstyr og utforming av rom både ute og inne, og en språkkultur gjenkjennes der skriftspråket er synlig på alle arenaer og er med i dagens rutiner (ibid.).

Frost (2010) skriver at hvor stort ordforrådet er *før* barnet begynner i 3.klasse har stor betydning for barnets senere leseferdigheter. Skal man kunne jevne ut de sosiale forskjellene, må det derfor gjøres en innsats allerede i barnehagen. Ikke alle barn blir like aktivt stimulert i sine hjemmemiljøer. Dette fører oss til området *tidlig innsats*. Hagtvet (2004) skriver at det i tiden etter andre verdenskrig har blitt mer og mer fokus på tidlig stimulering og intervensjon fremfor «reparerende» innsats etter at vansker er et faktum. Forskning viser at denne strategien er ressurs sparende. Som fremtidig spesialpedagog, ser jeg absolutt nytten i dette; forebyggende virksomhet og føre-var-prinsippet står sterkt i mitt fagfelt. «Å vente og se» mens barnet mislykkes, er en risikofaktor ettersom dette skaper dårlig selvtillit, mangel på positive erfaringer og forventninger om å mislykkes. Samtidig vil nederlag på ett område kunne smitte over på flere områder (emosjonelt, intellektuelt, sosialt etc.) (ibid.). Tidlig innsats er avgjørende, så det er derfor viktig å observere *alle* barns språkutvikling i barnehagen - aller helst systematisk (Espenakk, Horn & Færevaa, 2011).

Hagtvet (2004) viser til flere nøkkelområder som man i arbeid med barn kan jobbe spesifikt med for å stimulere språket og skape en positiv språkutvikling. Blant annet tar hun opp her-og-nå-dialogen, begrepsstimulering, spontane narrative fortellinger, språklig bevisstgjøring (snakke om språk, vitser og gåter, eller for eksempel «hva er likheten mellom *kjeks* og *heks*?»), skriftspråkstimulering og tekstskaping, gjenfortellinger etc. Listen for hva man kan gjøre for å stimulere barns språk er egentlig uendelig. Det er bare kreativiteten og kompetansen hos de voksne som setter grenser (ibid.). Flere konkrete ideer og eksempler på språkstimulering i barnehagen kommer under *Leseaktiviteter*.

### **Motivasjon og modellering**

Jeg velger å støtte meg til en oppfatning der *motivasjon* er det som setter i gang, regulerer og opprettholder atferd (Haukedal, 2005). Det er altså drivkraften som forårsaker aktivitet hos et individ, drivkraften som holder aktiviteten ved like og drivkraften som gir aktiviteten mål og mening. Videre er det vanlig at en ser på motivasjon som en situasjonsbestemt tilstand som påvirkes av erfaringer, ønsker, selvvurdering, verdier og forventninger (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Albert Bandura er en kanadisk psykolog mest kjent som grunnleggeren av sosialkognitiv teori (tidligere sosial læringsteori). I utgangspunktet var han inspirert av behaviorismens målbare variabler selv om han brøt med denne retningen da han mente at man ikke kunne forkaste alle kognitive prosesser. Atferd kunne ikke bare forklares av miljøets påvirkning og miljøets påvirkning alene. Det som begynte å oppta Bandura i hans arbeid var menneskets evne til selvkontroll - og derav blir begrepet *mestringsforventninger* (self-efficacy) særlig viktig. Et individs forventning om mestring har betydning for valg av aktiviteter, innsats og utholdenhet når aktivitetene/oppgavene blir vanskelige, atferd, tankemønster og motivasjon. Slik forstår vi at det er menneskelig å ville unngå situasjoner og oppgaver som stiller krav vi ikke selv tror vi kan innfri - og likeledes at vi verdsetter de aktivitetene vi tror vi vil lykkes med høyest (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Videre er Bandura opptatt av modellering i sin teori; sosial læring skjer når et individ observerer andres atferd og konsekvensene av denne atferden - og de som blir observert fungerer da som atferdsmodeller. For at modelleringen skal kunne finne sted må disse betingelsene være på plass: oppmerksomhet rettet mot modellen, prosessering av informasjon slik at en husker det en har observert, motivasjon for å kopiere atferden og potensiale - barnets tidligere kunnskaper og ferdigheter utgjør både grenser og muligheter for hva det kan få til på et gitt tidspunkt (les: den nærmeste utviklingszone) (ibid.).

## **Kartlegging og systematiske tiltak**

*Kartlegging* kan forstås både gjennom smal og vid betydning. Smalt kan det bety at man benytter en test hvor *ett* svar anses som *riktig*. Vidt derimot, kan man forstå kartlegging i et dynamisk perspektiv - det vil si finne ut hvor barnet befinner seg akkurat nå slik at vi kan bestemme hvilke strategier/tiltak som kan hjelpe ham eller henne et lite stykke videre. Det legges her vekt på interaksjon, dialog og samspill. Kartleggingen skaper slik et grunnlag for å identifisere utviklingspotensiale og muligheter for tiltak samt å avdekke eventuelle språkproblemer og danne hypoteser (Espenakk mfl., 2007). Det er i denne brede forståelsen vi finner det rådende kartleggingsmaterialet som nå er i bruk i norske barnehager, nemlig *TRAS; Tidlig registrering av språkutvikling*. Dette ble utviklet gjennom erfaringer rundt at barn med språklige vansker eller forsinkelser ikke ble oppdaget tidlig nok, men derimot først i skolen og da fordi de ikke mestret lese- og skriveopplæringen. Samtaler med førskolelærere og barnehageansatte viste at mange av disse følte seg usikre i vurdering av barns språk. De følte de manglet kompetanse på området og kunnskap om hvilke tiltak som kunne settes i verk ved eventuell bekymring. Pedagogene som ble intervjuet om dette, var opptatt av språk, men observasjonene av språkproduksjon og språkforståelse var gjerne usystematiske og tilfeldige (Espenakk, Horn & Færevaa, 2011).

TRAS- materialet konsentrerer seg om åtte hovedområder. *Det blå området* er knyttet til bruk av språket; med delferdighetene samspill, kommunikasjon og oppmerksomhet. *Det grønne området* handler om formsiden av språket; med delferdighetene uttale, ordproduksjon og setningsproduksjon. *Det røde området* representerer bevisstheten om språket og språkets innholdsside; med delferdighetene språkforståelse og språklig bevissthet (ibid.). Hvert av disse hovedområdene har konkrete spørsmål/oppgaver som passer til observasjon av barn fra to til fem år (Færevaa, i TRAS-gruppen, 2003).

I kapittelet om ideer til tiltak legger Hagtvet (2004) stor vekt på *språklig refleksjon*. Hun forklarer at bøker med og uten tekst kan være et godt utgangspunkt for samtaler, gjenfortellinger og spontan tekstskaping. Dette stimulerer både barnas ordforråd og deres hukommelse. Videre poengteres det at man kan lage bøker med tekst av barnas tegninger, bruke rim og regler, fonem- og stavelsesleker og ta språket inn i alle dagens situasjoner uten at det blir påtrengende. Hovedpoenget er å først *skape interesse* og videre å *skape erfaringsgrunnlag og opplevelse* (ibid.). Hvilke tiltak som er mest hensiktsmessig i en gitt situasjon, baserer seg både på pedagogen og på barnet, tilgjengelige verktøy og kompetanse.

## Flerspråklighet

I dagens flerkulturelle samfunn er det i barnehagen flere barn som av ulike grunner ikke har kommet langt i sin norskspråklige utvikling. Disse barna vil lett kunne velge vekk aktiviteter som har fokus på språk (les: Banduras mestringsforventninger), og de får dermed ikke den språkstimuleringen de trenger. Dette er en utfordring flere og flere norske barnehager må forholde seg til; det er tross alt de voksnes ansvar å snu en slik utvikling (Hoel, Oxborough & Wagner, 2011). Hvordan skal barnehagen forholde seg til det språklige mangfoldet som strekker seg fra Ola som har norske foreldre og alltid har bodd i Norge, til Victor som er adoptert fra Colombia til tyske foreldre som bor i Norge? Wagner (i Espenakk, Horn & Færevaa, 2011) skriver at for flerspråklige barn er et av de viktigste virkemidlene til inkludering i det norske samfunnet tidlig språklig innsats. Denne tidlige språklige innsatsen ses også som et godt virkemiddel i forebygging av lese- og skrivevansker. Selv om språklig mangfold som nevnt skaper utfordringer, må vi ikke glemme at det også er en ressurs: Det kan nemlig skape grunnlag for fokus på språk, gode samtaler om språk, kulturell læring og generell *språkglede*.

Da det finnes overføringsverdier mellom språk, skal vi ikke tro at «*norsk bør trumfe morsmål*» i språkstimuleringen. Jo bedre vi kan ett språk, jo flere knagger med erfaringer har vi å henge neste språk på. Morsmålet er også språket som bærer med seg vår kultur og vårt følelsesliv. Å ikke stimulere morsmålet kan derfor svekke emosjonell og intellektuell utvikling hos barnet (ibid.). Et helhetlig bilde av språkkompetansen til flerspråklige barn får man først når man observerer begge/alle språk, og ettersom disse barna ikke kan sammenlignes med barn som har norsk som morsmål, bør TRAS-observasjon her foregå uten aldersmarkering. Etter observasjonen indikerer skjemaet hva det enkelte barnet trenger av spesifikke tiltak.

Egeberg (2007) har skrevet om hvordan man i skolen bør tilpasse undervisningen til både barnets medfødte forutsetninger og erfaringene som speiles i kulturelle faktorer. Dette gjelder spesielt for minoritetsspråklige, og så vel i barnehagen som i skolen. Videre sier han at barn med flere språk ofte *ser ut til å forstå*, men gjør det ikke (les: isfjellmetaforen) og at en i arbeid med flerspråklige barn derfor kan ha nytte av å benytte mange forskjellige typer materiell i språkstimuleringen: konkrete og lekemateriell, bilder og bildeserier, spill, bøker, Color Cards, puslespill/lotto, bøker på både morsmål og norsk, eller fotoalbum og tegninger (ibid.).

## Leseaktiviteter

Som nevnt tidligere i dette kapitlet, dreier begrepet *leseaktiviteter* seg om mer enn bare den tekniske biten av lesingen, avkodingen. Dette er uansett en ferdighet man ikke forventer at førskolebarn skal kunne. Men det å *bli en leser* er noe som skjer lenge før lese- og

skriveopplæringen begynner. Man er leser fra det øyeblikket man holder ei bok i handa, kikker på bildene i den og blir kjent med lesesituasjonen. Videre kan leseaktiviteter være så mangt, blant annet dialogisk høytlesning (fokus på språklig refleksjon), å gjøre språk til et samtaletema sammen med barna, dramatisering og bruk av konkrete, modellering av positive holdninger til språk og bruk av bøker samt å benytte tekst i varierte situasjoner - både ute og inne, i samlingsstund og gjennom hele barnehagedagen (Hoel, Oxborough & Wagner, 2011).

Leseaktivitetene som *Lesefrø*-boka (ibid.) legger opp til, er både før lesing, under lesing og etter lesing. *Før lesestund* kan man bygge opp forventninger og samtidig hente fram barnas forforståelse; for eksempel kan ulike ting som knyttes til boka, hentes fram før lesestunda, noe som pirrer barnas nysgjerrighet. I tillegg kan sted og tid pirre nysgjerrighet og forforståelse; et eventyr om troll blir ganske annerledes lest i skogen framfor i sofaen. Innhenting av forforståelse skjer også ved at barna får sin egen virkelighet knyttet til det det skal leses om. Skal *Den lille larven Aldrimett* leses, kan spørsmål som «har du sett en larve?» og «hvordan så den ut?», være en god start.

For gode leseaktiviteter *under lesestunden* er det viktig at den voksne formidleren har forberedt seg og kjenner boka. Boknært eller løsrevet fra teksten, mulige stopp for språklig refleksjon og undring eller ekstra innspill med konkrete objekter - er noe som bør planlegges i forkant. Konkreter kan være alt fra noe den voksne har på seg (for eksempel en gul parykk i lesestund om *Gullhår*), til ting som ungene selv leker med mens de hører boka (for eksempel bukker av papp i lesestund om *De tre bukkene Bruse*). Slike konkrete kan også lages av barna selv i forkant, noe som igjen hjelper på forventningene og forforståelsen (ibid.).

*Etter lesestund* kan de voksne legge opp til formingsaktiviteter basert på boka som er lest, oppfordre til barnas egne gjenfortellinger av teksten, legge opp til rollelek og/eller dramatiseringer og så videre. Ekstra god språkstimulerende effekt har for eksempel formingsaktiviteter hvis disse skjer samtidig som man snakker om/gjenforteller boka. Et konkret eksempel fra *Lesefrø* (Hoel, Oxborough & Wagner, 2011) viser at en barnehagegruppe som hadde jobbet med *Den lille larven Aldrimett* gjorde følgende: brukte konkrete, leste boka, snakket om boka, snakket om larver og sommerfugler, telte maten, tegnet fra boka og var på teaterforestilling. Som nevnt før, er det bare kreativiteten som setter grenser (ibid.).

## 2.3 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg redegjort for en rekke teoretiske perspektiver og holdepunkter, med den mening å skape et grunnlag for å belyse temaet og problemstillingen nå som min empiri skal trekkes inn i den videre framstillingen. Jeg har i noen avsnitt beskrevet teoriene i brede trekk, men

har også gått ned på detaljnivå og skrevet ut eksempler på språkstimulering gjennom for eksempel språklig refleksjon og dialogisk høytlesning.

I kapittel 4, presentasjon av resultater og drøfting, vil jeg trekke inn teoretiske perspektiver herfra i hver kategoridrøfting. Det jeg da vil vie størst oppmerksomhet, er følgende; Vygotsky og hans teorier om språk og tanke (blant annet Bråten, 1996), Bandura og hans teorier om sosial læring og mestringsforventninger (Skaalvik & Skaalvik, 2005), samt generelt om språkstimulering og tidlig innsats fra Hagtvet (2004), Espenakk (2007) og Valvatne & Sandvik (2007). I tillegg vil *LeseFrø*-prosjektet (Hoel, Oxborough & Wagner, 2011) drøftes og trekkes inn i eksempler.



### 3. METODE

*Og mennesker forsker og søker  
i stjerner og hav og jord  
han gransker i lærde bøker  
og finner gyldne ord.*

*(Arnulf Øverland)*

Begrepet metode betydde opprinnelig *veien til målet* (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 99). Slik forstår vi metodisk tilnærming som en fremgangsmåte for å frembringe kunnskap, eller som måten vi ønsker å samle inn materiale på under en forskningsprosess. Ifølge Dalland (2007) skiller vi gjerne mellom kvantitative metoder som har til hensikt å forme informasjon om utbredelse av et fenomen til målbare enheter, og kvalitative metoder som har til hensikt å fange mening og opplevelse.

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for denne undersøkelsens *vei til målet*. Jeg vil greie ut om valg av forskningsmetode, gjennomføring av undersøkelsen og gi en presentasjon av informantene. Jeg vil reflektere rundt egen undersøkelse - hva som gikk slik jeg hadde tenkt og hvilke utfordringer jeg støtte på underveis. I tillegg har jeg gjennom hele prosessen vært opptatt av etikk; å opptre ryddig både ovenfor mine informanter og forskningsrapporten. Det vil derfor presenteres avsnitt om etiske refleksjoner inkludert forskerens refleksivitet - min egen bakgrunn og rolle i feltet, min egen forforståelse som forsker og forskningens kvalitet.

#### 3.1 Valg av forskningsmetode

Tidlig i prosessen ble dette valget noe jeg måtte ta stilling til. Hvilken forskningsmetode som er mest hensiktsmessig for et gitt prosjekt, kommer både an på problemstillingen, forskerens syn på kunnskap, referanseramme og ønsker. Mitt utgangspunkt var problemstillingen:

*Hvordan legger pedagogen opp til systematiske språkstimulerende tiltak i barnehagen?*

Jeg ville gå i dybden på prosjektet, tilegne meg god forståelse av språkstimulering i norske barnehager, hvis mulig. Overordnet for en kvalitativ forskningsmetode er ønsket om å forstå hvordan andre mennesker opplever *sin* livssituasjon, og en skal gjennom grundige beskrivelser synliggjøre informantenes egne perspektiver (Moen & Karlsdóttir, 2011). På grunn av dette vurderte jeg kvalitativ forskningsmetode som best egnet for min undersøkelse.

### 3.1.1 Kvalitativ forskningsmetode

En kvalitativ forskningsmetode er en tilnærming som søker å beskrive og forstå menneskers perspektiver, livsverden og opplevelser (bl.a. Dalland, 2007; Moen & Karlsdóttir, 2011). Den vektlegger blant annet nærhet, helhet, dybde, det særegne og forståelse (Dalland, 2007). Dette er noen av fordelene. Ulempene er blant annet at metoden er personavhengig og at det kan utgjøre mangel på objektivitet. Det er muligheter for påvirkning, og resultatene kan ikke generaliseres (Kvale & Brinkmann, 2009).

Ved kvalitative studier er det ulike muligheter for datainnsamling, herunder intervju, observasjon og analyse av tekst (Postholm, 2010). Jeg bestemte meg for å benytte semi-strukturerte intervju for å kunne sette meg inn i det *emiske* perspektiv, det vil si deltakernes perspektiv (Moen & Karlsdóttir, 2011; Postholm, 2010). Dalen (2011) definerer semi-strukturerte intervjuer som faglige samtaler fokusert mot bestemte spørsmål og temaer forskeren har satt opp på forhånd. Gjennom samtale lærer vi andre å kjenne; vi lærer om deres erfaringer, håp og følelser og om den livsverdenen de oppfatter seg selv i (Kvale & Brinkmann, 2009).

Dalland (2007) påpeker at det er viktig å ta i betraktning hvilke metoder forskeren behersker på tiden som er tilgjengelig og siden mitt prosjekt skulle ferdigstilles på ett semester, vurderte jeg intervju som nok ressurskrevende for en helt fersk forsker som meg selv.

### 3.1.2 Fenomenologisk tilnærming

Fenomenologiske studier har til hensikt å beskrive meningene og opplevelsene mennesker legger i en bestemt erfaring av et fenomen (Postholm, 2010). Dette fenomenet er allerede opplevd, det vil si allerede gjort erfaringer om, og intervju er derfor eneste datainnsamlingsstrategi. Generelt i kvalitativ forskning brukes videre ulike former for analytiske tilnærminger til det empiriske materialet, men felles for de alle er at de har en fortolkende karakter (Dalen, 2011). Som nevnt brukte jeg semi-strukturerte intervjuer og hermeneutisk tolkning i dataanalysen. Hermeneutikk betyr *læren om tolkning*, og denne legger stor vekt på fortolkning og forståelse. Sentralt står det å fortolke utsagn for å oppnå dypere mening enn det som først ble oppfattet (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2009). All forståelse er betinget av den situasjonen eller konteksten noe forstås innenfor (Fuglseth & Skogen, 2006).

*Den hermeneutiske spiral* beskriver en prosess hvor enkelte deler forstås i lys av helheten samtidig som den helhetlige forståelsen tilpasses den enkelte delen. Informantenes utsagn settes mot teori, og fra teorien går man tilbake til datamaterialet hele tiden i påvirkning av forsker og tekst, helhet og del (Dalen, 2011; Dalland, 2007; Kvale & Brinkmann, 2009). Dette samspillet er aldri avsluttet; det er i stadig utvikling (Dalen, 2011). Kunnskap er noe som konstrueres *gjennom* språket

i et sosialt fellesskap. Hermeneutisk kan en tekst for alltid analyseres på tre nivåer: 1. Det forfatteren mente 2. Det teksten avslører 3. Det leseren legger i teksten (Fuglseth & Skogen, 2006).

## **3.2 Egen forforståelse**

Begrepet *fordom* har gjennom tidene blitt tilegnet en negativ klang, nettopp fordi det speiler en dom på forhånd. Her benytter jeg heller begrepet forforståelse. Dette betyr at vi allerede har en mening om fenomenet før vi undersøker det. Det er ikke til å unngå. Vi har alltid vår forforståelse med oss inn i undersøkelsen (Dalland, 2007). Vi kan og bør prøve å møte fenomenet så forutsetningsløst som mulig, men vi kan ikke unngå at tanker allerede er tenkt om det (Tranøy i Dalland, 2007).

En viss forforståelse er direkte nødvendig i en hvilken som helst undersøkelse, for eksempel felles språk, livsoppfatning og/eller bakgrunnserfaringer. Imidlertid inneholder forforståelsen også egne erfaringer, følelser, meninger og kunnskaper (Dalen, 2011; Dalland, 2007). I kvalitative intervjuer spiller det menneskelige samspillet mellom forskeren og informanten en stor rolle for innhenting av datamateriale (Dalen, 2011; Dalland, 2007; Fuglseth & Skogen, 2006). Det kan føre til etiske dilemmaer hvis det er for nært, og det kan være vanskelig å forstå dersom det er for fjernt. Selv er jeg i midten av 20-årene, og utdanningen min er fra NTNU. Jeg er ikke utdannet førskolelærer i bunn, men har en bachelorgrad med fordypning i pedagogikk. Jeg har enda ikke rukket å være aktiv i yrkeslivet. Dette skiller meg fra mine informanter - som varierer fra førskolelærere med kort og lang erfaring til spesialpedagoger med differensiert erfaring. I forkant av undersøkelsen hadde jeg mine tanker om språkstimulering, og de var i stor grad basert på teori. Men som vi alle vet, kan det være langt fra teori til praksis. Jeg var derfor ydmyk når det kom til kunnskapen mine informanter delte med meg. Likevel var jeg ikke ukritisk til alle deres utsagn; det er tross alt viktig å holde på den profesjonelle distansen slik at en tolker ut fra sitt eget forskerperspektiv og ikke informantenes perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2009).

## **3.3 Egen undersøkelse**

Jeg vil her gjøre rede for utarbeiding av intervjuguide, valg av informanter og presentasjon av disse, gjennomføring og datainnsamling.

### **3.3.1 Utarbeiding av intervjuguide**

Ifølge Dalen (2011) er utarbeiding av intervjuguide en prosess hvor studiens overordnede temaer skal oversettes til konkrete spørsmål. Jeg valgte å gjøre dette i flere faser. I begynnelsen var det kun tankevirkosomhet, ideer mellom mine veiledere og meg. Etter hvert fikk jeg nedskrevet temaer jeg

ville komme innom i intervjuene, og til slutt greide jeg å knytte konkrete spørsmål til problemstillingen. Da det først hadde løsnet, ble det snarere et motsatt problem. Jeg hadde plutselig kanskje for mange spørsmål. Etter råd fra veileder lot jeg likevel spørsmålene være med. Vi ble enige om at det er bedre med for mange enn for få. Kanskje ville flere av spørsmålene bli besvart etter at bare ett var stilt, men hva så?

Selve utformingen av intervjuguiden strukturerte jeg i faser og temaer. Første fase besto av informasjon om prosjektet, presentasjon av meg selv, samtykke til bruk av båndopptaker samt noen uformelle spørsmål for å gjøre informantene mer komfortabel. Andre fase besto av spørsmål om informantens erfaringer, tredje fase fokusering rundt språkstimulering og siste fase tilbakeblikk og oppsummering. Temaene innenfor tredje fase var blant annet leseaktiviteter, systematisk kartlegging, motivasjon og interesse, begrepslæring og samlingsstunden. Intervjuguiden hadde en ganske formell «stemme», noe jeg endret underveis i intervjuene. Det gikk opp for meg at jeg ville at intervjuene skulle være så nær opp til en naturlig dialog som mulig uten å gå fra faglig samtale til hverdagsprat. Spørsmålene fikk derfor etter hvert et mer muntlig preg, som åpnet for mye informasjon relevant for min problemstilling. Som Dalen (2011, s. 27) påpeker: «Det gjelder å stille spørsmål på en slik måte at informantene åpner seg og forteller med egne ord om sine opplevelser.»

### **3.3.2 Valg av informanter**

Når intervju er den valgte datainnsamlingsstrategien, er et selvsagt krav til informantene at de har erfaringer rundt det som forskningen dreier seg om (Postholm, 2010).

Jeg måtte ha personer som visste noe om språkstimulering i barnehagen. Jeg ville videre at informantene skulle være pedagogiske fagpersoner (3-årig utdanning eller mer) for å ha et felles teorigrunnlag og et felles språk å kommunisere på. Sist, men ikke minst, bestemte jeg meg for å forsøke å finne informanter fra litt ulikt ståsted, gjerne både unge og godt voksne med forskjellig utdanning og forskjellige erfaringer. Dette greide jeg og endte opp med 6 personer; to unge førskolelærere, en pedagogisk leder i barnehage, en pedagog med tilknytning til PPT og to forskere med lang utdanning og flere publikasjoner bak seg. At informantene mine har ulik bakgrunn og ulike perspektiver, føler jeg beriker datamaterialet mitt. En hensiktsmessig utvelging av informanter som det jeg har gjort, kalles gjerne *strategisk utvalg*. Ifølge Dalland (2007) betyr strategisk utvalg at en finner frem til mennesker som kan ha noe å bidra med til problemstillingen.

Jeg tok kontakt med potensielle informanter over telefon og mail. Mange svarte ikke, noen var interessert i utgangspunktet, men trakk seg etter hvert. Andre var veldig positive fra starten av og gjennom hele arbeidet. Jeg lurer på om noen av dem som ikke ville være med i prosjektet, følte

det som «gransking» av sin personlige praksis, noe som ikke var min hensikt. Likevel kan en undre seg over hvorfor de plutselig ikke ville fortelle om sine metoder i språkstimulerende aktiviteter. Følte de at de kom til kort på området? Hvorfor og hvordan da, i så tilfelle?

Til slutt endte jeg opp med et differensiert utvalg av grei størrelse hvis man lytter til Dukes' (1984, i Postholm, 2010) forslag om tre til ti personer i kvalitativ forskning.

### 3.3.3 Presentasjon av informantene

I dette underkapittelet vil jeg presentere mine informanter ved å systematisere opplysninger om dem i en tabell. Navnene er fiktive og valgt tilfeldig på forbokstav fra A til F.

Tabell 1: Opplysninger om informantene.

Informanter	Utdanning	Praksis
Anette	Førskolelærer Spesialpedagog Underveis i doktorgrad	11 år i barnehage, både som førskolelærer og spesialpedagog Ulike forsknings- og utviklingsprosjekt om bl.a. språk
Beate	Lektor med nordisk hovedfag Underveis i doktorgrad	Flere år i førskolelærerutdanningen Ulike forsknings- og utviklingsprosjekt om bl.a. språk
Charlotte	Førskolelærer 1.avdeling spesialpedagogikk Fordypning i lese- og skrivevansker samt pedagogisk veiledning	5 år som pedagogisk leder i barnehage Spes.ped i barnehage og skole Kontaktlærer Halv stilling i PP-tjenesten
Dina	Førskolelærer	15 år i barnehage, på alle avdelinger, de siste årene som pedagogisk leder
Emilie	Estetisk førskolelærerutdanning	1 år i barnehage og SFO
Fredrikke	Estetisk førskolelærerutdanning	1 år på småbarnsavdeling i barnehage

### 3.3.4 Gjennomføring av intervju; datainnsamling

Alle intervjuene ble gjennomført i løpet av mars måned i 2012. Jeg skulle egentlig gjøre et prøveintervju for å teste intervjuguiden i praksis, bli kjent med situasjonen, teste opptakerutstyret og bli bevisst min egen atferd som intervjuer. Ifølge Dalen (2011) skal man alltid gjøre prøveintervju i

kvalitative studier. Hadde jeg gjort det, kunne jeg fått god tilbakemelding på hvordan jeg virket under intervjuet, om spørsmålene mine fungerte og om kanskje andre tema også burde være med. Jeg kunne lyttet til båndet og gjort meg opp en mening om jeg benyttet stillheten godt nok, om jeg var lyttende og bekreftende nok eventuelt for mye. Årsaken til at prøveintervju ikke ble gjennomført, er at det første virkelige intervjuet ble avtalt fort, få dager i forveien, fordi informanten var veldig opptatt i tiden som skulle komme. Samtidig tenkte jeg at ettersom vi hadde øvd på intervjusituasjonen under metodeseminarene sist høst, kunne det vel ikke være så farlig om jeg ikke rakk prøveintervju. I ettertid ser jeg at jeg skulle tatt meg tid til det selv om jeg er rimelig fornøyd med alle intervjuene.

Tid og sted for intervjuene ble avtalt med den enkelte informant. Foruten de to siste intervjuene var det også informantene som ordnet rom å være i. Dette var bevisst fra min side da jeg ønsket at informantene skulle være på «hjemmebane» og finne trygghet i en kanskje ellers ny og ukjent situasjon. Lengden på samtalene varierte fra 45 til nærmere 120 minutter. Noen av informantene snakket mye og åpent, og flere ganger kom disse tidlig inn på temaer som jeg hadde forberedt å spørre om senere i samtalen. I disse intervjuene var det som om både jeg og informantene «glemte» båndopptakeren, og samtalene følte naturlige. Andre snakket mindre. Hvorfor de ikke pratet like fritt, kan være på grunn av at situasjonen var ny og ukjent eller at båndopptakeren gjorde dem selvbevisst, men det kan like gjerne komme av at vi mennesker er forskjellige - noen liker å prate, andre ikke.

I forkant av intervjuene hadde jeg lest meg godt opp på teori rundt det vi skulle prate om. Jeg ville at informantene skulle føle at vi snakket samme språk, benyttet de samme fagbegrepene og at jeg forsto hva de mente. Det er en utfordring å la være å gå inn i en diskusjon med informantene under intervju ettersom du da endelig treffer noen som er glødende opptatt av det samme som du selv er. Jeg svarte på spørsmålene informantene stilte, men prøvde så godt det lot seg gjøre å forholde meg nøytral - ikke lede inn på hvilke meninger jeg hadde fra før.

### **3.4 Etikk**

Begrepet *forskningsetikk* refererer til et sett verdier, normer og ordninger som skal bidra til å regulere vitenskapelig virksomhet (NESH, 2006). Retningslinjene NESH (2006) har lagt fram er ikke å anse som lover, men et hjelpemiddel for forskerne selv fordi de peker på faktorer som kan eller bør tas hensyn til. Blant de viktigste retningslinjene finner vi fritt og informert samtykke, konfidensialitet og respekt for menneskeverdet.

Fritt og informert samtykke betyr at deltakelsen er frivillig og uten ytre press samt at informantene på forhånd orienteres om alt som angår hennes eller hans deltakelse i prosjektet (NESH, 2006). Jeg sendte i forkant av intervjuene ut et informasjonsskriv til informantene. Der redegjorde jeg for problemstilling og tema, metode, anonymitet/taushetsplikt, båndopptaker, frivillighet og retten til å trekke seg fra prosjektet uten forklaring. I tillegg sendte jeg ut samtykkeerklæring som kort og godt ba informantene skrive under på at de hadde mottatt informasjon om prosjektet og ville stille til intervju.

Konfidensialitet betyr at den enkelte informant ikke skal kunne identifiseres verken i forskningsrapporten eller det øvrige datamaterialet (NESH, 2006). I forskningsrapporten har jeg betegnet informantene mine med fiktive navn fra Anette til Fredrikke. Navn på steder, barnehager og skoler er utelatt fra alle sitater. Alle dialekter er skrevet om til bokmål av hensyn til anonymiteten. Ved prosjektets utgang slettet jeg opptak og resterende datamateriale.

Respekt for menneskeverdet betyr kort og greit at man som forsker skal behandle informantene med respekt, og det kan på en måte ses som et overordnet punkt for alle de prinsippene som bør gjennomsyre kvalitativ forskning (NESH, 2006; Postholm, 2010). Jeg spilte med åpne kort i samhandling med mine informanter fra starten av. Jeg informerte om prosjektet, ba om lov til å bruke båndopptaker, overholdt taushetsplikten og behandlet informantene som likeverdige. Jeg tilbød også kopi av transkripsjon og endelig forskningsrapport. Dette fordi jeg ville informantene skulle ha mulighet til å kontrollere at jeg hadde forstått dem riktig under intervjuene. Dette kalles gjerne *member checking* (Postholm, 2010). Ingen av informantene ville ha kopi av transkripsjonene, men de takket derimot alle ja til kopi av den ferdige forskningsrapporten.

### **3.4.1 Etisk refleksjon**

Før intervjuene skulle gjennomføres, diskuterte jeg med veileder om hvorvidt mitt prosjekt burde meldes til NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste) som gjennom *Personvernombudet for forskning* godkjenner forskningsprosjekt som behandler personopplysninger. Vi ble enige om at det ikke var nødvendig ettersom jeg ikke skulle behandle følsomme personopplysninger. Opptakene ble ikke overført til min datamaskin, men derimot beholdt på båndopptakeren. Opplysninger som identifiserer informanter, kunne ikke høres. Da jeg transkriberte, hørte jeg opptakene på hodetelefoner og alt jeg skrev ned, anonymiserte jeg med fiktive navn. I ettertid kan jeg tenke at det kanskje ville vært like greit å melde prosjektet til NSD, men samtidig kan det anses som bortkastet tid ettersom alt tilsa at det ikke var nødvendig.

Det er vanskelig å forutsi hvilke etiske utfordringer en møter underveis i en forskningsprosess. Jeg forberedte meg på intervjuene ved å lese meg opp på teori, både om det faglige temaet vi skulle snakke om, men også om hvordan intervjuet. Innenfor dette ligger blant annet bruk av kroppsspråk og stillhet, formidling av ydmykhet og respekt (Dalen, 2011). Alt dette prøvde jeg å være bevisst på i intervjusituasjonen, og stort sett følte jeg det som at informantene var trygge og avslappede i situasjonen, åpne og smilende i relasjonen til meg. Ved ett intervju oppfattet jeg derimot informanten som usikker. Jeg ble ikke sett i øynene, og svarene var korte. Da jeg ble oppmerksom på dette, forsøkte jeg enda bedre å formidle ro og en god atmosfære. Samtidig oppdaget jeg at da informanten var usikker, ble jeg mer usikker, og spørsmålene ble ikke så naturlige som jeg hadde tenkt. Jeg forholdt meg strukturert til intervjuguiden og oppfølgingsspørsmålene ble færre. I ettertid ser jeg at i kvalitative intervju har det relasjonelle mellom informanten og forskeren stor betydning. Man påvirker hverandre og ikke alltid i en positiv retning. Kanskje kunne jeg vært enda mer bekræftende ovenfor den usikre informanten. Ifølge Dalland (2007) bør man klargjøre for informanten at det er han eller hun som er ekspertene, og at vi som forskere, ønsker å forstå - ikke vurdere. Kanskje hadde jeg ikke klargjort dette godt nok. Samtidig kan det hende at usikkerheten kom av noe helt annet.

Kvale og Brinkmann (2009) påpeker at det er asymmetri mellom de to individene i en intervjusituasjon. Forskeren, meg, hadde på forhånd bestemt tema for samtalen og tilhørende spørsmål. Videre var det i stor grad jeg som styrte samtalen. Dette kan kanskje kalles mitt privilegium som forsker, men samtidig ga det meg et stort etisk ansvar. Jeg måtte formidle til informantene at jeg hadde respekt for deres meninger og kunnskaper for å på denne måten skape mer likevekt i samtalen (Dalland, 2007).

### **3.5 Forskningens kvalitet**

I kvalitative studier er det forskeren selv som er forskningsinstrumentet, og denne rollen formes i samspill med informantene og situasjonene (Dalen, 2011; Moen & Karlsdóttir, 2011; Postholm, 2010). Det er derfor vanskelig å etterprøve resultatene i slike studier. Reliabilitet og validitet er likevel sentrale begreper som begge knyttes til studiens kvalitet (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2009). Uttrykkene passer godt til kvantitative studier da resultatene der kan måles nøyaktig, men det er en annen sak med kvalitative studier som baserer seg på mening, opplevelse og forståelse. Dalen (2011, s.92) snakker om et «behov for egen terminologi i kvalitativ forskning.» Jeg vil her redegjøre for validitet og reliabilitet i kvalitativ metode.



### 3.5.1 Validitet

Det er flere ulike begreper som kan erstatte validitet i kvalitativ forskning. Ifølge Lincoln og Guba (2000) kan en blant annet se på studiens *troverdighet*, *overførbarhet* og *bekreftbarhet*. Jeg velger å benytte *gyldighet* som overbegrep, og ifølge Kvale og Brinkmann (2009) handler dette om hvorvidt studien undersøker det den er ment å undersøke. Dette påvirkes blant annet av forskerens dyktighet og forkunnskaper (ibid.). Innen spesialpedagogikk er det lett å velge problemstillinger som en selv er berørt av (Dalen, 2011). Jeg har valgt et tema det i de fleste situasjoner er relativt enkelt å snakke om. Dette var et bevisst valg både med tanke på meg selv, jeg skulle kunne holde meg objektiv gjennom hele prosessen, og med tanke på informantene - de skulle kunne dele sine tanker og erfaringer fritt med en uerfaren intervjuer.

Gjennom hele forskningsprosessen har jeg hatt problemstillingen i hodet for å ikke miste målet av syne. Mitt utvalg var differensiert både i alder, hjemmesituasjon, utdanning og praksis - noe som resulterte i stor variasjon blant intervjuvarene. Når det gjelder overførbarhet eller generalisering, er dette et omdiskutert tema innenfor kvalitativ forskning. Ettersom det er subjektive beskrivelser av få individers erfaringer, kan ikke resultatene generaliseres i tradisjonell forstand. For at leseren eller mottakeren skal kunne vurdere om resultatene er brukbare i andre situasjoner, trenger han eller hun derfor «thick descriptions» (Dalen, 2011; Moen & Karlsdóttir, 2011). Med dette menes beskrivelser som også fortolker, som tar med leseren inn i situasjonen slik at de kan kjenne seg igjen i egen arbeidshverdag gjennom beskrivelsene i rapporten. Dette kalles *naturalistisk generalisering* og betyr at en går fra slående eksempler og metaforer til en bekreftelse som kan benyttes utenfor den unike studien (Larsson, 2000 i Eikseth, 2008). Jeg har gyldiggjort min studie gjennom å nøyaktig beskrive mine steg i prosessen samt teoretisere og reflektere rundt disse stegene.

### 3.5.2 Reliabilitet

Reliabilitet handler om studiens *pålitelighet*. Dette dreier seg om forskeren har vært nøyaktig i prosessen (Kvale & Brinkmann, 2009). Som nevnt i begynnelsen av delkapittelet, bygger dette på den naturvitenskapelige tanken om at andre forskere skal kunne etterprøve nøyaktig samme studie (Dalen, 2011). Dette går ikke i kvalitativ forskning da informantenes subjektive forståelse er unik for tiden og situasjonen. Jeg som forsker, påvirkes også som nevnt av det relasjonelle mellom informantene og meg, mine forkunnskaper, tiden og situasjonen - og en annen forsker vil derfor ikke kunne gjøre det samme intervjuet med samme resultat. Det man derimot *kan* gjøre, er å beskrive alle forhold ved studien så nøyaktig at lesere eller andre forskere kan ta på seg de samme «brillene» i en tenkt gjennomføring av det samme prosjektet - altså gjøre studien *transparent* eller

gjennomsiktig (ibid.). Det kan ligge feilkilder i selve kommunikasjonen mellom forsker og informant - både spørsmål og svar kan misforstås eller opplysninger kan renskrives feil på grunn av utydelig båndopptak. Dette har jeg forsøkt å motarbeide ved å stille spørsmålene så forståelig som mulig og beskrive hva jeg la i mindre kjente fagbegreper som kom opp underveis. Jeg stilte også oppklarende spørsmål av typen «forstår jeg deg riktig når jeg sier at...?», «mener du at...?» Jeg har forsøkt å beskrive hele prosessen på en slik måte at leseren skal kunne føle seg som en del av den, noe som styrker påliteligheten (Dalland, 2007). Jeg brukte også som nevnt lydbåndopptaker slik at nedskrivningen av intervjuene skulle bli så nøyaktige som mulig. Hvis jeg bare skulle notere underveis i intervjuene, ville det være mye informasjon som gikk tapt/ble endret av min erindring.

### **3.6 Databearbeiding**

Det er viktig å organisere datamaterialet så nøyaktig som mulig, og ifølge Kvale & Brinkmann (2009) er det derfor best om transkribering av intervjuene gjøres av forskeren selv. Dette er fordi data kan gå tapt om en bare forholder seg til tekstfilene fremfor lydfile, og disse utskriftene må derfor sjekkes grundig mot råmaterialet (ibid.).

For å være sikker på at transkriberingen ble gjort ordrett, spolte jeg mye frem og tilbake på opptakene. Hvis informantene la ekstra trykk på bestemte ord i setningen, brukte jeg kursiv på disse og forekom det lange pauser eller latter, skrev jeg dette også ned. Som tidligere nevnt, skrev jeg om alle dialekter til bokmål fordi mange dialekter i vårt langstrakte land sier ganske tydelig hvor du kommer fra. Ingen utskrifter inneholder derfor virkelige dialekter. Første gang jeg leste gjennom de transkriberte intervjuene, oppdaget jeg at mye forsvant i overgangen fra lyd til tekst. Dette minte meg om at enkelte nyanser lett kan bli borte i prosessen. Jeg ble da glad for at jeg hadde loggført stemningen under intervjuene samt mine egne betraktninger og umiddelbare tolkninger. Dette hjalp i den videre analysen.

#### **3.6.1 Koding**

«Grounded theory» er en metodisk tilnærming som tar utgangspunkt i det empiriske datamaterialet som er samlet inn, og studien blir på denne måten «grounded» i data. Dette betyr at det er informantenes egne utsagn, forståelser og perspektiver som danner grunnlaget for analysen (Dalen, 2011; Postholm, 2010). Denne metoden har jeg latt meg inspirere av, fordi jeg vurderte den som oversiktlig, og jeg trengte oversikt i mine 75 tekstsider med transkriberte intervju. Til forskjell fra en rendyrket «grounded theory»- tilnærming har jeg også brukt teoretiske perspektiver i analysen. Det første trinnet i kodingsprosessen kalles *åpen koding* og handler om å gå nøye gjennom

datamaterialet, setning for setning og avsnitt for avsnitt, for å markere viktige ord og setninger. Målet med dette er å identifisere sammenhenger og begreper som kan bli kategorier (Dalen, 2011). Da jeg gjorde dette, hadde jeg hele tiden problemstillingen min foran meg slik at jeg bare markerte avsnitt som var relevant for studien min. Dette tok lang tid, men reduserte datamaterialet noe.

Neste trinn kalles *aksial koding* og handler om å dele informantenes utsagn inn i ulike kategorier som er spesielt sentrale for materialet og analysere forbindelsene mellom disse (Dalen, 2011). Jeg satte opp fem ulike kategorier og markerte så med ulike farger, én for hver kategori, alle utsagnene i datamaterialet på nytt. Da dette var gjort, begynte jeg å få bedre oversikt over intervjuene. Jeg så både likheter og forskjeller i informantenes perspektiver på sentrale områder.

Det siste trinnet kalles *selektiv koding* og handler om å velge ut og samle alle forståelsene som ser ut til å være de mest sentrale når det gjelder det fenomenet som studeres og den problemstillingen en har (Dalen, 2011). På nytt gikk jeg gjennom og markerte det nå 15 sider lange datamaterialet. Selv følte jeg at alle sitatene jeg da hadde, var sentrale og kunne brukes i den videre analysen. Prosessen pågikk helt til jeg hadde trukket ut utsagnene som var «rett på kornet» og kvittet meg med resten. De fem kategoriene ble til fire da jeg fant ut at utsagn omhandlende spontanitet og dagligdagse situasjoner kunne plasseres under «*den voksnes fokus og kompetanse*».

### **3.6.2 Analyse**

Etter de tre trinnene koding «grounded theory» baserer seg på, analyserte jeg empirien jeg da satt igjen med og så denne i sammenheng med teori. Jeg valgte ut informantsitater som jeg vurderte som spesielt gode, leste dem igjen og igjen, prøvde å komme inn til kjernen i dem og finne ut hva det var de virkelig handlet om - hva som sto mellom linjene. Jeg leste teori, gikk tilbake til sitatene og så teorien i lys av dem, leste så ny teori og reflekterte videre. På en måte er dette en prosess som aldri helt blir ferdig. Du kan se ulike nyanser og utvikle din forståelse av den delte kunnskapen som blir delt til evig tid, egentlig (les: *den hermeneutiske spiral*, for eksempel Kvale & Brinkmann, 2009).

Etter hvert fikk jeg likevel plassert sitatene under sine respektive kategorier og bekreftet/avkreftet dem i sammenheng med valgt teoretisk grunnlag. Til slutt drøftet jeg dem; så dem i positivt og negativt lys og fra ulike sider. Jeg har forsøkt å argumentere like godt for de ulike sidene av hver sak og vært bevisst min egen forforståelse i denne prosessen.



## 4. PRESENTASJON AV RESULTATER OG DRØFTING

*Det viktigste den voksne kan gjøre, er faktisk å prøve.  
Om du feiler, så vet du i alle fall hva som ikke funker i  
forhold til akkurat det barnet da.*

*(Informant Anette)*

I dette kapittelet vil jeg presentere funn og resultater basert på samtaleene jeg har hatt med mine seks informanter. Sitatene vil jeg så kommentere og drøfte i lys av teori med utgangspunkt i min problemformulering: *Hvordan legger pedagogen opp til systematiske språkstimulerende tiltak i barnehagen?* Kategoriene som fremkom av materialet, ble først systematisert gjennom det enkle prinsippet om å sette sitater som lignet hverandre eller handlet om det samme, sammen. Disse ble så sett i lys av teori for å finne ut hva det var de egentlig handlet om før de fikk titler som beskrev dem. Analyse av datamaterialet viste videre først fem ulike hovedkategorier, men etter hvert ble en av dem plassert under en annen, og resultatet ble derfor fire til sammen. Disse tar for seg områder som informantene har lagt spesiell vekt på under samtaleene og som samtidig er relevante for problemformuleringen. Innenfor kategoriene fant jeg både likheter i informantutsagn og motstridende svar. Dette tror jeg kan være med på både å bekrefte og avkrefte teori.

I metodekapittelet satte jeg opp en tabell som presenterer mine seks informanter. Denne viser hvilken utdanning og praksis informantene har. Jeg vil likevel friske dette litt opp nå som direkte sitater av dem skal presenteres. Anette og Beate har begge lang utdanning og har jobbet i en rekke år. De ordlegger seg godt. Under intervjuene fikk jeg inntrykk av at språk og språkstimulering er noe de har jobbet mye med, snakket mye om og kanskje til dels også forelest om i forskjellige sammenhenger. Selv om intervjuene med dem foregikk hver for seg, kan det tyde på at de mener mye av det samme. Har de opplevd det samme, fått den samme teorien servert under utdannelsen? De er for eksempel begge opptatte av at leseaktiviteter skal finne sted også i barnehagen og at dette ikke skal være en valgfri aktivitet.

Charlotte har jobbet med barn og unge i mange år. Hun har solid utdanning, men følte kanskje ikke selv at barnehagearenaen er den hun kan mest om. Likevel argumenterer hun for hvordan språkstimuleringen på en god måte kan foregå, og dette tyder på at det er mye kunnskap som sitter latent i oss uten at vi selv kanskje er så bevisste på akkurat det. Dina er førskolelærer med lang erfaring fra yrket. Hun kan sin jobb og beskriver godt hvordan hun vil at språkstimuleringen på hennes arbeidsplass skal være. Samtidig er hun den av mine informanter som ser litt negativt på for

eksempel *TRAS* (observasjonsskjema), fordi hun mener man ikke skal «kartlegge bare for å kartlegge». Dette er det motstridende meninger om, noe jeg også vil ta opp igjen i det følgende.

Emilie og Fredrikke er begge nyutdannede førskolelærere. De har jobbet i barnehage i noen få år. Etter min oppfatning var de begge opptatt av at barnet skal være fritt, at barnehage ikke skal være skole, at leseaktiviteter derfor ikke skal presses på barna og så videre. Det er likevel ikke sånn at de ikke tar den voksnes rolle alvorlig - de har mange tanker rundt hvordan man i barnehagen skal få til en god språkstimulering gjennom aktiviteter og samtaler med barna. Oppsummerende kan jeg si at mine informanter varierer i alder, erfaring og utdanning. De mener det de mener ut fra det teoriperspektivet og den erfaringen de akkurat på intervjuetidspunktet satt inne med - og er langt fra enige på alle punkter. Dette beriker materialet og viser både meg som forsker, og deg som leser, ulike innfallsvinkler til problemstillingene som dukker opp underveis. I pedagogikkens verden er ikke alt svart eller hvitt. Det er toner av farger - alle representerer en mening og det finnes ingen fasit. Men det er jo nettopp det som gjør det så interessant.

Kategoriene slik de fremkom i min analyse av materialet:

- *Den voksnes fokus og kompetanse*
  - utsagn som omhandler det å være bevisste rollemodeller, å ha kunnskap og kompetanse nok til å bruke spontane situasjoner til språkstimulering, fagliggjøring av de ansatte i barnehagen og pedagogisk utdanning. Valgt ut fra teoretisk referanseramme.
- *Barnets interesser*
  - utsagn som omhandler det å ta utgangspunkt i barnet og hans eller hennes interesser, og barn som trenger forsterket språkstimulering av ulike grunner. Valgt ut fra teoretisk referanseramme.
- *«Språket som redskap for tanken»*
  - utsagn som omhandler pragmatikk og kommunikasjon, begrepslæring, motivasjon og modellering, kartlegging og systematiske tiltak. Valgt *in-vivo*, det vil si gjennom en informants egne ord fordi sitatet er betegnende for innholdet kategorien representerer (Postholm, 2010).
- *Å være en leser*
  - utsagn som omhandler bruk av tekst og litteratur i barnehagen, kulturelle føringer, frivillighet og initiativ samt varierte lesesettinger. Valgt ut fra teoretisk referanseramme.

## 4.1 Den voksnes fokus og kompetanse

Denne koden har jeg delt opp i to underkategorier; 'bevisste voksne' og 'kunnskap og kompetanse'.

Under hver av underkategoriene vil først informantsitater presenteres før disse kommenteres og drøftes i lys av teori.

### 4.1.1 Bevisste voksne

En god språkstimulering? Det handler om bevisste voksne. Det handler om å ha språket *helt framme i panna* slik at man kan benytte hvert lite vindu som finnes, sånn i kontrast til det man holder på med i spesialpedagogisk undervisning eller tiltak, hvor man bare går inn en halvtime her og en halvtime der. Man snakker ofte om det å bade barn i språk, ikke sant, og det handler om det. Det handler om å være klar over at man må gjøre det hele tida (*Informant Anette*).

Dette sitatet tolker jeg slik at det handler om viktigheten av at de voksne i barnehagen er bevisste sine roller i barnas språkutvikling og at det ikke er noe man bare kan ha fokus på to timer i uka, men hele tiden - gjennom hele barnehagedagen. Dette taler til teoriene om den *nærmeste utviklingszone* (Bråten, 1996), og ideen om at vi som voksne må forsøke å hjelpe barnet videre *der det er akkurat nå* - ikke når vi har bestemt at det skal drives språkstimulering fra 12 til 14 hver onsdag. Videre så vi at Hagtvet (2004) tok opp at det generelt er en oppfatning om at talespråk blir stimulert ganske uanstrengt både fra barnets og den voksnes side. Men dette betyr vel ikke at det ikke er viktig hele tiden å være bevisst på dette arbeidet: Som fagperson i barnehagen bør man kanskje ha et litt bredere perspektiv på både språk og stimulering enn det for eksempel foreldre har? På den annen side kan det kanskje være rimelig å forvente en viss kompetanse fra foreldrenes side, men som vi vet, varierer hjemmesituasjon, yrkesstatus, alder og kultur hos småbarnsforeldre veldig - noe som har stor betydning for hvordan barnets språk stimuleres hjemme.

Det er viktig med spontanitet. I påkledningssituasjonen, at det ikke blir sånn stress, at vi ikke skynder oss og kler på, men at vi tar oss tida til å benevne - 'nå skal foten nedi det venstre buksebeinet', ikke sant. Sette ord på alt man gjør. Det synes jeg er den viktigste språkstimuleringen i barnehagen, bare å snakke med ungene, hele tiden. Ikke bare 'gjør sånn', men forklare hvorfor og hvordan og si begrepene (*Informant Emilie*).

Dette sitatet setter fingeren på det jeg i utgangspunktet tenkte å ha som egen kategori, nemlig spontaniteten i det språkstimulerende arbeidet. Etter hvert fant jeg derimot ut at spontanitet handler nettopp om å være bevisst. Skal en kunne utnytte de dagligdagse situasjonene til god språkstimulering, må det være spontant, ikke planlagt. For å kunne være spontan, må man ha fokuset rettet mot det det skal arbeides med. I teoridelen skrev jeg at Gjems (2009, i Janitz, 2010) med grunnlag i Vygotskys pedagogikk så det som særdeles viktig at barn blir tatt med i gode

samtaler der læring finner sted fordi kunnskap konstrueres i sosial samhandling med andre - ikke av barnet alene. Ved å sette ord på verden for barnet, hele tiden, som i Emilies eksempel over om foten og buksebeinet, stimulerer vi barnas ordforråd. Dette er som vi vet, lovfestet i *Rammeplanen* (Kunnskapsdepartementet, 2011), men da det hviler på tolkning hvordan det faktisk skal gjøres, kan det nok hende at praksisen varierer veldig fra barnehage til barnehage. Foregår språkstimuleringen systematisk? Er det mulig å være systematisk når det fremstår som særdeles viktig med spontanitet?

#### 4.1.2 Kunnskap og kompetanse

Det skal være på ungenes premisser, men du skal ha en tanke i hodet likevel. Du skal ha så mye kunnskap eller du skal vite så mye, ha så mye i ditt eget hode at du skal kunne ha noen mål som er 'langt baki der'. Sånn at du kan bruke situasjonen (*Informant Charlotte*).

Slik jeg tolker Charlottes sitat, sier hun at som ansatt i barnehage, skal man ikke bare være bevisst på språk og språkstimulering til enhver tid, man skal også ha så mye kompetanse på dette området at man kan dra det inn i alle situasjoner. Dette kan gjelde situasjoner som er planlagt på forhånd, for eksempel samlingsstund, men kanskje spesielt situasjonene som oppstår på initiativ fra ungene selv. Hvis et barn viser nysgjerrighet for søppelbilen som kommer kjørende utenfor barnehagen, kan en bevisst og kompetent voksen dra i gang en samtale som introduserer en haug nye ord for barnet: hjul, lasteplan, førerhus, arbeidsklær etc. Dette er i samsvar med det Hagtvet (2004) sa om barnetilpasset tale; vi utvikler barns språkkompetanse ved å lese og snakke om hele situasjonen fremfor nøyaktig det barnet selv greier å uttrykke verbalt. Er ikke dette en helt naturlig reaksjon? Antagelig ikke for alle. For at den voksne skal være i stand til dette, må det være innført i hans eller hennes kultur. Ofte hører vi frasen; «barn skal ikke bare snakkes *til*, de skal snakkes *med*.» Oppbrukt frase eller klisje kanskje, men hvorfor oppstår klisjeer? Jo, fordi de sier noe så fornuftig at de brukes ofte. Hvis barnehagebarn gjennom hele dagen kun får høre språket brukt når de blir beordret til å «sitte i ro», «stå der», «kle på» og så videre, så er det ikke mange begrepene som introduseres for dem i løpet av en hel dag. Fins det derimot kompetente pedagoger som takler stresset med at alle barna skal kles på før vi skal på tur klokka 11, *samtidig* som de prater *med* barnet og introduserer nye begreper, *da* er virkelig språket dratt med inn i situasjonen.

Det som jeg er litt kritisk til, det er ikke pedagogen, men det er utdanningen pedagogen har fått. Man har en teoretisk bakgrunn og man kjenner til et barns språkutvikling, men det er et langt hopp fra å vite en utvikling til å kunne stimulere denne utviklingen. Det er veldig lite modellering av pedagoger. Hva vil det si å drive - å være en god pedagog? Hva vil det si å drive språkstimulering? De mangler de gode verktøyene som man etter



mange år i barnehage begynner å erverve seg. Man kunne fått en litt bedre jukselapp når man kom ut, altså! (*Informant Anette*).

Anette snakker her om den teoretiske og formelle utdannelsen førskolelærere og pedagogiske ledere i barnehagen er lovpålagt (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009). I likhet med Anette har nok mange en generell oppfatning av at mange yrkesutdanninger som burde vært mye mer grunnlagt i praktisk utførelse, i dag stort sett er gjennomgående teoretisk. Hva kunne førskolelærerutdanningen vunnet på å være mer praktisk? Noe er det faktisk ikke mulig å lese seg til. Skal en bli god på et instrument, nytter det ikke bare å lese seg opp på hvordan det teknisk sett fungerer. Man må øve. Hvis man *både* øver og leser seg opp teoretisk, vil man kanskje få den aller beste innføringen i instrumentet. På samme måte øves man i å arbeide med barn. Vi leser bøker om utvikling, språk, oppdragsstrategier, motivasjon og selvoppfatning, men hvordan vi faktisk skal samhandle med barn når vi er ute i jobb, er noe vi må erfare og trenger trening på. Alle barn er ulike, men etter hvert som man gjør seg disse erfaringene, vil man antagelig bli sikrere på seg selv og sin egen kompetanse. Det er ikke dermed sagt at det ikke finnes praksis i dagens førskolelærerutdanning. For det gjør det jo. Men kanskje det burde vært enda mer? Og det er heller ikke sagt at den teoretiske utdannelsen ikke er viktig. For mye lærer vi jo fra bøkene og. Heggen og Smeby (2012) konkluderer i sin artikkel «*Gir mest mulig sammenheng også den beste profesjonsutdanninga?*» med at teorien som læres under fagutdanning, ikke kan gi automatiske oppskrifter på handlingsalternativ i praksis, men at den likevel har sin verdi for studenten som skal finne sin plass i fagfeltet og i samfunnet. Samtidig mener de at det er viktig å styrke sammenhengene mellom det faglige pensum i studiet og de utfordringene studenten vil møte i yrkespraksis. Men hvordan kan dette gjøres?

Så visste de hva jeg mente når jeg snakket om fonologi eller syntaks for eksempel. Og de kunne stille spørsmål til meg om ordforråd og om det var innholdsside eller uttrykksside eller.. Så det gjorde at vi nærmet oss og fikk et felles språk å snakke på, som var løsrevet fra hverdagspråket som gjør at det blir - som gjorde at samtalene våre ble fagliggjort. Og det syns jeg er viktig for barnehagefolk. Nettopp denne fagliggjøringen (*Informant Beate*).

Beate snakker her om et utviklingsprosjekt om språk i barnehage hun var med på, hvor mye av arbeidet slik jeg forsto det - handlet om holdningsendringer og nye strategier for de voksne. Det jeg da vil trekke inn, er systemteori (Nordahl et.al., 2005) - nettopp fordi dette handler om hvordan den enkelte påvirker helheten og hvordan helheten påvirker den enkelte. Vi har alle hatt ulike arbeidsplasser gjennom årene, om så bare sommerjobber - det er erfaringer fra ulike arbeidsmiljø. Det som slår meg, er hvordan miljø og kultur *setter seg i veggene*. Usynlig, og antagelig ubevisst

for de som jobber der, blir praksisen enkelt og greit «sånn som vi gjør det her». Man kan anta at dette også gjelder blant barnehageansatte ettersom kultur handler om de verdier, holdninger og viten som ligger til grunn for den praksis som de ulike medlemmene i den spesifikke kulturen utøver (Gullestad, 1989). Vi trenger et språk for å kunne snakke om språk som Beate i sitatet over poengterer. Hvis det i barnehagen ikke er en kultur og et miljø hvor språk har fokus, vil ikke fagbegrepene på dette området være i bruk. Beate trekker nettopp dette frem som viktig; at barnehageansatte benytter et fagspråk i sitt arbeid. Hvorfor er det viktig? Kan vi ikke like greit gjøre en god jobb mens vi benytter vanlig, dagligdags språk? Jo, det kan vi vel. Men det handler om å skape en identitet - en profesjonsidentitet - og en tilknytning mellom språket og den fagutøveren du er i et gitt arbeid. Det handler om at du ved å benytte fagspråk selv blir mer bevisst de ulike teoriene du sitter inne med og hvordan du kan benytte dem i de praktiske utfordringene du møter. Dette minner meg spesielt om en av informantene med solid utdanning som framsto for meg på intervjuet som usikker. Hva er grunnen til at kompetente fagfolk med tung utdanning føler seg usikre i praksis? En slik utdanning skulle en jo tro ville gjøre dem *tryggere* i feltet. Nettopp dette er det jeg mener med profesjonsidentitet - når man opplever seg selv som *fagutøver*, fremfor en med eksamen i noe «alle forstår seg på» blir en bevisst på egen kunnskap og kompetanse.

*Kompetansestrategien* i stortingsmelding nr. 41 *Kvalitet i barnehagen*

(Kunnskapsdepartementet, 2008-2009) sier noe om fagliggjøring i barnehagen. Er det slik at det er et såpass stort kompetansebehov i hele barnehagesektoren når det gjelder språk og språkstimulering, at jo før vi går inn for å gjøre noe her, jo bedre? Hovedpoenget er kanskje at kompetansen i barnehagen må heves slik at de ansatte selv kan drive videre kompetanseutvikling på sine egne sentrale områder?

## **4.2 Barnets interesser**

Denne koden har jeg delt opp i to underkategorier; '*ut fra barnets ståsted, energi og engasjement*' og '*barna som trenger forsterket språkstimulering*'. I den siste underkategorien regner jeg med både barn med ulike språkvansker/forsinkelser (selv om fokuset mitt for denne oppgaven er språkstimulering av *alle* barn - *før* eventuelle diagnoser stilles) og flerspråklige barn. I hver av underkategoriene vil først informantsitater presenteres før disse kommenteres og drøftes.

### **4.2.1 Ut fra barnets ståsted, energi og engasjement**

Saken er jo at du som voksen er ansvarlig for å ikke gi opp barnet selv om det ikke vil leses for for eksempel.

Du må jo ta utgangspunkt i barnets interesse. Om du *må* lese om traktor i et halvt år, så gjør du det. For de

barna som ikke har dette lesemoduset inne er det av stor betydning at de får være med å bestemme. Og så må man være klar over hva det vil si å lese bøker med barn. Man leser annerledes med en 1-åring enn med en 5-åring. Og man leser annerledes med et barn fra minoritetsspråklig bakgrunn enn med et etnisk norsk barn. Man må lese ut ifra barnet (*Informant Anette*).

Det Anette snakker om her går på tvers av kategoriene mine. Hun snakker om å ta utgangspunkt i barnets interesse, som denne underkategorien handler om, men hun tar også opp grad av frivillighet og flerspråklig - som kommer senere. Jeg valgte likevel å ha med dette sitatet her fordi jeg tolker hennes utsagn slik at alt egentlig kan (bør?) kretse rundt barnet og hans eller hennes interesser. Dette er jo det samme for oss voksne. Når vi har interesse for noe, er motivasjonen større og utholdenheten varer lenger. I teoridelen skrev jeg om dette gjennom Albert Banduras teorier om for eksempel mestringsforventninger (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Det er menneskelig å søke mot de aktivitetene vi tror vi har en mulighet for å lykkes med. Jeg vil derfor anta at for at barnet skal bli nysgjerrig på bøker, språk og tekst, er det et godt utgangspunkt om vi begynner med noe som er virkelighetsnært for det enkelte barnet. Barnets kjæledyr, foreldre, søsken, leker etc. kan en dreven pedagog snakke mye om. Kanskje kan til og med barnet selv være med på å lage en tekst som handler om noe av dette? Som nevnt i teoridelen, vil ikke dette bare være språklig verdifullt; det anerkjenner også barnet. Hans eller hennes interesser opphøyes, får status og blir viktige (Hagtvet, 2004; Valvatne & Sandvik, 2007). Igjen vil jeg trekke frem en frase som nesten er blitt en klisje. Som pedagogiske fagpersoner må vi *se barnet*, og alt det barnet *er*.

Da han begynte å legge de puslespillbitene, så ble det jo en kjempegod språksituasjon. Vi begynte å lete etter biter med en *rett kant* for eksempel, og så var det noen puslespillbiter som faktisk hadde et *hjørne*, ikke sant. Og plutselig så var det masse begreper der, om noe som var midt i blinken og han syns var kjempegøy å gjøre. Jeg tror nok ikke han hadde syntes det var så artig hvis jeg skulle lagt det opp sånn rett fram 'dette er et hjørne, dette er en kant' sånn på bordflata for eksempel (*Informant Charlotte*).

Det Charlotte beskriver her, ser for meg ut til å være en ypperlig språkstimulerende aktivitet for gutten det er snakk om. Han koser seg med puslespill, og samtidig har han et *stillas* (Valvatne & Sandvik, 2007) i den voksne som introduserer nye begreper om nettopp guttens interesse. Dialogen som Vygotsky mente var av stor betydning, skaper tilknytning mellom språk og tanke og mellom guttens aktivitet og de nye begrepene. Hvordan ville situasjonen sett ut dersom den voksne hadde gjort det som Charlotte tar med i siste setning; '*dette er et hjørne, dette er en kant*', på bordflata? Ville gutten vist interesse for de nye ordene som ble introdusert i en slik litt mer «påtvungen» situasjon? Eller ville han ha trukket seg unna? Det går det selvfølgelig ikke an å finne et korrekt

svar på, bare spekulere i. Men Charlotte har kanskje et poeng når hun sier at det nok ikke ville vært like morsomt for ham?

Så begynner vi å lese, og så finner ungene en figur i boka som er mye mer interessant enn selve historien som står der, så da må vi diskutere ham. Den flodhesten som sitter sånn og sånn, eller... Som det sikkert ikke står noe om i teksten, men det er den som er interessant og fanger ungenes oppmerksomhet, så da må vi snakke om ham (*Informant Fredrikke*).

I sin fortelling om lesestund fremstår det som en selvfølgelighet at Fredrikke som voksen i barnehagen skal ta seg tid til å snakke om det ungene blir opptatt av i teksten de leser. Dette viser hvordan vårt syn på barn og barndom har stor betydning for hvordan vi møter barn. For noen tiår siden var det få som var opptatt av barnets egne interesser - det pedagogiske opplegget skulle stort sett følge det den voksne hadde bestemt. I dagens tid er det derimot mer fokus på *det kompetente barnet og stillasbygging* (Eikseth, 2008; Myhre, 2005) som tillater barnet en større påvirkning til egen utvikling og læring enn tidligere. Er dette positivt eller negativt? På den ene siden vet vi at barn trenger at noen setter grenser, følger dem og veileder dem. Men det er ingen grunn til å tro at man ikke skal kunne gjøre dette *samtidig* som man tar utgangspunkt i det enkelte barn og hans eller hennes egne interesser. Blir ikke selv vi voksne hakket mer motivert når vi får jobbe med noe som interesserer oss? Begynner en for eksempel på en yrkesutdanning ved høyskolen eller universitetet uten noen form for motivasjon for nettopp å gjøre dette, kan vi med stor sikkerhet si at dette vil bli svært tøft å gjennomføre. Vi trenger en *drivkraft* som setter i gang og opprettholder vår atferd (Haukedal, 2005).

#### **4.2.2 Barna som trenger forsterket språkstimulering**

Men det er jo det barnehagen har vært i tradisjonell forstand - de har hatt sine enhetsgrupper, også har man hatt spesialpedagog som har tatt seg av barna som ikke passer inn i denne gruppen. Men nå må barnehagen tenke annerledes. De må tenke at de har mange forskjellige barn. Og så må man ikke være så opptatt av alder, men heller se hvem barna er. Og hva det enkelte barnet trenger. En teori om språkutvikling er jo knyttet opp mot en sånn 'normal'. Ikke sant, det er den normative, hva man kan forvente bla bla bla.. Og det er jo ikke noe problem med de barna som oppfører seg slik man forventer! De som er 4 år språklig når de er 4 år. De vil man jo treffe med samlingsstunden. Ikke sant? Så det er jo ikke der utfordringene ligger (*Informant Anette*).

Da Anette snakket om dette med *språklig alder* og *faktisk alder*, fortalte hun også om et utviklingsprosjekt hun hadde vært med på, hvor kartlegginger av barnegruppa viste at blant 4-åringene var det et *språklig sprik* på hele 6 år. 4-åringene i en barnehage hadde ulik språkkompetanse tilsvarende det man forventer fra 2 til 8-års alder. Når vi vet dette, fremstår det

som en selvfølge at ikke alle ungene vil like, lære av og utvikle seg like godt gjennom alle de samme aktivitetene. 2-åringer og 8-åringer pleier ikke være interessert i de samme bøkene for eksempel. Likevel står tanken om *samlingsstund* sterkt i barnehagen, og flere av mine informanter hadde inntrykk av at det ofte ble delt inn i grupper basert på alder. Hvorfor? Barnehagen skal jo til enhver tid ha oversikt over utviklingsforløpet til alle ungene. De må da kunne dele dem inn i grupper som er litt mer logiske sett fra et språkutviklingsperspektiv? Det er nettopp dette Anette snakker om i sitatet over. Det er ikke dermed sagt at samlingsstund basert på alder- eller enhetsgrupper *aldri* fungerer godt, for i noen situasjoner/aktiviteter fungerer nok også det bra. Men ikke *alltid*. I pedagogisk teori kan en finne mye som baserer seg på genetikk, også innenfor språk og språkutvikling. Dette valgte jeg å ikke ta med i teoridelen fordi jeg vurderte det som mindre relevant for problemstillingen. Likevel vil jeg nevne at for eksempel Piaget mente at vi alle sammen har hodet fullt av «skjemaer» som vi kontinuerlig knytter nye begreper og kunnskaper til. Han mente også at dette i hvert fall til en viss grad var genetisk bundet til alder. Men siden det ofte viser seg at vi stort sett lærer av de som kan mer enn oss selv (les: *den nærmeste utviklingszone*) må vi vel også kunne spørre om hvordan barn blir mer, eller mindre, språklig kompetente ved å omgås andre barn fra ulike aldersgrupper? De kan lære nye begreper av barna som er litt eldre, og samtidig lære av å selv bli modeller for de som er yngre.

Barnehagen har tradisjonelt lagt opp aktiviteter etter den utviklingsmessige «normalen» - noe som på ingen måte favner *alle* barna. Som Janitz (2010) påpekte, må de språklig svakere barna få flere muligheter til å delta med sine forutsetninger med støttende hjelpestrategier fra de voksne. Hvis *samlingsstunden* skal handle om kjøretøy for eksempel, kan vel begreper i forbindelse med dette introduseres på forhånd for de barna som trenger litt ekstra støtte? De ekstra strategiene kan, men trenger ikke være veldig tid- eller ressurskrevende.

Det er jo fremdeles, i veldig mange barnehager, en utbredt vente-og-se-holdning. 'Det kommer seg nok, vi gir det en sjanse til'. Og veldig ofte så kommer det, men noen ganger så kommer det ikke. Og en bør nok ikke vente på sånne ting. For de ungene som har eventuelle språkvansker, så bør en sette i gang og gjøre noe med situasjonen. Men det betyr ikke at en skal trekke ut og heise sykeflagg og sånne ting, for mange ganger så er det en liten puff, en liten oppmerksomhet som skal til for å sette i gang den språklige prosessen. Og da har vi gjort det (*Informant Beate*).

Denne *vente-og-se-holdningen* som Beate snakker om her, er kommentert utallige ganger i fagbøker og teoretiske rapporter (blant annet NOU, 2009); ikke bare i forbindelse med språkutvikling, men også andre utviklingsområder, problemer og vansker. Selv om det noen ganger kommer av seg selv (det er tross alt stor fleksibilitet i hvordan og når barn utvikler seg - innen den samme

*normalrammen*), er det i mange tilfeller innlysende at vi har større sannsynlighet for å lykkes hvis vi benytter oss av *tidlig innsats*. I førskolealderen er barn stort sett av natur svært nysgjerrige og lærelystne - hvorfor ikke utnytte dette i sammenheng med læring, kanskje spesielt i tilfeller av utviklingsforsinkelser?

I teoridelen så vi at Frost (2010) anser ordforrådet *før* 3.klasse som særdeles betydningsfullt for senere leseferdigheter. For å jevne ut sosiale forskjeller må det derfor gjøres en innsats allerede i barnehagen. Dette understøttes av Aukrusts (2005) rapport om tidlig språkstimulering og livslang læring. I spesialpedagogikkens verden læres vi opp til å tenke *forebyggende virksomhet etter fore-var-prinsippet*. Hovedtanken er at ved å jobbe med for eksempel en språkforsinkelse *før* det blir en vanske, kan en hindre at barnet utvikler mer altomfattende problemer også på andre områder. Kan vi med sikkerhet si at hvis en forsinkelse ikke jobbes med tidlig *må* barnet utvikle større og flere vansker? Nei, helt klart ikke. Men vi *vet* ut fra teori at når barnet blir klar over sin egen tilkortkommenhet gjennom opplevelser av å mislykkes, blir forventningene, utholdenheten, innsatsen og selvverdet svakere. I mange tilfeller kan antagelig dette motarbeides mens barna fremdeles er i *superhelt-alderen*; den tiden hvor de personlig ikke anser noe som umulig å klare.

Når det gjelder barn med flere språk vil jeg nevne aktiviteter hvor man involverer hjemmet. Gjerne parallellutgaver av bøker, der du leser den samme boka i barnehagen som du leser hjemme, altså at du leser den på morsmålet med foreldrene hjemme og på norsk med de ansatte i barnehagen. Sånn at det blir en dobbel virkning i språkstimuleringen. Men da er det jo for eksempel forutsatt at foreldrene kan lese. Det er ikke sikkert de kan. Kulturelle forskjeller har stor betydning (*Informant Beate*).

Det Beate tar opp her, er veldig aktuelt for dagens barnehageansatte i Norge. Vi får et stadig mer multikulturelt samfunn, og i barnehagen er det derfor ikke bare et eller to forskjellige språk lengre; det kan nå plutselig være ti forskjellige språk blant barna. Dette resulterer i at den norskspråklige kunnskapen også varierer som nevnt i teoridelen. Her nevnte jeg også at for flerspråklige barn er et av de viktigste virkemidlene til inkludering i det norske samfunnet tidlig språklig innsats (Wagner i Espenakk, Horn & Færevaa, 2011). Men *hvordan* skal dette gjøres - når det språklige mangfoldet blant barna er så sammensatt? Beate foreslår bruk av parallellutgaver av bøker, men som hun selv påpeker, forutsetter dette for eksempel at barnas foreldre kan lese. Her må vi huske på at det som i Norge er kulturelt naturlig ikke nødvendigvis er det i andre kulturer eller land. Kanskje er det å lese høyt for et barn slett ikke vanlig i landet foreldrene kommer fra. Kanskje har de selv aldri hatt leseopplæring, kanskje ser de heller ikke nytten av dette - og er derfor ikke spesielt påpasselige for at deres barn skal bli stimulert på dette området. Kanskje oppfatter de sitt eget språk som det

viktigste for barnet å lære uansett, fremfor akkurat norsken? Og motsatt: kanskje vil noen bare glemme morsmålet - som jo er språket barnet har sine begreper fra?

Dette er tema som kan være utfordrende for barnehageansatte. Men selv om det utfordrer, er det også en ressurs. Alle barna i barnehagen kan lære om ulike kulturer gjennom et slikt mangfold i barnegruppa. Ved å kunne *ett* språk godt, er det også enklere å forstå det nye. I bunnen for god språkstimulering når det gjelder flerspråklige barn, ligger nok *dialogen* mellom foreldrene og de voksne i barnehagen (Bråten, 1996). Gjør man en innsats for å forstå hverandre på tvers av kulturer, kan antagelig forståelsen nå nye høyder. I tillegg bør disse barna som alle de andre barna, systematisk kartlegges gjennom for eksempel *TRAS* - uten aldersmarkering vel å merke, men for å skape et grunnlag for videre utviklingsmuligheter og kunnskap om hva som nå bør fokuseres mer på. Egeberg (2007) er videre opptatt av at flerspråklige barn bør få muligheten til å benytte mange typer materiell i språkstimuleringen og som nevnt før, er vel dette noe man godt kan ha både tid og ressurser til hvis de voksne er bevisste og har fokus på målet med aktiviteten.

### 4.3 «Språket som redskap for tanken»

Denne koden har jeg delt opp i fire underkategorier; '*pragmatikk og kommunikasjon*', '*begrepslæring*', '*motivasjon og modellering*' og '*systematikk*'. Under hver av underkategoriene vil først informantsitater presenteres før disse kommenteres og drøftes i lys av teori.

#### 4.3.1 Pragmatikk og kommunikasjon

Det er veldig fokus på enkeltferdigheter, for eksempel sånn som farger. Farger, former... Og såne ting. Men språket skal jo brukes, ikke sant? Språket er jo et kommunikasjonsverktøy. Og da handler det om å lære barna å kommunisere sammen. Hvis du tror at du har holdt på med språkstimulering fordi du har lært barna *trekant* nå i tre uker, så blir det litt feil. Du har lært dem trekant, men du har ikke gitt dem alle verktøyene de trenger. Språket er jo kommunikasjon - jo mer du snakker, jo mer får du jo. Med barn så sier vi at førstehåndserfaringer er det som sitter sterkest. Og førstehåndserfaringer med språk? Det er jo akkurat idet du bruker språket!  
(Informant Anette).

Anette tar her opp en veldig viktig del av språket; nemlig *pragmatikken* - eller bruksnyttan av språket. Mens retorikk handler om talekunst (spissformulert: *læren om overtalelse*), konsentrerer pragmatikken seg om hvordan vi benytter språket i det daglige (Rygvo, i Befring & Tangen, 2008). Når en kan skifte samtaletema, turtaking og det å vente på svar, hvilke ord og ytringer som er passende i hvilke situasjoner og for eksempel det å «kjenne sin besøkestid i samtalen». For at barn skal lære hvordan sosialt samspill fungerer, noe som er vesentlig for at de for eksempel skal

finne venner blant jevnaldrende, er det viktig at de lærer pragmatiske ferdigheter. Hvordan lærer barn pragmatiske ferdigheter? Det som kanskje kommer deg på minne nå, er subtile hint fra foreldre i dagligvareforretninger som lyder for eksempel «*Det, Silje, snakker vi om hjemme.*» Men pragmatikken handler ikke om *bare* dette; de sosiale antennene som forteller oss *hvor* vi snakker om *hva*. Det handler også om hvordan vi tiltaler hverandre, hvordan begreper som betyr flere ting benyttes i ulike sammenhenger, hvordan man kan fortelle en historie slik at mottakeren oppfatter sammenhengen og så videre. Listen er lang.

Her har barnehagen en viktig rolle. De voksne i barnehagen er sammen med barna 7-8 timer om dagen. I tillegg skal de kunne masse om barns utvikling. Da bør de jo kunne snakke om begreper, fortelle historier og lære barna bruksnytte av språket i løpet av tiden? Barnehageansatte er i en ypperlig relasjon for denne typen læring - nettopp dette *tilrettelagte språkmiljøet* det refereres til i stortingsmelding nr. 23 *Språk bygger broer* (Kunnskapsdepartementet, 2007-2008, s. 24).

Anette nevner også at når det gjelder barns læring og utvikling, er førstehåndserfaringer det aller beste. Førstehåndserfaringer med språk er jo faktisk idet du bruker språket selv. Dette utsagnet understøttes av Espenakk (mfl., 2007) som sier at førstehåndserfaringer gjennom direkte erfaring med objekter og opplevelser er en god strategi som legger til rette for språklæring i førskolealder. Selv lærer jeg også nå mye bedre om jeg har muligheten til å først lese om et tema, for så å diskutere det med medstudenter i en kollokviegruppe. Det er noe med *å bruke egne ord* for å forklare et teoretisk fenomen for andre - ofte forstår jeg da stoffet også bedre selv.

For du ønsker jo at ungene skal bli kjent med noe, og da tenker jeg jo på *språket som redskap for tanken*, at de skal jo ha erfaringer - fra å lukte og se og kjenne og alle disse tingene, til å kunne sette ord på tanker og følelser. Uten språk kan du ikke det (*Informant Charlotte*).

Charlotte kommer her med sitatet jeg vurderte som så beskrivende at jeg benyttet det som navn på denne kategorien. Når hun sier *språket som redskap for tanken*, representerer det Vygotskys tenkemåte. Språk og tenkning er umulige å skille, mente Vygotsky (Bråten, 1996), og vi voksne kan vel også beskrive *det*: Vi tenker språklig. Hvis vi ikke hadde språk, hvordan skulle vi tenkt? Skulle vi tenkt utelukkende i bilder, former og farger? Hvordan ville vi uttrykt oss? Det vil nok være umulig å svare på. Med språk kan vi derimot formulere ord og ytringer i tanken før vi deler dette med omverdenen. Dette må barna lære - og i begynnelsen benytter de derfor selvinstruksjoner - eller *egosentrisk tale*. Jeg tolker Charlottes sitat ovenfor slik at ved å lære barna hvordan vi pragmatisk benytter alle disse ordene og begrepene språket vårt inneholder, kan de selv etter hvert



sette ord på det de tenker og føler. Dette fremstår for henne som særdeles viktig i det språkstimulerende arbeidet i barnehagen.

Videre i teoridelen så vi at det sosiokulturelle aspektet ved Vygotskys teori vektlegger *dialogen* mellom barn og litt mer kompetente individer - nettopp fordi denne interaksjonen viser barna kulturens atferdsmønstre og tenkemåter (Bråten & Thurmann-Moe i Bråten, 1996). Speiler ikke dette nettopp pragmatiske ferdigheter og vår kulturs kommunikasjonsverktøy? Ved å være i dialog med eldre, mer kompetente individer lærer vi hvordan samhandle, formidle, lytte og forstå. Det har vi gjort siden våre mødre først lærte oss hva en *bil* eller en *katt* var, helt til vi nå får gode råd og system i tankene gjennom samtaler med våre høyere utdannede veiledere på universitetet - eller arbeidsgivere. Den som tror han er ferdig utlært, han er ikke utlært, han er ferdig.

Hvis en unge kommer med glasset og retter det mot meg, så er jo instinktet mitt å tømme oppi vann. For kroppsspråket deres sier at de vil ha vann. Men da prøver jeg å si 'jeg ser hva du mener, men kan du si det også?' Vi må prøve å få dem til å uttrykke det de vil, ikke bare kroppslig, men også muntlig (*Informant Fredrikke*).

Fredrikke legger her vekt på at ungene i barnehagen *selv skal benytte språket muntlig*, i vanlige dagligdagse situasjoner. Som hun sier, så vil vi kanskje ofte instinktivt reagere med å gi barnet det det vil ha, i dette tilfellet vann i glasset, bare gjennom å se barnets kroppslige uttrykk for hva det ønsker der og da. Det er heller ikke noe galt i dette - vi tolker jo barnas kroppslige uttrykk helt fra de er nyfødte og for eksempel gråter fordi de er trøtte, eller idet de sitter i barnestolen og vrir hodet unna når vi prøver å gi dem en skje med grøt. Når derimot barna blir *litt* større enn som så, kan vi, som Fredrikke sier, prøve å få dem til å uttrykke seg også verbalt. Har de ikke lært begrepene de trenger enda, kan vi fortsette å snakke om hele situasjonen rundt det som foregår slik at barnet får begrepene innlært på denne måten. 'Er du tørst? Se her, så skal jeg tømme vann oppi drikkeglasset ditt.' Disse to, små setningene introduserer flere begreper for barnet. Hva vil det si å være tørst? Hva er forskjellen på et drikkeglass og et annet glass? Dette er slikt som lett kan snakkes om *med* eller *rundt* barnet - avhengig av hvor det selv er i sin språkutvikling.

Legger vi opp til språkstimulering på denne måten, kan vi si at vi fungerer som *stillaser* for barnet, slike som Jerome Bruner kalte «støttesystem for språktilegnelse». Barnet behøver språklig støtte mens det bygger opp sitt vokabular (Valvatne & Sandvik, 2007) for igjen å kunne gå inn i den interaksjon som kommunikasjon faktisk er. *Vi gjør noe sammen* (Grove, 2003, s. 58), men må vise barnet *hvordan*.

### 4.3.2 Begrepslæring

Ja, for eksempel en helt sånn enkel ting som *hvordan* man leser bøker sammen med ungene. Hvordan man benytter den situasjonen. Hvis en er bevisst på språkstimuleringen, så vil en kanskje stoppe mer opp, en vil reflektere mer, en vil snakke med ungene om begrepene som dukker opp i boka, en vil kanskje ta frem enkeltbegreper og lure litt på de sammen med ungene og sånn. Slik at ungene blir mer aktivt deltakende. Situasjonen bør bli en aktiv dialog (*Informant Charlotte*).

Også her fremstår *dialogen* som særdeles viktig. Jeg velger likevel å ta dette sitatet av Charlotte med i underkategorien *Begrepslæring* fordi hun beskriver hvordan en kan ta denne inn i for eksempel en høytlesningssituasjon. Dette er noe flere av mine informanter forklarte som viktig under våre samtaler; nemlig å benytte *språklig refleksjon* i samhandling med barna. Å undre seg sammen, ikke slå fasiten i hodet på dem, men derimot få til en diskusjon av typen ‘hva tror du kommer til å skje nå?’

Dette framheves videre som viktig av for eksempel Hagtvet (2004). Hun viser at en kan skape spontane narrative fortellinger, gjenfortelle eller for eksempel diskutere likhetene og forskjellene mellom ord, med utgangspunkt i en slik begrepslæringsituasjon som beskrevet ovenfor. Dette stimulerer både barnas ordforråd og deres hukommelse. Språklig refleksjon av denne typen er også bevisstgjørende både metalingvistisk (å kunne se språket som system og objekt og snakke *om* dette) og fonologisk. Fonologisk bevissthet er et gunstig utgangspunkt for den begynnende lese- og skriveopplæringen (ibid.). *Det* vil jeg karakterisere som et av hovedpoengene mine i denne oppgaven; nemlig at alle deler av språket, språkutviklingen, språkstimuleringen, senere ferdigheter samt den voksnes rolle og formidling *henger sammen med hverandre*. Vi kan ikke utelukkende se på for eksempel *en* del av språket og forvente at denne delen ikke har noe å gjøre med neste del eller neste utviklingstrinn. Vi mennesker fungerer vel ikke slik?

Slik jobber vi gjerne med maten. ‘Hva vil du ha på brødskiva?’ - ‘sånn’ - ‘nei, vi har ikke *sånn*’, vi har ost, vi har leverpostei, men vi har ikke *sånn*, det er ingenting som heter *sånn* (*Informant Fredrikke*).

Dette korte og presise sitatet av Fredrikke treffer spikeren på hodet når det gjelder eksempler på begrepslæring. Igjen forklarer hun hvordan hun i sitt arbeid i barnehagen får barna selv til å uttrykke hva de ønsker verbalt og dette i en så dagligdags situasjon som den ved matbordet. I denne situasjonen kan både enkeltbegreper som *ost* og *leverpostei* snakkes om, og barna kan også lære overbegreper som for eksempel *pålegg*. Dette krever noe av den voksne; det krever å kunne ha flere tanker i hodet på en gang - samtidig som du smører brødskiver og passer klokka for når og hvor neste aktivitet skal skje, driver du begrepslæring direkte i samhandlingen med ungene.

Begrepslæring handler om en forståelse knyttet til en virkelighet - det kan ikke være noe isolert som ikke favner noe konkret. Hvordan skulle vi lære begreper hvis de ikke ble benyttet i en sammenheng - en kontekst? Det handler om *å knytte ordene til noe*. Hvis jeg for eksempel fortalte deg at 'didgeridoo er stilig', ville du mest sannsynlig ikke ane hva det var jeg snakket om. Hvis jeg derimot forklarte at 'i Australia har de et instrument kalt didgeridoo. Det er laget av et uthult trerør og du blåser i det som du ville gjort i en trompet; det lager da en mørk, rungende og stilig lyd', ville du med en gang ha flere knagger å henge opplysningen på.

Konkreter brukes til begrepslæring spesielt. Det å ha den aktuelle gjenstanden foran seg sånn at du kan holde på den, leke med den, snakke om den - og hele veien bli minnet på både funksjonen og utseendet dens, og å bruke det aktivt.. Det gir mye (*Informant Beate*).

Som vi så i teoridelen, er *konkreter* håndfaste objekter som hjelper barna å henge med i for eksempel en historie som blir lest høyt (Hoel, Oxborough & Wagner, 2011). Dette gjelder kanskje spesielt de barna som har veldig visuelle (lærer best ved å se eller lese) eller taktile (lærer best ved å bruke hendene, pusle med noe, være kreative) læringsstiler (Dunn & Griggs, 2004). Konkretene fungerer som en støtte til historien og begrepene, og kan være alt fra noe den voksne har på seg til små figurer barna selv styrer. Slik Beate legger frem bruk av konkreter i begrepslæring, fremstår disse som *støttende stillaser* i seg selv. Videre forklarte hun at meningen med konkretene er å hente frem en forforståelse, skape forventninger til teksten som skal leses og til sist være en støtte *mens* teksten leses. Hun var derimot kritisk til at barnehager så ut til å ikke kvitte seg med konkretene. Som hun sa lar de aldri teksten da få tale for seg etter først å ha tatt i bruk konkretene, noe som ikke var meningen. *Stillasene* skal være midlertidige. De må fjernes når barna har lært (Bråten, 1996). På en side kan det vel ikke være noe galt i at ungene får leke med konkreter mens de blir lest for, om så det samme scenariet utspiller seg 20 ganger. På den annen side vil vi vel ikke at ungene skal bli *avhengige* av konkretene for å *forstå* teksten, altså at de ikke blir mottakelige for teksten i seg selv. Dette er noe jeg kan tenke meg må vurderes fra situasjon til situasjon, i sammenheng med barnegruppa, pedagogen og teksten.

### 4.3.3 Motivasjon og modellering

For at barna skal få positive holdninger til lesing, så er det mitt ansvar som voksen å finne bøker som fanger barnas interesse, fanger barnas humor og så videre. Ikke alle barn liker *alle* bøker, på samme måte som oss voksne, men alle liker *noe*, og da må vi jobbe for å finne dette noe (*Informant Dina*).

Dina snakker her om noe som kanskje litt for ofte blir tatt for gitt i samhandling med barn: Det er vel ikke så nøye hvilken bok vi leser. Det er jo *barnebøker*. Da liker vel *barna* dem. Men slik er det ikke. På samme måte som at jeg foretrekker idé- eller dannelsesromaner fremfor kriminalromaner, har også barna sine preferanser når det gjelder bokvalg. Noen vil bare lese om prinsesser, andre liker store kjøretøy, noen vil kun ha bøker fra den samme serien (for eksempel *Thomas & Emma*), og andre igjen synes det er like så morsomt å lese i *Brio*-katalogen som i bøker. Barn er forskjellige, og det skal de også få lov til å være.

Dina sier at det er hennes ansvar som voksen i barnehagen å finne det som barna kan like - for at ungene skal få positive holdninger til lesing. Igjen blir Albert Banduras begrep *mestringsforventninger* (Skaalvik & Skaalvik, 2005) viktig. Hvilke aktiviteter vi velger, påvirkes av hva vi forventer av aktivitetene: Forventer vi at det blir gøy, at vi lykkes, at vi får noe ut av det - eller forventer vi at det blir kjedelig, vanskelig og meningsløst? Hvis barna kjenner lesesituasjonen som en påtvunget aktivitet der det kun leses det som for dem er uinteressante bøker, er det ikke særlig rart at de ikke selv vil velge denne aktiviteten. Blir det derimot gått inn for å finne boka eller teksten som passer nøyaktig for det enkelte barnet, blir kanskje aktiviteten straks litt mer attraktiv - noe som Dina opplever som *den voksnes ansvar*.

Selv om man ikke har lyst skal man prøve. Å vise at 'Ja! Bøker er jo både spennende og verdifulle!' - vise at det er en glede forbundet med lesing og gi det status på den måten. Vi må gjøre lesing til en viktig aktivitet (*Informant Fredrikke*).

Det Fredrikke poengterer her, handler om hvordan vi som voksne kan *modellere* at språkaktiviteter som for eksempel lesing er viktige. Bandura viste at sosial læring skjer når et individ observerer andres atferd og konsekvensene denne atferden får - og at disse da blir *atferdsmodeller* (ibid.). De kunnskapene og ferdighetene barnet sitter inne med, påvirker oppmerksomhet, prosessering av informasjon og motivasjon for å kopiere atferden som blir observert. Alt dette utgjør både grenser og muligheter for hva barnet kan få til i en gitt situasjon. Men hvordan kan vi modellere noe så «flytende» som at 'noe er viktig'? Et nøkkelord her kan være *engasjement*. Gjennom årene på universitetet har jeg opplevd monotone, kjedelige forelesere som helt klart ikke i det hele tatt er interessert i det forelesningen handler om, men jeg har også opplevd engasjerende forelesere som helt tydelig virkelig brenner for temaet sitt. De smiler, gestikulerer, leser ikke direkte av PowerPoint-presentasjonene, men prater fra hjertet, og skaper i det samme en sådan inspirerende tone i forsamlingen at vi som sitter og hører på ikke kan la være å bli like oppslukt i temaet som dem. *Dette* er kjernen i en god forelesning. Vi går ut av auditoriet med en følelse av at pensum

plutselig er blitt *levende*. Kan vi klare dette også i samhandling med barn? Være engasjerende og snakke oppglødd om lesing og språk - kanskje vise frem våre egne favorittbøker og fortelle nøyaktig hvorfor nettopp disse er så gode? Mine erfaringer tilsier at dette vil ha stor betydning for hvordan barna opplever lesesituasjonen.

Det er viktig å gi lesesituasjonen verdi, gjøre den viktig og gi det status - det smitter over på ungene, det. Både verdi og glede (*Informant Charlotte*).

På en måte supplerer Charlottes sitat Fredrikkes ovenfor. Charlotte tar nemlig også opp dette med å gjøre leseaktiviteten viktig og hvordan dette smitter over på ungene. Men i tillegg til at lesing får status og gjøres viktig, snakker hun også om *verdi* og *glede*. Det siste kan egentlig speiles i det jeg skrev om engasjement ovenfor: Det ville være vanskelig å være engasjerende og *ikke* samtidig vise glede ovenfor et tema.

*Verdi* derimot, kan snakkes om i den faktiske lesesituasjonen - at den koselige lesestunden faktisk er veldig verdifull og skaper ro både for store og små og at bøkene *må tas vare på*. Etter hvert som bøkene i barnehagen slites ut, kan barna selv få være med på «reparasjon» av disse. Dette kan gjøres veldig høytidelig: Barna får bruke teip og saks (som vi vet stort sett er veldig populært) for å reparere boka og får samtidig innsikt i at *bøkene er så verdifulle at de vil vi ta vare på og reparere*. Vi skaper holdninger gjennom forbilledlige handlinger. Det er ikke dermed sagt at bøker *ikke* skal være en forbruksvare. For det må vi faktisk tenke at de er i en barnehage. En utslitt bok som ikke kan teipes mer, bør erstattes med nye. Dette er av en eller annen grunn en litt uvanlig tanke for mange voksne; bøker skal jo vare, ikke være forbruk. Men tenk på alle andre ting barnehagen handler inn: leker når de er ubrukelige, tegnebøker og fargeblyanter, leire og kitt og så videre. Hvorfor ikke bøker?

#### 4.3.4 Systematikk

Lesesituasjoner er jo fantastiske situasjoner til å bruke som utgangspunkt for en kartlegging. Fordi da er du i dialog, du etterspør språk hele veien, du kan komme med oppfølgingsspørsmål og du kan... Så hvis du har en som er i lesesituasjonen og i dialogen, og en som sitter ved siden av og registrerer, så kan det være gjort på et blunk, TRAS for eksempel. Da er du innom alle områdene nesten i en enkel samtale. Så da slipper en de der skrekkhistoriene om den dagen i året satt av til kartlegging og pedagoger som springer etter unger og skal tvinge ut av dem en vits for å sjekke den metaspråklige bevisstheten (ler). Vitser kommer ikke sånn, de kommer jo spontant! Så det må være en integrert del av barnehagehverdagen (*Informant Beate*).

Beate snakker her om kartlegging gjennom bruk av *TRAS*; *Tidlig registrering av språkutvikling*, som er et dynamisk kartleggingsmateriale som tar for seg ulike områder innenfor språk (Espenakk,

Horn & Færevaag, 2011). Det er dette materialet som i dag benyttes i flest barnehager i Norge. Selv om Beate på en måte reklamerer for skjemaene materialet bygger på gjennom å forklare hvordan man i en lesesituasjon enkelt kan registrere barnas utvikling, synes hun samtidig at verktøyet er vel snevert. Blant annet tok hun opp at en kartlegging gjennom TRAS ikke fanger opp barnets pragmatiske kompetanse. Likevel vil jeg påstå at TRAS er det beste kartleggingsverktøyet vi i dag har på markedet. Det er ingen form for test, men derimot et observasjonsskjema som rommer blant annet barnas ord- og setningsproduksjon, språklig bevissthet og språkforståelse, samspill og kommunikasjon. Ved å kartlegge får vi en unik innsikt i hvor barnet befinner seg akkurat nå - hva det trenger av støtte og hvilke muligheter vi har til bruk i barnets *nærmeste utviklingszone* (Bråten & Thurmann-Moe, 1996). Og som Beate poengterer, det *trenger* ikke være tungvint for barnehageansatte å benytte TRAS i hverdagen.

I underkategorien *4.1.1 Bevisste voksne*, tok jeg opp noen spørsmål som jeg vil komme tilbake til her: Foregår språkstimuleringen systematisk? Er det mulig å være systematisk når det fremstår som særdeles viktig med spontanitet? Dette med *systematikk i det språkstimulerende arbeidet* har vært viktig for meg ettersom dette faktisk ligger i problemformuleringen for denne avhandlingen. Etter samtalene med mine informanter sitter jeg igjen med et generelt inntrykk av at de alle er opptatt av at arbeidet med språk skal være systematisk, men det varierer i hvilken grad de får dette til. Noen syntes systematisk forhåndsplanlagte aktiviteter - for eksempel rim-, regle- eller sangaktiviteter i samlingsstund - var de beste i dette høve. Andre mente at god språkstimulering faktisk ikke *kan* planlegges systematisk - det eneste de voksne kan gjøre er å konstant være *bevisste* og *ha fokus* på området språk slik at stimuleringen naturlig kommer i alle dagens hendelser og rutiner. Jeg vil tro at en blanding eller mellomting vil fungere godt. *Noe* kan man tross alt planlegge. Vi kan forberede oss på høytlesning av en bok ved å lære oss innholdet, tenke ut når og hvor i teksten det passer med en liten pause for språklig refleksjon og tenke ut spørsmål som kanskje vil få mer utdypende svar enn bare *ja* eller *nei*. Slikt må man være veldig godt trent i for å få til på sparket. Derimot alle de andre situasjonene, som for eksempel i gangen når vi kler på, i vogna på skogstur, ved matbordet, når vi bader, på lekeplassen eller på biblioteket. Alle disse situasjonene rommer en mengde muligheter for *spontan* språkstimulering hvis de voksne faktisk går inn for det.

Det som kjennetegner god språkstimulering, er at det jobbes bevisst og systematisk med det av alle de voksne på basen, ikke *bare* støttepedagog eller pedagogisk leder. Jeg har hørt om TRAS, men bruker det ikke da det ikke er ønskelig at alle barna skal kartlegges for kartleggingens skyld. Har tilgang til skjemaet, men har aldri fått den opplæringen som jeg mener bruk av denne typen kartleggingsskjemaer krever (*Informant Dina*).

Refleksjonene mine om systematisk versus spontan språkstimulering speiles litt i dette sitatet av Dina. Hun er opptatt av at *alle* de voksne på basen eller i barnehagen skal jobbe systematisk med språk og være bevisste i dette arbeidet og at ikke den pedagogiske lederen eller eventuell støttepedagog ene og alene skal ha ansvaret for dette. Videre sier hun at det ikke er ønskelig at alle barna skal kartlegges hvis det ikke er en spesifikk grunn for denne kartleggingen. Her fins en motsetning til det flere av mine informanter har sagt - for eksempel at alle barn bør kartlegges jevnlig, uavhengig av om det er tydelige språkforsinkelser eller om barnet har en språkkompetanse tilnærmet det man forventer av hans eller hennes alder. Dette er et tema det nok kan være mange motstridende meninger om i det ganske land - både blant foreldre, barnehageansatte, lærere og for eksempel spesialpedagoger. Noen mener at kartlegging tyder på *sykeliggjøring* - at en med en gang tenker at noe må være galt når det foretas en kartlegging, og at barn som fungerer godt ikke trenger å føle på det å *bli analysert av andre uten grunn*. Andre igjen mener kartlegging bare er *sunn fornuft* - og at det ikke handler om å finne feil, men derimot hvordan, i hvilken dose og når barnet best kan hjelpes videre i sin utvikling.

Til sist i Dinas sitat kommer det frem at hun synes at for å kunne bruke TRAS på riktig måte trenger man opplæring i nettopp dette. For meg som har fordypning i lese- og skrivevansker, er alle fagbegrepene nevnt i TRAS-materialet, godt kjent. Denne kunnskapen er derimot ikke en del av førskolelærerutdanningen. De har helt klart fag som omhandler pedagogikk, men ikke så spesifikke temaer som for eksempel lese- og skrivevansker. Dette er jo heller ikke noe man i utgangspunktet tenker på mens barna fremdeles går i barnehagen. I tidligere avsnitt har jeg også drøftet fagliggjøring og kompetanseheving av de ansatte i barnehagen, og det er nettopp når det gjelder områdene som TRAS-materialet tar opp, jeg oppfatter dette som viktig. Som Anette så enkelt forklarte det: «Den voksne trenger et språk for å kunne snakke om språk».

## 4.4 Å være en leser

Denne kategorien har jeg delt opp i tre underkategorier; '*bruk av tekst og litteratur i barnehagen*', '*kultur for lesing*' og '*grad av frivillighet*'. Under hver av underkategoriene vil først informantsitater presenteres før disse kommenteres og drøftes i lys av teori.

### 4.4.1 Bruk av tekst og litteratur i barnehagen

Denne underkategorien opptrer som litt problematisk ettersom det gjennom hele resultat- og drøftingskapittelet allerede har blitt nevnt bruk av tekst og litteratur i barnehagen en rekke ganger. Grunnen til dette tror jeg er at når vi snakker *om* språk og språkstimulering og skal komme med

gode eksempler som handler om nettopp dette, da henter vi gjerne disse eksemplene ut fra høytlesningssituasjoner eller andre aktiviteter som har med tekst å gjøre. Er dette et tegn på at tekst- og litteraturbruk oppfattes som selve roten i god språkstimulering? Ikke nødvendigvis. Det betyr jo kanskje at tekst og bøker lettest kommer en til minne når en snakker om språk. Men annen språkstimulering skjer også, det vet vi jo. Det er kanskje bare litt mer ubevisst fra de voksnes side enn når de leser bøker. På tross av dette har jeg altså valgt å ta med denne underkategorien her. Grunnen til dette er at jeg vurderer den som så viktig at den bør vies en egen del på dette området selv om den er nevnt mer indirekte flere steder.

«Jeg er ikke redd for skygger», sier minstejenta mi. Det kommer fra Gruffalo! Olivia-grisen også, hun er redd for skygger. Når Perry har tatt bamsen hennes... Og det er så mange skygger i litteraturen som hun kan snakke om og sammenligne med! Så du gir dem jo tilgang til et språk som er veldig rikt, gjennom litteraturen. Og det koster ikke en arm og et bein, altså (*Informant Beate*).

Beate nevner her sin egen datter, som gjennom litteraturopplevelser har blitt veldig interessert i skygger, og ikke minst blir og har blitt innviet i et rikt språk gjennom nettopp disse opplevelsene. Det er i dette sitatet jeg fant tittelen til min avhandling. Den siste setninga i sitatet synes jeg sier utrolig mye om språkstimulering - nettopp at det ikke skal så mye til om vi hele tiden er bevisste. Dette er noe Beate kom innom flere ganger i samtalen vår. Hun la vekt på det at hun ofte har møtt litt *krasse* holdninger fra både foreldre og barnehageansatte - en holdning som sier 'åh, skal vi lese også nå da..'. Dette fordi foreldrene selv mener det ikke fins tid i hverdagen til å ta opp en bok og lese høyt for barna når man i tillegg skal bringe og hente, spise middag, bade og legge. Ettermiddagstimene er fulle nok, mener mange. Men det Beate ville fram til, var at *det skal ikke så mye til*. Om du så bare leser ei lita bok på sengekanten rett før barnet skal sove, så har du i hvert fall gjort det. Og det tar ikke lang tid, barnebøker er generelt ganske korte, som Beate litt irritert poengterte. Jeg oppfatter dette som legitime argumenter. Uansett hva det gjelder i vår hverdag, så er alt prioriteringer. Om det gjelder hva som skal kles på, om det skal trenes, om middagen skal lages eller kjøpes ferdig, hele tiden tar vi valg og prioriterer det vi oppfatter som viktig. Og er ikke barnas språkkompetanse og utvikling av kommunikasjonsverktøy noe av det viktigste som finnes?

Cummins (1976, i Hoel, Oxborough & Wagner, 2011) eksemplifiserte hvordan vårt ordforråd er mye større enn det vi benytter i daglig samtale ved å sammenligne det med et isfjell. Dette abstrakte der-og-da-språket som ligger *under overflaten*, stimuleres gjennom bruk av bøker. Grunnen til dette er at når det skal fortelles (eller skrives) en historie, benyttes andre ord enn når vi skal snakke om hva vi skal ha til middag. Historien må legges opp kronologisk, ha forskjellige



karakterer og forskjellige scenarier, og den må være sammenhengende slik at lytteren eller leseren forstår. I tillegg til dette der-og-da-språket eller *det rike språket* som Beate snakket om, stimulerer dette også barnas fortellerkompetanse og generelle språkforståelse. Vi voksne kjenner vel til et eksempel på dette: Hvis det er noe vi synes er teoretisk vanskelig, søker vi gjerne opp ulike kilder som beskriver det samme fenomenet. Ved å lese flere beskrivelser av teorien, se på ulike innfallsvinkler og så videre, får vi etter hvert et helhetlig bilde og forstår. På samme måte utvikler vi vår språkkompetanse: Jo mer språk vi hører, bruker, leser og snakker om, jo mer språk lærer vi.

Man formidler ting som man selv liker, på en annen måte enn ting som man kanskje ikke har noe forhold til eller er litt likegyldig til. Det blir gjerne mer engasjement i fortellermåten. Det er ikke noen vits å nilese en historie uten å bry seg om hva ungene blir opptatt av. Så vi snakker mye når vi leser (*Informant Fredrikke*).

Der-og-da-språket som finnes i bøker og historier, understrekes også av både Hagtvatn (2004) og Valvatne & Sandvik (2007) som språkutviklende. Språk på dette nivået stimulerer nemlig til å late som og tenke hvis - noe som er krevende, men veldig interessant og utviklende. Barna lærer gjennom dette å tenke utenfor den konkrete situasjonen de er i. I Fredrikkes utsagn ovenfor kommer det frem at hun er opptatt av å benytte tekst og litteratur i barnehagen, men hun vektlegger også at man som voksen bør formidle noe man selv synes er engasjerende. Dette ble grundig drøftet i underkategori 4.3.3 *Motivasjon og modellering*.

I tillegg forteller Fredrikke at hun ikke nileser gjennom en historie eller ei bok uten å bry seg om det ungene blir opptatt av eller legger merke til i teksten eller på bildene. Hvis et begrep i historien er nytt, tar hun seg tid til å reflektere rundt dette sammen med barna, og er det et morsomt bilde eller en rar figur, snakker de om dette. Dette er det Hagtvatn (2004) kaller *språklig refleksjon*, og er også drøftet noe tidligere. På denne måten kan en *bruke* litteraturen til å skape en god dialog og får dermed en dobbel virkning i språkstimuleringen.

#### 4.4.2 Kultur for lesing

Kultur for lesing handler jo litt om det å se at lesing foregår på andre plasser enn i sofaen. At man gjør det til en normal ting: å ta opp ei bok i enhver situasjon. Har man fått til det, så har man jo gjennomsyret barnehagedagen med bøker (*Informant Anette*).

Begrepet 'kultur for lesing' oppfatter jeg som relativt nytt i pedagogisk sammenheng. Anettes definisjon gjenspeiler at kultur for lesing handler om at bøkene har en helt naturlig plass i hverdagen - man leser bøker når som helst og hvor som helst i løpet av barnehagedagen. Videre i vår samtale var Anette også opptatt av at bøker skal være en forbruksvare i barnehagen - og at

mange voksne nærmest har et hellig forhold til det skrevne ord som gjør dette til en u-ting. Som hun selv sa det, «en utslitt bok må være en lykkelig bok!». Hvorfor er vi litt priipne på akkurat dette, at bøker ikke skal brukes, slites ut, repareres og kjøpes på ny? Kanskje har det noe med å gjøre at vi forsøker å modellere at bøker er viktige og verdifulle og skal derfor tas vare på. Men paradokset er jo at om vi leser ei bok og reparerer den til den er helt fillete for så å kjøpe en ny, så lærer vi vel ikke barna at boka *ikke* er verdifull, snarere tvert imot. Boka er *så* viktig at vi vil kjøpe en ny når den gamle ikke lenger er brukbar.

Voksne som tilbyr bøker, at bøkene er tilgjengelige for barna, aller helst i 'barnevennlig høyde', sånn at barna kan velge bøkene selv, at de voksne tar seg tid til å lese og viser at de ser på lesing som en viktig, hyggelig og morsom aktivitet. Ved å være en god rollemodell, ved å bevisstgjøre sine medarbeidere på hvor viktig det er å lese for barn - med tanke på språk, begreper og ordforråd, og ikke minst kulturformidling - slik kan vi legge til rette for en kultur for lesing. Hos oss er lesing en aktivitet som gjøres flere ganger daglig, både på initiativ fra barna og de voksne, både spontant og planlagt, for eksempel i hvilestund (*Informant Dina*).

Dina beskriver her hva hun mener ligger i begrepet 'kultur for lesing'. Hun er opptatt av tilgjengelighet, tid og energi, bevisstgjøring av de voksne i barnehagen, lesing på både barnas og de voksnes initiativ i tillegg til både spontane og planlagte aktiviteter. Disse områdene var det flere av mine informanter som opphøyet som viktige når det gjelder å skape *en lesende barnehagekultur*. Dette med bevisstgjøring av de voksne er diskutert tidligere, men spesielt kanskje tilgjengelighet på bøker er her et viktig poeng. Står bøkene i barnehagene høyt oppe eller langt nede i bokhyllene? Er bøkene rundt omkring i alle rom i barnehagen eller er de i en egen krok eller et eget rom? Barn blir ikke vant til ting de ikke har i sin umiddelbare nærhet. Som Hagtvet (2004) poengterte, først må vi skape *interesse*, og så må vi skape *erfaringsgrunnlag* og *opplevelse*. Barna må vel derfor få førstehåndserfaringer med bøker, og disse må da være *tilgjengelige* for dem, hele tiden, gjennom hele barnehagedagen.

I tillegg snakker Dina om at lesing er noe som foregår hos dem både spontant og planlagt og både på initiativ fra barna og de voksne. Spontaniteten i språkstimuleringen, altså evnen til å dra språklæring inn i alle situasjoner, er noe som har blitt drøftet tidligere. Det Dina beskriver, fremstår for meg som en slags *gylden middelvei*: De gjennomfører både planlagte aktiviteter med for eksempel høytlesning mens barna skal hvile, men er også spontane i sitt arbeid.

Og mens de er på potta så legger vi frem bøker! De sitter på do og leser, rett og slett. Og de kan sitte ganske lenge, de får i grunn sitte så lenge de vil. Jeg tror det var ei som satt i 20 minutter sist. Ja, hun koste seg hun! 'Du skal ikke legge deg du da?' - 'neeei, opptatt.. Skal lese den og den og den..' (latter). Det er helt greit med

varierte eller alternative settinger for lesing. Man *må* ikke være i sofaen, bøker skal være en bruksting!  
(Informant Fredrikke).

Som det første informantsitatet i denne underkategorien også poengterte; kultur for lesing handler om å kunne ta opp en bok i enhver situasjon. Fredrikke beskriver her en ganske *alternativ lesesetting* fra sin arbeidsplass: Barna får nemlig sitte på potta så lenge de vil og kose seg med forskjellige bøker før de skal legge seg. Flere av informantene mine var opptatt av dette - at lesing ikke nødvendigvis bare skal skje i sofaen, men også kan være ute i hagen, på do, på tur og så videre. Hvorfor er da dette så viktig? En årsak finner vi om vi igjen søker til Hagtvets (2004) ord om dette med å skape erfaringsgrunnlag. Videre er det dette med å gjøre bøker til fast inventar i barnas liv - gjøre dem til en så naturlig del av deres kultur at positive holdninger til lesing skapes og opprettholdes frem mot at barna begynner i skolen. Igjen vil jeg også trekke inn Bandura (Skaalvik & Skaalvik, 2005) som beskrev *modellæring* og *mestringsforventninger*. Barnets tidligere kunnskaper utgjør potensialet og grensene for hva det kan få til. Leste vi én bok i går kan vi lese en ny i dag. Jo bedre vi kjenner en situasjon eller aktivitet, jo enklere blir det å selv trekke mot den.

Da Fredrikke fortalte om denne potte-lese-situasjonen, nevnte hun også at hun opplevde det som at barna hadde denne lille stunden før leggetid som *egentid*. Det var noen minutter på dagen da de bare kunne tenke på seg selv - sitte i fred og bare slappe av med bøker. Hva lærer dette barna? Jo, for det første kanskje at man både *kan* og *skal* kose seg i sitt eget selskap og for det andre at man *kan* slappe av med bøker.

#### 4.4.3 Grad av frivillighet

Jeg synes det var bra du sa grad av frivillighet for det er rart med det... Igjen så må jeg trekke fram den norske barnehagens kultur: Alle *skal* på tur. Det har aldri vært et spørsmål om at fordi du ikke liker regn så får du lov til å være hjemme. Nå går vi på tur, og da skal *alle* være med. Sånn bør det være med lesinga også. Det skal ikke være noe du kan velge vekk (Informant Anette).

Denne underkategorien hadde jeg med helt fra starten av prosjektet mitt, ettersom jeg hele tiden har syntes det var veldig interessant - nettopp fordi det er så mange ulike meninger om grad av frivillighet uansett hvilken aktivitet det gjelder innenfor barnehagens rammer. Som Anette i sitatet ovenfor poengterer, er barnehagens kultur lagt opp mye etter fokus på utetid og frilek. Ingen skal rokke ved disse sidene ved barnehagen. Dette sammenligner Anette også med lesing - at heller ikke dette skal være noen valgfri aktivitet, men noe som alle skal delta i. Men hvorfor det? Er ikke barnehagen et sted hvor barn skal kunne være barn, være kreative og oppfinnsomme mens de leker seg gjennom dagen? Jo, på ett vis. Men det er samtidig en *utviklende og sosialiserende arena* som

forbereder dem på å begynne i skolen. Ikke i den betydning at de skal vite hvordan undervisning kan eller skal foregå, men derimot at de blir kjent med ting som regler, rekkefølge, bøker, bokstaver, sang, rim og rytme, historiefortelling og å vente på tur - alt dette som det er en stor fordel å kunne noe om *før* en begynner i skolen. Det er mange barn som hjemme aldri blir lest for eller språklig stimulert på en bredere måte enn bare vanlig dagligdags prat. Hvis disse barna heller ikke skulle møte skriftspråk, tekst, bokstaver eller bøker i barnehagen, ville de ikke lære dette å kjenne før de var 6 år og gikk i 1.klasse. Da ville antagelig flere av klassekameratene som jo hadde fått denne språklige stimuleringen - *språklig støtte mens de bygde opp sitt vokabular* (Valvatne & Sandvik, 2007) - tidligere, allerede være på nippet til å lære å lese. Frost (2010) er blant dem som understreker at ordforrådet *før* 3.klasse er av stor betydning for senere leseferdigheter. Hvis barna først blir kjent med bøker i 1.klasse, hvor vil de da være i sin utvikling i 3.klasse?

Ja, så mener jeg óg at lesing ikke skal være en valgfri aktivitet. Det er viktig for meg å komme inn på. Det skal ikke være en ting som bare de mest interesserte ungene velger for det betyr at det er de mest språksterke ungene som velger det. De som har mye språk, de vil også velge å være med på aktiviteter som handler om språk. Det er jo helt naturlig. De som kan fotball, de velger å være med på fotball (*Informant Beate*).

Beate kom av seg selv inn på temaet grad av frivillighet i sammenheng med lesing før jeg hadde rukket å spørre spesifikt om det. Dette tyder på at temaet er viktig for henne, noe hun også understreker selv i sitatet over. Argumentene for at lesing ikke skal være en valgfri aktivitet, handler om det Bandura (Skaalvik & Skaalvik, 2005) fokuserte på - nemlig mestringsforventninger. Beate mener at det er de språksterke barna som vil velge språkaktiviteter av seg selv - på samme måte som at de som er gode i fotball også er de som velger å være med på fotball. Dette er helt naturlig. Hvem vil vel frivillig være med på noe de selv tror de ikke har noen sjanse for å lykkes med - eller ikke i det hele tatt har erfaringer fra? De har ingen erfaringer som tilsier at den ukjente situasjonen faktisk kan være både god, morsom og lærerik.

Det jeg videre legger i Beates ord, er at for at de mer språksvake barna skal bli interessert i bøker og lesing, må vi hjelpe dem på vei inn i det. De er ikke interessert i utgangspunktet, men vi må *skape interessen* for det (Hagtvet, 2004), for at også disse skal bli kjent med situasjonen og få noe ut av stimuleringen. Dette kan vi gjøre ved å modellere at bøker og lesing er viktig (som tidligere drøftet), vi kan *motivere* og inspirere og være engasjerende. Hvis et barn bare er interessert i lastebil, så er det ikke noe i veien for at vi som voksne i barnehagen leser om lastebil, og *kun* lastebil i et halvt år om så - hvis det er dette som skal til for at nettopp dette barnet godtar og liker seg i lesesituasjonen. Som introduksjon til dette kapittelet, tok jeg med Anettes sitat om at det

viktigste den voksne kan gjøre, faktisk er å prøve. Kanskje finner vi 20 metoder som *ikke* fungerer før vi finner den ene metoden som faktisk fungerer, men til gjengjeld vil det antagelig være verdt all vår innsats når vi endelig ser barnet bli interessert eller kose seg med ei bok.

De får jo ikke mer lyst til å lese bøker ved at vi presser dem. Ved å si at 'jo, nå skal vi lese bok, du skal like det!' Jeg har ikke noe tro på tvang altså. Nei.. Sånn som man fikk høre på barneskolen, 'den som ikke vil, den skal'. Det skaper negative følelser, og såpass tidlig også, så skal vi jo ikke lære dem å lese heller. Man skal bare prøve å få inn nok språk sånn at de lærer det og at det fungerer. Vi må heller prøve å gjøre det til en positiv ting, lesing, slik at de selv etter hvert får lyst likevel. Slik at de ikke tenker at de skal i barnehagen og ha undervisning liksom. Det er jo ikke skole. Det er mye mer sosial læring (*Informant Emilie*).

Dette sitatet har jeg med for å vise kontrasten i meningene blant mine informanter - og jeg vil tro generelt blant pedagogiske fagpersoner rundt om i landet. Emilie opplever det som tvang hvis barn i barnehagen ikke kan velge vekk aktiviteten lesing. Hun sier at man må forsøke å gjøre lesing til en positiv aktivitet, slik at barnet selv etter hvert får lyst (noe de andre informantene også er enige i) - men er likevel opptatt av at alt press utover dette ikke er greit. Hva er det som gjør at meningene på dette området er så forskjellige? Tvang er ikke noe hyggelig ord, men jeg oppfatter heller ikke Anette eller Beates svar på dette spørsmålet som å antyde at tvang er greit. De sier at lesing ikke skal være en valgfri aktivitet fordi barna som velger det vekk, da mister en sentral del av språkstimuleringen. Emilie (og Fredrikke, har ikke med sitat av henne her på grunn av plassbegrensninger) oppfatter det som tvang hvis det ikke er valgfritt.

Det som muligens kan være en årsak til hvorfor meningene på dette området er så forskjellige, tror jeg er syn på barn og barndom. Som jeg tok opp i teoridelen, er pedagogisk grunnsyn og oppdragelsesperspektiver i stadig endring. *Når* vi tar utdanning samt hvilken *tid* vi lever i, tror jeg har stor betydning for hvordan våre pedagogiske oppfatninger om hva barn og barndom er og skal være. Disse oppfatningene påvirker oss når det gjelder hvordan vi møter barn, hvordan vi synes barn best lærer - på egen hånd eller med støtte - om oppdragelsen stort sett skal være fri eller om vi skal være grensesettere og så videre. Hvordan blir et pedagogisk grunnsyn en del av oss og vår kompetanse? Eikseth (2008), Steinholt (2000) og Myhre (2005) sier noe om dette: Det teorispekteret som på en gitt tid er tilgjengelig eller i vinden, påvirker hvordan førskolelærerutdanningen legges opp og må ses i sammenheng med institusjonelle, historiske og kulturelle føringer. Liker vi tanken på det kompetente barnet eller oppdragerens rolle som veileder og grensesetter? Hvor mye erfaring har vi av arbeid med barn - og har dette betydning for hvor vi legger oss når det gjelder de pedagogiske grunnideene og oppfatningene? Er vi unge eller gamle; har vi reflektert selv over saken eller har vi blitt føret med teori på universitetet/høgskolen og

godtatt det vi har blitt servert? Jeg sier ikke at det er av størst betydning; men som det kommer fram i tabellen som presenterer informantene mine i kapittel 3, er Emilie og Fredrikke ganske unge og har ennå lite erfaring - mens Anette og Beate begge har jobbet i en årrekke. Selv skal jeg nå til høsten ut i arbeid etter mange år på skolen, og jeg kan se for meg at det blir en utfordring å skulle bruke teorien praktisk med friske øyne og åpne tanker - uten å la seg påvirke av alle tolkningene jeg har blitt servert gjennom årene. Likevel skal heller ikke disse teoriene og tolkningene legges bort, for på sin måte er de virkelig verdifulle, de óg. De danner grunnlag for refleksjon, dialog og erfaringsutveksling i et arbeidskollegium.

## 5. AVSLUTNING

*Man kan ikke alltid velge bort lesing. Jeg tror at for å bli glad i å bli lest for, så må man bli lest for.. Og bli vant med å bli lest for.*

*(Informant Dina)*

I dette kapittelet vil jeg samle sammen tråder mellom teori og empiri. Dette vil jeg gjøre slik at avsluttende refleksjoner naturlig går over til konklusjon for avhandlingen. Til sist i kapittelet vil jeg med utgangspunkt i mine egne funn, komme med forslag til videre forskning innen temaet.

### 5.1 Oppsummering og avsluttende refleksjoner

Første hovedkategori omhandlet den voksnes fokus og kompetanse. Her ble det i informantsitater tatt opp hvordan en som voksen i barnehagen må ha språket fremme i tankene hele tiden. Skal språkstimuleringen være god, fremstår det som nødvendig at de voksne har nok kompetanse til å kunne være spontane i sitt arbeid slik at alle dagligdagse situasjoner blir benyttet til språklæring. Videre så vi at det er langt fra teoretisk kunnskap om språkutvikling til det å faktisk kunne stimulere denne utviklingen. Kan dette skyldes en mangelfull modellering av pedagoger i utdanningen og for lite fagliggjøring i barnehagen? Til sist i kategorien etterspurte jeg mer kompetanseutvikling blant de ansatte i barnehagesektoren, nemlig *hjelp til å hjelpe seg selv* for å heve kompetansen.

Andre hovedkategori omhandlet barnets interesser. Her ble det gjennom informantsitater tatt opp at det er blant den voksnes ansvarsområder å *skape interesse*, for eksempel for høytlesning. Det ble beskrevet språkstimulerende aktiviteter som tar utgangspunkt i det enkelte barnet. Videre så vi at det kan være (og kanskje vanligvis er) stor avstand mellom hvordan barnegruppa faktisk er og til det vi forventer av «normalen». Tendensen til en *vente-og-se-holdning* i arbeid med for eksempel språkforsinkelser samt språkstimulering av flerspråklige barn, ble også tatt opp. Mot slutten av andre kategori tok jeg også opp tidlig innsats og føre-var-prinsippet og diskuterte dette. Jeg drøftet også videre utfordringene barnehageansatte møter i dagens språklige mangfold.

Tredje hovedkategori omhandlet «språket som redskap for tanken». Her ble det gjennom informantsitater tatt opp at å stimulere språk, er å gi barna kommunikasjonsverktøy. Den beste læringen skjer gjennom førstehåndserfaringer, altså i det barna selv uttrykker seg verbalt. *Språklig refleksjon* ble understreket fordi dette setter selve språket i sentrum og oppmuntrer barna til å bruke begreper. Videre så vi gjennom informantenes øyne hvordan de voksne i barnehagen fungerer som atferdsmodeller og kan påvirke holdninger som verdsetter bøker og lesing. Deretter ble det vist

motstridende meninger om kartlegging av språkutvikling i barnehagen. Til slutt hentet jeg igjen frem spørsmålene stilt i første hovedkategori om hvorvidt man kan være systematisk i det språkstimulerende arbeidet når det fremstår som såpass viktig med spontanitet.

Fjerde hovedkategori omhandlet det 'å være en leser'. En av mine informanter, Anette, uttrykte at leser er du fra første gang du som baby får ei bok i hendene. Det ble gjennom informantsitater tatt opp at litteratur gir tilgang til et rikt språk samt at hvordan formidlingen av bøker foregår, har stor betydning. Det ble fortalt om viktigheten av at bøker er tilgjengelige i barnehagen, at man bruker varierte lesesettinger og at man forsøker å *gjennomsyre* barnehagehverdagen med bøker. De siste informantsitatene avslørte motstridende meninger om hvorvidt leseaktiviteter i barnehagen bør være valgfrie eller ikke.

Som nevnt helt i begynnelsen, ville jeg med denne oppgaven bidra til kunnskap om og innsikt i mulighetene for tilrettelegging av god språkstimulering i barnehagen. Dette var i hovedsak med tanke på føre-var-prinsippet i spesialpedagogisk sammenheng - det faktum at det er mye vi kan få til hvis vi er forebyggende i vår praksis. Dette føler jeg at jeg har fått til. Informantene mine representerer et utvalg av nåværende og tidligere barnehageansatte i Norge og kan på grunn av dette på hver sin måte belyse hvordan språkstimulering i barnehagen kan foregå. Personlig sitter jeg igjen med det jeg opplever som en dypere forståelse for temaet, noe jeg også håper jeg har fått uttrykt fra tanke til tastatur. Selv om det i kvalitativ forskning ikke lar seg gjøre med tradisjonell generalisering, vil jeg påstå at funnene mine er naturalistisk generaliserbare (Postholm, 2010) - og derfor også viktige i pedagogisk forskningssammenheng.

Den kvalitative forskningsmetoden er en helhetlig prosess man ikke egentlig får riktig innblikk i før man selv sitter midt i prosessen. Den er altopplukende og materialet lever i deg som forsker på samme måte som du som forsker lever i materialet. Det er utfordrende å hele tiden være bevisst sin egen forforståelse og ikke la det man trodde først, bli det man finner ut. Det er lett å lete etter svar som bekrefter det inntrykket man i utgangspunktet har. Dette har jeg gjennom hele prosessen jobbet kontinuerlig med - å se funnene og sitatene for det de er, uten å legge forhåndsbestemte meninger i dem. Under analysen av materialet oppdaget jeg også verdien av det Gudmundsdóttir (i Moen & Karlsdóttir, 2011) beskriver som forskerens viktigste intellektuelle verktøy - nemlig sammenlikning. I denne undersøkelsen har jeg sammenliknet svarene til kompetente barnehageansatte og har med det fått god innsikt i temaet. Informantgruppa jeg benyttet er videre på en måte todelt: Tre av dem er topputdannede med høyere stillinger, og tre av dem er førskolelærere ansatt i barnehagen. Hvordan har dette påvirket mine resultater? Det slår meg at de tre første helt tydelig har mye kunnskap om språk generelt og om språkstimulering i barnehagen,



men de har også gjennom årene fått et metaperspektiv på temaet gjennom selv å opptre som forskere og være utenforstående. Dette er ikke negativt for som vi vet, innebærer metaperspektivet å kunne observere ikke bare objektet, men også seg selv og andre i relasjon til objektet, måten å observere på og andres perspektiv. Metaperspektivet gir et alt-seende overblikk over situasjonen. Men kanskje blir noe av nærheten til temaet i prosessen borte? Den nærheten førskolelærerne har til feltet jeg forsket på, den nærheten som gjør at de automatisk tenker på den lille sekvensen rundt matbordet som skjedde dagen før idet de snakker med meg. Dette gir jo også noe viktig? Jeg vil hevde at jeg slik har fått innsikt i både dette overblikket, men samtidig også forbindelsen til den faktiske arenaen hvor stimuleringen foregår, virkelighetsnære eksempler fra dag-til-dag-situasjoner.

Funnene mine skal jeg mer nøyaktig gjennomgå i neste avsnitt (konklusjon), men jeg vil her reflektere litt rundt om jeg har funnet ut noe nytt eller om resultatene mine bekrefter tidligere rapporter og teorier. I innledningskapittelet gikk jeg gjennom professor Vibeke Grøver Aukrusts (2005) rapport om *tidlig språkstimulering og livslang læring*. Første del av hennes konklusjon går ut på at barns tidlige språkerfaringer har stor betydning for tekstforståelse på høyere klassetrinn. Videre poengterer hun at barns språkkompetanse ser ut til å være relativt stabil - med den betydning at barn med rikt ordforråd i førskolealder også gjerne har det når de går ut av skolen, på lik linje med at barn med et lite vokabular også har det ved slutten av sin skolegang. Dette taler til teorier om tidlig innsats. Det er et faktum at barn som får tilstrekkelig stimulering i tidlig alder, begynner et læringsforløp som støtter senere læring. Aukrust (2005) påpeker videre at barna må lære å lære. Slik kan de profitere på Matteus-effekten<sup>2</sup> fremfor å rammes av den. Dette minner meg om Beate fra informantgruppa som forklarte sin oppfatning av at det er de barna som har mye språk fra før av, som også selv vil velge språkrelaterte aktiviteter. Hvis *dette* stemmer, noe det er grunnlag for å tro, understøttes igjen betydningen av tidlig innsats når det gjelder språkstimulering av førskolebarn. Hadde jeg hatt mer plass tilgjengelig i denne avhandlingen, som allerede sprenger grensen på sideantallet, ville nok en større del av teorigrunnet handlet om nettopp tidlig innsats ettersom *dét* fra begynnelse til slutt fremstår som en av de virkelig *røde trådene* i min studie. Gjennom disse refleksjonene vil jeg hevde at mine funn i stor grad bekrefter det som tidligere er rapportert på området, nemlig at god språkstimulering kan være så mangt og den bør fortrinnsvis komme i tidlige barneår.

---

<sup>2</sup> Det som har blitt betegnet Matteus-effekten beskriver et system der noe gagnar den som det også tidligere har gagnet. Kommer opprinnelig fra Matteusevangeliet 25:29: «For den som har, han skal få og det i overflod, men den som ikke har, han skal bli fratatt selv det han har.»

## 5.2 Konklusjon

Min problemformulering for denne avhandlingen var som følger: *Hvordan legger pedagogen opp til systematiske språkstimulerende tiltak i barnehagen?* Underspørsmål for studiet var disse: Hva er bakgrunnen for tiltakene? Hvordan gjennomføres de i praksis? For å finne svar på disse spørsmålene, utarbeidet jeg en intervjuguide som utførlig gikk gjennom sentrale temaer innenfor språk og språkstimulering. Jeg intervjuet så førskolelærere, andre pedagogiske fagpersoner og forskere. Ettersom dette er en kvalitativ studie, kan som tidligere nevnt, ikke resultatene generaliseres til for eksempel å gjelde hele barnehage-Norge. Likevel har jeg ervervet innsikt i *noen* metoder for å legge opp til systematiske språkstimulerende tiltak i barnehagen gjennom å lytte til mine informanternes erfaringer og se disse i lys av teori.

Ordet *systematikk* var helt fra starten et sentralt nøkkelord. Jeg var opptatt av om de voksne i barnehagen hadde konkrete, bevisste metoder for at språkstimuleringen skulle bli god. Da det etter hvert gikk opp for meg at alle mine informanter så på spontane språkstimulerende aktiviteter som for eksempel *språklig refleksjon* (Hagtvet, 2004) som ofte *mer* verdifulle enn de planlagte aktivitetene i for eksempel samlingsstunden, ble dette noe endret. Er det viktigst å være systematisk i språkstimuleringen? Både og. Noen aktiviteter kan planlegges på forhånd slik at barna får stort utbytte i forbindelse med språklæring. Men aktiviteter tatt på sparket av barnehageansatte som er bevisste og kompetente nok til nettopp å gjøre dette, kan ha like god om ikke enda større effekt. De nye nøkkelordene i min studie blir derfor *bevissthet, kompetanse* og ikke minst *tidlig innsats*. For å kunne gjøre en god jobb med å hjelpe barna godt på vei i sin språkutvikling, er det nødvendig å sitte inne med en god porsjon teori både om språk, språkstimulering, pedagogikk og didaktiske metoder. I tillegg må man kunne benytte alle disse teoriene i den faktiske samhandlingen med ungene. Hvordan legger pedagogen opp til systematiske språkstimulerende tiltak i barnehagen? Pedagogen *kan* legge opp til systematiske språkstimulerende tiltak i barnehagen ved å være bevisst sin egen kunnskap og kompetanse. Pedagogen bør hele tiden ha det nødvendige fokuset som resulterer i at barna hele dagen fra de er små blir oppfordret og oppmuntret til å uttrykke seg verbalt, se på språket som system og finne glede i å benytte tekst og litteratur.

Oppsummerende kan det sies at barnehagene legger opp til språkstimulering på ulike måter. Praksisen varierer fra kultur til kultur gjennom de ansattes utdanning og erfaring og gjennom barnehagens spesielle fokusområder. Likevel ser det ut til at noen fellespunkter kan fastsettes:

- det må være fagutdannede voksne i barnehagen med kunnskap og kompetanse nok til å dra språklæring inn i alle dagligdagse situasjoner

- bøker, samtaler om språk og språklig refleksjon må ha en naturlig rolle i hverdagen for at barna skal få dette inn i sin kultur
- etter beste evne bør man forsøke å ta utgangspunkt i barnets egne interesser, ikke bare fordi det er viktig for språkutviklingen, men også fordi det anerkjenner barnet
- som i alle andre yrker innenfor den pedagogiske verdenen må man hele tiden være interessert i å lære mer, forsøke nye metoder og diskutere med hverandre for å komme frem til gode løsninger

### 5.3 Forslag til videre forskning

I de senere år har det vært stort fokus på det som har blitt betegnet *klasseromsforskning*. Dette er forskning som har til hensikt å frembringe kunnskap som kan bidra til økt forståelse av hvordan forskjellige undervisnings- og læringsaktiviteter bidrar til elevers læring: Denne foregår nettopp der elevene er, i *klasserommet*. Gjennom min relativt lille studie har jeg fått innblikk i barnehageverdenen med fokus på språklæring. Når jeg nå reflekterer rundt hva det bør forskes mer på innenfor dette området, er det først og fremst *de voksne* som trer frem i tanken. Det fremstår som særdeles viktig med kompetente voksne i barnehagen. Av disse funn vil jeg hevde at det som det fremover behøves fokus på, er *barnehageforskning*. Forskere bør gå inn i barnehagen og observere de voksne sammen med barna. Hvordan er det i praksis språkstimuleringen foregår? Setter vi fokus på det, vil vi også få et grunnlag for å vite noe om førskolelærerutdanningen bør legges opp på en annen måte enn den blir i dag og hvordan i så tilfelle. Videre vil dette også kunne si noe om det burde legges til noen føringer for *hvordan* språkstimulering i barnehagen skal foregå i rammeplanen fremfor bare å fastsette at det skal på en eller annen måte gjøres. Når dette er åpent for tolkning slik det er i dag, kan vi nesten som en selvfølge gå ut ifra at dette varierer i høy grad.

Videre la jeg merke til at få av mine informanter kunne fortelle noe særlig om *tekstskaping* og/eller *brobygging*. Anette var inne på det, og hun snakket da om at det er lett å binde sammen det barna opplever av aktiviteter med andres opplevelser i tekst og bøker. Hvis et barn for eksempel skal til tannlegen, kan vi lese om det å være hos tannlegen dagen før. Eller motsatt; har et barn vært hos tannlegen, kan vi lese boka etterpå og så snakke om hva som var likt og hva som var ulikt. Slik får barna på en annen måte et forhold til bøkene og tekstene. De kan også oppfordres til å selv lage tekster sammen med voksne samt lage tegninger til disse tekstene. Denne måten å bygge broer på mellom egne og andres opplevelser, fremstår for meg som en så god språkstimulerende aktivitet at jeg blir nysgjerrig på om det praktiseres mye og hvordan i så tilfelle. Jeg har ikke fått svar på dette i min egen studie, og det kunne med fordel forskes videre på. Hvis det ikke praktiseres mye, er det muligens noe som bør opp til vurdering innenfor førskolelærerutdanningen.



## LITTERATURLISTE

- Aukrust, V. G. (2005). *Tidlig språkstimulering og livslang læring - en kunnskapsoversikt*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Berk, L. E. (2006). *Child development*. 7.utg. Boston: Pearson/Allyn and Bacon.
- Bohm, D. (2010). *Om dialog. Veien til åpen kommunikasjon*. Oversatt av Trude Monssen. Oslo: Flux Forlag.
- Bråten, I. & Thurmann-Moe, A. C. (1996). Den nærmeste utviklingssonen som utgangspunkt for pedagogisk praksis. I I. Bråten (red.). *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. 2.utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. 4.utg. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsfag, jus og humaniora (NESH). (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Elektronisk lastet ned fra: <http://www.etikkom.no/retningslinjer/NESHretningslinjer/06>
- Dunn, R. & Griggs, S. (red.). (2004). *Læringsstiler; grunnbok i Dunn og Dunns læringsstilmodell*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Egeberg, E. (2007). *Utredning minoritetsspråklige med særskilte behov*. Oslo: statped: Torshov kompetansesenter.
- Eikseth, A. G. (2008). *Etiske perspektiver på læreres og førskolelæreres pedagogiske erfaringer. En etnografisk studie i lys av John Deweys filosofi*. Trondheim: doktoravhandling NTNU.
- Espenakk, U., Horn, E. & Færevaa, M. K. (red.). (2011). *TRAS - Observasjon av språk i daglig samspill*. Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, UiS.
- Espenakk, U. mfl. (2007). *Språkveilederen*. Oslo: Bredtvet kompetansesenter.
- Frost, J. (2010). *Kvalitet i leseopplæringen. Erfaringer med oppstart av språk- og leseveiledning*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Fuglseth, K. & Skogen, K. (2006). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Grove, H. (2003). Kommunikasjon. I TRAS-gruppen; Espenakk, U., Frost, J. & Færevaa, M. F., Grove, H., Horn, E., Løge, I. K., Solheim, R. G. & Wagner, Å. K. H. *TRAS-håndbok*. Bergen, Oslo, Stavanger: Bredtvet og Eikelund kompetansesenter, Senter for leseforskning, Senter for atferdsforskning ved Høgskolen i Stavanger, Institutt for spesialpedagogikk ved UiO.
- Gullestad, M. (1989). *Kultur og hverdagsliv - på sporet av det moderne Norge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hagtvatn, B. E. (2004). *Språkstimulering. Tale og skrift i førskolealderen*. 2.utg. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Haukedal, W. (2005). *Arbeids- og lederpsykologi*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Heggen, K. & Smeby, J.-C. (2012). Gir mest mulig sammenheng også den beste profesjonsutdanninga? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, (1) s. 5-19.
- Hoel, T., Oxborough, G. H. O. & Wagner, Å. K. H. (2011). *Lesefrø - språkstimulering gjennom leseaktiviteter i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Janitz, E. (2010). Å utvikle språket er å utvikle tankens byggeklosser. Samtalen som inngangsbillett til læring - også for barn som strever med språktilegnelsen. *Spesialpedagogikk*, 10, s. 22-29.

- Kunnskapsdepartementet. (2005-2006). *Lov om barnehager (barnehageloven)*. Elektronisk lastet ned fra: <http://www.lovdata.no/all/hl-20050617-064.html#2>
- Kunnskapsdepartementet. (2007-2008). St.meld. nr. 23. *Språk bygger broer. Språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne*. Elektronisk lastet ned fra: <http://www.regjeringen.no/pages/2077013/PDFS/STM200720080023000DDDPDFS.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2008-2009). St.meld. nr. 41. *Kvalitet i barnehagen*. Elektronisk lastet ned fra: <http://www.regjeringen.no/pages/2197014/PDFS/STM200820090041000DDDPDFS.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. 2.utg. Elektronisk lastet ned fra: [http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Barnehager/Rammeplan\\_2011/KD\\_bokmal\\_Rammeplan\\_2011\\_web.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Barnehager/Rammeplan_2011/KD_bokmal_Rammeplan_2011_web.pdf)
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. 2.utg. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. (2000). Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences. I Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (editors). *Handbook of qualitative research*. 2nd edition. California: Sage Publications, Inc.
- Moen, T. & Karlsdóttir, R. (red.). (2011). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Myhre, R. (2005). *Grunnlinjer i pedagogikkens historie*. 2.utg. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- NOU (2009:18). *Rett til læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Elektronisk lastet ned fra: <http://www.regjeringen.no/pages/2213608/PDFS/NOU200920090018000DDDPDFS.pdf>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. 2.utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rygvold, A.-L. (2008). Språkvansker hos barn. I Befring, E. & Tangen, R. (red.). *Spesialpedagogikk*. 4.utg. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Steinsholt, K. (2000). Hvordan danner vi samfunnsmennesker? *Norsk førskolelærerblad*, 3, s. 12-15.
- Sørensen, K., Godtfredsen, M., Modahl, M. & Lerdal, B. (2011). *Egenledelse i lek og læring*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Valvatne, H. & Sandvik, M. (2007). *Barn, språk og kultur. Språkutvikling fram til sjuårsalderen*. 2.utg. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Vedeler, L. (1999). *Pedagogisk bruk av lek*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Øzerk, K. Z. (1996). Ulike språkoppfatninger, begrepskategorier og et undervisningsteoretisk perspektiv på skolefaglig læring. I I. Braten (red.). *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

# VEDLEGG

## Vedlegg 1: Intervjuguide

### Problemformulering for oppgaven:

*Hvordan legger pedagogen opp til systematiske språkstimulerende tiltak i barnehagen?*

Underspørsmål: Hva er bakgrunnen for tiltakene? Hvordan gjennomføres de i praksis?

### Første fase: Rammesetting

#### 1. Informasjon (5 min)

- Presentasjon av meg selv (utdanning, tidligere erfaringer etc.)
- Litt om temaet for samtalen: masteroppgavens bakgrunn og formål
- Litt om taushetsplikt og anonymitet
- Er noe uklart eller er det noe du lurer på?
- Informer om båndopptaker, sørg for samtykke
- Start opptak

#### 2. Uformell prat (5 min)

- Fortell litt om deg selv
- Hvilken utdanning har du?
- Hvor har du tidligere jobbet?
- Hva arbeider du med i dag?

### Andre fase: Erfaringer

#### 3. Overgangsspørsmål (5 min)

- Hva synes du kjennetegner god språkstimulering? Ta deg god tid.
- Hva slags erfaringer har du med språkstimulering i barnehage?

### Tredje fase: Fokusering

#### 4. Nøkkelspørsmål (40-50 min)

- Hvilke språkferdigheter legger dere mest vekt på i barnehagearbeidet?
- *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* sier at «tidlig og god språkstimulering er en viktig del av barnehagens innhold».
  - Hva er bakgrunnen for tiltakene som settes i gang på din arbeidsplass?
  - Hvordan gjennomføres de i praksis?
- Aukrust oppsummerer to språklige ferdigheter i førskolealder som viktige for senere leseutvikling; fonologisk (metaspråklig) bevissthet og vokabular/ordforråd (evt definisjon). Hva gjøres for å oppnå god utvikling på disse områdene?
- *Leseaktiviteter:*

- Hva er grunntanken om bruk av tekst og litteratur i barnehagen?
- Hva slags leseaktiviteter gjennomføres? Brukes for eksempel dialogisk høytlesing og/eller tekstskepning (og hvordan, i tilfelle)? Hva tenker du om disse aktivitetene?
- Hva kjennetegner en kultur for lesing (ideelt sett)?
- Hvordan tror du pedagogen kan legge til rette for en slik kultur?
- Hvilke holdninger til verdien av leseaktiviteter syns du reflekteres i det daglige arbeidet i barnehagen? (Viktig aktivitet el. mens-vi-venter-aktivitet?)
- *Gjøres systematisk kartlegging av språkutviklingen til barna i barnehagen?*
  - Hvilke erfaringer har du med bruk av verktøy i denne sammenheng?
  - Registreres språkstimuleringen (utvikling, framgang, eks. leselogg)?
  - Hørt om/brukt TRAS (tidlig registrering av språkutvikling)?
  - Hvis ja, hvordan går dere fram etter en TRAS (el. annet verktøy)- observasjon?
  - Observeres og lyttes det til barnas egne samtaler (eks. hvilke ord de bruker)? Kan rolleleken barna imellom reflektere ukestema f.eks? Hva danner bakgrunn/inspirasjon til leken - litteratur, samtaler, aktiviteter?
- *Flerspråklige barn:*
  - Hvordan legger dere opp språkstimuleringen med denne gruppen barn?
  - Hvordan samarbeides det for eksempel med barnas foreldre?
  - Bøker og tekst på morsmålet? Hvem kan i tilfelle være formidlere her?
- *Samlingsstunden:*
  - Hvordan brukes sang, rim og regler i samspillet (fonologisk bevissthetstrening)?
  - Samtaler om språkets form, begreper eller temaer (språkleker som for eksempel «mitt skip er lastet med», «let etter ting som begynner på A» etc)?
  - Hvordan hente fram barnas forforståelse?
  - Hvordan sikre at alle barn får delta og får utbytte?
  - Hvordan organiseres språklige aktiviteter (ift. alder eller språkutvikling - ulike behov - blanda grupper eller like grupper, kjønn, interesse)?
- *Motivasjon og interesse:*
  - Hva skjer med barna som ikke vil delta i leseaktiviteter?
  - Får de «velge bort» lesing? Grad av frivillighet.
  - Hvordan modelleres positive holdninger til bøker, lesing og språk?
- *Begrepslæring:*
  - Hvordan organiseres stimulering på dette området?
  - Avsatt tid eller gjennomgående og kontinuerlig? Uformelt eller strukturert.
  - Sammenknytted begrepslæring med andre aktiviteter (samtalen)?
  - Månedstema - temaperioder, overbegreper - hvordan jobbes det med dette?
- *Sjekkliste for temaer vi skal innom (kun for meg selv):*
  - Språkforståelse



- Språklig bevissthet
- Fonologisk bevissthet
- Samspill
- Kommunikasjon
- Dialog - samtalen
- Begrepslæring - ordforråd/vokabular
- Leseaktiviteter
- Hva, hvordan, hvorfor språkstimulering
- Hele veien - oppfølgingsspørsmål, «har jeg forstått deg riktig..», «er det noe du vil legge til» etc.

#### **Fjerde fase: Tilbakeblikk**

##### 5. Oppsummering (5 min)

- Oppsummere samtale/funn
- Vil du ha kopi av transkripsjon og/eller ferdig forskningsrapport?



## Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Marit Schei Mentzoni

Trondheim, 19.mars 2012

### Forespørsel om å delta i intervju

Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven min er språkstimulering i barnehagen. Fokuset er den voksnes rolle, hvordan pedagogen systematisk kan legge opp til ulike former for språkstimulerende tiltak i barnehagen.

For å finne ut av dette ønsker jeg å intervjuere forskere og fagpersoner med relevant erfaring fra området. Spørsmålene vil dreie seg om erfaringer fra forskning og/eller arbeid i barnehage og begynneropplæring, ulike typer leseaktiviteter og effekten av disse, den voksnes rolle i henhold til motivasjon og interesse for lesing, samt det å være formidler, rollemodell og samtalepartner. Oppgaven har som mål å finne effektive metoder for å legge opp til god språkstimulering for alle barn i barnehagen.

Jeg vil benytte båndopptaker og ta notater i stikkordsform mens vi snakker sammen. Intervjuet vil ta omtrent en time, og vi blir sammen enige om tid og sted.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg fra prosjektet når som helst underveis uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil opplysninger om deg ikke bli benyttet. Alle opplysninger vil anonymiseres og bli behandlet konfidensielt, med mindre det gjøres andre avtaler. Opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen 31.juli 2012. Om det er ønskelig kan jeg sende deg kopi av transkripsjonen slik at du kan sjekke at jeg har forstått dine svar riktig, og på samme måte kan jeg sende en kopi av forskningsrapporten når denne er ferdigstilt.

Dersom du har lyst til å være med på intervjuet er det fint om du signerer den vedlagte samtykkeerklæringen. Denne kan leveres til meg når vi treffes.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 98 84 55 25, eller sende en e-post til [maritmentzoni@gmail.com](mailto:maritmentzoni@gmail.com). Du kan også kontakte min veileder, Astrid Grude Eikseth, ved Høgskolen i Sør-Trøndelag på telefon 73 55 98 65. Daglig ansvarlig for Pedagogisk Institutt er Hans Petter Ulleberg.

Med vennlig hilsen

Marit Schei Mentzoni.



## Vedlegg 3: Samtykkeerklæring

### Samtykkeerklæring

Dato .....

Jeg har mottatt informasjon om prosjektet og ønsker å stille til intervju.

Signatur ..... Telefonnummer .....



## Vedlegg 4: Eksempel på åpen koding av datamaterialet

- Når vi snakket om det med førstehåndserfaringer. Boka møter jo veldig ofte barnet, på den måten at barna har gjort noe som likner fryktelig - ikke sant, alle har vært sint, alle har vært glade. Også kan man da trekke barnas erfaring inn, også blir det litt ufarlig, for det er jo ikke dem som gjør det akkurat da mens vi leser. Og har de ikke erfaring fra ting så kan man også bruke bøkene til å gi dem erfaringer. Ikke sant, du har alle disse Emma & Thomas-bøkene, Emma hos tannlegen osv. **Det handler om å gi noen linker inn til situasjoner de ikke har vært i, som er ukjente. Også kan man gjøre det andre veien, man vet at barnet har vært hos tannlegen, også kan man gi linker inn til boka etterpå og få snakka om besøket og få dybde i begrepet som tilhører konteksten.**
- **Men å tro at man har formidlet og man har drevet med språkstimulering hvis man leser ei bok fra A til Å... Det er ikke god språkstimulering i alle fall. Man har på en måte ikke skvist sitronen for all safta, man har bare tatt en liten bit i skallet.** Skal man føle at man virkelig har fått til god språkstimulering så skal det noe mer til. Men man sitter jo ikke med fasiten selv.
- Som voksne, og pedagoger, så har man jo en tendens til å tro at man alltid har rett. «Nei, tror nå ikke det er sånn...» i stedet for **å la barna gå på en oppdagelsesferd i boka. Man skal ikke slå fasiten i hodet på dem.** Man skal la dem få lov til å være der, og.. Man skal ikke villede dem det er ikke det jeg sier, man skal bare ikke ødelegge undringen og samtalen ved å si kontant «nei» eller «ja». «Åja tror du det, jammen det var interessant...» i stedet for «nei vet du hva sånn er det ikke». Da kutter du samtalen. **Det er jo barn som oppdager verden det handler om! Og de må få lov til å oppdage verden. Uten å bli satt inn i en liten boks med fasiten fra oss...** Hva var spørsmålet igjen? (latter).

### Nei, det var jo egentlig hvilke tanker du har om bruk av tekst.

- Ja ja ja, og jeg tror jo også, i forhold til tekst i bruk i barnehage, så er det en stor stor utfordring at barnehagen... **Den norske barnehagen er fantastisk**, det er ikke annet å si om det. Den er utrolig fantastisk, sett i forhold til veldig mange andre tradisjoner rundt omkring i verden. **Barnet er i sentrum.**
- **Men den norske barnehagen er også veldig rigid**, den er veldig satt i hvordan de vil ha ting, og en av disse tingene er at den norske barnehagen er en barnehage hvor barn er lykkelige hvis de får lov til å være veldig mye ute.. Å leke. **Frileken og uteleken i den norske barnehagen er veldig viktig.** Ikke sant, selvfølgelig skal vi ut om det så er 20 minus ute! Vi skal jo være ute 3 timer, minimum! Og jeg sier ikke at det er galt, det er jo fantastisk fint, men man har jo da isolert at bøkene - det er noe vi gjør i samling, i lesekroken, på sofaen. Der det er behagelig for de voksne å sitte. **Man tar ikke med seg litteraturen i de andre situasjonene, ut eller på tur eller ved matbordet - så det blir... Man kunne utnyttet det enda mer.**





## Vedlegg 5: Eksempel på aksial koding av datamaterialet

- Ja, og vi har, der jeg er nå, så har vi mange pekebøker. De fleste ungene er veldig interesserte i disse. Drar dem fram og henter dem fra hylla og vil peke på tingene. Og som regel så må jeg si hva det er for noe, «hvor er bananen?» for eksempel og så peker dem. Det er en fin måte å jobbe på for språkstimulering. Det går veldig på begrepslæring.

### **Interessant. Det ble nevnt TRAS, jeg lurer på, når dere bruker disse skjemaene, hvordan gjøres det da?**

- Der jeg brukte TRAS sist, så hadde vi bare to barn inne mens resten var ute. Også.. Da var jeg enda student da. Så det var jeg og pedagogen som hadde det skjemaet. Og da satt vi rundt et bord, og så var de to ungene i lek. Og... Vi kikket på de spørsmålene som var mulig å besvare i den settingen og etter hvert så... Jeg husker pedagogen fant fram noen blyanter, for vi skulle få ungen til å benevne farger. Da sa pedagogen «kan du vise meg den grønne blyanten?» og da var det i en naturlig setting for da hadde de funnet fram ark og ville tegne. Det blir litt mer naturlig da, når det kommer i leken - eller i det ungene holder på med og vil gjøre.

### **Hva tenker du om bruk av tekst og litteratur i barnehagen?**

- Jeg er veldig positiv til det. Det å lese i bøker for barn... Som regel så pleier jeg å lese på dialekt, eller si det på dialekt, for å få forklart det med mine egne ord. Noen ganger bør man kanskje lese det rett av, men det er morsomt med dialekter - det blir gjerne mer innlevelse av det. Jeg liker i alle fall best å bruke det for å gjøre historien spennende. Det blir mer fortelling av det da. Mer levende.
- Som regel så må jeg jo lese boka flere ganger. Så da må jeg endre litt på den for å ikke gå lei. Så.. Jeg har vært borti det at vi har startet fra slutten og lest fram til starten i stedet, for å få en annen versjon. Vi blir litt lei av å lese de samme bøkene om og om igjen. Da må vi.. Jeg pleier i alle fall å lese dem med litt sånn.. Jeg endrer litt og bruker forskjellige stemmer og slikt.
- Og barn viser jo ganske fort om de blir lei eller ikke. De går jo hvis det blir kjedelig! Hvis det er ungene selv som har med boka og vil bli lest for, da skal det nå være på deres premisser óg, tenker jeg...

Grønn: kategorien «språket som redskap for tanken»

Gul: kategorien «barnets interesser»

Oransje: kategorien «å være en leser»



## Vedlegg 6: Eksempel på selektiv koding av datamaterialet

### Kategori 1: Den voksnes fokus og kompetanse - blå markør

#### Underkategorier:

##### • Bevisste voksne - fokus

- En god språkstimulering? Det handler om bevisste voksne. Det handler om å ha språket helt framme i panna, slik at man kan benytte hvert lite vindu så finnes, sånn i kontrast til det man holder på med i spesialpedagogisk undervisning eller tiltak, hvor man bare går inn en halvtime her og en halvtime der (Anette).
- Det handler ikke om at man skal legge inn 10 minutter ekstra her og 10 minutter ekstra der, det handler om at man skal ha det fokuset - når vi kler på «nå tar du på høyrefoten» og «nå tar du på venstrefoten din» og «du tar den blå jakka di», altså *at man gir barnet språket* (Anette).
- Man snakker ofte om det å bade barn i språk ikke sant og det handler om det. Det handler om å være klar over at man må gjøre det hele tida (Anette).
- Det er voksne som er bevisste på at de er rollemodeller - da er det ubegrenset hva de kan ta tak i, så lenge de faktisk tar tak i det (Anette).
- Man har det framme i panna... (Anette).
- Alfa og omega er den voksne (Anette).
- Jeg tenker at det som kjennetegner god språkstimulering er bevisste voksne. Også tenker jeg at der kommer kunnskap en del inn i bildet (Charlotte).
- Altså, språk har jo vært viktig i barnehagen bestandig, det er alltid et sånt tema som har vært, det har vært en del av utdannelsen og sånn, sant. Så.. Men når jeg jobbet som spes.ped så ble det jo litt mer sånn, det ble en litt sterkere bevisstgjøring (Charlotte).
- Sånn at, man vet jo at det er bra å jobbe med fonologisk bevissthet og sånn, men kanskje dosene og måtene, det er ikke sikkert at det er så bevisst (Charlotte).
- Man bør være bevisst på den biten der óg, språkbiten. Hvordan man kan jobbe med det språklig. At en *kan* jobbe med det språklig (Charlotte).
- Også er det jo noe med de voksne som etter hvert vender seg til å gjøre ting, og da har du vent deg til det, da kan du kanskje tenke på noe annet, sant. Så det er noe med det óg da. Å hele tida ha fokus på dét og de ulike områdene i det. Ikke sant (Charlotte).