

Svanhild Furuholt

Adoptivbarn og språkforståelse

En kvalitativ studie av hvordan førskolelærere kan støtte
utenlandsadopterte barn i deres språkutvikling og språkforståelse
i barnehagen

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Juni 2010

FORORD

Rammeplanen fastslår at barnehagen skal arbeide aktivt med alle barns språkutvikling. Dette stiller krav til førskolelærerne, som må vite hva god språkstimulering for utenlandsadopterte barn er i forhold til enkeltbarnets behov. En god språkutvikling er viktig for barna både på kort og lang sikt. Evnen til å bruke språket er avgjørende for hvordan barna kan kommunisere med voksne og andre barn, hvordan de kan sette ord på erfaringer, fortelle om noe viktig, diskutere og reflektere sammen med andre. Språk er avgjørende for læring, sosiale relasjoner og vennskap.

Jeg vil rette en stor takk til informantene i barnehagen som var villige til å ta del i undersøkelsen. Ved sin raushet har de velvillig delt sine erfaringer knyttet til temaet, og bidratt til å beskrive hvordan barnehagen arbeider med språkutviklingen og språkforståelsen til utenlandsadopterte barn.

Jeg vil også takke min veileder Soilikki Vettenranta, familie og venner som har støttet og oppmuntret meg i både planlegging og gjennomføring av oppgaven.

Trondheim, juni 2010

Svanhild Furuholt

SAMMENDRAG

Målet med denne oppgaven var å studere hvordan førskolelærere kan støtte utenlandsadopterte barn i deres språkutvikling og språkforståelse i barnehagen. Jeg ville primært konsentrere meg om hvilke støttefaktorer to førskolelærere bruker i ulike samhandlingssituasjoner. Videre ville jeg utforske hvordan kommunikasjonen, samspillet og interaksjonen mellom førskolelærerne og barna er, og samspillet mellom utenlandsadopterte barn og andre barn. Jeg ville også intervjuer førskolelærerne for å få tak i deres refleksjoner og tanker rundt temaet.

Dette er en etnografisk studie, hvor jeg har brukt kvalitativ metode med observasjon og halvstrukturert intervju som instrument. Mine observasjoner ble gjennomført høsten 2009 i en barnhage, på to avdelinger. Jeg konsentrerte meg om å få tak i og forstå førskolelærernes handlinger ved å innta en mest mulig ikke-vurderende rolle med min egen forforståelse. I intervjuene fokuserte jeg på førskolelærernes egne og utdypende tanker, og refleksjoner rundt mine observasjoner i barnehagen.

Fokus i denne oppgaven har i stor grad blitt utviklet på bakgrunn av Lev S. Vygotskys teori om ”den nærmeste utviklingssone” og Martin Seligmans positive psykologi. Dette fordi jeg oppfatter disse teoriene som fruktbare i forhold til å hjelpe og støtte utenlandsadopterte barn i deres språkutvikling og språkforståelse.

Resultatene av studien viser at førskolelærere ikke er kjent med at utenlandsadopterte barn har en annerledes og særskilt språkutvikling i forhold til norskfødte barn og tospråklige barn. Førskolelærerne er ikke klar over at barna får et språkbrudd når de kommer til Norge og må lære seg et nytt morsmål, uten å kunne relatere dette til sitt opprinnelige morsmål. Refleksjonene rundt temaet kommer først når barna starter i barnehagen, og førskolelærerne oppdager at barna kan streve med dybden i språket; humoren, de små nyansene og de overførte betydningene. Da temaet er lite kjent blant førskolelærerne, blir også tiltakene som settes inn relativt tilfeldige, og de er basert på den enkelte førskolelærers kompetanse og erfaring. Jeg fant enkelte forsøk på å trekke frem og begrunne gjentakelse og rytme som hensiktsmessige metoder for å støtte utenlandsadopterte barn i deres språkutvikling og språkforståelse, men jeg ser ikke at det fokuseres på det forebyggende perspektivet i forkant av barnehagestart.

Det synes også som om at adopsjonsforeninger, som sitter inne med forskning og kunnskap, ikke når frem med sin informasjon til barnehager, utdanningsinstitusjoner og styrende myndigheter.

INNHOLDSLISTE

FORORD	iii
SAMMENDRAG	v
INNHOLDSLISTE	vii
1. INNLEDNING	1
1.1. Tema og problemstilling	1
1.2. Oppgavens oppbygging og innhold	2
2. TIDLIGERE FORSKNING	3
3. METODISKE REFLEKSJONER	5
3.1. Mål for undersøkelsen	7
3.2. Datainnsamling og –analyse	8
3.2.1 Valg av informanter	8
3.2.2 Gjennomføring	9
3.2.3 Instrumentet	10
3.2.4 Feltnotater	12
3.2.5 Transkribering	14
3.2.6 Intervjuprotokoll	15
3.2.7 Koding og kategorisering	15
3.3. Etske retningslinjer	16
3.4. Pålitelighet	17
3.5. Overførbarhet / troverdighet	18
4. TEORETISK UTGANGSPUNKT	19
4.1. Personlig utgangspunkt	20
4.2. Vygotsky – nærmeste utviklingszone	20
4.2.1 Sammenheng mellom språk og tenkning	20
4.2.2 Erfaring og læring	22
4.2.3 Nærmeste utviklingszone	23
4.2.4 Imitasjon	24
4.3. Seligman – positiv psykologi	24
5. ANALYSEPROSESSEN	26
6. RESULTATER	27
6.1. Språkutvikling	27
6.1.1 Språkforståelse	28
6.1.2 Forebygging	31
6.1.3 Avmakt	33
6.2. Lek og sosialt samspill	34
6.2.1 Innpass i leken	35
6.2.2 Sosiale utfordringer	37
6.2.3 Mestring	39
6.3. Muligheter	40
6.3.1 Rytme og gjentakelse	40
6.3.2 Anerkjennelse	42
6.3.3 Oppmerksomhet	43
7. SAMMENFATTENDE DRØFTING	45
7.1. Sentrale tendenser	45
7.2. Ytterpunkter	47
7.3. Funn	48
7.4. Implikasjoner og begrensninger	49

REFERANSER	51
VEDLEGG	54
Vedlegg 1. Informantmatrise	54
Vedlegg 2. Intervjuguide	55
Vedlegg 3. Intervjuprotokoll	59
Vedlegg 4. Feltnotater – eksempel	61
Vedlegg 5. Observasjonsprotokoll – eksempel	63
Vedlegg 6. Oversikt over kategorier	65
Vedlegg 7. Til barnehagekonsulentene	66
Vedlegg 8. Meldeskjema NSD	67
Vedlegg 9. Samtykkeskjema barnehage	72
Vedlegg 10. Samtykkeskjema foreldre	74

1. INNLEDNING

1.1. Tema og problemstilling

Hvert år adopteres det barn fra utlandet til Norge av ulike årsaker. Disse barna må tilegne seg et nytt morsmål, noe som gir dem andre språklige utfordringer enn barn som er født i Norge har. Selv små barn som blir adoptert til Norge, vil få et brudd i sin språkutvikling. Forskning viser at barnet kjenner igjen morens stemme mens det ennå er et foster, det vil si at man kan se små bevegelser i takt med morens talerytme (Høigård, 2006). Når et barn adopteres til Norge, gis det ingen spesiell oppfølging i forhold til utvikling av språklig forståelse. Adoptivfamilien får liten veiledning utover det de selv tar ansvar for, og det er også adoptivfamiliens valg om de ønsker barnehageplass for sitt barn.

Utenlandsadopterte barn har ingen lovfestet rett til prioritering ved opptak dersom de ikke har blitt innvilget enkeltvedtak i henhold til Opplæringsloven § 5-7.

Denne studien tar sikte på å observere og reflektere over hvordan førskolelærere kan hjelpe utenlandsadopterte barn til å utvide sin språkforståelse med utgangspunkt i følgende problemstilling:

”Hvordan kan førskolelærere støtte utenlandsadopterte barn i deres språkutvikling og språkforståelse i barnehagen?”

I ”Lov om adopsjon § 2” står det:

”Adopsjonsbevilling må bare gis når det kan antas at adopsjonen vil bli til gagn for barnet. Det kreves videre at den som søker om å adoptere, enten ønsker å oppfostre barnet eller har oppfostret det, eller at det foreligger annen særlig grunn til adopsjonen.”

Formålet med adopsjon er altså i første rekke å gi et godt og varig hjem til barn som de biologiske foreldrene ikke kan ta vare på. Adopsjon skal alltid være til det beste for barnet. Å adoptere betyr å ta til seg et barn som sitt eget. En adopsjon av barn fra utlandet vil i de aller fleste tilfeller være det adopsjonsloven omtaler som anonyme adopsjoner. Det betyr at partene i adopsjonssaken holdes ukjente for hverandre. For barnet innebærer dette et brudd med sin biologiske tilknytning, noe som også får konsekvenser for språkutviklingen. Det finnes ingen systematiske tiltak som sikrer og hjelper barnet i overgangen fra sitt opprinnelige morsmål til norsk språk. Det synes å herske en oppfatning av at når barnet kommer til sin adopsjonsfamilie, er det å betrakte som norsk. Det forventes at barnet skal lære norsk så fort som mulig, uten at det tas hensyn til at barnet allerede har med seg en språkpakke, selv om det har lite talespråk. Språkutviklingen starter før barnet blir født, i og med at det har ligget i morens mage og hørt hennes stemme og tonefall. Så snart barnet blir født

hører det stemmer rundt seg og tar til seg de lyder og setningsrytmer som gjelder for det språket som omgir det.

I temaheftet "Adopterte barn og språk" (Rygvold, 2006) fremheves det at det å forstå og bruke språket kan være en særskilt utfordring for noen utenlandsadopterte barn. I et annet temahefte om "Adoptivbarn og barnehage" (Lyngvi, 2004) poengterer Anne Lise Rygvold, under avsnittet om språk, hva barnehagen bør fokusere på for å forebygge språkforståelsesproblemer. Når barnet uttrykker seg ved hjelp av gester, mimikk og kroppsspråk, må førskolelæreren tolke dette nonverbale språket og oversette det til talespråk og benevne barnets aktiviteter og handlinger. Førskolelæreren må ikke la seg lure til å tro at barnet forstår ord og setninger selv om barnet følger instruksjoner fra de voksne. Det kan hende barna i hovedsak tolker situasjoner og kroppsspråk. Rammeplanen for barnehagen (2006) omtaler ikke utenlandsadopterte barn spesielt, men den gjør oppmerksom på at samhandling og støtte til å sette ord på barns uttrykk og opplevelser er av avgjørende betydning for videreutvikling av språket.

Lev S. Vygotsky (2008) oppdaget at et barn klarer å løse vanskelige problemer når det får ledende spørsmål eller en annen form for hjelp. Forskjellen mellom det barnet kan på egenhånd og det nivået det når ved problemløsning med hjelp, kaller Vygotsky for barnets nærmeste utviklingszone. Dette innebærer at barnet best løser problemer som ligner de som barnet først har løst på egen hånd; så løser barnet stadig vanskeligere oppgaver med hjelp, helt til barnet ikke klarer mer på et visst kompleksitetsnivå, samme hvor mye hjelp det får. For utenlandsadopterte barn som strever med språkforståelsen, betyr det i praksis at de må gis utfordringer som de har forutsetninger for å mestre. Dersom problemene blir for vanskelige, vil dette kunne føre til at barnet gir opp å forstå i stedet for at det skjer en utvikling.

1.2. Oppgavens oppbygging og innhold

I kapittel en av oppgaven presenterer jeg studiens tema og problemstilling. Kapittel to belyser funn fra tidligere forskning rundt temaet utenlandsadopterte barns språkforståelse. I det tredje kapittelet gjennomgår valg jeg har gjort i forhold til forskningsprosessen. Jeg beskriver metodevalg ut fra undersøkelsens målsetning, og prosessen som har funnet sted i forhold til datainnsamling og dataanalyse. I kapittel tre begrunnes også valg av informanter, og gjennomføringen beskrives. Deretter går jeg nærmere inn på at jeg har brukt observasjon og en halvstrukturert intervjuguide som instrument for datainnsamlingen, før jeg beskriver fremgangsmåten når det gjelder analyse av datamaterialet jeg satt igjen med etter feltarbeidet og gjennomføring av intervjuer. Oppgaven inneholder videre en beskrivelse av etiske betraktninger som er gjort, og betraktninger i forhold til

undersøkelsens pålitelighet og overførbarhet. I kapittel fire gjør jeg rede for det grunnleggende teoretiske utgangspunktet og mitt eget ståsted i forhold til problemstillingen.

Analyseprosessen og resultatene som fremkom på bakgrunn av datamaterialet fra feltarbeidet og intervjuene beskrives i oppgavens kapittel fem og seks. Jeg har beskrevet aktuell teori som forståelsesramme rundt observasjonene og deltagerens betraktninger. I tillegg har jeg gjort egne refleksjoner ut fra mine kunnskaper innen området og mitt eget teoretiske ståsted. I kapittel sju prøver jeg å sammenfatte undersøkelsens sentrale tendenser, ytterpunkter, og funn ut fra hva som har kommet frem i mine resultater. Helt til slutt reflekterer jeg over studiets begrensninger og implikasjoner.

2. TIDLIGERE FORSKNING

Ulike undersøkelser er blitt gjort for å belyse problematikken rundt utenlandsadopterte barns språkutvikling og språkforståelse. Hovedfokus for undersøkelsene har vært hvordan språket hos utenlandsadopterte barn utvikler seg i forhold til språkutviklingen hos norskfødte barn. Her viser forskningen at utenlandsadopterte barn stort sett har en god utvikling, men noen barn får vansker etter hvert som det stilles større krav til abstrakt språkforståelse (Berntsen og Eigeland, 1986). Rygvold påpeker i temaheftet "Adoptivbarn og barnehage" (Lyngvi, 2004) viktigheten av forebyggende språkstimulering i barnehagen, men studier rettet mot barnehagen, og hvordan denne språkstimuleringen gjennomføres for utenlandsadopterte barn, synes ikke å ha vært gjenstand for noen særlig stor oppmerksomhet.

Prosjektet "Lær meg norsk før skolestart" (Skretting m.fl., 2006) tar for seg språklig stimulering og evaluering av minoritetsspråklige barns morsmåls- og andrespråkskompetanse i barnehage og småskole, og om denne stimuleringen har effekt. Her er det sett på hvordan voksne bør opptre i språklig samhandling med barn, og prosjektet ønsket også å oppheve myten om at barnet lærer språk bare de kommer i barnehagen. I prosjektet fremheves det viktigheten av å ta i mot barnets initiativ og bidrag til kommunikasjon og forsterke dette. For å utvikle en god språkforståelse må den voksne i barnehagen ta utgangspunkt i her-og-nå-situasjoner, og etter hvert utfordre barnet til å fortelle og snakke om situasjoner og hendelser som var før, og som kommer i fremtiden.

Temanotatet «Tidlig språkstimulering og livslang læring – en kunnskapsoversikt» (Aukrust, 2005) gir en oversikt over foreliggende internasjonal forskning på feltet. Konklusjonen her er at det finnes sammenhenger mellom kvaliteten på det språklige miljøet som barn tilbys i førskolealder og senere språkforståelse.

Stortingsmelding nr. 23 (2007-2008) «Språk bygger broer» understøtter dette:

”Utvikling av språk er et tema som opptar forskere, og litteraturen viser at et godt språklig miljø i førskolealder ser ut til å styrke barns læring slik at de starter sin skolegang med andre forutsetninger enn de ellers ville gjort.”

I rapporten ”Kvalitet og innhold i norske barnehager” (Borg m.fl., 2008) fremholdes det at det er et stort behov for forskning på spesifikke temaområder innenfor feltet. Liv Gjems ved Høgskolen i Vestfold har startet et forskningsprosjekt som går ut på å studere hvordan barn lærer om språk gjennom språklige interaksjoner med voksne i barnehagen. Utgangspunktet er forskning som viser at barn lærer om språk når de aktivt bruker språk i interaksjoner med andre. Studien skal gjennomføres i flere barnehager og den tar sikte på å observere samtaler mellom voksne og barn i både planlagte aktiviteter og i hverdagsamtaler. De skal studere hvordan voksne inviterer barn til språklig aktivitet, som å fortelle, forklare eller beskrive. De er opptatt av hvordan voksne varierer ordbruken og introduserer faglige begreper, og hvordan de bruker ulike tekster i språkarbeid med barn. Samtidig skal de studere barns svar på voksnes invitasjoner, barns egne språklige aktiviteter, samtaleferdigheter og bruk av ord og fagbegreper. De skal også se på førskolelæreres oppfatning av hvordan barn lærer om og gjennom språk. I følge forskningsrådets nettside (19.06.2010) skal prosjektet avsluttes i 2011.

Forskning rettet mot utenlandsadopterte barns språkutvikling har hatt mye fokus på å finne ut hvordan språkutviklingen er i forhold til norskfødte barn, og den har avdekket at enkelte utenlandsadopterte barn, av ulike årsaker, får vansker med språkforståelsen etter hvert som det i skolealderen blir stilt krav til mer abstrakt tenkning. Ut fra dette er det utarbeidet temahefter til bruk for adopsjonsforeninger, adoptivforeldre, skoler og barnehager, hvor det understrekes at en tidlig bevisst og strukturert språkstimulering for utenlandsadopterte barn er av betydning for å forebygge språkvansker senere. Andre undersøkelser (Follevåg, 2002 og Sætersdal & Dalen, 1999) av utenlandsadopterte barn har vektlagt å fokusere på områder som identitet, inkludering, tilpasning og sosiale ferdigheter. Selv om disse temaene også inkluderer språklige aktiviteter, har denne forskningen ikke vært spesielt opptatt av hva som konkret gjøres for å støtte språkutviklingen og språkforståelsen for disse barna i barnehagen.

Rammeplan for barnehagen (2006) har eget fagområde for språk, tekst og kommunikasjon, og her trekkes det frem at tidlig og god språkstimulering, er en viktig del av barnehagens innhold:

«Kommunikasjon foregår i en vekselvirkning mellom å motta og tolke et budskap og å selv være avsender av et budskap. Både den nonverbale og den verbale kommunikasjonen er viktig for å utvikle et godt muntlig språk”

Et fellestrekk som går igjen i forskning og undersøkelser, er at de fremhever viktigheten av tidlig språklig stimulering i førskolealder. Det er sammenheng mellom kvaliteten på språkmiljøet førskolebarn møter og deres senere språkforståelse. Bleken (2002) hevder at det er den meningsfulle bruken av språk i tilknytning til barnets hverdagserfaringer som må være basis for språkarbeid med førskolebarn. Hun er av den mening at ferdige "språkpakker" og sentraliserte språkprogrammer er til liten nytte.

Flere temahefter og undersøkelser (Høigård m.fl., 2009 og Schjølberg m.fl., 2008) innenfor språk og språkstimulering bygger på studier av norskfødte barn og minoritetsspråklige barn. Denne forskningen kan ikke uten videre overføres til utenlandsadopterte barns språkforståelse, da disse barnas språkbrist er av en spesiell art. Med min studie ønsker jeg å bidra til å utvikle større bevissthet og forståelse for hvordan førskolelærere kan støtte og hjelpe utenlandsadopterte barn i deres språkutvikling og språkforståelse i barnehagen.

3. METODISKE REFLEKSJONER

Kvalitativ forskning er et vitenskapelig arbeid som ofte utføres innenfor et konstruktivistisk paradigme (Befring, 2005). Innenfor dette paradigmet ser man på kunnskap som en konstruksjon av forståelse og mening som skapes gjennom mellommenneskelig samhandling. Fortolkning vil derfor ha en særlig betydning i kvalitativ forskning. Den metodiske utfordringen blir å fange opp, analysere og fortolke essensen av de sosiale fenomener som studeres i lys av den konteksten de inngår i.

Kvalitativ forskning kjennetegnes av et fleksibelt forskningsopplegg hvor forskeren kan arbeide parallelt med de ulike delene av forskningsprosessen. Utforming av problemstilling, innsamling av data, teori, analyse og tolkning påvirker hverandre gjensidig slik at forskeren stadig oppnår ny innsikt og forståelse på høyere nivå. Dette representerer en motsetning til en mer lineær modell i kvantitativ forskning, der de enkelte aspektene i forskningsprosessen bygger på hverandre og hvor datainnsamlingen vanligvis avsluttes før analysen starter (Thagaard, 2006).

Min studie er blitt til etter mange runder hvor jeg har gått tilbake til ting jeg har arbeidet med tidligere og videreutviklet dem etter hvert som jeg så hvilken retning prosjektet tok. Min førforståelse er blitt utfordret flere ganger, og jeg har måttet gå til teorien for å få hjelp til å forstå informasjonen jeg fikk gjennom mine informanter. Denne nye teorien tok jeg med meg i mine observasjoner og intervju, noe som igjen fikk meg til å lese mer teori. Slik kan en pendle frem og tilbake i det uendelige siden man innenfor kvalitative studier ikke er ute etter en konkret sannhet om et fenomen, men en mest mulig utfyllende beskrivelse av fenomenet (Postholm, 2005).

For å øke kvaliteten i mine studier, har jeg tatt i bruk flere kilder. Gjennom observasjon, samtaler, intervju, egne erfaringer, praksis fra barnehagen og teoristudier har jeg mulighet for å finne ut om disse kildene støtter opp om hverandre, eller om de bidrar til inkonsistent informasjon. Ved å bruke flere og ulike kilder har jeg hatt bakgrunnsstoff for å skrive en detaljert og tykk beskrivelse, samtidig som jeg har tolket de fenomenene som presenteres. Thagaard (2006) hevder at sentralt i tilknytning til fortolkningens plass i den kvalitative teksten, er grunnlaget for forskerens tolkninger, og den betydning forskerens førforståelse kan ha for tolkningen av teksten.

Denne undersøkelsen har fokus på handlinger og refleksjoner til førskolelærerne, dvs. det emiske perspektivet. Undersøkelsen foregår i selve praksisen, og den beskriver én kultur. Forskingen er dermed av en etnografisk art. Etnografisk forskning føyer seg inn i en kvalitativ tradisjon, og innebærer et studium av folks dagligliv over en periode (Postholm, 2005). Mine opphold i barnehagen var av så lang varighet at jeg fikk mulighet til å forstå handlingene jeg studerte ut fra førskolelærernes perspektiv.

Hensikten med undersøkelsen er å få kunnskap om hvordan førskolelærere kan støtte det utenlandsadopterte barnet til å få en god språkutvikling og språkforståelse. Det er da naturlig å bruke både observasjon og intervju som metoder for datainnsamling. Min målsetning er å få innblikk i førskolelærernes perspektiv, og jeg ønsker derfor å legge minst mulig føringer for mine observasjoner og intervju.

I mine observasjoner konsentrerte jeg meg om å få tak i og å forstå førskolelærernes handlinger ved å innta en mest mulig ikke-vurderende rolle med mine egne fordommer. Jeg hadde et teoretisk utgangspunkt hvor jeg ville fokusere på de positive samhandlingene som grunnlag for barnets videre utvikling og forståelse. Dette setter jeg i sammenheng med Vygotskys nærmeste utviklingszone. Et slikt utgangspunkt for mine observasjoner la føringer for hvilken type informasjon jeg var interessert i. Jeg valgte en observasjonsrolle som deltagende observatør da den ga meg muligheten til å være tilstede i hverdagshandlingene i sin naturlige kontekst. Thagaard (2006) sier at deltagende observasjon innebærer at forskeren har en aktiv rolle i forhold til informantene og til en viss grad deltar sammen med dem. Dette kan imidlertid gjøres på ulike måter. Jeg valgte å gå inn i de daglige aktivitetene førskolelærerne utfører i barnehagen, og jeg kunne dermed til dels fungere som en ekstra voksenressurs på avdelingen. Dette medførte også at det ble mer tid til det enkelte barn selv om jeg stort sett holdt meg til de aktivitetene som det utenlandsadopterte barnet var involvert i. For å registrere informasjonen, brukte jeg feltnotater (vedlegg 4) som metode. Thagaard (2006) er av den mening at feltnotater har en sentral plass i observasjonsstudier, og at notatene forskeren tar i løpet av sin observasjonsperiode er til hjelp for å bearbeide erfaringer underveis. Senere utarbeidet jeg en

observasjonsprotokoll (vedlegg 5) som utgangspunkt for videre bearbeiding, tolkning og analyse av mine data. Enkelte ganger kunne jeg notere ned stikkord under veis, mens andre ganger måtte skrivingen vente til etterpå for ikke å virke forstyrrende på kontakten med informantene. I løpet av hele observasjonsperioden hadde jeg uformelle samtaler med førskolelærerne i de situasjoner som var naturlige.

For å få tak i førskolelærernes egne tanker rundt tematikken, valgte jeg et halvstrukturert intervju. Ved slike intervjuer er samtalen fokusert mot bestemte temaer som forskeren har valgt ut på forhånd (Dalen, 2004). Under intervjuet ønsket jeg at førskolelæreren skulle snakke fritt så lenge hun holdt seg innenfor temaet. Intervjuet ble gjennomført i etterkant av observasjonsperioden. Jeg fikk dermed et tettere forhold til barnehagen, og til hvordan førskolelæreren opplever språket til utenlandsadopterte barn. Thagaard (2006) hevder at intervju gjerne kommer som et tillegg til observasjon når forskeren ønsker mer utførlige beskrivelser av hvordan informanten opplever forhold knyttet til observasjoner. Utgangspunktet for intervjuet var førskolelæreren egne og utdypende tanker og refleksjoner rundt mine observasjoner i barnehagen. Når man forsker innenfor et konstruktivistisk paradigme, er det vanlig å bruke en intervjuguide som hjelpemiddel for å innhente nyttig informasjon i studien (Postholm, 2005). I praksis innebar dette at jeg på forhånd utarbeidet en intervjuguide med spørsmål som til sammen dekket de viktigste områdene i min studie (vedlegg 2), mens jeg under selve intervjuet var åpen for å stille oppfølgingsspørsmål ut i fra førskolelæreren beskrivelser.

Dalen (2004) er av den mening at forskeren alltid vil stille med en førforståelse, eller førforståelseshorisont, noe som innebærer at hun stiller med egne meninger og oppfatninger om det fenomenet som skal studeres. Det sentrale blir da å trekke inn min førforståelse på en slik måte at den åpner for størst mulig forståelse av informantens opplevelser og uttalelser. I min forskning har jeg dannet meg en førforståelse på bakgrunn av mine erfaringer som adoptivmor, arbeid med utenlandsadopterte barn i barnehagen og studier av aktuell teori knyttet til utenlandsadopterte barns språkutvikling.

3.1. Mål for undersøkelsen

Forskningsspørsmål innenfor kvalitativ metode utformes på en åpen måte. Problemstillingen skal angi retning for forskningsarbeidet, selv om den ikke er bestemmende for hva studien skal kunne ut i. Det betyr at det overordnede målet for en forskningstekst fra barnehagen, er at den skal fungere som et tankeredskap for andre førskolelærere som har utenlandsadopterte barn på sin avdeling (Postholm, 2005). Min problemstilling er:

”Hvordan kan førskolelærere støtte utenlandsadopterte barn i deres språkutvikling og språkforståelse i barnehagen?”

Målet for studien er å finne ut hvordan førskolelærere kommuniserer og legger til rette for gode samhandlingssituasjoner for å støtte utenlandsadopterte barn i deres språkutvikling og språkforståelse. Hovedhensikten er å få et mest mulig bredt bilde av førskolelærernes interaksjon og samspill med de utenlandsadopterte barna i hverdagen og førskolelærerens tanker og refleksjoner rundt dette. I mitt tilfelle oppholdt jeg meg i barnehagen så lenge at undersøkelsen ikke tilførte meg noe nytt, det vil si at hendelser begynte å gjenta seg og på den måten bekreftet hverandre. Ved å avslutte datainnsamlingen på et slikt tidspunkt unngår man at forskeren er så lenge på forskningsstedet at hun blir en del av kulturen hun forsker på. Postholm (2005) kaller dette for å ”go native” og at man da står i fare for å miste forskersynet.

Et delmål med undersøkelsen er å kunne gi et bidrag til førskolelæreres tenkning og bevissthet rundt språkutviklingen og språkforståelsen til utenlandsadopterte barn. Jeg ønsker også å sette fokus på det ansvaret myndighetene og utdanningsinstitusjonene har, og som jeg opplever er mangelfullt og lite synlig, gjennom å ta utgangspunkt i førskolelærernes behov for informasjon og kompetanse. Videre ønsker jeg å rette fokus mot oppfølgingen av utenlandsadopterte barns språkutvikling med tanke på større systematikk og dokumentasjon når det gjelder kvalitetssikring og evaluering av effekt og resultater. Ut fra dette vil jeg kunne danne meg et bilde av hvilke behov det er for informasjon og veiledning i barnehagen. Underveis i prosessen har jeg hele tiden blitt tvunget til å vurdere om min problemstilling er blitt belyst på en hensiktsmessig måte gjennom mine observasjoner og intervju med førskolelærerne. Delmålene har hjulpet meg med å holde fokuset innenfor min problemstilling.

3.2. Datainnsamling og –analyse

3.2.1 Valg av informanter

Denne masterstudien betraktes som et mindre forskningsarbeid både i tid, ressurser og omfang. Antall forskningsdeltagere varierer i et kvalitativt forskningsarbeid, og er avhengig av problemstillingen. Målet med en etnografisk tilnærming er å beskrive og tolke en kultur på grunnlag av observert atferd. I tillegg er hensikten å få frem kunnskapen mennesker i denne kulturen har, samt deres idèer og livssyn (Postholm, 2005).

Thagaard (2006) hevder at en retningslinje for å gjøre kvalitative utvalg, er at antall informanter ikke bør være større enn at det er mulig å gjennomføre dyptpløyende analyser. I mitt

tilfelle ble informantene funnet som et resultat av hvem som var interessert i å stille opp etter en henvendelse pr. mail til barnehagekonsulenten i kommunen. Når utvelgning av informanter er basert på denne fremgangsmåten, bruker Thagaard (2006) betegnelsen tilgjengelighetsutvalg. Utvalget er strategisk ved at informantene representerer egenskaper som er relevante for min problemstilling, og fremgangsmåten for å velge ut informanter er basert på den tilgjengelighet de har for meg som forsker.

Det viktigste kriteriet i min leting etter informanter var at de jobbet som førskolelærere på en avdeling med utenlandsadopterte barn. Jeg hadde ingen krav til hvor gamle barna skulle være, hvor gamle de var da de kom til landet, eller hvor lenge de hadde gått i barnehagen. Ut fra kjennskap til barnehagers bevissthet om utenlandsadopterte barns språkutvikling og språkforståelse, antok jeg at det kunne være utfordrende å finne informanter som var interesserte i temaet. Førskolelærere kan også vegre seg for å delta i en nærgående studie av hvordan de samspiller med barn. Ved å sette fokus på de situasjonene hvor førskolelærere lykkes i å hjelpe de utenlandsadopterte barna i sin språkutvikling, ønsket jeg å ha en positiv tilnærming til temaet. Dette mente jeg kunne bidra til at informantene, og jeg som forsker, sammen kunne reflektere over hvilke handlinger og kommunikasjon som utvider barnas språkforståelse, noe som igjen ville øke vår forståelse og kunnskap om temaet.

3.2.2. Gjennomføring

Den praktiske gjennomføringen startet med at jeg tok kontakt med barnehagekonsulenten i kommunen pr. mail (vedlegg 7), og hvor jeg i korte trekk fortalte om mitt studie. Jeg spurte om de kunne hjelpe meg med å komme i kontakt med barnehager som har utenlandsadopterte barn. Jeg så for meg at to til tre barnehager ville være et passende utvalg. Rådmannen i kommunen videresendte mailen min til alle kommunale og private barnehager i kommunen og oppfordret aktuelle barnehager til å ta kontakt med meg. Rådmannen poengterte at masteroppgaver bidrar til økt kunnskap innenfor barnehagefeltet, men det var kun én barnehage som ga meg respons. Denne barnehagen har to barn som er adoptert fra to ulike land, og de går på hver sin avdeling. Barnehagen skrev en mail tilbake til meg og sa at dersom jeg var interessert, så var det bare å ta kontakt. Jeg tok tidlig kontakt og avtalte et besøk for å få et førsteinntrykk som jeg kunne jobbe ut fra. Barnehagen har to avdelinger, og både styrer og en av førskolelærerne har jobbet flere år i barnehagen, mens den andre førskolelæreren startet i høst. Felles for alle tre er at de har lang kompetanse innenfor barnehagefeltet. Jeg møtte en barnehage med rolig atmosfære og imøtekommende barn og voksne. Mitt første besøk i barnehagen var tidlig i prosessen, og min problemstilling var ufullstendig, diffus og uklar. Det var derfor ikke

uventet at den ene førskolelæreren utfordret meg på hva jeg egentlig skulle gjøre. Jeg så derfor nødvendigheten av å konkretisere og innsnevre min problemstilling. Problemstillingen ble også påvirket av at jeg kun skulle forholde meg til én barnehage, i den forstand at studien ble mer utfyllende, detaljert og tykk.

Etter å ha lest teori om adopsjon og språk, litteratur om kvalitativ forskningsmetode og samtaler med min veileder er jeg kommet frem til en forskbar problemstilling. Da godkjenning av prosjektet fra Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste (NSD) (vedlegg 8) var mottatt, sendte jeg samtykkeerklæringer (vedlegg 9) til barnehagen. Barnehagen videreformidlet samtykkeerklæringene til foreldrene (vedlegg 10). Etter ca. to uker mottok jeg de underskrevne samtykkeerklæringene fra foreldre og barnehagen.

Observasjonene ble gjennomført høsten 2009. Observasjonsperioden ble avsluttet da ting begynte å gjenta seg og det ikke dukket opp nye samhandlingssituasjoner som kunne belyse min problemstilling. Datamaterialet som er gjenstand for analyse består av 16 observasjonsprotokoller (vedlegg 5). Intervjuet av førskolelærerne varte i ca. 2 timer hver; en gang i etterkant av observasjonsperioden. Båndopptak og transkribering av disse intervjuene er i tillegg til observasjonene materialet som er gjenstand for analyse.

3.2.3 Instrumentet

Som instrument i denne studien har jeg som tidligere nevnt, benyttet observasjon og halvstrukturert intervju. I følge Thagaard (2006) er observasjonsstudier egnet til å studere relasjoner mellom mennesker, fordi forskeren kan konsentrere seg om hvordan personer forholder seg til hverandre i sosiale situasjoner. Fokus rettes mot samhandlingen mellom personene i forhold til det meningsinnholdet som personene tillegger handlingene. En utfordring for meg som forsker er å oppnå innsikt i, og forståelse for, informantenes situasjon. Det er av betydning at jeg etablerer et tillitsforhold til informantene, da relasjonen mellom oss er avgjørende for kvaliteten på materialet. Relasjonen mellom oss er preget av at jeg som forsker har innflytelse på omfanget av min deltagelse, og jeg velger ut hvilke situasjoner jeg vil fokusere på i analysen av materialet. Førskolelæreren har på sin side kontroll over hvilke situasjoner hun vil inkludere meg i.

Selv om jeg hadde noen forfølere, ville jeg være mest mulig åpen for det som kunne dukke opp under veis. I en kvalitativ forskningsprosess fokuserer forskeren på deltagerens perspektiv. Forskeren vil ha noen undersøkelsesspørsmål klare på forhånd, men er innforstått med at disse kan endres underveis i forskningsprosessen. Mine antagelser og forfølere før forskningsarbeidet startet, er et resultat av de teoriene jeg har satt meg inn i på forhånd, mine egne erfaringer, opplevelser og

arbeid med utenlandsadopterte barn i barnehagen. Dette kaller Postholm (2005) for subjektive, individuelle teorier.

Da jeg kjenner barnehagefeltet godt fra min egen praksis, fant jeg meg fort til rette på avdelingene. Jeg varierte med å sitte i ro sammen med førskolelæreren og det utenlandsadopterte barnet, og å vandre rundt i miljøet for å observere barnas samspill og kommunikasjon i lek og aktivitet. Jeg satte meg også ned alene for å notere observasjoner og inntrykk. Dette arbeidet gjorde jeg på en slik måte at det virket minst mulig forstyrrende på informantene. Samarbeidet ble dermed preget både av nærhet og distanse. Jeg fikk på den ene siden et tilstrekkelig nært forhold til å oppnå en forståelse for hvordan informantene kommuniserer og samhandler med hverandre. På den andre siden brukte jeg min faglige plattform for å oppnå distanse og å vurdere samspillet og interaksjonen utenfra. Da min erfaring er fra andre barnehager, betyr det at jeg har et annet perspektiv enn det informantene selv har (Thagaard, 2006).

Under mine observasjonssekvenser inntok jeg en mest mulig nøytral rolle, og grep sjelden inn i de utenlandsadopterte barnas lek og aktivitet. Jeg hadde en avventende holdning for å se og lytte til hvordan kommunikasjonen utviklet seg barna imellom og hvordan førskolelæreren involverte seg i det utenlandsadopterte barnets språkutvikling og språkforståelse. For å få tak i det emiske perspektivet inntok jeg en mest mulig aksepterende og anerkjennende rolle overfor førskolelærerne, og vurderte minst mulig uttalelser og situasjoner som oppstod i feltet.

Seleksjon av situasjoner og hendelser som jeg anså som relevante, opplevde jeg også som en del av min analyse. Den forståelsen jeg utviklet i løpet av feltarbeidet, styrte hvilke situasjoner jeg etter hvert fokuserte på. De observasjonssituasjonene jeg valgte bidro igjen til min videre forståelse. Jeg opplevde at mitt forskerblikk ble klarere og mer fokusert på hvilke samhandlinger som var viktige for å belyse min problemstilling, og jeg foretok en seleksjon av observasjoner. I lys av dette kan man si at det foregikk en gjensidig påvirkningsprosess mellom innsamling, analyse og tolking av data (Thagaard, 2006).

I forkant av feltarbeidet mitt hadde jeg tanker om hvilke samhandlingssituasjoner som ville oppstå, men dette skulle ikke forhindre at jeg også var åpen for andre situasjoner og forhold som jeg ikke hadde tenkt på, og som kunne være relevant for min problemstilling. Jeg oppdaget at positiv kommunikasjon og samhandling kan foregå i andre situasjoner og på en annen måte enn det jeg i utgangspunktet hadde forestilt meg. Jeg ble bevisst på at støttende kommunikasjon, i tillegg til spontane en-til-en-situasjoner, også foregår i mer strukturerte formidlingssituasjoner. Slike situasjoner er for eksempel eventyr- og samlingsstunder hvor førskolelæreren forteller og synger til alle barna, inkludert det utenlandsadopterte barnet.

Intervjuguiden består av en temaliste på fire sider med nøkkelspørsmål. Slik får jeg oversikt over temaer som er relevante ut fra mine observasjoner, og sikrer en retning i intervjuet. Dalen (2004) hevder at ved utarbeiding av en intervjuguide, kan man benytte ”traktprinsippet”. Dette betyr at jeg startet med spørsmål som ligger i randsonen i forhold til de mer sentrale og følelsesladde spørsmål jeg ville belyse. Videre i intervjuguiden hadde jeg gruppert spørsmålene ut fra hva jeg med mitt teoretiske utgangspunkt var opptatt av, og med fokus på å utforme klare, entydige, åpne og enkle spørsmål.

Under intervjuet er jeg bevisst på de viktige tilleggsspørsmålene som oppstår under veis i dialogen. En viktig målsetting med kvalitative intervjuer er å gå i dybden på de temaer det er ønskelig å få informasjon om. Spørsmålene må stilles på en slik måte at de inviterer informanten til å reflektere over temaene det blir spurt om, og gi fyldige, nyanserte og levende beskrivelser. Thagaard (2006) kaller slike oppmuntrende kommentarer og tilbakemeldinger for *prober*. Poenget med prober er at intervjueren signaliserer interesse for det som blir sagt, og at hun ønsker mer informasjon.

3.2.4. Feltnotater

Posthom (2005) sier at feltnotater er et resultat av de utvelgelsene forskeren gjør i løpet av en observasjon. Det er forskerens teoretiske bakgrunn og hennes opplevelser og erfaringer som påvirker forskersynet, og observasjonsnotatene vil derfor kunne beskrives som subjektive nedtegninger. Mine feltnotater kan derfor ikke oppfattes som en objektiv beskrivelse av samhandlingene som utspiller seg i barnehagen. Notatene mine er et resultat av de utvelgelsene jeg gjorde i løpet av observasjonsperioden.

Utgangspunktet for mine feltstudier var Lev S. Vygotsky og hans teori om ”den nærmeste utviklingszone”, samt Martin Seligmans teori om positiv psykologi. Vygotsky (2008) fremhever betydningen av at barn utvikler språklig kompetanse i relasjon til de utfordringene som finnes i den verden de lever i. Samspill og interaksjon med andre er viktig i denne læringen ettersom barnet ”låner” en begrepsverden som det ennå ikke har tilegnet seg. I tråd med dette hevder Seligman (2007) at positive følelser har konsekvenser som er utvidende, oppbyggende og bestandige. Til forskjell fra negative følelser, som begrenser repertoaret vårt til å overvinne faren som truer, støtter og meddeler de positive følelsene vekst.

Førskolelærerens rolle blir å lytte, gi konstruktiv respons til barna og bruke kroppsspråk, talespråk og tekst på en god måte. Førskolelæreren må fremme tillit mellom barna, og mellom barn og voksne, slik at barna føler glede ved å kommunisere og trygghet til å benytte ulike språk- og tekstformer i barnehagen (Rammeplan for barnehagen, 2006). Opplevelsene i barnehagen skal være

meningsfulle og stimulerende for det utenlandsadopterte barnet. Dette har betydning for deres språkutvikling og språkforståelse. Førskolelæreren må skape språkstimulerende miljø for det utenlandsadopterte barnet og oppmuntre til samtale og lek med lyd, rim, rytme og fabulere ved hjelp av språk og sang.

Jeg skrev egne personlige feltnotater i forbindelse med hver feltøkt. Feltnotatene er en umiddelbar nedtegnelse av verbal og nonverbal kommunikasjon i observasjonssituasjonen, samt den settingen den ble tatt i og med en kort kommentar. Enkelte ganger kunne jeg notere direkte i tilknytning til situasjonen, mens andre ganger trakk jeg meg litt tilbake for å notere i etterkant av observasjonen. Senere på dagen avsatte jeg tid til å bearbeide de umiddelbare feltnotatene mine og utarbeidet en observasjonsprotokoll. I hver observasjonsprotokoll førte jeg først opp faktaopplysninger som dato, egen posisjon og observasjonssituasjon før selve observasjonsbeskrivelsen. I tillegg gjorde jeg vurderinger rundt forstyrrende faktorer og min tolkning av observasjonen. En slik bearbeiding bidro til at jeg fikk reflektert over det jeg hadde observert, og det hjalp meg til å tenke videre på fokus for neste observasjon, slik at jeg var forberedt til å møte barnehagen med nye spørsmål neste gang. Dette skapte også behov for mer inngående observasjoner av enkelte situasjoner for å få en mer dyptgripende forståelse av min problemstilling. Det var viktig å gjøre godt og grundig feltarbeid og få gode observasjonsprotokoller, slik at jeg fikk et nyttig materiale for koding og analyse.

Mitt fokus var i utgangspunktet at det ville dukke opp situasjoner i hverdagen der førskolelæreren ville samhandle og samspille med det utenlandsadopterte barnet på en slik måte at det vil støtte og hjelpe barnet i dets språkutvikling og språkforståelse. Jeg hadde også forventninger om å komme i situasjoner hvor den språklige interaksjonen og kommunikasjonen mellom førskolelæreren og de utenlandsadopterte barna ville være i fokus. Videre var det relevant for min problemstilling å komme i situasjoner hvor de utenlandsadopterte barna fungerte språklig med de andre barna.

Jeg startet mitt feltarbeid med å presentere mine fremdriftsplaner for informantene og beskrive barnehagens fysiske miljø. Med min lange erfaring som førskolelærer og ved å være tilsted i hverdagen, fikk jeg fort oversikt over hvilke situasjoner jeg kunne se etter for å belyse min problemstilling. Under mitt opphold i barnehagen vekslet jeg mellom å gjøre noen av de samme arbeidsoppgavene som de andre ansatte gjorde, og å trekke meg tilbake for å notere stikkord som var viktige for mine studier.

Jeg følte meg alltid velkommen i barnehagen, og jeg fikk god tid og anledning til å gjøre arbeidet mitt. Jeg følte at jeg var til stede, ved at jeg deltok i samtaler med barn og voksne og hjalp

litt til under måltidet og rydding. Samtidig hadde jeg god anledning til observasjon, refleksjon og egne betraktninger rundt min problemstilling. Dette var også intensjonen i mitt feltarbeid: Ikke forstyrre eller gå for mye inn i de pågående handlingene i barnehagen. Jeg opplevde at jeg observerte prosesser som også hadde skjedd uavhengig av om jeg var til stede eller ikke. Dermed forble jeg forskeren uten å la forholdet mellom meg og førskolelæreren og barna gå over til vennskap. Min rolle kan derfor beskrives som en observatør som deltar i hverdagsaktiviteter (Postholm, 2005).

3.2.5. Transkribering

Gjennom transkriberingsarbeidet overførte jeg lydbåndopptakene fra mine intervjuer til skrevet tekst. Disse innsamlede data ble gjenstand for analyse, og er arbeidet forskeren utfører for å utvikle en forståelse av materialet (Thagaard, 2006). Dalen (2004) sier at teori og forskerens tanker samt deltagerens beskrivelser skal sammen danne grunnlag for for den endelige fremstillingen av resultater.

Jeg transkriberte intervjuene selv, slik Postholm (2005) anbefaler. Hun hevder at det å gjøre sine egne transkriberinger gjør at en kontinuerlig prosess ivaretas vedrørende analysearbeidet. Forskeren får da anledning til å bli godt kjent med datamaterialet, og hun kan reflektere over det som har blitt sagt, mens hun transkriberer. Dette gir en nærhet til intervjuutskriftene som kan styrke den senere tolknings- og analyseprosessen. Ut fra datamengden opplevde jeg at jeg hadde god nytte av å gjøre transkriberingsarbeidet selv. Jeg endte opp med til sammen 19 transkriberte sider. I transkripsjonen har jeg bevisst unnlatt å bruke informantenes dialekt, da jeg ønsket å ivareta både deres og de utenlandsadopterte barnas anonymitet. Fra det transkriberte materialet utarbeidet jeg en sammenfatning av informasjonen om de viktigste temaene i materialet slik at det ble mer konsentrert og komprimert. En slik sammenfatning av materialet som gjør meningsinnholdet eksplisitt, kaller Thagaard (2006, s. 134) «fortetting av mening».

Dalen (2004) er av den oppfatning at kravet til konfidensialitet er særlig viktig i kvalitative studier fordi forsker og informant møtes ansikt til ansikt. Informantene må føle seg trygge på at de opplysningene som kommer frem i løpet av intervjuet, blir behandlet fortrolig, og at de ikke senere skal kunne føres tilbake til vedkommende. Selv om de utenlandsadopterte barna ikke var det direkte temaet for observasjonene og intervjuet, måtte problematikken rundt deres språkutvikling og språkforståelse nødvendigvis være fokus for mitt arbeide i barnehagen, og også bli omtalt av førskolelæreren i hennes beskrivelse av egne refleksjoner og erfaringer knyttet til temaet.

Barnehagen har som oppgave å ivareta forhold som berøres av taushetsplikt, og jeg anser det som svært viktig at jeg i min undersøkelse ikke på noen måte bidrar til at deltagerne kan identifiseres av utenforstående.

3.2.6 Intervjuprotokoll

Umiddelbart etter intervjuet skrev jeg en intervjuprotokoll (vedlegg 3) der jeg noterte observasjoner jeg hadde gjort under intervjuet. Jeg førte opp faktaopplysninger som tid, varighet og kodenavn på førskolelæreren. I tillegg gjorde jeg vurderinger rundt faktorer som kunne ha betydning for intervjuets kvalitet – blant annet forstyrrende faktorer, mimikk og andre ikke-verbale uttrykk, og mine generelle opplevelser av kommunikasjonen.

3.2.7 Koding og kategorisering

Analyseprosessen henspiller på det arbeidet forskeren utfører for å utvikle en forståelse av det innsamlede materialet (Thagaard, 2006). I samsvar med den kvalitative forskningens fortolkende perspektiv skal analysen føre frem til en helhetsforståelse av dataenes meningsinnhold.

I første del av analysen utarbeidet jeg en sammenfatning av informasjonen om de viktigste temaene i mitt materiale. Det utkrystalliserte seg da noen hovedtemaer som jeg opplevde skilte seg ut i mine observasjoner og feltnotater. Jeg så også at disse temaene dukket opp ofte i den transkriberte teksten i form av at førskolelærerne hadde mange refleksjoner og tenderte til å dvele ved temaene på eget initiativ, uten hjelp fra mine oppfølgings spørsmål. Jeg organiserte deretter uttalelser rundt de aktuelle temaene, og prøvde å sammenligne dem med hverandre og med mine egne observasjoner.

Som et neste trinn i analysen inndelte jeg mitt materiale i kategorier med begreper som indikerte innholdet i kategoriene. Jeg samlet informasjon om det samme temaet i én kategori. Jeg delte opp den opprinnelige teksten og knyttet den til begreper som ga meg en beskrivelse av tekstens innhold. Jeg markerte kategoriene med stikkord som sammenfattet det jeg hadde samlet inn av empiri. Hvert av temaene min forskning omhandler, representerer en kategori. Ved å dele inn teksten i kategorier, kunne jeg sammenfatte datamengden i oversiktlige enheter. Dermed kunne jeg lettere identifisere sentrale temaer og mønstre i mitt materiale.

Denne prosessen med å utarbeide begreper til kategorier beskriver Thagaard (2006) som koding, fordi innholdet i kategoriene markeres med begreper som kalles kodeord. Koding innebærer å reflektere over hva materialet handler om, og det kan nyttes til å formulere begreper som er relevante for de temaene teksten gir informasjon om. Kodeprosessen er en interaksjon mellom forskerens førforståelse og tendenser i datamaterialet. På den ene siden styrer forskerens førforståelse

organiseringen av datamaterialet, og på den andre siden bidrar inspeksjon av dataene til at forskeren utvikler en forståelse for meningsinnholdet i kategoriene (Thagaard, 2006).

Resultatet av kodingen gir et grunnlag for å identifisere hovedtrekk i mønstre som karakteriserer mitt forskningsarbeid. Her kunne jeg finne mønstre som er sentrale for hvordan førskolelærere støtter utenlandsadopterte barn i deres språkutvikling og språkforståelse. Postholm (2005) sier at analyseprosessen kan forstås som en hermeneutisk sirkel fordi den gjør seg gjeldende under hele forskningsprosessen. Det betyr at de ulike datasekvensene vil, etter hvert som de samles inn, ved analysen under datainnsamlingen påvirke den helhetsoppfatningen forskeren så langt har i forskningsforløpet. Denne helhetsoppfatningen får også betydning for hvordan det neste datamaterialet som samles inn, blir forstått. Slik foregår denne toveis analyseprosessen i løpet av selve datainnsamlingen. De ulike kategoriene, som samtidig splitter og samler datamaterialet, hjelper forskeren til å utvikle en bedre forståelse for forskningstemaet, helhetlig sett.

I utarbeidelsen av de ulike kategoriene forsøkte jeg å forholde meg til temaer som fremsto som sentrale, både ut fra hva som gjentok seg under observasjonene, hva førskolelærerne snakket mye om, og hva de nonverbalt signaliserte som vekket engasjement under intervjuene. Jeg oppdaget at områder og tema som jeg ikke hadde tenkt på i forkant av observasjonene, dukket opp som sentrale og viktige for mitt forskningsarbeid. Enkelte deler av min intervjuguide fremsto også som mer relevant for førskolelærerne enn andre deler. De temaene som fremsto mer tydelig enn andre under observasjonene, viste seg også å bli utdypet under intervjuene. Dette måtte jeg forholde meg til under arbeidet med kategoriseringen.

3.3. Etiske retningslinjer

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsfag, jus og humaniora (NESH, 1999) har utviklet retningslinjer for forskningsetikk. En bevisst holdning til etiske problemstillinger er vesentlig for gjennomføring av en kvalitativ studie. Det å etablere og opprettholde tillitsforhold til forskningsstedet og deltagerne, er av stor betydning for forskningsarbeidet. Forskeren må gjøre seg fortjent til tilliten gjennom å opptre ryddig og saklig overfor informantene under hele forskningsprosessen. En viktig del av dette er at forskeren etter beste evne legger til rette for at anonymitet og taushetsbelagte forhold ivaretas, og at deltagerne er godt informert om belastninger de eventuelt må forholde seg til i henhold til prinsippet om ”informert samtykke”. Prinsippet om ”informert samtykke” sikrer i følge Thagaard (2006) deltagerne en viss kontroll over egen deltagelse. Dette stiller også krav til forskerens håndtering av den informasjonen hun får, og at deltagerne ikke

skal ta skade av å delta i forskningsprosjektet. Dette innebærer at forskeren forplikter seg til å beskytte deltagerens integritet gjennom hele forskningsprosessen og i ettertid.

Når forskeren skal beskrive, analysere og trekke slutninger ut fra datamaterialet, er det viktig at hun gjør dette på en måte som ivaretar deltagerens anonymitet. Hun må også etter beste evne sørge for redelighet med hensyn til hvilke slutninger hun trekker, og hvilke deler av det fullstendige datamateriale hun velger ut. Hun bør ha et bevisst forhold til vurderinger rundt informasjon som eventuelt kan være til skade for deltagerne om den presenteres i den ferdige forskningsrapporten. Dessuten er det et etisk relevant valg å være bevisst på og ærlig sin egen subjektivitet under forskningsprosessen, og i hvilken grad egne forutinntagelser kan være med på å styre hvordan forskeren forholder seg til datamaterialet. I mitt forskningsarbeid prøver jeg å være svært bevisst på å ivareta anonymiteten til deltagerne, både av hensyn til barnehagen og førskolelærerne. Hensynet til anonymitet er ikke minst viktig for de utenlandsadopterte barna som er i en mer sårbar posisjon, og som er avhengig av hvordan de voksne rundt dem håndterer opplysninger vedrørende deres språkutvikling og språkforståelse.

Undersøkelsen er rapportert inn til Norsk Samfunnsfaglig Datatjeneste (vedlegg 8), og jeg har forholdt meg til de innrapporterte standardene med hensyn til håndtering og oppbevaring av personopplysninger. Når det gjelder min egen subjektivitet, er jeg bevisst på å synliggjøre mitt fokus på samspill og kommunikasjon og den betydningen interaksjon har for de utenlandsadopterte barnas språkutvikling og språkforståelse. Jeg var også ærlig om bakgrunnen for min interesse for utenlandsadopterte barn. Samtidig forsøker jeg å opptre som forsker i sammenheng med masterstudiet, og ikke som talskvinne for utenlandsadopterte barns situasjon i sitt nye hjemland. Jeg forsøkte gjennom hele prosessen å opptre redelig overfor deltagerne, både med hensyn til åpenbare etiske problemstillinger som personvern og informert samtykke, og videre med hensyn til detaljer om forventet tidsbruk under intervjuet, punktlighet i forhold til avtalt tid for oppmøte og hvor lang tid jeg forventet at det ville ta før oppgaven i sin helhet var ferdig. Jeg har også under prosessen forsøkt å være bevisst i forhold til at etisk standard, slik Postholm (2005) hevder, er nært knyttet opp mot spørsmålene om reliabilitet og validitet.

3.4. Pålitelighet

I kvalitativ forskning knyttes spørsmålet om reliabilitet til resultatenes pålitelighet (Postholm, 2005). Påliteligheten i kvalitative studier handler om i hvilken grad datagrunnlaget stemmer overens med det andre forskere ville kommet frem til i andre undersøkelser rundt samme problemstilling. Kriteriet på reliabilitet i kvantitativ forskning forutsetter at fremgangsmåten ved innsamling og analyse av data

kan etterprøves av andre forskere, og at resultatene kan reproduseres og gjentas. Innenfor kvalitative studier vil det være vanskelig å stille et slikt krav. I slike studier vil forskerens rolle være en viktig faktor, og rollen utformes i samspill med informantene i den aktuelle situasjonen (Dalen, 2004).

Det er umulig nøyaktig å gjenta en observasjon eller et intervju, da både informantene, forskeren og omstendighetene endrer seg, noe som gjør det vanskelig å etterprøve resultatene. Kravet om reproduserbarhet blir innenfor kvalitativ forskning derfor irrelevant, fordi undersøkelsen belyser et unikt tilfelle, som er spesielt bundet til et aktuelt tidspunkt og sted. Dette innebærer at forskeren må ha en selvkritisk holdning til gjennomføringen av prosjektet, og også ha reflektert over om andre forskere i andre settinger kan tenkes å komme frem til lignende resultater.

En måte å nærme seg spørsmålet om reliabilitet innenfor kvalitativ forskning, er å beskrive de enkelte leddene i forskningsprosessen så nøye, at en annen forsker i prinsippet kan innta det samme forskersynet ved en tenkt gjennomføring av det aktuelle prosjektet (Dalen, 2004). For å oppnå dette, må beskrivelsene omfatte forhold ved forskeren, informantene, forskningssituasjonen, samt angivelse av hvilke analytiske metoder som er anvendt under bearbeidningen av det innsamlede datamaterialet.

Et sentralt spørsmål i forholdet mellom informant og forsker, er hvordan forskeren opparbeider seg og tar vare på tillitsforholdet til deltagerne i studien. Dette setter krav til at forskeren hele tiden må være åpen rundt hvilke valg hun tar underveis ved at fremgangsmåter og beslutninger i forskningsprosessen dokumenteres og synliggjøres. Dette legger til rette for en etisk forsvarlig gjennomføring ved at deltagerne blir godt informert og tatt på alvor (Thagaard (2006).

Da kommunikasjonen mellom informant og forsker er sentral i en kvalitativ studie, kan det være muligheter for feilkilder i forskningsprosessen. Er problemstilling og spørsmål i intervju og samtaler riktig oppfattet? Forstår forskeren det hun observerer og hører på en riktig måte? Blir det notert ned riktig? Blir alt notert, eller noteres kun det som forskeren finner betydningsfullt? Det kan være lett å bli distraheret og ikke oppfatte det essensielle under en observasjon eller i et intervju. Å finne de riktige ordene for det vi har sett, kan også være en utfordring. Jo mer vi i forkant er klar over hva vi ser etter, jo lettere er det å bevare konsentrasjonen om det som er vesentlig for problemstillingen (Dalland, 2000).

3.5. Overførbarhet / troverdighet

Validitet er i kvantitativ forskning knyttet opp mot spørsmålet om undersøkelsen måler det den har tenkt å måle. Innenfor kvalitativ forskning blir dette et spørsmål om troverdighet og bekreftbarhet, og er nøkkel til meningsfulle resultater i empirisk forskning. Thagaard (2006) hevder at et viktig mål i kvalitative studier er at forskningen skal oppfattes som troverdig. Det vil si at leseren skal

overbevises om at forskningen er utført på en tilltvekkende måte, og at forskerens resonnement kan følges gjennom hele prosessen. Videre må forskeren skille mellom informasjon hun får under feltarbeidet, og egne vurderinger av denne informasjonen.

Spørsmålet om validitet dukker ofte opp i sammenheng med om informantenes utsagn og kommentarer er sann eller falsk (Vettenranta, 2003). Et forhold som kan ha hatt betydning for om førskolelærerne var ærlige i sin kommunikasjon med barna og meg, kan være mine forkunnskaper om utenlandsadopterte barn. Bevisstheten og kjennskapet til min bakgrunn, kan ha medført til at de la vekt på andre ting enn de ville gjort dersom de betraktet meg som en fullstendig uavhengig forsker. Selv om jeg prøvde å opptre på en nøytral måte, kan jeg ikke være helt sikker på at dette var tilfelle. Jeg kan med små signaler i form av språklige bekreftelser og kroppsspråk, ha ledet dem inn på temaer de ellers ikke ville være opptatt av.

Undersøkelsens validitet kan også knyttes til om tolkninger fra ulike studier om samme tema, kan bekrefte hverandre. Forholdet mellom tolkninger som er utført i ulike settinger, kan vurderes i forhold til de betingelser som tolkningene baserer seg på (Thagaard, 2006).

Videre blir validitet et mål på om jeg som forsker har klart å formidle førskolelærernes samhandling, samspill og opplevelser på en slik måte at de selv kjenner seg igjen, og om andre førskolelærere som har utenlandsadopterte barn på sin avdeling, vil kunne relatere seg til – og ha nytte av – å lese om deres erfaringer og refleksjoner. Forskningen skal også ha overføringsverdi til øvrige førskolelærere, adopsjonsforeldre, adopsjonsforeninger og styrende organer, ved at de kjenner igjen de beskrevne situasjoner og problemstillinger, og som de kan ha tilsvarende erfaringer med i sitt arbeid knyttet til språkutvikling og språkforståelse hos utenlandsadopterte barn.

Med min problemstilling har jeg kanskje lagt til rette for en deskriptiv studie, som i mindre grad gir grunnlag for en teori om årsakssammenhenger. Innenfor den kvalitative forskningen rettes fokus mot menneskers opplevelser og forståelse av sin situasjon og av den settingen de oppholder seg i. Kritikken av denne forskningen har vært at den i liten grad tar for seg forklaringer på ulike fenomener.

4. TEORETISK UTGANGSPUNKT

Forskerens teoretiske og personlige ståsted vil prege en empirisk undersøkelse som denne. Jeg har prøvd å ha et bevisst forhold til hvordan mine yrkesmessige og personlige erfaringer, samt teoretiske studier, påvirker min tilnærming til materialet.

4.1. Personlig utgangspunkt

Min personlige og yrkesfaglige bakgrunn gir meg en førforståelse av hvilken støtte jeg mener utenlandsadopterte barn har behov for i sin utvikling og forståelse av nytt morsmål. Denne førforståelsen har både bidratt til mitt syn på viktigheten av teoretisk standpunkt, og hvilke teorier jeg anser som fruktbare å vektlegge som utgangspunkt for min forskning. Jeg opplever at det å ha et bevisst forhold til eget teoretisk standpunkt, er en viktig faktor for å oppnå en formålstjenlig støtte til de utenlandsadopterte barnas språkutvikling. Jeg oppdaget at teorier som tar utgangspunkt i en humanistisk tradisjon hvor interaksjonen mellom barnet og den verden det lever i vektlegges, er en hensiktsmessig bakgrunn for å støtte god utvikling av språk og språkforståelse hos de utenlandsadopterte barna.

Fokus i denne undersøkelsen har i stor grad blitt utviklet med bakgrunn i teori om ”den nærmeste utviklingszone” (Vygotsky, 2008) og positiv psykologi (Seligman, 2007). Dette fordi jeg oppfatter disse teoriene som fruktbare bidragsytere i forhold til å hjelpe og støtte barna i deres språkutvikling og språkforståelse. For en førskolelærer vil det å ha utenlandsadopterte barn i sin gruppe i barnehagen, kunne være en utfordring med tanke på å hjelpe disse til å få en best mulig språkutvikling. Førskolelærere kan oppleve perioder hvor de undres over de utenlandsadopterte barnas forståelse av ulike kommunikasjonssituasjoner. Det å ha et bevisst forhold til hvordan man kan støtte språkforståelsen og språkutviklingen hos disse barna, anser jeg som viktig for å oppnå gode samhandlingssituasjoner.

4.2. Vygotsky – nærmeste utviklingszone

Innenfor sosiokulturell teori, som bygger på Vygotskys tanker og idéer, samles interessen rundt interaksjonen mellom personen og det sosiale miljøet eller omgivelsene denne lever i (Postholm, 2005). Barnets utvikling er altså ikke bare avhengig av dets medfødte kapasitet, men også av kapasiteten til å nyttiggjøre seg erfaringer fra samhandling og kommunikasjon med andre. Det handler om interaksjon og aktivitet da intelligens bare kan forstås i sammenheng med kultur. Barnet utvikler kompetanse i relasjon til de utfordringene som finnes i den verden det lever i. Samspill og interaksjon med andre er viktig i denne læringen, ettersom barnet ”låner” en begrepsverden som det ennå ikke har tilegnet seg (Strandberg, 2008, s. 163).

4.2.1. Sammenheng mellom språk og tenkning

Vygotsky (2008) hevder at allerede barnets tidligste tale er sosial. Etter hvert blir denne sosiale talen ganske tydelig differensiert i egosentrisk tale, det vil si tale-for-en-selv, og kommunikativ tale-for-

andre. Egosentrisk tale gir opphav til indre tale. Indre tale blir derfor et senere produkt av omdannelse av en tale som tidligere har bidratt til kommunikasjon, til individualisert verbal tenkning. I indre tale tar kulturelt bestemte former for tale og tenkningen sin individuelle form. Kulturelt godkjente symbolske systemer omformes til individuell språklig tenkning.

Sosial samhandling blir derfor en viktig forutsetning for det utenlandsadopterte barnets språkutvikling og språkforståelse. Vygotsky poengterer at barnet lærer først gjennom samspill med andre, deretter blir kunnskapen tatt opp og gjort til sin egen; den blir internalisert, og barnet tilegner seg ny språkforståelse ved å se sammenhenger og finne nye meninger i begrepene. I følge Vygotsky (2008) er reglene for den indre talen at meningen (avhengig av språkets kontekst) dominerer over betydningen (gjenspeiler et generalisert begrep). Mening representerer her en mellomfase mellom barnets individuelle tenkning; dvs. en tenkning som ikke kan meddeles andre, og språklige tenkning som er begripelig for andre. Mens betydning står for sosialisert og godtatt resonnement.

I indre tale er to viktige prosesser vevd inn i hverandre; overgangen fra ytre kommunikasjon til indre dialog, og ytring av ens innerste tanker i språklig form, slik at de kan meddeles andre. Vygotsky legger stor vekt på å forstå den sammensatte prosessen som fører frem til en voksen, moden tenkning. Det lille barnet oppfatter ingen logisk eller begrepslignende sammenheng mellom verdens fenomener. Det er tingene slik de foreligger, eller dukker opp i synshorisonten, som beskriver deres "sammenheng". Etter hvert vil ulike ytre kjennetegn som størrelse, form, farge etc. gjøre det mulig å ordne tingene i grupperinger. Senere går dette over i logiske årsaksforbindelser som fører til den modne vitenskapelige og begrepsmessige tenkningen. For å hjelpe de utenlandsadopterte barna til å gruppere og kategorisere, er det viktig at barnehagen holder orden og har et oversiktlig system hvor leker og materiell er sortert. Ulike kasser, bokser, kurver, skap og hyller med merker og symboler vil hjelpe barna til å sortere og gruppere.

Det sosiokulturelle perspektivet til Vygotsky (2008) innebærer at mentale prosesser opptrer først mellom mennesker idet de konstrueres gjennom felles aktiviteter. Når det utenlandsadopterte barnet deltar i aktiviteter sammen med voksne eller flinkere jevnaldrende i barnehagen, utveksler de ideer, måter å tenke på og måter å representere noe på. Barnet internaliserer disse fellesskapte ideene. De utvikler kunnskap, ideer, holdninger og verdier gjennom at de tilegner seg måter å handle og tenke på som fins i kulturen, og som de dyktigste medlemmene i gruppen behersker. Den kognitive utviklingen er avhengig av den sosiale interaksjonen og språkutviklingen. Vygotsky legger stor vekt på voksnes og de dyktigere jevnaldrendes betydning for barnets språklige læring. Denne voksenassistanzen støtter det utenlandsadopterte barnet mens det bygger en språkforståelse som etter hvert gjør at det kan løse problemer på egen hånd.

4.2.2 Erfaring og læring

Vygotsky skiller ut to grunnleggende former for erfaring, noe som gir opphav til to forskjellige, men gjensidig beslektede begrepsgrupper: den vitenskapelige og den spontane (Vygotsky, 2008, s. 238). Her snakker vi om to prosesser som er avhengige av hverandre, hvor det spontane representerer barnets utvikling, og det vitenskapelige er uttrykk for den stimuleringen barnet får.

Strandberg (2008, s. 166) sier at de vitenskapelige begrepene ikke direkte overføres fra den voksne til barnet. De vitenskapelige begrepene åpner i stedet rom eller en sone der barnets hverdagslige og spontane begrep kan finne sin plass. De vitenskapelige begrepene baner på denne måten vei for de hverdagslige begrepenes utvikling – barnet overtar ikke automatisk de vitenskapelige begrepene, det fortsetter med å arbeide med sine hverdagslige prosesser, men i et annet rom, på et nytt nivå.

I barnehagen vil vitenskapelige begreper oppstå under strukturerte situasjoner som for eksempel samlingsstund, eventyrstund og andre voksenstyrte, tilrettelagte aktiviteter. I slike situasjoner blir det utenlandsadopterte barnet presentert for logisk definerte begreper, mens spontane begreper oppstår gjennom barnets egne refleksjoner over hverdagserfaringer i leken. I voksenstyrt ”formidling” blir barnet invitert inn i et mer avansert rom, der de ved hjelp av sine egne forestillinger kan fortsette med å fundere – hvis de vil.

Vygotsky (2008) hevder at spontane begreper arbeider seg ”oppover” i retning av større abstraksjon og baner dermed veien for vitenskapelige begreper som utvikler seg ”nedover” i større konkrete. Starten på et spontant begrep kan vanligvis spores til et direkte møte med en konkret situasjon, mens et vitenskapelig begrep innebærer en ”formidlet” holdning til dets gjenstand fra først av.

Det stedet hvor barnets empiriske rike, men uorganiserte spontane begreper, ”møter” det voksne resonnementets systematiske karakter og logikk, er det som Vygotsky (2008) betegner som ”den nærmeste utviklingssone”. Han kaller det for læringens dialogkarakter. Som følge av et slikt ”møte”, kompenseres svakheten i den spontane tenkningen av styrken i den vitenskapelige logikken. I barnehagen blir det da viktig å bringe spontane begreper opp på et bevisst utviklingsnivå som kan sikre at de vitenskapelige begrepene faktisk ligger litt over de spontane. Det utenlandsadopterte barnet må ha noe å strekke seg etter, men man må samtidig ikke forsere språk- og begrepsutviklingen.

4.2.3. Nærmeste utviklingszone

”Forskjellen mellom barnets faktiske intelligensalder og det nivået det når ved problemløsning ved hjelp, viser barnets nærmeste utviklingszone” (Vygotsky, 2008 s.166). Med andre ord forstår jeg det slik at den nærmeste utviklingssonen er distansen mellom det barnet kan prestere på egen hånd, barnets faktiske utviklingsnivå, og det som kan presteres sammen med andre, barnets potensielle utviklingsnivå.

Gjennom samspill og samhandling med andre kommer det utenlandsadopterte barnet i kontakt med og tilegner seg det sosiale verktøyet som kalles språk. Et verktøy som barnet senere skal omforme til instrument for egen tenkning og forståelse. Sosiale interaksjoner forsyner barnet med språk (Strandberg, 2008). Til å begynne med har språket en kommunikativ og sosial funksjon. Det vi gjør når vi snakker med hverandre, skaper råmateriale og danner grunnlag for våre indre samtaler, det vi kaller tenkning. Vekselspillet mellom ytre og indre aktivitet danner grunnlaget for læring og forståelse.

Barnehager som skaper mange arenaer for samhandling mellom barn og voksne, og barn imellom, vil kunne skape en kraftfull plattform for utenlandsadopterte barns læring og forståelse. Når førskolelæreren oppfordrer det utenlandsadopterte barnet til å oppsøke et annet barn, bidrar det til språkutvikling og språkforståelse hos barnet (Strandberg, 2008, s. 64).

Også kommunikasjonen og samspillet mellom førskolelæreren og det utenlandsadopterte barnet må ha progresjon og utvikling som mål. Barnet bør gis språklige utfordringer ved at kommunikasjonen ikke legges på det nivået barnet allerede behersker, men på et litt høyere nivå. Det kan da godt hende at barnet i en periode opplever at kommunikasjonen gir liten eller ingen forståelse. Plutselig kan bitene falle på plass; barnet har fattet og forstått nye begrep, og utviklingen gjør et lite sprang framover. Det vektlegges at det utenlandsadopterte barnets språk utvikles med hjelp av førskolelæreren, og gjennom førskolelærerens deltagelse. Strandberg (2008) refererer til Vygotsky når han vektlegger at førskolelæreren både er utfordrer og deltager.

I interaksjonen mellom førskolelæreren og det utenlandsadopterte barnet oppstår det en kreativ spenning mellom barnets ennå ikke utviklede språkkompetanse og førskolelærerens mer avanserte språk. Denne asymmetriske spenningen er svært viktig for progresjonen i barnets språkutvikling. Det utenlandsadopterte barnet møter altså noe som er betydelig over dets evne, men som like fullt utøver innflytelse på dets utvikling og medvirker til at det kan utfolde seg langt utover sin aktuelle og individuelle begavelse. Barnet gjør det som det ikke kan, men som det likevel kan, sammen med førskolelæreren.

Vygotskys begrep ”den nærmeste utviklingssonen” uttrykker spenningsforholdet mellom mestring og utfordring. Blir avstanden for liten, blir det for lite utfordrende. Blir avstanden for stor, kommer frustrasjonen. Problemet er selvsagt sammen med barnet å finne dette balansepunktet. Det er i denne sammenhengen at det gir god mening å kalle arbeid med barn for en kunst mer enn en ferdighet.

4.2.4. Imitasjon

Imitasjon og læring spiller en viktig rolle for barnets utvikling. Når det utenlandsadopterte barnet lærer seg det nye morsmålet, er imitasjon helt nødvendig. Det barnet kan gjøre i samarbeid med noen i dag, kan det klare alene i morgen (Vygotsky, 2008). Språkstimulering og læring skal være i forkant av det utenlandsadopterte barnets språkutvikling, dvs. det må tas sikte på å utvikle funksjoner som er i ferd med å modnes – ikke funksjoner som allerede er modnet. Utnyttelse av perioder hvor det utenlandsadopterte barnet er særlig følsom for språkstimulering, vil ha positiv betydning for den videre utviklingen av språket og språkforståelsen.

I følge Vygotsky (2008) er ikke imitasjon en mekanisk prosess hvor alle kan imitere nesten alt, hvis man bare blir vist hvordan det gjøres. For å kunne imitere må man ha midlene til å gå fra noe man kjenner, til noe nytt. Et hvert barn kan gjøre mer når det får hjelp, enn det kan klare på egen hånd – men bare innenfor de grensene dets eget utviklingsnivå setter. Kvaliteten på den språklige interaksjonen mellom førskolelæreren og det utenlandsadopterte barnet er avgjørende for en god imitasjon. Det samme gjelder interaksjonen mellom det utenlandsadopterte barnet og de andre barna. Utfordringen i barnehagen blir å finne slike ”gullstunder” hvor førskolelæreren kan legge til rette for situasjoner som kan gi fart og bane vei for fortsatt utvikling på et høyere nivå (Strandberg, s. 170).

4.3. Seligman – positiv psykologi

Positiv psykologi er en retning innen psykologien som ble utviklet av Martin Seligman (2007) tidlig på 1990-tallet. Han bekymret seg over at psykologien utelukkende legger vekt på å oppdage mangler og reparere skade. Tradisjonelt forbindes psykologien, i følge Seligman, i stor grad med diagnostisering og behandling av sykdom.

Et hovedmål for positiv psykologi er at den skal integrere mer positivitet og komme bort fra sin nåværende altfor sterke fokusering på sykdom og diagnostisering. Positiv psykologi har tre grunnsøyler (Seligman, 2007): Studie av positive følelser, studie av positive trekk (egenskaper og evner) og studie av positive institusjoner (for eksempel familien og barnehagen). Ut fra dette er det spesielt studiet av følgende tre aspekter den positive psykologien er opptatt av: For det første er det

opplevelsen av positive emosjoner og optimisme. Det engasjerte liv er også viktig. Det å være totalt oppslukt av noe ser ut til å virke positivt inn på den psykiske helsen. Og sist, men ikke minst, det meningsfulle livet – å vite hva du er god til - hva som er din styrke og så bruke evnene dine til å tjene noe som er større enn deg selv.

Seligman (2007) er opptatt av viktigheten av å forebygge problemer heller enn å reparere skader, og fremhever den positive psykologien som en viktig bidragsyter. Ved å fokusere på og bygge opp under styrker inne i og utenfor individet, vil man kunne hjelpe mennesker til å få det beste ut av livet og oppgavene sine. Seligman hevder at slik psykologien fungerer i dag, får enkeltindividet altfor mye fokus. I tillegg kommer fokuset først når individet har utviklet problemer. Ved å fokusere på og jobbe med positive faktorer både i omgivelser og ved den enkelte, vil mye lidelse kunne avverges. Positive følelser har konsekvenser som er utvidende, oppbyggende og bestandige. Til forskjell fra negative følelser, som begrenser repertoaret vårt til å overvinne faren som truer, støtter og meddeler de positive følelsene vekst. Seligman (2007) hevder at når et lite barn opplever trygghet, så føler det positive følelser. Da vil det rette seg ut mot omverdenen og øke ressursene sine ved å utforske og leke. Det trygt tilknyttede barnet begynner å utforske og oppnå mestring tidligere enn et barn med utrygg tilknytning. Men enhver fare bremser utforskningen, og hvis moren (eller en betydningsfull omsorgsperson) forsvinner, setter negative følelser inn. Da vil barnet, selv om det er trygt tilknyttet, falle tilbake til sitt sikre, men begrensede, repertoar. Det vil ikke ta noen sjanser og det vil begynne å gråte. Dette må man ta hensyn til når det utenlandsadopterte barnet kommer til Norge, slik at man ikke forserer utviklingen når barnet skal lære seg et helt nytt språk i helt nye omgivelser med nye omsorgspersoner som det skal knytte seg til både hjemme og i barnehagen.

Det er viktig at tryggheten etableres i barnets nye omgivelser, slik at positive følelser oppstår og at "ressursbanken" deres fylles. Dette fører til at det utenlandsadopterte barnet igjen får lyst til å utforske, noe som så skaper mestring. Denne mestringen skaper flere positive følelser, og danner en oppadgående spiral av gode følelser: Mer mestring og enda flere gode følelser.

I følge Seligman (2007) fører positive følelser og emosjoner til at barnet "kastes" over i en annen måte å tenke og handle på. Barnets tenkning blir mer kreativ og åpen, og barnet blir mer dristig og får lyst til å utforske mere. For å bygge opp barnets trygghet er det av stor betydning at det opplever å være avholdt og elsket i en atmosfære av varme og godt humør (Seligman, 2007).

I barnehagen er det viktig å vektlegge at det utenlandsadopterte barnets handlinger har betydning for det gode samspillet. For eksempel kan man speile barnet når det banker to ganger i bordet ved å svare med også å banke to ganger; tre ganger, en gang osv. Samarbeid om klosser og esker som stables, er også et godt samspill. Det samme er lesing av bøker og blader.

Seligman (2007, s. 216) sier at lek pr. definisjon er prototypen på tilfredsstillelse. Den omfatter nesten alltid mestring, og skaper flyt for barn i alle aldre.

Interaksjonen mellom førskolelæreren og det utenlandsadopterte barnet bør altså være preget av ros, oppmuntring og positiv irettesettelse. Det er viktig å fortelle barnet hva det skal gjøre, i stedet for å si ”nei” og kommentere det barnet ikke skal gjøre. Seligman (2007, s. 212) fremhever også at det er viktig å bygge opp og forsterke barnets styrker og positive sider. Gjennom å styrke den språklige mestringen hos det utenlandsadopterte barnet, vil dette sette i gang en oppadgående spiral med positive følelser.

5. ANALYSEPROSESSEN

Min analyse er gjort på bakgrunn av observasjoner i barnehagen og intervju med to førskolelærere i samme barnehage. Observasjonsarbeidet ble gjennomført ved deltagende observasjon, og jeg hadde utarbeidet en intervjuguide på forhånd. Mitt fokus har gjennom hele perioden vært samspill, samhandling, interaksjon og kommunikasjon. Jeg ville observere og reflektere over hvordan førskolelærere støtter utenlandsadopterte barn i deres språkforståelse og språkutvikling og knytte dette til teori og egne erfaringer. Det var også nødvendig å belyse førskolelærernes forståelse av det «bruddet» utenlandsadopterte barn får i sin språkutvikling.

I løpet av observasjonsperioden fremstod det klart for meg hvilken betydning gode samhandlingssituasjoner har for utvikling av språkforståelsen til utenlandsadopterte barn. Jeg forsøkte å finne ut av hva det er som hjelper og støtter barnet til å komme videre i sin forståelse av sitt nye morsmål, men jeg opplever at det fortsatt gjenstår utfordringer i å komme til bunns i denne problemstillingen. Det utenlandsadopterte barnet svarer og kommuniserer som om det forstår, men atferden hos barnet kan i enkelte tilfeller tyde på noe annet. Jeg opplever at det kan være sprik mellom hva det utenlandsadopterte barnet uttrykker språklig, og det som uttrykkes nonverbalt gjennom handlinger og atferd.

Under intervjuene opplevde jeg at intervjuguiden var litt for omfattende, og at den hadde mange spørsmålsstillinger som gjentok seg, og som kunne slås sammen. Forøvrig var spørsmålene relevante, og jeg opplevde at førskolelærerne var både engasjert i temaet og hadde mange tanker rundt språkforståelsen til utenlandsadopterte barn. Jeg opplevde at intervjuguiden var utformet på en så åpen måte at temaene samsvarte med det som jeg hadde observert i mine feltstudier på avdelingene, og som vi uformelt hadde kommentert og reflektert over underveis. Det var derfor enkelt å spinne videre på det som jeg hadde observert, og få dette utdypet i intervjuene. Dette

opplevde jeg som meningsfullt i forhold til min problemstilling. Ut fra dette var det også enkelt å stille oppfølgingsspørsmål og få førskolelærerne til å utdype sine uttalelser og svar; og samtidig se dette i sammenheng med konkrete episoder og eksempler fra hverdagssituasjoner på avdelingen.

Dermed kunne jeg ta utgangspunkt i temalisten når jeg skulle bearbeide det innsamlede datamaterialet. I tillegg kategoriserte og kodet jeg protokollene fra mine observasjoner, og fant frem til emner og begrep som gjentok seg, og dermed ble sentrale og fremkom tydelig i førskolelærerens bevissthet om og støtte til barnas språkforståelse og språkutvikling. Mitt teoretiske utgangspunkt ble en ramme for min problemstilling, og jeg brukte teorien som innfallsvinkel ved tolking av mine observasjoner og uttalelser førskolelærerne kom med. Jeg utarbeidet tre hovedkategorier, hver av dem med tre tilhørende underkategorier, på bakgrunn av hva som framkom under observasjonene og intervjuene. Disse er skjematisk fremstilt i vedlegg 6.

Alle sitater i den videre teksten er hentet fra observasjonsprotokollen og det transkriberte materialet jeg satt igjen med. Jeg avslutter hvert sitat med deltagerens initialer, og oppgir hvor i teksten uttalelsen er hentet fra. (I:8) viser for eksempel til Ingers uttalelse, fra side 8 i det transkriberte datamaterialet og (Obs:3) viser til observasjon nummer 3.

6. RESULTATER

I denne delen av oppgaven presenterer jeg de konkrete kategoriene som ble dannet ut fra datamaterialet som forelå etter observasjonene og intervjuene. Jeg vektlegger konkrete uttalelser fra førskolelærerne og nedtegnede notater fra mine observasjoner, samtidig som jeg gir en teoretisk forståelsesramme og kommer med egne refleksjoner rundt fenomener som berøres. Informantene er nærmere beskrevet i egen informantmatrise (vedlegg 1).

6.1. Språkutvikling

Vygotsky (2008) skiller mellom den prosessen man går gjennom når man lærer et fremmed språk, og når man utvikler sitt eget morsmål. Han hevder at når vi lærer et fremmedspråk, bruker vi ordbetydninger som allerede er godt utviklet i morsmålet, og bare oversetter dem. For utenlandsadopterte barn som må lære seg et nytt morsmål før det første morsmålet er godt nok utviklet, vil flere ha behov for hjelp og støtte i å finne gode ordbetydninger for å få en grunnleggende god språkforståelse. Det nye morsmålet blir på en måte i begynnelsen et fremmed språk for det utenlandsadopterte barnet, men etter hvert som det opprinnelige morsmålet forsvinner, vil barnet ikke

ha muligheter for å oversette dette nye språket til et språk som det har godt kjennskap til fra før. I de fleste tilfeller vil barnet heller ikke ha personer i nærmiljøet som kjenner det opprinnelige morsmålet.

Alderens betydning for språkutviklingen ved adopsjon er omdiskutert. Et forhold som må tas i betraktning er at språkutviklingen på mange måter anses å starte allerede mens barnet ligger i mors mage ved at det registrer mors tale, ord og klanger i språket (TRAS¹, 2003, s. 26). Med dette som bakgrunn kan man kanskje si at alle utenlandsadopterte barn får et form for språkbrudd.

6.1.1. Språkforståelse

Et barn som blir adoptert fra utlandet, vil kun ha forutsetninger for å forstå det nye språket ut fra sin opprinnelige kulturelle bakgrunn. Fordi barna må skifte til et morsmål som representerer en annen og ny kultur, kan de, i følge Vedeler (2007, s. 95), fortolke budskap slik at det kan oppstå misforståelser. Siri uttrykker at hun er imponert over de utenlandsadopterte barna, og sier:

Jeg beundrer dem. Barna blir rykket opp fra det miljøet de kjenner, til noe nytt; nytt klima, regler, rutiner, kosthold m.m. (S:1)

Her gir førskolelæreren uttrykk for den totale omstillingen barnet må gjennom når det blir adoptert fra utlandet. Barnet får en annerledes språkutvikling enn den kontinuerlige utviklingen til enspråklige og tospråklige barn. Det er akkurat dette som er typisk for dem (Rygvdal, 2006). Barna får et brudd i språktilegnelsen fordi utviklingen av det første morsmålet avbrytes når de kommer til Norge. Barna må på mange måter starte på nytt med å forstå innhold og mening i ord og begrep. I tråd med dette er det naturlig at Inger reflekterer over hva Martin egentlig forstår:

Han henger kanskje litt etter, setningsbygging og sånn. Litt enkle setninger, har jeg lagt merke til. Men jeg er litt usikker på om han forstår, da (I:1)

Den usikkerheten som Inger uttrykker i forhold til om det utenlandsadopterte barnet fullt ut har opparbeidet seg forståelse av sitt nye morsmål, kan illustreres i denne observasjon hvor Martin og flere andre barn leker butikk ute i gangen. To gutter står bak disken mens Martin småspringer rundt og hopper opp og ned:

Petter: Kom til butikken vår (smiler...)

Martin: Jeg kan ikke se (har ei lue nedover øynene)

Petter: Ikke gå der (ergerlig, henvendt til Martin)

Martin: Jo, men jeg har ei lue (er sint i øynene)

Petter: Du er ikke morsom (irretsetter Martin)

Even: Du forstår ikke butikk-leken (irritert)

Lars: Gå bort (skyver Martin unna)

Martin: Jeg vil være i butikken (brøyter seg inn bak disken)

Martin: Hehe.... (kaster lua opp i været)

¹ TRAS – Tidlig Registrering Av Språkutvikling; et samarbeidsprosjekt mellom Brevvedt kompetansesenter, Eikelund kompetansesenter, Institutt for spesialpedagogikk (Universitetet i Oslo), Senter for atferdsforskning og Senter for leseforskning (begge ved Høgskolen i Stavanger)

Anders: Hooooo (tar i mot lua, ler... synes Martin er artig)

Martin: Det er mi lue (tar lua fra Anders, springer ut av butikken)

Førskolelæreren kommer ut i gangen og foreslår for Martin at de sammen kan ta med seg penger (steiner) slik at de kan handle i butikken:

Martin: Jeg skal ha hele butikken (legger alle steinene på disken)

Martin: Alt (tar med seg flere «ting» fra butikken, flirer, brøyter seg frem)

Lars: Neiiii... (henter «tingene» tilbake)

Martin: Neiiii.... han tar (blir frustrert) Da blir jeg sint! (roper)

Her ser vi at selv om førskolelæreren prøver å støtte Martin i å komme inn i leken, så strever han med å forstå kodene i leken. Inger kommer nå med et nytt innspill ved å minne han på, og gjenkalle for han, at han tidligere har vært med henne på butikken:

Førskolelærer: Du har jo vært med meg på butikken, husker du? (gjenkaller)

Martin: Nei, nei... (kaster lua mot førskolelæreren – armer og bein til alle kanter)

Førskolelærerens forsøk på å hjelpe Martin inn i leken fungerer dårlig, så da blir Martin tatt ut av situasjonen og inn på kjøkkenet. Han blir motvillig med, og etter ei stund kommer begge tilbake; nå roligere:

Førskolelærer: Nå vil Martin kjøpe brød

Martin: Jeg skal kjøpe brød (gir Lars noen steiner – innpass)

Lars: Vær så god (får en treklosse – blir møtt positivt – inkludert) (Obs.14)

Her viser førskolelæreren tålmodighet og utholdenhet i sin innsats for å støtte Martin i hans søken etter forståelsen av språket og metodene som blir brukt i butikkleken. Hun forsøker å få Martin til å forstå en abstraksjon som at steiner kan være penger. Hun appellerer videre til hans oppmerksomhet og hukommelse ved å minne han på at han har vært på butikken. Likevel har Martin vansker med å forstå budskapet i leken. Etter min mening gir Martin her også uttrykk for at han strever emosjonelt, noe som flere utenlandsadopterte barn gjør. Emosjonelle vansker og utrygghet kan hemme språkutviklingen og språkforståelsen ved at barnet bruker mye krefter på angst og uro (Rygvoid, 2006). Derfor anser jeg det som klokt at førskolelæreren tar det utenlandsadopterte barnet ut av en komplisert situasjon, roer barnet emosjonelt og samtaler med det om hva som kan være lurt å gjøre i kommunikasjon og samhandling med andre barn. Dette vil hjelpe barnet med å utsette umiddelbare behov, og sette ord på egne tanker slik at de overordnes atferden (Strandberg, 2008).

Siri kommer inn på et forhold som kan blende flere av oss, nemlig at utenlandsadopterte barn tilsynelatende lærer seg det nye morsmålet raskt, og hvilken betydning dette kan ha for språkutviklingen:

Kanskje de lærer språket for fort? At de ikke klarer å sette det inn i riktig sammenheng. De klarer kanskje ikke å forstå alle ordspill; at språket blir oppfattet bokstavelig. For eksempel: Når barnet skal kle på seg buksa, så kan jeg si: ”Nå skal foten inn i huset sitt” (S:1)

Siri ser at en rask innlæring av det norske språket, kan ha sammenheng med det utenlandsadopterte barnets noe mangelfulle forståelse av tvetydigheter og abstrakt tenkning utover det som konkret skjer her og nå. Det at barnet raskt begynner å bruke norske ord og uttrykk, betyr ikke det samme som om at det forstår meningen bak begrepene. Forståelsen kan bli overfladisk, og språkets dybde blir mangelfull.

I lys av teori om begrepsutvikling (Strandberg, 2008) forstår jeg dette slik at det utenlandsadopterte barnet her fortsatt er avhengig av konkrete objekter, og har vansker med å løsrive seg fra det åpenbare visuelle som det ser. Ut fra barnets alder vil det være naturlig å forvente at det behersker den prosessen som skjer når tenkningen overordnes aktiviteten, dvs. at barnet styrer tanken og gir verden mening. Inger kan også fortelle at fleip og humor kan være utfordrende å bruke:

Han har humor med de andre, men han har ikke forstått den da. Da kan han bli sint, altså..... hvis jeg tuller med han. Overdriver litt, men merker at han får sånn mørkt blikk, da må jeg si at jeg tuller. Han flirer ikke da, han er ganske alvorlig. Forstår det ikke, den fleipen... Men han har jo sikkert humor, han og da. Men han har ikke oppdaget den enda, da, hvordan humor er (I:8)

I forhold til dette gjorde jeg en observasjon hvor førskolelæreren forsøker å bruke humor for å løse en situasjon hvor Martin går rundt og rundt med en bil i handa, og «flyr» med den over hodet på flere barn som sitter rundt bordet. Barna sier flere ganger at han skal slutte og gå vekk; at han plager dem:

Førskolelærer: Flyr du med bilen, du da? (litt ertende tonefall...)

Martin: Iiiiiii..... (ser sint på førskolelæreren)

Førskolelærer: Tuller jo litt nå da, jeg (smiler, rører ved armen til Martin – fysisk, prøver å roe ned)

Martin: Nå er jeg løve (tar et teppe over hodet – går inn på det lille lekerommet – urolig) (Obs:2)

Ut fra min tolkning, bekrefter dette at Martin ikke oppfatter den lille humoren Inger bruker. Grunnen til at han går inn på det lille lekerommet, er den uroen som preger hans atferd. Selv om det utenlandsadopterte barnet i perioder kan vise mangelfull forståelse av tullepråk og språk brukt i overført betydning, er jeg av den oppfatning at på sikt vil fleip og humor bidra til at barnet reflekterer over språket på en ny måte og dermed blir mer språklig bevisst. Barnet vil etter hvert oppdage at ord kan ha flere betydninger, alt etter i hvilken sammenheng (kontekst) det blir brukt. Jeg vil også tro at hvor aktivt det utenlandsadopterte barnet strever med å etablere et godt grunnlag for samhandling og kommunikasjon, vil ha betydning for hvordan det utvikler forståelsen for det som Siri betegner som ”de bitte små nyansene” i språket. Hun forteller:

De andre barna forstår de bitte små nyansene; humor, tullepråk..

”Hei på deg, Per vei”.

Da spør han meg: ”Hvorfor sier du sånn?” (S:1)

Siri kommenterer selv at kanskje han ikke skjønner den lille humoren. Hun mener at ingen av de andre barna vil finne på å spørre om det, for de skjønner slikt mere intuitivt.

6.1.2. Forebygging

Tidlig innsats og forebyggende språkstimulering er en av barnehagens sentrale oppgaver.

I Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2006) står det under punkt 2.5. om språklig kompetanse:

”Språket er personlig og identitetsdannende og nært knyttet til følelser. Morsmålet er viktig for opplevelse av egen identitet og mestring på mange områder. Et godt utviklet morsmål er en grunnleggende forutsetning for den videre språklige utviklingen”

Det poengteres videre at barn som har språkvansker må få tidlig og god hjelp.

Min erfaring er at personalet i barnehager har lite kunnskap om at utenlandsadopterte barn har en annerledes språkutvikling enn det barn som er født i Norge har. Språkutviklingen hos utenlandsadopterte barn skiller seg også fra barn med minoritetsbakgrunn og tospråklige barn. Jeg opplever også at det er lite bevissthet om hvordan barnehager skaffer seg kunnskap om hvilke språklige forhold de skal være særlig oppmerksom på når et utenlandsadoptert barn starter. Inger uttrykker det slik:

Har ikke tenkt over dette emnet før...

Men disse barna mister jo et språk, foreldrene kan jo ikke det språket, og de klarer jo ikke å opprettholde sitt morsmål. At han må begynne på nytt, i alle fall når de er såpass store når de kommer hit. Men det er jo lyder og språk og miljø som har betydning for det ufødt og nyfødte barnet også (I:2)

Også Siri kommer inn på dette under intervjuet:

Jeg tror barna savner morsmålet sitt; i alle fall i starten. Det er ”språkteppe” de har med seg. Hva gjør det med barnet? (S:3)

Det er ikke alltid like åpenbart at utenlandsadopterte barn strever med språket, fordi de kan kommunisere godt, enten med talespråk alene eller talespråk sammen med kroppsspråk. Den gode kommunikasjonsevnen kan være med på å skjule at språkforståelsen er dårligere enn hva man skulle tro, blant annet fordi voksne vanligvis vurderer barnets språkferdighet ut fra hva det sier. Rygvold (2004) forklarer dette med at noen av barna har uforklarlige vansker med å forstå vanlige ord, på tross av at de bruker ordene tilsynelatende korrekt. De kan faktisk ha «hull» i forståelsen av ord som er så daglige at det er vanskelig å forstå at de ikke mestres.

Det er ulike oppfatninger om det utenlandsadopterte barnet bør begynne i barnehagen, og om når det skal begynne. Noen mener at adoptivbarn som har tilknytningsvansker, også har sosiale utfordringer, og at det er viktig med en kritisk vurdering av når det er hensiktsmessig med

barnehagestart. Siden det ofte er stort fokus på identitet og tilpasning i starten av adopsjonen, er min erfaring at språkutviklingen kan komme noe i bakgrunnen. Den blir tatt mere som gitt, i den forstand at den vil gå litt av seg selv. Av den grunn mener jeg at det er av stor betydning at barna begynner i barnehagen så snart som mulig, men at tiden barnet oppholder seg der gradvis kan tilpasses etter individuelle behov.

Men barnehagen har ikke spesielle språktiltak..... (S:1)

Denne uttalelsen fra Siri avspeiler det som er vanlig oppfatning og praksis i barnehager. Barnehagene er lite bevisste når de tar imot utenlandsadopterte barn, og de preges av en vente-og-se-holdning. Etter min oppfatning bør barnehagen umiddelbart starte med kartlegging av språket, og i den sammenheng er det vanlig å bruke TRAS – tidlig registrering av språkutvikling. I samtale med Inger forteller hun at barnehagen etter hvert har tatt kontakt med logoped i forhold til Martin:

Sånn begrepsutvikling, burde kanskje blitt kartlagt nærmere. Logopeden mente vi skulle kartlegge i forhold til TRAS, gå videre derfra. Ho mente at det var kanskje ikke bare språk, men andre ting som han trenger litt bistand til da.. Hjelp til å komme inn i leiken, hjelp til å roe seg ned – han trenger det og. Han klarer ikke å stoppe sjøl, han bare raser rundt. TRAS sier jo noe om oppmerksomhet og samspill og sånn også... og begrepsutvikling (I:3).

Den uroen hos Martin som Inger beskriver her, preger mye av hans atferd, noe følgende observasjon viser: Martin kjører med en lastebil rundt og rundt oppe på bordet. Fire andre barn og førskolelæreren sitter og bygger med treklosser ved samme bord:

Martin: Jeg må kjøre her (kjører rundt og mellom husene som barna bygger)

Førskolelærer: Ja, hvor skal veien være? (åpent spørsmål)

Martin: Den går her (viser at den går mellom to av barna – Petter og Vidar)

Førskolelærer: Ja, kanskje vi må bygge den sammen (smiler til Petter og Vidar)

Førskolelærer: Men dere, hva kan vi bygge den med?

Petter: Slik! (legger flate klosser der veien skal være)

Førskolelærer: Hva mer kan vi ha til bilen? (inviterende tonefall, til alle)

Førskolelærer: Skulle vi hatt garasje eller? Martin, skulle vi det? (opprettholder kontakt med Martin)

Martin: Hææææ.. (fortsetter å kjøre rundt, hører ikke på førskolelæreren - urolig) (Obs:8)

Uansett hva denne uroen kommer av, legger jeg merke til at den påvirker kommunikasjonen og spillet mellom Martin og de andre barna og førskolelæreren. Ved å kartlegge språkforståelsen tidlig hos utenlandsadopterte barn, mener jeg vi kan hjelpe barnet bedre til å forstå hverdagen. I lys av Vygotskys (2008) teori vil en meningsfull samhandling og interaksjon med andre, utvikle barnets språklig kompetanse gjennom de utfordringene de møter. Med andre ord, det er en nær sammenheng mellom språk og atferd.

6.1.3. Avmakt

I følge Palsdottir (2008) er uhensiktsmessig atferd ofte et uttrykk for noe bakenforliggende som det utenlandsadopterte barnet mangler ord for å uttrykke. Det er lett å forstå at førskolelærere kan føle seg maktesløs overfor uhensiktsmessig atferd i det utenlandsadopterte barnets samspill med andre barn og voksne. Inger forteller at hun føler litt at det ikke er nok ressurser til å hjelpe der det er behov:

Gir beskjeder, men.... Tenker nesten at jeg kan la være å si noe, bare være med han å gjøre... Føler litt at jeg bare snakker og snakker og så hører han ikke etter..... hører jo at jeg bare gjentar meg sjøl..... Blir jo sånn masing. Blir ikke noe artig for de andre, heller .. Blablablabla.. Hele dagen. Vet ikke noe annet å gjøre, føler litt at man har ikke nok ressurser til å klare det (I:8)

Under mitt feltarbeid observerte jeg gjentatte ganger hvilke utfordringer Inger snakker om, noe som denne observasjonen illustrerer. Førskolelæreren ringer med ei bjelle for å signalisere at det er ryddetid:

Førskolelærer: Ryddetid, ryddetid (ser på Martin, han springer rundt)
Martin får låne bjella av førskolelæreren (for å fange oppmerksomheten hans)
Martin: Ryddetid, ryddetid (roper, springer rundt med bjella)
Førskolelærer: Nå skal du også rydde, Martin (tar bjella fra Martin)
Martin: Ryddetid, ryddetid (går rundt med en stol foran seg)
Førskolelærer: Jeg sa, nå skal du rydde, Martin (bestemt i stemmen)
Martin tar opp en bil fra gulvet og går rundt med den, kjører med bilen i luften
Førskolelærer: Martin, bilen skal stå i hylla (fortsatt bestemt, ser med strenge øyne på Martin)
Martin ler og dulter borti Grete med stolen, dunker bilen i hodet på henne
Førskolelærer: Martin, du skal rydde, sa jeg (streng, tar tak i armen til Martin – fysisk)
Martin setter bilen i hylla sammen med de andre bilene, fortsetter å springe rundt med stolen...
Martin: Jeg rydder klosser (putter noen klosser oppi "klossekurva")
Springer rundt med stolen igjen... (Obs:4)

Slik jeg ser det, antar jeg at Martin opplever kaos i denne ustrukturerte overgangssituasjonen, noe som krever tett oppfølging fra førskolelærerens side.

Det utenlandsadopterte barnet kan oppleves som om det "er imot", fordi barnet, etter det Haarklou (1998) hevder, har opplevd skifte av nære omsorgspersoner i sin tidlige barndom. Dette gjør de ikke fordi de vil være umulige, men fordi de gjennom dette gjenskaper sin form for trygghet. Dette mener han setter krav til førskolelæreren om å gi ubetinget kjærlighet og utviklingsfremmende kommunikasjon til språklig samspill med andre barn og voksne.

Seligman (2007) er opptatt av at i de tilfeller hvor barn og voksne kommer inn en nedadgående atferdsspiral som ikke fungerer, er det en stor utfordring for de voksne å bryte denne. Han hevder at den voksne da må dreie fokus mot situasjoner og aktiviteter som skaper positive følelser hos barnet. Dette mener jeg Inger viser forståelse for når vi drøftet forholdet under intervjuet,

men at hun samtidig også føler avmakt overfor hvordan hun kan hjelpe Martin videre i hans forståelse av sitt nye morsmål:

Om morgen for eksempel er jeg strengere med de andre. Strengere for jeg skjønner at de klarer det. Han kan ikke bare sette seg ned og spise brødskiva si og så pakke bort og ferdig med det. Først så skal han hjelpe meg litt på kjøkkenet og så skal han komme på det sjøl. Så tar han ett tygg no og ett tygg da og slik, holder på slik. Vet ikke noe annet å gjøre jeg da, det hjelper jo ikke at selv om jeg sitter ved siden av han, så får jeg jo ikke sitte der (I:8).

6.2. Lek og sosialt samspill

Før jeg startet mitt feltarbeid, hadde jeg gjort meg opp noen tanker om hvordan leken bidrar til å øke den språklige kompetansen til det utenlandsadopterte barnet. Disse tankene var basert på teori med fokus på interaksjonen mellom barnet og det sosiale miljøet og omgivelsene det lever i, og positiv psykologi.

I leken, hevder Strandberg (2008) at barna prater, resonnerer, krangler, forhandler og dikterer hverandre hele tiden. Dette handler om samspill, interaksjon og aktivitet; det utenlandsadopterte barnet utvikler språklig kompetanse i relasjon til de utfordringene som finnes i den verden det lever i.

Seligman (2007) fremhever leken som prototypen på tilfredsstillelse. Han er av den mening at den omfatter mestring og skaper flyt for barnet. På den andre siden poengterer han at barn også lærer av å feile og mislykkes. De trenger å føle seg triste, bekymrede og sinte. Når førskolelæreren søker å beskytte det utenlandsadopterte barnet mot nederlag, fratrar hun barnet verdifulle læringsmuligheter, og gjør det vanskeligere å oppnå mestring. Ved å forhindre nederlagsfølelser når f.eks. det utenlandsadopterte barnet søker innpass i leken, vil førskolelæreren, i følge dette, frata barnet verdifull språklig erfaring og læring. For at slike situasjoner skal føre til økt språkforståelse, vil det etter min mening forutsette at førskolelæreren har kapasitet til å følge opp barnet ved å sette ord på de følelser som oppstår underveis.

Samtidig vil førskolelæreren ha muligheter til å hjelpe det utenlandsadopterte barnet til å bruke språket hensiktsmessig når det søker innpass i leken, opprettholder leken og løser uenigheter og konflikter som oppstår. Gjennom en slik språklig bevisstgjøring vil barnet gradvis opparbeide seg en forståelse for hvilke strategier som fungerer i samspill med andre. Den voksne vil støtte barnet til stadig å mestre nye språklige utfordringer ved å lede det inn i nye og høyere nivå i sin språkutvikling og språkforståelse.

I barnas lek fant Vygotsky noe som skulle kunne kalles selve prototypen på de øyeblikk der lavere prosesser transformeres til høyere, nemlig utviklingssoner (Strandberg, 2008). Det sentrale i leken er at barnet skaper en liksomverden, en imaginær verden. I denne verden styrer barnet

aktiviteten, det gir selv verden mening. Leken hjelper barnet til å utvikle sin tenkning og språkforståelse. Siri er opptatt av sammenhengen mellom språk og sosiale relasjoner:

Barnet må bruke språket i sosiale relasjoner. Barna skal uttrykke ønsker, behov, si hva de mener og vise hvem de er. I leken bruker det språket både i fantasi og til metakommunikasjon. I leken går barn inn og ut av roller, fantasi og virkelighet – og språket brukes aktivt til det (S:2)

Inger tenker mere på hvordan det utenlandsadopterte barnet inkluderes i leken med de andre barna:

Han blir frustrert innimellom, og jeg har lagt merke til at i leiken da får han noen ganger ikke vært med, og så prøver jeg å spørre hvorfor... og sånn også... vi leker ikke det, vi – sier de andre. Opplever at han blir delvis inkludert, delvis ikke... (I:6)

6.2.1. Innpass i leken

Kriterier for å få adgang til leken varierer i de ulike lekesituasjonene. I følge Vedeler (2007) krever dette at det utenlandsadopterte barnet «leser», fortolker og forstår hva leken handler om, og at det samtidig har et repertoar av verbale og nonverbale kommunikasjonsferdigheter og adgangsstrategier for å få innpass i leken. Barn som innledningsvis bruker noe tid på å observere hva andre barn gjør, lykkes bedre med å få innpass i leken enn barn som ikke gjør det. De fleste barn gjør dette intuitivt, og Vedeler sier barna har en fornemmelse av at etablering av kameratrelasjoner gjerne tar tid, og at det krever tålmodighet. Siri fremhever også tålmodighet som en god egenskap for å få innpass i leken:

Jeg synes at samspillet fungerer veldig bra. Synes han samhandler og innpasser seg veldig fint på en lun måte med de andre barna. Han har jo ikke kommet så langt som de andre på sin egen alder.... at det går enda litt seinere for han. Men han virker så tålmodig i sin prøven og feilen,... han er aldri redd for å spørre verken de andre barna eller meg eller de andre voksne – hva det betyr og hvorfor sier du det? Hvorfor gjør du sånn, hvorfor sier du det? (S:3)

Med utgangspunkt i dette observerte jeg hvordan Per finner innpass i leken en morgen han kommer til barnehagen. Han setter seg på en stol inne på lekerommet og ser på tre barn som leker sammen. Per betrakter barna og prøver å få øyekontakt med Katrine – et av barna. Han tar bort i armen til Katrine de gangene hun går forbi:

Per: Hva leker dere? (ser på Katrine)

Katrine: At vi var på sykehus (fortsetter å leke)

Per: Hvor er det vondt? (henvendt til Katrine)

Per: Trenger dere medisin? (tar med noen steiner, gir dem til Katrine)

Katrine: Per, du må ligge her (inviterer og inkluderer)

Per: Jeg skal til legen (legger seg ned på golvet)

Vidar: Per er kanskje syk (undersøker armen til Per) (Obs:3)

Som vi ser, viser Per her at han forstår hva som er lekens tema, han har strategi for å komme inn i den, og han kommer med forslag til videreutvikling ved at han spør om de trenger medisin.

Inger beskriver en annen situasjon når Martin søker innpass i leken med de andre barna:

Martin er ikke så flink å komme inn i leiken på en sånn smidig måte da., bare hiver seg oppi. Han kan trampe midt oppi... tror ikke han legger merke til ...

De andre har jo den der: Kan jeg få være med? Og hvis de får nei, så trekker de seg ut og så begynner de med noe annet. De har jo litt sånne antenner, koder. For det er jo litt sånn gi og ta i leiken da. Det er litt sånn enveis da, med han, Han lytter ikke..... (I:5)

Dette med ikke å ta seg tid til å se hva de andre barna leker med, observerte jeg flere ganger. Martin stormer inn på det lille lekerommet hvor fire gutter leker på golvet med biler og klosser:

Martin: Uææææ..... (kaster seg inn døra til det lille lekerommet, gjør skumle grimaser, holder hendene i været)

Lars: Martin!! (prøver å stoppe Martin)

Petter: Ikke... (tar fort opp noen av bilene)

Martin: Jeg er en farlig løve... (tramper inn mellom de fire guttene)

Martin: Uææææææ..... (tramper fort rundt og slenger armene rundt seg, dulter bort Lars – litt ukontrollert)

Lars: Martin, gå bort! (skyver Martin fra seg)

Førskolelærer: Når du tramper inn, ødelegger du for leken (hun kommer inn på rommet, prøver å forklare konsekvens)

Martin: He... (bokser Anders i magen)

Førskolelærer: Du Martin, du må sette deg ned å leke med de andre (prøver å hjelpe han inn i leken)

Martin: Sånn.. (Han tar en bil fra gulvet, innpass, de andre godtar det)

Lars: Martin, du kan sitte her (blir inkludert)

Martin: Rrrrrrr..... (tar en bil og kjører med den i lufta, løper inn på det store lekerommet)

Martin: Jeg flyr (skifter fort lek, flyr over hodet på noen barn som sitter ved bordet) (Obs:2)

Denne observasjonen sammenholdt med det Inger sier i intervjuet, forteller og bekrefter, etter min oppfatning at Martin sliter med å oppfatter koden og meningen med lekeaktiviteten fordi språkforståelsen ikke er på plass. Den forteller meg også at førskolelæreren har noen utfordringer når hun skal støtte Martin i det språklige samspill med andre barn. Slik jeg ser det, ligger den største utfordringen i å være tett på Martin i forkant, slik at han får ro til å observere og forstå hva de andre barna leker. Samtidig har Martin behov for å lære og bruke språket til å sette ord på hva han tenker og føler i forhold til slike situasjoner. Denne prosessen setter krav til tid og ressurser, noe Inger også gir uttrykk for:

Skulle vært noen som følger han opp.... (I:1)

Jeg opplever det slik at førskolelæreren har kompetanse til å støtte det utenlandsadopterte barnet der det er i sin språkutvikling og språkforståelse, men at bevisstheten rundt dette er liten når barnet begynner i barnehagen. Her påhviler det et informasjonsansvar hos de instanser som det utenlandsadopterte barnet har kontakt med før barnehagestart, f.eks. helsestasjon, adopsjonsforeninger og styrende myndigheter, slik at barnehagen kan starte tidlig med sin innsats.

Som det fremgår av observasjonene og uttalelsen fra førskolelæreren, er Per og Martin ganske forskjellige i sitt sosiale samspill med andre barn. Begge tar kontakt med andre barn, men søker

innpass på svært ulik måte. De tar begge initiativ til lek og kommunikasjon, men det resulterer i ulikt samspill med andre barn noe som igjen gir ulik språklig erfaring. I lys av teori om samspill (Vedeler, 2007) tolker jeg det slik at dette viser i praksis hvordan ulik språkforståelse kan innvirke på lekekompetansen hos barn. Selv om Per og Martin har ulike strategier i leken, har jeg ikke inntrykk av at de andre barna tar avstand fra noen av dem, de blir ikke ignorert eller avvist. De andre barna ønsker å leke med de utenlandsadopterte barna på lik linje med de andre og inkludere de i leken. Utfordringen i det sosiale samspillet blir forståelsen av språket, lekekoder, samarbeid, turtaking og lekens innhold.

Jeg observerte at Per ofte valgte å leke med jentene og de barna som ikke lekte så voldsomt, mens Martin ofte søkte til de guttene som var litt eldre enn han. De største barna har også generelt en større forståelse av hvilke sosiale koder som gjelder i leken. Slike koder er som regel implisitte, underforståtte og uuttalte, og kan være vanskelig å forholde seg til dersom språkforståelsen henger litt etter. Jeg tror at dette kan være en årsak til noe av Martin sin frustrasjon, aggresjon og uhensiktsmessige atferd. Jeg tror videre at dette generelt hemmer læring, og at det blir en sperre for god, positiv læring av språkforståelsen. Barnet går derved glipp av sosiale og språklige erfaringer. Dette er en utfordring for førskolelæreren og barnehagen. Det virker som om Martin ikke tolker helt hva som er riktig tidspunkt for å ta initiativ til innpass i leken. Han har for dårlig tid og er urolig. Derved bryter han inn i leken. Det gode er at de andre gjerne vil ha han med, for han er jo morsom, og det skjer noe rundt han hele tiden.

6.2.2. Sosiale utfordringer

Den andre språklige og sosiale utfordringen som det utenlandsadopterte barnet står overfor etter at det har fått innpass i leken, er å kunne delta på en måte som bidrar til å vedlikeholde og videreutvikle den felles aktiviteten. Vedeler (2007) poengterer at dette setter krav til kvaliteten på den språklige interaksjonen det utenlandsadopterte barnet etablerer med de andre barna. I leken skal barna dele meninger og få en felles forståelse for kontekst, samhandling, tema og aktivitet. Dette er vesentlig for å få sammenheng i lekens handlingsrekke. Selv om Per lett får innpass i leken, forteller Siri at han kan trekke seg litt unna:

Tror det kan være litt slitsomt for han? Litt mye å holde styr på? Språklig, kanskje litt mye kanskje trekker seg litt tilbake og leker seg litt for seg selv. Setter seg litt på kjøkkenet og leker seg med klosser. Det blir jo mye ord, ... om han trenger å puste litt pga. språket eller om han må puste litt for at han blir sliten av leken.. eller begge deler. Det er veldig vanskelig å si for meg. Vet nok ikke sjøl heller. (S:4)

Som eksempel på en slik situasjon, er følgende observasjon: Per kommer ruslende inn på kjøkkenet for å se hva førskolelæreren holder på med, etter å ha lekt en stund med noen barn inne på lekerommet:

Per: Hva gjør du? (nysgjerrig)

Førskolelærer: Her blir det grønnsakssuppe.

Førskolelærer: Hvordan skal vi gjøre dette da? Hva skal vi ha oppi suppa?

Per: Gulrot

Førskolelærer: Hva lukter det av dette da? Æsj, det lukta vondt, det lukta godt. Dette liker jeg (Obs:9)

Etter min oppfatning kan dette være uttrykk for at Per har behov for å ta en pause fra de krav leken stiller, og at det ta tid til å fordøye de språklige opplevelser han erfarer. Samtidig er han nysgjerrig på hva førskolelæreren gjør og han søker nærhet til henne. I lys av teori om forholdet mellom erfaring og læring (Vygotsky, 2008), gir Siri her Per innføring i vitenskapelige begreper. Barnet tar de logiske begrepene med seg, reflekterer over dem, og gjennom senere å bruke de i hverdagen utvikles og utvides barnets språkforståelse. Det foregår en fornuftmessig imitasjon i den forstand at at barnet får innsikt i, og opparbeider seg erfaring og forståelse for, den voksnes aktiviteter. «Det barnet kan gjøre i samarbeid med noen i dag, kan det klare alene i morgen» (Vygotsky, 2008, s. 167).

Inger har erfaring med at Martin fungerer godt i barnegruppa i strukturerte situasjoner:

Ofte når det er voksenstyrt er det god samhandling, altså... selv om han blir fort lei, - for utfordringen er den uroen..... (I:6)

Flere ganger under mitt feltarbeid observerte jeg Martin i samling med de andre barna. En dag står alle i en ring på gulvet, og de skal høre Inger fortelle eventyret om «Dragen». Martin er litt urolig i starten, men Inger tar han i handa, og oppmerksomheten og interessen hans blir fanget når hun finner frem rekvisitter og klær som skal brukes i dramatiseringen av eventyret:

Det var en gang en konge (førskolelæreren tar frem et barn som får være kongen, og det får en kongekappe på seg)

Han hadde ei prinsesse (Martin får være prinsessa i dag, og får prinsessekjolen på seg)

Et barn kommenterer at Martin er jente, men det bryr han seg ikke noe om. Han er heller stolt over å ha fått en rolle i fortellingen.

Og så må vi ha en drage (et barn går inn i ringen, setter seg ned og får et teppe over seg – vi ser bare hodet...)

Og her er ridderen (et barn får en ridderkappe på seg)

Vi må også ha en engel (en annen voksen er det i dag, og får et hvitt teppe over seg) (Obs:11)

Førskolelæreren forteller hele eventyret, og jeg legger merke til at Martin trives i situasjonen. Det virker som om han er konsentrert om det som blir fortalt og hvilken oppgave han har. Jeg setter dette

i sammenheng med at det her er en kjent situasjon for han hvor det er klare, trygge og forutsigbare rammer med en voksen som har kontroll. Inger bekrefter dette slik under intervjuet:

Tror han er glad i voksne som er bestemt, tror han trenger det..... faste gode rammer, grenser og forutsigbarhet (I:6)

Når det utenlandsadopterte barnet gir uttrykk for uro og at tilværelsen virker noe uforståelig, vil en voksen som er trygg, klar, tydelig og forutsigbar, hjelpe barnet til å samle seg om det som skjer her og nå. Ved å mentalt være tilstede i det som skjer, vil det utenlandsadopterte barnet skaffe seg spontane og konkrete språklige erfaringer i sosialt samspill med andre. Sammenholdt med Vygotskys teori (2008) gir også slik erfaring opphav til ny språkforståelse, ved at barnet tar opp i seg (internaliserer) kunnskap fra den konkrete situasjonen, gjør den til sin egen og finner ny mening i begrepene og språket.

6.2.3. Mestring

For å kunne fungere språklig med andre barn, må det utenlandsadopterte barnet, i følge Strandberg (2008), ha utviklet evnen til å forstå meningen i de hendelser som skjer i den verden de lever i, som igjen gir en følelse av mestring. Sammen med varme og klare trygghetssignaler fører dette til positive følelser hos barnet og gode forhold for språkutvikling og språkforståelse (Seligman, 2007).

Siri er opptatt av at i lek og sosialt samspill må det utenlandsadopterte barnet bruke språket:

Barna skal uttrykke ønsker, behov, si hva de mener og vise hvem de er. I leken bruker de språket både i fantasi og metakommunikasjon. I leken går barnet inn og ut av roller, fantasi og virkelighet – språket brukes aktivt til det (S:2)

Min erfaring er at under trygge og forutsigbare forhold, vil det utenlandsadopterte barnet tørre å vise hva det mestrer og hva det trenger av støtte for å mestre. Siri sier videre under intervjuet at Per er veldig følsom, og han blir utrygg når hun blir sint på han og bruker streng stemme:

Tror det er en kombinasjon av at han ikke forstår og at det blir litt mye bråk rundt han (S:4)

I mitt feltarbeid observerte jeg at førskolelæreren prøver å ta hensyn til dette under samling. Hun og et barn (Laila) skal sammen fortelle og spille eventyret om «Sipp og Skratt», men de glemmer at prinsene skal sloss med «Haugebassen».

Da sier **Martin:** Du glemte Haugebassen! (ivrig)

Førskolelærer: Å, ja (litt avventende og overrasket...) hva gjør vi da? (gjenkaller)

Martin: Vi kaster han i havet (gjør en kastebevegelse med handa)

Førskolelærer: Kan du være Haugebassen, Martin?

Martin: Ja, jeg kan...! (går frem og kaster Haugebassen i golvet.... er stolt, smiler)

Førskolelærer: Så flott Martin, at du kunne hjelpe oss å huske (anerkjennende)

Martin: Nå kan Haugebassen reise med båt.....(dette hører ikke med til eventyret... Martin bruker sin fantasi???) (Obs.6)

Dette viser hvordan det utenlandsadopterte barnet i trygge og kjente omgivelser er interessert og konsentrert om eventyret, og kan vise at det mestrer og forstår det språklige innholdet i historien.

I henhold til Vygotskys teori (2008, s. 201) medvirker trygge interaksjoner og sosial samhandling til at barnet må tilpasse sin språkforståelse til situasjonen. Vedeler (2007) sier at den eneste måten barn kan lære språk på, er å bruke det kommunikativt. Barnet trenger å øve seg på hvordan det skal formulere sine initiativ slik at de er tolkbare for andre, samtidig som det skal lære å tolke korrekt andres verbale ytringer i den konteksten som det befinner seg i. Å tilegne seg og å mestre slike ferdigheter er viktig for å nå frem med sine sosiale behov og intensjoner.

6.3. Muligheter

Selv om barn som blir adoptert fra utlandet kan møte språklige utfordringer når de kommer til Norge, er det viktig å ha fokus på hvilke muligheter førskolelæreren har for å støtte dem i deres språkutvikling og språkforståelse på deres nye morsmål. Seligman (2007) poengterer i den sammenheng at ved å øke barnets positive følelser, vil dette gi muligheter for en trygghet som gir økt forskertrang som fører til bedre språklig mestring, og som igjen fører til en positiv språkutvikling. Ved å skape positive følelser gir det, etter min oppfatning, barnet et løft slik at det kommer inn i en god sirkel som fører til språklig utvikling på stadig nye og høyere nivå.

6.3.1. Rytme og gjentakelse

Et bærende prinsipp for språklig utvikling og forståelse som tydelig kom frem i løpet av min observasjonsperiode, var vektlegging av rytme og gjentakelse. Jeg fikk god anledning til å se hvilke muligheter gjentakelse og gjenkalling av tema og aktiviteter gir som støtte til det utenlandsadopterte barnet i dets innlæring og forståelse av begreper i sitt nye morsmål.

Det har vært fruktbart for meg å sette meg inn i hvordan gjentakelse av stoffet, dvs. der førskolelæreren tilfører noe nytt hver dag, gjør en vri, forteller på en annen måte eller varierer med å bruke konkrete, kan føre til progresjon og utvikling av språkforståelsen til det utenlandsadopterte barnet. Siri gir uttrykk for betydningen av gjentakelse på denne måten:

Og gjentakelse, selvfølgelig.... Vi er så redd for at det skal være kjedelig. Viktig at du skal gå riktig veien, ikke forsere noen ting. La det heller ta bitte litte granne lenger tid. Både med språket og alt, men at det kommer. Sakte men sikkert. Vi skal hele tida skynde oss, vi skal lære så mye. Alle må få være individuell, i sitt eget tempo (S:5)

Det kan være en fare for at barnet ikke opplever at gjentakelsene fører til språklig utvikling og forståelse. Det kan for eksempel oppleve mangel på ledende spor og abstraksjoner uten sammenheng. Det blir for enkelt, uforståelig eller for likegyldig. Det blir ingen sammensmelting mellom på den ene

siden barnets konkrete aktiviteter, og på den andre siden spennende begrepsmessige utfordringer. Skjer dette, må førskolelæreren finne nye stimulerende tema og begrep som barnet kan strekke seg etter, og som fyller en utviklingsfunksjon (Strandberg, 2008).

Når førskolelæreren gjentar en historie over flere dager, og etter hvert billedliggjør den på bordet med dukker, gir dette gode muligheter for det utenlandsadopterte barnet til å ta opp i seg og gjøre til sitt eget de forestillinger som skapes over lengre tid. Barnet får god anledning til selv å danne seg forståelse av historien og utvikle egen språklig kunnskap. Siri forteller om en historie hun gjentok over flere dager:

Bare tenker på en historie jeg har fortalt om «Husmusa og Fjellmusa», ikke sant, fortalte det lille verset – en hel uke først – så spilte jeg det på bordet med dukker, da billedliggjør du det for dem. Og da ser de hva som skjer, hjelper dem til å forstå det verset da.. (S:5)

Hun sier at gjennom å spille slike spill gjentatte ganger, så tror hun at barna opplever språket på en annen måte. De blir mere språklig bevisste ved at stoffet først presenteres på en nøktern måte hvor barna får anledning til å skape seg sine egne bilder, og så etter hvert kommer spillet og konkretiseringen med dukker slik at fortellingen setter seg mer i kroppen. Sett i lys av teori kan man si at det her over tid foregår en internalisering i den forstand at barnet omformer ytre handlinger til indre psykologiske funksjoner, slik at de blir en integrert del av barnets egen tenkning (Vygotsky, 2008).

Følgende observasjon viser hvordan Per i samspill med andre barn har absorbert, fordøyd og internalisert eventyret om «Husmusa og Fjellmusa» ut fra sin opplevelse og forståelse:

Lise: Jeg samler ost og mat (hun har ei lekemusa som hun holder i hånda)

Per: Her kommer fjellmusa (setter lekemusa opp et bord som de har foran seg)

Per: Jeg har masse mat i hula mi (går under bordet)

Lise: Kan jeg komme på besøk? (kommer under bordet)

Lise: Jeg skal finne noe å drikke (går en tur med musa)

Ole: Uææ.... katten spiser dere opp (farer rundt med en tøykatt)

Per: Skynd deg, så lukker vi kjellerdøra (skynder seg under bordet) (Obs:15)

Ved å gjenta den samme historien over flere dager med noe variasjon, vil det, etter min mening, skape gjenkjennelse, trygghet og følelse av mestring hos det utenlandsadopterte barnet. Dermed blir oppmerksomhet frigjort slik at barnet kan konsentrere seg om lek, fantasi, glede og aktiviteter. For å bedre språkutviklingen hos det utenlandsadopterte barnet, vil det være sentralt å gjenta ulike tema på stadig nye og høyere nivå. Barnet vil kjenne igjen tidligere erfaringer og bruke sin hukommelse til å forstå på en annen måte ut i fra sitt mentale utviklingsnivå (Vygotsky, 2008).

Min observasjons-barnehage vektlegger sterkt en klar og tydelig dags- og årsrytme. De rytmiske elementene veksler mellom utadvendt virksomhet som frilek, turer og ulike

formingsaktiviteter, og innadrettet virksomhet som samling, maling og måltider. Barnehagen vektlegger at rytmen skal gjelde for både dag, uke og år. Årstidene, og markering i forbindelse med disse, er selve ryggraden i årsplanen. Aktiviteter knyttet opp mot årstidene gjentas fra år til år, og gjennom denne gjentakelsen hevder førskolelærerne at det utenlandsadopterte barnet vil oppleve forvandling og forståelse på et høyere nivå i forhold til sin utvikling. I uformelle samtaler med Siri poengterer hun flere ganger at det som barnet skjønner i dag, skjønner det på et annet nivå neste gang det samme stoffet gjentas. Ta f.eks. julesanger:

Her kommer dine arme(r) små, og så skjønner barnet ingen ting – men plutselig, kanskje neste år – så var det «de stakkars små» det betydde (S:8)

I lys av dette hevder Strandberg (2008) at på en måte gjentar og arbeider det utenlandsadopterte barnet hele tiden med sin relasjon til og opplevelse av verden. Det som skjer i løpet av førskolealderen, er at relasjonene til og opplevelsene av seg selv og verden blir utviklet, samtidig som de endrer karakter og blir mer vitenskapelige.

6.3.2. Anerkjennelse

Temaheftet om barns medvirkning (Kunnskapsdepartementet, 2006) fremmer prinsipper om anerkjennelse, oppmuntring og akseptering av enkeltbarnets verbale og nonverbale uttrykk. Her hevdes det at den sentrale grunnholdningen til anerkjennelse innebærer en kjærlig oppmerksomhet og positiv innstilling til barnets atferd. Positiv innstilling og ros vil, i følge Seligman (2007), vanligvis medføre positive følelser, som igjen vil fremme utforskning og mestring. Samtidig påpeker han at rosen skal avstemmes i forhold til prestasjonen og når barnet har gjort seg fortjent til det; ikke bare for at det skal føle seg bedre.

I denne sammenhengen vektlegger Siri betydningen av å skape grunnleggende trygghet og rom for at det utenlandsadopterte barnet skal tørre å bruke språket på det utviklingsnivået barnet er:

Gi respekt for at barna prøver. Rom for å snakke feil. Respekt for fantasien. Respekt for å prøve å feile. Det styrker selvbildet og selvtilliten (S:2)

Ved å respektere og anerkjenne det utenlandsadopterte barnets språklige uttrykk, mener Siri at dette bidrar til å styrke selvbildet og selvtilliten hos barnet. En slik anerkjennende og aksepterende holdning til barnets språkutvikling og språkforståelse, kan jeg knytte til Vygotskijs (2008) teori om den nærmeste utviklingssone.

Rammeplanen for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2006) bygger på et læringssyn der førskolelærerens rolle er å oppmuntre, anerkjenne og støtte det utenlandsadopterte barnet i dets utvikling av språket. Etter min oppfatning handler dette i praksis om å finne området der barnet må

strekke seg litt, uten å forstrekke seg, for å mestre eller forstå. Når førskolelæreren først er blitt kjent med det utenlandsadopterte barnet, har hun dannet seg et bilde av hvor det befinner seg i sine språkferdigheter. Hva mestrer barnet greit, hva er innen umiddelbar rekkevidde og hva blir for vanskelig, med andre ord utenfor barnets nærmeste utviklingssone. Inger sier det slik:

Jeg krever mer av de andre barna som er like gammel som han (I:8)

Her viser førskolelæreren forståelse for at hun må møte det utenlandsadopterte barnet på det språklige nivået barnet befinner seg, og derfra lede det inn i nye og høyere utviklingssoner. Da kan førskolelæreren gripe fatt i hverdagssituasjoner og gjennom disse være en språklig stillasbygger for barnet. Her observerte jeg følgende episode som viste hvordan førskolelæreren gir anerkjennende støtte i kommunikasjonen og samhandling med det utenlandsadopterte barnet: Per og førskolelæreren sitter ved bordet, Per bygger med klosser:

Førskolelærer: Per, hvorfor må du bygge så høyt? (viser med hendene)

Per: Fordi.... (setter en klosse til oppå tårnet)

Førskolelærer: Kan du hjelpe meg å telle hvor mange etasjer det er? (teller på klossene, ser på Per) 1,2,3... 7,8.... 13,14

Førskolelærer: Det var kjempehøyt...

Førskolelærer: Når du bor i det høye huset, kan du se ut over hele verden (lett humoristisk tone)

Per: Ja, over alt (slår ut med armene, smiler til førskolelæreren)

Førskolelærer: Per reiser over hele verden (henvendt til meg)

Førskolelærer: Per, hvor reiser du?

Per: England og Kina

Førskolelærer: Men hva gjør du der? (vil at Per skal fortelle mer)

Per: Kjøper leker

Førskolelærer: Hva mer kjøper dere, ... hva kjøper dere til mor? (avventende, gir Per tid)

Per: Sopp (smiler)

Førskolelærer: Ja, det vet jeg mor liker (smiler, gir Per en klem, bekrefter)

Førskolelærer: Kan du fortelle mer? (oppfordrer til å fortelle mer)

Martin: Mamma spiser sopp, pappa og..

Førskolelærer: Så deilig, da.... (Obs: 12)

Strandberg (2008, s. 157) hevder at det utenlandsadopterte barnets språkforståelse utvikles best når interaksjonen med andre mennesker foregår på en anerkjennende måte i trygge omgivelser. Han viser til Vygotsky når han sier at barnet utvikles når det møter mennesker og situasjoner som tilbyr en hatt som er noen nummer for stor. Det er både gjensidigheten og ulikheten som stimulerer utviklingen, for den eneste spennende kommunikasjonen er den som ligger et steg foran utviklingen, og som aksepterer og forstår hvor barnet befinner seg språklig.

6.3.3. Oppmerksomhet

I dag snakkes det mye om barn som sliter med konsentrasjonsvansker og som diagnostiseres med ulike bokstavkombinasjoner. Inger forteller at mor til Martin sier at utenlandsadopterte barn i starten

kan ha en atferd som får oss til å tro at de kan ha AD/HD. Som regel er det ikke det, men det kan være noe som ligner. Barn som blir adopterte fra utlandet, kan ha oppmerksomhetsvansker (attention) som følge av at de sliter med språk- og begrepsforståelsen. Dette kan gi seg utslag i at barnet blir unormalt stille, urolig, frustrert, viser uhensiktsmessig atferd i kommunikasjon og samhandling med andre og ha konsentrasjonsvansker når det er mange tilstede i rommet. Inger sier at første gang hun traff Martin så tenkte hun:

Kanskje det er AD/HD... men når jeg forteller eventyr f.eks. så er han helt stille, - nei, så da tenker jeg at det kan ikke være det. For jeg har jo hatt barn med AD/HD, og de klarer jo ikke det (I:4)

For å hjelpe det utenlandsadopterte barnet til å samle seg om felles oppmerksomhet, for eksempel i samlingsstunder, og få kontroll over situasjoner som kan virke uforståelig og uoversiktlig, tror Inger det er viktig å skape ro og nærhet.

Strandberg (2008) sier at barnets uro og mangelfulle oppmerksomhet kan ha sammenheng med at det utenlandsadopterte barnet sliter med å la sine egne tanker styre aktiviteten. Barnet lar seg lett distrahere og styres av ytre ting og hendelser, og dette overordnes barnets egen vilje og tankeverden. Med et Vygotsky-perspektiv (Strandberg, 2008) er det å bruke f.eks. dukker og dukketeater (pivoter) for å billedliggjøre eventyr, en vei å gå for å fange og opprettholde felles fokus og oppmerksomhet med det utenlandsadopterte barnet. Det vil kunne utvikle vilje og selvkontroll gjennom det at barnet lar tankene styre aktiviteten.

I forhold til dette observerte jeg at konkrete var mye brukt i den barnehagen jeg hadde mitt feltarbeid, spesielt i samlingen, noe følgende observasjon gir et eksempel på: Eventyret om «Sippsippenipp og Skrattskratteratt» er fortalt gjentatte ganger, og i dag har førskolelæreren og ett barn (Reidar) forberedt et dukkespill som de vil vise oss. Martin er tilskuer sammen med resten av barna på avdelingen:

Førskolelærer: Det var en gang en konge som hadde tre døtre. (Viser frem kongen)
Den eldste het Sipp, den mellomste het Sippsippenipp, og den yngste het Sippsippenippsippsurimsipp (Viser tre prinsesser)
I nabolandet bodde det en konge som hadde tre sønner.
Den eldste het Skratt, den mellomste het Skrattskratteratt, og den yngste het Skrattskratterattskrattskriumskratt (Setter frem tre prinser)
Så kom Haugebassen (Reidar holder en stor figur, litt skummel) frem og tok med seg de tre prinsessene inn i berget (Reidar gjemmer de bak et teppe som er formet som et speil)
Alle prinsene kom og kjempet med Haugebassen (dytter og slåss slik at Haugebassen faller i havet) og de klarte å befri prinsessene slik at de kunne gifte seg med dem.
Så sa kongen at de kunne gifte seg.
Sipp fikk Skratt, Sippsippenipp fikk Skrattskratteratt, og Sippsippenippsippsurimsipp fikk Skrattskratterattskrattskriumskratt (førskolelæreren og Reidar hjelper hverandre, og setter to og to dukker sammen) (Obs:5)

Under hele denne forstillingen sitter Martin med store øyne og følger oppmerksomt med på det som vises og blir fortalt. Jeg opplever at Martin har en god, fengende og meningsfull opplevelse. Jeg tolker dette slik at han her viser at han kan sette tenkning over handling bare forholdene blir lagt til rette for det. Barnet blir her invitert inn i en kjent historie, barnet opplever mestring og da skjer det noe med interessen og oppmerksomheten. Det skjer en kobling mellom sansning, oppmerksomhet og hukommelse som vil ha en positiv innvirkning på språkutviklingen og språkforståelsen til det utenlandsadopterte barnet.

7. SAMMENFATTENDE DRØFTING

Avslutningsvis i oppgaven vil jeg forsøke å trekke noen slutninger ut fra hva som kom frem i datasettet mitt. Jeg har valgt å strukturere denne fremstillingen rundt sentrale tendenser, ytterpunkter, forventede og uventede funn og implikasjoner og begrensninger.

7.1. Sentrale tendenser

Et sentralt trekk i mitt datamateriale er at førskolelærerne tilpasser og tilrettelegger sin kommunikasjon og samhandling med det utenlandsadopterte barnet ut fra observasjoner og den respons de får fra barnet etter at det har startet i barnehagen. Jeg har sammenfattet uttalelsene til førskolelærerne og sammenholdt de med egne observasjoner, og deretter har jeg ordnet de i ulike kategorier som alle inneholder elementer av hvordan førskolelærerne tilrettelegger for individuell støtte av språkutvikling og språkforståelse til det utenlandsadopterte barnet. Førskolelærerne gir uttrykk for at de ikke har tenkt over forholdet før barnet startet i barnehagen, men bevisstheten om en annerledes språkutvikling kommer etter hvert som de blir kjent med barnet. Det er særlig refleksjoner rundt det utenlandsadopterte barnets grunnleggende og dypere forståelse av sitt nye morsmål de er opptatt av.

Når førskolelærerne opplever at informasjon, veiledning og ressurser er lite synliggjort når barnet starter i barnehagen, utløser dette tanker om hvorvidt barnet vil få den støtten og oppfølgingen som det har behov for. Likevel oppfattes ikke problemene så store at de ikke kan håndteres i barnehagen. Førskolelærerne ser ut til å oppfatte seg sjøl som sentrale aktører i det utenlandsadopterte barnets liv, og de ser på at språket og språkforståelsen utvikles i samspill og interaksjon med barn og voksne i barnehagen – helt i tråd med intensjonene i barnehageloven.

Førskolelærerne støtter det utenlandsadopterte barnet i dets språkutvikling i hverdags situasjoner i barnehagen hvor de vektlegger de muligheter disse gir for mestring i sosialt

samspill og meningsfulle aktiviteter. Hensikten med støtten handler i første rekke om barnets behov for å forstå seg selv og hverdagen, og samtidig kunne delta i samhandling med andre barn og voksne. Førskolelærernes behov for veiledning og kompetanse knyttet til språkutviklingen til utenlandsadopterte barn, har jeg inntrykk av kommer i andre rekke dersom barnet viser vansker med å tilpasse seg aktiviteter og rutiner i barnehagen.

Jeg anser det som naturlig at de under intervjuene fokuserer på tilretteleggingen, i og med at temaet er hvordan førskolelæreren støtter utenlandsadopterte barn i deres språkutvikling og språkforståelse. Samtidig fikk begge førskolelærerne anledning til å snakke om andre tema de er opptatt av. Det var imidlertid ingen som endret fokus over mot barnehagens forhold til, eller kontakt med adopsjonsforeninger – som kan anses å sitte inne med omfattende og relevant informasjon som barnehagen kan ha nytte av. I stedet er engasjementet knyttet til deres eget forhold til barnets foreldre og foreldrenes forhold til barnet, samt sin egen relasjon til barnet. Det ser ut til at førskolelærerne opplever seg sjøl som bidragsyttere til foreldrenes barneoppdragelse, og på den måten skaper et godt og bredt grunnlag for barnas språkutvikling og språkforståelse. Spørsmålet er om barnehagen skulle vært mere aktiv med å tilegne seg informasjon om barnet i forkant, ut fra et forebyggende perspektiv.

En internasjonal adopsjon er en omfattende og stor omveltning for et barn på alle måter. Ved en slik adopsjon følger også et ansvar hos de som adopterer, for å ha en bevissthet om hvilken betydning dette har for språkutviklingen og språkforståelsen for barnet. Men mange av de som adopterer, er ikke i tilstrekkelig grad klar over hvilke språklige utfordringer barnet kan oppleve når det skal tilegne seg et nytt morsmål. Barnehagen kommer ofte inn i barnas liv en god stund etter at adopsjonen er gjennomført, og førskolelærerne kan dermed få en opplevelse av at de blir reparatører for barnas språkutvikling, noe som står i stor kontrast til den forebyggende funksjonen som barnehagen burde ha. Barnehagens generelle intensjon er jo tidlig innsats for grunnleggende språkforståelse. På mange måter kan det da være mer nærliggende å fokusere på hvordan det utenlandsadopterte barnet tilpasser seg og inkluderes i barnegruppa. Barnehagen kan dermed oppleve å ha oppfylt sitt mandat som bidrag til foreldrenes oppdragelse av barnet, og de slipper å forholde seg til mere kompliserte og dyptgående problemstillinger knyttet til barnets forståelse av sitt nye morsmål. Men siden spørsmålet om hvordan førskolelæreren støtter det utenlandsadopterte barnet i dets språkutvikling og språkforståelse er det sentrale i undersøkelsen, antar jeg at de har gjort seg opp mange tanker som til en viss grad kan dreie fokus bort fra inkludering og tilpassing ut fra etnisitet.

Sett i forhold til Vygotskys (2008) tanker om den nærmeste utviklingssone, kan det være en fare for at manglende fokus på språkutviklingen ved oppstarten i barnehagen forsinker den språklige støtten det utenlandsadopterte barnet har behov for. Dette vil i så fall ikke være i henhold til

barnehagens overordnede oppdrag i forhold til barnets utvikling. Her ser vi at det dukker opp noen etiske dilemma. Det at barnet er blitt frigitt for adopsjon av sitt fødeland, er gjort i forventning om at den videre utvikling og oppvekst blir optimal. Barnehagens rolle er å bidra, sammen med adoptivforeldrene, med å støtte opp om individuell språkutviklingen ut i fra hensynet til barnets interesser, kunnskaper og ferdigheter til enhver tid. I stedet ser det ut til at hovedfokuset i starten er mer av en emosjonell art, og at det dreier seg mest om at barnet skal bli fortest mulig ”norsk”, og det på tross av sitt annerledes utseende.

7.2. Ytterpunkter

Begge førskolelærerne er opptatt av de muligheter barnehagens rytme og hverdagssituasjoner gir for språklig samspill og interaksjon for det utenlandsadopterte barnet. Det er imidlertid relativt stor forskjell på hvordan de opplever barnets språkforståelse og det sosiale samspillet med andre barn. Siri opplever et barn som tilpasser seg og integreres i den kommunikative samhandlingen som foregår i barnehagen. Inger strever mer med å finne en handlemåte og et opplegg som bidrar til vekst og utvikling av språkforståelsen hos det utenlandsadopterte barnet. I den grad Inger opplever avmakt i sin språklige støtte til barnet, er dette mest i forbindelse med de situasjoner hvor barnet viser uhensiktsmessig atferd, frustrasjon og sinne i samhandling med andre. I slike tilfeller opplever førskolelæreren at hun mangler kompetanse til å hjelpe det utenlandsadopterte barnet i dets videre språkutvikling og språkforståelse, og at hun savner ressurser og ekstern veiledning til å utføre jobben. Siri på sin side opplever at kommunikasjonen og samhandlingen mellom det utenlandsadopterte barnet og de andre barna er god, uavhengig av om barnet fullt ut behersker den språklige dybden i sitt nye morsmål. Hun snakker om den lune og tålmodige væremåten til barnet som bidrar til godt sosialt samspill, og som igjen gir han gode og meningsfulle, språklige erfaringer og utvikling.

Begge førskolelærernes oppfatninger setter fokus på viktige forhold for å oppnå god og grunnleggende språkforståelse. En hensiktsmessig språklig støtte bør, etter min oppfatning, ikke ha til hensikt å belyse barnets atferd. Denne vil selvfølgelig ha betydning når barnet skal observeres og eventuelt utredes, men i dette tilfellet er hensikten å tilrettelegge for en god språkutvikling og språkforståelse for det utenlandsadopterte barnet i samhandling og samspill med andre barn og voksne. Atferd og sosialt samspill henger sammen med språklig kompetanse, men mitt inntrykk er at disse faktorene blir overfokuserert slik at konkret og systematisk jobbing med språkforståelsen kommer i bakgrunnen. Det at barnet får støtte til å sette ord på følelser og aktiviteter, og benevne ord i trygge omgivelser, mener jeg er en forutsetning for at det skal vokse og fungere godt i interaksjon og samhandling med andre.

Både Seligman (2008) og Vedeler (2007) peker på at muligheter for mestring har sitt utspring i barnets forståelse av seg selv og sitt nye morsmål. Gode følelser, mestring og vekst oppstår når barnet opplever at det forstår og blir forstått både verbalt og nonverbalt, og når det legges til rette for støttende kommunikasjon og felles sosial samhandling i barnehagehverdagen.

Min oppfatning, ut fra forskjellene på førskolelærernes opplevelser og erfaringer, er at Inger sliter mer og føler mer avmakt i forhold til sin kompetanse knyttet til utenlandsadopterte barns språkutvikling enn det Siri gjør. En slik kompetanse er ikke påkrevd for stillingen, og den ligger heller ikke i grunnutdanningen for førskolelærere. Det synes også som om at adopsjonsforeninger, som sitter inne med forskning og kunnskap, ikke når frem med sin informasjon til utdanningsinstitusjoner og barnehager. Det er derfor betenkelig, men ganske symptomatisk, at «Temaheftet om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen» (2009) kun omhandler tospråklige barn i tillegg til norskfødte barn. Samtidig vet vi at adopsjonsforeninger i flere år har utgitt informasjon om at språkutviklingen til utenlandsadopterte barn må sees på særskilt. Det ser derfor ut til at vi fortsatt har en lang vei å gå for å oppnå forståelse for den kommunikasjonskrisen enkelte utenlandsadopterte barn opplever, og hvilke behov barnet har for støtte i overgangen til sitt nye morsmål.

7.3. Funn

I tråd med tidligere undersøkelser (Berntsen og Eigeland, 1986; Rygvold, 2004; Carlberg og Jareno, 2007) dokumenterer også denne undersøkelsen at språkutviklingen og språkforståelsen til utenlandsadopterte barn er annerledes enn hos norskfødte barn. I likhet med foran nevnte undersøkelser konstanterer også jeg at førskolelærerne trekker frem dybden i språket; humoren, de bitte små nyansene og de overførte betydningene, som karakteristisk for de språklige forstyrrelsene utenlandsadopterte barn kan ha.

Det har derimot vært lite forskning knyttet til hvordan førskolelærere bør støtte barnet på en formålstjenlig måte i dets språkutvikling, og jeg fant at interessen og bevisstheten om temaet blant førskolelærere er mangelfull før barnet har startet i barnehagen. Ønsker om informasjon og kunnskap kommer først når førskolelærerne har observert barnet en stund og reflektert over at det her er språklige utfordringer. Jeg finner heller ingen planmessig systematikk i den særskilte språklige oppfølgingen som utenlandsadopterte barn har behov for. Førskolelærerne kjenner ikke til noen metoder som har dokumentert positiv innvirkning på språkutviklingen til barnet ut over det som brukes innenfor allmennpedagogikken. Tiltakene som settes inn synes å være relativt tilfeldige, og de er basert på den enkelte førskolelærers personlige kompetanse og erfaring. Adopsjonsforeninger har

riktignok utarbeidet informasjonshefter om adoptivbarn hvor det påpekes hva barnehagen bør fokusere på når det gjelder språk, men jeg opplever at denne informasjonen vanligvis ikke er kjent blant førskolelærere.

Noe overraskende er det imidlertid at førskolelærerne i denne undersøkelsen gir uttrykk for at de mener å oppleve at rytme og gjentakelse av tema og aktiviteter gir resultater mht. mestring av språket i forhold til det utviklingsnivået det utenlandsadopterte barnet til enhver tid befinner seg på. Dette kommer også tydelig frem i praksis, ved for eksempel min observasjon av at eventyr gjentas over lengre tid og knyttes til årets rytme. Begge førskolelærerne vektlegger at lek og sosialt samspill har betydning for og henger sammen med språkutvikling og språkforståelse.

Barnets medvirkning ligger som et grunnleggende prinsipp i ”Lov om barnehager” (2009). Det kan tenkes at dette blir en fallgrube for førskolelærerne ved at dette forstås slik at det kun er barnet som legger premisser for når og hvordan den språklige oppfølgingen og tilretteleggingen skal foregå. Det er imidlertid barnehagens oppgave å gi utenlandsadopterte barn gode språklige utviklingsmuligheter i kommunikasjon og samspill med barnet, hvor barnets verbale og nonverbale medvirkning vektlegges i deres individuelle utviklingsplaner. På den andre siden kan førskolelærerne ut fra sin maktposisjon bli så opptatt av sine gode pedagogiske intensjoner, at de mister av syne og ikke tar hensyn til barnets subjektive uttrykk, særlig dersom disse leder i andre retninger enn det de voksne har tenkt. Kan hende gir man seg ikke tid til å reflektere rundt hva som er barnets beste. Det kan tenkes at det utenlandsadopterte barnets behov for oppfølging innenfor språklig og sosio-emosjonell utvikling, ikke trenger å settes opp mot hverandre, men at en ivaretagelse av begge utviklingsområder kan sidestilles og synliggjøres. En må være oppmerksom på at språket, det verbale og det nonverbale, regnes som det viktigste kommunikasjonsmiddelet barnet har, og at det å få innpass og opprettholde sosial kontakt er en viktig drivkraft i utviklingen av språkforståelsen. Barnehagens bidrag og støtte må derfor fokusere på forebygging og tidlig innsats slik at det utenlandsadopterte barnet får en optimal språklig utvikling.

7.4. Implikasjoner og begrensninger

Denne studien fremstiller to førskolelærere som jobber i samme barnehage på hver sin avdeling, og som har et utenlandsadoptert barn hver i sin barnegruppe. Jeg har forsøkt å få frem førskolelærernes stemme i fremstillingen av resultatene, på en respektfull måte. Dette har jeg sammenholdt med observasjoner fra mitt feltarbeid i barnehagen. Mine observasjoner i forkant av intervjuene, kan muligens ha ”farget” mitt arbeid, slik at tolkning og oppfølgingsspørsmål ble påvirket på en utilsiktet måte, og at førskolelærernes stemme ikke kom tydelig nok frem. Det kan også være en fare for at jeg,

siden jeg selv er førskolelærer med spesialpedagogisk kompetanse og adoptivmor, fikk en annen type svar enn det andre ville ha fått. Det var imidlertid viktig for meg å være åpen rundt mine forutsetninger og studiets premisser som ledd ivaretagelsen av førskolelærerne. Jeg presiserte også at jeg ikke hadde noen rolle i forhold til eventuelle forventninger om resultater av undersøkelsen, og jeg var tydelig på at jeg gjorde undersøkelsen som student ved NTNU (Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet), og ikke som spesialpedagog ansatt i hjelpetjenesten.

Min hovedkonklusjon er at den støtten det utenlandsadopterte barnet får i dets språkutvikling og språkforståelse, er preget av tilfeldigheter og lite systematikk. Det blir overlatt til den enkelte førskolelærers individuelle kompetanse og erfaring hvilken språklig støtte og oppfølging som blir gitt, og i hvilket omfang. Jeg finner enkelte forsøk på å trekke frem og begrunne hensiktsmessige tiltak og metoder når det gjelder det konkrete og praktiske innholdet i støtten, men jeg ser ikke at det fokuseres på det forebyggende perspektivet i forkant av barnehagestart. Det synes som om barnehagen er mer opptatt av barnets tilknytning og sosiale tilpasning enn på å utvikle språkforståelsen. Min hypotese er at et økt fokus på tidlig innsats i forkant i form av informasjon og kompetanseheving blant førskolelærerne, vil kunne gi bedre forutsetninger for gode språklige samspillerfaringer og læring for det utenlandsadopterte barnet. Jeg tror at fokus på tidlig innsats må skje ved at bestemmende myndigheter knytter dette til lov og rammeplan ved å utgi et eget temahefte om utenlandsadopterte barns språkutvikling, på lik linje med det som gjøres for tospråklige barn og samisktalende barn. I tillegg vil det ha betydning at temaet inngår i utdanningen slik at førskolelærere blir bevisstgjort problematikken og får kompetansen mer "under huden" i sitt pedagogiske arbeid.

Det kunne også vært interessant å finne ut av myndighetenes holdning til de språklige utfordringene som de utenlandsadopterte barna møter. Hvem tenker myndighetene skal ivareta og støtte språkutviklingen og språkforståelsen til det utenlandsadopterte barnet i overgangen til sitt nye morsmål? Hvilke etiske problemstillinger er knyttet til det ansvaret myndighetene har i denne sammenheng? Barn som blir adoptert fra utlandet og flytter til en ny og ukjent kultur, vil i en periode være i en sårbar situasjon, og det er da svært viktig at deres behov for god oppfølging i deres språkutvikling og språkforståelse blir tatt på alvor.

REFERANSER

- Aukrust, Vibeke Grøver (2005). *Tidlig språkstimulering og livslang læring – en kunnskapsoversikt*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Bae, B., Eide, B.J., Winger, N. og Kristoffersen, A.E. (2006). *Temahefte om barns medvirkning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet (2009). *Lov om adopsjon*. Oslo: Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet.
- Befring, Edvard (2007). *Forskningsmetodikk med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Berntsen, M. og Eigeland, I-S. (1986). *Utenlandsadopterte barn og overgang til nytt språk – foreldrenes vurdering av hvordan deres utenlandsadopterte barn lærte norsk og mestrer dette språket i dag*. Hovedoppgave til embetseksamen i spesialpedagogikk. Oslo: Statens spesiallærerhøgskole.
- Bleken, Unni (2002). Tanker rundt en snakkepakke. *Barnehagefolk*, nr. 4, 2002, s. 64-66.
- Borg, E., Kristiansen, I-H., Backe-Hansen, E. (2008). *Kvalitet og innhold i norske barnehager - en kunnskapsoversikt*. Oslo: NOVA- norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Carlberg, M. og Jareno, K.N. (red.) (2007). *Internasjonelt adopterte i Sverige – vad säger forskningen?* Stockholm: Gothia forlag.
- Dalen, Monica (2004). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dallan, Olav (2000). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Espenakk, U., Frost, J., Færevaa, M.K., Grove, H., Horn, E., Løge, I.K., Solheim, R.G., og Wagner, Å.K.H. (2004). *Håndbok til TRAS- Tidlig registrering av språkutvikling – i daglig samspill*. Oslo: Bredtvet kompetansesenter.
- Follevåg, Geir (2002). *Adoptert identitet*. Oslo: Spartacus Forlag.
- Gjervan, Marit (red.) (2006). *Temahefte om språklig og kulturelt mangfold*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Haarklou, Joachim (1998). *Emma tvert imot – eller noe mer?* Lastet ned 19.06.2010 fra www.haarklou.no/
- Norsk Forskningsråd (dato ikke tilgjengelig), Oslo. *Barnehagen som kunnskaps og læringsinstitusjon Barns språk som grunnleggende ferdighet: Barns læring om språk og gjennom språk*. Lastet ned 19.06.2010 fra <http://www.forskningsradet.no/>

- Høigård, Anne (2006). *Barns språkutvikling – muntlig og skriftlig*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Høigård, A., Mjør, I. og Hoel, T. (2009). *Temahefte om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2009). *Lov om barnehager (barnehageloven)*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2010). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen - Opplæringsloven*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Lyngvi, Marianne S. (2004). *Adoptivbarn og barnehage*. Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- NESH (red.) (1999). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora*. Oslo: Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsfag og humaniora.
- Palsdottir, Herdis (2008). *Språkglede i barnehagen – Lek med språk, tekst og kommunikasjon*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Postholm, May Britt (2005). *Kvalitativ metode - En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rygvold, Anne Lise (2006). *Adopterte barn og språk*. Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- Schjølberg, S., Lekhal, R., Wang, M.V., Zambrana, I.M., Mathiesen, K.S., Magnus, P. og Roth, C. (2008). *Forsinket språkutvikling En foreløpig oversikt basert på data fra Den norske mor og barn undersøkelsen*. Oslo: Folkehelseinstituttet.
- Seligman, Martin (2007). *Ekte lykke - Positiv psykologi i praksis*. Steinkjær: Kaleidoskopet.
- Skretting, S. og Hval, E.B. (2006). *Lær meg norsk før skolestart - Om språkstimulering og kartlegging av barns språklige ferdigheter i barnehage og 1. – 4. trinn i skolen*. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Stortingsmelding nr. 23 (2007-2008). *Språk bygger broer – språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Strandberg, Leif (2008). *Vygotsky i praksis – Blant pugghester og fuskelapper*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Særsdal, Barbro og Dalen, Monica (1999). *Hvem er jeg? Adopsjon, identitet, etnisitet*. Oslo: Akribe Forlag.

Thagaard, Tove (2006). *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget.

Vedeler, Liv (2007). *Sosial mestring i barnegrupper*. Oslo: Universitetsforlaget.

Vettenranta, Soilikki (2003). «*Du blir sjokka sjøl om du er et helt hav unna*» - En undersøkelse om de unge og katastrofenyheter. Trondheim: Pedagogisk institutt.

Vygotskij, Lev S. (2008). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

VEDLEGG

Vedlegg 1

Informantmatrise

AVDELING 1	AVDELING 2
<i>Siri - førskolelærer</i>	<i>Inger - førskolelærer</i>
Siri er utdannet musikkpedagog, men har jobbet som førskolelærer og styrer i samme barnehage i nesten 30 år. På hennes av deling er det 18 barn i alderen 3 – 5 år, inkludert Per som er adoptert fra utlandet.	Inger er utdannet førskolelærer og har jobbet både som førskolelærer og styrer i andre barnehager i til sammen 12 år. I denne barnehagen startet hun for ca. 2 måneder siden. På hennes avdeling er det også 18 barn. Barna er i alderen 2 – 5 år, og ett av barna er Martin.
<i>Per - barn</i>	<i>Martin - barn</i>
Per går på Siri sin avdeling og blir 5 år denne høsten. Han har bodd i Norge i ca. tre år. Han startet i barnehagen da han var rundt 3 ½ år.	Martin blir snart 5 år. Han var ca. to og et halvt år da han kom til Norge og har gått i barnehagen i ca. ett og et halvt år.

INTERVJUGUIDE

Innledning:

Presentere meg selv

Takke for deltagelsen

Forklare målet med undersøkelsen:

Å observere og reflektere over hvordan førskolelæreren kan støtte utenlandsadopterte barn i deres språkforståelse og språkutvikling!

Bekreft fortrolighet og anonymitet

Angi lengden på intervjuet

Forklare intervju med båndopptaker

Sette på lydopptakeren (lydtest)

Åpningsspørsmål

Hvor lenge har du jobbet som pedagogisk leder?

Hvor gamle er de adopterte barna som går på din avdeling?

Hvor gamle var de da de ble adoptert til Norge?

Fra hvilke land kommer de?

Har du hatt kontakt med en adopsjonsforening?

Dersom *ja*, - hvilken kontakt har du hatt?

Dersom *nei*, - føler du behov for kontakt med en adopsjonsforening?

Har du fått veiledning før de adopterte barna startet i barnehagen?

Dersom *ja*, - hvilken veiledning har du fått?

Dersom *nei*, - har det vært ønskelig å få veiledning?

Førskolelærerens generelle tanker og refleksjoner

Hvilke tanker har du om utenlandsadopterte barns a) språkforståelse og b) språkutvikling?

Hvilke utfordringer tror du at de utenlandsadopterte barna møter når de kommer til Norge og må skifte morsmål?

Beskriv hvilke utfordringer du tror de møter!

Hvilken teoribakgrunn har du om utenlandsadopterte barns a) språkforståelse og b) språkutvikling?

Hvilke erfaringer har du i arbeid med utenlandsadopterte barn og deres språk?

Hvilke rutiner har barnehagen for å kartlegge de utenlandsadopterte barnas språk?

Dersom dere har rutiner, - hvilke områder innenfor språket blir kartlagt?

Er det andre områder innefor språket til de utenlandsadopterte barna du mener burde kartlegges?

Hvis dere ikke har rutiner, - hvilke områder innefor språket til de utenlandsadopterte barna kan du tenke deg burde kartlegges?

Hvordan opplever du de utenlandsadopterte barnas a) språkforståelse og b) språkutvikling i forhold til de andre barna?

Hva er likt / forskjellig?

Har barnehagen spesielle språk-tiltak for utenlandsadopterte barn?

Hvis ja, - hvilke tiltak, hvilket innhold?

Hvis nei, - hvorfor ikke, begrunn svaret!

Hvis barnehagen skulle satt i gang spesielle tiltak, hva mener du tiltaket burde inneholde?

Støtte

Hvilke faktorer mener du er viktig å vektlegge når du skal støtte de utenlandsadopterte barna i deres a) språkforståelse og b) språkutvikling?

- Hvorfor er det viktig å vektlegge dette?

Hvordan opplever du at du støtter opp om a) språkforståelsen og b) språkutviklingen til de utenlandsadopterte barnas?

- Hva lykkes du i?
- Hvilke utfordringer møter du?

Hvordan kan du videre tilrettelegge for at de utenlandsadopterte barna og de andre barna skal fungere godt språklig sammen?

- Hvorfor mener du dette er god tilrettelegging?

Mener du at de utenlandsadopterte barna har behov for *spesiell* støtte i sin

a) språkforståelse og b) språkutvikling?

Hvis ja:

- Hvilken *spesiell* støtte har barna behov for?
- Hvorfor har barna *spesielt* behov for språklig støtte?
- Hva må til for at de utenlandsadopterte barna skal få den *spesielle* støtten de har behov for?

Hvis nei:

- Hva mer kan du si om dette?

- Hvordan tror du det ville vært dersom de utenlandsadopterte barna hadde hatt behov for *spesiell støtte* i sin a) språkforståelse og b) språkutvikling?

Samhandling / samhandlingssituasjoner (Fokus på felles handling)

Hvilke situasjoner mener du kan være gode for språklig samhandling mellom de utenlandsadopterte barna og de andre barna?

- Hvordan samhandler barna i slike situasjoner?
- Hvorfor er dette gode situasjoner for utviklingen av språket til de utenlandsadopterte barna?
- Hva kan du si mer om dette?
- Hvilke faktorer må være tilstede for at det skal bli god samhandling?

Samspill (Hvordan vi møter hverandre i øyeblikket og hvordan det oppleves)

Hva mener du er godt språklig samspill mellom de utenlandsadopterte barna og de andre barna?

- Beskriv eksempler!
- Hvilken betydning tror du et godt språklig samspill kan ha for a) språkforståelsen og b) språkutviklingen for de utenlandsadopterte barna?

Hvilke utfordringer (fordeler / problemer) kan ligge i det språklige samspeillet mellom de utenlandsadopterte barna og de andre barna?

- Hvorfor er dette en utfordring (fordel / problem)?
- Hvilken betydning har utfordringene for a) språkforståelsen og b) språkutviklingen for de utenlandsadopterte barna?

Kommunikasjon (Verbal og nonverbal)

Hvordan vil du beskrive kommunikasjonen mellom de utenlandsadopterte barna og de andre barna?

- Forstår / misforstår de hverandre? Nevn eksempler!

Hvilke a) verbale og b) nonverbale midler mener du er viktig å bruke for å hjelpe de utenlandsadopterte barna til å forstå språket?

- Hvorfor er disse midlene viktig å bruke?
- Hvordan bruker du disse midlene?

Interaksjon (Gjensidig påvirkning)

Hvordan vil du beskrive interaksjonen mellom deg og de utenlandsadopterte barna?

Er det forskjell på interaksjonen mellom deg og de utenlandsadopterte barna og de andre barna?

Hvis ja:

- Hva er det som er forskjellen?

- Hva er det spesielle i din interaksjon med de utenlandsadopterte barna?
- Hvorfor er interaksjonen mellom deg og de utenlandsadopterte barna annerledes enn interaksjonen med de andre barna?

Hvis nei:

- Hva kan du si mer om dette?
- Hvorfor er din interaksjon med de utenlandsadopterte barna og de andre barna lik?
- Hvordan tror du det ville vært om interaksjonen mellom deg og de utenlandsadopterte barna hadde vært ulik interaksjonen med de andre barna?

Hvilke faktorer mener du kan påvirke den språklige interaksjonen mellom deg som førskolelærer og de utenlandsadopterte barna?

Hvilke a) formelle og b) uformelle situasjoner mener du egner seg for god språklig interaksjon mellom deg og de utenlandsadopterte barna?

Hvilke utfordringer opplever du i interaksjonen med de utenlandsadopterte barna?

Konteksten / miljøet

Er det forhold ved miljøet utenfor avdelingen i barnehagen som har innvirkning på de utenlandsadopterte barnas a) språkforståelse og b) språkutvikling?

- Hvis *ja*, - hvilke?
- Hvis *nei*, - hvorfor ikke?

Hvilke tanker tror du foreldrene til de utenlandsadopterte barna har om de andre barnas innvirkning på deres barns a) språkforståelse og b) språkutvikling?

Hvilke tilbakemeldinger får du fra foreldrene på jobben du gjør i forhold til de utenlandsadopterte barnas a) språkutvikling og b) språkforståelse?

- Begrunn svaret!

Avslutning:

Er det andre ting du vil tilføye til intervjuet?

Takk for at jeg fikk intervjuer deg!

Svanhild Furuholt

Intervjuprotokoll

INTERVJU 1

Informant:

Kodenavn: Førskolelærer Siri

Dato: 25.09.2009 og 30.09.2009

Varighet av intervjuet: Til sammen 2 timer

Forstyrrende faktorer: Måtte dele opp intervjuet over to dager p.g.a. tidsbruk til førskolelæreren

Generelt inntrykk: Interessant informant og meget meddelsom. Vi satt rolig på eget møterom.

Motivasjon: Virket veldig motivert for samtale. Meget reflektert rundt sitt arbeide som førskolelærer og også gjennomtenkt i forhold til det utenlandsadopterte barnet på avdelingen

Konsentrasjon: Lite forstyrrelser, holdt oss til saken.

Ikke-verbale uttrykk: (mimikk, gestikulering, sukking, nøling og lignende): Siri har en levende mimikk, er engasjert, positiv og utstråler ro og harmoni.

Lett/vanskelig å fortelle: Siri har lett for å fortelle om sitt arbeide, jeg følte at vi hadde en god og jevnbyrdig dialog.

Andre bemerkninger (unngåelse av tema, holdning til spørsmål): Siri uttrykte stor interesse for tema og spørsmålene i intervjuguiden

Intervjuer:

Endringer i rekkefølge av spørsmål: Lite endring i rekkefølgen, men vi utdypet spørsmålene mer enn kanskje nødvendig i forhold til problemstillingen. Men alle tema som ble drøftet, hadde relevans til min oppgave.

Tilleggsspørsmål, forklaringer: Det var lite behov for tilleggsforklaringer. Jeg følte at vi hadde funnet en god tone i løpet av feltarbeidet og at vi var på samme «bølgelengde».

Feil i spørreteknikk, eller valg av ord: Siri oppfattet fort hvordan hun tolket spørsmålene, og hun snakket lett i forhold til det.

Kommunikasjonssituasjon (lett---vanskelig): Opplevde en meget god kommunikasjon. Det var ingen problem med å dele opp intervjuet i to, vi kom raskt inn i temaet igjen.

Overraskende momenter: Tenkte at det er ikke så ofte man opplever at man så snart er på bølgelende med en annen førskolelærer.

Andre bemerkninger: Siri delte villig sine refleksjoner og erfaringer fra arbeidet i barnehagen generelt, og i forhold til det utenlandsadopterte barnet spesielt.

INTERVJU 2

Informant:

Kodenavn: Førskolelærer Inger

Dato: 30.09.2009

Varighet av intervjuet: 2 timer

Forstyrrende faktorer: Inger ble noen ganger avbrutt i intervjuet da det var foreldre som ville snakke med henne, uten at vi mistet tråden av den grunn.

Generelt inntrykk: Interessant informant og Inger delte med meg av sine erfaringer. Vi ble trygge på hverandre etter hvert under mitt feltarbeid.

Motivasjon: Virket motivert for samtale. Hun hadde reflektert rundt sitt arbeide som førskolelærer og hun hadde også tenkt gjennom problemstillinger i forhold til det utenlandsadopterte barnet på avdelingen

Konsentrasjon: Vi holdt oss til saken selv om Inger ble avbrutt av og til.

Ikke-verbale uttrykk: (mimikk, gestikulering, sukking, nøling og lignende): Vi hadde en løs og ledig tone.

Lett/vanskelig å fortelle: Inger syntes flere spørsmål gikk inn i hverandre. Måtte noen ganger presisere og konkretisere hva jeg mente.

Andre bemerkninger (unngåelse av tema, holdning til spørsmål): Virket ærlig, men kanskje litt usikker i forhold til temaet.

Intervjuer:

Endringer i rekkefølge av spørsmål: Endret litt på rekkefølgen av spørsmålene for å få Inger på glid til å uttrykke sine uttalelser. Men alle tema i intervjuguiden ble drøftet.

Tilleggsspørsmål, forklaringer: Jeg måtte noen ganger komme med tilleggsspørsmål og presisering av hva jeg var opptatt av. Da var vi fort tilbake til temaet.

Feil i spørreteknikk, eller valg av ord: Valgte ikke helt å følge intervjuguiden i rekkefølgen av spørsmålene, men vi fikk drøftet alle temaene likevel.

Kommunikasjonssituasjon (lett---vanskelig): Opplevde en meget god kommunikasjon.

Overraskende momenter: Er overrasket over hvor meddelsom informanten var.

Andre bemerkninger: Er glad for at jeg brukte tid til feltarbeid, slik at jeg kunne etablere tillit og bli kjent med informanten før intervjuet. Er glad for alle uformelle samtaler for å presisere hvor mitt fokus var.

17/9 (13)	
Martin, hars og protokolldareren kommer fra butikken.	
Martin: Hei, vet du hva, vi har vært på butikken	Stormer inn, henvender seg til meg
Jeg: Så fint!	
Øger: Ja, kan du fortelle Steinhild hva vi gjorde der?	Ser spfrende på Martin
M: Vi fikk banan	Smiler fornøyd
hars: Jeg spiste hele	
J: Hei gjorde vi mer?	Spfrende
M: Jeg så en mann	Tenker, ser på hars
J: Ja, men hva kjøpte vi?	Overventende
J: Husker dere hva vi kjøpte?	Spfrende
M: Gulrotter	
J: Hva skal vi gjøre med gulrottene?	
M og L i kor: lage grønnsaksuppe	Bli i vanlig
L: Inger skal lage suppe	
J: Kom, skal vi se hvordan vi skal gjøre det	Tar barna med på kjøkkenet
M: Vi skal skjære med skarp kniv	Uvanlig
J: Ja, de store får skjære med skarp kniv	
J: Hvorfor må vi bruke skarp kniv, da?	Ser på Martin
M: Gulrota er hard	
L: Det er litt vanskelig	
kommentar: Alle har lyst til å fortelle om turen	

25/9

(16)

Per kommer inn på kjøkkenet til Siri,
Som lager gele

Per: Hva gjør du?	Nysgjerrig
Siri: Per lager vi gele	lukter
S: Kjenn lukta	lukter, kileber
P: Ja se	
P: Skal vi ha pynt på?	
S: Vente litt med det, vi må vente	Stemmelighetsfull
P: Vente... helt til julinissen kommer?	Spennende Utdrende
S: Det blir nå lenge til, ja - tror ikke det	Overventende
S: Julinissen kommer i desember	Ser med store dynu på Per
S: Først har vi september, oktober, november og så blir det desember	Relig, tenker, under
P: Ja, lenge	Smiler
S: Tror du vi kan vente så lenge på geleen?	litt humoristisk
P: Ja... lenge, lenge	Funderer, ser ut i lufta

Kommentar: En god stund. Felles undring,
forundring og humor.

Observasjonsprotokoll (4 eksempler)

OBSERVASJON 2

Observasjonssituasjon:

Fire gutter leker inne på det lille lekerommet, med biler og klosser. Døra står oppe og Martin kommer inn.

Dato: 04.09.2009

Egen posisjon: Jeg går litt frem og tilbake mellom det store og det lille lekerommet. Later som om jeg ser litt på lekene og snakker med de barna som henvender seg til meg.

Observasjonsbeskrivelse:

Martin: Uææææ..... (kaster seg inn døra)

Lars: Martin!! (prøver å stoppe Martin)

Petter: Ikke... (tar fort opp noen av bilene)

Martin: Jeg er en farlig løve... (tramper inn mellom de fire guttene)

Martin: Uææææææ..... (tramper fort rundt og slenger armene rundt seg, dulter bort Lars – litt ukontrollert)

Lars: Martin, gå bort! (skyver Martin fra seg)

Inger: Når du tramper inn, ødelegger du for leken (hun kommer inn på rommet, prøver å forklare konsekvens)

Martin: He... (bokser Anders i magen)

Inger: Du Martin, du må sette deg ned å leke med de andre (prøver å hjelpe han inn i leken)

Martin: Sånn.. (Han tar en bil fra gulvet, innpass)

Lars: Martin, du kan sitte her (blir inkludert)

Martin: Rrrrrrrr (tar en bil og kjører med den i luften, løper inn på det store lekerommet)

Martin: Jeg flyr (skifter fort lek, flyr over hodet på noen barn som sitter ved bordet)

Inger: Flyr du med bilen, du da? (litt ertende...)

Martin: Iiiiiii..... (ser sint på førskolelæreren)

Inger: Tuller jo litt nå da, jeg (smiler, rører ved armen til Martin – fysisk, prøver å roe ned)

Martin: Nå er jeg løve (tar et teppe over hodet – går inn på det lille lekerommet igjen – urolig)

Forstyrrelser: Den som forstyrrer her er Martin selv ved at han «kaster» seg inn i leken uten å spørre på forhånd.

Talking: Mitt inntrykk er at Martin vil bestemme over leken, men han har ofte ikke den kompetansen og modningen som skal til for å forstå hva som skjer i leken og dermed får han heller ikke innpass i den på en god måte.

OBSERVASJON 3

Observasjonssituasjon:

Frilek. Tre barn leker inne på lekerommet. Per sitter på en stol i nærheten og ser på. Han er nettopp kommet til barnehagen. Per betrakter barna og prøver å få øyekontakt med Katrine – et av barna. Han tar bort i armen til Katrine de gangene hun går forbi.

Dato: 04.09.2009

Egen posisjon: Jeg står inne på lekerommet, ser meg litt rundt, tittet på lekene. Lytter.

Observasjonsbeskrivelse:

Per: Hva leker dere? (ser på Katrine)

Katrine: At vi var på sykehus (fortsetter å leke)

Per: Hvor er det vondt? (henvendt til Katrine)

Per: Trenger dere medisin? (tar med noen steiner, gir dem til Katrine)

Katrine: Per, du må ligge her

Per: Jeg skal til legen (legger seg ned på gulvet)

Vidar: Per er kanskje syk (undersøker armen til Per)

Forstyrrelser: De andre barna leker i en annen del av lekerommet. De forstyrrer ikke hverandre.

Talking: Jeg opplever at Per har god evne til inntoning i leken når han kommer til barnehagen om morgenen.

OBSERVASJON 6

Observasjonssituasjon:

Neste dag er det et annet barn (Laila) som forteller historien om «Sipp og Skratt» sammen med førskolelæreren. Da glemmer de å sloss med Haugebassen.

Dato: 09.09.2009

Egen posisjon: Jeg sitter på senga sammen med alle barna og lytter til spillet.

Observasjonsbeskrivelse:

Martin (ivrig): Du glemte Haugebassen!

Inger: Å, ja (litt avventende og overrasket...) hva gjør vi da? (gjenkaller)

Martin: Vi kaster han i havet (gjør en kastebevegelse med handa)

Inger: Kan du være Haugebassen, Martin?

Martin: Ja, jeg kan...! (går frem og kaster Haugebassen i golvet.... er stolt, smiler)

Inger: Så flott Martin, at du kunne hjelpe oss å huske (anerkjennende)

Martin: Nå kan Haugebassen reise med båt.....(dette hører ikke med til eventyret...

Martin bruker sin fantasi???)

Forstyrrelser: Ingen, alle barna er engasjerte i bordspillet.

Tolking: I slike situasjoner er Martin utrolig interessert, konsentrert og følger nøye med historiens gang.

OBSERVASJON 16

Observasjonssituasjon:

Førskolelæreren er på kjøkkenet, hun lager gele. Per kommer bort til henne.

Dato: 25.09.2009

Egen posisjon: Jeg sitter ved kjøkkenbordet, observerer

Observasjonsbeskrivelse:

Per: Hva gjør du? (nysgjerrig)

Siri: Her lager vi gele

Siri: Kjenn lukta (lukter)

Per: Få se (lukter, kikker)

Per: Skal vi ha pynt på?

Siri: Vente litt med det, vi må vente (ser hemmelighetsfullt på Per)

Per: Vente... helt til julenissen kommer? (spørrende, ser litt undrende på førskolelæreren)

Siri: Det blir nå lenge til, ja (avventende) tror du ikke det, Per? (ser med store øyne på Per)

Siri: Julenissen kommer i desember

Siri: Først har vi september, oktober, november og så blir det desember (rolig, tenker, undrer)

Per: Ja, lenge (ser på førskolelæreren, smiler)

Siri: Tror du at vi kan vente så lenge på geleen? (litt humoristisk)

Per: Ja... lenge, lenge (undres, funderer... ser ut i lufta)

Forstyrrelser: To barn var en tur innom kjøkkenet under observasjonen, men de påvirket ikke situasjonen

Tolking: Jeg opplevde at Per og førskolelæreren hadde en god stund, hvor begge to trivdes. De undra seg sammen og med humor og forundring.

Oversikt over kategorier

<i>Hovedkategori</i>	<i>Underkategorier</i>
Språkutvikling	- <i>Språkforståelse</i> - <i>Forebygging</i> - <i>Avmakt</i>
Lek og sosialt samspill	- <i>Innpass i leken</i> - <i>Sosiale utfordringer</i> - <i>Mestring</i>
Muligheter	- <i>Rytme og gjentakelse</i> - <i>Anerkjennelse</i> - <i>Oppmerksomhet</i>

Til Barnehagekonsulent

Jeg er førskolelærer med lang praksis fra barnehage som skal skrive masteroppgave i spesialpedagogikk ved NTNU.

Jeg har valgt emne: Utenlandsadopterte barn og språk.

Som bakgrunn viser jeg til heftene "Adoptivbarn i barnehagen" utarbeidet for ulike adopsjonsforeninger av høgskolelektor Marianne Sigurdson Lyngvi, Høgskolen i Agder, "Adopterte barn og språk" utarbeidet for ulike adopsjonsforeninger av førsteamanuensis Anne Lise Rygvold, Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo og "Adopterte barn i skolen" utarbeidet for ulike adopsjonsforeninger av professor Monica Dalen, Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.

Heftene poengterer viktigheten av fokuset på god og tilpasset språkstimulering av barn som adopteres fra utlandet, uansett adopsjonsalder. Utenlandsadopterte barn "lurer" oss ofte med sitt velfungerende talespråk i barnehagen, men etter hvert har man akseptert og erkjent at noen av disse barna har behov for spesiell tilrettelegging og oppmerksomhet i sin språkutvikling. Det viser seg at utenlandsadopterte barn etter hvert strever med språkforståelsen, spesielt når skolen krever mer abstrakt tenkning.

For å få materiale til å skrive en masteroppgave, ønsker jeg å foreta intervju av førskolelærere og styreere i et utvalg barnehager i kommunen. Jeg tenker at 5-6 barnehager vil være passende antall. Jeg vil ta utgangspunkt i heftene som er nevnt ovenfor, og bl.a. få tilbakemelding på om heftet er kjent blant barnehagene i kommunen og eventuelt hvordan dette blir brukt.

Hvordan følges utenlandsadopterte barn opp i forhold til språkforståelse og –utvikling i barnehagene? Hvordan gjennomføres for eksempel overgangen til skolen for disse barna?

Jeg vil etter hvert utarbeide en intervjuguide som jeg vil bruke under intervjuene. Jeg tenker at det avsettes ca. en time til hvert intervju.

Jeg trenger da hjelp til å komme i kontakt med barnehager som har utenlandsadopterte barn i ulike aldre. Jeg håper du / dere kan hjelpe meg med å få kontakt med aktuelle barnehager!

Jeg imøteser positiv tilbakemelding!

Med vennlig hilsen

Svanhild Furuholt
Tlf.: 906 65 777

Meldeskjema

for forsknings- og studentprosjekt som medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt
(jf. *personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter*)

Kopi av innsendt meldeskjema

Prosjektnummer: 21825

1. PROSJEKTTITTEL			
Utenlandsadopterte barns språkutvikling og språkforståelse			
2. BEHANDLINGSANSVARLIG INSTITUSJON			
Institusjon: NTNU			
Avdeling/fakultet: Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse		Institutt: Pedagogisk institutt	
3. DAGLIG ANSVARLIG			
Navn(fornavn og etternavn): Soilikki Vettenranta			
Arbeidssted(avdeling/seksjon/institutt): Pedagogisk institutt NTNU		Akademisk grad: Høyere grad	Stilling: Professor
Adresse – arbeidssted: Dragvoll		Postnummer: 7491	Poststed: TRONDHEIM
Telefon: 73598195	Mobil: 97543501	Telefaks:	E-post: Soilikki@svt.ntnu.no
4. VED STUDENTPROSJEKT (studiested må alltid være samme som arbeidssted til daglig ansvarlig)			
Navn(fornavn og etternavn) på student: Svanhild Furuholt		Akademisk grad:	
Adresse – privat: Kongsvikveien 19		Postnummer: 9512	Poststed: ALTA
Telefon:	Mobil: 90665777	Telefaks:	E-post: svanhild.furuholt@gmail.com
5. FORMÅL MED PROSJEKTET			
Problemstillinger, forskningsspørsmål, eller lignende.	Hvordan kan en førskolelærer støtte utenlandsadopterte barn i deres språkutvikling og språkforståelse i barnehagen?		

6. PROSJEKTOMFANG			
<input checked="" type="checkbox"/> Enkelt institusjon		<input type="checkbox"/> Nasjonal multisenterstudie	
		Angi øvrige institusjoner som skal delta:	
		<input type="checkbox"/> Internasjonal multisenterstudie	
7. UTVALGSBESKRIVELSE			
<u>Beskrivelse av utvalget.</u> Gi en kort beskrivelse av hvilke personer eller grupper av personer som inngår i prosjektet (f.eks. skolebarn, pasienter, soldater).		En førskolelærer som har to utelandsadopterte barn på sin avdeling i barnehagen.	
<u>Rekruttering og trekking.</u> Oppgi hvordan utvalget rekrutteres og hvem som foretar rekrutteringen/ trekkingen.		Undertegnede kontaktet barnehageansvarlig i kommunen pr. mail. Mailen ble videresendt til samtlige private og kommunale barnehager i kommunen. Jeg fikk respons fra en barnehage.	
<u>Førstegangskontakt.</u> Oppgi hvem som oppretter førstegangskontakt med utvalget.		Jeg kontaktet styrer i barnehagen og avtale et første bli-kjent-møte tidlig i prosessen.	
<u>Oppgi alder på utvalget</u>		<input checked="" type="checkbox"/> Barn (0-15 år)	<input type="checkbox"/> Ungdom (16-17år)
		<input checked="" type="checkbox"/> Voksne (over 18 år)	
<u>Antall personer som inngår i utvalget.</u>		1 voksen 2 barn	
<u>Dersom det inkluderes personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse, beskriv denne del av utvalget nærmere.</u>			
8. INFORMASJON OG SAMTYKKE			
<u>Oppgi hvordan informasjon til respondenten gis.</u>		<input checked="" type="checkbox"/> Det gis skriftlig informasjon. <input type="checkbox"/> Det gis muntlig informasjon. Redegjør for hvilken informasjon som gis	
		<input type="checkbox"/> Det gis ikke informasjon. Forklar hvorfor det ikke gies informasjon.	
<u>Samtykke</u> Innhentes samtykke fra den registrerte? NB. Se veiledning for krav til samtykke.		<input checked="" type="checkbox"/> Ja Oppgi hvordan samtykke innhentes. Samtykke innhentes ved skriftlig tilbakemelding fra barnehage og foreldre.	
		<input type="checkbox"/> Nei Gi en redegjørelse for hvorfor det anses nødvendig å gjennomføre prosjektet uten samtykke fra respondenten.	

9. METODE FOR INNSAMLING AV PERSONOPPLYSNINGER

<p>Kryss av for hvilke datainnsamlingsmetoder og datakilder som skal benyttes</p>	<input type="checkbox"/> Spørreskjema <input checked="" type="checkbox"/> Personlig intervju <input checked="" type="checkbox"/> Observasjon <input type="checkbox"/> Gruppeintervju <input type="checkbox"/> Psykologiske/pedagogiske tester <input type="checkbox"/> Medisinske undersøkelser/tester <input type="checkbox"/> Journaldata <input type="checkbox"/> Registerdata <input type="checkbox"/> Biologisk materiale <input type="checkbox"/> Utpøving av legemidler <input type="checkbox"/> Annen innsamlingsmetode, oppgi hvilken:
	<p>Kommentar til metode for innsamling av personopplysninger:</p> <p>Observasjon i barnehagen. Ett intervju av førskolelæreren i etterkant.</p>

10. DATAMATERIALETS INNHOLD

<p>Gjør kort rede for hvilke opplysninger som skal samles inn. Legg ved spørreskjema, intervjuguide, registreringskjema e. a., som foreligger ferdig utarbeidet eller som utkast.</p>	<p>Opplysninger om hvordan en førskolelærer støtter utenlandsadopterte barn i deres språkutvikling og språkforståelse i barnehagen.</p>	
<p>Registreres det direkte personidentifiserende opplysninger?</p>	<input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nei	<p>Hvis ja, oppgi hvilke:</p> <input type="checkbox"/> Navn, adresse, fødselsdato <input type="checkbox"/> 11-sifret fødselsnummer
<p>Registreres det indirekte identifiserende personopplysninger</p>	<input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nei	<p>Hvis ja, oppgi hvilke:</p>
<p>Behandles det sensitive personopplysninger?</p>	<input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nei	<p>Hvis ja, oppgi hvilke:</p> <input type="checkbox"/> Rasemessig eller etnisk bakgrunn, eller politisk, filosofisk eller religiøs oppfatning. <input type="checkbox"/> At en person har vært mistenkt, siktet, tiltalt eller dømt for en straffbar handling. <input type="checkbox"/> Helseforhold. <input type="checkbox"/> Seksuelle forhold. <input type="checkbox"/> Medlemskap i fagforeninger.
<p>Behandles det opplysninger om tredjeperson?</p>	<input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nei	<p>Hvis ja, hvordan blir tredjeperson informert om behandlingen?</p> <input type="checkbox"/> Får skriftlig informasjon. <input type="checkbox"/> Får muntlig informasjon. <input type="checkbox"/> Blir ikke informert.

11. INFORMASJONSSIKKERHET

Redegjør for hvordan datamaterialet registreres og oppbevares.	<input type="checkbox"/> Direkte personidentifiserende opplysninger (spesifiser hvilke på punkt 10) erstattes med et referansenummer som viser til en manuell/elektronisk navneliste som oppbevares atskilt fra det øvrige datamaterialet. Oppgi hvordan koblingsnøkkelen lagres og hvem som har tilgang til denne.	
	<input type="checkbox"/> Direkte personopplysninger lagres sammen med det øvrige materialet. Oppgi hvorfor det er nødvendig med oppbevaring av direkte identifikasjonsopplysninger sammen med det øvrige datamaterialet:	
	<input type="checkbox"/> Annet Spesifiser:	
Hvordan skal datamaterialet registreres og oppbevares? Sett flere kryss dersom opplysninger registreres flere steder.	<input type="checkbox"/> Fysisk isolert pc tilhørende virksomheten <input type="checkbox"/> Pc i nettverksystem tilhørende virksomheten <input type="checkbox"/> Pc i nettverksystem tilknyttet Internett tilhørende virksomheten <input type="checkbox"/> Isolert privat pc <input checked="" type="checkbox"/> Privat pc tilknyttet Internett <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Videoopptak/fotografi	<input type="checkbox"/> Lydopptak <input type="checkbox"/> Manuelt/papir <input type="checkbox"/> Annet: Hvis annen lagring, beskriv nærmere: Behandles lyd/videoopptak på pc? <input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nei
Sikring av konfidensialitet.	Beskriv hvordan datamaterialet er beskyttet mot at uvedkommende får innsyn i opplysningene? PC'en er beskyttet med passord og alt datamateriale lagres på eget område inntil de slettes etter at oppgaven er ferdig. Ingen navn lagres på PC'en. Lydbåndopptak og papirer oppbevares i låst skuff før de makuleres i etterkant av prosjektet.	
Vil prosjektet ha prosjektmedarbeidere som skal ha tilgang til datamaterialet på lik linje med daglig ansvarlig/ student?	<input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nei	Oppgi hvilke:
Innhentes eller overføres personopplysninger ved hjelp av e-post/internett/eksternt datanett?	<input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nei	Hvis ja, beskriv hvilke opplysninger og hvilken form de har.
Vil personopplysninger bli utlevert til andre enn prosjektgruppen?	<input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nei	Hvis ja, til hvem:
Skal opplysninger samles inn/bearbeides ved hjelp av databehandler?	<input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nei	Hvis ja, redegjør for hvem som skal samle inn data og hvilke data dette gjelder:
Hvis multisenterstudie:	Redegjør for hvordan samarbeidet mellom institusjonene foregår. Hvem har tilgang til materialet og hvordan reguleres tilgangen:	

12. VURDERING/GODKJENNING AV ANDRE INSTANSER	
Er prosjektet fremleggelses-pliktig for Regional komité for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk (REK)?	<p>Hvis ja, legg ved eller ettersend kopi av tilråding/tillatelse.</p> <input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nei
Dersom det anvendes biologisk materiale, er det søkt REK om opprettelse av forskningsbiobank?	<p>Hvis ja, legg ved eller ettersend kopi av tilråding/tillatelse.</p> <input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nei
Er det nødvendig å søke om dispensasjon fra taushetsplikt for å få tilgang til data?	<p>Hvis ja, legg ved eller ettersend kopi av tilråding/tillatelse.</p> <input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nei
Er det nødvendig med melding til Statens legemiddelverk?	<p>Hvis ja, legg ved eller ettersend kopi av tilråding/tillatelse.</p> <input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nei
Andre	<p>Angi hvem.</p> <input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nei
13. PROSJEKTPERIODE	
Oppgi tidspunkt for når datainnsamlingen starter – <u>prosjektstart</u> samt tidspunkt når behandlingen av personopplysninger opphører – <u>prosjektslutt</u> .	<p>Prosjektstart (ddmmåååå): 12.01.2009</p> <p>Prosjektslutt (ddmmåååå): 30.06.2010</p>
Gjør rede for hva som skal skje med datamaterialet ved prosjektslutt.	<input checked="" type="checkbox"/> Datamaterialet skal anonymiseres. Gi en redegjørelse for hvordan datamaterialet anonymiseres. I den ferdige teksten fremkommer ikke personopplysninger. Transkribert tekst, lydopptak, feltnotater, observasjonsprotokoll og notater destrueres. <input type="checkbox"/> Datamaterialet skal oppbevares med personidentifikasjon Hvor skal datamaterialet oppbevares? Gi en redegjørelse for hvorfor datamaterialet skal oppbevares med personidentifikasjon:
14. FINANSIERING	
15. TILLEGG SOPPLYSNINGER	
16. ANTALL VEDLEGG	
Oppgi hvor mange vedlegg som legges ved meldeskjemaet.	2

Vedlegg 9

Svanhild Furuholt
Kongsvikveien 19
9512 Alta

....., 01.06.2009

Til førskolelærer og styrer

Informasjon om masteroppgave i spesialpedagogikk

Jeg er student ved masterutdanningen i pedagogikk ved NTNU, fordypning i spesialpedagogikk. I masteroppgaven vil jeg med utgangspunkt i teorier om språkutvikling se på hvordan en førskolelærer støtter utenlandsadopterte barn i sin språkforståelse og språkutvikling. Hovedfokus vil være førskolelærerens samhandling og interaksjon med barna.

Formålet med å behandle dette temaet er å kunne gi et bidrag til en best mulig tilrettelegging for en god språkforståelse for utenlandsadopterte barn.

For å hente inn opplysninger om temaet, vil jeg observere i barnehagen og intervju førskolelæreren en gang i etterkant. Observasjonene vil konsentrere seg om hverdags situasjonene i barnehagen hvor jeg vil delta i de daglige gjøremålene i forhold til dagsrytmen. Jeg vil etter behov trekke meg noe tilbake for å skrive logg etter hver observasjon. I utgangspunktet vil jeg oppholde meg i barnehagen så lenge at undersøkelsen ikke tilfører meg noe nytt, dvs. at hendelser begynner å gjenta seg og på den måten bekrefte hverandre.

Det blir innhentet samtykke fra foreldre til observasjon og at førskolelæreren kan uttale seg om det enkelte barnet under intervjuet.

Under intervjuet av førskolelæreren vil jeg bruke båndopptaker og ta notater. Intervjuet vil vare ca. 1 – 1 ½ time. Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og både lydopptak og notater blir slettet når oppgaven leveres, senest i juni 2010. Deltagerne vil bli anonymisert i den ferdige oppgaven, og det vil ikke fremgå hvor i landet barnehagen ligger, hvor barna bor og hvilke land barna er adoptert fra.

Deltagelse er selvfølgelig helt frivillig. Ingen kan pålegge dere deltagelse i prosjektet. Dere kan når som helst trekke tilbake deres samtykke til å delta i denne undersøkelsen, uten å måtte begrunne dette. Alle data som omhandler dere vil i så fall umiddelbart bli slettet.

Dersom dere samtykker i at jeg kan observere i barnehagen og intervju førskolelæreren, ber jeg om at dere skriver under på vedlagte erklæring og sender den til meg.

Hvis dere fortsatt har noen spørsmål kan dere ringe meg på tlf 90 66 57 77, eller sende e-post til svanhild.furuholt@gmail.com. Dere kan også kontakte min veileder Soilikki Vettenranta ved pedagogisk institutt på NTNU, tlf 73 59 19 50.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen

Svanhild Furuholt

.....

Samtykkeerklæring

Jeg har fått informasjon om studien i fht. observasjon av og intervju med en førskolelærer som hjelper utenlandskadopterte barn i deres språkforståelse.
I den forbindelse er jeg / vi villig til å delta.

Dato

Navn: Tlf.....
(styrer)

Navn: Tlf

(pedagogisk leder)

Svanhild Furuholt
Kongsvikveien 19
9512 Alta

....., 01.06.2009

Til foreldre

Informasjon om masteroppgave i spesialpedagogikk

Jeg er student ved masterutdanningen i pedagogikk ved NTNU, fordypning i spesialpedagogikk. I masteroppgaven vil jeg med utgangspunkt i teorier om språkutvikling se på hvordan en førskolelærer støtter utenlandsadopterte barn i sin språkforståelse og språkutvikling. Hovedfokus vil være førskolelærerens samhandling og interaksjon med barna.

Formålet med å behandle dette temaet er å kunne gi et bidrag til en best mulig tilrettelegging for en god språkforståelse for utenlandsadopterte barn.

For å hente inn opplysninger om temaet, vil jeg observere i barnehagen og intervju førskolelæreren en gang i etterkant. Observasjonene vil konsentrere seg om hverdagssituasjonene i barnehagen hvor jeg vil delta i de daglige gjøremålene i forhold til dagsrytmen. Jeg vil etter behov trekke meg noe tilbake for å skrive logg etter hver observasjon. I utgangspunktet vil jeg oppholde meg i barnehagen så lenge at undersøkelsen ikke tilfører meg noe nytt, dvs. at hendelser begynner å gjenta seg og på den måten bekrefte hverandre.

Intervjuet av førskolelæreren vil ta utgangspunkt i en på forhånd utarbeidet intervjuguide. Her vil førskolelæreren bli bedt om å uttale seg om det enkelte barnet.

Under intervjuet av førskolelæreren vil jeg bruke båndopptaker og ta notater. Intervjuet vil vare ca. 1 – 1 ½ time. Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og både lydopptak og notater blir slettet når oppgaven leveres, senest i juni 2010. Deltagerne vil bli anonymisert i den ferdige oppgaven, og det vil ikke fremgå hvor i landet barnehagen ligger, hvor barna bor og hvilke land barna er adoptert fra.

Deltagelse er selvfølgelig helt frivillig. Ingen kan pålegge dere deltagelse i prosjektet. Dere kan når som helst trekke tilbake deres samtykke til å delta i denne undersøkelsen, uten å måtte begrunne dette. Alle data som omhandler dere vil i så fall umiddelbart bli slettet.

Dersom dere samtykker i at jeg kan observere i barnehagen og intervju førskolelæreren, ber jeg om at dere skriver under på vedlagte erklæring og sender den til meg.

Hvis dere fortsatt har noen spørsmål kan dere ringe meg på tlf 90 66 57 77, eller sende e-post til svanhild.furuholt@gmail.com. Dere kan også kontakte min veileder Soilikki Vettenranta ved pedagogisk institutt på NTNU, tlf 73 59 19 50.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen

Svanhild Furuholt

.....

Samtykkeerklæring

Jeg har fått informasjon om studien i fht. observasjon av og intervju med en førskolelærer som hjelper utenlandskadopterte barn i deres språkforståelse.

I den forbindelse er jeg / vi villig til å la mitt / vårt barn delta.

Dato

Navn: Tlf.....
(forelder)

Navn: Tlf

(forelder)