

Den voksnes samtale- og lekdeltagelse under frileken. Sett opp mot barnets kjønn.



En kvalitativ studie i to barnehager om betydningen av- og sammenhengen mellom språkstimulering, frilek og likestilling.

Av: Ida Sagstuen

MASTEROPPGAVE.

Master i spesialpedagogikk: Språk, lesing, skriving - Utvikling og vansker.
Høgskolen i Lillehammer. Avdeling for pedagogikk- og sosialfag. Våren 2014.

Innholdsfortegnelse:

Kapittel 1. Innledning.....	9
1.0 Den gryende start. Avhandlingens utgangspunkt.....	9
1.1 Guttene taper!...eller gjør de nå egentlig det?.....	9
1.2 Bakgrunn for avhandlingens problemstilling.....	13
1.3 Begrepsavklaringer.....	13
1.3.1 Samtale.....	13
1.3.2 Likestilling og likeverd.....	13
1.3.3 Lek og frilek.....	14
1.3.4 Kjønn.....	15
Kapittel 2. Kort om sentrale føringer rundt språkstimulering og likestilling.....	15
2.1 Språkstimulering i sentrale føringer.....	16
2.2 Likestilling i sentrale føringer.....	17
2.2.1 Menn i barnehage.....	18
2.3 Lek i sentrale føringer.....	19
Kapittel 3. Teoridel.....	20
3.1. Det sosiokulturelle synet på læring av språk, lek og oppfattelse av kjønn.....	20
3.2. Samtalen i barnehagen.....	21
3.2.1 Hva lærer vi i samtalen?.....	22
3.2.2 Teknikker for å utvikle en god samtale.....	24
3.2.3 Forskning på barnehagepersonalets kommunikasjon med de to kjønn.....	28

3.3 Lek og kjønn.....	30
3.3.1 Kjønnforskjeller i lek.....	32
3.3.2 Ulik lek gir ulik språklæring.....	36
3.4 Litt mer om kjønn og likestilling.....	39
Kapittel 4. Metodedel.....	41
4.0 En problemstilling blir til.....	41
4.0.1 Problemstillingens utgangspunkt.....	41
4.0.2. Forskningsspørsmål.....	42
4.1 Kvalitativ eller kvantitativ metode?.....	43
4.2 Kvalitative observasjoner som metode.....	44
4.3 Kvalitativt intervju som metode.....	45
4.3.1 Kommentar.....	45
4.3.2 Triangulering av metoder i undersøkelsesprosessen.....	46
4.4 Utvalg av barnehager og informanter.....	47
4.4.1 Den første kontakten med barnehagene og informantene.....	49
4.4.2 Presentasjon av forskningsfeltene.....	49
Kapittel 5. Observasjon.....	50
5.1 Observatørrollen.....	50
5.2 Observatørens møte med barnehagen.....	52
5.3 Den vanskelige balansegangen mellom nærhet og avstand.....	53
5.4 Beskrivelse av barnehagenes fysiske miljø.....	55
5.5 Observasjonsnotater og observasjonens utfordringer.....	57
5.6 Bruk av videokamera?.....	58
Kapittel 6. Intervju.....	59
6.1 Valg av semistrukturert intervju.....	59

6.2 Intervjuguide.....	61
6.3 Bruk av diktafon.....	62
6.4 Påvirkningsfaktorer kan prege en informant.....	63
Kapittel 7. Kort om analysens metodiske fremgangsmåte.....	64
7.1 Min definisjon av samtalen under analysen.....	65
Kapittel 8. Resultater og drøfting.....	65
8.1 Presentasjon av resultater fra observasjonene i barnehage 1.....	66
8.1.1 Barn og voksnes plassering under frileken i barnehage 1.....	66
8.1.2 Samtaler registrert i barnehage 1.....	66
8.2 Presentasjon av resultater fra observasjonene i barnehage 2.....	67
8.2.1 Barn og voksnes plassering under frileken i barnehage 2.....	67
8.2.2 Samtaler registrert i barnehage 2.....	67
8.3 Drøfting av resultater i barnehage 1 og barnehage 2.....	68
8.3.1 De voksnes fordeling på de ulike rommene under frileken.....	68
8.3.2 Guttene på byggrommet i barnehage 2.....	71
8.3.3 De voksnes nærhet og deltagelse i barnas lekaktiviteter.....	74
8.3.4 Konstruksjonsleken og samtalen.....	77
8.3.5 Rolleleken og samtalen.....	80
8.3.6 Hovedrommet og samtalen.....	82
8.3.7 Barnets plassering er av betydning.....	85

8.3.8 Samtalene.....	86
8.3.9 Kjønn og lek.....	88
8.4 Drøfting av andre aktuelle funn og resultater fra intervjuene.....	90
8.4.1 Likestillingsarbeid i barnehagen og dets utfordringer.....	90
8.4.2 Arbeid med likestilling og språkstimulering i de to barnehagene.....	93
8.5 Resultatenes pålitelighet- en kritisk refleksjon.....	95
Kapittel 9. Avslutning og konklusjon.....	97
9.1 Oppsummering og konklusjon.....	97
9.2 Veien videre.....	101
Litteraturliste.....	103
Vedlegg 1. Informasjonsbrev til barnehagepersonalet.....	113
Vedlegg 2. Informasjonsbrev til foreldrene.....	115
Vedlegg 3. Samtykkeskjema.....	116
Vedlegg 4. Intervjuguide i barnehage 1 og barnehage 2.....	118
Vedlegg 5. Observasjonsnotater fra barnehage 1.....	120
Vedlegg 6. Observasjonsnotater fra barnehage 2.....	132
Vedlegg 7. Registrering av barn og voksne i barnehage 1 (<i>1 av 4 dager som et eksempel</i>)...145	
Vedlegg 8. Registrering av barn og voksne i barnehage 2 (<i>1 av 5 dager som et eksempel</i>)...146	
Vedlegg 9. Sentrale utdrag fra intervjuet med pedagogisk leder i barnehage 1.....	148
Vedlegg 10. Sentrale utdrag fra intervjuet med pedagogisk leder i barnehage 2.....	153

Forord:

Etter fullført førskolelærerutdanning i 2011 var alt klart til å kaste seg ut i arbeidsmarkedet. Men etter å ha tatt fordypning i språkstimulering og litteraturformidling i førskolelærerutdannelsen hadde jeg virkelig fått øynene opp for barns språkutvikling. Resultatet ble at jeg kastet meg videre på en mastergrad i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Lillehammer med fordypning i: Språk, lesing, skriving- utvikling og vansker. Et valg jeg aldri kommer til å angre på!

Som masterstudent og jobb som pedagogisk leder ved siden av studiene har jeg hatt nok å henge fingrene i disse tre årene. Likevel har kombinasjonen av teoretisk påfyll og praksis gitt meg et unikt utbytte, både som student og som pedagogisk leder.

Jeg vil først og fremst takke de to barnehagene som tok i mot meg og lot denne studien bli mulig. En spesiell takk til de to pedagogiske lederne som under intervjuene delte åpenhjertig sine erfaringer, kunnskaper og meninger med meg. Jeg vil også takke Inger-Marie Vaule Olsen og Christina Bakken som gjorde det mulig for meg å kombinere jobb og studier.

Til slutt en stor takk til veileder Synnøve Myklestad for gode samtaler, konstruktiv kritikk og verdifulle råd!

Lillehammer 13. Mai 2014.

Ida Sagstuen.

Sammendrag:

Skremmende statistikker har i de siste årene lagt frem hvordan guttene igjen og igjen «taper» i utdanningssystemet. Guttene er i flertall når det gjelder spesialundervisning, lese- skrivevansker, språkvansker og sosiale vansker. Guttene får også jevnt over dårligere karakterer enn jentene i norsk og de leser dårligere. Dette gjorde meg nysgjerrig på om vi allerede i barnehagen skaper språklige forskjeller på jenter og gutter, slik at jenter og gutter møter skolen med ulike språklige forutsetninger. Er det slik at vi gir jentene større grad av språkstimulering under frileken i barnehagen, enn guttene?

For å begrense studiens fokus bestemte jeg meg for å undersøke om jenter og gutter opplever ulik grad av erfaring med samtalen under frileken i barnehagen. Samtidig ville jeg undersøke om dette blir påvirket av de voksnes deltagelse i lek under frileksperioden. Avhandlingens problemstilling lyder slik: «**Den voksnes samtale- og lekdeltagelse under frileken. Sett opp mot barnets kjønn**». I tillegg har jeg formulert to sentrale forskningsspørsmål som skulle være med på å vise retning og besvare problemstillingen.

- «Er det slik at de voksne i barnehagen gir jenter og gutter ulik grad av kunnskaper og erfaringer med samtalen under frileken?»
- «Er det slik at de voksne deltar i jentenes og guttenes lekaktiviteter i ulik grad under frileken?»

Avhandlingen er teoridrevet og det blir i teoridelen presentert aktuell forskning på språkstimulering og likestilling innenfor barnehagefeltet. Avhandlingen bygger på det sosiokulturelle læringssynet, og Liv Gjems litteratur og forskning på samtalen i barnehagen er spesielt fremtredende.

Metodedelen tar for seg valg, begrunnelser og refleksjoner innenfor metode. Studien bygger på en kvalitativ studie i to ulike barnehager, med bruk av observasjon og intervju. Det ble foretatt 5 dager med observasjon i hver barnehage under frileksperioden på morgenen. I tillegg intervjuet jeg en pedagogisk leder i hver barnehage i forhold til språkstimulering og likestilling i barnehagen.

I de to barnehagene oppdaget jeg mange interessante funn. Jeg så hvor kompleks og komplisert barnehagen er. Samtidig så jeg hvor mange faktorer som spilte inn på jentenes og guttenes erfaringer med samtalen under frileken.

- Barnets valg av rom og lekaktivitet.
- Barnets fokus på lekaktiviteten, samt deres respons på verbale henvendelser.
- De voksnes fokus og evne til å opprette en samtale. Samt kjemi til enkelt barn.
- Den voksnes utførelse av praktiske gjøremål.
- Antall barn og støy i rommet.
- Barnets plassering og nærhet i forhold til den voksne.
- De voksnes holdninger til frileken.

Alle disse faktorene så ut til å påvirke jentene og guttenes grad av språkstimulering under frileken i barnehagen. Men det mest interessante var hvordan kjønn så ut til å påvirke alle disse faktorene igjen. Det gikk tydelig frem i studien hvordan språkstimulering og likestilling henger sammen og gjensidig påvirker hverandre. Noe som absolutt så ut til å ha konsekvenser for guttenes og jentenes utvikling av språklig kompetanse før skolestart.

Kapittel 1. Innledning.

1.0 Den gryende start. Avhandlingens utgangspunkt.

Mitt brennende engasjement og nysgjerrighet rundt små barns språkutvikling etter endt førskolelærerutdannelse, førte meg til en masterutdanning i spesialpedagogikk med fordypning i språk, lesing og skriving- utvikling og vansker. Igjennom masterutdannelsen leste jeg en rekke studier som viste at guttene henger etter jentene på en del områder knyttet til skole og utdanning (Bredesen, 2004:19). Dette gjorde meg nysgjerrig og dannet utgangspunktet for denne avhandlingen. Før jeg går nærmere inn på avhandlingens problemstilling vil jeg presentere noen av de studiene som satte i gang min nysgjerrighet og kritiske refleksjoner.

1.1 Guttene taper! ...eller gjør de nå egentlig det?

Antall registrerte gutter som er meldt til pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) i grunnskolen er 44358, mot 21445 jenter i 2012-2013 (Utdanningsdirektoratet [Udir], 2013a). Altså blir dobbelt så mange gutter meldt til PPT, i forhold til jentene. Tallene sier imidlertid ikke noe om hvilke vansker guttene og jentene blir rapportert inn for. Når det gjelder fordelingen mellom kjønn i spesialundervisningen er det også guttene som dominerer. Det var 35719 gutter som fikk spesialundervisning etter enkeltvedtak i grunnskolen 2012-2013, mens 17004 av dem var jenter (Utdanningsdirektoratet [Udir], 2013b). Dette er kjønnsforskjeller som har vært stabile over tid (Solli, 2005:10). Det sies heller ingenting om hva som er årsaken til at disse elevene mottar spesialundervisning fordi vi ikke har noen nyere oppdaterte studier av dette, nevner Solli (2005:10). Det ønskes ikke noen fast registrering på dette blant annet for å unngå fokus på diagnoser og symptomer i spesialundervisningen, fremfor elevenes ressurser og muligheter (ibid). Likevel henviser Fylling (2000:8) til tidligere studier som viser at guttenes spesialundervisning ser ut til å bli dominert av vansker knyttet til adferd og konsentrasjon.

Jentene får bedre karakterer enn guttene i alle fag, bortsett fra i kroppsøving også i 2013 (Statistisk sentralbyrå [SSB], 2013). Likevel er forskjellen mellom jentene og gutten liten. Matematikk er det faget hvor karakterforskjellen mellom jenter og gutter er minst, mens karakterforskjellen er størst i norsk hovedmål, hvor jentene får en hel karakter bedre enn

guttene (ibid). Pisa undersøkelsen fra 2012 viser at det er et gjennomgående kjennetegn i de nordiske landene at jentene presterer noe bedre enn guttene. Finland er det landet i Norden hvor jentene presterer klart best i forhold til guttene (PISA(a), u.å). I forbindelse med disse undersøkelsene har media hatt en tendens til å blåse opp små gjennomsnittsforskjeller til et stort skille mellom jenter og gutter i det norske utdanningssystemet, forteller Bjerrum Nielsen (Kilden, 2013). Guttene er ikke nødvendigvis de store skoletaperne. Tidligere skoleforskning viser at sosial og økonomisk klasse kan være mer utslagsgivende for skoleprestasjoner enn kjønn, noe som fortsatt er et stabilt funn, påpeker Bjerrum Nielsen (Ibid). Kjersti Lundetræ bekrefter dette i sin studie som viser at foreldrenes utdanningsnivå ser ut til å påvirke elevers skoleprestasjoner og frafall i den videregående skolen (Lundetræ, 2010a:10). Samtidig fant hun at elever som lå på det laveste nivået i basisferdighetene i lesing og regning var de mest utsatte for arbeidsledighet og frafall i skolen (Lundetræ, 2010b:246-249).

Engen, Bergnum, Gabrielsen & Solheim (2006:9) fant forskjeller i jenter og gutters lesing i sine undersøkelser fra 2006. Det så ut til at jentene hadde bedre leseferdigheter enn guttene, og en større andel gutter enn jenter skåret under bekymringsgrensene på alle oppgavene. Pisa undersøkelsen fra 2012 viser fremdeles at jentene ligger foran guttene i lesing (PISA(b), u.å). Roe og Vagle (2012:425) påpeker at selv om jentene gjennomsnittlig presterer bedre enn guttene, så er det noen aspekter som er interessante og merke seg ved slike undersøkelser. Ved å se nærmere på resultatene fra nasjonale prøver på åttende trinn i tidsrommet 2007-2010 merket de seg at kjønnsforskjellene varierte etter leseoppgavens sjanger og tekstens innhold. Guttene presterte bedre i de nasjonale leseprøvene når hovedpersonen i teksten var mannlig og muligheten for identifisering med tekstens handling var høy (Roe & Vagle, 2012:433). Guttene engasjement for lesing så også ut til å være større når teksten handlet om ting som gutter tradisjonelt sett har vært interessert i. Tekster med mye action og høyt spenningsnivå så ut til å fenge guttene mest. Guttene skårer ikke langt unna jentene på informasjonstekster, og ved nyhetsgrafikkere skårer guttene bedre enn jentene (Roe & Vagle, 2012:431). Innenfor skjønnlitterære tekster er det jentene som skårer høyest og det er her kjønnsforskjellen er størst. Mens kjønnsforskjellen er minst ved nyhetsgrafikkerne. Disse kjønnsforskjellene på tekstnivå ble også funnet i Pisa undersøkelsen fra 2009 (Roe & Vagle, 2010:86). Når det gjelder gutter og jenters engasjement for lesing svarte langt flere gutter at de leste bare for å få nyttig informasjon (Roe, 2010:103), mens langt flere jenter svarer at de liker å bytte bøker med venner og få bøker i presang. Dette kan være en indikator på at jenter og gutter har ulik

motivasjon når det kommer til lesing. Selvfølgelig skal vi heller ikke her se bort fra individuelle forskjeller innenfor kjønnene.

Guttene ser også ut til å dominere innenfor ulike språkvansker. Bele (2008:35) viser til forskning på spesifikke språkvansker som anslår at 7 % av alle barn har dette og at slike språkvansker forekommer tre ganger så ofte hos gutter som hos jenter. Studier av ekspressive språkforstyrrelser viser også å forkomme to til tre ganger så hyppig hos gutter (Grøholt, Sommerchild & Garløy, 2008:209). En nyere systematisk undersøkelse utført i Norge, nærmere bestemt i Haugesund kommune, viste en sammenheng mellom kjønn og foreldrerapporterte språkvansker. Mens hele 46 gutter ble rapportert inn med en språkvanske av foreldrene, ble bare 20 jenter rapportert inn med det samme (Hollund- Møllerhaug, 2010:608-210). Hagtvet (2004:163) påpeker likevel at kjønnsforskjellene er små når man ser det opp mot de store variasjonene i språkutvikling innenfor samme kjønn.

Det er blitt gjort undersøkelser om hvordan jenter og gutter tilegner seg språklige ferdigheter som kan være interessant og se nærmere på i forbindelse med disse resultatene. Westerlund (2012:162) nevner hvordan «språklappen» i venstre hjernehalvdel hemmes av det mannlige kjønnshormonet testosteron. Siden det nå er slik at guttefostre har en større testosteron tilstrømning enn jentefostre vil en derfor kunne forvente en langsommere språkutvikling for gutter. Westerlund (2012) understreker likevel at gutter også kan ha et tidlig vellykket språk på tross av dette. Tetzchner et al., (1993:249) trekker frem flere studier som viser at jenter ser ut til å bruke andre strategier enn gutter ved språklig tilegnelse, og at jenter tilegner seg språk noe raskere enn gutter. Lignende funn er blitt gjort i nyere tid av Northwestern University og University of Haifa (Splide, 2008). De fant at aktiviteten i hjernens språksenter varierte mellom guttene og jentene under gjennomføring av en språktest, som besto av ulike lytteoppgaver og leseoppgaver. Jentene hadde større grad av aktivitet i hjernens språksenter enn guttene under testen, og det så ut til at jo større aktivitet jentene hadde i språksenteret jo flere oppgaver klarte de å løse. Mens guttenes aktivitet i språksenteret ikke så ut til å ha en sammenheng med hvor mange oppgaver de klarte å løse. Derimot så de at guttenes aktivitet i hjernens sansesenter så ut til å virke inn på om de klarte å løse oppgavene. Deres funn tyder på at jentenes og guttenes hjerne benytter ulike strategier i forbindelse med språkbehandling, noe som virker inn på tilegnelsen av språk og hvilke læremetoder som kan være de mest effektive (ibid). Biologi kan altså være en faktor som spiller inn på leseresultatene som blir

presentert her, og andel barn med ulike språkvansker. Likevel kan mange faktorer spille inn på slike resultater.

Guttene blir også oftere henvist til utredning og behandling av ADHD. Forholdet mellom gutter og jenter med ADHD er 3:1 (Statped, 2012). Forskning viser også at flere gutter får medisiner mot ADHD enn jenter (Lillemoen, Kjosavik, Hunskår & Ruths, 2012). Likevel utjevnes denne kjønnsfordelingen noe med alderen. Dette kan tyde på at vi har en underrapportering av jenter med ADHD. Registreringer viser at flere jenter får påvist diagnosen i voksen alder, mens flest gutter henvises i skolealder. En mulig forklaring er at ADHD kan utarte seg annerledes hos jenter, og at guttenes symptomer på ADHD skaper større utfordringer i en undervisningssituasjon (ibid). Det er også blitt stilt flere kritiske spørsmål om det ikke er forventningene i skolen og barnehagens organisering som skaper flere barn med ADHD, enn det som faktisk er reelt (Eide-Midtsand, 2007). I forhold til tallene på ADHD er det interessant å trekke inn det biologiske perspektivet. Jenter viser seg å ha en hjerne som stadig durer og går, mens gutter har en hjerne som trenger små pauser for så å ta fart igjen. Gutter har et høyere testosteron nivå og studier viser at gutter dermed også har et naturlig større behov for fysisk aktivitet (Eide-Midtsand, 2007). Er det ikke derfor snart på tide at vi begynner å tilpasse skolene og barnehagene etter guttenes måte å lære på, i stedet for å tilpasse guttene etter et læringssystem som overhode ikke stemmer med deres biologi? Spør Eide- Midtsand (2007). Eller er det slik at det er lettere å definere guttenes væremåte som en sykdom, i stede for å legge om læringsprosessene i skolene og barnehagene?

En studie utført i 17 barnehager i Hedmarksområdet (Sunnevåg, 2012:72) kommer det frem at førskolelærerne vurderte at guttene hadde en lavere sosial kompetanse enn jentene. Guttene ble vurdert å være mer aggressive og utagerende enn jentene. Førskolelærerne vurderte også guttene til å ha dårligere språk enn jentene. Men det stilles spørsmål om hvor reelle disse resultatene er. Kan det være slik at førskolelærerens forventninger og tradisjonelle holdninger til kjønn har hatt en innvirkning på dette resultatet? Om det hadde blitt utført sosiale og språklige tester på de samme barna er det ikke sikkert guttene hadde kommet så dårlig ut likevel. Kanskje er det like mye fordommene mot guttene som feller dem i utdanningssystemet?

1.2 Bakgrunn for avhandlingens problemstilling.

Etter så mye dyster statistikk brant det langt inn i hjerteroten på meg som pedagogisk leder (selvfølgelig med en viten om at ting ikke nødvendigvis er så svart hvitt, men dette er en diskusjon som jeg har utelatt i denne avhandlingen). Hva er det vi holder på med? Skaper vi allerede i barnehagen forskjeller på jenter og gutter? Og skaper vi språklige forskjeller mellom jenter og gutter allerede i barnehagen? Kan guttene henge etter jentene fordi vi gir gutter og jenter ulike språklige forutsetninger i barnehagen!?

Problemstillingen jeg til slutt endte opp med ble «**Den voksnes samtale- og lekdeltagelse under frileken. Sett opp mot barnets kjønn**».

Jeg vil i metodedelen (kapittel. 4) gjøre mer rede for problemstilling og forskningsmetode.

1.3 Begrepsavklaringer.

Før vi går inn på presentasjon av litteratur og aktuell forskning, vil først noen sentrale begreper i denne masteravhandlingen bli definert.

1.3.1 Samtale.

Dialog kommer fra gresk, «dia» som står for gjennom og «logos» som står for tale (Høigård 2006:21). Begrepet dialog og samtale er to ulike begreper som glir inn i hverandre. Jeg kommer til å benytte begrepet «samtale» gjennomgående i denne avhandlingen. En samtale er «...en muntlig tekst som skapes fortløpende av to eller flere personer i samarbeid» (Svennevig, Sandvik & Vagle 1995:56). Samtalen er en språklig interaksjon mellom to eller flere samtalepartnere, og de kan utvikle en felles forståelse rundt et tema igjennom samtalen (Gjems, 2009:87). Samtalen består av både «verbalspråk, kroppsspråk og signaler» (Høigård, 2006:58).

1.3.2 Likestilling og likeverd.

Nina Rossholt skriver at «*Likestilling handler først og fremst om å bli sett og hørt, for så å bli sett og anerkjent på komplekse og forskjellige måter*» (Askeland & Rossholt, 2009:25).

Likestilling er et begrep som knyttes til verdier som toleranse, mangfold og likeverd (Askeland & Rossholt, 2009:24). I veilederen for likestilt pedagogisk praksis beskrives likestilling slik: «*Likestilling handler om å gjenkjenne strukturer i samfunnet som bidrar til at kjønnene gis ulike forutsetninger og muligheter*» (Likestillingssenteret, 2012:4). Likestilling er å gi like muligheter til begge kjønn, samtidig som det handler om respekt for forskjelligheter (Askeland & Rossholt, 2009:19). Likestilling handler ikke om å fokusere på det ene eller det andre kjønn, men på relasjonene mellom dem, skriver Svaleryd (2004:72). Det handler om å kunne stille likt i samfunnet og at begge kjønn skal ha de samme mulighetene, rettighetene og forpliktelsene (Svaleryd, 2004:48).

Et begrep som henger tett sammen med likestilling er likeverd. Likeverd er et mye videre begrep enn likestilling nevner Svaleryd (2004:48). Hun trekker frem at likeverd kan ses som en stor paraply over alle mennesker, hvor likestilling er noe av det viktigste når det kommer til likeverdsarbeid (ibid.). Likeverd handler om at alle mennesker er like mye verdt og at man skal møtes likeverdig selv om man har ulike forutsetninger (Likestillingssenteret, 2012:4). En annen viktig ting er at «*for å behandle alle likeverdig, må en av og til forskjellsbehandle, nettopp fordi alle har forskjellige utgangspunkt*» (Likestillingssenteret, 2012:4).

1.3.3 Lek og frilek.

Det er krevende å definere lek fordi lek er et komplekst og mangfoldig fenomen, påpeker Lillemyr (2011:42). Likevel nevner Lillemyr fire viktige dimensjoner i barns lek. 1:) Leken foregår på liksom og er indre motivert. 2:) Barn i lek blir ofte helt oppslukt av sin egen lek slik at de glemmer virkeligheten rundt seg. 3:) Barnet har en hvis kontroll over sin lek ved å sette grenser og ta valg under leken. 4:) Leken har en egen samspill- og kommunikasjonsform som setter krav til å kunne kommunisere på flere plan samtidig. For eksempel ser vi dette ved at barnet samtaler i lekens roller, mens de samtidig kan snakke om hvordan lekens roller skal lekes. Leken har også kommunikative regler som barnet må beherske for å lykkes (Lillemyr, 2011:43-44), som for eksempel «Vil du leke med meg?» eller «Kan jeg få være med i leken?».

Frilek definerer Olsbu (2009:121) slik «*Frilek dekker gruppeleker, den sosiale leken og den individuelle leken, utelek og innelek*». Barna velger hva de har lyst til å leke og hvem de har lyst til å leke med, og de er ofte i vesentlig grad fri fra styring fra de voksne (ibid.).

1.3.4 Kjønn.

Kjønn defineres som de fysiologiske egenskaper hos et individ som produserer samme slags kjønnsceller (Bokmålsordboka, 2013). Det vi legger i begrepet kjønn kan være svært forskjellig og ulikt ut fra hvilken kultur eller miljø vi kommer fra. Kjønn er noe som er sosialt og kulturelt konstruert, samtidig som kjønn er biologisk forankret hvor enkelte biologiske egenskaper definerer hvilket kjønn du har. Likevel er det slik at at noen biologiske egenskaper ikke nødvendigvis er knyttet til et bestemt kjønn. For eksempel kan en kvinne ha mer testosteron i kroppen enn en mann.

Kapittel 2. Kort om sentrale føringer rundt språkstimulering og likestilling.

Språkstimulering i barnehagen har vært et sentralt fokus i de siste årene. Det er kommet mye litteratur som sier noe om hva slags språkstimulering i barnehagen som gir positiv effekt for barns språkutvikling (Aukrust, 2006:44), (St. meld. nr. 23, 2007-2008:18, 25). Sentrale føringer som St. meld. 23 «*Språk bygger broer*» (2007-2008:24-25), St. Meld. 41 «*Kvalitet i barnehagen*» (2008-2009:68-69) og St. meld. 24 «*Fremtidens barnehage*» (2012-2013:80) har lagt frem for førskolelærene og barnehagene hvorfor og hvordan de skal arbeide med språkstimulering i barnehagen.

Likestilling i barnhagen har derimot ikke hatt like stort påtrykk som språk har hatt på barnehagefronten de siste årene. Forskning viser at de norske barnehagene og barnhageforskningen lenge har manglet kunnskap om likestillingsarbeid i barnehagen (Gulbrandsen, Johansson & Nilsen, 2002:49), (Østrem et. al., 2009:25), og gjør det fremdeles i dag (Kunnskapsdepartementet, 2010:13). Likevel begynner fokuset på likestilling å få mer innpass i barnehagefeltet (Voll, Børve & Verstad, 2010:12). Det er blant annet utarbeidet en handlingsplan for likestilling (Barne- likestilling- og inkluderingsdepartementet, 2011) og en

veileder til barnehagene om hvordan man kan arbeide med likestilling i praksis (Likestillingscenteret, 2012).

Vi ser at språkstimulering har vært et sentralt fokus i barnehagesektoren, mens likestilling er blitt skjøvet litt i bakgrunnen. Vi mangler fokus og kunnskap på likestilling, slik som vi nå har opparbeidet oss på språkstimulering i barnehagene. Men glemmer vi ikke en viktig faktor her? Er det ikke slik at disse to områdene henger sammen og gjensidig påvirker hverandre? Kan manglende fokus på likestilling under språkstimuleringen i barnehagen gi guttene dårligere språklige forutsetninger og kunnskaper enn jentene?

2.1 Språkstimulering i sentrale føringer.

Språkstimulering har fått et eget fagområde i rammeplanen som kalles for «Kommunikasjon, språk og tekst». Her understrekes det at barnehagen skal hjelpe barna med å lære ferdigheter som «...*lytte, observere og gi respons i gjensidig samhandling med barn og voksne*» (Kunnskapdepartementet, 2006:34). Barnehagepersonalet skal videreutvikle barnas begrepsforståelse og ordforråd. De skal være bevisst i sin rolle som språklige forbilder, samt skape rom og legge til rette for bruk av nonverbalt og verbalt språk i barnehagehverdagen, både i lek og mer planlagte aktiviteter. Barna skal oppmuntres til å være språklige aktive i barnehagen, slik at barna kan gjøre verdifulle erfaringer som språkbrukere. Det er også utarbeidet et eget temahefte «Om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen» (Høigård, Mjør & Hoel, 2009) som skal gi barnehagepersonalet mer innsikt og inspirasjon til hvordan barnehagen kan utvikle barns språk. Temaheftet trekker frem leken som en viktig arena i forbindelse med muntlig og skriftlig språklæring. Andre språkstimuleringstiltak som rim, regler, dikt, sang, fortelling, høytlesning og samtaler trekkes også frem (ibid.).

I evaluering av rammeplanen for barnehagene kommer det frem at fagområdet «Kommunikasjon, språk og tekst» er det området barnehagene arbeider mest med. 54 % av styrerne svarer at det arbeides i stor grad med dette fagområdet (Østrem et al., 2009:25). Disse tallene kan tolkes dit hen at det arbeides godt med språkstimulering og tidlig språkinnsats i norske barnehager. Likevel skal vi ta i betraktning at det kan ha blitt registrert en overrapportering fra styrerne på grunn av påtrykket, og fokuseringen fra myndighetene på nettopp tidlig språkstimulering.

Rygh & Immerstein (2007:93) fant en usikkerhet ute blant førskolelærerne i forhold til tegn som kan indikere senere lese- skrivevansker hos små barn. Dette kan tyde på at førskolelærere etterlyser mer kompetanse på hvordan fange opp barn med språkvansker. I rapporten «*Etter og videreutdanning i barnehagesektoren- kartlegging av tilbud og etterspørsel*» (Moser, Jansen, Pettersvold & Aandreaa, 2006:15,31) kommer det frem at over halvparten av respondentene nevner at det i stor grad trengs etter- og videreutdanning innenfor språkstimulering. Fagområdet «Kommunikasjon, språk og tekst» ble rangert høyest av styrerne når det gjaldt behov for kompetanseutvikling. De kommunale barnehageansvarlige svarte også at de anså dette fagområdet og språkstimulering som de områdene det var mest behov for kompetanseutvikling på. Selv om det kan se ut som om språk er noe barnehagene prioriterer i sin daglige virksomhet.

2.2 Likestilling i sentrale føringer.

Likestilling er også nedfelt i rammeplanen under barnehagens formål, verdigrunnlag og oppgaver. Det påpekes at likestilling og likeverd er sentrale samfunnsverdier som barnehagen skal legge vekt på. Videre står det at «...*gutter og jenter skal ha like muligheter til å bli sett og hørt og oppmuntres til å delta i fellesskap i alle aktiviteter i barnehagen. Personalet må være reflektert over sine egne holdninger til og samfunnets forventninger til gutter og jenter*» (Kunnskapsdepartementet, 2006:12). Likestilling ligger innenfor fagområdet «Etikk, religion og filosofi», men likestilling er ikke her nevnt spesifikt annet enn at personalet skal være bevisst på barnehagens verdigrunnlag i sitt arbeid. Likestilling i barnehagene har i hovedsak blitt nevnt med to hovedmål i de siste handlingsplanene som er blitt utarbeidet (Barne- og familiedepartementet, 2004), (Kunnskapsdepartementet, 2008), (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2011). Det ene målet har vært å øke andelen menn i barnehagen og det andre målet har vært å utvikle likestillingsarbeidet i den daglige virksomheten.

Borg, Kristiansen & Backe-Hansen (2008:46) konkluderer med at personalet i barnehagene fortsatt reproducerer tradisjonelle kjønnsrollemønstre og behandler jenter og gutter ulikt i barnehagens virksomhet. Det samme konkluderer Askeland & Rossholt (2009:23) med også. I evalueringen av rammeplanen kommer det frem at bare 9 % av styrerne i utvalget oppga at de arbeidet i stor grad med tiltak knyttet til likestilling i barnehagen (Østrem et al., 2009:25).

Hele 23 % av styrerne oppga at de ikke arbeidet med tiltak på området i det hele tatt i løpet av barnehageåret. Det kommer også frem at tema «Likestilling» oppfattes av styrerne som et av de mest krevende områdene i rammeplanen å omsette i praksis (Østrem et al., 2009:31). Det er stor avstand mellom hva personalet tror at de gjør i forhold til likestilling og det de faktisk gjør i praksis.

I rapporten «*Etter og videreutdanning i barnehagesektoren- kartlegging av tilbud og etterspørsel*» (Moser, Jansen, Pettersvold & Aandreaa, 2006:15,31) kommer det frem at mindre enn en fjerdedel av styrerne i barnehagen rangerer likestilling blant de høyest prioriterte områdene for etter- og videreutdanning. Hvis vi ser dette opp mot det styrerne rapporterte om språk kan det virke noe merkelig at barnehagene etterlyser mer kompetanse på et område de tydeligvis arbeider mye med og har masse erfaring med. Mens det de har minst erfaring med og kunnskaper om, som likestilling, ikke etterlyses som et kompetansebehov.

2.2.1 Menn i barnehage.

Det er blitt utarbeidet et temahefte «Om menn i barnehagen, om å rekruttere og beholde menn i barnehagen» i håp om at denne kan veilede barnehagene om hvordan de kan lykkes med denne rekrutteringen. Å nå målet om 20% menn i barnehagen fra handlingsplanen om «*Likestilling 2014*» (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2011:19) er langt i fra oppnådd. Andelen menn i barnehage lå på 8,2% i utgangen av 2012 (Utdanningsdirektoratet [Udir], 2013c).

I evalueringen «*Alle teller mer*» (Østrem et al., 2009:202) presiseres det at det arbeidet som er blitt gjort i forhold til likestilling i barnehagen i stor grad har dreid seg om å rekruttere flere menn inn i barnehagen, mens det ikke har vært et like stort fokus på å gi jenter og gutter like muligheter til å delta i ulike aktiviteter. Arbeidet med likestilling i barnehagene gjøres til et organisatorisk spørsmål, i stede for å ha fokus på likestilling i det praktiske arbeidet med barna slik som rammeplanen legger vekt på (Hogsnes, 2009:99).

Liden nevner til Bredesen at et større antall menn ikke nødvendigvis vil utgjøre noen forskjell, men at det istedet er viktig å fokusere på «...at det kvinnelige personalet utvider sitt repertoar...» (Bredesen, 2004:88). Jan Kampmann sier til Bredesen at det bør ikke være noe

stort problem at det er mange kvinner til stede i institusjonene, det er et større problem hvis det er kvinner som utelukkende representerer en ganske snever måte å være kvinne på (Bredesen, 2004:89). Samtidig finnes det lite forskning på om økt andel menn har noen vesentlig betydning for likestillingsarbeidet i barnehagen (Borg, Kristiansen & Backe-Hansen, 2008:46).

Likevel har vi en forskning av Marie Nordberg som kan være interessant i denne sammenheng. Hun har forsket på menn i dominerende kvinneyrker, og sier til Bredesen (2004:86) under et intervju at mennene ofte ser ut til å gjøre de typiske manns aktivitetene i kvinnedominerte yrker, mens når det bare var kvinner på arbeidsplassen gjorde kvinnene også de tradisjonelle manns aktivitetene. Menn i barnehagen fører altså ikke nødvendigvis til endring av de tradisjonelle kjønnsrollene, påpeker Nordberg.

2.3. Lek i sentrale føringer.

Jeg velger å presentere litt om de sentrale føringene innenfor lek i barnehagen også, nettopp fordi frileken ble en sentral observasjonsarena i min studie.

Lek er nevnt under barnehagens innhold i rammeplanen. Leken er barnets viktigste læringsarena i barnehagen og det trekkes frem at *«leken skal ha en fremtredende plass i barns liv i barnehagen»* (Kunnskapsdepartementet, 2006:32). Barnehagens oppgave er å legge til rette for variert lek og personalet skal være tilstede for å støtte barna i deres lekaktiviteter. Det presiseres at de voksnes oppfølging av barn som sliter i leken er spesielt viktig. Rammeplanen nevner ikke frileken spesielt, men trekker frem lek som et overordnet begrep.

Kunnskaper om lekens betydning for barns læring har eksistert lenge i barnehagen og er nevnt både i den gamle rammeplanen (R:96) og den nye rammeplanen (R:06). Det påpekes i rapporten *«Med forskertrang og lekelyst»* (Brenna, 2010:136) at rammeplanens mål for arbeid med lek med fordel kan bli mer tydelig. Det uttrykkes samtidig bekymring for at leken kan bli satt til side for mer formelle læringsaktiviteter (Brenna, 2010:20), (Østrem, et al., 2009:85). Dette vil kunne føre til et tap av lekens egenverdi og dens naturlige rolle i barnekulturen. *«Leken, som skal fylle barns fritid, blir instrument for politiske og pedagogiske mål»* skriver Øksnes (2010:24). Det ser ut til at leken blir knyttet mer opp mot læring nå, enn tidligere.

Likevel står leken sentralt når barna forteller om hva de gjør i barnehagen (Østrem et al., 2009:185).

Kapittel 3. Teoridel.

3.1 Det sosiokulturelle synet på læring av språk, lek og oppfattelse av kjønn.

Denne avhandlingen tar utgangspunkt i det sosiokulturelle læringssynet. Dette læringssynet går i hovedsak ut på at sosial deltagelse fører til individuell læring. Sentrale teoretikere innenfor dette læringssynet er Lev Vygotsky, George Herbert Mead og John Dewey. Alle disse var opptatt av hvordan vi mennesker formes og utvikler individuell læring i samhandling med kulturen og de rundt oss.

Vygotsky så på språket som det viktigste redskapet for læring. Han mente at språk og tenkning henger sammen. Språket gir uttrykk for vår tenkning, men tenkning skjer også ved hjelp av vårt språk (Witteck, 2012:57), (Vygotskij, 2001:9). Dialogen er også sentral. Kommunikasjon mellom barn og voksen i barnehagen vil derfor være avgjørende for barnets utvikling i følge Vygotskys teoretiske perspektiv. Det er de sosiale erfaringene barnet gjør seg, blant annet i barnehagen, som vil kunne gi individuell språklig læring.

Lek læres også igjennom sosiale prosesser i følge det sosiokulturelle læringssynet. Dewey er kjent for sitt «Learning by doing» som vil si at barnet lærer å leke nettopp ved å leke (Kroksmark, 2006:270). Leken er samtidig en sosial læringsarena som utvikler barnets individuelle kunnskaper. Barnet kan prøve ut sin forståelse og tenkning igjennom lek, og barnet vil samtidig lære om samfunnet og den kulturen de lever i. Språket er et sentralt og viktig medie for læring under leken, i følge Vygotsky. Leken vil gi barnet nye begreper, samtidig som de språklige begrepene vil utvikle barnets tenkning om ulike ting.

Språket vi lærer i sosiale sammenhenger har også en innvirkning på hvordan vi tenker som kjønn, og om kjønn. Selv om vi ut i fra biologien har klare oppfatninger om hva det vil si å være jente og gutt, vil vi også få oppfatninger om dette igjennom de sosiale prosessene vi deltar i. Den sosiale deltagelsen i barnehagen fører til at barnet vil få en oppfatning av hvordan det er å være jente og hvordan det er å være gutt. Igjennom språklig interaksjon og samhandling overføres begreper omkring kjønn som vil påvirke barnets tenkning. I forhold til

vår oppfatning om kjønn er Meads «speilingsteori» sentral. Mead mente at igjennom sosialt samvær med andre vil vi mennesker få en oppfatning og læring om oss selv (Vaage, 1998:207). Ut fra dette vil barn i barnehagen kunne få en oppfatning om hvordan de selv er som individ ved å speile seg i andre barn og voksne rundt seg. Denne speilingen vil kunne spille inn på vår egen oppfatning om hvordan vi selv er som jente eller gutt, som igjen vil påvirke vår oppfatning av andre jenter og gutter.

Ved hjelp av det sosiokulturelle læringssynet ønsker jeg å foreta en nærmere studie av om hvordan de voksne samtaler med barna under frileken, og hvordan de er delaktige i jenter og gutters lek, for å se om dette kan påvirke barnets individuelle språkutvikling. For er det slik at barnets kjønn har innvirkning på hva slags språkstimulering barnet får under frileken?

3.2 Samtalen i barnehagen.

Den språklige interaksjonen vi finner mest av i barnehagen er hverdagssamtalen (Gjems & Løkken, 2011:43). Dette er spontane samtaler som oppstår mellom barn, og barn-voksen i ulike situasjoner igjennom hverdagen. Hverdagssamtalene kan dreie seg om den aktiviteten de holder på med, men de kan også handle om noe helt annet (ibid.). Rundt 80 % av tiden i barnehagen går med til slike spontane hverdagssamtaler (Gjems, 2009:13), mens de resterende 20 % består av planlagte samtaler som for eksempel under en planlagt aktivitet eller samlingsstund (Gjems, 2009:84). Jeg har tatt sikte på de uformelle spontane samtalene i min studie, for å se om jenter og gutter får ulik grad av erfaring med samtalen under frileken.

I rammeplanen trekkes samtalen frem som en viktig aktivitet, og den voksne er et språklig forbilde som skal stå i fokus i den daglige virksomheten (Kunnskapsdepartementet, 2006:29). Samtalen er også trukket frem som sentral og viktig i offentlige dokumenter som i St. meld 23. «Språk bygger broer» (2007-2008:25) og i St. meld 41. «Kvalitet i barnehagen» (2008-2009:68). Hverdagssamtalene er en ypperlig arena å drive språkstimulering på i en naturlig sammenheng. «*Selv om hverdagssamtalene er viktige og antagelig den mest omfattende læringsarenaen i barnehagen, får disse samtalene lite oppmerksomhet i både forskning, utdanning og praksis*» skriver Gjems (Gjems & Løkken, 2011:43).

Samtalen legger vekt på det sosiokulturelle læringssynet, hvor det er nødvendig at begge deltakerne bidrar og bygger på hverandres utspill. Den språklige interaksjonen er avhengig av samarbeid, veksling og gjensidighet mellom samtalepartnerne (Gjems, 2009:86). Jo tidligere den unge språkbrukeren får erfaring med samtalen jo gunstigere er dette for barnets fremtidige språk og språkutvikling. Å bli en god samtalepartner er en krevende og livslang læringsprosess. Gode samtaleferdigheter er avgjørende for at barn skal kunne fungere sosialt med andre og det er igjennom samtalen barna får kunnskaper og erfaringer med det som hører livet til.

3.2.1 Hva lærer vi i samtalen?

Igjennom samtaler bygger vi opp kunnskap om hvordan vi kan uttrykke oss når vi vil formidle noe til andre i våre omgivelser (Gjems & Løkken, 2011:21). De første begrepene barn lærer seg skjer igjennom språklig interaksjon i sosiale sammenhenger (Gjems, 2007:22). Begreper er helt avgjørende for å kunne føre en samtale og barnet må ha erfaring med ulike hendelser og gjenstander før de i det hele tatt kan være i stand til å samtale om det. Samtalen og utvikling av ordforrådet henger gjensidig sammen.

En samtale gjør at individet utvikler mer kunnskaper om det samtalen handler om. Det er slik at «...*språklig aktivitet og deltagelse i samtaler med andre er den prosessen som gjør erfaringer om til kunnskap...*» (Gjems, 2009:60). Barn kan teste sin forståelse igjennom samtalen, dele erfaringer og får øvelse i å benytte ord til å formulere egne tanker og erfaringer. Forskning viser at barn husker mer etterpå når barnet får samtale og fortelle om sine opplevelser og erfaringer (Gjems, 2009:60). Barn får igjennom samtaler erfare hvordan man gir respons på det samtalepartneren sier, hvordan man kan endre samtaletema og hvordan man kan reparere en samtale som blir avbrutt (Gjems & Løkken, 2011:24). De får igjennom samtalen erfaring med å bruke «her og nå» språket, som igjen vil føre til at de etter hvert vil beherske «der og da» språket bedre (Gjems, 2007:23).

Ved å delta i samtaler har barnet mulighet til å snappe opp hvordan man tar sin tur i en samtale og hvordan gi samtalepartneren respons og klare signaler om at det er deres tur (Høigård, 2006:63). Turvekslingssignaler kan være pauser, tonefall, blikk, kroppsspråk og direkte spørsmål. Turveksling er en ferdighet som må beherskes for å kunne bli en kompetent

samtalepartner (Høigård, 2006:21). Igjennom samtalen får barnet kunnskaper om at samtalepartneren ikke nødvendigvis har de samme erfaringene og forutsetningene som du selv har. Derfor kreves det forklaring og nok informasjon for at samtalepartneren skal forstå slik at samtalen skal kunne utvikles. Den språklig interaksjon som utspiller seg i en samtale vil lære barnet at andre har sin unike oppfatning av ulike hendelser og temaer (Gjems, 2007:23).

Samtalen utvikler samtidig barnets læring om ulike språkhandlinger som å fortelle, stille spørsmål, argumentere, forklare, diskutere, argumentere, fortelle og lignende (Høigård, 2006:72). Barn i barnehage har en unik mulighet til å observere samtaler mellom barn og barn- voksne, slik at de gjennom dette kan utvikle sine kunnskaper om de ulike samtaleformene. Her er spesielt den voksne som en kompetent samtalepartner avgjørende.

”Barn som er vant til at de voksne forklarer, begrunner og argumenterer, vil ta disse språkhandlingene i bruk tidligere enn barn som er vant til at de voksne kommanderer og irettesetter. Barn som opplever at de voksne kan fortelle, fabulere og undre seg, inspireres til å ta i bruk de samme språkhandlingene sjøl. Voksne er modeller for barns språkbruk” (Høigård, 2006:75).

Som vi ser er det mange ferdigheter som læres i samtalen, også flere enn de som har fått plass her. Barnet lærer å uttrykke seg igjennom ord og kroppspråk til en samtalepartner, de lærer å beherske ulike turtakingsfunksjoner som å lytte, vente på tur og gi respons. De får en forståelse for at samtalepartneren har et annet perspektiv enn dem selv, samtidig som de må kunne forholde seg til det som blir sagt (samtaletema) og benytte dette videre til å utvikle samtalen. Disse samtaleferdighetene fortsetter barnet å utvikle opp igjennom skolealderen og ut i voksenlivet.

I tillegg til at samtalen utvikler barnets språklige kompetanse, lærer barnet hvordan de skal oppføre seg i ulike sammenhenger, forstå omgivelsene rundt seg og hvordan man utfører ulike aktiviteter og oppgaver i hverdagen igjennom samtalen (Gjems & Løkken, 2011:48). I en større sammenheng er også samtalen avgjørende for å få det demokratiske samfunnet til å fungere, påpeker Gjems (2009:94). Når barnet opplever å bli sett og hørt under samtalen så gjør det at barnet ser på sin stemme som viktig i samfunnet.

Selvfølgelig vil barnets læring igjennom samtaler i barnehagen være svært avhengig av om de møter voksne som er bevisst på, og har kunnskaper om gode teknikker som utvikler barns

språk og samtalekompetanse (Gjems & Løkken 2011:23). Vi skal nå se nærmere på den voksnes betydning i samtalen og hvilke teknikker som er aktuelle å være bevisst på under samtaler med barn.

3.2.2 Teknikker for å utvikle en god samtale.

For at barn i barnehagen skal kunne utvikle de språklige ferdighetene som er blitt nevnt over er barna avhengig av mange samtaleerfaringer med en kompetent voksen.

Barnehagepersonalet har derfor en sentral og viktig oppgave når det gjelder å invitere barn til aktiv deltagelse i samtaler (Gjems & Løkken, 2011:47). Barnehagepersonalet skal kjenne til ulike teknikker som kan utvikle og videreutvikle en god samtale mellom barn og barn- voksen (Gjems, 2009:115,120). En annen viktig del av de voksnes samtalekompetanse er å kunne reflektere over sine egne og andres samtaler med barn (Gjems, 2009:115).

I litteraturen sies det en del om hvilke spørsmål som er gode, og mindre gode å benytte i samtaler med barn. Kontrollspørsmål og ja-nei spørsmål er noe en god samtalepartner bør unngå, påpeker Høigård (2006:66). Kontrollspørsmål signaliserer makt og fremmer ikke barnas samtalekompetanse. Barnet kan fort få følelse av å bli testet og kontrollert på deres kunnskaper noe som gjør at barnet fort kan forsvinne ut av samtalen. Ved ja-nei spørsmål kan barnet svare kort ja eller nei, noe som ikke gir barnet utfordringer i å bruke et variert språk. Tatt-for-gitt-spørsmål skal man også unngå fordi dette kan gi barnet en oppfatning om at deres meninger og deltakelse i en samtale ikke er så viktig (Gjems, 2009:106).

Derimot gir åpne spørsmål barnet mulighet for å komme med sine tanker, undringer og meninger, samtidig som det gir barnet større utfordring i å benytte et variert språk (Høigård, 2006:68). Gjems viser til forskning som er kommet frem til at det som aktiviserer barn til å bruke språket er de voksnes spørsmål. Hun viser også til flere studier som sier at de åpne spørsmålene er de som best utvikler og stimulerer barnets samtalekompetanse og den generelle språkutviklingen (Gjems & Løkken, 2011:25-26). Åpne spørsmål gir barnet muligheter til å benytte et større vokabular enn det for eksempel ja-nei spørsmålene gjør. Studiene viser at de åpne spørsmålene inviterer til mer språklig deltagelse og gir barna en følelse av at den voksne er interessert i dem og hva de tenker. Gode oppfølgingsspørsmål

trekkes også frem. Disse spørsmålene kan den voksne stille for å hjelpe barna med å bringe samtale tema videre og holde det i fokus.

Det er også slik at vi voksne må kunne analysere barnets samtalekompetanse og tilpasse hvilke typer spørsmål og hvor mange spørsmål som bør stilles i en samtale. For barn som har en noen dårligere språkutvikling kan ja-nei spørsmålene være gode å benytte som en start, for så å gå over på mer åpne spørsmål etterhvert som barnet får mer samtaleerfaring og et større ordforråd. Det er også viktig å være bevisst på at jo mer samtaleerfaring et barn har, desto viktigere er det å skjære ned på spørsmålmengden og gi barnet mer ansvar i samtalen (Høigård, 2006:68).

Spørsmål er en av de viktigste turgiverne i det muntlige språket, men vi har også andre turgivere som pauser, tonefall, blick og kroppsspråk. Barnehagepersonalet skal fungere som veiledere i samtale mellom barn-barn og barn- voksen. De skal bevisst vise tydelige turgivere slik at barna lærer hvordan de skal ta sin tur og gi tur i samtale med andre. Den voksne kan være med på å gjøre barna oppmerksomme på hvem som hadde turen i samtalen, hvordan man venter og tar hensyn til det den andre sier, for så å ta sin tur igjen på et passende tidspunkt.

Når barn selv tar initiativ til et samtale tema så er deres engasjement og interesse på topp. Det gjør disse situasjonene spesielt betydningsfulle fordi barnet har stor motivasjon til å utvikle samtalen og kunnskaper om samtale temaet (Gjems, 2009:109). Når barnet åpner en samtale må denne besvares av en eller flere samtalepartnere for at samtalen skal kunne bli opprettet. Her har den voksne et spesielt ansvar for å gi respons på det barnet kommer med, tilpasse seg barnets samtale og gi dem tid til å svare på oppfølgingsspørsmål som skal drive samtalen videre. Gjems (2009:72) understreker at det å drive samtalen videre når barn og voksne kommuniserer er viktig fordi det er igjennom samtaler barnet kan oppklare ulike ting som de lurer på og utvide deres kunnskaper. Det er også nødvendig at den voksne uttrykker et kroppsspråk som viser interesse og har god blick kontakt med barnet (Gjems, 2009:65). Om vi voksne ikke er lydhøre, gir respons og respekterer det barnet kommer med i en samtale kan dette få store langtidskonsekvenser, understreker Gjems (ibid.). Barnet kan få følelsen av at deres bidrag ikke er viktig og at det er de voksne som skal lede samtalen. De kan begynne og tro at det er viktig å svare kort og konsist i stedet for å gi mer utvidede svar. Dette fører til at de vil benytte språket i mindre grad, som igjen vil gi barnet mindre språklige kunnskaper

(2009:80). Barnet vil kunne begynne å bidra mindre i aktive hverdagssamtaler, om det opplever å ikke få respons på sine ytringer. Derfor skal barnehagepersonalet være bevisst på å gi respons når barnet inviterer til samtale, og de voksne er viktige veiledere som kan vise barna hvordan man gir respons i en samtale, både verbalt og nonverbalt. Studier viser at voksne som gir respons på barns initiativ til samtaler fremmer barns språk (Gjems & Løkken, 2011:27).

Den voksne har stor makt i samtalen med barn nettopp fordi de har lengre erfaring med å være en samtalepartner (Gjems, 2009:114). Derfor er tid og tålmodighet sentrale stikkord i samtaler med barn. Faren ved å være en erfaren samtalepartner er at den voksne fort kan komme til å overkjøre barna under samtalen. Gjems (2009:117) viser til en studie av Hayes & Matusov (2005) som fant at de voksne prater mest under samtale med barn og at de ofte var utålmodige når det gjaldt å vente på barnets svar. Barn trenger tid til å finne ord og formulere setninger, og den voksne skal være støttende når barnet ikke finner de begrepene og formuleringene de trenger for å uttrykke seg. Barn som får nok tid vil få større anledning til å bruke språket, samtidig som de lærer språk (Gjems, 2009:118). Derfor handler den voksnes samtalekompetanse om å kunne skille mellom barn som tar en tenkepause, og barn som er avvisende og vil forlate samtalen (Gjems, 2009:120). «*Barn vokser språklig og følelsesmessig når de blir tatt på alvor av voksne som har tid til å lytte*» (Hagtvet, 2004:206). Barn kan komme til å utnytte tenkepauser til andre barn til å ta over samtalen (Gjems, 2009:117), og de voksne i barnehagen må derfor være bevisst på dette og passe på at et barn som er i ferd med å fortelle noe ikke mister sin tur i samtalen selv om barnet trenger en tenkepause til å formulere seg.

Det kan være utfordrende å ha barn som en samtalepartner og du som voksen kan fort bli avvist. En viktig del av barnehagepersonalets samtalekompetanse handler om å forstå hvilke samtaletemaer som kan interessere barnet slik at barnet forblir i samtalen (Gjems, 2009:119). Hvis barnet ikke er interessert i å samtale går de gjerne sin vei, eller svarer kort og avvisende (Gjems, 2009:120). Den voksne må derfor være reflektert i forhold til hvordan man selv er som samtalepartner for barnet. En voksen som ikke har noe kunnskaper om «Star Wars» vil ha lite å bidra med når et barn inviterer til samtale om dette. Derfor kreves det litt ekstra innsats fra den voksne ved at de tilegner seg mer kunnskaper om samtaletemaer som opptar barna i barnegruppen. Dette gjør at den voksne ved hjelp av samtaletema kan utvikle barnets

kunnskaper og samtaleerfaring. Tradisjonelle holdninger til kjønn kan videreformidles i selve samtalen eller ved valg av samtaletema. Den voksne har et særlig ansvar for å være reflektert rundt dette og tenke igjennom hvilke samtaletemaer som velges i samtale med jenter og gutter, og hvordan man samtaler om det å være jente eller gutt.

En annen sentral teknikk som fremheves i litteraturen er utviding. Utviding er å gjenta det barnet sier i riktig form (Høigård, 2006:38). Å benytte utviding er en god måte å «korrigere» barnets språk og lære det å bruke språket i korrekt form, uten at det oppleves som negativt for barnet. Igjennom utviding kan den voksne styrke barnets fonologiske utvikling når de gjentar lydene i ord korrekt, de kan legge til ord som mangler eller erstatte de med et mer korrekt morfem (Høigård, 2006:39). Det å utvide barnets setninger igjennom samtaler gir barnet erfaringer med et mer variert språk som kan tilføye barnets ordforråd flere begreper.

Barnehagepersonalet skal benytte et rikt vokabular i samtaler med barn og utvide deres ytringer med andre begreper.

Frileken som jeg har sett nærmere på i denne studien er en sentral arena for samtaleerfaring. Dette skal barnehagepersonalet være bevisst på. Det å kunne samtale med jevnaldrende er avgjørende for å kunne bli respektert og anerkjent ovenfor andre barn. Evnen til å drive en samtale er som vi nå har sett avgjørende for barnets utvikling av kunnskap på mange områder. Barn som sliter med å samtale med andre vil være avhengig av en kompetent samtalepartner, altså en voksen for å kunne lære seg disse samtaleferdighetene (Gjems, 2009:76). Den voksne må fungere som en veiledende deltaker, være tett på, samtidig som den voksne må trekke seg lenger tilbake etter hvert som barnet begynner å få flere kunnskaper og erfaringer med samtalen. Det er viktig at barn med ulike språkvansker fanges opp tidlig, fordi disse vanskene kan føre til utvikling av psykiske og emosjonelle vansker, ulike lese-skrive vansker, adferdsvansker og andre sosiale vansker (Tønnesen, Bru & Heiervang, 2008:106), (Hagtvat, 2004:191).

En teknikk som kan legge til rette for mer fokus på samtalen under frileken er at de voksne ikke snakker så mye sammen (Hagtvat, 2004:207). Her er det ikke snakk om at de voksne ikke lenger skal snakke med hverandre. Fordi barn trenger å høre erfarne samtalepartnere som utveksler verbale ytringer. Men det å følge en slik regel under frileken vil kunne gi personalet mer tid og fokus på samtalen med barna. Det vil også skape mer ro, mener Hagtvat (2004:207) fordi barna ikke lenger trenger å lage uro for å få den voksnes oppmerksomhet. En

annen teknikk som kan sette samtalen mer i fokus er å få det ned i planverket. Likevel er det viktig at fokuset på samtalen er med oss i ikke- planlagte aktiviteter også sånn som i frileken, nettopp fordi samtalene er sentralt tilstede ved denne arenaen.

Gjems fant igjennom sin forskning på hverdagssamtaler i barnehagen, at førskolelærerne uttrykte det som vanskelig å skape god samtalepraksis. De uttrykte at det var vanskelig å få til lengre samtaler med barna fordi det stadig er forstyrrelser som hindrer den gode samtalen. Mange barn vil være med i samtalene på en gang, og det er vanskelig å finne tid, samt ro til en god samtale i tillegg til alt annet som skal gjøres i løpet av barnehagehverdagen (Gjems & Løkken, 2011:65). Hagtvet (2004:206) uttrykker også bekymring for at samtalene skal bli borte i dagens tidsklemme, derfor er organisering av hverdagen i barnehagene viktig slik at det blir tid og mulighet til gode samtaler mellom barn og barn- voksen. Gjems nevner studiene til Dickinson (2001) som avdekket at det er lite kompetanse hos barnehageansatte når det kommer til «...*språklige interaksjoner og veiledende deltagelse i barnas språklæring*» (Gjems, 2009:111). Studiene er utført i USA, men det er ikke usannsynlig at dette er tilfelle også i Norge når vi har stor mangel på førskolelærere og fagfolk med videreutdanning i dette emnet. Barnehagepersonalet må bli flinkere til å stille kritiske spørsmål til det man selv sier og gjør for at barna skal kunne få en så optimal språklæring som mulig. Hverdagssamtalen må få større prioritet og fokus, samtidig må førskolelærere få mer kunnskap om samtalepraksisene som foregår i barnehagene og hvordan man skal få barn inn i mer språklig deltagelse, skriver Gjems (2009:110-111).

3.2.3 Forskning på barnehagepersonalets kommunikasjon med de to kjønn.

Fokus på språk i barnehagen er viktig og studier viser at barns språkutvikling påvirkes av hvor mye språk de opplever og kvaliteten på språket de opplever (Hagtvet, 2004:119). Ut i fra dette kan vi si at antall erfaringer med å samtale og hvor variert språk de voksne benytter, for eksempel under frileken, kan være avgjørende for barnets utvikling av språklige ferdigheter. Men er det slik at praksisen i barnehagen stimulerer jentene og guttenes språkutvikling i lik grad?

Einarsson og Hultman (1984:57) pekte i sin forskning på en tydelig forskjell i de voksnes samtaler med gutter og jenter. Det viste seg at de voksne brukte forskjellig toneleie avhengig

av hvilket kjønn de samtalte med. Jentene ble tilsnakket med en mykere, lysere og mer barnsliggjørende stemme, mens det i møte med guttene ble brukt en fast og mørk stemme. Einarsson og Hultman (1984) pekte på at de voksne ubevisst tilpasser språket sitt etter hvem de snakket med, samtidig som det så ut til at de tilpasset språket etter hvordan samtalepartneren snakket. Paal Kiil (2001) har utført en studie av hvordan mannlige og kvinnelige førskolelærere kommuniserte med gutter og jenter i barnehagen. Gjennom observasjon av to kvinnelige og to mannlige førskolelærere ønsket han å finne ut om det var markerte kjønnsforskjeller i måter å kommunisere med barna på. Resultatene viste at det ikke var noen kvantitativ forskjell på antall ytringer mellom de mannlige, og de kvinnelige pedagogene og guttene (Kiil, 2001:123). De benyttet like hyppig kognitive ytringer hvor de var aktive og spørrende sammen med guttene i leken (Kiil, 2001:125). De kvinnelige pedagogene hadde flere instrumentelle ytringer hvor de var mer styrende og tok mer initiativ i leken, sammenlignet med de mannlige pedagogene. De kvinnelige pedagoger så ut til å legge føringer for lekens utvikling i høyere grad, enn de mannlige pedagogene (Kiil, 2001:124). Denne forskjellen så ut til å ha innvirkning på guttenes lek og konfliktforhold. Det ble funnet kvalitative forskjeller i måten kvinnene og mennene løste konfliktene på. Kvinnene var mer verbale og trakk inn følelser i konfliktløsningen, mens mennene så ut til å fokusere mer på handlingen som utløste konflikten (Kiil, 2001:133).

Gunni Kärrby (1987:81) fant i sin studie at jentene hadde flere og lengre samtaler med de voksne i de svenske daghjemmene, noe som gjorde at jentene fikk større muligheter til å høre et mer variert språk og de fikk flere erfaringer med å samtale sammen med en kompetent samtalepartner, enn det guttene fikk. Guttene hadde i daghjemmene mer kontakt med sine kamerater enn de voksne (Kärrby, 1987:83) og guttene fikk ofte være i fred under frileken. Men man så at under voksenstyrte aktiviteter fikk jentene og guttene i daghjemmene like mye oppmerksomhet fra de voksne. I deltidshjemmene var det motsatt, der var det guttene som hadde flest samtaler med de voksne. Disse samtaler gikk ofte til oppmuntring og støtte for å gjennomføre den aktiviteten de holdt på med, og guttene tok også selv initiativ til kontakt med de voksne for å få hjelp. Det er viktig og nevne at barna i deltidshjemmet hadde en mye mer strukturert dag med ulike aktiviteter. Daghjemmene hadde mer innslag av frilekperioder fordi barna var der over lengre tid. Generelt så man også at guttene lekte mer på egenhånd enn jentene, både i daghjemmene og deltidshjemmene. Henkel og Tomicic (2011:97) viser eksempler på hvordan vi fra tidlig småbarnsalder snakker et lengre og variert språk med

jentene enn med guttene. Guttene møter vi oftere med kortere setninger og tilsagn. Korte beskjeder krever ikke nødvendigvis svar og samtalene med guttene uteblir. Bredesen (2004:120) refererer til en studie av Kajsa Svaleryd (2003) som kom frem til samme konklusjon. Ved å utføre videoobservasjoner av garderobesituasjonen la hun merke til at de voksne snakket med mykere tonefall og med lengre varierte setninger til jentene enn det de gjorde til guttene. Guttene ble tilsnakket med et mørkere tonefall og korte kommandoer.

Ragnhild Andresen (1998:111) har sett på hvordan de voksnes initiativ og respons fordelte seg i forhold til barnets kjønn. Resultatene av observasjonene fra barnehagene viste at de voksne gjorde store forskjeller i kommunikasjonen med tanke på tema, hyppighet og varighet (Andersen,1998:126-133). Her viste det seg at guttene var gjenstand for synlig individuell oppmuntring og anerkjennelse i langt høyere grad enn det jentene ble. Westerlund (2012:163) trekker frem to svenske studier av det språklige miljøet på skolen som viser at guttene også her fikk mer oppmerksomhet enn jentene. Andre studier både her i Norge og internasjonalt har også kommet frem til det samme, men påpeker at denne oppmerksomheten ofte er av negativ art som korrigerende av uønsket adferd og irettesettelser (Walström, 2004:15-16), (Bakken, Borg, Hegna & Backe-Hansen, 2008:55), (Eriksen, 2006:68). Månsson (2000:144-145) fant at guttenes oppmerksomhet i barnehagen så ut til å henge sammen med om aktiviteten var voksenstyrt eller ikke. Guttene så ut til å få mer oppmerksomhet i voksenstyrte aktiviteter, mens det ble funnet få kjønnsforskjeller i mindre voksenstyrte aktiviteter.

3.3 Lek og kjønn.

Leken er en annen viktig læringsarena i barns utvikling (Hagtvatn, 2004:311). Lek og språk er sentrale læringsarenaer i barnehagen som henger gjensidig sammen og påvirker hverandre. Utvikling på den ene arenaen fører til utvikling i den andre arenaen. Dette er kjent kunnskap og barnehagepersonalet er klar over denne sammenhengen. Det man imidlertid ikke har vært fullt så bevisst på er at kjønn kan ha en stor innvirkning på den læringen barnet gjør seg igjennom lek og språk.

Barnehagenes far «Frøbel» hadde ideer om at leken var en aktivitet som de voksne ikke skulle blande seg så mye inn i (Lillemyr, 2011:201). Den voksnes rolle er først og fremst å gripe inn når leken blir for voldsom eller når den bryter ut i voldelige konflikter (Olsbu, 2009:122).

Dette er en holdning som tradisjonelt har eksistert lenge i barnehagen og gjør det fremdeles i ulik grad. Alvestad (2010:220) så i sin studie at barns utvikling av kunnskaper om forhandlinger henger sammen med de voksnes deltagelse i lek. De voksne skal hjelpe og støtte barn som ikke lykkes med sine forhandlinger, men de skal samtidig være forsiktig med å ikke gripe inn for tidlig i barns forhandlinger under frileken, og heller gi barna tid til å finne en løsning.

Ved hjelp av det sosiokulturelle læringssynet har vi fått større innblikk i hvor mye barn lærer i samspill med andre igjennom lek, og at den voksnes intervensjon i barnas lek er viktig for barnas læring og utvikling på mange områder. Den aktive voksne i barnas lek er blitt mer og mer akseptert (Lillemyr, 2011:202) og det understrekes at den voksne kan ha en aktiv rolle i barnas lek, mens den likevel oppleves som fri for barna (Olsbu, 2009:122). Den voksne må ikke være dominerende, men respektere at det er barna som eier leken, samtidig som de må være sensitive for barnas innspill. Den voksnes væremåte i leken har også betydning for barnas utvikling av språklige ferdigheter (Hagtvet, 2004:119). Studien av Bundgaard & Gulløv (2008:89) og Palludan (2005:113) viser at noen lekaktiviteter fremheves av de voksne, noe som gjør at enkelte barn følges opp tettere og får mer oppmerksomhet. Kajsa Wahlström (2004:41) fant i et likestillingsprosjekt i egen barnehage at guttene ofte lekte uten vokseninnblanding under frileken, mens jentene lekte i nærheten av de voksne. Videre skriver hun at vi lar guttene stri med mye alene når de leker for seg selv og det at de voksne ikke vet hva guttene gjør er uholdbart (Wahlström, 2004:132). Hun påpeker også at dette fører til at guttene får mye mindre kos, klem og et fang å sitte på. Årsaken var nettopp de voksnes avstand til guttene (Wahlström, 2004:134).

Ohnstad (2002:67) fant også at de voksne så ut til å oppholde seg mest på avdelingens hovedrom under frileken, i hennes studie. I prinsippet skulle de voksne være fordelt rundt på de ulike baserommene, likevel gjorde Ohnstad mange observasjoner hvor de voksne bare tittet innom disse rommene. Under mesteparten av tiden var de voksne på hovedrommet hvor mye av den daglige virksomheten foregår. Rommet ligger ofte i nær tilknytning til garderoben. Barna blir ofte tatt i mot på dette rommet hvor de også spiser frokost. De voksne tar i mot telefoner her og noterer viktige beskjeder i dagbøkene. Det at de voksne oppholder seg på dette hovedrommet i store deler av frileksperioden førte til at de voksne var mindre tilstede på de andre rommene, som byggerommet og hopperommet (Rithander, 1992:46). Det at de

voksne foretrekker å være til stede på noen rom fremfor andre fører til at barna får ulik grad av oppfølging og språklig stimulering under frileken.

3.3.1 Kjønnforskjeller i lek.

Vedler (1987:84) fant kjønnforskjeller i barns lek i sin studie. Guttene var mest aktive i konstruksjonslek, mens jentene og guttene deltok like mye i det Vedler betegner som «familielek» med roller som mor, far og barn. Hun så at jentene og guttene deltok i omsorgsrollene på samme måte og det var like gjerne jentene som gikk på jobben som guttene. Jentene og guttene valgte forskjellig når det gjaldt andre typer rollelek. Guttene så ut til å foretrekke rolleleker som «Villmarksliv», «Borgriddere i fare», «Skurk og politi», og «Sjørøver». Mens jentene foretrakk «familielek», «skolelek», «sykehuslek» og «dramatisering» hvor jentene underholdt, mens guttene var tilskuere. Et annet interessant funn av nyere dato er at barnehagebarna selv forteller om en videreføring av tradisjonelle kjønnsmønstre i forhold til valg av lekaktiviteter i barnehagen (Østrem, et al., 2009:179). Selv om det fantes individuelle unntak hos barna, fortalte jentene at de helst drev med aktiviteter som tegning, perling og være i dukkekroken. Mens guttene bygget med lego og dominerte på byggrommene. Ohnstad (2002:60) fant også i sin studie at guttene erobret byggrommet og klatrerrommet. Her utestengte de og avviste jentene som kom inn i rommet. Jentene så derimot ut til å ha familiekroken som sitt område, og det var dobbelt så mange jenter som gutter som benyttet dette rommet. Likevel så Ohnstad at guttene fikk være på dette rommet uten store protester fra jentene, slik var det derimot ikke når jentene gikk inn på guttenes erobrede byggerom og klatrerom. Når guttene var på familierommet sammen med jentene så det imidlertid ikke ut til å være mye kommunikasjon og samlek mellom kjønnene. Så selv om jentene og guttene i første øyekast kunne se ut som om de lekte sammen, så lekte de to kjønnene ofte adskilte leker. Det var lite kommunikasjon og dialog i mellom kjønnene til tross for at de lekte i fysisk nærhet av hverandre (Ohnstad, 2002:56).

Guttene ser også ut til å dominere i slåssing- og boltrelek, mens jentene dominerer i den klassiske familierolleleken (Eide- Midtsand, 2007). Gutters trang til boltrelek er ikke nødvendigvis noe som er sosialt og kulturelt betinget, men det kan også være biologisk betinget, påpeker Eide- Midtsand (2007). Det viser seg igjennom ulike studier at

gjennomsnittsgutten er mer aktiv og fysisk enn gjennomsnittsjenta, og at dette kan stamme fra biologiske betingelser. Studier utført på pattedyr som rotter og aper viser de samme tendensene som vi ser hos oss mennesker. Hannene dominerer også i dyreverden innenfor aktiviteter som røff lekeslåssing, mens hunnene velger roligere og mer omsorgsanliggende aktiviteter som å passe småsøsken. I studier av jenter som har den medfødte sykdommen «Kongenital adrenal hyperplasi» (overproduksjon av mannlige kjønnshormon) viser det seg at de har en tendens til å foretrekke lekformer som boltrelek, og leketøy som tradisjonelt sett er knyttet til gutter og det maskuline. Et høyere testosteronnivå og mindre aktive frontallapper i hjernen gjør at guttene er biologisk skapt mer konkurransesøkende og risikotestende aktiviteter (Eide- Midtsand, 2007).

Kjønnsforskjeller i barnas lek kan også ses ut i fra et evolusjonistisk perspektiv. Hjernen vår er utviklet etter de egenskapene som våre forfedre var helt avhengig av for å overleve. Mannens hjerne er opprinnelig skapt for jakt og konkurranse om ressursene, samt fysisk beskyttelse av familien. Kvinnens hjerne er opprinnelig skapt for omsorg og stell av barn og hjem. I følge evolusjonistene er dette særtrekk ved mannens og kvinnens hjerne som vi fremdeles ser gjenspeiler seg i dag i de to kjønnenes væremåte. Dette kan tyde på at jenter og gutters valg av lek ikke bare er noe som er sosialt konstruert og videreført av tradisjonelle kjønnsmonstre, men at barnas valg av lekeaktiviteter også kan stamme fra evolusjon og biologiske strukturer. Guttene øver igjennom boltrelek på egenskaper som var viktig for deres mannlige forfedre, mens jentene i rolleleken øver på egenskaper som var viktig for deres kvinnelige forfedre. Ut i fra det biologiske og evolusjonistiske synet vil det kanskje alltid ligge en naturlig draging hos jenter og gutter til ulike lekaktiviteter uansett hvor mye vi tilfører av annen stimuli, skriver Eide- Midtsand, (2007).

Nordin- Hultman (2004:75) trekker frem hvordan lekmateriell og det fysiske miljøet i barnehagen bringer med seg forventninger til kjønn. Eriksen (2006:68) fant i sin studie at personalet ofte valgte ut leker til barna ut fra hva de selv anså som sømmelig for jenter og gutter. Derfor er diskusjon og refleksjon rundt leketøy og barnehagens fysiske miljø nødvendig i arbeid med likestilling i barnehagen. Frileken er kanskje derfor ikke så fri likevel? Mange i barnehagen svarer at barna får gjøre hva de vil under frileken, men hvordan vet vi at barna virkelig gjør det de vil? spør Wahlström (2004:188). Ubevisst kan vi igjennom verbalspråket og lekmateriell overføre tradisjonelle oppfatningen rundt hva jenter og gutter

skal holde på med av aktiviteter. De blir lært hva som knyttes til deres kjønn og vil dermed etterstrebe sosiale og kulturelle forventninger som er tilknyttet deres eget og det motsatte kjønn (Svaleryd, 2004:26). På denne måten vil vi begrense barnas muligheter under frileken i barnehagen. Det kan i første øyekast se ut som om jentene fritt velger dukkekroken og guttene fritt velger konstruksjonsrommet, mens valget kanskje egentlig tas ut i fra de kjønnstradisjonelle oppfatningene som samfunnet tillegger dem. Henkel & Tomicic (2011:23) reflekterer rundt hvordan ulike leketøy kan stimulere barnas verbalspråk og kommunikasjon på ulike måter. De benytter barbie dukken og batman som eksempel. Barbie dukken er et leketøy som barnet har vendt mot seg og leken bygger på kommunikasjon, samspill og relasjoner. Det handler om å kle på dukken og gjøre den fin. Mens batmann figuren ofte er vendt fra barnet og legger ikke opp til den samme menneskelige kommunikasjonen som barbie dukken. Batmann har overnaturlige krefter, han flyr, hopper og utbryter korte utsagn som: «hija», «poff» og «bang»! Batmann figuren oppmuntrer ikke til nærhet, men til selvstendighet, mot og det å være uredd. De to lekene utfordrer barnet til å bruke språket sitt på to forskjellige måter, samtidig som leketøyene signaliserer hvordan jenter og gutter skal være.

Ohnstad (2002) trekker frem at jentene synes å ha masse lekemateriell knyttet til deres lek, som ofte var mor og barn lek i dukkekroken, mens gutten ofte måtte bruke det lekemateriellet de fant og late som at dette var noe annet, som for eksempel pistoler, kanoner og superman kapper. Ohnstad stiller spørsmålet «*Er det slik at barnehagen i større grad har materiell og utstyr for en feminin verden?*» (Ohnstad, 2002:72). Dette er et meget interessant spørsmål. For om dette er tilfelle, hvilke konsekvenser kan dette ha for guttenes og jentenes lek, og deres dannelse av kjønn? Det samme forteller Rithander (1992:95) om fra et likestillingsprosjekt i Gjutaren barnehage i Stockholm. Personalet så at de måtte endre sine holdninger til rolleleken og at guttene måtte få lekemateriell som de interesserte seg for. Personalet satte derfor i gang med å sy utkleddingsutstyr til figurer fra lekeindustrien som guttene var interessert i, noe som førte til at guttene ble mer aktive i rolleleken (Rithander, 1992:99). De så også at de voksne måtte engasjere seg mer og sette seg inn i guttenes voldsomme lek, og ikke bare sende dem inn på et rom uten å være nær dem (Rithander, 1992:107). Det er avgjørende at de voksne selv deltar i denne type lek, like naturlig som deltagelse i rolleleken på dukkerommet. De så samtidig at personalet måtte utvide sitt syn på hva som er rollelek og at rollene barna inntar i denne leken ikke nødvendigvis trenger å være de tradisjonelle rollene som mor, far og barn.

I og med at det fremdeles ser ut til å være en viss kjønnsforskjell i valg av lekaktiviteter er det samtidig viktig å tenke over hva slags holdninger vi har til de ulike lekaktivitetene. For vil ikke de voksnes holdninger til ulike lekaktiviteter kunne ha en innvirkning på hva slags språkstimulering guttene og jentene gis under frileken? Er det slik at de voksne er tettere på barns lek hvis lekaktiviteten er noe de selv ser på som verdifullt for barnas læring? Eide-Midsand (2007:5) understreker at det nå kanskje er på høy tid å få opp øynene og akseptere at boltrelek og lekeslåsning er et viktig medium for guttene for å få utløp for sine biologisk forankrede behov for fysisk utfoldelse. Nyere studier viser at barns emosjonelle kompetanse har en sammenheng med jentenes beherskelse av rollelek og guttenes beherskelse av den fysiske boltreleken (Eide- Midsand, 2007:3). I boltreleken lærer man også hva ens egen og andres kropp tåler (Rithander, 1992:117). Studier viser at de voksne ofte misforstår boltreleken og har en negativ holdning til denne leken (Rithander, 1992:60), (Bredesen, 2004:87). Det kan være svært uheldig for guttene om det er lite toleranse og forståelse for deres naturlige måter og uttrykke seg selv på, skriver Eide-Midsand (2007:6). Selvfølgelig er det samtidig viktig at leken forgår i en kameratslig og kontrollert form.

Kvalheim (1980:35) fant i sin studie av førskolebarn i barnehage at i 70 % av tilfellene så valgte barna lekekamerater av samme kjønn, og at denne oppdelingen blir mer merkbar etter hvert som barna blir eldre. Pitcher & Schultz (1983:82) fant også ut at alder kunne spille inn på om barna hadde kjønnsdelt lek eller ikke i sine observasjoner av 255 barn i USA. Denne aldersfaktoren så ut til å være avgjørende spesielt hos jentene. De så at jenter ved 3 års alderen gikk fra å leke like mye med guttene som med jentene, til å gå mer over i en sterkere kjønnsdelt jentelek. Denne tendensen hos jentene forholdt seg også sånn hos jentene når de fylte 5 år.

Bredesen (2004:52) fant imidlertid i sin studie at lekegrupper med kun et kjønn nesten ikke så ut til å eksistere. Han så samtidig at det ikke var slik at kun jentene eller kun guttene holdt på med de aktivitetene han selv anså som maskuline og feminine. Kleppe (2009:83) så også at jenter og gutter godt kunne leke sammen. Ohnstad (2002:57) så i sin studie at jenter og gutter lekte mer sammen når de voksne var tilstede sammen med barna. Jentene og guttene så også ut til å kommunisere mer med hverandre når den voksne var tilstede. Når den voksne forlot rommet så kommunikasjonen mellom barna ut til å stoppe opp og barna forsvant ofte til andre rom på avdelingen for å finne noen å leke med av samme kjønn. Dette kom så også Thorne, B

(1993:55) frem til i sin studie. Jentene og guttene så ut til å være sammen i felles aktiviteter sammen med de voksne, men når den voksne trakk seg tilbake dukket den kjønnsdelte leken opp igjen. Svaleryd (2004:86-87) forteller om nok en faktor som ser ut til å spille inn på barna kjønnsdelte lek. Det ble observert at barna hadde en mer kreativ lek der det ikke fantes noe lekemateriell (som i skogen), og jentene og guttene lekte mer sammen i disse områdene. I en barnehage hvor Svaleryd jobbet valgte de derfor å fjerne alt lekemateriell og erstattet dette med kreativt materiell som barna selv kunne skape noe av. Det de så var at leken ble mer kreativ og jentene og guttene lekte sammen i store grupper. De oppdaget også noe annet oppsiktsvekkende, nemlig at barns språk utviklet seg fordi leken nå bygde mer på relasjoner og kommunikasjon mellom barna i stedet for at fokuset ble på ulike lekegenstander. Dette eksperimentet har fungert så bra at det i 2004 ble rapportert fra barnehagen at de ennå ikke har flyttet tilbake det tradisjonelle lekematerialet.

3.3.2 Ulik lek gir ulik språklæring.

Som vi nå har sett viser forskning fremdeles en tendens til at jenter og gutter velger ulike lekaktiviteter i barnehagen og at deres valg påvirkes av tradisjonelle, biologiske og evolusjonistiske oppfatninger til kjønn. Lekaktiviteter kan i større og mindre grad stimulere og utvikle språklige ferdigheter. Dette er noe som er godt kjent for barnehagepersonalet i dag. Men glemmer vi å reflektere over om denne forskjellen mellom kjønn og lekaktiviteter under frileken spiller inn på barnas språkutvikling? Er det slik at gutter og jenter får ulik grad av språkstimulering ut i fra hvilke lekaktiviteter de velger under frileken?

Rolleleken er den lekaktiviteten som blir trukket frem som den viktigste formen for lek sett ut i fra et språkutviklingssynpunkt (Høigård, 2006:80). Rolleleken stiller store krav til språklig kompetanse og uttrykksmåtene er mer avansert i rolleleken enn i barnas egen språkbruk. Rolleleken øver også i stor grad opp barnets sosiale kompetanse. Rolleleken betegnes som:

«...adferd hvor barnet simulerer en annen persons eller et annet vesens identitet eller karakteregenskaper. Barnet later som om det er en annen enn seg selv, og som om sted, tid, ting eller omgivelser er noe annet enn det i virkeligheten er. Rollelek kan forekomme både som sosial lek og som alenelek» (Vedler, 1987:30).

Rolleleken gir mange språklige gevinster hvor Høigård (2006:88) trekker spesielt frem 8 viktige punkter i språkutviklingen som utvikles igjennom rolleleken:

- Barnet får øvelse i å dekontekstualisere, det vil si at man kan snakke om ting som er utenfor den her og nå situasjonen man befinner seg i.
- Barnet får øvelse i desentrering. De erfarer hvordan man må kunne tilpasse verbale ytringer til de andre samtalepartnerene man leker med, slik at leken blir vellykket.
- Ved å innta ulike roller i rolleken får barnet erfaring med ulike språkhandlinger som de ikke benytter i sin daglige tale.
- Rolleken gir barna erfaringer med nye begreper som utvikler barnets ordforråd.
- Rolleleken utvikler barnets samtalekunnskaper ved at de i leken inntar ulike roller og må henvende seg til andre igjennom verbalspråket. De gjør også erfaringer med å samtale med andre i lengre tid om et tema.
- Barn forteller hverandre hvilke rolle de selv, og andre skal innta i rolleleken. Samtidig som de utvikler en fortelling seg i mellom om hva som skal skje i selve leken. Dette er med på å utvikle barnets fortellerkompetanse.
- I rolleleken får barnet erfaring med å kommunisere på ulike plan samtidig, noe som kalles metakommunikasjon. De kan være i en rolle som mor hvor hun kjefter på barnet sitt for å ikke ha gått til skolen, samtidig som de kan gå ut av rollen og forklare at de bare er sinte på liksom.
- Rolleleken kan også utvikle barnets kompetanse knyttet til skriftspråket, ved at de benytter bokstaver og skriveaktiviteter i leken. For eksempel ved å skrive pris på varer i en butikk, eller lekeskrive i en skolelek.

For at den sosiale rolleleken skal kunne oppstå trenger barna erfaringer fra ulike hendelser som kan fremkalle en rolleadferd (Vedler,1987:93). Disse hendelsene kan være alt fra å være med på å lage middag, dra på butikken eller til legen. Massemediene er en viktig inspirasjonskilde til barnas lek. Dette krever at vi voksne opparbeider oss kunnskap på leketemaer som oppstår i barnehagen på bakgrunn av massemediene, slik at vi kan være bedre veiledere og inspiratorer. Den voksens væremåte i leken er avgjørende. Det at den voksne er

tett på i barnas lekaktiviteter har betydning for barnets språkutvikling (Hagtvet, 2004:119). Ved å være tett på kan den voksne utvide og tilføre barna et mer variert språk enn det de selv benytter. Den voksne kan oppklare misforståelser som oppstår mellom barna og hjelpe dem til å kommunisere med hverandre på en god verbal måte slik at det sosiale samspillet oppleves som positivt.

Regelleken trekkes også frem som en krevende lek i forhold til barns språkevne (Westerlund, 2012:60). Regelleken består av å følge regler, samt forhandle og diskutere dem. Regelleken gir barnet erfaringer med ulike språkfunksjoner, samtidig som den utvikler barnets sosiale kompetanse. Regelleken legger ikke opp til like mye samtale som rolleleken gjør og de samtalene som oppstår i regelleken handler gjerne om hvordan regelleken skal lekes, eller hvordan et spill skal spilles.

Konstruksjonslek innbyr heller ikke til like mye samtale som det rolleleken gjør (Høigård, 2006:80). I konstruksjonslek dreier samtalene seg ofte om det som bygges og gjenstandene det bygges med. Likevel er konstruksjonsleken viktig for språkutviklingen fordi den gir barna erfaring med mange nye begreper. Spesielt grunneleggende matematiske begreper som: trekant, firkant, sirkel, høy, lav, kort, lang, antall, tyngre osv. Konstruksjonsleken gir samtidig barna erfaring med farger, vekt og ulik tekstur på materialer (Høigård, 2006:80). I en observasjonsstudie av 14 barnehagebarn fant Vedler (1987:89) at samtalene under konstruksjonsleken ikke varierte like mye som i rolleleken. Hun så at språket i konstruksjonsleken var mer kontekstbundet og hadde større innslag av egosentrisk tale. Språket fikk en annen funksjon enn den sosiale, og fungerer i stedet som redskap for tanken. Den språklige interaksjonen under konstruksjonsleken dreide seg mer om det man laget, og hvordan dette skulle gjøres (Vedler, 1987:89). Ofte kunne barna sitte å snakke med seg selv under konstruksjonsleken om hvordan bygget skulle ta form og hva slags materiell de skulle benytte. Dette er en naturlig del av konstruksjonslekens egenart, understreker Vedler (1987:100). Ytringslengden så også ut til å være større i rollelek enn i konstruksjonslek (Vedler, 1987:98) Likevel skal en ikke undervurdere konstruksjonslekens betydning for språket selv om Vedler til slutt konkluderer med at rolleleken gir barna større muligheter til å kunne utvikle et allsidig og variert språk, sett i forhold til konstruksjonsleken (1987:103). Imidlertid er det flere ting som ser ut til å være avgjørende for barnas ytringslengde i lek. Barnas alder spiller inn, men også den voksnes deltagelse i lekaktiviteten er avgjørende.

Ytringslengden ser ut til å øke når de voksne er deltagende i barnas lek (Vedler, 1987:98). Vedler (1987:38) nevner i tillegg en studie av McCune-Nicolich (1982) som påviser at det er en sammenheng mellom «late som»-lek og barns evne til å benytte flerordssetninger.

3.4 Litt mer om kjønn og likestilling.

Walström (2004:28) trekker frem hvordan litteraturen kan videreføre tradisjonelle forventninger til kjønn. Østerås (2009:32) bekrefter dette i sin studie. Hun så at de tradisjonelle kjønnsrollemønstrene er godt befestet i barnelitteraturen som står i bokhyllene i barnehagen. Det er få som har hatt mot til å stå i mot de tradisjonelle mønstrene i barnelitteraturen, skriver Østerås (2009:37). Likevel har vi heldigvis de siste årene fått noen som har turt å stå i mot. Bøker som «Barbie-Nils og pistolproblemet» (Tinnen, 2011) og «Lei av rosa» (Hense, 2010) utfordrer de tradisjonelle kjønnsrollemønstrene som hittil har hatt sterk forrang i den norske barnelitteraturen.

Eriksen (2006) studerte hvilke tanker de ansatte i barnehagen har om betydningen av kjønn i personalgruppa. Resultatene viste at barnehagens struktur og personale støttet opp om en tokjønnsmodell, der jenter og gutter blir behandlet forskjellig (Eriksen, 2006:52). Mange i personalgruppa ønsket å opptre likt ovenfor barna, men i praksis viste det seg å være vanskelig å bryte med de tradisjonelle forventningene til kjønn. I dag vet vi om oss mennesker at vi alle er enkeltindivider, som hver og en er unik og ulik en annen. Likevel ser det ut til at vi fortsetter å ha noen av de samme forventningene og holdningene til enkelt kjønn. En videreføring av de tradisjonelle kjønnsrollemønstre bidrar til at jenter og gutter i barnehagen i praksis ikke får de samme mulighetene til å utvikle kunnskaper og erfaringer. Eriksen (2006:69) konkluderer til slutt med at dersom man vil endre kjønnsrollemønstre blant de yngste i samfunnet må man starte med å endre de voksnes holdninger. Kritisk refleksjon er sentralt i endringsarbeidet knyttet til likestilling i barnehagen. Man må kunne være kritisk og reflekterende til sin egen rolle som pedagog og «*det å arbeide med likestilling er ikke noe valg, men et ansvar*» påpeker Rossholt (2003:69).

Et kjent tiltak i forhold til likestillingsarbeid i barnehage har vært å dele inn i kjønnsdelte grupper i deler av dagen (Bredesen, 2004:96). Dette er opprinnelig en islandsk modell som kalles for «Hjalli modellen». Modellen har hatt stor suksess og mange barnehager som har tatt

den i bruk rapporterer om positive erfaringer med modellen. «Hjalli modellen» går i hovedsak ut på å dele barna inn i smågrupper hvor de kan utvikle erfaring og læring på områder som de vanligvis ikke søker så mye til og får tilgang til i gruppe med begge kjønn. De negative holdninger til «Hjalli modellen» har dreid seg om at det er store forskjeller også innad i kjønnene slik at det å dele etter kjønn kan bli noe lettvint. Margrèt Pála Ölafsdóttir som er grunnleggeren til modellen påpeker at det ikke nødvendigvis alltid er slik at det å dele inn etter kjønn er det som er mest aktuelt (Bredesen, 2004:102-103). Det er like store forskjeller innen det enkelte kjønn som det er mellom de to kjønnene. Derfor arbeider vi med både individual- og sosialpedagogikk, forteller Ölafsdóttir. Vi observerer hva barnet trenger mer øvelse, kunnskaper og erfaring med og deler deretter opp i grupper. Noen trenger mer øvelse i det som ligger innenfor individualpedagogikken, mens andre trenger mer øvelse i det som ligger innenfor sosialpedagogikken (ibid).

Tema kjønn og likestilling er representert i pedagogikk- og samfunnsfaget i førskolelærerutdanningen (Nordfjell & Askland, 2007:11). Dette er noe som rammeplanen for førskolelærerutdanningen forplikter. Det kommer frem at kjønns- og likestillingsperspektivet ikke blir tatt opp i andre fag i utdanningen. Det rapporteres om at det heller ikke er et obligatorisk tema i studentenes praksis, men at tema kan bli diskutert i forbindelse med praksisperioden. Det ble foretatt en spørreundersøkelse av studentenes kompetanse på likestilling hvor det kom frem at 59% av førskolelærerne svarte at utdanningen i «noen» eller «stor grad» hadde gitt dem den kompetansen de behøvde på dette feltet. Om et slikt resultat fremlegger de virkelige fakta er noe usikkert. For det er gjerne slik at man ikke ser behovet for økt kompetanse før du begynner å studere et felt nærmere. Det er gjerne først da du oppdager hvor lite du viste og hvor stort behov du har for utvikling av kompetanse på et felt. Det var derimot 41% som svarte at førskolelærerutdanningen hadde gitt dem «liten» eller «svært liten» grad av kompetanse på likestillingsarbeid i barnehagen (Nordfjell & Askland, 2007:8). Noe som kan tyde på at nyutdannede førskolelærere blir sendt ut i praksisfeltet med for dårlig kompetanse til å kunne motarbeide tradisjonelle holdninger til kjønn. Det ble også rapportert av lærerne selv ved førskolelærerutdannelsen at de manglet kompetanse, litteratur og tid til å gi likestillingsperspektivet den plassen det trenger (Nordfjell & Askland, 2007:19). Den største utfordringen til førskolelærerutdannelsen er å øke refleksjonene rundt kjønn og likestilling, både hos lærerne og studentene, og få dette tema integrert i alle fag i førskolelærerutdannelsen, skriver Rossholt (2003:59).

Som vi nå har sett er det flere faktorer som spiller inn på våre holdninger til kjønn og vi kan ikke si at arbeid med likestilling er noe som kun er barnehagens ansvar. For å utvide våre holdninger til jenter og gutter må det til refleksjoner rundt kjønn på flere nivåer i samfunnet. Det er igjennom refleksjon vi får en mulighet til å se hva vi kan gjøre annerledes i fremtiden (Wahlström, 2004:38).

Kapittel 4. Metodedel.

4.0 En problemstilling blir til.

En problemstilling er den viktigste nøkkelen og drivkraften i en forskningstudie. En problemstilling er imidlertid noe som kan endre seg underveis i en forskningsprosess. Det er spesielt innenfor kvalitative studier at det ikke er noe unaturlig at problemstillingen endres og utvikles flere ganger før forskeren til slutt står igjen med den endelige problemstillingen (Ryen, 2002:76), (Grenness, 2012:138), slik var det også for meg. Problemstillingen endret seg i takt med lesing av litteratur, undersøkelsene og analysen. Det var når jeg forsøkte å løse problemstillingen at jeg fant ut hvor gjennomførbar problemstillingen var (Grenness, 2012:151). Det var så mye jeg var nysgjerrig på og i møtet med felten ble det virkelig klart for meg hva som var realistisk å ta for seg i en problemstilling. En problemstilling kan aldri bli for liten, sier Ryen (2002:76) og målet bør være å si mye om lite. Som fersk forsker kan man falle i «fellen» ved å lage for ambisiøse problemstillinger, noe jeg nok selv også kom i skade for å gjøre.

4.0.1 Problemstillingens utgangspunkt.

Avhandlingens formål er å få en bedre forståelse av hvorfor guttene blir de store taperne i utdanningssektoren, og om det vi gjør i barnhagen kan ha en innvirkning på disse resultatene. Dette er et stort spørsmål som krever begrensninger. Etter å ha lest litteratur av Liv Gjems (2009) om betydningen av hverdagssamtaler bestemte jeg meg for å se nærmere på hvordan de voksne i barnehagen samtalte med de to kjønnene under frileken. Nettopp fordi den største delen av språkstimuleringen i barnehagen skjer igjennom hverdagssamtaler (Gjems, 2009:84).

Jeg bestemte meg for å studere om det er slik at vi gir jentene mer erfaring og kunnskaper knyttet til samtalen under frileken, enn guttene.

For at den gode samtalen skal kunne dannes og utvikles krever dette voksne som er tilstede og i nærheten av barna. Derfor bestemte jeg meg også for å se nærmere på hvor de voksne befant seg under frileken og om de deltok i barnas lek. Tidligere studier på likestilling i barnehage er kommet frem til funn som viser at de voksne deltar mer i enkelte aktiviteter enn andre. Jeg ønsket å undersøke om de voksne er mer i nærheten av et kjønn under frileken, for så å se om dette har noen betydning for hvilken erfaring barna får med samtalen under frileken.

Etter å ha smalnet inn fokusfeltet til den voksnes samtaledeltagelse og lekdeltagelse med de to kjønn, skulle jeg studere om disse to faktorene kan gi jentene og guttene ulike språklige ferdigheter og kunnskaper under frileken. Som igjen gjør at guttene og jentene møter skolen med ulike språklige forutsetninger.

Valget falt på frileken på grunn av dens organisatoriske form. Frileken er det man kaller en uformell læringsarena, som skiller seg fra de mer formelle læringsarenaene i barnehagen som blant annet samlingsstunder og språkgrupper. Fra egen arbeidserfaring fra barnehagen har jeg selv kjent på hvordan man i de uformelle læringssituasjonene lett kan «glemme» at man utfører språkstimulering. Kanskje er noe av årsaken at man ikke har forberedt hvilken læring som skal gis? Det ble for meg interessant å studere nærmere hvordan de voksne forholdt seg til de to kjønnene i denne uformelle læringssituasjonen, og om de ubevisst gir de to kjønnene ulik grad av samtalekompetanse og språkstimulering under frileken. Jeg valgte å studere frileken som foregår inne i barnhagen og ikke den som foregår ute på bakgrunn av praktiske metodiske overveielser. Under frileken inne er barna samlet på et mindre område som gjør at jeg som forsker kan komme tettere på og har større mulighet til å studere de verbale utvekslingene som skjer mellom barn og voksen. Jeg anså det også som lettere å skulle registrere hvor barn og voksne var til enhver tid, hvem de lekte med, hva de lekte med og hvem de samtalte med, under frileken inne.

4.0.2 Forskningsspørsmål.

Det er gjerne vanskelig å finne det ene kritiske spørsmålet som dekker alt det undersøkelsen skal søke svar på. Derfor dannet jeg to sentrale forskningsspørsmål som skulle hjelpe meg i besvarelsen av avhandlingens problemstilling «Den voksnes samtale- og lekdeltagelse under frileken. Sett opp mot barnets kjønn.»

Forskningsspørsmål 1: *Er det slik at de voksne i barnehagen gir jenter og gutter ulik grad av kunnskaper og erfaringer med samtalen under frileken?*

Forskningsspørsmål 2: *Er det slik at de voksne deltar i jentenes og guttenes lekaktiviteter i ulik grad under frileken?*

4.1 Kvalitativ eller kvantitativ metode?

Hvilke metoder som er best egnet til å besvar en problemstilling er avhengig av hva forskeren ønsker å få mer kunnskap om (Grønmo, 1996:75). Metodelitteraturen legger vekt på at man skal velge metoder som er de mest hensiktsmessige til besvarelsen av problemstillingen. Valg av metode skal være godt gjennomtenkt og kunne begrunnes faglig, nettopp på grunn av alle mulighetene (Grenness, 2012:139). Faglitteraturen deler metode inn i to hovedretninger: kvalitativ og kvantitativ forskningsmetode (Ringdal, 2001:92), (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2010:31), (Ryen, 2002:29).

Kvalitative metode beskrives som forskning der det søkes etter en dypere forståelse av de underliggende faktorene og sammenhengen som kan påvirke et fenomen. Det er selve kvaliteten ved et fenomen som er det interessante. Nærheten til det som skal studeres er derfor sentralt og forskeren oppsøker fenomenet i dens naturlige sammenheng, eller for å bruke et annet uttrykk «på deres hjemmebane». Kvalitative data registreres som tekst, mens det i kvantitativ metode registreres som talldata (Ringdal, 2001:77). Kvantitative metoder går mer i bredden og vektlegger antall. Avstanden er gjerne større til aktørene og forskningsfeltet i kvantitative studier (Thagaard, 2009:17), og man benytter et mer strukturert design. I kvalitativ forskning benyttes et mer fleksibelt design. Kvalitativ forskning egner seg til å utvikle hypoteser, mens kvantitativ forskning i større grad tar sikte på å teste ut disse hypotesene (Ryen, 2002:29).

Det å dele kvalitativ og kvantitativ metode i to adskilte hovedretninger med karakteristiske trekk slik litteraturen gjør kan være noe problematisk. Nettopp fordi de to forskningsdesignene er mer mangfoldig enn det man kan få inntrykk av igjennom faglitteraturen (Tjora, 2012:19). Det å tillegge de to hovedretningene et større mangfold av muligheter enn det litteraturen tillater kan være svært nyttig i en forskningsprosess. Som fersk forsker ble jeg noe forvirret av denne inndelingen, og jeg hadde en følelse av å vandre litt frem og tilbake mellom de to metoderetningene. Jeg så at teknikker og kjennetegn innenfor kvalitativ metode like gjerne kunne være aktuelle å benytte innenfor den kvantitative metoden, og omvendt. Det gikk opp for meg at det å velge enten eller kanskje ikke var det mest sentrale, men heller se på mulighetene for en kombinasjon av metoder og ulike metodiske tolkninger. Ut i fra problemstillingen og avhandlingens formål ble en dypere innsikt og forståelse sentral. Det ble viktigere for meg å se etter kvaliteten ved fenomenet, enn kvantiteten. Dette krever nærhet til fenomenet i dens naturlige sammenheng. På bakgrunn av dette så jeg at kvalitativ metode kunne gi meg gode fordeler og muligheter til å besvare problemstillingen. Jeg gikk i gang med kvalitativ metode som utgangspunkt, men samtidig ville jeg ikke helt utelukke bruk av kvantitativ metode. Jeg benyttet meg av fleksibiliteten ved kvalitativ forskning og holdt flere muligheter åpne.

4.2 Kvalitative observasjoner som metode.

Når man ønsker å finne ut mer om hvordan menneskers adferd og sosiale handlinger utspiller seg i en bestemt situasjon er observasjon en god metode å benytte (Tjora, 2012:47). Det var akkurat dette jeg var ute etter og observasjon som metode skilte seg straks ut. Observasjon ville kunne dokumentere den språklige interaksjonen og adferden som jeg ønsket å ha i fokus. Noe som ville vært vanskelig å fange ved bruk av andre metoder. Tidligere studier som har blitt gjort på barnehagefeltet i forhold til likestilling viser at det er en spredning mellom hva personalet sier at de gjør og hva de faktisk gjør i forhold til likestilling (Østrem et al., 2009:31). Ved bruk av observasjon som metode så jeg muligheter for å kunne forhindre denne feilkilden.

Observasjonsdata kan gi «...*detaljerte beskrivelser av menneskers aktiviteter, adferd eller handlinger samt mellommenneskelig samhandling og organisatoriske prosesser*»

(Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2010:117) som vil komme godt med når jeg skal analysere mine funn opp mot tidligere forskning og relevant teori. Observasjon er en krevende og kompleks metode, noe jeg selv fikk kjenne på kroppen. Det er viktig å forsøke å registrere og beskrive den situasjonen du observerer så nøyaktig og presist som mulig. Noe som er enklere sagt enn gjort. Til tross for denne metodiske utfordringene så jeg at observasjon ville kunne fremskaffe relevante data, og jeg valgte å gå videre med kvalitative observasjoner som metode.

4.3 Kvalitativt intervju som metode.

I tillegg til kvalitative observasjoner begynte en annen kvalitativ metode å melde seg. Nemlig det kvalitative intervjuet. Intervju er en metode som trekkes frem som aktuell når det gjelder å få frem informantens refleksjoner og meninger til et eller flere temaer (Tjora, 2012:104). Jeg så at det kvalitative intervjuet ville kunne tilføre nye og interessante perspektiver i studien, som kanskje ikke ville kommet frem igjennom observasjon. Ved å benytte intervju som en supplerende metode ville jeg som forsker kunne få en større forståelse og innsikt i det som utspilte seg i observasjonene. Intervjuet ga mulighet til å spørre aktørene om deres begrunnelse for ulike handlinger under frileken. Samtidig som deres meninger, holdninger, tanker og refleksjoner rundt de sentrale temaene språkstimulering, frilek og likestilling, fikk mulighet til å komme frem.

Intervju var en metode jeg selv hadde lite erfaring med fra tidligere. Utrygghet ved en metode kan vise seg å få konsekvenser for det datamaterialet man får. Dette krevde av meg som forsker at jeg var ekstra skjerpet på hvordan dette kunne påvirke mine funn. Til slutt gikk jeg videre med kvalitative intervjuer fordi metoden ble ansett for å kunne gi en dypere forståelse og en utvidet besvarelse av problemstillingen, enn om jeg kun hadde benyttet meg av observasjon som metode alene. Det skulle vise seg at intervjuene ga meg mye verdifull informasjon og interessante data, selv om ikke alle var like relevante i besvarelsen av problemstillingen.

4.3.1 Kommentar.

Når det gjelder valg av metode er det slik at man skal være forsiktig med å slå fast at noen metoder er bedre egnet enn andre. I prinsippet vil alle metoder kunne belyse et fenomen på en interessant måte. Et forskningsprosjekt må begrenses for å komme i mål, dermed er man nødt til å forta noen «vonde» valg på veien i forhold til metodevalg. Slik var det også for meg. Jeg valgte å ha hovedvekt på kvalitativ metode ved bruk av kvalitative observasjoner og intervjuer under innhenting av datamateriell, fordi jeg anså disse som hensiktsmessige å benytte til å belyse, samt besvare problemstillingen. Med en viten om at andre metoder også kunne vært aktuelle å benytte for å besvare forskningsprosjektets problemstilling.

4.3.2 Triangulering av metoder i undersøkelsesprosessen.

Det å benytte flere metoder i en undersøkelse kalles for flermetodedesign eller triangulering (Ryen, 2002:194), (Ringdal, 2001:96). Triangulering kan være å benytte en kombinasjon av kvalitative og kvantitative metoder. Hvor en av metodene benyttes som den overordnede metoden til fordel for den andre, eller de kan tillegges like stor vekt (Ringdal, 2001:96). Triangulering kan også være å kombinere flere kvalitative metoder slik jeg har gjort i min studie, eller det kan være og benytte flere kvantitative metoder.

Fordelen med å benytte triangulering er at det kan styrke resultatenes troverdighet når flere metoder kommer frem til det samme. Samtidig vil avvik mellom resultatene i den ene og den andre metoden kunne åpne for nye tolkninger og forståelser av fenomenet. Triangulering kan styrke forskningens pålitelighet ved at skjevheter innenfor en metode kan bli opphevet av den andre. Ulempen ved å benytte bruk av både observasjon og intervju er at disse metodene kan være meget tidkrevende og gi store mengder data å transkribere og analysere. En annen ulempe kan være at forskeren behersker enkelte metoder bedre enn andre, og som jeg var inne på tidligere var intervju en ukjent metode for meg. Det å ha mer erfaring med en metode kan føre til at man får et datamateriell med ulik grad av pålitelighet og troverdighet, nettopp på grunn av forskerens manglende kunnskaper og erfaringer med metoden (Ryen, 2002:202).

Jeg bestemte meg for å benytte en triangulering av observasjon og intervju i min studie fordi det ville belyse fenomenet fra flere synsvinkler og perspektiver. Dette gjør studien mer fullstendig og gir en mer «...nyansert forståelse av studiens fokus» (Ryen, 2002:201). Litteraturen trekker frem at bruk av triangulering kan styrke funnene og resultatenes

generaliserbarhet. Generaliserbarhet er et begrep man gjerne benytter innenfor kvantitativ forskning, mens man i kvalitativ forskning benytter begrepet troverdighet. I min forskning benyttes ikke triangulering for å kunne generalisere noe, nettopp fordi dette ikke er studiens hensikt. Studiens hovedmål er som tidligere nevnt å oppnå en dypere forståelse rundt de faktorene som kan ha en innvirkning på det fenomenet problemstillingen retter oppmerksomheten mot.

4.4 Utvalg av barnehager og informanter.

Når refleksjon og valg av metoder var gjort, var neste post på agendaen å finne et hensiktsmessig utvalg. Språkstimulering og likestilling var de to hovedmomentene i min studie. Jeg valgte derfor å foreta et strategisk utvalg av barnehager ut i fra om et av disse temaene var barnehagens satsningsområde. Et strategisk utvalg vil si at forskeren velger arena og aktører som vil kunne komme med nødvendige data for å få besvart problemstillingen (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010:106) (Tjora, 2012:145). Jeg så det som interessant å undersøke om barnehagens satsningsområdet kan ha en innvirkning på hvordan de voksne samtaler og deltar i lek med de to kjønn under frileken. Det å benytte et slikt strategisk utvalg gjorde at jeg fikk et innblikk i hvordan utvalgets «spesialitet» kunne være avgjørende for jentene og guttenes språklige læring under frileken. Ved å velge en barnehage med språkstimulering som satsningsområde og en barnehage med likestilling som satsningsområde, åpnet det seg muligheter for at disse kunne utvide forståelsen av de to fokusområdene, samt gi en rikere besvarelse av problemstillingen.

Med tanke på forskningens pålitelighet og troverdighet er det viktig å søke et felt man tror vil kunne motbevise de tankene man har om en eventuell konklusjon. Derfor valgte jeg en strategisk utvelgelse av en likestillingsbarnehage og en språkstimuleringsbarnehage fordi jeg hadde tanker om at disse kanskje kunne motbevise mine tanker og oppfatninger om at gutta blir «glemt» i barnehagen, og at gutter og jenter får ulik grad av språklig læring under frileken. Men det å tenke at en likestillingsbarnehage og en språkstimuleringsbarnehage skal kunne motbevise dette er i og for seg like forhåndsdommende. For det er ikke nødvendigvis slik at en likestillingsbarnehage er bedre på likestilling enn en annen barnehage, og en

språkstimuleringsbarnehage trenger ikke nødvendigvis være god på å gi alle barna muligheter for språklig utvikling og læring.

Det å vite hva som er et stort nok utvalg til å kunne oppnå den dypere forståelsen og innsikten man tar sikte på kan være vanskelig å vite på forhånd. Nettopp fordi om utvalget er stort nok kommer an på hvor mye verdifulle data man får som forsker. Kvalitativ forskning gir ofte store mengder data å analysere, så for å komme i mål med analysen av de planlagte observasjonene og intervjuene ble to barnehager ansett som det mest realistiske med tanke på mine egne tidsfrister. Samtidig ville to barnehager kunne gi meg et visst grunnlag for å se variasjoner og mulighet for sammenligning. Jeg var fullstendig klar over at dette utvalget var for lite til å kunne generalisere funnene, men dette var heller ikke hensikten min med denne studien.

Planen ble å utføre en uke med observasjon i hver av de to barnehagene. Jeg valgte storbarnsavdelingene som arena fordi jeg anså at barna her ville kunne gi meg mer informasjon om samtalen og de språklige interaksjonene mellom barn og voksen. Barn på en storbarnsavdeling er eldre og har oftere kommet lengre i den språklige utviklingen. På bakgrunn av tidligere studier som er blitt gjort kommer det frem at de tradisjonelle kjønnsrolle mønstrene forsterkes med alderen. Dette gjorde meg nysgjerrig på de større barna og om jeg kunne se noe av det samme på de storbarnsavdelingene jeg oppsøkte.

Valget av informanter falt på de pedagogiske lederne ved de to storbarnsavdelingene jeg observerte på. De pedagogiske lederne som informanter har lengre utdanning, sammenlignet med assistenter, og et større faglig ansvar i sin rolle som pedagogisk leder. Å være pedagogisk leder handler mye om å ha hovedansvaret for det pedagogiske arbeidet. Med tanke på dette så jeg at de pedagogiske lederne kunne gi meg et godt innblikk i hvordan de tenker og arbeider med likestilling, språkstimulering, frilek og samtalen i det pedagogiske arbeidet. Det å være pedagogisk leder stiller samtidig store krav til å holde seg faglig oppdatert, noe som kunne gi gode muligheter for å få faglige svar som jeg kunne trekke opp mot relevant litteratur og forskning i teoridelen.

Å intervju assistentene på de to storbarnsavdelingene ville også helt klart kunne tilført studien interessante momenter. En assistent eller fagarbeider ville kunne kommet med faglige og reflekterende svar, på lik linje som sine pedagogiske ledere. Jeg så tydelig igjennom

observasjonene hvordan alle de voksne som var tilstede under frileken påvirket det som foregikk der på sin helt egen og unike måte. Det å få et større innblikk i hvordan assistentene tenkte og reflekterte rundt likestilling, språkstimulering, frilek og samtalen i det pedagogiske arbeidet, ville absolutt kunne tilført studien noe essensielt. Men jeg innså at om jeg skulle gjennomført flere intervjuer ville jeg kunne risikere å ikke komme i mål på grunn av et for stort datamaterialet. Nok et «vondt» valg måtte tas og intervju av flere informanter måtte legges på vent til en eventuelt senere studie. Likevel fikk jeg muligheter til å slå av en prat med personalet før og etter observasjonene, noe som ga meg et lite innblikk i også deres tanker rundt det pedagogiske arbeidet.

4.4.1 Den første kontakten med barnehagene og informantene.

Jeg søkte og leste om aktuelle barnehager på nettet, og fant i første omgang to interessante barnehager innenfor hvert satsningsområdet. Den første kontakten med barnehagene ble gjort pr. telefon med en forespørsel om deltagelse i studien til barnehagens styrer. Rett etter samtalen ble et informasjonsbrev til personalet (se vedlegg 1) og foreldrene (se vedlegg 2), samt en samtykke erklæring (se vedlegg 3) oversendt ved epost. Det ble så styrerens oppgave å informere personalet å høre om interessen for en eventuell deltagelse. For å øke sjansene for villighet til deltagelse la jeg vekt på at forskningen ikke skulle påvirke den daglige virksomheten i barnehagen og de som arbeidet her. Ved å gjøre dette under den første kontakten med barnehagene mener jeg økte mine sjanser for aktørenes villighet til deltagelse. En fordel med å benytte observasjon som metode er blant annet at de man forsker på ikke trenger å forlate sin arbeidsplass og bruke sin fritid til deltagelse i forskningen (Tjora, 2012:47). Jeg spurte styrer om tillatelse til å utføre intervjuet av den pedagogiske lederen under deres arbeidstid slik at informanten også her skulle slippe å benytte sin fritid til dette. Nettopp for å sikre en høyere grad av villighet til deltagelse hos de aktuelle informantene. Begge barnehagene jeg kontaktet sa ja til deltagelse og tid for gjennomføring av observasjonene og intervjuene ble avtalt.

4.4.2 Presentasjon av forskningsfeltene.

- Barnehage 1 var en barnehage som hadde likestilling som satsningsområdet, og barnehagen var med i et likestillingsprosjekt i samarbeid med en annen barnehage. Barnehagen var en basebarnehage som hadde en fløy med barn i alderen 3-6 år og en fløy for barn i alderen 0-3 år. Observasjonene ble utført på storbarnsfløyen hvor jeg fulgte 4-5 års basen ekstra tett. Her gikk det 8 jenter og 10 gutter, hvor 3 av barna var minoritetspråklige. På denne basen jobbet det to mannlige assistenter og en mannlig pedagogisk leder.
- Barnehage 2 var en barnehage som hadde språkstimulering som satsningsområde, og barnehagen hadde en høy andel minoritetspråklige barn. Barnehagen hadde to baser med barn i alderen 3-6 år og to baser med barn i alderen 0-3 år. Observasjonene ble utført på storbarnsbasen hvor jeg fulgte den ene basen ekstra tett. Her gikk det 13 jenter og 7 gutter, hvor 12 av barna var minoritetspråklige. På denne basen jobbet det to kvinnelige assistenter og en kvinnelig pedagogisk leder.

Å sikre anonymisering av barnehagene og informantene et særdeles viktig forskningsetisk hensyn i en slik studie. Alle reelle navn og barnehagenes geografiske beliggenhet ble derfor utelatt. Frivillig deltagelse er også et viktig forskningsetisk prinsipp. Styrerne ble informert om hvor viktig det var at alle fikk mulighet til å nekte deltagelse om det skulle være aktuelt. Jeg som forsker måtte «stole på» styrerne når de fortalte at alle ansatte var positive til deltagelse, med en hvis viten om at dette ikke var 100% sikkert. Som forsker kan jeg ha risikert at noen ansatte har følt ubehag og vært motvillig til deltagelse, uten at jeg fikk tilstrekkelig innsikt i dette.

Kapittel 5. Observasjon.

5.1 Observatørrollen.

Ved benyttelse av observasjon som metode må forskeren tenke igjennom hvilken observatørrolle som kan være aktuell og innta med tanke på studiens mål og problemstilling. I og med at jeg ønsket å studere nærmere de sosiale og verbale interaksjonene under frileken, ønsket jeg å innta en observatørrolle som påvirket aktørene mine i minst mulig grad. Målet var å observere frileken så naturlig og virkelig som over hode mulig.

Det finnes ulike variasjoner av deltakende og ikke deltakende observatørroller (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2012:127), (Tjora, 2012:53). Valget falt til slutt på en «tilstedeværende observatør» (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2012:128). Det å være en tilstedeværende observatør vil si at du som forsker er tilstede i den situasjonen som skal studeres nærmere, men du har en mer tilbaketrukket rolle enn det en fullstendig deltagende observatør har. Jeg vil med denne observatørrollen kunne være «flua på veggen» og har gode muligheter til å få et godt, oversiktlig blikk. Samtidig får man den avstanden man trenger til å kunne notere ned detaljerte beskrivelser. En annen positiv fordel er at jeg som forsker ikke har den samme påvirkningen på aktørene og det som vanligvis skjer under frileken, i og med at jeg ikke deltar i det som skjer. Ulempen ved å benytte denne observatørrollen er at barn og voksne vil kunne føle seg iaktatt. Det å innta en tydelig rolle som observatør i et hjørne med penn og papir, kan virke skremmende på aktørene og påvirke deres handlinger i situasjonen. På en annen side er ikke denne observatørrollen helt ukjent for barnehageansatte. Barnehagen er en arena som ofte får besøk av ulike instanser som BUP, PPT, barnevernstjenesten med fler. Instanser som gjerne benytter seg av denne observatørrollen. Det vil derfor kunne være slik at noen aktører er mer eller mindre vant til det å bli observert, som igjen kan minske kontrolleffekten. Det er store individuelle forskjeller på hvordan aktører opplever det å bli observert og en forsker skal være bevisst på hvordan denne kontrolleffekten vil kunne påvirke forskningsresultatene. For det vil alltid være slik at kontrolleffekten vil være mer eller mindre tilstede i denne typen kvalitative undersøkelser.

Det å sette av god tid til å besøke barnehagene på forhånd og gjøre seg godt kjent med aktørene er en teknikk litteraturen trekker frem som kan minske kontrolleffekten (Ringdal, 2007:216). Jeg valgte bevisst å ikke benytte så mye tid til å bli kjent med aktørene på forhånd, slik at gode og nære relasjoner til aktørene skulle kunne komme til å påvirke mitt blikk. Av egen erfaring fra barnehagen vet jeg at det er mye enklere å observere barn du ikke har et nært forhold til. Om man observerer barn man kjenner godt blir det å beholde den «tilstedeværende observatørrollen» vanskelig, fordi barna vil oppsøke deg i større grad. Barn som kjenner deg godt vil være mer bevisst på at du som person er tilstede og du kan bli invitert inn i utallige aktiviteter og samtaler av barna. Jeg valgte derfor å starte observasjonene allerede ved det første møte med barnehagen. Slik at nærhet og bekjentskap ikke sto i veien for gode observasjonsnotater og mulighet til en objektiv tolkning.

5.2 Observatørens møte med barnehagen.

Noen ganger kan informasjonen om forskningens og observasjonenes fokus påvirke aktørene og informantene. Derfor kan det ofte være mer hensiktsmessig å gi en litt mer omtrentlig beskrivelse av studien, uten at dette trenger å være i strid med etiske hensyn (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010:127). Jeg benyttet meg av denne muligheten fordi jeg ikke ønsket å påvirke aktørene jeg skulle studere. Derfor skrev jeg i informasjonsbrevet til personalet (se vedlegg 1) og foreldrene (se vedlegg 2) at jeg ville studere nærmere «hvordan ulike barnehager arbeider med språkstimulering under frileken, for å se hvilken betydning dette arbeidet kan ha for barns senere lese- skrive- og språkutvikling». Jeg unnlot å fortelle at jeg kom til å ha fokus på likestilling, da dette kunne påvirke de voksnes handlinger under frileken. Det siste jeg ville var å påvirke aktørene og frileken slik den egentlig utspilte seg i barnehagene, nettopp for å sikre pålitelige data.

Når jeg ankom barnehagen første dag håndhilste jeg på alle de voksne som var til stede på storbarnsbasen, både de som var der når jeg ankom og de som kom til etter hvert. Jeg presenterte meg selv, fortalte hvorfor jeg var der og jeg forklarte hva som var min rolle som observatør. Dette gjorde det lettere å beholde den observatørrollen jeg hadde bestemt meg for på forhånd. De voksne hjalp meg med å svare barna på deres spørsmål om hvem jeg var og hvorfor jeg var der. Barna ble fortalt at jeg var der for å se hvordan det er å jobbe i barnehage og at jeg skulle gjøre litt «lekser» mens jeg var der. Dette var grunnen til at jeg hadde med meg blyant og notisbok.

Jeg valgte å ikke oppsøke ungene direkte når jeg ankom barnehagen og satte meg i stedet ned i et hjørne med litt avstand til barn og voksne. Dette for å ikke skape den nærheten til barna som kunne gjøre det vanskelig å beholde observatørrollen «tilstedeværende observatør». De barna som sto og observerte meg nysgjerrig måtte jeg forsøke å overse, selv om førskolelæreren i meg hadde lyst til å ta kontakt. Det som overrasket meg var at barna så raskt aksepterte meg og lot meg sitte i fred. Det hendte at noen av barna tok kontakt, men i og med at jeg var godt forberedt og hadde tenkt nøye gjennom hvordan jeg skulle møte barna gikk det imidlertid greit å avlede barnas fokus på meg og få dem tilbake til de lekaktivitetene de holdt på med. Men jeg kom i noen etiske klemmer når barna inviterte meg med i leken. Jeg forsøkte

til en hvis grad å overse invitasjonene, men noen ganger ble jeg av etiske menneskelige hensyn nødt til å besvare barnas spørsmål og forklare at jeg dessverre ikke kunne leke med dem fordi jeg måtte jobbe og gjøre «leksene» mine. Det var en stor etisk utfordring å være avvisende til barnas invitasjoner, likevel var avstanden til aktørene nødvendig slik at det ikke påvirket de reelle samhandlingsmønstrene.

Det ble en metodisk utfordring å hele tiden holde på den observatørrollen jeg hadde bestemt meg for på forhånd. Noe som egentlig er ganske naturlig i og med at etter hvert som tiden går kommer du som forsker nærmere aktørene og blir mer «kjent» med dem. Selv om mine observasjoner varte bare en ukes tid kjente jeg selv dette på kroppen. I barnehage 2 hendte det at de ansatte slo av en høflighetsprat i det de ankom basen for en ny arbeidsdag. En tradisjonell kulturell handling som er ganske vanlig på en arbeidsplass. Det problematiske ved dette var at jeg ble avbrutt og ikke fikk registrert det jeg observerte. Dette førte til at situasjoner som kunne vise seg å ha betydning for besvarelsen av problemstillingen og forskningsspørsmålene gikk tapt. Likevel var det ikke ofte at dette skjedde sånn at det påvirket observasjonsnotatene i særlig stor grad. Og de gangene det først skjedde viste det seg at dette tilførte studien noe essensielt. I barnehage 1 begynte en av de mannlige assistentene å stille meg direkte spørsmål mens jeg satt og observerte. Dette utviklet seg til en samtale hvor jeg fikk anledning til å spørre assistenten om hva han tenkte rundt frileken i barnehagen. Jeg fikk innblikk i meget interessante tanker og igjennom assistenten fikk jeg en større forståelse av hvorfor de voksne handlet som de gjorde under frileken i barnehage 1.

Jeg ble vitne til flere interessante prosesser under observasjonene som jeg gjerne ville undersøke nærmere, noe som gjorde det utfordrende og holde fokus til en hver tid. For eksempel ble jeg så fascinert av to gutter som lekte med lego inne på byggrommet i barnehage 2, at jeg ble sittende i døråpningen en lang stund å observere dem. Dette førte til at jeg glemte mitt egentlige fokus en stund og jeg kan ha risikert å mistet data som kanskje hadde vært mer essensielle for studien. Samtidig så jeg under analysen at disse «utskeielsene» likevel kunne tilføre studien noe interessant med tanke på besvarelsen av problemstillingen. Selv om det i første omgang følte som de hadde liten betydning for studien.

5.3 Den vanskelige balansegangen mellom nærhet og avstand.

Underveis i observasjonene erfarte jeg hvordan jeg selv påvirket aktørene fra der jeg satt å observerte, helt uten deltagelse i frilek situasjonen. Jeg la merke til at både barn og voksne enkelte ganger kunne føle seg iaktatt. Dette skjedde når jeg kom for nære dem fysisk. Jo nærmere jeg satt barna og de voksne under frileken jo mer økte deres følelse av iakttagelse. Jeg så at de kikket oftere bort på meg, noen kunne trekke seg mer og mer unna, eller til og med forlate rommet. Jeg erfarte kjapt at en avstand på 2 meter eller mer var det mest ideelle.

Når jeg satt langt nok unna slik at barna og de voksne ikke la spesielt merke til meg, og de så ut til å «glemme» min tilstedeværelse oppdaget jeg en annen utfordring. Jeg fikk store vansker med å høre den verbale kommunikasjonen som barn- barn og barn- voksen hadde seg i mellom. Det å finne den gyldne middelvei viste seg å være vanskelig. Jeg måtte forsøke så godt det lot seg gjøre å lese mine aktørers kroppspråk, samtidig som jeg måtte forsøke å komme så nært på at jeg fikk foretatt detaljerte beskrivelser av de verbale utvekslingene. Den samme utfordringen var ikke fullt så aktuell når jeg skulle observere hvem de voksne deltok i lek sammen med under frileken. Dette lot seg lettere registrere på avstand, selv om jeg også her måtte sitte tettere på når jeg skulle undersøke hvordan de voksne egentlig deltok i leken sammen med barna.

I barnehage 2 opplevde jeg at de fysiske forholdene i barnehagen påvirket observasjonene i så stor grad at de ikke ble reelle. Basen jeg var på i barnehage 2 hadde et lite rom som de kalte for «rollelekrommet». Dette rommet var så lite at når jeg gikk inn på rommet førte dette til at barn og voksne viste sterk følelse av iakttagelse og leken endret raskt karakter i forhold til det jeg hadde sett når jeg satt på utsiden og tittet inn gjennom et vindu til rommet, eller når døren sto på gløtt. Derfor besluttet jeg etter første observasjonsdag å ikke gå inn på dette rommet for å observere, men heller observere det som skjedde på rommet fra utsiden. Det at jeg måtte observere fra en slik avstand førte helt klart til at jeg ikke hadde like gode muligheter til å se hva som skjedde på dette rommet, hvem som lekte der og hvordan kommunikasjonen mellom barn-voksen var. Dette kan ha ført til at enkelte data har gått tapt, noe som påvirker funnene og resultatenes pålitelighet og troverdighet.

Jeg la merke til at det å unngå direkte øyekontakt med barn og voksne gjorde at de ikke ble fullt så oppmerksomme på meg. Jeg ble etter hver ganske god på å «smugtitte» og slå ned blikket i notatboka når barn og voksne vendte blikket sitt mot meg. Fra mine øyne kunne det se ut som barna raskere glemte min tilstedeværelse, enn det som var tilfelle for de voksne.

Noe som er naturlig i og med at de voksne hadde en større forståelse av min tilstedeværelse. Det kan også tenkes at de voksne søkte blikkontakt for å få en slags bekreftelse på det de gjorde. For å være så nøytral som mulig forsøkte jeg å ikke vise noe kroppsspråk som kunne tolkes som en bekreftelse eller misnøye på hvordan de handlet. Det at jeg ikke kjente aktørene fra før av gjorde det imidlertid vanskelig for meg å si noe sikkert om de voksnes adferd var forskjellig fra slik den brukte å være. På tross av noe skepsis og følelse av iakttagelse hos de voksne så dette ut til å være mest gjeldende de første dagene. Etter hvert så dette ut å avta noe, kanskje fordi jeg ble mer kjent for dem og de ble mer vant til situasjonen. Dette er min egen tolkning av situasjonen, og det kan tenkes at aktørene likevel følte på en usikkerhet selv om ikke jeg klarte å lese dette ut fra aktørenes kroppsspråk.

5.4 Beskrivelse av barnehagens fysiske miljø.

I barnehage 1 spiste alle barna felles frokost på småbarnsbasen og gikk over til storbarnsbasen etter hvert som de var ferdig. Her hadde 4-5 års basen frilek sammen med 3 års basen på tre ulike rom.

- Det ene rommet var 4-5 års basen sitt rom som var utstyrt med et byggesett av geometriske figurer, lego, tegne materiell, bokhylle med ulike bøker og spill, musikkspiller, en stor «eventyrstol» og tre småbord.
- 3 års basen sitt rom besto av et bord, ulikt tegne materiell, bokhylle med lego, biler, bøker og spill.
- De hadde også en dag oppe noe de kalte for «forskerrommet». Her var det et bord med en datamaskin, som barna kunne spille ulike dataspill på. Det var også en bokhylle med fylt med ulike faktabøker, reagensrør og forstørrelsesglass.
- Hovedrommet på storbarnsbasen var et stort kjøkken med åpen løsning med tre store spisebord, et lekehus med litt dekketøy, samt en stor trapp som ble benyttet under større samlinger og tilstelninger. Det var her telefoner og beskjeder ble mottatt, og barna ble notert inn i dagboken.

I barnehage 2 hadde de to storbarnsbasene felles frokost og frilek inne på den ene storbarnsbasen sitt hovedrom frem til ca kl. 8.30, for så å dele seg på hver sin base. Begge basene besto av tre rom hvor frileken foregikk.

- Hver base hadde et hovedrom med to bord og bokhyller med dyr, biler, tegnemateriell, perling, spill, samt en liten kjøkkenbenk med vask. Det var her telefoner og beskjeder ble mottatt, og barna ble notert inn i dagboken.
- Hver base hadde et rom de kalte for «rollelekrommet» med bord, stoler, dukker, dukkevogner, dekketøy og en lekekomfyr.
- Hver base hadde også et rom de kalte for «byggrommet» med bord, stoler, en bokhylle med biler, lego og annet konstruksjons materiell.

I det jeg ankom barnehagene bestemte jeg meg raskt for å ikke sette ned noen bestemt tidsplan for hvilke rom jeg skulle observere på til ulike klokkeslett. Dette fordi jeg fort la merke til at et rom kunne være tomt for barn og voksne over lengre tid, og det ble da lite hensiktsmessig å bli værende i rommet. Jeg forflyttet meg derfor rundt på de ulike rommene ettersom hvor barna og de voksne befant seg, i et forsøk på å sikre mest mulig betydningsfulle data. Jeg vekslet på å gå rundt å notere barn og voksne sin plassering og antall i de ulike rommene, samt de voksnes deltagelse i de ulike lekaktivitetene. I tillegg satt jeg meg ned i de ulike rommene og foretok noen dypere observasjoner av de språklige interaksjonene mellom barn- voksen. Jeg forsøkte å legge merke til om de voksne benyttet noen av de samtaleteknikkene som ble presentert i teoridelen for å opprette og utvikle gode samtaler. I og med at det var flere voksne på basen samtidig måtte jeg forsøke å veksle på hvilke voksne jeg skulle følge ekstra tett. Observasjonene ble derfor preget av dynamikk hvor jeg vekslet mellom «overblikks observasjoner» og noe «dypere observasjoner». Det var mye bevegelse ute i de to barnehagene og det var ikke mulig å få observert alt jeg ønsket som en stillesittende «flue på vegg». Derfor måtte fluen (altså meg selv) forflytte seg rundt, slik at mest mulig relevante data kunne innhentes.

I barnehage 1 var det mer utfordrende å få oversikt over hvor barn og voksne var til en hver tid, fordi barnehage 1 hadde et noe større areal. Basene i barnehage 2 hadde et mindre fysisk areal slik at hovedrommet lå nærmere de andre smårommene. På denne måten var det enklere

å se inn i alle rommene fra en og samme vinkel i barnhage 2, enn i barnehage 1. Derfor måtte jeg forflytte meg mer i barnehage 1, enn det jeg måtte gjøre i barnehage 2.

5.5 Observasjonsnotater og observasjonens utfordringer.

Som tidligere nevnt var det først i møte med barnehagen jeg innså hva som var realistisk å fokusere på under observasjonene. Før jeg gikk ut i felten for å starte observasjonene hadde jeg laget et observasjonsskjema med punkter, kategorier og spørsmål jeg skulle se etter. Resultatet ble et observasjonsskjema med altfor mange punkter og jeg ble klar over at jeg nå hadde møtt på en ganske vanlig begynnerfeil som fersk og uerfaren forsker. Jeg hadde tatt meg «vann over hodet» og iveren etter å studere alt på en gang måtte begrenses kraftig. I møte med barnehagen strøk jeg vekk flere punkter, og forkastet til slutt det store observasjonsskjemaet. Videre benyttet jeg observasjonsnotater, for å kunne huske det jeg hadde sett også etter at observasjonene var avsluttet. Observasjonsnotatene fra barnehage 1 (se vedlegg 5) og observasjonsnotatene fra barnehage 2 (se vedlegg 6).

Faglitteraturen trekker frem at feltnotater er et vanlig og godt hjelpemiddel å benytte seg av ved observasjon (Thagaard, 2009:83). Jeg fortok observasjonsnotatene parallelt med observasjonene, for så å foreta nødvendig utfyllinger senere samme dag. Jeg benyttet fiktive navn for å sikre aktørenes anonymitet. Observasjonsnotatene utgjorde det datamaterialet som senere skulle analyseres. Observasjon ved bruk av observasjonsnotater kan gi en følelse av at man ikke har fått registrert alt og notatene kan oppleves som «fattige». Noe jeg selv erfarte etter bare noen minutter med observasjon, og det var først da jeg virkelig innså hvor komplekst det fenomenet jeg studerte var. Jeg oppdaget at jeg gjerne skulle vært på tre rom på en og samme tid, men i og med at jeg var alene som forsker ble dette en umulighet.

Jeg opplevde også å ikke få med meg alt på de rommene jeg var tilstede på. Det var høyt tempo i verbale utvekslinger og jeg innså raskt at jeg ikke kunne skrive ned alt som ble sagt helt korrekt. De verbale utvekslingene forgikk så fort at jeg ikke en gang rakk å registrere hvem som kom med de verbale utvekslingene. Jeg måtte skifte taktikk og bestemte meg for å legge pennen mer ned og heller fokusere på å lytte til de verbale utvekslingene. Deretter noterte jeg ned om de verbale utvekslingene mellom barn-voksen utviklet seg til lengre samtaler eller om de forble korte utvekslinger, og om de voksne benyttet noen av teknikkene

for å danne en god samtale. Jeg måtte kontinuerlig foreta utvalg. Mye støy førte til at jeg ikke fikk hørt alt i de verbale utvekslingene tydelig nok og registreringen ble ufullstendig. Derfor utelukket jeg enkelte registreringer fra datamaterialet fordi de ikke ble pålitelige nok til å kunne tolkes og analyseres.

Bruk av en eller flere medforskere ville gitt meg mulighet til å observere på flere rom samtidig og dermed fange et noe mer helhetlig bilde av frileken. Det kunne også gjort det lettere å registrere de verbale utvekslingene mer detaljert i og med at flere kunne observert de samme samtalene. Det å benytte flere forskere kan føre til at flere perspektiver, tolkninger og refleksjoner av observasjonene får mulighet til å komme frem og tilføre studien noe essensielt. Jeg så at dette kunne gi meg like mange utfordringer som fordeler. Flere medforskere ville ført med seg ulike subjektive blikk som igjen kunne ført til lite sammenlignbare observasjonsnotater og gjøre studien mindre enhetlig. Datamengden ville også blitt større, noe som kom i konflikt med min nedsatte tidsfrist. Samtidig var jeg skeptisk til hvordan flere medforskere kunne påvirke aktørene under frileken. Jeg valgte til slutt å ikke benytte meg av en medforsker under observasjonene fordi jeg så at dette ikke nødvendigvis ville fanget det «riktige bildet». Men det er vanskelig å slå fast om valget førte til en svekkelse eller en styrket pålitelighet og troverdighet av forskningsresultatene.

5.6 Bruk av videokamera?

Et fastmontert videokamera i de ulike rommene ville kunne løst ønsket mitt om å være tilstede på flere rom samtidig, med det ville hatt store problemer med å registrere de verbale utvekslingene på grunn av all bakgrunnsstøyen. Et mer bevegelig videokamera kunne kompensert for dette, men det bevegelige videokameraet ville kunne påvirket aktørene i større grad. Det er individuelt hvordan man reagerer på å bli observert og hvordan man reagerer på ulike observasjonsmetoder. Noen glemmer fort at kamera er i nærheten, mens andre ikke gjør det. Et videokamera krever mye arbeid med tanke på innhenting av samtykke av alle aktører, både barn, foreldre og voksne. Noe som er en stor jobb i en barnehage med så mange aktører involvert. Etisk utfordrende kan bruk av video også bli i og med at det kan dukke opp nye aktører som det ikke har blitt innhentet samtykke av på forhånd. Det skal også sendes søknad til datatilsynet om godkjenning i forhold til personvern.

Jeg så at et videokamera ville kunne hjelpe meg i registreringen av om de voksne deltok i barnas lek under frileken, mens jeg så at videokamera heller ikke kunne løse mangelen på detaljerte beskrivelse av de verbale utvekslingene. Samtidig var jeg skeptisk til hvordan videokamera kunne påvirke mine aktører og jeg undret meg over om et videokamera heller svekket påliteligheten til dataene, enn å styrke dem. Et videokamera ville heller ikke nødvendigvis klart å fange et mer «korrekt» bilde av observasjonene. Derfor valgte jeg til slutt å ikke benytte meg av videokamera under observasjonene.

Kapittel 6. Intervju.

I gjennom intervjuet kunne jeg se om informantens fortellinger om hvordan de tenkte og handlet i forhold til frileken, stemte overens med det inntrykket jeg selv hadde fått gjennom observasjonene. Jeg bestemte meg for å foreta intervjuene i etterkant av observasjonene fordi dette kunne gi meg ideer til hva som kunne vært interessant å spørre informantene om. Hadde jeg gjort det i omvendt rekkefølge kunne jeg risikert å ikke fått en like stor forståelse for det jeg så i observasjonene. En annen begrunnelse for at jeg valgte å gjennomføre intervjuene etter observasjonene var fordi observasjonene og aktørene ikke skulle bli påvirket av det intervjuet satte fokus på.

6.1 Valg av semistrukturert intervju.

I metodelitteraturen blir det presentert ulike intervjuer en forsker kan benytte seg av. Et intervju kan være mer eller mindre strukturert, ustrukturert eller semistrukturert (Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2010:137). Jeg valgte å gå videre med det semistrukturerte intervjuet. Jeg ønsket å være åpen og lydhør for det informanten kom med selv om de gikk utenfor det som var selve spørsmålstillingen. Dette fordi informantens svar kan vise seg å få betydning for en dypere forståelse av fenomenet og problemstillingen, selv om det i første omgang kanskje ikke virker slik. Jeg ønsket derfor ikke å stoppe informantene under intervjuet, men la de komme med det de ville fortelle. Ved å benytte denne åpenheten og fleksibiliteten kan forskeren ende opp med et stort datamateriell å transkribere. Samtidig som man kan risikere å få data som ikke er like relevant for problemstillingen. Denne utfordringen var jeg villig til å

utsette meg selv for, fordi jeg ikke ville risikere å miste interessante fortellinger som kunne vise seg å få betydning. I ettertid foretok jeg derfor et utvalg basert på mine forskningsspørsmål og problemstilling. Sentrale utdrag fra intervjuene i barnehage 1 og barnehage 2 (se vedlegg 9 og vedlegg 10).

Det semistrukturerte intervjuet gjorde meg åpen for å stille spontane spørsmål underveis, samtidig som jeg hadde muligheten til å benytte en intervjuguide som ga trygghet for en uerfaren intervjuer som meg. Ved bruk av intervjuguiden kunne jeg i større grad unngå uheldige og lite gjennomtenkte spørsmål. Intervjuguiden førte til at informantene stort sett fikk de samme spørsmålene, noe som er avgjørende for at intervjuene skal bli sammenlignbare.

Etter å ha gått for semistrukturert intervju skulle jeg vurdere hvordan intervjuet skulle utføres. Et intervju kan utføres ved blant annet et direkte møte mellom intervjuer og informant, ved bruk av telefon eller ved bruk av epost. Når jeg oppsøkte barnehagene ved utførelsen av observasjonene fikk jeg tidlig mulighet til å treffe mine informanter og gjøre meg godt kjent med dem på forhånd. Det direkte intervjuet ble et naturlig valg og barnehagene ble arenaen for gjennomføringen av intervjuene, hvor vi var tett på temaene for intervjuene. Ved det direkte intervju får man større sjanser for å sikre seg lengre og detaljerte svar fra informanten. På grunn av at man har intervjueren rett foran seg vil informanten kunne føle på en større forpliktelse til å ta seg tid til å gi forskeren utfyllende svar. Man har også gode muligheter til å stille direkte oppfølgingsspørsmål om noe er uklart. Ved bruk av direkte intervju får man samtidig gode muligheter til å se informantens kroppsspråk som kan være av betydning når man skal analysere informantens svar. Jeg benyttet meg av epost i etterkant av intervjuene når jeg trengte oppklaring i forbindelse med et svar informanten hadde gitt, eller fordi det hadde dukket opp et nytt relevant spørsmål i ettertid. Jeg hadde informanter som tok seg tid til å besvare spørsmålene mine i ettertid, spørsmål jeg kunne risikert å ikke fått svar på fordi informanten hadde sett seg ferdig med intervjuet.

På bakgrunn av oppbevaring av personopplysninger som navn, telefonnummer og epostadresser til informantene i tilfelle behovet for kontakt skulle dukke opp etter undersøkelsesfasen hadde mitt forskningsprosjekt meldeplikt i henhold til personopplysningsloven, og et meldeskjema ble sendt til NSD for godkjenning. Disse

opplysningene ble lagret på en sikker måte og destrueres etter at forskningsarbeidet er avsluttet.

6.2 Intervjuguide.

Det å bruke god tid på formuleringene av spørsmålene var viktig for å unngå ledende eller uheldige spørsmål, slik at jeg kunne forsøke å forhindre en sentral påvirkningsfaktor ved bruk av intervju som metode. Det ble samtidig viktig å bruke god tid på utformingen av spørsmålene slik at de kunne belyse og besvare problemstillingen på en best mulig måte.

Intervjuguiden jeg benyttet under begge intervjuene startet med noen få introduksjonsspørsmål i forhold til informantens egen utdanning og arbeidserfaring (se vedlegg 4). Det å starte opp med noen oppvarmings spørsmål som ikke krever så mye refleksjon, gjorde jeg i et forsøk på å skape en større trygghet hos informantene (Tjora, 2012:113). Det å svare på disse spørsmålene kunne gi informanten en god følelse av å takle intervjusituasjonen.

Jeg valgte å benytte åpne spørsmål slik at informanten skulle gis gode muligheter til å formulere sine egne svar og fortelle det de ønsket å komme med på akkurat den måten de ville. Ulempen med slike åpne spørsmål er at du får mer komplekse svar som gir en større utfordring ved analysen. Noe jeg valgt å stå i nettopp fordi kompleksiteten og variasjonene i svarene fra informantene kunne gi en dypere forståelse av fenomenet og problemstillingen. Jeg benyttet noen få ja–nei spørsmål, men det som er ulempen med ja-nei spørsmål er at man kan risikere å få lite ut av denne typen spørsmål. Derfor stilte jeg alltid oppfølgings spørsmål ved ja-nei spørsmålene og spurte om informantene kunne utdype hvorfor de svarte ja eller nei. Når jeg kom til de siste spørsmålene la jeg vekt på å fortelle at jeg bare hadde tre spørsmål igjen, slik at jeg kunne forberede informanten om at vi snart skulle avslutte.

Det som ofte kan skje etter gjennomføring av et intervju er at det kan dukke opp flere spørsmål som kunne vært interessante å stille. Slik var det også for meg. Fra intervjuet i barnehage 1 og til intervjuet i barnehage 2 gikk det flere måneder. Noe som førte til en naturlig utvikling av intervjuet med enkelte tilleggspunkter (se vedlegg 4).

Jeg valgte å ikke gi informantene spørsmålene på forhånd slik at informantene da ikke fikk mulighet til å formulere et «korrekt» teoretisk og sosialt ønskelig svar på forhånd. Samtidig var det en stor fordel å ikke dele ut spørsmålene på forhånd slik at informantene ikke fikk et hint om hva jeg skulle observere, med tanke på at informantene også var aktører i observasjonene.

6.3 Bruk av diktafon.

Jeg valgte å benytte meg av diktafon for å sikre det som ble sagt på en bedre og mer presis måte. Slik kunne jeg som intervjuer konsentrere meg om å lytte og kommunikasjonen ble mer naturlig. Bruk av diktafon kunne også forhindre i større grad at transkriberingen av intervjuet ble preget av mine egne tolkninger. Ulempen ved diktafonen er at den ikke fanger informantens eller intervjuerens kroppsspråk, dette var jeg imidlertid bevisst på under intervjuene og noterte sentrale trekk som kom til nytte under analysen. Jeg benyttet meg av to diktafoner i tilfelle en av dem skulle svikte, i tillegg noterte jeg stikkord underveis.

Før jeg satte i gang intervjuene informerte jeg om mine forpliktelser i forhold til anonymitet og personvern. Jeg fortalte informantene om deres rettigheter til å trekke seg fra intervjuet og forskningen forøvrig når de måtte ønske. Jeg presiserte at om det skulle være noe de ikke ville svare på eller følte ubehagelig så skulle de bare si i fra, de skulle ikke trenge å svare på noe de ikke ville. Jeg fortalte at de ikke trengte å passe på å unnlate å si navn på barn og ansatte når de skulle fortelle eller forklare noe, fordi jeg skulle sørge for at dette ikke ble med under transkriberingen av intervjuet. Noe jeg er pålagt i forhold til taushetsplikt, personvern og krav til anonymisering. Jeg transkriberte også alt fra intervjuet på bokmål slik at eventuelle dialekter ikke skulle kunne avsløre informantene (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010:133). Jeg la vekt på å fortelle informantene at selv om jeg hadde noen spørsmål jeg ville stille dem, ønsket jeg at de skulle se på situasjonen mer som en samtale enn et intervju. Til slutt informerte jeg om bruk av diktafon, om hvordan opptakene skulle bli benyttet, lagret, anonymisert og destruert. Jeg spurte så om skriftlig samtykke på samtykkeerklæringskjema (se vedlegg 3) før jeg startet intervjuene.

En diktafon kan skape skepsis hos informanten og kanskje til og med motstand til deltagelse (Ringdal, 2001:219). Denne skepsisen møtte jeg også hos begge mine informanter. Den

pedagogiske lederen i barnhage 1 ga uttrykk for at det var greit med bruk av diktafonen så lenge jeg ikke la ut opptakene på internett. Jeg forsikret han om at jeg har strenge regler å forholde meg til som forsker i forhold til dette og at jeg igjennom informasjonsbrevet har forpliktet meg til å forholde meg til disse reglene. Den pedagogiske lederen i barnehage 2 uttrykte at hun synes det hele ble mer alvorlig når diktafonen ble slått på.

6.4 Påvirkningsfaktorer kan prege en informant.

Jeg ønsket heller ikke å benytte en medforsker under intervjuene fordi jeg anså det som uheldig å være to intervjuere slik at informanten blir i mindretall og kanskje vil kunne føle seg «forhørt». Jeg hadde heller ikke behov for en medforsker fordi jeg benyttet meg av diktafon, noe som ga meg gode muligheter til en detaljert og nøyaktig transkribering av det informanten kom med under intervjuet. Likevel kunne det vært berikende med en medforsker til å analysere de transkriberte intervjuene. En medforsker som ikke selv har vært tilstede ved intervjuet vil likevel mangle noe. Han eller hun vil mangle det visuelle inntrykket av intervjusituasjonen, noe som kan gjøre det vanskelig å analysere hvordan intervjueren har opptrådt og preget intervjusituasjonen. Jeg så at jeg selv hadde større muligheter til å si noe om dette.

Jeg la vekt på at intervjuene skulle forgå i enerom mellom kun informanten og meg selv. Likevel opplevde jeg noe interessant når jeg kom til intervjuet av den pedagogiske lederen i barnehage 2. Informanten fortalte at hun tenkte at barnehagens styrer kunne være med. Hun ga uttrykk for at ønske var blitt til fordi hun var redd hun ikke klarte å svare like godt om det ble stilt spørsmål direkte knyttet til barnehagens historie. Jeg forklarte henne at det ikke var historien til barnehagen som var det viktige for meg, men hennes meninger, tanker og holdninger. «Jeg ønsker heller ikke at noen skal påvirke deg og dine svar» forklarte jeg henne. Hun tenkte over saken og bestemte seg for at det var greit å være alene under intervjuet likevel.

Metodelitteraturen påpeker at man skal være bevisst på hvilken effekt du som intervjuer har på informanten under et intervju med tanke på muntlige bekreftelser og kroppsspråk. Jeg så i ettertid at min egen usikkerhet i forhold til intervju som metode kan ha preget intervjusituasjonen, spesielt i det første intervjuet. Jeg reflekterte i ettertid over at jeg kan ha

kommet i skade for å komme med et par kritiske blikk og noen hevede øyenbryn under intervjuene. I det andre intervjuet hadde jeg fått intervjuguiden mer inn under huden og flyten i intervjuet ble bedre. Erfaringene fra det første intervjuet hadde gjort meg tryggere, og jeg ser i ettertid at jeg nok undervurderte nytten av å utføre et testintervju. Til tross for min usikkerhet under intervjuene opplevde jeg informantene som svært åpne og trygge. Informanten fra barnehage 1 fortalte om svært personlige opplevelser fra egen barndom knyttet til likestilling, noe som kan tyde på at min usikkerhet likevel ikke påvirket han i særlig stor grad. Samtidig hadde jeg hatt god tid til å gjøre meg godt kjent med informantene under observasjonene, noe som kan ha kompensert for usikkerheten jeg muligens utstrålte. I barnehage 2 var informanten også svært åpen og engasjert i det hun fortalte, og mange ganger trengte jeg ikke engang å stille alle spørsmålene i intervjuguiden, fordi informanten allerede hadde besvart dem.

Kapittel 7. Kort om analysens metodiske fremgangsmåte.

Analysearbeidet startet med en datareduksjon hvor jeg kretset inn hva som var interessant og relevant for besvarelsen av problemstillingen (Ringdal, 2001:222). Jeg så under analysen av observasjonsnotatene mine at det var behov for en tydeliggjøring av de registreringene som var foretatt av hvor barn og voksne befant seg under frileken. Jeg laget derfor en mer detaljert oversikt over hvor barn og voksne befant seg under frileken i de to barnehagene. (Se vedlegg 7 og vedlegg 8, som er et eksempel på en slik fremstilling fra hver barnehage). Fordelen med en slik registrering er at det er med på å gi en mer oversiktlig fremstilling av datamaterialet (Grønmo, 1996:104). Samtidig som det å benytte en slik form for kvantifisering av det kvalitative datamaterialet viste seg å gi en tydeligere helhetsforståelse av resultatene.

Jeg foretok under analysearbeidet en utvelgelse av de utvekslingene og samtalene jeg hadde observert i barnehage 1 og barnehage 2. Denne utvalgsprosessen fungerte som en «vasking» av datamaterialet, samtidig som det ble en del av analysen rundt de verbale utvekslingene jeg hadde observert. Jeg vil imidlertid gjøre oppmerksom på at analysen av de verbale utvekslingen allerede startet under innhenting av datamaterialet, noe som er spesielt for den kvalitative analysen. Jeg foretok også en «vasking» av observasjonsnotatene slik at sentrale funn og resultater kom tydeligere frem.

Min analyse er teoridrevet, hvor jeg analyserer og drøfter mine funn opp i mot den teorien jeg har lagt til grunn for studien. Det er under analysen at trådene mellom data og teori skal trekkes (Grenness, 2012:192).

7.1 Min definisjon av samtalen under analysen.

Når jeg skulle analysere de verbale utvekslingene for å se om disse ble til lengre samtaler mellom barn og voksen benyttet jeg meg av denne definisjonen:

En samtale er en språklig interaksjon som foregår mellom to eller flere samtalepartnere, hvor samtalepartnerne har et felles fokus rundt et tema som varer over minuttet. Samtalen krever respons fra en eller flere samtalepartnere og et godt samarbeid for utvikling og videreføring av samtaletemaet.

Det å skulle trekke frem resultater fra et stort datamateriell fører til at noen funn trekkes frem mens andre må skyves i bakgrunnen og legges vekk. I analyseprosessen måtte jeg foreta valg og presentere de funn som jeg syntes å ha størst betydning for besvarelsen av problemstillingen. Presentasjonen av resultatene vil derfor ikke være det fullstendige bildet, fordi mange små detaljer og funn måtte skyves vekk. Så selv om jeg ønsket å presentere alt til den minste detalj, lot dette seg ikke gjøre i denne omgang. Slik er presentasjonen og drøftingen av resultater preget av mine utvelgelses.

Kapittel 8. Resultater og drøfting.

Jeg har valgt å presentere resultatene fra barnehage 1 og barnehage 2 hver for seg. For å ikke gjenta meg selv og for å få en bedre flyt, har jeg valgt å drøfte resultatene fra de to barnehagene parallelt. En sammenligning av resultatene gir et bedre grunnlag for drøfting og refleksjon av resultatene opp i mot teori. En slik sammenligning og drøfting av resultater er også med på å gi en mer helhetlig forståelse og besvarelse på problemstillingen og forskningsspørsmålene. Det som er relevant fra intervjuene kommer jeg til å trekke inn underveis når resultatene fra observasjonene drøftes.

De resultatene fra intervjuene som ikke direkte kan knyttes til funnene i observasjonene, men som likevel er aktuelle for besvarelsen av problemstillingen vil bli lagt frem i en egen del mot slutten av kapittelet.

8.1 Presentasjon av resultater fra observasjonene i barnehage 1.

8.1.1 Barn og voksnes plassering under frileken i barnehage 1.

Registreringene av hvor barn og voksne i barnehage 1 befant seg under frileken viste disse resultatene (se vedlegg 7 for et eksempel på en registrering fra barnehage 1):

Barn uten voksne tilstede på 4-5 års baserommet = 6 ganger. Med voksen tilstede = 8 ganger.

Barn uten voksne tilstede på 3 års baserommet = 2 ganger. Med voksen tilstede = 3 ganger.

Barn uten voksne tilstede på forskerrommet = 0 ganger. Med voksen tilstede = 3 ganger.

Barn uten voksne tilstede på hovedrommet ble registrert = 0 ganger. Med voksne tilstede = 9 ganger.

(Bare voksne tilstede uten barn på hovedrommet = 3 ganger.)

Vi ser at barna i barnehage 1 er mye på 4-5 års basen uten voksne, likevel er de også mye på dette rommet med en voksen tilstede. Registreringene fra 3 års basen og forskerrommet viser at de voksne også er mye tilstede på disse rommene. Hovedrommet er det rommet hvor de voksne blir registrert flest ganger med barn tilstede. De voksne ser totalt sett ut til å prioritere å fordele seg på de ulike rommene. Det er ikke store forskjeller på de voksnes tilstedeværelse på hovedrommet og 4-5 års basen, og vi har tilsammen 14 registreringer av at de voksne er sammen med barna på de ulike baserommene, i tillegg til de 9 registreringene fra hovedrommet.

8.1.2 Samtaler registrert i barnehage 1.

- Samtale mellom 1 jente, 1 gutt og 1 mannlig voksen. (Samtale om kjæresten).
- Samtale mellom 1 gutt og 1 mannlig voksen. (Samtale om invitasjon og dataspill).

- Samtale mellom 1 gutt og 1 kvinnelig voksen. (Samtale om farger og blanding av maling).
- Samtale mellom 2 gutter og 1 kvinnelig voksen. (Samtale om ei bok).

Det ble observert totalt 4 samtaler mellom barn og voksen i barnehage 1.

8.2 Presentasjon av resultater fra observasjonene i barnehage 2.

8.2.1 Barn og voksnes plassering under frileken i barnehage 2.

Registreringene av hvor barn og voksne i barnehage 2 befant seg under frileken viste disse resultatene (se vedlegg 8 for et eksempel på en registrering fra barnehage 2):

Barn uten voksne tilstede på byggrommet = 8 ganger. Med voksne = 2 ganger.

Barn uten voksne tilstede på rollekrommet = 7 ganger. Med voksne = 1 ganger.

Barn uten voksne tilstede på hovedrommet = 0 ganger. Med voksne = 18 ganger.

Vi ser at barna som befant seg på byggrommet og rollekrommet i barnehage 2 under frileken var mye alene uten voksne tilstede. Kun 1 gang ble en voksen registrert på rollekrommet sammen med 4 jenter og 1 gutt. På byggrommet ble en voksen registrert en gang med 3 gutter tilstede, og en gang med 5 gutter tilstede. Vi ser også at de voksne i barnehage 2 helt klart befinner seg mest på hovedrommet med barn tilstede under frileken.

8.2.2 Samtaler registrert i barnehage 2.

- Samtale mellom 1 jente og 1 kvinnelig voksen . (Samtale om neglelakk og tegning på hånden).
- Samtale mellom 1 jente og 1 kvinnelig voksen. (Samtale om hender de har klippet ut og hengt opp på veggen).

- Samtale mellom 1 jente og 1 kvinnelig voksen. (Samtale om kjole og hva jenta hadde gjort i helga).

Det ble observert totalt 3 samtaler mellom barn og voksen i barnehage 2.

8.3 Drøfting av resultater i barnehage 1 og barnehage 2.

8.3.1 De voksnes fordeling på de ulike rommene under frileken.

Vi ser at barna i barnehage 1 er mye på 4-5 års basen uten voksne, likevel er de også mye på dette rommet med en voksen tilstede. Registreringene fra 3 års basen og forskerrommet viser at de voksne også er mye tilstede på disse rommene. På hovedrommet blir de voksne registrert 9 ganger med barn til stede, i tillegg til 3 ganger hvor det bare er voksne tilstede. Det er på hovedrommet de voksne blir registrert flest ganger med barn tilstede, selv om forskjellene ikke er store på de voksnes tilstedeværelse på hovedrommet og på 4-5 års basen, hvor de voksne blir registrert 8 ganger med barn tilstede. På forskerrommet og 3 års basen er det blitt gjort færre registreringer på grunn av at disse rommene var mye avlåst under observasjonene. Rommene ble låst opp etter hvert som de ble flere voksne. Likevel viser registreringene at de voksne prioriterer å være tilstede på disse rommene sammen med barna når rommene først er åpne.

I barnehage 2 ser vi at barna som befant seg på byggrommet og rollelekrommet under frileken var mye alene uten voksne tilstede på disse rommene. Kun 1 gang ble en voksen registrert på rollelekrommet sammen med noen barn, og bare 2 ganger ble en voksen registrert tilstede på byggrommet sammen med barna. De voksne befinner seg helt klart mest på hovedrommet med barn tilstede under frileken, med hele 18 registreringer. Det at de voksne i barnehage 2 oppholder seg mye på hovedrommet er ganske oppsiktsvekkende når man ser at barna blir registrert en god del alene uten voksne tilstede på byggrommet og rollelekrommet under frileken. I hele 12 av 18 registreringer er det flere voksne til stede på hovedrommet noe som gjorde at de voksne hadde hatt mulighet til å fordele seg på byggrommet og rollelekrommet hvor barna også befant seg under frileken.

Mine observasjoner i barnehage 2 ser ut til å bekrefte tidligere studier av Rithander (1992:46) og Ohnstad (2002:67) som også fant at barnehagepersonalet så ut til å oppholde seg mye på hovedrommet i barnehagen. Mens mine observasjoner i barnehage 1 avkrefter dette og viste at de voksne totalt sett prioriterte å fordele seg på de ulike rommene hvor barna lekte under frileken.

Men er det slik at de voksnes tilstedeværelse på de ulike rommene stemmer med det de pedagogiske lederne forteller om de voksnes fordeling under frileken? Og ser deres holdinger til frileken ut til å stemme overens med det som ble observert i praksis?

Den pedagogiske lederen i barnehage 2 fortalte at de voksnes deltagelse i lek under frileken er viktig (se vedlegg 10, s.156).

[....]

M: mmm. Eee... hvor befinner dere voksne dere under frileken, og er det noen steder og noen rom da som de voksne befinner seg mer eller mindre på?

P: mmm...nei jeg syns egentlig ikke det jeg. Det er klart at om morgenen som sagt så er det vanskelig å gå inn på rollelekrommet og lukke døra. Også kommer det barn, da må vi være i det hovedrommet. Men jeg har sagt det til personalet, og jeg har et ønske om at vi skal fordele oss på de forskjellige rommene. Så er vi tre voksne så skal en være på det byggrommet, og en på rollelekrommet...[...]. Vi bruker også mye kjøkkenet når vi har formingsaktiviteter. Så jeg syns ikke atte... Det er klart at det er sikkert noen som kan glemme seg litt av og til, men de må få lov og prate litt når de skal være på jobb 7-8 timer. Men at leken er i fokus og at vi er i fokus og at barna er i fokus det er viktig.

[....]

Hun forteller at hun har sagt til sitt personale at hun har et ønske om at de skal fordeler seg på de ulike rommene under frileken når de er blitt nok voksne til at dette lar seg gjøre. Hun forteller videre at det er vanskelig å fordele seg tidlig på morgenen når de er få voksne og at det derfor blir slik at de voksne prioriterer å være på hovedrommet under denne tiden. Fordi barna spiser frokost her og trenger gjerne hjelp i forbindelse med det. Samtidig ligger hovedrommet nært garderoben og hun trekker frem at de syns det er viktig å ta i mot barn og foreldre om morgenen når de kommer.

Observasjonene viser at den pedagogiske lederen sine tanker og ønsker om de voksnes fordeling under frileken, ikke blir fulgt i praksis. Mange ganger ble det registrert at det var flere voksne tilstede på hovedrommet når barna var i lek på byggrommet og rollelekrommet. De voksne så i liten grad ut til å fordele seg på de ulike rommene når de hadde muligheten til

det. Jeg så i likhet med Ohnstad (2002:67) sin studie at selv om det ble fortalt at de voksne i prinsippet skulle fordele seg i de ulike rommene når de ble nok voksne, så ble dette likevel ikke fulgt i praksis.

I barnehage 1 observerte jeg at selv om de voksne var mye til stede på de rommene barna lekte, observerte jeg at de voksne i liten grad blandet seg inn i barnas lek uansett kjønn. De voksne så ut til å følge barnehagens far «Frøbel» sine ideer om at leken skulle være en aktivitet som de ikke skulle blande seg inn i (Lillemyr, 2011:201). De voksne i barnehage 1 så ut til å observere barna under frileken og grep inn når det oppsto uro og konflikter. I likhet med den voksenrollen Olsbu (2009:122) forteller om. Under intervjuet med den pedagogiske lederen i barnehage 1 bekrefter han at de har denne holdningen til frileken, noe som også påvirker deres tilstedeværelse med barna under frileken (se vedlegg 9, s.149).

[.....]

P: Altså frileken generelt sett så prøver vi ikke å blande oss inn.

M: mmm

P: eee, så lenge det er lek. Så prøver vi ikke og gjør det. Det kan hende vi må inn noen ganger på grunn av...e...ja hvis det er konflikter, men det kan å være i forhold til språket og spesielt på de som har et dårlig språk.

M: Ja.

P: men...eee...akkurat i frileken så er vi nok ganske avslappet der.

M: mmm.

[.....]

Den pedagogiske lederen forteller at de generelt sett ikke blander seg inn i barnas lek under frileken, så lenge de ser at det er lek i mellom barna. Han understreker likevel at de deltar i lek og følger den ekstra tett i forhold til barn som sliter med å komme inn i en god lek, eller som har et dårlig språk. Han forteller også at de har et ekstra øye med barn som ofte kommer i konflikter under frileken. Under en uformell samtale med en assistent i barnehage 1 bekrefter han også denne holdningen til frileken (se vedlegg 5, s.124).

[...] «Derfor går vi heller rundt å observerer leken og passer på at ting går greit. Vi har også erfaring med at når vi voksen går inn på et rom, så stopper den gode leken ofte opp. Derfor forsøker vi å la barna få leke mest mulig i fred uten innblanding fra oss voksne». [...]

Etter at jeg hadde blitt fortalt dette observerte jeg selv en hendelse som viste seg å bekrefte det assistenten påpekte. Dag 1 satt jeg inne på 4-5 års basen og observerte 2 gutter i konstruksjonslek hvor guttene hadde kortere utvekslinger med hverandre. I det den mannlige assistenten kom inn i rommet spratt guttene opp fra gulvet og hoppet opp i fanget hans. Guttene så ut til å glemme den fine leken de hadde sammen, og ble mer opptatt av å «tulle» med assistenten ved at de begynte å rufse til håret hans (se vedlegg 5, s.124, Dag 1, Kl. 10.25, 4-5 års baserommet).

Kort oppsummert så jeg at de voksnes holdninger til frileken i barnehage 1 så ut til å stemme overrens med deres tilstedeværelse under frileken. Likevel så jeg at selv om de voksne ikke ønsket å blande seg så mye inn i barnas lek, observerte jeg at de voksne var flinke til å fordele seg på de ulike rommene under frileken. I barnehage 2 så det ut til å være stor avstand mellom den holdningen til frileken som den pedagogiske lederen fortalte om og det som ble observert. De voksne så ikke ut til å følge prinsippet om å fordele seg på flere rom når det var ankommet flere voksne på basen. Hvorfor var det slik? Kanskje hadde den pedagogiske lederen en annen oppfatning av voksenrollen under frileken, enn sine medarbeidere? Eller var det slik at det var et stort behov for voksne til praktiske gjøremål på hovedrommet som gjorde at prinsippet om fordeling kom i «glemmeboken»?

8.3.2 Guttene på byggrommet i barnehage 2.

Kärrby (1987:83) fant at guttene hadde mest kontakt med sine kamerater under frileken og at de så ut til å være mye alene under frileken (Wahlström, 2004:132). Mine observasjoner både støtter og motbeviser disse funnene.

I barnehage 2 gjorde jeg et interessant funn i forhold til romplassering og kjønn. I barnehage 2 viste det seg at guttene var mye tilstede på byggrommet uten voksne. Det var stort sett de samme guttene jeg observerte på dette rommet og det viste seg at de kunne sitte på dette rommet i opp til 25 minutter uten noen voksne tilstede. Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2006:12) trekker frem hvordan jenter og gutter skal ha like muligheter til å bli sett og hørt i barnehagen. Er det slik at guttene på byggrommet blir like mye sett og hørt under frileken når de befinner seg i lengre perioder på byggrommet uten

voksne? Og kan dette påvirke guttenes språkutvikling og deres erfaring med samtalen under frileken?

Det at disse guttene ikke leker i et rom hvor en voksen befinner seg kan få betydning for guttenes læring av begreper. Ved at en voksen ikke er tilstede sammen med guttene på byggrommet får de ikke den samme muligheten til å snappe opp nye begreper og være tilhørere til et mer variert verbalspråk. De får heller ikke den samme muligheten til å føre en samtale med en mer kompetent samtalepartner, noe som kan gi barnet betydningsfull kunnskap og erfaring om ulike samtaleteknikker. En studie av Vedler (1987:98) viser samtidig at ytringslengden kan øke om de voksne er tilstede og deltar i barnas lek. Noe som kan medføre at disse guttene på byggrommet ikke får den samme muligheten til å utvikle sine verbale ytringer. Om det er slik at disse guttene igjennom hele barnehageåret leker mye på dette rommet uten voksne, kan dette i verste fall føre til at disse guttene tilegner seg mindre språklige erfaringer og kunnskaper, enn de barna som oppholder seg mye i nærheten av de voksne under frileken. Vi ser at den voksnes plassering i forhold til de ulike rommene i barnehagen kan få betydning for enkelt kjønns språkutvikling, noe Rithander (1992:46) og Ohnstad (2002:67) også viser i sine studier. For å kunne forhindre at disse guttene få et dårligere språklig utgangspunkt, er den voksnes bevissthet rundt egen plassering under frileken helt sentral. Om jeg hadde utført flere studier som hadde vist at guttene ser ut til å leke mye uten voksenkontakt på et bestemt rom, ville det vært svært interessant å se om denne faktoren kan være med på å skape språklige forskjeller hos gutter og jenter i barnehagen. Noe som igjen kan være årsaken til den dystre statistikken jeg presenterte i avhandlingens innledning.

Bredesen (2004:68) trekker frem at hvis guttene trekker seg unna de voksnes synsvidde, så må vi stille oss spørsmålet «Hvorfor gjør de det?». Så hvorfor var det nå slik at guttene lekte så mye på dette byggrommet uten voksne? Er det tradisjonelle kjønnsmonstre i forhold til gutter og konstruksjonslek som fører dem hit? Vedler (1987:84) fant kjønnsforskjeller i lek som viste at guttene søkte seg gjerne til konstruksjonsleken. Svaleryd (2004:26) peker på at barn i barnehagen blir lært hva slags lek som knyttes til deres kjønn slik at guttene på dette rommet ikke nødvendigvis søkte seg til konstruksjonsleken ut fra eget ønske, men ut i fra tradisjonelle holdninger til lek og kjønn. Om det nå er slik at barn i barnehagen velger å være på enkelte rom mer enn andre på grunn av kjønnsstradisjonelle lekemonstre, burde vi kanskje begynne å

være bevisst på hvordan dette kan få betydning for barnas språkstimulering? Kanskje burde vi begynne å være mer reflektert i forhold til hvor vi plasserer ulikt lekmateriell, hvis det nå er slik at dette fører til at et kjønn får mindre språkstimulering under frileken? Kanskje var det nettopp barnehagens rominndeling og plasseringen av konstruksjonsmateriellet som fikk betydning for guttenes erfaringer med samtalen under frileken? Kanskje en annen form for rominndeling og passering av konstruksjonsmateriellet ville ført til et annet resultat i forhold til guttene på byggrommet i barnehage 2?

Studien til Brundgaard & Gulløv (2008:89) og Paulludan (2005:113) viser at de voksne fremhever og prioriterer enkelte lekaktiviteter til fordel for andre, noe som gjør at enkelte barn følges tettere enn andre. Leker guttene mye alene på byggrommet fordi de voksne ikke prioriterer konstruksjonsleken under frileken? Ser de voksne på aktivitetene som foregår i hovedrommet under frileken som mer verdifulle? Er det derfor de voksne er mye på hovedrommet og ikke på byggrommet? Eller er det slik at det kvinnelige personalet i barnehage 2 ikke tiltrekkes denne type lek på bakgrunn av tradisjonelle kjønnsmonstre? Eller skyldes det at det foregår så mye aktivitet på hovedrommet om morgenen under frileken, slik at de voksne prioriterer å være på hovedrommet i stede for på de andre rommene?

Jeg observerte at guttene i barnehage 2 kunne løpe rundt inne på hovedrommet og benytte en noe høyere stemme enn det som var «tillatt». Dette førte til at guttene ble irettesatt av de voksne, noe som igjen førte til at guttene pilte inn på byggrommet og lukket døren. Det var aldri slik at den voksne da kom etter dem og guttene så ut til å få være i fred på byggrommet. Var det derfor guttene var så mye på byggrommet? Fordi dette ble deres «fluktsted» fra de voksne og de voksnes irettesettelser? Kanskje har byggrommet blitt guttenes territorium på grunn av irettesettelser, og ikke på grunn av tradisjonelle lekmønstre i forhold til gutter og konstruksjonslek? Eller skyldes guttenes tilbaketrekning på byggrommet at de voksne misforstår guttenes lek, slik Rithander (1992:60) og Bredesen (2004:87) fant i forhold til boltreleken?

De som lekte på rollelekrommet i barnehage 2 lekte også mye uten voksne, slik som guttene på byggrommet. På rollelekrommet var det imidlertid en noe jevnere fordeling av kjønnene, og både jenter og gutter kunne leke i lengre perioder på rollelekrommet uten voksne. Det så derfor ut til at både jentene og guttene som lekte her gikk glipp av den samme språklige gevinsten det er å være i nærheten av en kompetent samtalepartner. Det var altså ikke slik at

jentene nødvendigvis lekte mer i nærheten av de voksne slik, Wahlstrøm (2004:132) fant i sine studier. Jentene som valgte å leke på byggrommet og rollelekrommet i barnehage 2 så ut til å leke like mye som guttene uten en voksen i nærheten, når de valgte å være på disse rommene under frileken.

I barnehage 1 ble det ikke observert den samme tendensen til at guttene lekte mye uten voksne. Observasjonene fra barnehage 1 viste at begge kjønn kunne leke uten voksne tilstede på 4-5 års basen, noe som gjorde at begge kjønn kunne gå glipp av den språklige gevinsten det kan være å ha en voksen tilstede. Likevel var det ikke slik at barna lekte mye alene på et bestemt rom i barnehage 1. Årsaken til dette kan være barnehagens organisering. I barnehage 1 foregikk frokosten inne på småbarnsbasen, hvor det var de voksne som tilhørte småbarnsbasen som hjalp til under frokosten. Dette førte til at de voksne på storbarnsbasen hadde gode muligheter til å fordele seg på de ulike rommene som tilhørte storbarnsbasen, en mulighet de benytte seg av. Det var også slik at foreldrene selv fulgte barna inn på de ulike basene, noe som gjorde at de voksne ikke hele tiden trengte å gå i fra for å ta i mot nye barn, slik som de voksne i barnehage 2 gjorde. Organisering kan som vi ser få konsekvenser for hvor mye språklig stimulering de to kjønnene i barnehagen får. En faktor man kanskje må bli mer bevisst på og bli flinkere til å studere hvordan dette kan få betydning for jenters og gutters språkutvikling under frileken.

8.3.3 De voksnes nærhet og deltagelse i barnas lekaktiviteter.

De voksne var mye i nærheten av barna som befant seg på hovedrommet i barnehage 2. I barnehage 1 var de voksne mye i nærheten av barna både på hovedrommet og de ulike baserommene. På alle disse rommene var det en jevn fordeling av jenter og gutter noe som viste at det ikke er slik at de voksne var mer i nærheten av et bestemt kjønn under frileken.

I forhold til de voksnes deltagelse i barnas lek observerte jeg kun en gang i barnehage 2 at en voksen deltok i rollelek sammen med 4 jenter og 1 gutt inne på rollelekrommet. I barnehage 1 ble det observert mer rollelek mellom barna enn det som var gjeldene i barnehage 2, men de voksne deltok likevel aldri i denne rolleleken sammen med barna. I barnehage 1 kunne de voksne sitte sammen med barna og bygge med klosser under konstruksjonsleken, mens de voksne i barnehage 2 ikke deltok i byggingen, men satt på en stol og observerte leken. I begge

barnehagene kunne de voksne sitte sammen med barna i bordaktiviteter som tegnet, perlte og spilte spill, uten at de nødvendigvis utførte de samme aktivitetene som barna. De voksne kunne sitte å se på barna og utveksle kortere ytringer med dem, de kunne sitte å samtale med andre voksne, forberede aktiviteter, eller utføre andre praktiske oppgaver som kvessing av blyanter, notere viktig beskjeder, lage bildeplakater osv. Så selv om de voksne var nært barna i fysisk forstand i deres lekaktiviteter så var det ikke nødvendigvis slik at de voksne deltok i barnas lekaktiviteter under frileken, uansett kjønn.

I barnehage 1 observerte jeg at en voksen ble invitert med inn i en rollelek av 2 jenter (se vedlegg 5, s.127, Dag 3. Kl.7.55, 4-5 års baserommet).

[.....] De to 2 jentene som sitter ved bordet har nå startet en rollelek med noen byggeklosser i det en mannlig voksen kommer inn fra hovedrommet og setter seg ved de 2 jentene rundt bordet.

Et utdrag fra utvekslingene mellom dem:

[....]

V Hva er det dere bygger da?

J1 Slott!

V Hvem er det som bor i slottet da?

J1 Drage!

J2 Krokodille!

V Hvor er prinsen da?

J1 Han bor i slottet han også.

J1 Du! Ta på denne!

Jenta rekker den voksne en krone som er laget av byggeklossene.

J1 Du er jo kongen!

V Er jeg kongen?

Den voksne tar ikke på kronen på hodet og begynner i stedet å bygge med noen klosser som ligger på bordet. Det blir stille mellom dem og etter en liten stund reiser den voksne seg og går ut mot kjøkkenet.

[...]

Den voksne avviste invitasjonen og trakk seg tilbake kort tid etter at han hadde satt seg ned sammen med jentene. Den voksne holdt på med å forberede mat for dagen, og hadde rundstykker i ovnen som det skulle holdes øye med. Kanskje var det dette som var årsaken til den voksnes avvisning? Jeg observerte flere ganger i begge barnehagene at de voksne hadde

mange praktiske oppgaver å utføre under frileken. Dette så ut til å hindre de voksnes muligheter til mer deltagelse i barnas lek under frileken. Noe som igjen gikk utover begge kjønns muligheter til å få erfaring med samtalen sammen med en kompetent samtalepartner under frileken. For som jeg fremhevet i teoridelen er det slik at verbal kommunikasjon mellom barn og voksne er av stor betydning for barnets språkutvikling og læring forøvrig (Witteck, 2010:57).

I barnehage 2 observerte jeg hvordan den voksnes deltagelse i lek kan få negative konsekvenser med tanke på barnas lek og deres muligheter til å få erfaring med å føre en lengre samtale (se vedlegg 6, s.135, Dag 2, Kl. 8.35, Rollelekrommet). Den voksne på rollelekrommet stilte mange spørsmål til barna når hun var til stede, noe jeg tolket som et forsøk på å bringe leken videre. Dette førte imidlertid til at barna ikke så ut til å få nok tid og rom til å utvikle leken på egen hånd. Gjems (Gjems & Løkken, 2011:25-26) trekker frem spørsmål som en god teknikk å benytte ved utvikling av lengre samtaler med barn, men jeg observerte i dette tilfellet at det så ut til å ha motsatt effekt. Den voksne så ut til å øke mengden spørsmål under leken og den voksne tok seg ikke alltid god nok tid til å vente på barnas svar, noe Gjems (2009:117) trekker frem som et faremoment når voksne samtaler med barn. Dette førte til at barna så ut til å bli mer tause og de verbale utvekslingene mellom barna så ut til å stoppe opp, og deres fokus ble å heller besvare den voksnes spørsmål. Barna besvarte den voksnes spørsmål kort og ble ikke utviklet til noen lengre samtaler. Årsaken til dette kan være at den voksne forsøkte å kommunisere verbalt med alle barna i rommet, noe som gjorde at hun vekslet hurtig mellom barna i forhold til de verbale henvendelsene. Det at det var mange barn til stede så ut til å være et hinder for utvikling av lengre samtaler. Den voksne hadde i denne situasjonen stor makt som en erfaren samtalepartner (Gjems, 2009:114). Selv om den voksne deltok i barnas lek og var tett på, så jeg at dette ikke nødvendigvis førte til utvikling av lengre samtaler.

I forhold til denne situasjonen kan den voksnes følelse av iakttagelse ha påvirket den voksnes væremåte i rolleleken. Rolleleken ble observert på rollelekrommet i barnehage 2, som var et lite rom hvor jeg satt tett på aktørene. Jeg fikk en følelse av at den voksne forsøkte å «prestere» ovenfor meg som forsker og vise meg hvor flink hun var til å kommunisere språklig med barn under lek. Noe som kanskje gjorde henne litt overivrig, slik at hun glemte den tålmodigheten som Gjems (2009:114) nevner. Likevel var denne voksne svært dyktig til å

legge vekt på bruk av begreper og sette ord på det barna fant og lekte med. Barna som var sammen med den voksne fikk høre et rikt språk, og de fikk gode muligheter til å snappe opp nye begreper og hvordan spørsmål kan benyttes i samtaler og verbalspråket forøvrig. Så selv om barna ikke selv fikk erfaring med å føre en lengre samtale, så førte barnas tilstedeværelse i lek sammen med den voksne til viktig språkstimulering. Språkstimulering som gir nyttig lærdom i forhold til samtalen. Det kan altså være slik at de barna som var tilstede sammen med den voksne i rolleleken på rollelekrommet fikk gjort seg større språklige erfaringer, enn de barna som lekte i andre rom uten en voksen tilstede.

8.3.4 Konstruksjonsleken og samtalen.

Vedler (1987:89) så hvordan den språklige interaksjonen under konstruksjonsleken stort sett dreide seg om det man hadde bygget, og at barna gjerne kunne sitte å snakke med seg selv om sitt eget byggverk. Dette er det Vygotsky kaller for «ytre tale», som med tiden vil føre til «indre tale» (Vygotskij, 2001:89). Jeg fant i mine to barnehager at konstruksjonsleken var preget av at barn-barn og barn-voksen stort sett hadde korte utvekslinger med hverandre som ikke førte til noen lengre samtaler. Barna kunne utveksle verbale ytringer om det de bygget eller hva de skulle bygge, for så å vende tilbake til byggverket igjen. Barna kunne også henvende seg til den voksne for å få hjelp til å feste noen klosser, for så å fortsette med byggingen. Barna så ut til å være mer opptatt av sitt eget byggverk, enn å gi respons på verbale ytringer fra barn og voksne. Slik at de lengre samtaler uteble. Det så også ut som om de voksne til tider ble mer opptatt av byggingen, enn å opprette en samtale med barna under konstruksjonsleken. Kan dette skyldes konstruksjonslekens problemløsende og planleggende karakter? Slik at fokuset på samtalen skyves bort til fordel for kreativiteten?

Jeg la merke til at selv om det ofte ikke var mer enn 2 barn som lekte konstruksjonslek sammen, samtidig som det var stille og rolig rundt dem, hadde barna overraskende få utvekslinger underveis i leken. Selv om barna hadde et godt utgangspunkt for utvikling av lengre samtaler i rolige omgivelser uten forstyrrende faktorer, ble det likevel ikke utviklet noen lengre samtaler. Det forble korte utvekslinger som noen ganger fikk kort respons, mens utvekslingene andre ganger ikke fikk respons i det hele tatt. Konstruksjonsleken så ikke ut til å innby til like mye samtaler som det jeg observerte i rolleleken, men jeg så at

konstruksjonsleken likevel er av betydning for samtalekompetansen. Konstruksjonsleken ga barna erfaring med nye begreper som kunne benyttes til å utvikle en samtale.

Konstruksjonsleken så også ut til å øve opp ulike språkfunksjoner som det å stille spørsmål, fortelle og forklare. Barna kunne gjerne stille spørsmål rundt andre barns byggverk, de kunne sitte å fortelle hverandre hva de skulle bygge, eller forklare hva de ulike delene på byggverket forestilte.

Vedler (1987:98) fant at ytringslengden er kortere i konstruksjonsleken, men at denne kan økes ved at de voksne er tilstede under konstruksjonsleken. I barnehage 2 observerte jeg en voksen som gikk inn til 3 gutter som holdt på med konstruksjonslek inne på byggrommet. Den voksne satt seg ned på en stol og observerte barna i leken. Hun korrigerste barna når de kjørte bilene hardt mot hverandre eller inn i veggen. Den voksne tok ellers aldri initiativ til verbal utveksling med guttene som kunne føre til lengre samtaler. Den voksne gikk fra rommet etter 3-5 minutter, etter å ha vært taus i store deler av tiden sammen med barna (se vedlegg 6, s.141, Dag 5, Kl. 8.10, Byggrommet). Jeg så at ytringslengden ikke nødvendigvis ble lengre med en voksne tilstede. Det var ikke slik at en voksen tilstede sammen med barna under frileken nødvendigvis førte til lengre samtaler. Dette så ut til å være avhengig av blant annet den voksnes initiativ, fokus og evne til å utvikle lengre samtaler. Derfor fikk ikke barn som var tilstede der de voksne var nødvendigvis mer erfaring med samtalen enn andre.

Jeg så i barnehage 1 og barnehage 2 at enkelte voksne henvendte seg i liten grad verbalt både til gutter og jenter, mens andre igjen henvendte seg i større grad til barna og tok mange initiativ til å opprette en lengre samtale. Noen voksne lyktes, mens andre gjorde det ikke. Noe som så ut til å henge sammen med den voksnes manglende evne og fokus på å utvikle den verbale kontakten de hadde med enkelt barn. De voksne som var dyktige til å opprette og utvikle samtaler med barna benyttet gode spørsmål og ga ikke opp selv om barnet i starten kunne gi liten respons.

Jeg observerte samtidig hvordan den voksnes personlighet, tilknytning og kjemi til enkelt barn påvirket hvilke muligheter den voksne hadde i forhold til det å utvikle lengre samtaler med barna under frileken. Jeg så hvordan noen barn lettere kunne gi respons på spørsmål fra enkelte voksne, mens når de fikk spørsmål fra en annen voksen kunne det samme barnet gi liten respons og virke mer opptatt av aktiviteten enn å besvare den voksne. Samtalen har som vi ser også et emosjonelt aspekt.

De voksne i barnehage 1 satt en god del sammen med barna og deltok i byggingen under konstruksjonsleken, men det var også en del tilfeller hvor barna satt med konstruksjonsleken uten at de voksne var til stede, eller uten at de voksne deltok i byggingen. I barnehage 2 observerte jeg ikke noen tilfeller hvor de voksne deltok i byggingen sammen med barna. De voksne satt i stede på en stol og observerte barna. Jeg så at om de voksne observerte eller deltok i barnas lek under frileken ikke så ut til å ha noen betydning for utvikling av samtaler. Barnas respons og den voksnes evne til bruk av teknikker for utvikling av gode samtaler så ut til å utgjøre en større faktor.

Men kan det også være andre årsaker til at jeg observerte så få samtaler mellom barn-voksen under konstruksjonsleken? Kan dette ha noe med de forestillingene vi har om konstruksjonsleken og de holdningene vi har til den? Kan det være slik at både barn og voksne har slått seg til ro med at konstruksjonsleken skal være slik at deltagerne blir mer opptatt av sitt eget byggverk, og stort sett kommuniserer med hverandre ved kortere henvendelser. Har vi laget en oppfatning av at konstruksjonsleken ikke er en arena som er egnet for utvikling av lengre samtaler? Er det dette som fører til at enkelte voksne er lite bevisst på å opprette samtaler under konstruksjonsleken? Om dette er tilfelle bør barnehagepersonalet kanskje bli mer oppmerksomme på hvordan holdninger til enkelte lekaktiviteter kan hindre barnas muligheter til å gjøre viktige erfaringer med samtalen under frileken.

Med første øyekast kunne det se ut som barna i konstruksjonsleken lekte sammen. Ved nærmere observasjon la jeg merke til at de to kjønnene ikke nødvendigvis lekte «sammen». Jeg så samtidig i likhet med Ohnstad (2002:56) at det var lite kommunikasjon og dialog mellom kjønnene til tross for at de lekte i fysisk nærhet av hverandre. I begge barnehagene kunne barna gjerne sitte fysisk nær hverandre med ulike bordaktiviteter som tegning, perling og puslespill, uten at de sa så mye til hverandre. Det samme var gjeldene i konstruksjonsleken. Et annet interessant funn var at barna, spesielt under konstruksjonsleken, kunne komme med verbale utvekslinger uten å mota noen respons eller ta hensyn til det den andres verbale utvekslinger. Dette gjorde at det ikke ble utviklet noen samtaler mellom barna men heller to parallelle monologer (Høigård, 2006:58). Barna benyttet ikke nødvendigvis språkets kommunikative funksjon under konstruksjonsleken, men benyttet heller språket til

tenkning i form av ytre tale. Noe jeg så mange eksempler på i begge barnehagene (et eksempel kan ses i vedlegg 6, s.139, Dag 3. Kl. 9.00, Byggrommet).

Østrem et al., (2009:180) trekker frem hvordan guttene ser ut til å dominere på byggerommene, noe som kan hindre jentene i å gjøre viktige grunnleggende matematiske erfaringer. Jeg så i barnehage 1 at det ikke var slik at et kjønn dominerte innenfor konstruksjonsleken. Det samme viste seg også i barnehage 2 når det gjaldt konstruksjonsleken på hovedrommet. Her kunne både jenter og gutter sitte med konstruksjonslek i lengre tid. Når vi ser på konstruksjonsleken på byggrommet i barnehage 2 så jeg imidlertid et klart kjønnskille. Det viste seg nemlig at guttene dominerte på dette byggrommet hvor de lekte med ulikt konstruksjonsmateriell. Totalt sett så det ut til at jentene og guttene i begge barnehagene deltok mye i konstruksjonslek og fikk gjort seg mange matematiske erfaringer. Selv om guttene på byggrommet i barnehage 2 kanskje fikk gjort seg ekstra mange matematiske erfaringer, i og med at de lekte mye konstruksjonslek på dette rommet.

8.3.5 Rolleleken og samtalen.

Rollelek ble observert i begge barnehagene uten at dette var en dominerende lekaktivitet i noen av barnehagene under frileken. Etter flere observasjoner av rolleleken og konstruksjonsleken la jeg merke til de språklige forskjellene og barnas erfaringer med å utvikle en lengre samtale i disse lekaktivitetene. Jeg observerte hvordan barna som deltok i rollelek førte lengre samtaler med hverandre om leken, enn det som ble gjort i konstruksjonsleken. I rolleleken samtalte barna om hvordan leken skulle lekes og organiseres, samtidig som de kommuniserte i lengre leksamtaler i de rollene de hadde inntatt i rolleleken.

Westerlund (2012:164) nevner at barns valg av lek og leketøy påvirker barnets ordvalg og språkbruk. Henkel & Tomicic (2011:23) trekker frem at leketøy kan stimulere barns verbalspråk på ulike måter. De nevner hvordan lek med en barbiedukke stimulerer til kommunikasjon og lengre samtaler, mens lek med en batmann figur gjerne fører til bruk av kortere utsagn som «hiija», «poff» og «bang».

Med denne litteraturen i bakhodet slo det meg hvordan jentene og guttene fikk ulik grad av samtaleerfaring under rolleleken i barnehage 1. Jeg så hvordan jentene dominerte og styrte

rolleleken når guttene og jentene lekte rollelek sammen. Selv om det var guttene som først hadde satt i gang en rollelek tok jentene raskt styringen over leken når de kom til. Jentene fordelte roller og samtalte med hverandre om hvordan leken skulle lekes. Guttene ble tildelt «lavstatusroller» som hund eller katt (bare en gang observerte jeg at en gutt fikk rollen som far), mens jentene stort sett inntok roller som prinsesser, mor eller barn. Det som er interessant er at guttene stort sett fikk roller som var ikke- menneskelige og dermed også uten det menneskelige verbalspråket. Noe som førte til at guttene stort sett sa «Voff» og «Mjau» i rolleleken, mens jentene hadde lange samtaler med hverandre innenfor de ulike rollene de hadde og om hvordan leken skulle lekes. Jeg la merke til hvordan dette ga guttene langt mindre erfaring med verbalspråket og det å føre en lengre leksamtale i rollelek.

Men hvorfor var det slik at guttene ble tildelt lavstatusroller som hund og katt i rolleleken med jentene tilstede? Kjønnforskning har vist gjentatte ganger hvordan jentene synes å foretrekke familielek og dukkekroken, mens guttene synes å foretrekke konstruksjonslek, slåss- og boltrelek (Vedler,1987:84), (Østrem et al., 2009:179), (Eide-Midtsand, 2007:2). Kan dette være noe av årsaken? Er det slik at guttene ut i fra tradisjonelle kjønnsmonstre og holdninger til enkelt kjønn får mindre erfaring med rolleleken enn jentene? Noe som gjør at jentene har mer erfaring med rolleleken og raskt tar en naturlig styring i denne type lek? Tradisjonelle kjønnsmonstre kan på denne måten få betydning for guttenes samtalekompetanse, fordi de får mindre erfaring med å føre lengre leksamtaler i rolleleken. Nettopp fordi de mangler den samme erfaringen som jentene har tilegnet seg i forhold til rolleleken.

Til tross for at jeg så at guttene fikk lite erfaring med å føre en lengre leksamtale når jentene og guttene lekte rollelek sammen, så jeg at guttene i både barnehage 1 og barnehage 2 kunne ha slike lengre leksamtaler i rolleleken med hverandre når jentene ikke var tilstede. Da kunne guttene også samtale om leken og hvilke roller som skulle inntas. Noe som kan bekrefte at guttenes erfaring med å føre lengre leksamtaler i rollelek, avhenger om de deltar i rolleleken med eller uten jenter.

I barnehage 2 så jeg imidlertid ikke at guttene så ut til å få mindre erfaring med samtalen i rolleleken sammen med jentene. I barnehage 2 observerte jeg heller ikke like mange tilfeller av rollelek som det jeg observerte i barnehage 1. Dette kan henge sammen med at det var svært utfordrende å observere på rollekrommet i barnehage 2 uten å påvirke aktørene. Noe

som gjorde at jeg måtte observere rolleleken i barnehage 2 på en større avstand, enn det jeg gjorde i barnehage 1.

8.3.6 Hovedrommet og samtalen.

Ved observasjon av frileken så jeg hvor kompleks og komplisert denne arenaen er for utvikling av samtaler! Jeg fikk innblikk i hvor mange oppgaver de voksne egentlig hadde under frileken om morgenen. De voksne skulle ta telefonen, ta i mot beskjeder, skrive de ned i dagboken, forberede planlagte aktiviteter, hjelpe barna under frokosten ved å finne melk, kopper og skjeer, ta i mot nye barn og krysse de inn for dagen, forberede og lage formiddagsmat, samtidig som de skulle observere og være tilstede med barna i ulike lekaktiviteter.

I begge barnehagene observerte jeg flere ganger hvordan de voksnes fokus på praktiske oppgaver så ut til å hindre muligheten for å opprette lengre samtaler med barna under frileken. For eksempel når jeg observerte 3 gutter og 1 voksen på kjøkkenet i barnehage 1 (se vedlegg 5, s.121, Dag 1, Kl. 9.20, Hovedrommet).

[.....]

3 gutter står å baker ut boller med 1 mannlige voksen. De utveksler kortere ytringer mens de baker ut. Det er barna som tar mest initiativ til verbal kontakt ved å spørre den voksne om bollene er runde nok. Den voksne svarer kort på utvekslingene og tar ikke initiativ til å utvikle utvekslingene til lengre samtaler. Den voksne går mye frem og tilbake på kjøkkenet for å finne ingredienser, sette nye brett inn i ovnen og rydder.

Noen av de verbale utvekslingene.

[....]

V- Du må gjøre det ordentlig da!

(Oppfordringen er rettet til en av de tre guttene som sitter og ruller rundstykker).

De baker i 30 sekunder uten noen verbale ytringer og alle ser ut til å være konsentrert om rundstykkene og deres eget arbeid.

G- Er denne her rund?

(Holder opp rundstykket og viser den voksne. Den voksne er opptatt med å finne plastikkposer og svarer ikke).

Etter en stund prøver den samme gutten igjen.

G- Er denne rund da?

G- Vi kaller det her for boller!

G- Nå er vel denne her rund nok?

Fortsatt ikke svar fra den voksne som fortsatt finner frem ting på kjøkkenet.

G- Nå er denne ferdig!

Den voksne er ferdig med å finne frem ting og går bort igjen til guttene ved kjøkkenbenken.

V- Kan vi ikke bare lage en lang pølse da? Så blir det en lang baguett! Så slipper vi og rulle ut så mange.

Barna ser på den voksne som legger en lang pølse på et bakebrett, men de sier ikke noe og fortsetter rullingene av rundstykker.

V- Du må gjøre sånn når du ruller! (Og den voksne viser på benken hvordan man skal rulle rundstykkene).

Så kommer det 2 voksne inn på kjøkkenet og begynner å spørre om de har nok brød. De 3 voksne blir stående og diskutere og prate en stund. Når praten er ferdig mellom de voksne, nærmer guttene seg ferdig med rullingene av rundstykker, og de får beskjed om å vaske hendene før de begynner å leke med noe annet.

[...]

Her hadde de 3 guttene og den voksne gode muligheter til å opprette en lengre samtale mens de holdt på og rullet ut rundstykker. Det var stille og rolig rundt dem. Det så imidlertid ut som om den voksne var mer opptatt av å finne ingredienser og sette rundstykkene inn i ovnen, enn å ha fokus på å utvikle en lengre samtale med guttene. Den voksne gikk mye til og fra kjøkkenbenken noe som førte til kun korte utvekslinger mellom barn og voksen. Det kunne se ut som om både barn og voksne var mer opptatt av aktiviteten og praktiske gjøremål, enn å benytte mulighetene til opprettelse av en lengre samtale.

I barnehage 2 observerte jeg flere ganger hvordan barn og voksne kunne sitte ved frokostbordet og ta initiativ til å opprette en samtale ved bruk av spørsmål. Det viste seg dessverre at etter bare noen få utvekslinger mellom barn og voksen måtte den voksne avbryte de verbale utvekslingene som kunne blitt til en lengre samtale. Den voksne måtte gå i fra for å ta i mot et nytt barn, ta telefonen, eller for å hente melk, kopper eller skjeer. Dette gjorde at både barn og voksen mistet fokuset på samtalen de var i ferd med å opprette og samtalen ble ikke tatt opp igjen. Jeg så hvordan samtalen mellom barn og voksen gjentatte ganger fikk «lide» på grunn av praktiske gjøremål i begge barnehagene. Det ble tydelig at selv om de voksne var i nærheten og tett på barna under frileken, så førte ikke dette nødvendigvis til at

disse barna fikk mer erfaring med samtalen. Det så heller ikke ut til at kjønn spilte inn på barnets erfaring med samtalen, men at det i stedet var avhengig av den voksnes fokus og praktiske gjøremål.

Når de voksne i barnehage 2 satt ved frokostbordet og tegnebordet kunne jeg igjen se forskjeller på de voksnes fokus og initiativ til samtale. At dette skyldes mangel på kunnskap om samtalepraksis slik Gjems (2009:110-111) trekker frem, er ikke utenkelig. Jeg så imidlertid voksne som var dyktige til å forsøke å opprette samtaler med barna under frileken. Likevel så jeg at de voksne som gjorde gode forsøk på å opprette samtaler rundt bordene ofte ikke lyktes på grunn av ulike avbrytelser. Det kunne være andre barn og voksne som enten avbrøt eller «blandet» seg inn i samtalen. Eller det kunne være mange barn rundt bordet som førte til mye støy og høy lyd. Slik at det å føre en samtale ble vanskelig og bortprioritert fordi den voksne i stede måtte ha fokus på å holde barna i ro rundt frokostbordet. Gjems (Gjems & Løkken, 2011:65) fant det samme i sin studie hvor flere førskolelærere uttrykte at det å skape god samtalepraksis er vanskelig på grunn av stadig forstyrrelser. De trakk frem at det er vanskelig å finne tid til samtalen i tillegg til alt annet som skal gjøres igjennom dagen i barnehagen. Noe som er lett gjenkjennelig i mine observasjoner.

Jeg så også hvordan de voksnes deltagelse i lek gikk på bekostning av de praktiske oppgavene under frileken. Som observasjonen jeg viste til tidligere under punkt 8.3.3, i barnehage 1 hvor jeg observerte en voksen komme inn fra kjøkkenet og sette seg ned ved 2 jenter inne på 4-5 års basen som var i gang med en rollelek med lego figurer (se vedlegg 5, s.127, Dag 3, Kl. 7.55, 4-5 års baserommet). Jentene tildelte den voksne en rolle i leken, men den voksne tok ikke invitasjonen og ble sittende å se på jentene. Like etterpå gikk den voksne ut på kjøkkenet igjen for å se etter rundstykkene i ovnen. Det virket i første øyekast ut som om den voksne ikke var spesielt interessert i å delta i jentenes lek, men med nærmere studier i begge barnehagene slo det meg at kanskje de voksnes mangel på deltagelse i barnas lek skyldtes nettopp de praktiske gjøremålene? Var det derfor de voksne ikke tok mer initiativ til deltagelse i barnas lek under frileken? Fordi de viste at de snart ville bli avbrutt og ikke kunne bli i leken i lengre tid? Var det derfor de i stedet valgte å trekke seg unna og holde en hvis avstand til barna? Noe som igjen så ut til å hindre mulighetene for opprettelse av samtaler mellom barn og voksne. Og kanskje var det nettopp de praktiske gjøremålene som førte til at de voksne ikke alltid tok like mye initiativ til samtale under frileken. Nettopp fordi de voksne

viste at samtalen ikke ville kunne vare i lengre tid på grunn av at de måtte utføre praktiske gjøremål, eller at samtalen snart ville bli avbrutt av andre forstyrrelser.

8.3.7 Barnets plassering er av betydning.

Under observasjonen gjorde jeg et annet interessant funn i forhold til samtalen under frileken. Jeg la merke til hvordan de voksne i begge barnehagene hadde en tendens til å henvende seg mer til de barna som satt ved siden av seg, enn de barna som satt lenger unna. Dette gikk igjen når de voksne satt på gulvet sammen med barna i en lekaktivitet og når de satt ved bordene under frokosten eller med andre bordaktiviteter. (Se vedlegg 5, s.123, Dag 1, Kl. 9.45, 3 års basen, for et eksempel).

Barna som satt ved siden av den voksne var de som så ut til å få flest verbale henvendelser som spørsmål i et forsøk på opprettelse av en samtale. Uavhengig om det var en gutt eller jente som satt ved siden av den voksne. Dette førte til at de barna som satt nærmest den voksne var de som fikk størst mulighet til å få erfaring med samtalen under frileken. Derfor så det ut til at barnets plassering i forhold til den voksne hadde mer betydning for barnets samtaleerfaring, enn det barnets kjønn hadde. Det var også slik at de barna som satt nærmest den voksne henvendte seg mer verbalt til den voksne, enn de barna som satt lenger unna.

Nærheten til de voksne så ut til å være avgjørende for barnets språk. I og med at de barna som satt nærmest den voksne fikk større muligheter til å bli utfordret til å benytte sitt verbalspråk i samtaler og kortere verbale henvendelser. Derfor bør barnehagepersonalet kanskje bli mer bevisst på hvem vi setter oss ved siden av. For om det er slik at et kjønn oftere setter seg ved siden av den voksne kan dette føre til at et kjønn i større grad opplever språkstimulering og erfaring med samtalen under frileken. Jeg så imidlertid ikke noe som tydet på at et kjønn satt mer i fysisk nærhet til de voksne i den tiden jeg var i de to barnehagene, men det er godt mulig at man ville kunne sett et annet resultat ved en lengre observasjonsperiode.

Det skal også presiseres at det ikke nødvendigvis var slik at de barna som satt ved siden av den voksne fikk mer erfaring med lengre samtaler under frileken på grunn av ulike faktorer som støy, praktiske gjøremål, mangel på respons, mangel på initiativ fra den voksne og andre avbrytelser, som jeg tidligere har vært inne på.

8.3.8 Samtalene.

I teoridelen trakk jeg frem Gjems som påpeker at samtalen er den språklige interaksjonen vi har mest av i barnehagen, og at den trekkes frem som den mest omfattende læringsarenaen i barnehagen (Gjems & Løkken, 2011:43). Etter 4 dager med observasjon i barnehage 1 og 5 dager med observasjon i barnehage 2, hadde jeg fått et noe annerledes inntrykk av samtalsplass i barnehagen.

Jeg observerte overraskende få samtaler mellom barn og voksne under frileken. I barnehage 1 observerte jeg 4 samtaler, og i barnehage 2 observerte jeg 3 samtaler totalt. I barnehage 2 var det kun jentene som ble registrert i lengre samtaler med den voksne, mens det i barnehage 1 var guttene som så ut til å dominere i samtale med den voksne under frileken. På grunn av få observasjoner er dette et funn som ikke er pålitelig nok til å kunne trekke noen klare konklusjoner. Likevel så det ut til fra mitt blikk å være et funn som var mer preget av tilfeldigheter, snarere enn at det fremsto som en regel. Det var ikke slik at det klart fremgikk at et kjønn samtalte mer med de voksne under frileken i min studie, slik som Kärby (1987:81) fant i sin studie ved de svenske daghjemmene, hvor det viste seg at jentene hadde lengre og flere samtaler med de voksne enn det guttene hadde.

Det som kjennetegnet de samtalene som oppsto var at den voksne var flink til å bruke åpne spørsmål, noe som anbefales for utvikling av lengre samtaler (Gjems & Løkken, 2011:25-26). De åpne spørsmålene ga barnet større utfordringer i å benytte et mer variert språk under samtalen (Høigård, 2006:68), og de voksne var flinke til å stille gode oppfølgings spørsmål som førte samtalen videre. Et annet kjennetegn ved de lengre samtalene som oppsto var at de voksne ga tydelige turgivere ved god blikkontakt og direkte spørsmål, slik at barna lett oppfattet at det var deres tur i samtalen. Jeg observerte at det både kunne være barnet selv og den voksne som tok initiativ til samtale. De voksne var dyktige til å vise interesse for det samtaletema som barnet hadde valgt, ga god respons og stilte spørsmål til det barnet viste interesse for. Det var også slik at de lengre samtalene oppsto mellom barn og voksne når de satt ved siden av hverandre, samtidig som det var rolig rundt dem og få aktører tilstede.

Et utdrag fra en observert samtale mellom barn og voksen i barnehage 1 (se vedlegg 5, s.122).

[....]

V- Hva gjorde du i helgen da?

G- Husker ikke.

V- Du jeg beklager det der med invitasjonene. Han «Jonas» skulle jo ha fått en han også. Det ble feil det at han ikke fikk. Men vi kan lage en ny til «Jonas» vi.

G- mmm.

G- Vet du hva eller? «Kai» han har 150 liv han!

V- 150 liv?

G- Ja, på pokemanspillet!

V- Oy, det var mange!

G- Mamma har sagt jeg skal få det!

V- Hva da? Sånn pokemanspill?

G- Mmm.

(Det blir stille i ca. 10 sekunder, mens de bygger på hvert sitt tårn).

V- Du har du hørt om matematikk?

G- Mmm

V- Her har du en-to-tre-fire-fem! Og $5+5$ er?

G- 10!

V- Jepp og $10+10=20$. $20+10=30$. $30+10=40$. Det samme som meg. Jeg er 40 år! Så du har snart bygd med så mange klosser som jeg er år du!

G- Mmm

[....]

Et utdrag fra en observert samtale mellom barn og voksen i barnehage 2 (se vedlegg 6, s.136).

[...]

V: Har du fått neillakk der?

J: Ja, av storesøster!

V: Hva heter storesøstra de?

J: «Fia».

V: Hvor gammel er hun?

J: 5 år.

V: Å 5 år. Skal vi telle på fingrene.

(De teller i kor sammen, mens den voksne tar opp en og en finger).

[.....]

De to fortsetter å samtale om hva jenta gjorde når hun kom hjem fra barnehagen i går. Den voksne stiller spørsmål som driver samtalen videre og de gir begge god respons og benytter oppfølgingsspørsmål. De har god blikkontakt, klare turgivere og det er stille og rolig rundt dem.

[...]

Selv om jeg observerte samtaler i begge barnehagene var det de korte utvekslingene som var mest fremtredende. Det viste seg å være mange faktorer som gjorde det vanskelig å opprette lengre samtaler under frileken. Men har det egentlig noen betydning for barnas språklige læring at jeg observerte så få samtaler under frileken i de to barnehagene? I følge litteraturen har samtalen mange språklige gevinster. Samtalen gjør at vi som mennesker kan fungere sosialt og kommunisere med andre mennesker. Samtalen kan tilegne oss ny kunnskap og lære oss nye begreper som utvikler ordforrådet (Gjems, 2007:22). Samtalen lærer oss også turvekslingssignaler (Høigård, 2006:21) og ulike språk handlinger (Høigård, 2006:72). Samtalen er samtidig med på å utvikle barnets setningsoppbygging. Samtalen gir barnet viktig og nødvendig språklig kunnskap, og det er derfor noe urovekkende at samtalen ikke viser seg å være mer tilstede i de to barnehagene under frileken.

8.3.9 Kjønn og lek.

En eldre studie av Vedler (1987:84) viste klare kjønnsforskjeller på jenters og gutters valg av lekaktiviteter og lekemateriell. Østrem et al., (2009:179) fant funn som fremdeles bekrefter disse kjønnsforskjellene i barnas lek. Ohnstad (2002:60) fant i sin studie at guttene erobret byggerommet og klatrerommet, samtidig som leken så ut til å være svært kjønnsdelt (Ohnstad, 2002:116). Jeg fant funn som både støttet og motbeviste dette.

I barnehage 1 så det ut til at både guttene og jentene gjorde mye av de samme lekaktivitetene når de befant seg på 4-5 års baserommet og 3 års baserommet. Her kunne begge kjønn sitte med bordaktiviteter som tegning, perling, spill, og puslespill. De to kjønnene kunne også sitte på disse rommene og ha konstruksjonslek sammen. På forskerrommet så guttene ut til å

dominere med dataspilling. Likevel kan jeg ikke si at det var et tydelig funn fordi rommet var i bruk kun en dag under observasjonsperioden, og jeg fikk dermed ikke muligheten til å se om dette var en gjeldende tendens som gjentok seg over tid. På hovedrommet i barnehage 1 kunne både jenter og gutter leke rollelek sammen eller hver for seg med sitt eget kjønn i lekehuset.

I barnehage 2 kunne begge kjønn sitte sammen med ulike bordaktiviteter på hovedrommet, like mye som de kunne gjøre disse bordaktivitetene sammen med sitt eget kjønn. Guttene og jentene kunne også delta sammen i konstruksjonslek inne på hovedrommet i barnehage 2. Rollelek kunne jentene og guttene leke sammen, eller hver for seg med sitt eget kjønn, inne på rollelekrommet. Inne på byggrommet i barnehage 2 foregikk det også konstruksjonslek, men her så det ut til at guttene dominerte. Guttene inne på byggrommet i barnehage 2 så ut til å bringer videre tradisjonelle oppfatninger i forhold til gutter og konstruksjonslek, mens det på hovedrommet deltok både jenter og gutter i konstruksjonslek, noe som utfordrer de tradisjonelle oppfatningene i forhold til gutter og konstruksjonslek.

Det var ikke slik at et kjønn dominerte på et bestemt rom i barnehage 1, slik som guttene gjorde på byggrommet i barnehage 2. Likevel så det ut til at guttene i barnehage 1 dominerte når det gjaldt å være sammen med den voksne på kjøkkenet og lage mat. Selv om dette funnet ikke var like tydelig og registrert like mange ganger som funnet fra byggrommet i barnehage 2. Det som gjorde dette funnet ekstra interessant var at det stort sett var det mannlige personalet som hadde ansvaret for matlagingen i barnehage 1. Var det derfor guttene søkte seg så mye til denne aktiviteten? Og hvorfor var ikke denne aktiviteten like attraktiv for jentene? Kunne dette ha noe med den voksnes kjønn å gjøre? Interessante forskningsspørsmål som det dessverre ikke kunne studeres ytterligere i denne omgang.

Kvalheim (1980:35) fant at jenter og gutter lekte med barn av samme kjønnene i hele 70% av tiden i barnehagen, mens Bredesen (2004:52) fant at lekegrupper med kun et kjønn nesten ikke så ut til å eksistere. Kleppe (2009:83) har også utført en studie av barnehagebarn som viste at jenter og gutter godt kunne leke mye sammen. Thorne (1993:55) så at de voksne hadde en avgjørende betydning for kjønnsdelt lek, ved at guttene og jentene så ut til å leke mye samme når den voksne deltok i leken, mens kjønnene lekte hver for seg når den voksne ikke var til stede.

Jeg fant i mine observasjoner også funn som viste at leken kunne være kjønnsdelt under frileken. Dette kom tydelig frem under registreringen av barn og voksne i barnehage 1 og barnehage 2 (se vedlegg 7 og vedlegg 8). Det interessante var at barna i begge barnehagene så ut til å sette seg ved siden av sitt eget kjønn ved de ulike bordaktiviteter som tegning, perling, spill eller puslespill. Det samme viste seg under konstruksjonsleken og frokosten. Dette kan tyde på at det fremdeles er slik at kjønnsdelt lek henger igjen ute i barnehagene. For selv om det i første øyekast kunne se ut som de to kjønnene deltok i samme aktivitet, så jeg ved nærmere studier at barna ofte plasserte seg ved siden av sitt eget kjønn, og gjorde flest verbale utvekslinger med samme kjønn som dem selv. Barn ser fremdeles ut til å få en tidlig oppfatning om hvilket kjønn de skal delta i lek sammen med. Tradisjonelle kjønnsmønstre som videreføres sosialt.

Det kan også være slik at dette kan ha et biologisk og evolusjonistisk aspekt. Hvor vi mennesker fremdeles ser ut til å ha en naturlig tendens til å søke de som er lik oss selv biologisk, og at den evolusjonistiske fordelingen av de to kjønnene fremdeles ligger i årene våre. Likevel var dette funnet ikke entydig nok til å kunne si at leken i de to barnehagene kun var kjønnsdelt. Jeg observerte samtidig mange situasjoner hvor jentene og guttene deltok i lek sammen og utvekslet verbale ytringer med hverandre på tvers av kjønn. Noe som viser at barn i dagens barnehage også har endret noen tradisjonelle mønstre i forhold til kjønn.

I forhold til kjønnstradisjonelle lekeroller så jeg at dette fremdeles eksisterer ute i de to barnehagene jeg besøkte. Jeg så gutter som inntok lekeroller som søppeltømmer, politi, tyv, brannmann og pappa under konstruksjonslek og rollelek. Guttene ble også observert i krigerlek hvor de inntok roller som riddere og skattejegere. Jentene inntok gjerne roller som mor, prinsesser og baby i konstruksjonslek og rollelek. Lekeroller som kan skyldes tradisjonelle oppfatninger til enkelt kjønn (Svaleryd, 2004:26), samtidig som lekrollene kan henge sammen med biologiske og evolusjonistiske oppfatninger til enkelt kjønn (Eide-Midtsand, 2007:4).

8.4 Drøfting av andre aktuelle funn og resultater fra intervjuene.

8.4.1 Likestillingsarbeid i barnehagen og dets utfordringer.

Under intervjuene forteller de to pedagogiske lederne om at tradisjonelle kjønnsrollemønstre er vanskelig å endre blant annet fordi foreldrene og markedskreftene er med på å videreføre dem.

Den pedagogiske lederen i barnehage 1 forteller at han synes det er viktig at jenter og gutter får være jenter og gutter på ulike måter. Men at foreldrene blant annet med innkjøp av klær er med på å videreføre at gutter skal være tøffe med spidermann og supermann t-shorter og at jentene skal være søte prinsesser med kjoler, vesker og høyhelte sko (se vedlegg 9, s.151).

[...]

P: i forhold til barn...så synes jeg det er viktig at dem får lov til å...ja prøve forskjellige ting. Få sin egenutvikling, få lov til å...få sin identitet da. Og ser at det er lov å være forskjellig. Eee...at det, at hvis ei jente har lyst til å drive med...hva skal jeg si for noe da...spikring og synes at de tingene, og være fysisk, spille fotball, synes det er morsomt, enn å være dollete. Så synes jeg det er viktig. Jeg synes mange foreldre i dag har for stort fokus på materielle ting. Du ser...Hvis du snur deg og ser nå...

(Jeg snur meg og ser ut av vinduet. Vi ser ut på lekeplassen og bort på en del jenter som står ved huskene).

P: Så ser du fire jenter som går i rosa kjoler, og ja er litt sånn dollete. Og mamma og pappa sier jo til dem litt sånn «å så fin du er» og omsorgen blir...det blir litt sånn feil fokus på det da. Å... så kommer du jo inn på det med kjøpspress, sexpress, utseende. Her prater dem, fireåringene mine prater jo om modeller, at de skal være lang, tynn og pen, de kommer i korte hotpans, ganske... ikke vulgært men litt sånn på kanten kledd da for en 4 åring, synes jeg.

M: mmm. ja.[...]

P: og da er det viktig å komme i barnehagen og være litt den der...

[...]

Han forteller også i en uformell samtale under observasjonene hvordan foreldre kan si «Mamma vasker den hun» eller «Har mamma bakt kake til deg på bursdagen din i dag da?».

Den pedagogiske lederen gir uttrykk for et ønske om at også foreldrene skal begynne å reflektere over hvilke signaler vi sender til enkelt kjønn. For selv om de i barnehagen jobber med å motarbeide noen av de tradisjonelle kjønnsrollemønstrene, så har de lite å stille opp med når foreldre og markedskreftene fortsetter å viderefører tradisjonelle kjønnsroller.

Den pedagogiske lederen i barnehage 2 forteller også hvordan hun ser at foreldre kan være med på å videreføre tradisjonelle holdninger til enkelt kjønn. Samtidig trekker hun frem at de

helt klart ser stor forskjell på de kjønnsrollene de minoritetspråklige og etnisk norske barna inntar i leken (se vedlegg 10, s.157).

[...]

M: Ja. For du føler altså at de etnisk norske jentene og guttene at de er mer...

P: De er mere likestilt.

M: Ja de har kommet lengre fremover på akkurat det punktet?

P: Ja! Mye mere likestilte. Vi ser at vi i Norge nok har kommet et steg lenger innenfor likestilling, enn det de minoritetspråklige foreldrene og barna har.

[....]

Den pedagogiske lederen forteller hvordan de ser at de minoritetspråklige barna gjerne inntar tradisjonelle kjønnsroller og leker med leketøy som tradisjonelt forbindes med deres kjønn. Hun forteller videre at hun tror dette kan skyldes at de minoritetspråklige barna lever i et hjem hvor det fremdeles er store skiller på hva mamma og pappa gjør hjemmet, i forhold til det som er gjeldene i hjemmene til de etnisk norske barna. Dette viser hvordan barnas valg av lekaktiviteter kanskje ikke alltid er et «fritt» valg, men heller et «lært» valg.

Under intervjuet av den pedagogiske lederen i barnehage 1 blir jeg fortalt hvordan menn fremdeles møter fordommer i barnehagen (se vedlegg 9, s.150). Han forteller at enkelte minoritetspråklige foreldre har sagt at de ikke ønsker at noen av mennene i barnehagen skal skifte bleier på deres barn. Han forteller også at han selv og sine mannlige kollegaer opplever at det blir stilt spørsmål ved deres evne til å vise omsorg og trøst. Skepsisen oppleves fra både etnisk norske foreldre, minoritetspråklige foreldre, men også fra enkelte kollegaer. Noe som viser at vi fortsatt har en lang vei å gå i forhold til likestilling. Videre forteller den pedagogiske lederen meg at det ikke alltid er like lett å snu tradisjonelle holdninger til menn i barnehagen, selv om mennene i barnehage 1 virkelig forsøker. De har prioritert å være mye på kjøkkenet og lage mat for å vise barna at menn også har en naturlig plass på et kjøkken. Han forteller også om en mannlig kollega som tar masse ansvar for håndarbeidsaktiviteter og fremstår som et godt forbilde for barna. På tross av dette har de en følelse av å nesten bli «motarbeidet» av sine kvinnelige kollegaer i deres forsøk på å endre tradisjonelle kjønnsroller. Den pedagogiske lederen forteller at de kvinnelige kollegaene gjerne kommer til dem å spør om hjelp når noe skal skrus sammen, løftes eller når det oppstår tekniske

problemer på datautstyr. Det kan altså virke som at selv om mennene forsøker å snu noen tradisjonelle holdninger til menn, er de kvinnelige kollegaene i stede med på å videreføre dem. Marie Nordberg fant også dette i sine studier. Hun forsket på menn i dominerende kvinneyrker og forteller at mennene ofte ser ut til å gjøre typiske mansaktiviteter når kvinner og menn arbeider sammen, mens når det bare er kvinner på en arbeidsplassen ser det ut til at kvinnene også utfører tradisjonelle mansaktiviteter (Bredesen, 2004:86).

8.4.2 Arbeid med likestilling og språkstimulering i de to barnehagene.

Barnehage 1 hadde likestilling som satsningsområde, og var i startfasen av et likestillingsprosjekt i samarbeid med en annen barnehage. Det å endre satsningsområde i en barnehage kan sammenlignes med å innføre en ny reform. Noe som tar tid å få implementert i det daglige arbeidet. Gustav E. Karlsen (2001:32) trekker frem at vurdering av en reforms effekt, eller et satsningsområde som er gjeldene i min studie, bør bli gjort så sent som 5-10 år etter innføring for å kunne se hva slags påvirkning den har hatt på organisasjonen. I barnehagen er det mange medarbeidere som skal være med å dra lasset i samme retning. Det å finne en felles forståelse av barnehagens satsningsområde er også noe som trenger tid for å lykkes. Den pedagogiske lederen forteller at de ansatte har begynt med å nedskrive egne praksisfortellinger, tanker og opplevelser i barnehagen knyttet til likestilling i en notisbok, samt at det har vært tema på basemøter og personalmøter. Neste steg i forbindelse med likestillingsarbeidet er å få ned noen mål på papiret, slik at de kan jobbe videre med dette neste barnehageår (se vedlegg 9, s.152). Jeg kunne derfor ikke se tydelig tegn til arbeid med likestilling, annet enn at de ansatte selv reflekterte over dette i løpet av barnehagehverdagen. Men under frileken hvor det foregikk så mye aktivitet og ulike gjøremål, spør det hvor mye fokus de ansatte egentlig hadde på dette.

Den pedagogiske lederen i barnehage 2 forteller at de ikke arbeidet med likestilling, men at hun selv gjerne ønsker at de kunne gjort det. Hun innrømmer at hun helt klart ser at barnehagen bærer preg av at det kun arbeider kvinner i barnehagene, og hun forteller at hun ønsker seg flere menn til barnehagen som kan være med å bryte noen tradisjonelle kjønns mønstre (se vedlegg 10, s.157). Den pedagogiske lederen trekker i likhet med tidligere studier frem ansettelse av flere menn i barnehagen som en viktig del av likestillingsarbeidet. Selv om

det også har blitt påpekt at det å være kun kvinner i en barnehage ikke nødvendigvis trenger å være en ulempe så lenge kvinnene er bevisste og viser flere ulike måter å være kvinner på (Bredesen, 2004:88-89). Er det kanskje lettere å si at vi trenger flere menn, enn å begynne med oss selv? Ses det å endre våre egne handlinger og tenkemåter på som en så stor utfordring, at vi gjerne tyr til en annen taktikk, nemlig å ansette flere menn? Likestilling er krevende og krever stor egeninnsats. Men er det slik at det krever så mye av personalet at de ser det som svært utfordrende å få tid til likestilling, i tillegg til alle andre gjøremål som en barnehagedag består av? Er dette noe av årsaken til at så få velger likestilling som satsningsområde og fokusområde? Eller er det bare latskap og skepsis mot å måtte endre seg selv og sine egne tankemåter som er årsaken?

Den pedagogiske lederen i barnehage 1 forteller at de arbeider med språkstimulering i barnehagen, men at dette ikke er deres hovedfokus under frileken fordi de da legger vekt på at barna selv skal få velge lekaktiviteter uten så mye innblanding fra de voksne. Likevel understreker han at de driver med språkstimulering i alle aktiviteter uten at de kanskje tenker så mye over at de gjør det. Han forteller at de driver mye med språkstimulering i mer planlagte aktiviteter hvor de har to faste dager i uken hvor de tar ut en gruppe barn for å drive med ulike språkleker og språkmateriell som «snakkepakken» og «språkkisten». Han forteller at de også har 5 års klubb hvor de driver med ulike språkleker, skrivedans og læring av bokstaver i eget navn. Til slutt legger han også til at de har mye fokus på språkstimulering når de er på tur (se vedlegg 9, s.148). Det den pedagogiske lederen forteller stemte godt overens med mitt inntrykk av barnehagens arbeid med språkstimulering. Hvor de under frileken så ut til å arbeide med språkstimulering mer eller mindre ubevisst, mens det i planlagte aktiviteter som språkgrupper og 5 års klubb ble arbeidet mer bevisst med språkstimulering.

Den pedagogiske lederen i barnehage 2 forteller at deres satsningsområde er språkstimulering. En viktig årsak til at språk er et så stort satsningsområdet hos dem er at de er en barnehage som har en høy andel med minoritetsspråklige barn. De er det kommunen kaller en «språkbarnehage» og de har derfor flere flerspråklige assistenter i barnehagen. De samarbeider tett med et minoritetsspråklig team som kommer til barnehagen 1 dag i uken for å veilede, observerer og arbeide med språk i forhold til minoritetsspråklige barn. Noe som alle barna drar nytte av. I likhet med barnehage 1 trekker hun frem at de arbeider mye med språkstimulering i planlagte aktiviteter som samlingsstunder, 5 års klubben og i språkgrupper

som de har 2 ganger i uken igjennom hele barnehageåret. I forhold til arbeid med språkstimulering i barnehagen trekker den pedagogiske lederen frem at det er svært utfordrende når det er lite bemanning. Noe det kan bli en del av igjennom barnehageåret. Da blir det gjerne mer hektisk noe som fører til at fokuset og tiden til språkstimuleringen blir mindre. Hun forteller videre at flerspråklige assistenter er en kjemperessurs, men at det er problematisk at ikke alle vikarer og flerspråklige assistenter kan snakke godt norsk. På denne måten får ikke barna alltid like gode språklige forbilder noe som går ut over arbeidet med språkstimuleringen (se vedlegg 10, s.154). I gjennom observasjonene i barnehage 2 fikk jeg inntrykk av at arbeidet med språkstimuleringen foregikk også her mer eller mindre ubevisst under frileken. Det var mye som foregikk i denne perioden og de voksne skulle utføre mange oppgaver på en gang. Noe som førte til at fokuset på språkstimulering kunne komme i «glemmeboken». Mens det viste seg at barnehage 2 arbeidet svært bevisst med språk i de mer planlagte aktivitetene som samlingsstund og språkgrupper.

8.5 Resultatenes pålitelighet- en kritisk refleksjon.

Det er viktig at man er klar over at den «virkeligheten» jeg så ikke vil være den samme «virkeligheten» som en annen ville sett. Derfor mener ikke jeg å si at barnehagene nødvendigvis er slik jeg beskriver. Observasjonene mine er tolkninger av det som foregikk i de to barnehagene (Ringdal, 2001:228), noe som igjen preger mine funn. Det er også slik at andre kan tolke mine data på en helt annen måte og dermed få andre funn og resultater, enn det jeg selv kom frem til. Jeg som forsker må derfor stå i det at andre kan fremstille mine funn og resultater på en helt annen måte, enn det jeg selv ville gjort. For media kan forskningsresultater være noe som selger og de kan falle for fristelsen og fremstille forskningsresultatene på en måte som forskeren selv ikke kjenner seg igjen i (Grenness, 2012:196). Ofte får vi et inntrykk igjennom media at forskningsresultatene er sikre, mens det imidlertid er slik at all forskning innebærer en viss form for usikkerhet, noe også min forskning gjør.

Forskerens faglige og kulturelle filter vil spille inn på resultatenes troverdigheten. Jeg har derfor som forsker måttet være reflektert rundt min egen rolle og hvor mye jeg kan ha påvirket de data som er hentet inn (Ringdal, 2001:227). Jeg har måttet være forsiktig med å

trekke ut funn som kun støttet mine forventninger, fordommer og antagelser (Ryen,2002:172). Dette er noe jeg mener å ha klart å unngå, nettopp på grunn av min bevissthet rundt dette. Tjora (2012) trekker frem hvordan forskerens kjennskap til det feltet man studerer også kan påvirke hvordan forskeren «...former prosjektet med hensyn til tema, metode, valg av teori og analyse» (Tjora, 2012:20). Det å utestenge denne personlige påvirkningsfaktoren lar seg vanskelig gjøre i denne type forskning, likevel kan forskerens bevissthet og refleksjon rundt dette ha betydning for hvor mye det vil påvirke resultatenes troverdighet.

I barnehage 1 fikk barna et valg om å gå ut tidlig på morgenen under frileken, noe som gjorde at de barna som valgte å leke ute ikke ble med i observasjonene. Dette førte til en noe annerledes inndeling og deltagelse i ulike aktiviteter i forhold til kjønn, enn om hele barnegruppen hadde vært inne under frileken. I barnehage 2 var alle barna inne under frileken. Det var også slik at antall jenter og gutter ikke var likt i de to barnehagene. I barnehagen 1 var det 8 jenter og 10 gutter, mens det i barnehage 2 gikk 13 jenter og 7 gutter. Fordelingen av antall jenter og gutter er en faktor som absolutt gir sitt preg på resultatene. Det var også forskjell på de ansatte hvor barnehage 1 hadde 3 mannlige ansatte på basen jeg observerte, mens barnehage 2 hadde 3 kvinnelige ansatte. Barnehagene var ulike hverandre på flere områder noe som gjør sammenligning vanskelig, og det å trekke en konklusjon svært utfordrende på grunn av mangelen på standardisering. Noe som kjennetegner kvalitativ forskning (Ringdal, 2001:227).

Jeg oppdaget samtidig hvordan mitt observasjonstidspunkt kan ha påvirket data. Jeg observerte i barnehagen 1 på våren, helt på slutten av et barnehageår, mens jeg observerte i barnehage 2 på høsten, helt i starten på et barnehageår. Her har altså barna i barnehage 1 gått lengre i barnehagen og fått lengre tid til å utvikle seg språklig enn barna i barnehage 2. Samtidig som barna i barnehage 1 hadde hatt lenger tid på å opprette et sosialt miljø og en større trygghet til barn og voksne i barnegruppa. Det var også slik at det var mange flere minoritetspråklige barn i barnehage 2 enn i barnehage 1. Faktorer som alle kan påvirke data.

Jeg la merke til de store utfordringene med det å forske på barnehager, nettopp fordi ingen barnehager er like. Barnehagene i Norge består av enorme variasjoner, noe som er ganske naturlig i og med at barnehagene blir preget av så mange aktører som er med på å prege den kulturen som utspiller seg i den enkelte barnehage. Barnehagen kan ses på som et sosialt univers som kontinuerlig er i endring. Det å drive forskning på denne arenaen er komplekst,

men nettopp på grunn av den store kompleksiteten er det viktig at vi fortsetter å utforske barnehagene for å kunne forstå det som foregår her. En slik kvalitativ forskning som jeg har foretatt vil ikke kunne skape det helhetlige bilde, men den er likevel med på å fremheve sentrale faktorer. Slik at vi vil kunne bli mer bevisst på hvor stor betydning disse faktorene faktisk kan få for barna i barnehagen. Det er samtidig viktig å understreke at funn og resultater ikke kan generaliseres fordi en slik kvalitativ studie er svært kompleks og alltid vil kreve ytterligere undersøkelser. Om jeg hadde observert i en lengre periode, og i flere barnehager ville jeg kunne oppdaget flere faktorer som kunne gitt en ytterligere forståelse av fenomenet.

Kapittel 9. Avslutning og konklusjon.

9.1 Oppsummering og konklusjon.

I gjennom studien fikk jeg god innsikt i hvor mange faktorer som egentlig spiller inn på besvarelsen av min problemstilling «*Den voksnes samtale- og lekdeltagelse under frileken. Sett opp mot barnets kjønn*» og de to forskningsspørsmålene «*Er det slik at de voksne i barnehagen gir jenter og gutter ulik grad av kunnskaper og erfaringer med samtalen under frileken?*», «*Er det slik at de voksne deltar i jentenes og guttenes lekaktiviteter i ulik grad under frileken?*». Jeg vil nå oppsummere funnene og konkludere.

I barnehage1 prioriterte de voksne å fordele seg på de ulike rommene hvor barna lekte under frileken. Likevel var det slik at selv om barn og voksne var i nærheten av hverandre på samme rom opplevde ikke nødvendigvis disse barna mer erfaring med samtalen under frileken. De voksne hadde mange praktiske gjøremål som måtte utføres under frileken, noe som kom til hinder for fokus på samtalen under frileken. Slik var det også i barnehage 2. De voksne hadde mange oppgaver under frileken og det var rett og slett vanskelig å få ro og tid til samtalen på morgenen under frileken. Det viste seg derfor at selv om enkelte barn befant seg mye på hovedrommet i barnehage 2 hvor de voksne oppholdt seg mest, så fikk de ikke nødvendigvis mer erfaring med samtalen under frileken.

Den voksnes holdning til sin egen rolle under frileken så også ut til å spille inn. De voksne i barnehage 1 var opptatt av å la barna være i fred under frileken og heller observere barna med tanke på eventuelle konflikter, eller barn som kunne falle utenfor leken av ulike grunner. Dette førte til at de voksne ikke alltid tok så mye verbal kontakt med barna under frileken, i redsel for å forstyrre leken. Så selv om barn og voksne befant seg på samme rom førte den voksnes tilbakeholdne rolle til lite verbal kommunikasjon mellom barn og voksen under frileken.

Det var også individuelle forskjeller og spore på de voksen i barnehage 1 og barnehage 2, hvor noen var dyktige til å ta verbal kontakt med barna under frileken, mens andre ikke tok fullt så mye verbal kontakt. Derfor var barnas erfaring med samtalen som språkstimulering avhengig av hvilke voksne barnet befant seg i nærheten av. Noen voksne benyttet mange av de teknikkene som Gjems (2009:120) nevner i forhold til det å utvikle en lengre samtale med barn, mens andre kunne ta lite initiativ og benytte spørsmål som i liten grad utviklet en lengre samtale. Selv om jeg så mange voksne som gjorde gode forsøk på å opprette en samtale med barna så jeg de kunne mislykkes flere ganger fordi barnet virket mer opptatt av aktiviteten enn å besvare den voksnes spørsmål. Dette gjorde at de voksne kunne få lite respons på sine verbale henvendelsen, som førte til at de etter hvert ga opp sine forsøk i å opprette en samtale med barna under frileken.

Jeg observerte også at barnas plassering fikk stor betydning for hvor mye barnet fikk verbale henvendelser av de voksne, som kunne føre til lengre samtaler. Det gikk igjen i både barnehage 1 og barnehage 2 at de voksne hadde en tendens til å henvende seg mer til det barnet som satt ved siden av seg, enn et barn som satt lenger unna. Uansett om det var en gutt eller jente. Så selv om barn og voksne satt i nærheten av hverandre var det slik at barnet som satt rett ved siden av den voksne opplevde å få flest verbale henvendelser fra den voksne som kunne føre til lengre samtaler.

Jeg fant store språklige forskjeller på ulike lekaktiviteter under frileken. Barna i rolleleken benyttet språket sitt i større grad til å kommunisere med hverandre og føre lengre leksamtaler. I konstruksjonsleken og ved bordaktiviteter ble kommunikasjonen preget av korte utvekslinger og lengre perioder med taushet. Det ble klart at barnas valg av lekaktiviteter var noe som påvirket barnas grad av språkstimulering. Et valg som kan være preget av tradisjonelle kjønnsmonstre. Derfor skal vi ikke la det gå forbi oss uten noen form for

refleksjon hvordan jenter og gutters valg av lekaktiviteter kan påvirke deres språkutvikling. Samtidig skal man være bevisst på at ulike lekaktiviteter gir ulik grad av språkstimulering og erfaring med samtalen. Derfor vil det få betydning for et hvert barns språk om de hele tiden velger konstruksjonslek eller rollelek. Jeg kunne ikke se igjennom mine observasjoner noen tydelige tegn til at et kjønn dominerte innenfor en lekaktivitet i noen av barnehagene. Begge kjønn så ut til delta i både bordaktiviteter, konstruksjonslek og rollelek, som stimulerer språket på forskjellige måter.

I forhold til alle de overnevnte faktorene som så ut til å påvirke barnas erfaring med samtalen under frileken, fremsto kjønn som et sentralt element. Den voksnes holdninger til frileken, samtaledeltagelse og lekdeltagelse så ut til å henge sammen med personlighet, like så vel som den voksnes kjønn. Det ble observert individuelle forskjeller på den voksnes samtalekompetanse med små barna under frileken, samtidig så jeg at barnets og den voksnes måte å samtale på, valg av samtale tema og kjemi mellom barn og voksen også kunne være påvirket av kjønnsfaktoren. Språkforskjellen innenfor ulike lekaktiviteter så også ut til å få betydning for de to kjønnenes språkutvikling. Tradisjonelle holdninger til jenter og gutters lek kan helt klart føre til at jenter og gutter får mer erfaring med enkelte lekaktiviteter enn andre. Dette fremsto som svært bekymringsfullt når jeg selv så hvor store forskjeller det var på konstruksjonsleken og rolleleken, som stimulerte barnas erfaring med samtalen og verbalspråket generelt, i så ulik grad. Kjønn fremstår som en «skjult» faktor som kan være skremmende lett å overse. Derfor er det på tide at vi får opp øynene for hvor mye kjønn spiller inn på jenters og gutters språkutvikling og læring!

Forskningsspørsmål 1: *Er det slik at de voksne i barnehagen gir jenter og gutter ulik grad av kunnskaper og erfaringer med samtalen under frileken?*

Jeg observerte overraskende få samtaler mellom barn og voksne under frileken, og kunne totalt sett ikke se noen tydelige kjønnsforskjeller på de voksnes verbale henvendelser og forsøk på å opprette en samtale med barna i de to barnehagene. Det så ut til å være andre faktorer enn barnets kjønn som hadde innvirkning på om barn og voksne utviklet lengre samtaler med hverandre eller ikke. Likevel er disse faktorene preget av kjønnsfaktoren på en eller annen måte.

Faktorer som så ut til å få betydning for utvikling av samtaler under frileken var:

- Barnets valg av rom og lekaktivitet.
- Barnets fokus på lekaktiviteten, samt deres respons på verbale henvendelser.
- De voksnes fokus og evne til å opprette en samtale. Samt kjemi til enkelt barn.
- Den voksnes utførelse av praktiske gjøremål.
- Antall barn og støy i rommet.
- Barnets plassering og nærhet i forhold til den voksne.
- De voksnes holdninger til frileken.

Forskningsspørsmål 2: *Er det slik at de voksne deltar i jentenes og guttenes lekaktiviteter i ulik grad under frileken?*

Generelt sett så jeg voksne som var lite deltagende både i forhold til jenters og gutters lekaktiviteter i de to barnehagene. De voksne så ut til å ha mange oppgaver under frileken som så ut til å hindre både mulighet for samtale- og lekdeltagelse under frileken. Men her var det også individuelle forskjeller på de voksne. Noen voksne deltok mer i barnas lek enn andre.

Det ble det et fremtredende funn i barnehage 2 at de voksne oppholdt seg svært mye på hovedrommet med frokosten og bordaktiviteter som tegning, perling og legging av puslespill. Likevel var det ikke slik at de voksne nødvendigvis deltok mer i barnas lek på hovedrommet, i forhold til byggrommet og rollelekrommet. De voksne var svært lite tilstede på byggrommet og rollelekrommet noe som gjorde at både jentene og guttene som lekte på disse rommene fikk svært lite voksenkontakt under frileken.

Konklusjonen er at det ikke ble observert tydelig forskjeller i forhold til de voksnes samtale- og lekdeltagelse med de to kjønn. Dette fenomenet så ut til å være svært komplekst og det var

ikke mulig å fastslå at en faktor var mer gjeldende enn noen andre. Det ble tydelig i min studie at problemstillingen ikke ble påvirket av kun en faktor, men mange! Faktorer som påvirker både jentenes og guttenes språkutvikling. Det skal samtidig understrekes at de ulike faktorene absolutt kan stamme fra tradisjonelle kjønnsmønstre og holdninger til enkelt kjønn. Derfor har arbeid med språkstimulering og likestilling i barnehagen en klar sammenheng, noe vi må bli mer bevisst på. Og selv om ikke jeg fant noen tydelige forskjeller på de voksnes samtale- og lekdeltagelse med de to kjønn i mine barnehager, kan vi ikke utelukke at forskjeller kan finnes i andre barnehager. Om vi trekker tråden tilbake til innledningen og den dystre statistikken i forhold til guttene, kan vi heller ikke utelukke at jenter og gutter møter skolen med ulike språklige forutsetninger, når så mange faktorer ser ut til å spille inn på barnets språkutvikling og læring i barnehagen.

Innen forskning kan ingenting bli sagt skråsikkert og derfor avsluttes forskningsrapporter ofte med en oppfordring om mer forskning på feltet (Grenness, 2012:14). Slik er det også for meg. En så kompleks organisasjon som barnehagen gjør den til en svært krevende forskningsarena. Derfor må vi tørre og studere dette feltet ytterligere når man ser hvor mange faktorer som viser seg å kunne påvirke jenter og gutters erfaring med samtalen og språkutvikling generelt i barnehagen. Man må som barnehageforsker finne seg i at man kun får gitt et lite bidrag videre om gangen, likevel er disse bidragene særdeles viktig.

9.2 Veien videre...

Resultatene som kommer frem i denne studien håper jeg vil bli benyttet som et grunnlag og veiviser til videre studier. Jeg håper at de som leser denne studien vil bli mer reflektert rundt de faktorene jeg så spilte inn på jentenes og guttenes erfaringer med samtalen under frileken. Samtidig håper jeg at studien kan gjøre barnehagepersonalet mer bevisst på hvordan de selv samtaler med jenter og gutter i egen praksis, og hvordan de deltar i de to kjønnenes lek. Slik at vi kan bli mer reflektert rundt hvordan dette virker inn på jenter og gutters språkutvikling.

I nova rapporten «*Er det skolens skyld?*» (Bakken, Borg, Hegna & Backe- Hansen, 2008:47) nevnes det at det finnes lite empirisk forskning på hvordan barnehagepersonalet forholder seg til gutter og jenter, som er generaliserbare fordi analysene er basert på få case. Jeg har selv et ønske om å videreføre min forskning til en doktorgrad, hvor jeg kan utvide forskningen til

flere barnehager enn det jeg har kunnet gjøre i denne studien. Jeg ønsker å bidra til utviklingen av den norske barnehageforskningen, slik at vi kan få økte kunnskaper om nettopp sammenhengen og den gjensidige påvirkningen mellom likestilling og språkutvikling.

Med dette sier jeg mine siste ord for denne gang.

Takk og på gjensyn!

Litteraturliste:

Alvestad, T. (2010). *Barnehagens relasjonelle verden: små barn som kompetente aktører i produktive forhandlinger*. Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.

Andresen, R. (1998). «Kultur og kjønn. En studie av voksnes deltakelse i barns kjønns sosialisering på grunnlag av et observasjonsmateriale fra norske barnehager. Rapport 1998/10. Høgskolen i Finnmark.

Askeland, L & Rossholt, N. (2009). *Kjønnsdiskurser i barnehagen: Mening – Makt – Medvirkning*. Bergen: Fagbokforlaget.

Aukrust V. G. (2006). *Tidlig språkstimulering og livslang læring - en kunnskapsoversikt*. Rapport: Utdannings- og forskningsdepartementet. Lokalisert 04.05.2013 på: http://www.regjeringen.no/upload/kilde/ufd/rap/2005/0032/ddd/pdfv/267903-aukrust_sprakstimulering.pdf

Bakken, A., Borg, E., Hegna, K. & Backe-Hansen, E. (2008). *Er det skolens skyld? En kunnskapsoversikt om skolens bidrag til kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner*. Nova rapport nr.4 /2008.

Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2011). *Handlingsplan: Likestilling 2014: Regjeringens handlingsplan for likestilling mellom kjønnene*. Oslo: Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet.

Barne- og familiedepartementet. (2004). *Den gode barnehagen er en likestilt barnehage: Handlingsplan for likestilling i barnehagene 2004-2007*. Oslo: Barne- og familiedepartementet.

Bele, I. V. (red.). (2008). *Språkvansker – teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag.

Bokmålsordboka. (2013). *Kjønn*. Lokaliser 04.02.2013 på: <http://www.nob-ordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi?OPP=kj%C3%B8nn&begge=+&ordbok=begge>

Borg, E., Kristiansen, I-H., & Backe- Hansen, E. (2008). *Kvalitet og innhold i norske barnehager: En kunnskapsoversikt*. Nova rapport 6/2008.

Bredesen, O. (2004). *Nye gutter og jenter- en ny pedagogikk?* Oslo: Cappelen Akademiske forlag.

Brenna, R. L. (2010). *Med forskertang og lekelyst: Systematisk pedagogisk tilbud til alle førskolebarn*. NOU 2010:8. Bergen: Fagbokforlaget.

Brundgaard, H. & Gulløy, E. (2008). *Forskel og Fællesskab: Minoritetsbørn i daginstitution*. København: Hans Reitzels Forlag.

Eide-Midsand, N. (2007). Boltrelek og lekeslåsing: II. Om å gi gutter rom til å være gutter. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, Vol 44, Nummer 12/2007. Lokalisert 03.01.2014 på: http://www.psykologtidsskriftet.no/?seks_id=35435&a=2

Einarsson, J. & Hultman, T. (1984). *Godmorgon pojkar och flickor. Om språk och kön i skolan*. Malmö: Liberforlag.

Engen, L., Bergnum, A. C., Gabrielsen, N. S., & Solheim, R. G. (2006). *Leseferdighet på 2. Årstrinn, Våren 2006. Delrapport*. Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning. Universitetet i Stavanger. Lokalisert 03.01.2014 på: http://www.udir.no/Upload/Rapporter/5/rapport_leseferdighet_varen_2006.pdf?epslanguage=no

Eriksen, T. (2006). «*Kjønn som kulturell konstruksjon i barnehagen: en kulturvitenskapelig analyse av voksnes forestillinger om kjønn med barnehagen som arena*». Hovedfagsoppgave i kulturvitenskap. Institutt for kulturstudier og kunsthistorie. Universitetet i Bergen.

Fylling, I. (2000). *Kjønnsforskjeller i spesialundervisningen: Kunnskapsstatus og kunnskapsbehov*. NF-Rapport nr.6/2006. Bodø.

Gjems, L. (2007). *Hva lærer barn når de forteller? Barns læringsprosesser gjennom narrativ praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.

Gjems, L. (2009). *Å samtale seg til kunnskap: Sosiokulturelle teorier om barns læring om språk og gjennom språk*. Bergen: Fagbokforlaget.

Gjems, L & Løkken, G. (red.). (2011). *Barns læring om språk og gjennom språk: Samtaler i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm akademiske forlag.

- Grenness, T. (2012). *Hvordan kan du vite om noe er sant? Veiviser i forsknings- og utredningsarbeid for studenter*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- Grøholt, B., Sommerschild, H. & Garløv, I. (2008). *Lærebok i barnepsykiatri*. (4.Utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (1996). *Forholdet mellom kvalitative og kvantitative tilnærminger i samfunnsforskningen*. I: Holter, H & Kalleberg, R. (red.). (1996). *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gulbrandsen, L., Johansson, J-E., & Nilsen, D. R. (2002). *Forskning om barnehager: en kunnskapsstatus*. Oslo: Norges forskningsråd.
- Hagtvet, B. E. (2004). *Språkstimulering: Tale og skrift i førskolealderen*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Henkel, K. & Tomicic, M. (2011). *Gi barna 100 muligheter i stedet for 2*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Hense, N. (2010). *Lei av rosa*. Magikon forlag.
- Hogsnes, D. H. (2009). Likestilling i barnehagen: et organisatorisk eller pedagogisk spørsmål? *Barnehagefolk nr. 3-4/2009*. Barnehagefolk 25 år s. 98-103.
- Hollund- Møllerhaug, L. (2010). Forekomst av språkvansker hos norske barn. *Tidsskrift for norsk psykologforening*. Vol 47, nummer 7, s. 608-610. Lokalisert 04.05.2014 på:http://www.psykologtidsskriftet.no/?seks_id=117340&a=2
- Høigård, A. (2006). *Barns språkutvikling: muntlig og skriftlig*. (2. Utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Høigård, A., Mjør, I., & Hoel, T. (2009). *Temahefte: Om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet. Bergen: Fagbokforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskaplig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Karlsen, G., E. (2001). *Implementering av utdanningsreformer*. I: Hovdenak, S. S. (red.). (2001). *Perspektiv på reform 97*. Oslo: Gyldendal akademiske forlag.

Kiil, P. (2001). *"Er det bare menn som kan gjøre gutter til menn?" : en studie av mannlige og kvinnelige førskolelærere og deres kommunikasjon med gutter i barnehage*. Hovedoppgave i spesialpedagogikk. Universitetet i Oslo.

Kilden (2013). *Barna dine tenker annerledes om kjønn enn du gjør*. Lokalisert 01.11.2013 på: <http://kilden.forskningsradet.no/c16880/artikkel/vis.html?tid=86151>.

Kleppe, G. R. (2009). *Spidermankjole! En diakron sammenligning av barnets betydning i barns relasjoner i to kvalitative barnehagestudier*. Masteroppgave i pedagogikk. Universitetet i Oslo.

Krokmark, T. (2006). *Den tidløse pedagogikken*. Bergen: Fagbokforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2006). *Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver*. Lokalisert 08.03.2014 på:

<http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Barnehager/rammeplanen.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2008). *Handlingsplan for likestilling i barnehage og grunnopplæring 2008-2010*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Lokalisert 03.03.2014 på:

http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Likestilling/KD_Handlingsplan%20for%20likestilling_web_09.08.pdf

Kunnskapsdepartementet. (2010). *Nye barnehager i gamle spor? Hva vi gjør, og hva vi tror. Status for likestillingsarbeid i norske barnehager 2010*. Hamar. Lokalisert 03.04.2014 på:

http://www.udir.no/Upload/barnehage/Forskning_og_statistikk/Rapporter/Nye_barnehager_i_gamle_spor_2010.pdf

Kvalheim, L. I. (1980). *Barns læring av sosiale roller*. Oslo: universitetsforlaget.

Kärrby, G. (1987). *Könsskillnader och pedagogisk miljön i förskolan*. Rapport nr. 1987:02. Institutionen för pedagogik. Göteborg universitet.

Likestillingssenteret. (2012). *Veileder for likestilt pedagogisk praksis: søt eller tøft- et fritt valg?* [Hamar].

Lillemoen, P. K.S., Kjosavik, S. R., Hunskår, S & Ruths, S. (2012). [Føreskriving av legemiddel mot AD/HD 2004 – 08](#). *Tidsskrift for Den norske legeforening*, vol. 132, side 1856-1860. Lokalisert 02.03.2014 på: <http://tidsskriftet.no/article/2822693>

Lillemyr, O. F. (2011). *Lek, opplevelse, læring: i barnehage og skole*. (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Lundetræ, K. (2010a). *Does parental educational level predict early school leaving or drop-out from upper secondary school for 16-24 years olds when controlled for basic skills? -A cross country comparison*. I: Lundetræ, K. (2010). 16-24 åringers basisferdigheter. En studie av basisferdigheter relatert til selvoppfatning, frafall i videregående opplæring og arbeidsledighet. Stavanger. Universitetet i Stavanger.

Lundetræ, K. (2010b). *Do basic skills predict youth unemployment (16- to 24- year- olds) also when controlled for accomplished upper- secondary school? A cross- country comparison*. I: Lundetræ, K. (2010) 16-24 åringers basisferdigheter. En studie av basisferdigheter relatert til selvoppfatning, frafall i videregående opplæring og arbeidsledighet. Stavanger: Universitetet i Stavanger.

Løvbrøtte, K. (2010). *Hvordan kommuniserer personalet i barnehagen med gutter og jenter? Og hva sier barna om sin opplevelse av kjønn?* Masteroppgave i Barnehagepedagogikk og profesjonskunnskap. Høgskolen i Vestfold.

Moser, T., Jansen, T.T., Pettersvold, M. & Aanderaa, B. (2006). *Etter og videreutdanning i barnehagesektoren- kartlegging av tilbud og etterspørsel*. Delrapport 6. Oppsummering og anbefalinger. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.

Månsson, A. (2000). *Môten som formar: interaksjonsmônster på fôrskola mellan pedagoger och de yngsta barnen i et genusperspektiv*. Malmô: Institutionen fôr pedagogikk Lârarhøgskolan i Malmô.

Nordfjell, O. & Askland, L. (2007). *Gender loops. Om integrering av perspektiver på kjønn og likestilling i fôrskolelârerutdanningens fagplaner*. Reform. Oslo: Høgskolen i Oslo.

Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiske miljøer og barns subjektskaping*. Oslo: Pedagogisk forum.

- Ohnstad, A. B. (2002). *Lek og Kultur: Kjønnroller i barns lek og samværmønster*. Hovedoppgave i barnehagepedagogikk. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Olsbu, A. R. (2009). *Barns moraldannelse gjennom lek*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Palludan, C. (2005). *Børnehaven gør en forskel*. København: Danmarks pedagogiske universitets forlag.
- PISA(a). (u.å). *Andre funn*. Lokalisert 03.02.1014 på: <http://www.pisa.no/resultater/pisa2012>.
- PISA(b). (u.å). *Hovedfunn om lesing*. Lokalisert 03.02.2014 på: <http://www.pisa.no/resultater/pisa2012/index.html>.
- Pitcher, E. G. & Schultz, L. H. (1983). *Boys and girls at play, the development of sex rols*. Massachussets 01075. US: Bergin & Garvey Publishers, Inc.
- Ringdal, K. (2001). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. (2.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Rithander, S. (1992). *Snille piker og rabagaster: jenter og gutter i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Roe, A. (2010). *Elevenes engasjement i lesing*. I: Kjærnsli, M. & Roe, A. (red.). På rett spor- Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009. Oslo: Universitetsforlaget.
- Roe, A & Vagle, W. (2010). *Resultater i lesing*. I: Kjærnsli, M & Roe, A (red.). På rett spor- Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009. Oslo: Universitetsforlaget.
- Roe, A & Vagle, W. (2012). *Kjønnsforskjeller i lesing- et dybdedykk i resultatene fra nasjonale prøver på åttende trinn fra 2007 til 2011*. Norsk pedagogisk tidskrift 06/2012. S.425-440.
- Rossholt, N. (2003). *Barnehagen og førskolelærerutdanningen i et kjønns- likestillings- og diskursperspektiv, et forprosjekt. Kunnskapsstatus og forslag til tiltak*. Rapport nr. 19/2003. Oslo: Høgskolen i Oslo.

- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet: fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rygh, C. & Immerstein, T. (2007). *Forebygging av lese- og skrivevansker I barnehagen*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Solli, K- A. (2005). *Kunnskapsstatus om spesialundervisningen i Norge*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Splide, I. (2008). *Hvordan kjønn skjønner språk*. Lokalisert 04.05.2014 på: <http://www.forskning.no/artikler/2008/mars/1204806891.31>
- Statped. (2012). *AD/HD*. Lokalisert 09.05.2012 på: <http://www.statped.no/adhd>
- Statistikk sentralbyrå [SSB] (2013). *Karakterer ved avsluttet grunnskole, 2013*. Lokalisert 02.11. 2013 på: <http://www.ssb.no/kargrs/>
- St.meld. nr. 23. (2007-2008). *Språk bygger broer: Språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne*. Kunnskapsdepartementet. Lokalisert 4. November 2013 på: <http://www.regjeringen.no/pages/2077013/PDFS/STM200720080023000DDDPDFS.pdf>
- St. meld. nr. 41. (2008-2009). *Kvalitet i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet. Lokalisert 04.05.2014 på: <http://www.regjeringen.no/pages/2197014/PDFS/STM200820090041000DDDPDFS.pdf>
- St. meld. nr. 24. (2012-2013). *Fremtidens barnehage*. Kunnskapsdepartementet. Lokalisert 04.05.2013 på: <http://www.regjeringen.no/pages/38272872/PDFS/STM201220130024000DDDPDFS.pdf>
- Sunnevåg, A-K. (red.). (2012). *Barnehagen som læringsmiljø og danningsarena. En artikkelsamling om forsknings- og utviklingsarbeid i 17 barnehager i Hedmark*. Oppdragsrapport nr. 9/2012. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Svaleryd, K. (2004). *Likeverd: En tanke- og handlingsbok for likestillingsarbeid med barn og unge*. Oslo: Gyldendal Akademiske forlag.
- Svennevig, J., Sandvik, M. & Vagle, W. (1995). *Tilnærminger til tekst: modeller for språklig tekstanalyse*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.

- Tetzchner, S. V., Feilberg, J., Hagtevt, B., Martinsen, H., Mjaavatn, P.E., Simonsen, G. H & Smith, L. (1993). *Barns språk*. Oslo: Gyldendal forlag.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. (3.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thorne, B. (1993). *Gender play, Girls and Boys in School*. Buckingham, Us: Rutgers University Press.
- Tinnen, K. (2011). *Barbie-Nils og pistolproblemet*. Oslo: Gyldendal forlag.
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (2.utg.). Oslo: Gyldendal Akademiske forlag.
- Tønnessen, F. E., Bru, E & Heiervang, E. (red.). (2008). *Lesevansker og livsvansker – om dysleksi og psykisk helse*. Stavanger: Hertervig Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet [Udir] (2013a). *Grunnskolen informasjonssystem. Spesialundervisning: Elever meldt til PPT*. Lokalisert 20.12.2013 på: <https://gsi.udir.no/tallene/>
- Utdanningsdirektoratet [Udir] (2013b). *Grunnskolen informasjonssystem. Spesialundervisning: Hvor mange elever får spesialundervisning etter enkeltvedtak?* Lokalisert 20.12.2013 på: <https://gsi.udir.no/tallene/>
- Utdanningsdirektoratet [Udir] (2013c). *Barn og ansatte i barnehager 2012. Kjønn*. Lokalisert 01.01.2014 på: <http://www.udir.no/Barnehage/Statistikk-og-forskning/Statistikk/Barn-og-ansatte-i-barnehager-i-2012/Kjonn/?read=1>
- Vaage, S. (red.). (1998). *Å ta andres perspektiv: Grunnlag for sosialisering og identitet George Herbert Mead i utvalg*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Vedler, L. (1987). *Barns kommunikasjon i rollelek*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Voll, A-L. S. Børve, H. E & Verstad, B. (2010). *Likestilling i barnehagen: Sluttnotat fra forsknings- og utviklingsprosjektet "Likestilling i barnehagen"*. Arbeidsnotat nr. 232. Steinkjer: Høgskolen i Nord-Trøndelag.
- Vygotskij, S. L. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal akademiske forlag.

Wahlström, K. (2004). *Jenter, gutter og pedagoger: Likestillingspedagogikk i praksis*. Oslo: Pedagogisk Forum.

Westerlund, M. (2012). *Språkutvikling i førskolealder*. Vollen: Tell forlag.

Wittek, L. (2012). *Læring i og mellom mennesker: -en innføring i sosiokulturelle perspektiver*. Oslo: Cappelen forlag.

Øksnes, M. (2010). *Lekens flertydighet: om barns lek i en institusjonalisert barndom*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Østerås, B. (2009). *Forventinger til kjønn i barnehagens litteraturutvalg*. Rapport nr. 12. Høgskolen i Hedmark.

Østrem, S., Bjar, H., Føsker, L. R., Hogsnes, H. D., Jansen, T. T., Nordtømme, S., & Tholin, K. R. (2009). *Alle teller mer: En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. Lokalisert 07.05.2013 på:
<http://www.hive.no/getfile.php/filer/Biblioteket/skriftserien/2009/rapp01-2009.pdf>

Forsidebilde:

ViktoriaMilan. (u.å.). Lokalisert 11.05.2014 på:
<http://www.victoriamilan.no/blog/kvinnedagen-likestilling-pa-soverommet/#.U29WJChpebU>

Vedleggsoversikt.

Vedlegg 1. Informasjonsbrev til barnehagepersonalet.

Vedlegg 2. Informasjonsbrev til foreldrene.

Vedlegg 3. Samtykkeskjema.

Vedlegg 4. Intervjuguide i barnehage 1 og barnehage 2.

Vedlegg 5. Observasjonsnotater fra barnehage 1.

Vedlegg 6. Observasjonsnotater fra barnehage 2.

Vedlegg 7. Registrering av barn og voksne i barnehage 1 (*1 av 4 dager som et eksempel*).

Vedlegg 8. Registrering av barn og voksne i barnehage 2 (*1 av 5 dager som et eksempel*).

Vedlegg 9. Sentrale utdrag fra intervjuet med pedagogisk leder i barnehage 1.

Vedlegg 10. Sentrale utdrag fra intervjuet med pedagogisk leder i barnehage 2.

Vedlegg 1. Informasjonsbrev til barnehagepersonalet.

Informasjonsbrev til personalet i barnehagen

Mitt navn er Ida Sagstuen, ferdigutdannet førskolelærer i 2011 og nå masterstudent i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Lillehammer med fordypning i emne Språk, lesing og skriving- utvikling og vansker.

Grunnen til at jeg nå tar kontakt med dere er fordi jeg er i gang med min masteroppgave som innebærer at jeg selv skal utføre en forskning knyttet til mitt fordypningsemne: Språk, lesing og skriving- utvikling og vansker. I den anledning har jeg en forespørsel om dere kunne tenke dere og delta i denne forskningen?

Jeg ønsker å komme ut i felten og undersøke hvordan ulike barnehager arbeider med språkstimulering under frileken, for å se hvilken betydning dette arbeidet kan ha for barnets språk. Undersøkelsene vil bestå av *ikke deltagende observasjon* på en avdeling under frileksperioden og *intervju* av pedagogisk leder på den avdelingen som observasjonene utføres. Jeg vil kun ta siktemål på avdelingene med barn i alderen 3-5 år i min forskning.

Jeg som forsker er pålagt å anonymisere barnehage, barn og ansatte som deltar. Dere er også helt frie til å trekke dere når som helst i forskningsprosessen, uten at det trenger å foreligge noen begrunnelse. Om dette vil bli tilfelle vil jeg da umiddelbart makulere all informasjon som jeg har fått fra dere. Jeg vil dermed ikke kunne bruke noe av denne informasjonen i min masteroppgave.

Observasjonsperioden settes til max. 1. uke, hvor jeg vil observere i frileksperioden i ca. 30 - 45 minutter per. dag. Observasjonen vil ikke kreve noe av de ansatte og dagen kan forløpe akkurat slik som barnehagen har lagt opp til. Det er veldig viktig at dere utfører arbeidet akkurat slik dere bruker å gjøre til daglig, selv om jeg er tilstede som observatør.

Jeg ønsker også å foreta intervju av pedagogisk leder hvor innholdet vil omhandle hvilke tanker pedagogisk leder har rundt språkstimulering i barnehagen under frileken. Jeg ønsker å kartlegge tanker, meninger, holdninger og kunnskaper ute i barnehagefeltet på dette området. Jeg vil også høre erfaringer rundt den økte satsningen fra myndighetene knyttet til språk og språkstimulering i barnehagen. Deres tanker er unike og viktige, og disse ønsker jeg å få frem i min masteroppgave.

Intervjuene vil bli utført på tid og sted som passer pedagogisk leder best. Det kan utføres på arbeidsplassen under arbeidstid om styrer tillater dette. Intervjuene kan også utføres etter arbeidstid om pedagogisk leder heller foretrekker det. Under intervjuet vil jeg benytte en diktafon. Dette for at

jeg som forsker skal kunne få med meg alt som pedagogisk leder kommer med og for å sikre at jeg får med meg alt som sies i rett ordlyd. Om pedagogisk leder ikke ønsker bruk av diktafon under intervjuet vil jeg forholde meg til dette. Jeg som forsker er pålagt å anonymisere respondenten, og respondenten har mulighet til å trekke seg når som helst både før, under og etter gjennomføring av intervjuet.

Forskningen er meldt inn og godkjent av personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Observasjonene og intervjuene vil danne grunnlag og forskningsresultater i min masteroppgave. Alle opplysninger som innhentes vil bli behandlet konfidensielt, og det er kun jeg som forskningsleder, Ida Sagstuen og veileder Synnøve Myklestad som vil ha tilgang til disse. En måned etter at masteroppgaven og eksamen er fullført vil all informasjon og personopplysninger som har blitt innhentet slettes umiddelbart. Prosjektslutt settes til 01.07.14.

Jeg håper dere synes dette høres interessant ut og at dere ønsker å delta i denne forskningen. Deres deltagelse vil gi et bidrag til den norske barnehageforskningen. Jeg ønsker å fremheve de unike kunnskapene og erfaringene dere ute i barnehagefeltet sitter inne med knyttet til språkstimulering under frileken.

Har dere spørsmål knyttet til forskningen jeg ønsker å utføre i deres barnehage så er det bare og ta kontakt med meg pr. mail eller telefon.

Ønsker dere å delta, send meg en beskjed på mail eller telefon så snart som mulig! Ved ønsket deltagelse må dere undertegne vedlagt samtykkeerklæring.

Mvh

Masterstudent Ida Sagstuen.



Vedlegg 2. Informasjonsbrev til foreldrene.

Kjære foreldre!

Jeg er en masterstudent i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Lillehammer med fordypning i emne: Språk, lesing og skriving- utvikling og vansker.

For tiden holder jeg på med min masteroppgave om «hvordan ulike barnehager arbeider med språkstimulering under frileken». I den forbindelse skal jeg utføre observasjoner på to ulike storbarnsavdelinger i to forskjellige barnehager. En av disse avdelingene er på den avdelingen hvor ditt barn går.

Mitt fokus vil være å observere de voksne i deres arbeid med språkstimulering under frileken. Jeg vil dermed kun registrere barnets kjønn, og ikke innhente noen personopplysninger om ditt barn. I masteroppgaven vil verken navn på barn, ansatte, barnehagen eller kommune bli oppgitt. Dette for å hindre at noen kan kjenne igjen hvilken barnehage jeg har observert i.

Jeg ser frem til å utføre observasjonene og de kunnskapene jeg vil tilegne meg under denne perioden.

Har dere ytterligere spørsmål angående observasjonene ta kontakt med pedagogisk leder eller meg på mail: ida.sagstuen@hotmail.no

Med vennlig hilsen Ida Sagstuen.

Masterstudent i spesialpedagogikk.

Vedlegg 3. Samtykkeskjema.

Samtykkeerklæring.

Samtykke for deltagelse i forskningsstudien «Språkstimulering under frileken i barnehagen». Utført av masterstudent i spesialpedagogikk: Ida Sagstuen. Veileder: Synnøve Myklestad (Stipendiat ved Høgskolen i Lillehammer).

Dette er betingelsene som må godkjennes for å delta i forskningsstudien.

Les godt og undertegn!

- Jeg har mottatt informasjon om forskningsstudien «Språkstimulering under frileken i barnehagen». Jeg ønsker og delta i observasjonsundersøkelsene og intervjuundersøkelsen.
- Jeg er kjent med at deltagelsen innebærer å bli observert av masterstudent Ida Sagstuen, med hjelp av ikke deltagende observasjon. Jeg er også kjent med at deltagelsen innebærer å bli intervjuet, hvor det vil bli benyttet bruk av diktafon under intervju undersøkelsen.
- Jeg er også kjent med at dette datamateriellet vil bli slettet senest en måned etter at masteroppgaven og eksamen er gjennomført for masterstudenten. Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt og anonymisert.
- Jeg er inneforstått med at deltagelsen er frivillig og at jeg når som helst kan trekke meg fra deltagelse uten begrunnelse. Alle opplysninger og informasjon som jeg har kommet med vil da bli slettet og kan ikke brukes i masteroppgaven.
- Jeg samtykker at Ida Sagstuen og hennes veileder Synnøve Myklestad får tillatelse til å bruke opplysninger og informasjon jeg kommer med under observasjonene og intervjuet, til masteroppgaven om «Språkstimulering under frileken i barnehagen» og kun til dette formålet.

Undertegn svarslippen!

Jeg.....har mottatt informasjon og er villig til å delta i undersøkelsen/forskningsstudien. Jeg er inneforstått med det som kommer frem i denne samtykkeerklæringen.

Sted: Dato:

Vedlegg 4. Intervjuguide i barnehage 1 og barnehage 2.

Intervjuguide

Innledningsspørsmål:

Hvor mange år siden er det du fullførte førskolelærerutdannelsen?

Tok du noen form for fordypning i førskolelærerutdanningen?

Har du tatt noen form for etter- videreutdanning etter endt førskolelærerutdanning?

Språkstimulerings spørsmål:

Hvilke tanker har du omkring språkstimulering i barnehagen?

Hvordan vil du beskrive din nåværende kompetanse knyttet til språkstimulering i barnehagen?

Hvordan vil du beskrive din kompetanse på språkstimulering etter endt førskolelærerutdanning?

Er det noe du føler er utfordrende med tanke på arbeidet med språkstimulering i barnehagen?

Har du fått delta på kurs de siste årene som omhandler dette tema «språk og språkstimulering»?

Arbeider dere med språkstimulering i din barnehage?

(Hvis ja, kan du beskrive hvordan dere arbeider med dette området?)

(Hvis nei, kan du si noe om hva du tror kan være grunnen til at dere ikke arbeider med dette?)

Har dere nedfelt arbeidet med språkstimulering i årsplanen i din barnehage?

Frilek spørsmål:

Hva legger du vekt på når det kommer til språkstimulering under frileken?

Hva tenker du at er dere voksne sin rolle under frileken?

Opplever du at du bruker samme setningslengde og begreper til jentene og guttene under frileken?

Er du bevisst på hvor du plasserer deg i forhold til barna under frileken?

Hvor befinner de voksne seg under frileken? Er det noen steder du opplever at de voksne befinner deg mer og mindre?

(Hvis ja, hva mener du kan være grunnen til at de befinner seg mer og mindre på disse stedene?)

Har du de samme forventningene til guttene og jentene under frileken?

Gir du samme type oppmerksomhet til guttene og jentene under frileken?

Likestillingsspørsmål:

Hvilke tanker har du omkring likestilling i barnehagen?

Hvordan vil du beskrive din nåværende kompetanse knyttet til likestilling i barnehagen?

Hvordan vil du beskrive din kompetanse på likestilling etter endt førskolelærerutdanning?

Er det noe du føler er utfordrende med tanke på arbeidet med likestilling i barnehagen?

Har du fått delta på kurs de siste årene som omhandler temaet «Likestilling i barnehagen»?

Arbeider dere med likestilling i din barnehage?

(Hvis ja, kan du beskrive hvordan dere arbeider med dette området?)

(Hvis nei, kan du si noe om hva du tror kan være grunnen til at dere ikke arbeider med dette?)

Har dere nedfelt arbeidet med likestilling i årsplanen i din barnehage?

Samtalespørsmål: *(Nb! Som kun ble stilt til pedagogisk leder i barnehage 2).*

Hva tenker du rundt samtaler med barn under frileken?

Hvilke faktorer tenker du må være tilstede for å kunne utvikle gode samtaler med barn under frileken?

Hva mener du er viktig i forhold til deres rolle som voksen i samtaler med barn?

Opplever du at dere voksne kan samtale mer med et kjønn under frileken?

Opplever du at det er vanskelig å få til gode samtaler med barna under frileken ?

Vedlegg 5. Observasjonsnotater fra barnehage 1.

Dag 1.

Dato: 28.05.13.

Kl. 8.20.

Hovedrommet.

Inne på storbarnsbasens hovedrom som er et kjøkken står det to mannlige ansatte og er i gang med å lage deig til rundstykker som de skal spise senere på dagen. 6 gutter og 1 jente står på kne på stoler foran kjøkkenbenken og følger interessert med. Barna utveksler verbale ytringer men det blir ikke til noen lengre samtaler.

Kl. 8. 30

4- 5 års baserommet.

1 jente og 1 gutt sitter på gulvet og bygger med noen geometriske byggeklosser i plast som kan settes sammen. Det sitter 3 jenter og 2 gutter rundt et lite småbord og tegner, samtidig som de samtaler om kjæresten. En voksen kommer inn like etter at jeg har gått inn i rommet og setter seg ned med dem. Den voksne henger deg på samtalen om kjæresten og stiller jenta han har satt seg ved side et spørsmål.

Et utdrag fra utvekslingene:

[...]

V- Har du slått opp?

J- Nei, jeg har ikke det!

V- Kanskje du heller vil være kjærest med Justin Bieber?

J- Å ja!

(De to guttene som sitter ved bordet ler til forslaget om Justin Bieber). Den voksne blir sittende i underkant av 1 minutt før han går tilbake til kjøkkenet for å se til rundstykkene på ovnen. Det er hovedsakelig den ene jenta og den voksne som har verbale utvekslinger når den voksne er tilstede. Når den voksne går stopper samtalen opp og barna blir sittende igjen å tegne.

Kl. 8. 45

4-5 års baserommet.

Den pedagogisk lederen samler 4-5 åringene på baserommet deres for en samling. Barna sitter i en halvsirkel med nesen rettet mot den pedagogiske lederen som sitter i en stor «eventyrstol». 6 gutter og 5 jenter. De 5 jentene sitter ved siden av hverandre i den ene delen av halvsirkelen, mens 4 av guttene sitter i den andre delen av halvsirkelen. 1 av guttene sitter rett ved «eventyrstolen» og 1 av guttene sitter på fanget til den mannlige pedagogiske lederen. En mannlige assistent sitter bak barna på en stol. Den pedagogiske lederen forteller om «Espen askeladd som kappåt med trollet». Alle sitter stille på plassen sin og følger interessert med. Førskolelæreren bruker et godt og variert språk når han forteller

og nye begreper som «Fant» blir presentert og forklart for ungene. Så forteller den voksne hva de kan velge mellom av aktiviteter før mat.

Kl. 9.10

Forskerrommet.

4 gutter sitter på stoler inntil en liten pult hvor det står en data. 2 jenter står bak og ser på ved siden av 1 kvinnelig voksen. De har satt på en film om båten Elias som de ser på. Det er stort sett stille mellom barna- barn og barn- voksen. Det som sies er kun små kommentarer til filmen, men det innledes ikke noen lengre samtaler. Verken barna eller den voksne tar initiativ til en lengre samtale.

Kl. 9.20

Hovedrommet.

3 gutter står å baker ut boller med 1 mannlige voksen. De utveksler kortere ytringer mens de baker ut. Det er barna som tar mest initiativ til verbal kontakt ved å spørre den voksne om bollene er runde nok. Den voksne svarer kort på utvekslingene og tar ikke initiativ til å utvikle utvekslingene til lengre samtaler. Den voksne går mye frem og tilbake på kjøkkenet for å finne ingredienser, sette nye brett inn i ovnen og rydder.

Noen av de verbale utvekslingene.

[...]

V- Du må gjøre det ordentlig da!

(Oppfordringen er rettet til en av de tre guttene som sitter og ruller rundstykker).

De baker i 30 sekunder uten noen verbale ytringer og alle ser ut til å være konsentrert om rundstykkene og deres eget arbeid.

G- Er denne her rund?

(Holder opp rundstykket og viser den voksne. Den voksne er opptatt med å finne plastikkposer og svarer ikke).

Etter en stund prøver den samme gutten igjen.

G- Er denne rund da?

G- Vi kaller det her for boller!

G- Nå er vel denne her rund nok?

Fortsatt ikke svar fra den voksne som fortsatt finner frem ting på kjøkkenet.

G- Nå er denne ferdig!

Den voksne er ferdig med å finne frem ting og går bort igjen til guttene ved kjøkkenbenken.

V- Kan vi ikke bare lage en lang pølse da? Så blir det en lang baguett! Så slipper vi og rulle ut så mange.

Barna ser på den voksne som legger en lang pølse på et bakebrett, men de sier ikke noe og fortsetter rulling av rundstykker.

V- Du må gjøre sånn når du ruller! (Og den voksne viser på benken hvordan man skal rulle rundstykkene).

Så kommer det 2 voksne inn på kjøkkenet og begynner å spørre om de har nok brød. De 3 voksne blir stående og diskutere og prate en stund. Når praten er ferdig mellom de voksne, nærmer guttene seg ferdig med rulling av rundstykker, og de får beskjed om å vaske hendene før de begynner å leke med noe annet.

Kl. 9.25.

4-5 års baserommet.

En gutt sitter alene og bygger med noen geometriske plastklosser. Ingen andre i rommet. Her har han sitte i ca. 20-25 minutter alene og bygge. Noen barn er innom rommet, men forsvinner raskt ut igjen. Når den pedagogiske lederen er ferdig med å kle på noen barn i garderoben og har funnet brød kommer han inn på rommet og setter seg ned sammen med gutten. Den voksne tar initiativ til å starte en samtale.

Et utdrag fra samtalen [.....]

V- Hva gjorde du i helgen da?

G- Husker ikke.

V- Du jeg beklager det der med invitasjonene. Han «Jonas» skulle jo ha fått en han også. Det ble feil det at han ikke fikk. Men vi kan lage en ny til «Jonas» vi.

G- mmm.

G- Vet du hva eller? «Kai» han har 150 liv han!

V- 150 liv?

G- Ja, på pokemanspillet!

V- Oy, det var mange!

G- Mamma har sagt jeg skal få det!

V- Hva da? Sånn pokemanspill?

G- Mmm.

(Det blir stille i ca. 10 sekunder, mens de bygger på hvert sitt tårn).

V- Du har du hørt om matematikk?

G- Mmm

V- Her har du en-to-tre-fire-fem! Og 5+5 er?

G- 10!

V- Jepp og $10+10=20$. $20+10=30$. $30+10=40$. Det samme som meg. Jeg er 40 år! Så du har snart bygd med så mange klosser som jeg er år du!

G- Mmm

[.....]

En kvinnelig voksen kommer inn døren og spør om den mannlige pedagogiske lederen er klar for ped.leder møte. Gi meg 3 minutter svarer han. Så forklarer han gutten at han må gå og hjelper han med å feste taket på tårnet til gutten før han går.

Kl. 9.45.

3 års baserommet.

En voksen er i gang med å sette frem til maling inne på baserommet. 5 gutter og 2 jenter sitter rundt et bord. Den voksne har satt seg på den ene enden av bordet. Hun ser på gutten hun sitter ved siden av seg og starter en samtale om blandingen av farger.

Et utdrag av samtalen.

[....]

V- Hva slags farge får vi når vi blander rosa og brun da tro? For vi må jo blande ut rosa fargen for tog er vel ikke rosa.

Hun blander fargene og rører rundt, mens barna følger interessert med.

V- Neimen, det er jo rosa enda jo!

Hun viser fargen til barna.

V- jeg tror vi må blande mer brunt i.

V- Oy, se nå da hvilken farge ble det nå?

G- Orange!

V- Syns du det ser ut som orange?

G- Mmm

[....]

Den voksne samtaler om det hun gjør og svarer på guttens bidrag til samtalen. Det er stort sett den ene gutten som sitter nærmest den voksne som svarer på oppfordringene hennes. Jeg legger merke til at de andre barna enkelte gangene også svarer når den voksne stiller spørsmål. 2 jenter inn fra 4-5 års basen sitte på gulvet og bygger med Lego. De 2 jentene utveksler noen korte ytringer med hverandre mens de bygger, men det blir ikke til noen lengre samtaler. Den voksne er opptatt med maleaktiviteten så hun innleder heller ikke noen samtale med dem.

Kl. 9.45.

Hovedrommet.

To gutter leker inne i et stort lekehus i plast. En mannlige voksen står på kjøkkenet og holder på med matlaging. Den voksne er opptatt med sitt og lar guttene leke uten innblanding. Guttene har både kortere utvekslinger og noen lengre lekesamtaler med hverandre under rolleleken.

Kl. 9.45.

4-5 års baserommet.

Ingen voksne i rommet. 2 gutter bygger med geometriske figurene når 1 jente kommer inn til dem og setter seg ned. Hun tar initiativ til kontakt ved å stille dem spørsmål. Guttene svarer kort eller gir liten respons på det hun spør dem om, etter et minutt så forsvinner hun ut av rommet igjen. Guttene fortsetter å bygge, og utveksler noen korte ytringer med hverandre mens de bygger. Men det innledes ikke noen lengre samtale mellom de to mens de bygger.

Kl. 9.55.

Forskerrommet.

6 gutter og 1 kvinnelig voksen sitter fortsatt på dataen og spiller dataspill. Guttene satt på dette rommet fra kl. 9.10- 10.30.

Kl. 10.00.

Hovedrommet.

2 jenter kommer inn på hovedrommet og går bort til det store huset av plast og starter opp med en rollelek. De begynner å leke resturanet. Den ene jenta tar raskt rollen som gjest og den andre er servitør. Den ene jenta bruker et godt lekespråk og går inn og ut av leken ved å si «Nå skal jeg bestille liksom». For så og gå inn i rollen sin igjen ved å si «Ja, jeg vil gjerne bestille en spagetti!» Dette sier hun mens hun ser ned i en bok hun har funnet, som tydeligvis skal forestille et menykart. De to jentene fører en lang rollelek samtale med hverandre. De gir hverandre respons og bygger videre på hverandres innspill. To jenter til kommer etterhvert og blir også med i rolleleken. En voksen går rundt på kjøkkenet og de andre baserommene og observerer leken. Den voksne går ikke inn i noen av barnas lek. Samtidig har den voksne ansvaret for heving og steking av rundstykker. 2 gutter kommer plutselig ut av forskerrommet og starter en slags kriger/fekter lek mens de løper igjennom hovedrommet og ut i garderoben. De lager en revolvere med hendene og sier «Poff!» «Bang!»

Kl. 10.25

4-5 års baserommet.

De samme 2 guttene sitter fortsatt og bygger, når en mannlige voksen kommer inn til dem. Den voksne setter seg i «eventyrskolen» og guttene spretter opp fra leken med byggeklossene og hopper i opp i fanget på den voksne. Guttene ser helt ut til å glemme konstruksjonsleken. Guttene begynner å «rase» med den voksne i 2-3 minutter før den voksne igjen må gå ut på kjøkkenet for å se etter rundstykkene i ovnen. Guttene følger med den voksne ut på kjøkkenet.

Jeg i uformell samtale med en av assistentene på 4-5 års basen under frileken.

Den mannlige assistenten forteller meg at de er opptatt av at barna selv skal få velge en aktivitet/lek under frileken og at de har jobbet mye med tillit og det å holde regler i frileken. Han forteller videre at i frileken inne er de opptatt av å gi barna frihet og ro til å utvikle leken på egenhånd.

«Derfor går vi heller rundt å observerer leken og passer på at ting går greit. Vi har også erfaring med at når vi voksen går inn på et rom, så stopper den gode leken ofte opp. Derfor forsøker vi å la barna få leke mest mulig i fred uten innblanding fra oss voksne». Direkte sitert fra assistenten.

Han forteller at barna på 4-5 års basen får være ute alene uten tilsyn, men de må holde bestemte «ute regler». Han forteller videre at barna er flinke til å passe på at alle følger reglene og at hvis noen bryter dem så er det alltid noen som kommer og sier i fra til de voksne.

Dag 2.

Dato: 30.05.2013.

Kl. 8.00.

4-5 års baserommet.

6 gutter, 4 jenter og 1 kvinnelig voksen er i rommet. De sitter alle samlet på gulvet og bygger med geometriske plastklosser. De bygger aller på hvert sitt prosjekt og det ser ut til at de er i hver sin lek selv om de sitter sammen. Den voksne sitter også å bygger på sitt eget bygg.

To av jentene som sitter ved siden av hverandre på gulvet har korte utvekslinger om en bursdag de skal på, mens de sitter å bygger. To av guttene har også korte utvekslinger med hverandre om det de bygger. Etter litt tar de verbale utvekslingene slutt og de fortsetter å bygge på hvert sitt prosjekt. En ny gutt kommer inn i rommet å spør to av guttene om de vet hvor mange dager det er til bursdagen hans. Etter at en av guttene gjetter på morgendagen, noe som er feil, bygger ingen av guttene videre på de verbale utvekslingen og gutten forsvinner ut igjen av rommet like raskt som han kom inn.

De 6 guttene, de 4 jentene og den kvinnelige voksne sitter på dette rommet og bygger i ca 20 minutter. Det observeres mange korte utvekslinger mellom barn- barn og barn voksen. Den voksne henvender seg til begge kjønn, samt at hun besvarer både jentene og guttene på lik måte både verbalt og i forholdt til kroppsspråk. Men ingen av de verbale utvekslingen blir til lengre samtaler. Den voksne besvarer hevdelsene fra barna kort og kommer ikke med nye spørsmål som kunne drive samtalen videre.

Kl. 8.15.

4-5 års baserommet.

En kvinnelig voksen sitter på gulvet med en jente på fanget. 2 gutter sitter på gulvet sammen med dem og bygger med geometriske byggeklosser. Korte henvendelser mellom barn- barn og barn- voksen. Tre jenter står rundt et bort med legofigurer i hånden og har rollelek. Alle de tre jentene kom med verbale utvekslinger og bidro til leken. Det var ikke alltid de var helt samkjørte og kom med bidrag som ikke nødvendigvis bygget på det den andre hadde sagt. Noe som gjorde at leken stadig skiftet lektema og roller. Til tross for dette godtar alle jentene hverandres bidrag.

Kl. 8.25.

4-5 års baserommet.

En kvinnelig voksen og 3 jenter. De sitter alle sammen og bygger på hvert sitt prosjekt. Jeg observerer at det kun er korte utvekslinger mellom barn- barn og barn- voksen. Men dette er det også lite av. Den voksne svarer kort på utvekslingene og stiller ikke videre oppfølgingsspørsmål. Barna kunne også gi liten respons på det den voksne sa.

Kl. 8.25.

3 års baserommet.

2 gutter sitter på et bilteppe og kjører hver sin bli rundt. De to har korte utvekslinger med hverandre om det de leker. 3 jenter sitter på gulvet og bygger med lego. Barna har kun korte utvekslinger med hverandre og ingen voksne er i rommet. Det sitter 3 gutter og 4 jenter ved et bord og bygger med

klosser. Disse barna observerer jeg fører en lengre samtale med hverandre først om kjæresten, så senere om nudler. De bygger videre på det den andre har sagt og bidrar vekselvis med tilskudd i samtalen. De tar sin tur på en god måte. En av guttene foretar en god oppklaring når ei jente spør hva nudler er. Han forklarer at det nesten er det samme som spagetti og samtalen føres videre mellom barna. Under denne samtalen legger også en av guttene merke til at han rimte når han snakket.

Kl. 9.00.

3 års baserommet.

En kvinnelig voksen kommer inn i rommet og spør en jente som er på vei ut av rommet om hun snart skal til syden på ferie. Jenta nikker og besvarer et spørsmål til fra den voksne før hun går ut på hovedrommet.

Den voksne setter seg så inntil veggen med litt avstand fra 2 gutter som sitter og leker med biler på gulvet. Den ene gutten går i stede å finner ei bok og går bort til den voksne. Den voksne tar boken og begynner å samtale med gutten om det de ser i boken. Den andre gutten kommer også til og de tre blir sittende lenge å samtale om boken. Den voksne stiller mange åpne spørsmål, lytter og gir respons på det guttene kommer med. Det er mye støy og mange barn i rommet rundt dem.

Kl. 9.00.

Hovedrommet.

2 mannlige voksne kommer inn på kjøkkenet med matvarer og begynner på dagens formiddagsmat. I dag skal de ha grillbuffe og barna skal hjelpe til og kutte grønnsaker. En annen kvinnelig voksen er opptatt med å henge opp noen bilder på ei tavle. Når de to mannlige voksne har stilt seg i kjøkkenet, kommer det 4 gutter raskt til for å være med å lage mat. Den ene voksne gir guttene tydelig beskjed og viser hvordan de skal dele opp potetene. Guttene følger nøye med og nikker, så begynner de på oppkuttingen. Det blir ikke utviklet noen lengre samtaler mellom barn- barn eller barn- voksen. De voksne går mye rundt og til og fra på kjøkkenet, mens guttene er konsentrert om oppgaven de har fått med potetene.

Kl. 9.00.

4-5 års baserommet.

3 jenter bygger med klosser. En kvinnelig voksne sitter sammen med dem og bygger. Kun korte utvekslinger mellom dem.

Det kommer flere barn inn i rommet i tiden jeg observerer på dette rommet. Både jenter og gutter. Den voksne tar initiativ til verbal kontakt med dem alle ved å stille dem spørsmål. Barna svarer imidlertid kort på spørsmålene og trekker seg unna etter 1 eller 2 spørsmål. Barna forsvinner så ut av rommet. Den voksne er flink til å kommunisere med barna og stille dem spørsmål som kan innlede til en samtale. Hun tok mer og mer kontakt med barna i løpet av den tiden jeg observerte på dette rommet.

Dag 3.

Dato: 03.06.13.

Kl. 7.45.

4-5 års baserommet.

En kvinnelig voksen og 7 jenter sitter på gulvet og bygger med geometriske byggeklosser. Jentene henvender seg til den voksne innimellom for å få hjelp til å feste noen klosser. Ellers er både barn og voksen konsentrert om byggingen og kommunikasjonen består av korte utvekslinger om det de bygger. Verken barn eller voksen tar initiativ til lengre samtaler. I tillegg sitter det 2 jenter ved et bord og bygger. De har også bare korte utvekslinger med hverandre.

4 gutter kommer plutselig løpende inn i rommet, mens de feker etter hverandre og sier «ha iahh». De leker tydeligvis en slags krigerlek. Den voksne i rommet sier til guttene at om de skal være på rommet må de sette seg ned rolig. Guttene svarer ikke og forsvinner raskt ut igjen på hovedrommet.

Kl. 7.55.

4-5 års baserommet.

De 7 jentene sitter fortsatt sammen med den kvinnelige voksen og bygger på gulvet. De to 2 jentene som sitter ved bordet har nå startet en rollelek med noen byggeklosser i det en mannlig voksen kommer inn fra hovedrommet og setter seg ved de 2 jentene rundt bordet.

Et utdrag fra utvekslingene mellom dem:

[....]

V Hva er det dere bygger da?

J1 Slott!

V Hvem er det som bor i slottet da?

J1 Drage!

J2 Krokodille!

V Hvor er prinsen da?

J1 Han bor i slottet han også.

J1 Du! Ta på denne!

Jenta rekker den voksne en krone som er laget av byggeklossene.

J1 Du er jo kongen!

V Er jeg kongen?

Den voksne tar ikke på kronen på hodet og begynner i stedet å bygge med noen klosser som ligger på bordet. Det blir stille mellom dem og etter en liten stund reiser den voksne seg og går ut mot kjøkkenet.

Kl. 8.00

Hovedrommet.

4 gutter småløper rundt inne på hovedrommet. En mannlig voksen spør om de ikke skal gå ut? Guttene svarer ikke og løper ut i garderoben. Etter 3 minutter kommer de tilbake på hovedrommet og går bort til en tavle på veggen hvor det henger bilder fra en togtur de har vært på. Guttene kommenterer bildene, men etter noen få utvekslinger finner de en stol og begynner å hoppe opp og ned fra denne. Den mannlige assistenten kommer igjen bort til dem og tar en av guttene over skulderen og snurrer

rundt med han. Dette gjør han med alle sammen etter hver sin tur. Helt til han må gå til garderoben for å ta i mot et nytt barn.

Kl. 8.00

4-5 års baserommet.

5 jenter sitter fortsatt og bygger med en kvinnelig voksen tilstede. Ingen samtaler men korte utvekslinger om det de bygger.

Kl.8.20

4-5 års baserommet

5 jenter sitter på gulvet og bygger i det en mannlig voksen kommer inn og setter seg i en stor eventyr stol. Plutselig begynner den voksne og synge ulike barnesanger høyt for jentene. Noen av jentene Jentene begynner å synge med. Verken barna eller den voksne har andre utvekslinger med hverandre enn å utveksle kort hvilken sang de nå skal synge.

Kl. 8.20

Hovedrommet.

3 gutter leker rollelek inne i det store plasthuset. Ei jente får øye på gutten og går mot huset. Hun forsøker og åpne døren inn til huset og guttene skriker ut: NEI!!! Jenta forsøker igjen å åpne døra, men guttene holder den igjen. Jenta går mot en mannlig voksen som står og noterer noe i dagboken ved skrivepulten. Jenta forteller hva som har skjedd og den voksne blir med jenta bort til lekehuset og sier til guttene at jenta også må få være med å leke i huset. Guttene slipper henne inn, og den voksne går tilbake til skrivepulten.

Kl. 8.30

Hovedrommet.

Den ene jenta og de tre guttene ved det store plasthuset har nå fått selskap av en jente til. De begynner en rollelek når den ene jenta sier til den andre

J til J:

J1 Jenta mi nå er det natta.

De klatrer opp i andre etasje på huset for å legge seg.

J1 Nå er kokka 7. Nå må du på skolen!

J2 Jeg skal bare hente pusekatten.

Jenta går ut av huset og mot de tre guttene som står på alle fire og sier «Mjau!». Jentene ser ut til å glemme guttene litt innimellom, mens de fører en lengre leksamtale med hverandre i rollene de har i leken. De samtaler også om hvordan leken skal lekes. Det er tydelig at jentene styrer og legger føringene for rolleleken.

Kl. 8.50.

4-5 års baserommet.

2 gutter sitter på gulvet og bygger. Ingen voksne i rommet. Guttene er stort sett tause, men har noen korte utvekslinger med hverandre om det de bygger.

Kl. 8.50

Hovedrommet.

En kvinnelig voksen holder på med å lage ostesmørbrød til 3 års basen som skal på tur. 2 gutter og 1 jente står på stoler ved kjøkkenbenken og ser på. Kun korte utvekslinger mellom barn og voksen. Den voksne svarer på både guttene og jentenes verbale utvekslinger, men bygger ikke videre på utvekslingene med oppfølgingsspørsmål. Etter en stund kommer en annen voksen til og de voksne snakker sammen om hvordan de skal organisere turen, før den voksne går videre ut i garderoben.

3 jenter er inne i det store lekehuset på hovedrommet og leker rollelek. Jeg hører at de har roller som pappa, mamma og barn. To mannlige voksne står ved skrivepulten og diskuterer månedsplanen og ingen av de tre voksne på hovedrommet blander seg inn i jentenes rollelek.

Dag 4.

Dato 06.06.13.

Kl. 7.50.

4-5 års baserommet.

3 gutter bygger med klosser på gulvet. Ingen voksne i rommet. Guttene har kun korte utvekslinger med hverandre om det de bygger. Ingen av utvekslingene blir til lengre samtaler.

Kl.7.50

Hovedrommet

3 Gutter og 3 jenter leker rollelek inne i det store lekehuset. Den ene jenta er mamma, og de to andre jentene er baby. Guttene er alle sammen hunder og de går rundt på alle fire og sier «voff voff». En kvinnelig voksen kommer bort til dem og spør om det går bra med dem. Den ene av jentene svarer den voksne og utveksler 2-3 ytringer, før den voksne går igjen. Borte ved skrivepulten står det to mannlige voksne og ser i dagboken, de tar ikke kontakt med noen av barna i leken ved lekehuset.

Kl. 8.20

3 års baserommet.

En kvinnelig voksen sitter sammen med 5 jenter ved et bord og tegner. Den voksne går litt frem og tilbake for å hente blyanter og blyantspisser. Samtidig som hun er ute og ser om alt går bra ute på hovedrommet. Rundt bordet ser jentene konsentrert ut om tegningen og de utvekslingen de har med hverandre er kun korte utvekslinger om det de tegner. Den voksne ser konsentrert ut om å kvesse blyanter og tar ikke mye initiativ til å opprette en lengre samtale. Likevel svarer hun på alle barnas henvendelser og har noen få utvekslinger med dem før både barn og voksne igjen blir konsentrert om aktiviteten. Det er de to jentene som sitter nærmest den voksne som den voksne henvender seg til.

Et eksempel på en henvendelse fra den voksne:

[...]

V Hva er det du har på kjolen din da?

(Den voksne peker på kjolen til jenta).

J En skilpadde!

V Er det en skillpadde?

J Mmm.

Den voksne stiller så ikke flere oppfølgingsspørsmål og hun blir opptatt av å kvesse blyanter igjen og jenta fortsetter og tegne.

1 jente sitter alene på gulvet og leker med noen elefantfigurer som kan hektes sammen i en lang rekke. Jenta henvender seg ikke verbalt til noen andre i rommet. Det er heller ingen barn eller voksne som henvender seg til henne. 3 gutter sitter på gulvet med noen biler som de kjører rundt på et bilteppe. Guttene har noen få korte utvekslinger med hverandre om bilene, men de oppretter ikke en lengre leksamtale slik som har blitt observert i rolleleken. Den voksne henvender seg heller ikke til guttene mens de leker.

Døren til et lite grupperom står åpent fra 3 års basen og her inne leker det 4 gutter i et tog som de har laget av store pappesker. Det blir etter hvert mye støy i 3 års baserommet når lyden fra 12 barn kan høres inne på det lille baserommet.

Kl. 8.20

4-5 års baserommet.

3 jenter sitter og bygger med noen klosser på gulvet. Ingen utvekslinger mellom jentene. 1 jente sitter på fanget til en mannlig voksen og blir lest bok for.

Når den voksne og jenta er ferdig med å lese bok. Tar en av jentene initiativ til å fortelle hva hun skal i helga. Jenta får derimot lite respons og ingen følger opp jentas utsagn. Det blir ikke opprettet noen lengre samtale. Den voksne tar så sener initiativ til å fortelle hva han skal i sommer. Etter noen få utvekslinger stopper den voksne opp å fortelle og jentene stiller ikke noen oppfølgingsspørsmål. Dermed blir dette heller ikke til en lengre samtale.

Kl. 8.30.

4-5 års baserommet.

En ny jente er ankommet barnehagen og kommer inn på 4-5 års baserommet. Hun begynner å fortelle den mannlige voksne og de 4 jentene at mamma har fått seg ny kjæreste. Den ene av jentene på gulvet gir god respons og stiller oppfølgingsspørsmål slik at utvekslingene blir til en lengre samtale mellom de to jentene.

Kl. 9.10.

Hovedrommet.

3 voksne står på kjøkkenet og snakker om hva slags mat de skal ha med på tur i dag. Det er ingen barn på kjøkkenet.

Kl. 9.10.

4-5 års baserommet.

2 jenter har satt på en musikkspiller og har begynt å plassere stoler utover gulvet. Dette skal forestille en hinderløype som de skal gå på med musikk til. 4 gutter kommer til og vil være med. Jentene gir guttene tydelige instruksjoner for hvordan de skal utføre hinderløypa. Guttene følger med og nikker. Mens de holder på med denne leken er det bare korte utvekslinger mellom barna. En mannlig voksen

sitter med en gutt på fanget å ser på. Den voksne og gutten er stort sett tause, bortsett fra noen ganger hvor den voksen må korrigere leken med hinderløypen. Ellers blander ikke den voksne seg inn i barnas lek, men observerer den. Samtidig sitter ei jente alene og bygger med noen klosser på gulvet.

Vedlegg 6. Observasjonsnotater fra barnehage 2.

Dag 1.

Dato: 09.09.2013

Kl. 8.00

Hovedrommet.

Ved et lite rundt bord sitter en kvinnelig voksen med ei jente på fanget som nettopp har ankommet barnehagen. En gutt og ei jente sitter ved det samme bordet og perler. Gutten og jenta har ingen utvekslinger med hverandre mens de perler. Den voksne har noen utvekslinger med jenta på fanget, men det blir ikke til noen lengre samtaler. Jenta gir lite respons på det den voksne spør om, og svarer bare ja eller nei, eller rister på hodet.

Ei jente sitter alene på gulvet og ser på noen sangkort. Verken barn eller voksne tar verbal kontakt med henne. Jenta ser ut til å være dypt konsentrert om det hun holder på med.

Ved frokostbordet sitter det en kvinnelig voksen, 3 gutter og 4 jenter. De sitter alle å spiser frokost. En voksen står inntil bordet. Denne voksne går mye til og fra for å hente kopper, melk, skjeer og tar i mot barn i garderoben. Hun sitter også til tider ved frokostbordet og har korte utvekslinger med enkelte barn. Det er mange verbale utveklinger rundt frokostbordet, men det blir mye støy fordi barna prater i munnen på hverandre, og de bygger ikke videre på det et annet barn har sagt, de gir heller ikke respons på det de andre barna måtte komme med. Noe som gjør at det ikke opprettes samtaler.

Til tross for all støyen blir det opprettet en samtale mellom den kvinnelige voksne og den ene jenta som sitter rett ved siden av henne. Det er jenta som tar initiativ til en samtale og spør den voksne hva hun har på neglene sine. Den voksne gir jenta respons samtidig som hun stiller nye spørsmål for å utvikle samtalen. Barnet gir god respons og stiller også spørsmål som utvikler samtalen mellom de to. Etter en stund stopper jenta og stiller flere spørsmål og vender seg tilbake til matboksen for å fortsette på frokosten. Den voksne henvender seg så til gutten ved siden av seg og hjelper han med matboksen. Samtalen avsluttes.

Den samme kvinnelige voksne henvender seg også til gutten som sitter og perler ved bordet ved siden av. Hun spør han om han har hatt bursdag, og gutten sier ja. Gutten er tospråkelig. Hun spør hvor gammel han ble, og han strekker fire fingre i været. Hvor mange er det spør den voksne? Kan du telle dem. Skal vi telle sammen kanskje? Spør den voksne som sitter ved det bordet som gutten sitter på. De teller høyt 1-2-3-4, 4 år! «Oyoy!» sier den voksne ved frokostbordet. Så ankommer et nytt barn de sier hei til og den voksne vender oppmerksomheten rundt bordet hun sitter på igjen.

Kl. 8.20

Hovedrommet.

To jenter sitter og spiller memory, og en voksen er med å hjelper dem til å styre hvem sin tur det er. Hun forklarer at de skal trekke to og to. Snu dem og se om de er like. Den voksne sier navnet på det de ser på bildet når barna snur dem. «En elefant og en lampe!» Det sitter to andre jenter og en gutt på samme bord og perler. De som perler blander seg ikke inn i memory spillet og har heller ikke noen

utvekslinger med hverandre. Den voksne er opptatt med å forklarer regelleken og har fullt fokus på dette.

Kl. 8. 30.

Hovedrommet.

En gutt og ei jente sitter ved et rundt bord midt i rommet og tegner. De har ingen lengre samtaler med hverandre. Kun korte utvekslinger om det de tegner.

To jenter sitter og pusler på samme puslespill ved et annet bord. De har korte utvekslinger med hverandre om hvilken brikke som passer og ikke. J1 «Nei den passer ikke». J2 «Se på denne her da, her er det en med tussi på». En voksen spør om de vet at de er klar over at de pusler på samme puslespill, og foreslår at hun kan hente et slik at de har et hver. Jentene sier nei og hun lar de få pusle videre. Hun setter seg ned på en stol sammen med dem, men spretter like fort opp igjen for å krysse inn et barn som hun ser kommer utenfor vinduet.

En annen voksen sitter i døråpningen inn til rollelekrommet og observerer 2 gutter som leker der inne. Den voksne henvender seg ikke til guttene og lar dem leke i fred.

Kl. 8. 55.

Hovedrommet.

De to jentene som satt og puslet har krabber under bordet og begynt på en rollelek med puslespillbitene. De har korte verbale utvekslinger med hverandre. «Ja da mamma. Jeg kommer!» «Vi må sove nå». En gutt sitter på en stol og ser på de to jentene.

To gutter sitter ved et bord med et spill som heter «Stigespillet». Den ene gutten organiserer spillet og fordeler tur og brikker. De begynner å kaste terning etter hver sin tur. En nyankomet gutt kommer til like etter at de har begynt å spille og setter seg ned sammen med guttene for å se på. Gutten spør ikke om han får være med.

De to kvinnelige voksne begynner å samtale litt om hvordan de skal organisere dagens språkgrupper. Den ene går så mot et bord på avdelingen hvor hun legger masse språkgruppe materiell på bordet. Hun begynner å forberede seg til språkgruppen som hun skal ha. Hun virker konsentrert med det hun driver med og ser ikke ut til å observere barna rundt seg. Den andre voksen går litt til og fra garderoben for å ta i mot nye barn, samtidig som hun går rundt på avdelingen og observerer barna.

Kl. 8.55.

Rollelekrommet.

To jenter og en gutt leker inne på rollelekrommet. Kun korte utvekslinger mellom barna. Ingen voksne i rommet.

Klokken 9.10

Rollelekrommet.

4 jenter og 2 gutter leker inne på rollelekrommet. Korte utvekslinger med hverandre. Ingen voksne i rommet.

Kl. 9.10

Hovedrommet.

En kvinnelig voksne sitter og forbereder samling. 2 jenter sitter ved det samme bordet og tegner. Den voksne henvender seg ikke til jentene og ser konsentrert ut med å forberede språkgrupper. Jentene har kun korte utvekslinger med hverandre.

En jente sitter på et annet bord alene og perler.

Den andre voksne går til og fra garderoben for å ta i mot nye barn.

Kl. 9.10.

Byggrommet.

4 gutter leker skattejakt. De løp først inn på rollekrommet, en voksen kom til og sier at de ikke får løpe inne. Dette førte til at guttene løp inn på byggrommet og lukket døren. Den voksne fulgte ikke etter. De fire guttene leker her inne i 20 minutter uten at noen voksne er innom rommet. Guttene har korte utveksling med hverandre om hvordan leken skal lekes. Etter hvert legger guttene fra seg skattejaktleken og begynner å bygge med lego i stedet. Guttene bygger på hver sine prosjekter.

Dag. 2.

Dato: 10.09.13

Kl. 8.15

Hovedrommet.

3 jenter sitter rundt et bord og spiser frokost. Jentene prater i munnen på hverandre og det blir mye støy. Jentene har forskjellig fokus i forhold til tema og bygger ikke videre på det de andre har sagt, noe som gjør at det ikke utveksles lengre samtaler, men i stede mange korte utvekslinger. En kvinnelig voksen går til og fra kjøkkenbenken for å finne kopper, skjeer og melk til dem. En annen kvinnelig voksen går rundt og observerer barna, samtidig som hun tar i mot nye barn i garderoben.

2 jenter sitter ved et annet bord og pusler på hver sitt puslespill. Kun korte utvekslinger mellom jentene. De er fokusert på puslingen.

Ved et tredje bord sitter det 2 jenter og 1 gutt og perler. Barn har kun korte utvekslinger med hverandre, og er dypt konsentrert om perlingen.

1 gutt sitter alene på gulvet og bygger togbane.

Kl. 8.15.

Byggrommet.

En gutt sitter alene inne på byggerommet. Han har funnet frem dyr som han leker med alene på bordet. Han småprater med seg selv (lekemonolog). Etter litt rydder han vekk dyrene og finner frem Lego på bordet i stedet. En kvinnelig voksen går inn til han og setter seg ned ved siden av han. Hun spør hva han bygger og han svarer kort. Hun stiller to-tre spørsmål til før hun går ut av rommet igjen for å ta i mot et nytt barn som kommer til barnehagen. Det blir ikke utviklet noen lengre samtale mellom dem. Gutten fortsetter og leke med legoen alene.

Kl. 8.35.

Hovedrommet.

1 gutt og 1 jente sitter på gulvet og bygger togbane og kjører tog. De kommuniserer kun ved korte utvekslinger til hverandre. De leker ikke sammen, men har hver sin parallell- lek. 1 gang observerer jeg at gutten sier noe til jenta, men jenta skjønner ikke hva han sier og etter å ha forsøkt og forklare seg to ganger og jenta fortsatt sier «hææ» gir gutten opp budskapet og fortsetter med togbana.

1 gutt og 1 jente sitter og perler. De har ingen verbale utvekslinger med hverandre.

En kvinnelig voksen sitter ved frokostbordet sammen med 1 jente som har ankommet barnehagen. Jenta spiser frokost. Den voksne og jenta har kun korte utvekslinger med hverandre. Verken den voksne eller jenta tar initiativ til å opprett noen lengre samtale. En annen kvinnelig voksen er i garderoben for å ta i mot et nytt barn.

Kl. 8.35.

Byggrommet.

2 gutter leker med Lego. De kjører legobiler rundt på gulvet og inn i et hus de har bygd. De har bare korte utvekslinger med hverandre. Det så ut til at de hadde hver sin lek med de ulike bilene og figurene. Ingen voksne i rommet.

Kl. 8.35.

Rollelek rommet.

4 jenter 1 gutt og 1 kvinnelig voksen er inne på rollelek rommet. Den voksne tar kontakt med alle barna, og er nysgjerrig på hva de leker. Barna inviterer den voksne med inn i leken og spørre den voksne om hun vil ha litt mat.

Utdrag fra det verbale henvendelsene.

[...]

V: Hva er det da?

J: Tomat.

V: Tomat ja, skal jeg få tomat?

Jenta nikker og går bort til hylla med kopperstyr. En ny jente gir den voksne en sitron.

V: Hva er det her for noe da?

J: Sitron

V: Oy, det var en liten sitron da.

V: Har du kniv eller? Kanskje jeg trenger en kniv.

Jenta ser på den voksne når hun spør, snur seg og går bort mot hylla med kopperstellet. Gutten kommer bort til den voksne og rekker henne noe.

V: Hva er det her da?

G: Kylling.

V: Kylling ja.

Gutten går bort til hylla med lekemat igjen. En ny jente kommer bort til den voksne.

V: Hva er det da?

J: Ost.

V: Ost ja. Kanskje det er Jalsbergost, siden den har så mange hull i seg.

V: Nå begynner jeg å bli mett. Må vi vaske opp eller? Har dere oppvaskmaskin? Eller må vi vaske opp for hånd?

Barna blir stille når hun spør.

V: Hvor er oppvaskmaskina?

J: Der!

Ei jente peker mot et skap på rommet.

V: Der ja. Da må vi rydde inn all oppvasken da.

To av jentene begynner å putte ting inn i skapet. En gutt kommer mot den voksne med en kjole i hånden. Den voksne hjelper gutten på med kjolen.

J: Voff

Ei jente kommer mot den voksne krabbende på alle fire.

V: Neimen hei balder. Er du tørste? Se der er skåla de! Der kan du drikke!

Jenta krabber mot en dukkepotte som den voksne har pekt på.

[....]

Under denne observasjonen er det lite kommunikasjon mellom barna, men det er mange korte utvekslinger mellom barn og voksen. Alle barna var ivrig med og servere den voksne mat og den voksne møter alle barna på lik måte.

Kl. 9.10.

Hovedrommet.

Det er stille og rolig og de eneste som sitter i rommet er ei jente og en kvinnelig voksen. De sitter ved siden av hverandre ved frokost bordet mens jenta spiser maten sin. Den voksne tar initiativ til å opprette en samtale.

V: Har du fått neillakk der?

J: Ja, av storesøster!

V: Hva heter storesøstra de?

J: «Fia».

V: Hvor gammel er hun?

J: 5 år.

V: Å 5 år. Skal vi telle på fingrene.

(De teller i kor sammen, mens den voksne tar opp en og en finger).

[.....]

De to fortsetter å samtale om hva jenta gjorde når hun kom hjem fra barnehagen i går. Den voksne stiller spørsmål som driver samtalen videre og de gir begge god respons og benytter oppfølgingsspørsmål. De har god blikkontakt, klare turgivere og det er stille og rolig rundt dem.

Etter en stund kommer en annen kvinnelig voksen inn i rommet og spør om ikke den andre voksne snart kommer inn til deres base for å hjelpe til. Den voksne svarer at hun kommer så snart jenta er ferdig med å spise. Avbrytelsen fører til at samtalen stopper opp, og når den voksne har gått inn igjen sier jenta at hun er ferdig med å spise. Den voksne og jenta går så mot garderoben for å legge matboksen på hylla.

Kl. 9.10.

Rollelekrommet.

4 jenter og 1 gutt leker fortsatt inne på rollelekrommet. Korte utvekslinger mellom barna. Ingen voksne i rommet. Jentene leker baby og mamma. Mens gutten står borte i et hjørne og lager mat på en lekekomfyr.

Kl. 9.15.

Hovedrommet.

7 gutter blir med en voksen ut for å ha språkgruppe.

2 jenter og en kvinnelig voksen sitter ved et bord. Den ene jenta perler og den andre jenta tegner. Jentene og den voksne har svært få utvekslinger med hverandre. Jentene er opptatt med hver sin aktivitet, og den voksne sitter og rydder i noen spill som står på bordet.

Ved frokostbordet sitter det 3 jenter og 1 gutt. De har funnet frem et spill. Den voksne setter seg først ned med dem, men må gå og lete etter brikkene som hører til spillet. Korte utvekslinger mellom barn-barn og barn- voksen.

Dag 3.

Dato: 11.09.13.

Kl. 8.10.

Hovedrommet.

3 jenter sitter rundt et bord og tegner, 1 kvinnelig voksen sitter på andre enden av bordet med ei jente på fanget. Den voksne har korte utvekslinger med jenta på fanget, hun har også det med de andre jentene rundt bordet. Det blir ikke utviklet noen lengre samtaler. Jentene gir lite respons og den voksne snakker med en annen voksen i rommet inni mellom.

Tre gutter og to jenter sitter ved frokostbordet og spiser sammen med en annen kvinnelig voksen. Den voksne går mye til og fra for å hente melk, kopper og ta i mot barn i garderoben. En gutt freser med munnen og den voksne kommer tilbake og korrigerer adferden. Hun sier at nå må han snu seg og sitte stille. Den voksne setter seg ned igjen ved siden av gutten og spør gutten om hva han gjorde i barnehagen i går. Gutten svarer ikke med en gang og en annen voksen kommer bort og spør om ikke den voksne kan skjære opp en mandarin. Etter en stund gjentar den voksne spørsmålet og henvender seg til gutten ved siden av seg.

V- Hvem lekte du med i går da?»

G- «Jar».

[...]

De begynner å snakke om at de er bestevenner. Men blir raskt avbrutt igjen av en annen jente som sier:

J- Jeg har eple hjemme!

V- Har du det ja.

Så må den voksne korrigere en gutt som ikke sitter ordentlig.

En annen gutt sier at når man spiser godteri får man karius og baktus i munnen. Den voksne bekrefter dette og gir respons på det gutten kommer med. Gutten sier at han har karius og baktus hjemme på tv. Den voksne lar gutten fortelle, men så må hun gå fra bordet for å ta i mot et nytt barn.

Det er mye verbale utvekslinger ved dette frokostbordet mellom barn- barn og barn- voksen. Men det blir ikke utviklet noen lengre samtaler på grunn av ulike avbrytelser.

Kl. 8.10.

Byggrommet.

Tre gutter bygger med lego inne på byggrommet. Ingen voksne er til stedet, og barna har bare korte utvekslinger med hverandre.

Kl. 8.30.

1 gutt og 1 jente sitter og tegner. De har kun korte utvekslinger med hverandre om det de tegner.

2 jenter sitter på gulvet og bygger med togbane og lego. En kvinnelig voksen sitter på en stol like ved dem og ser på. De har alle utvekslinger med hverandre om hva de bygger men utvekslingene blir ikke til lengre samtaler.

Kl. 8.30.

Rollelekrommet.

To gutter leker alene inne på rollelekrommet. De finner frem lekemat og koppeutstyr. Det er ingen voksne i rommet.

[...]

G- Vi trenger denne på hytta våres!

[....]

Gutten legger en gaffel oppå et lite bord med et teppe over.

Guttene har korte henvendelser med hverandre og de godtar hverandres bidrag til leken. Men utvekslingene førte ikke til noen lengre leksamtaler.

Kl. 9.00

Hovedrommet.

Tre jenter bygger med klosser og togban på gulvet. Kun korte utvekslinger mellom barna om det de bygger. Alle er konsentrert med lekaktiviteten.

En voksen står og henger opp nye bilder på veggen, og den voksne henvender seg ikke til barna mens hun holder på med dette.

Ved et annet bord sitter det 1 kvinnelig voksen sammen med 2 jenter og 1 gutt. Den voksne og barna sitter og perler, og har korte utvekslinger om hva de perler og hvilke farger de bruker. Verken barn eller voksen tar initiativ til å opprette en lengre samtale.

Kl. 9.00

Byggerommet.

De to guttene som jeg observerte på rollelekrommet har forflyttet seg til byggerommet. Guttene gikk fra rollelekrommet da en kvinnelig voksen kom til og sa at døra inn til rollelekrommet skulle stå åpen. Inne på byggerommet har guttene funnet frem lego. De bygger hver sitt hus og på toppen av husene har gutten hvert sitt politi helikopter.

Guttene prater med seg selv mens de finner nye ting til husene. Uten at de gir respons på det den andre sier.

[.....]

G1 - Det er sånn en helikopterstasjon.

Han setter helikopteret oppe på taket på legohuset sitt.

Den andre gutten kommenterer ikke innspillet, men fortsetter og kjøre rundt med helikopteret.

G2- Jeg må spise!

[...]

De har utvekslinger med hverandre, men disse er korte. De har ingen lengre lek samtale om hvordan leken skal lekes og de går heller ikke inn og ut av leken og organiserer den. De samtaler ikke om lekens skiftninger de bare skjer plutselig. De 2 guttene leker her i 30 minutter uten noen voksne til stede.

Dag 4.

Dato: 12.09.13.

Kl. 8.00.

Hovedrommet.

2 jenter og 1 gutt sitter ved frokostbordet og spiser sammen med 1 kvinnelig voksen. Barn- barn og barn voksen har mange korte utvekslinger med hverandre, men de blir ikke til noen lengre samtaler. Den voksne går litt til og fra for å ta i mot barn og finne kopper, skjeer og melk til frokosten.

3 jenter sitter sammen med 1 kvinnelig voksen på et annet bord på basens hovedrom. 1 jente spiser frokost mens de to andre jentene pusler pulespill. Den voksne sitter og skriver beskjeder og krysser inn barna i dagboken. Den voksne tar ikke initiativ til å opprett noen lengre samtaler. Barna har noen korte utvekslinger om lekaktiviteten de holder på med, men det utvikles ikke noen lengre samtaler.

Kl. 8.00.

Byggrommet.

3 gutter er inne på byggrommet og bygger lego. Guttene sitter og bygger på hvert sitt prosjekt og har korte utvekslinger med hverandre om det de bygger. Ingen voksne i rommet.

Kl. 8.20

Hovedrommet.

En kvinnelig voksen sitter med ei jente på fanget som nettopp er ankommet barnehagen. Den voksne forsøker å ta initiativ til en samtale, men jenta gir kort eller liten respons. De to har imidlertid mange korte utvekslinger med hverandre.

3 jenter og 1 gutt sitter sammen med 1 kvinnelig voksen rundt et bord og tegner. Den voksne henvender seg mye til gutten ved siden av seg og forsøker og opprette en samtale. Gutten gir liten respons, men den voksne fortsetter å stille gutten spørsmål. Det blir likevel ikke til noen lengre samtaler, men de har mange korte utvekslinger mens de sitter og tegner.

4 jenter og 2 gutter sitter rundt frokostbordet sammen med 2 kvinnelige voksne. Mange korte utvekslinger mellom barn-barn og barn- voksen ved frokostbordet, men det blir ikke til lengre samtaler. Det er mange rundt bordet som kommer med verbale utvekslinger uten at de nødvendigvis får respons på det de kommer med, eller at noen utvikler samtaletema til det enkelte barn. Det er mange som kjemper om ordet. Den ene gutten sitter på fanget til den voksne. Han har nettopp ankommet barnehagen og er lei seg for at pappa måtte dra. Den voksne henvender seg til gutten med spørsmål men gutten svarer kort og gir liten respons.

Kl. 8.20

Rollelek rommet.

De tre guttene som lekte på rollelekrommet har gått inn på dukkerommet. Det er ingen voksne på rommet.

Dag 5.

Dato: 13.09.13.

Kl. 8.00.

Hovedrommet.

3 jenter, 1 gutt og 2 kvinnelige voksne sitter rundt et bord og tegner. Det er mange korte utvekslinger mellom barn-barn og barn- voksen, men ingen blir til noen lengre samtaler. De voksne henvender seg mest til de barna de sitter ved siden av. De voksne samtaler med hverandre om ulike gjøremål de skal igjennom i løpet av dagen. De to voksne tar også i mot barn i garderoben, noe som gjør at de går litt til og fra.

4 jenter og 1 kvinnelig voksen sitter ved frokostbordet og spiser. Den voksne går en del til og fra for å finne melk, kopper, skjeer og rydder. Kun korte utvekslinger som ikke blir til noen lengre samtaler.

Kl. 8.00.

Byggrommet.

2 gutter bygger med lego inne på byggrommet. Ingen voksne er i rommet. De kjører hver sin bil og virker oppslukt av leken. De har korte utvekslinger med hverandre underveis.

[.....]

G1- Jeg tømmer deg i søpla!

G2- Nei vi er venner!

Det blir stille og de kjører litt rundt med hver sin bil.

G1- Jeg er politi.

G2- Jeg er søppelbil.

G1- Jeg må finne en tyv

Den ene gutten går bort og roter rundt i legokassa etter en legofigur. [.....]

Kl. 8.10.

Hovedrommet.

2 jenter sitter på gulvet og leker med noen dyr. Ingen av de voksne i rommet henvender seg verbalt til jentene eller blander seg inn i jentens lek. De to jentene har korte utvekslinger med hverandre underveis i leken, men ingen lengre samtaler.

[...]

J1- Også må vi ha en hestefamilie!

J2- Også må vi ha en tiger!

J1- Nei! Vi skal ikke ha noen tiger! Vi skal ha en hestefamilie!

[...]

Ved frokostbordet sitter det 1 jente og 2 gutter sammen med 1 kvinnelig voksen. De holder på med plastelina. Kun korte utvekslinger mellom den voksne og barna. Verken barn eller voksen tar særlig initiativ til å opprette en lengre samtale. De er alle konsentrert og fokusert på lek aktiviteten.

Kl. 8.10.

Byggrommet.

3 gutter og 1 kvinnelig voksen er inne på byggrommet. Guttene bygger med lego på gulvet og den voksne sitter på en stol og ser på guttene. Den voksne er ikke med guttene i leken. Hun korrigerer guttene 2-3 ganger når guttene kjører legobiler inn i hverandre og inn i veggen. Ellers henvender den voksne seg ikke verbalt til guttene og viser ingen tegn til å opprette en lengre samtale med guttene. Etter 3-5 minutter på rommet reiser den voksne seg og går ut igjen på hovedrommet. Guttene har kun korte utvekslinger med hverandre.

Kl. 8.10.

Rollelekrommet.

3 jenter leker inne på rollelekrommet. De har alle hver sin dukke i hånden og leker mor og barn. Korte utvekslinger mellom jentene. Ingen voksne er i rommet.

Kl. 8.35.**Hovedrommet.**

3 jenter og 1 gutt sitter og tegner med 1 kvinnelig voksen. Den voksne holder på og tegne et skattekart. Hun forteller og snakker høyt om det hun tegner, mens barna lytter og ser på. Barna er tause lyttere og den voksne fører en lang monolog om det hun tegner.

[...]

V- Først så må vi gå over broen

Så tegner hun en bro.

V- Så må vi forbi trollet

Hun tegner et troll.

V- Og så må vi forbi piraten...

V- Og så må vi forbi en skummel krokodille.

[....]

Etter at kartet er ferdig og de tegner litt videre sier jenta som sitter nærmest den voksne:

J- Jeg skal overnatte hos kaia!

V- Skal du det?

Jenta nikker.

Den voksne går fra bordet for å finne en blyantspiss, og det blir ikke opprettet noen lengre samtale.

Litt senere tar den ene jenta initiativ til kontakt med gutten hun sitter ved siden av:

J- Hva tegner du?

Gutten svarer ikke og fortsetter på tegningen sin.

Jenta forteller hva hun har tegnet til gutten. Gutten gir ingen respons på det jenta sier. Jenta stopper dermed de verbale henvendelsene og fortsetter å tegne.

Kl. 8. 45.**Byggrommet.**

5 gutter og 1 kvinnelig voksen er på byggrommet og leker med lego. Guttene kjører legobiler rundt på gulvet mens den voksne sitter på en liten barnestol og ser på dem. Alle guttene ser konsentrert ut med sin egen legobil og de har svært få henvendelser med hverandre. Det ser ut til at de leker flere parallelle leker, enn at de har en felles lek. Den voksne kommenterer det de finner frem fra legokassen og kommer med innspill til leken, men det blir ingen lengre samtaler ut av det. Korte utvekslinger blir det derimot en del av mellom barn og voksen.

[....]

V- Nei men, se der! Det er jo en lang hals jo.

(Dette sier den voksne når en gutt har funnet en dinosaur i legokassen).

V- Gutter! Den der er en planteeter. Den spiser ikke kjøtt. Vet dere hvorfor den har så lang hals?

(Ingen av guttene svarer).

V- Det er fordi den skal kunne nå bladene høyt oppe i treet.

Ingen av guttene kommenterer det den voksne har sagt og den voksne blir stille.

Kl. 8.45.

Hovedrommet.

1 jente og 1 kvinnelig voksen sitter og tegner. Den voksne stiller jenta spørsmål og jenta svarer. Men etter et spørsmål fortsetter ikke den voksne å stille nye spørsmål eller oppfølgingsspørsmål, og det blir lange tause stunder mellom dem før den voksne igjen stiller et nytt spørsmål. Dette gjør at det kun blir korte utvekslinger mellom den voksne og jenta.

Kl. 9.15

Hovedrommet.

3 jenter og 1 gutt sitter på gulvet og bygger med togbane. En kvinnelig voksen kommer bort til dem og setter seg i vinduskarmen og ser på dem.

Den voksne ser på gutten som sitter på gulvet og spør:

V- Hva er det du bygger da?

Gutten svarer ikke og den voksne blir sittende og se på barna.

Etter en stund reiser den ene jenta seg og kommer bort til den voksne.

V- Er det noe du tenkte på? Vil du sitte på fanget mitt eller?

Jenta nikker og den voksne løfter henne opp på fanget.

Den voksne tar initiativ til kontakt og begynner å stille jenta spørsmål. Jenta gir respons, og den voksne stiller nye oppfølgingsspørsmål som driver samtalen videre. De to blir sittende og ha en lengre og uforstyrret samtale før den voksne sier at de må avslutte og rydde litt før samlingsstunden begynner.

Kl. 9.15.

Hovedrommet.

5 gutter og 1 voksen sitter ved et bord og tegner. Den voksne har et ark foran seg og sier:

V- Skal vi tegne en bursdagskake? Kake til «Maia» som har bursdag i dag.

Ingen av guttene svarer men den voksne begynner og tegner en kake.

V- Hvor mange år blir hun i dag da?

Ingen svarer av guttene svarer.

V- 3 år blir hun. Da må vi tegne tre lys. Og så må vi tegne ballonger! [...]

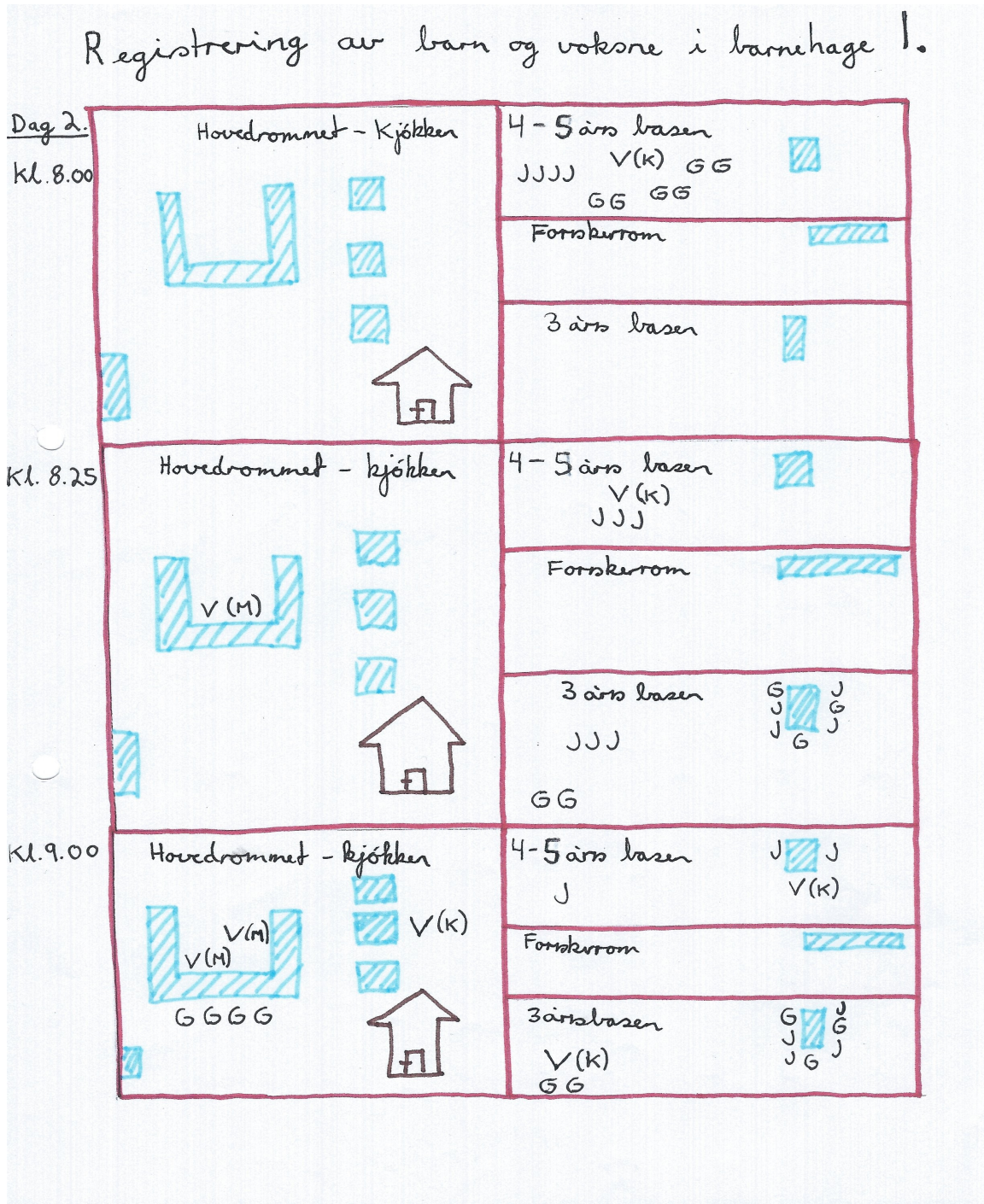
Noen av guttene sitter og ser på den voksne mens hun tegner, mens andre er mer opptatt av sin egen tegning. Guttene gir ingen respons på det den voksne sier noe som fører til at den voksne fører en lengre monolog med seg selv, mens guttene hører på.

Kl. 9.15

Byggrommet.

1 jente sitter og bygger med lego på gulvet. Ingen voksne til stede.

Vedlegg 7. Registrering av barn og voksne i barnehage 1. (1 av 4 dager som et eksempel).

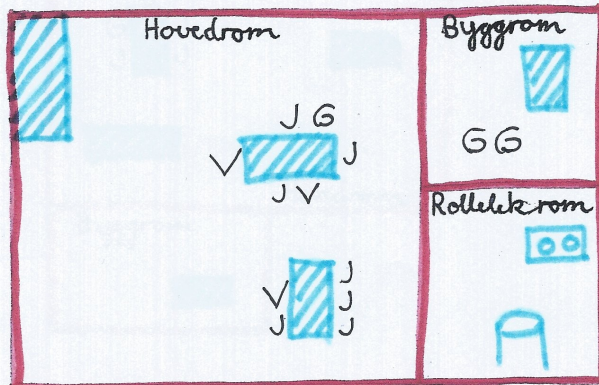


Vedlegg 8. Registrering av barn og voksne i barnehage 2. (1 av 5 dager som et eksempel).

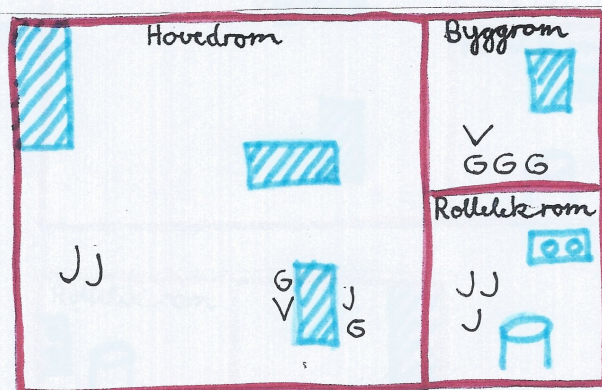
Registrering av barn og voksne i barnehage 2.

Dag 5.

Kl. 8.00

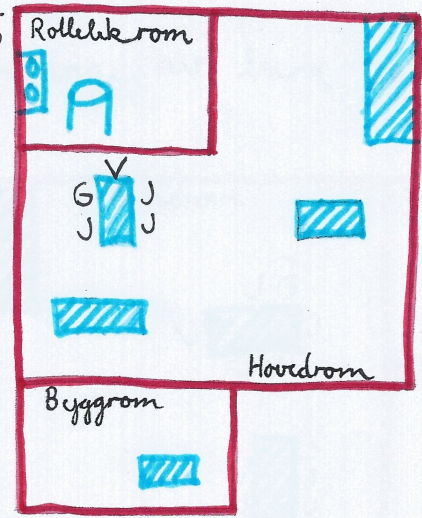


Kl. 8.10

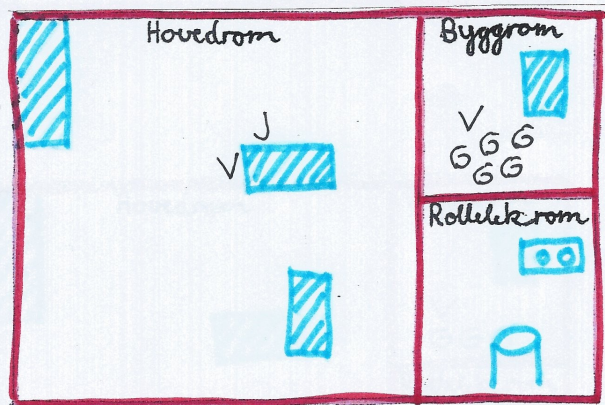


Dag. 5.

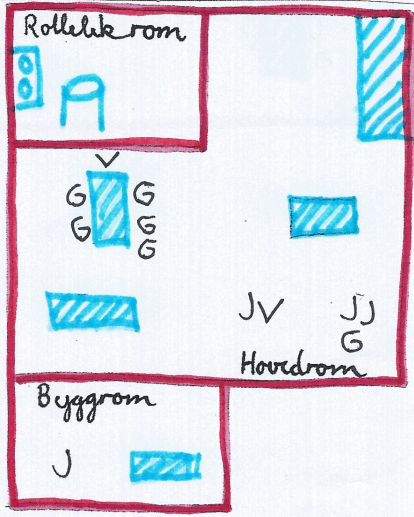
Kl. 8.35



Kl. 8.45



Kl. 9.15



Vedlegg 9. Sentrale utdrag fra intervjuet med pedagogisk leder i barnehage 1.

Intervju med pedagogisk leder i barnehage 1.

Dato: 03.06.13. Kl. 09.15.

M= Meg selv.

P= Pedagogisk leder.

[.....]

Språkstimulering.

M: Ja. Så skal vi snakke litt om språkstimulering. Jeg lurer først på om du kan fortelle meg hvilke tanker du har omkring språkstimulering i barnehagen? Det temaet der.

P: Vi jobber mye med språkstimulering. Eee... Mye i hverdagen, sånn i de vanlige rutinesituasjonene og på tur. Vi er veldig mye på tur. Eee... Og da får du brukt språket på en litt annen måte. Det er mer å... eller å ha samtale da både ute i naturen og bymiljøet. Eee...Også bruker vi... eee... eller vi har to dager i uka som er avsatt til språktrening eller språkstimulering, hvor vi da bruker da for eksempel språkkista, snakkepakken eller annet pedagogisk materiell i språkgrupper.

M: Ja.

[.....]

M: Men har dere da, er det faste... faste grupper eller er det sånn at dere rullerer på alle barna, eller tar dere bare de som dere ser trenger det?

P: Vi tar de som trenger det, men så bruker jeg å ha med et eller to barn som er veldig språksterke.

M: Ja.

P: eee...så vi bruker litt sånn Vygotsky metoden i forhold til den proksimale utviklingssonen.

[....]

M: Ja. eee... bruker dere...har dere mye fokus på skriftspråket?

P: eee, på femåringene så gjør vi litt det, men vi har å bestemt at vi ikke skal ha så stort fokus på det fordi det kommer tidsnok, men vi har drevet med skrivedans.

M: Ja.

P: eee...gjennom nesten hele året egentlig. Også har vi da når vi sitter i, ja la oss si når vi sitter å tegner og sånne ting og vi har grupper med 5 åringene, så jobber vi med navnet, pluss alfabetet, men ikke noe mer enn det.

M: Nei. Eee... Hvordan vil du beskrive din nåværende kompetanse på språkstimulering? Føler du at det er noe du behersker?

[...]

P: Jeg syns ikke at den... nå skal ikke jeg si noe om selve lærerstedet mitt, men jeg syns ikke at vi fikk noe spesiell kompetanse i forhold til språkutvikling på skolen. Vi hadde litt norsk... eee... og da var det barnelitteratur også var det barns språk og sånn. Og det syns jeg var veldig, veldig lite og veldig, veldig dårlig.

M: Ja.

P: Så det jeg har lært frem til nå er gjennom å prøve å feile selv.

[.....]

M: Ja... Så du følte ikke at språk og språkstimulering var noe som du følte deg sterk på og mestra når du gikk ut fra førskolelærerutdanningen?

P: Ikke i det hele tatt. Jeg tror det var en av de tingene jeg følte meg minst... ja minst rusta til å møte når jeg kom ut i jobb.

M: Mmm. Ja.

M: Er det noe du føler er utfordrende med tanke på å arbeide med språkstimulering da?

P: Ja det er jo og nå hvert enkelt barn, og se hvert enkelt barn. For... eee...

(Telefonen ringer og ped.leder tar den).

P: jo når man har noen som trenger veldig mye språkstimulering, så er det litt fort gjort å glemme, og ikke høre, de som da har sånne småfeil i språket sitt da. I forhold til både begreper, setningsoppbygging, talefeil –R osv.

M: mmm ja...

[...]

Frileken:

M: eee, så litt om frileken. Hva legger du vekt på når det kommer til språkstimulering under frileken?

P: Altså frileken generelt sett så prøver vi ikke å blande oss inn.

M: mmm

P: eee, så lenge det er lek. Så prøver vi ikke og gjør det. Det kan hende vi må inn noen ganger på grunn av... e... ja hvis det er konflikter, men det kan å være i forhold til språket og spesielt på de som har et dårlig språk.

M: Ja.

P: men... eee... akkurat i frileken så er vi nok ganske avslappet der.

M: mmm.

[.....]

P: inne til meg da, så er vi jo tre menn som jobber sammen.

M: mmm.

P: og tre menn, eller menn generelt sett blir jo litt uglesett, så vi er litt sånn på «tå hev» hele tida i forhold til....

M: Ja. Hva mener du med uglesett?

P: nei det er jo litt sånn, i mange, spesielt blant foreldre, men det er jo gjerne blant dem som jobber her å, om menn har samme type omsorg for eksempel for barna, klarer vi å trøste som damer gjør, driver vi med samme aktiviteter for eksempel hvis det kommer til estetisk arbeid: maling, tegning eee... ja håndarbeid sånne ting. Eeee...vi har jo fortsatt noen minoritetspråklige foreldre, på småbarn da, som sier at vi ikke får lov til å bytte på barna deres. Så det er mye sånne gamle holdninger i forhold til menn da som ligger der.

M: ja...mmm. Men opplever du at det er stort sett fra kvinner eller ?

P: Det... begge deler, det kommer fra kvinner.

M: ja.

P: mesteparten gjør jo det.

M: ja.

P: Men så er det og spesielt fra minoritetsspråklige familier, der gjerne mennene er inne på den delen.

M: mmmm.

P: Du ser fortsatt også det at hvis det er noe som skal må løftes eller skrus opp eller noe sånn så kommer kvinnene i barnehagen til oss med en gang og spør om vi kan gjøre det. Eller om det er problemer med noe på datamaskina eller noe sånn...

[...]

P: Men vi prøver og bryte de tradisjonelle kjønns mønstrene....du ser jo den ene assistenten vår, jeg har en mannlige kollega som har tatt masse ansvar for håndarbeidsaktiviteter og fremstår som et godt forbilde for barna. Han sitter jo og syr sammen med barna...eee...og hekler. Eee...jeg driver mye på kjøkkenet, med barna. Så i forhold til menn i barnehage så, så er det viktig for barna og se at menn kan gå inn i litt andre roller da, enn den standard mansrollen som er veldig, veldig i hjemmet da.

[.....]

P: nei...eee... mye av det er jo i forhold til det med likestilling. Eee...også har jeg å hatt en del barn tidligere som har... tidligere som har...eee... jeg har hatt en gutt tidligere som var veldig, veldig feminin. Og da jeg kom i den barnehagen så fikk han beskjed om at han ikke fikk lov til å ha på seg kjoler, være med å sminke seg. Og du så gutten ble veldig, veldig lei seg. Og da ble det veldig viktig

for meg at han skulle få lov til å gjøre disse tingene. Pluss mine egne barn. Jeg har to små barn selv. Og jeg ser jo hvor stor glede, for eksempel min sønn har av å ha på seg neglelakk og få være Tingeling når vi har sett Tingeling film og sånn. Så er det viktig for barns egenutvikling og selvrealisering. At de får lov til å prøve...prøve forskjellige ting. Få lov til å...ja, bli litt møkkete, får lov til å være litt damete, får lov til å være litt guttete.

[.....]

Likestilling:

M: eee, ja...så kommer vi litt inn på likestillings spørsmål. Eee...Hvilke tanker har du omkring likestilling i barnehagen da? Kan du si litt om det?

[....]

P: i forhold til barn...så syns jeg det er viktig at dem får lov til å...ja prøve forskjellige ting. Få sin egenutvikling, få lov til å...få sin identitet da. Og ser at det er lov å være forskjellig. Eee...at det, at hvis ei jente har lyst til å drive med...hva skal jeg si for noe da...spikring og syns at de tingene, og være fysisk, spille fotball, syns det er morsomt, enn å være dollete. Så syns jeg det er viktig. Jeg syns mange foreldre i dag har for stort fokus på materielle ting. Du ser...Hvis du snur deg og ser nå...

(Jeg snur meg og ser ut av vinduet. Vi ser ut på lekeplassen og bort på en del jenter som står ved huskene).

P: Så ser du fire jenter som går i rosa kjoler, og ja er litt sånn dollete. Og mamma og pappa sier jo til dem litt sånn «å så fin du er» og omsorgen blir...det blir litt sånn feil fokus på det da. Å... så kommer du jo inn på det med kjøpspress, sexpress, utseende. Her prater dem, fireåringene mine prater jo om modeller, at de skal være lang, tynn og pen, de kommer i korte hotpans, ganske... ikke vulgært men litt sånn på kanten kledd da for en 4 åring, syns jeg.

M: mmm. ja.[...]

P: og da er det viktig å komme i barnehagen og være litt den der...

[....]

P: helt fra jeg var liten gutt, så...og når du kommer fra et veldig mannsdominert samfunn... eee...pluss at dette er noen år siden så har jeg hele tiden bestemt meg for at jeg skal være jeg, og da har dette fulgt med meg videre inn i mine barn og inn i barnehagen... og at det er viktig at de skal slippe og møte de fordommene som jeg møtte når jeg var liten.

[....]

M: I forhold til førskolelærerutdanninga, syns du at du fikk god kompetanse på likestilling i gjennom utdanninga de? Sånn at når du var ferdig så følte du at det var et område som du behersket?

P: Jeg syns at førskolelærerutdanningen var...den er for generell. At du skal gå utover et veldig stort spekter. Eee...også sånn som med både likestilling og språkstimulering som vi snakka om i sta, så blir det egentlig bare litt prat rundt det, også blir det borte.

[.....]

M: Nå er vi kommet til det siste spørsmålet. Det er om dere arbeider med likestilling i barnehagen, og da er dere jo med i dette likestillingsprosjektet. Kan du fortelle litt mer om hva det går ut på og hva dere har gjort? Er det ikke første året dere er med nå?

P: Det er det første barnehageåret vi har dette likestillingsprosjektet. Vi er det man kaller pilotbarnehage, eller vi er to barnehager. Eee...for oss så ble det litt naturlig ettersom vi har fire menn her. Ja da er det mye likestilling som det jobbes med i barnehagen på grunn at vi er det. Det vi har gjort er at vi har sittet på basemøter og personalmøter og pratet litt om hva likestilling betyr for hver enkelt, hva vi legger i det...og så har vi prata litt om vår egen oppvekst, i forhold til det med likestilling...og så har det blitt skrevet ned litt rundt det...nå er vi inne i en fase hvor vi da snart skal begynne å jobbe litt mer målrettet og prøver å få noe ned på arket da, i forhold til dette med likestilling og hvordan vi har tenkt å jobbe videre med dette neste barnehageår...så det er der vi er akkurat nå.

[...]

P: Vi har...eee...alle har fått utdelt en liten bok som vi skal gå med på oss. Ellesr så skal vi bare huske på å skrive ned ting vi hører, ting vi ser, som er spesielt retta inn mot det med likestilling.

[...]

(Intervjuet avsluttes, diktafonen skrur av).

Vedlegg 10. Sentrale utdrag fra intervjuet med pedagogisk leder i barnehage 2.

Intervju med pedagogisk leder i barnehage 2.

Dato: 12.09.13 kl. 08.35.

M= Meg selv.

P= Pedagogisk leder.

[.....]

Språkstimulering:

M: ja... og så kommer vi inne på emnet språkstimulering. I og med at det er det jeg har vært her og observert. Så lurere jeg på hvilke tanker du har rundt språkstimulering i barnehagen?

P: ja. Så er det å få satt ord på det da. Men jeg tenker i hvertfall at den voksne har en veldig viktig rolle... i leken. Jeg har under hele min jobbing ment at de voksne bør være aktive med, og leke med barn. Eee...og jeg mener også at miljøet rundt, hvordan vi tilrettelegger miljøet rundt har veldig mye og si i forhold til språket og at det skal være konkrete. Barn sier ofte «den», «gi meg den», «gi meg det» og da forteller jeg «det røde glasset som vi drikker melk av» da utdyper jeg språket for barnet og sammen med barnet, men igjennom lek. Og det synes jeg er veldig viktig at barnet skal lære igjennom lek, det er et barn, det er barnehage, det er ikke skole. Så det er veldig viktig å være bevisst i den leken, jeg liker ikke kalle det frilek heller på en måte fordi vi hjelper barnet i leken når de leker...

[....]

så jeg er veldig opptatt av at de voksne, at en kan være på byggrommet, en kan være på rollelekrommet og en kan være med når de tegner, for vi kan hele tiden snakke om hva vi ser og fortelle navnet på det de ser fordi barnet kan ikke navnet på alt det de ser rundt seg. På den måten tilfører jeg barnet språk...

[....]

M: Neste spørsmål er hvordan du vil beskrive din nåværende kompetanse knyttet til språkstimulering?

P: Ja jeg er jo egentlig veldig opptatt av det. Og hvordan vi kan tilrettelegge for språket, derfor bruker vi mye bilder og konkrete. Jeg viser hele tiden i samlinger til bilder om det vi snakker om. Og etter hvert så vil de jo få et indre bilde av det selv. Så jeg er veldig for at ungene har konkrete og leke med. Og spesielt tospråklige barn. Også er helsestasjonen veldig opptatt av preposisjoner så da tenker jeg at ja da må vi ta det hver dag. Så da har jeg en dukke og leker det inn i samlingsstunden. Setter dukka på stolen, under stolen, i mellom stolen, bak stolene og så foran stolen, slik at de på en måte får det helt inn med teskje.

[.....]

M: Er det noe du føler at er utfordrende når du skal jobbe med språkstimulering i barnehagen?

P: Det som kan være utfordrende er når det blir for lite ressurser. Hvis du ikke får den tiden ikke sant som du ønsker, til å være i de forskjellige gruppene. Hvis det er praktiske ting ved siden av. Hvis du ikke har tid til å virkelig sette deg ned i leken og lek uten å bli avbrutt av andre ting. Og hvis det blir sykmeldinger og du ikke kan ta inn noen vikar på 16 dager fordi det er lite ressurser i barnehagen og ja... Hvis det er lite bemanning, det syns jeg er utfordrende.

M: mmm.

P: For da blir det plutselig mer hektisk og det syns jeg går ut over språkstimuleringen, og du kan ikke jobbe sånn som du ønsker. Og selvfølgelig hvis det blir mange vikarer. Vi har jo også folk som kommer fra nav og er her på språktrening mens de jobber her, men jeg ønsker egentlig gode rollemodeller som kan godt norsk selv. De kan godt være utenlandske, men jeg syns det er viktig at de kan godt norsk selv slik at de voksne er gode språklige forbilder for barna.

[.....]

P: Også har vi jo en fagenhet fra kommunen som kommer og jobber hver onsdag med språk her i barnehagen. Og det gjør jo at barnehagen blir ekstra bevisst på hvordan vi kan jobbe med språk og vi har fått mange gode ideer igjennom dem.

M: Er denne fagenheten inne på noen personalmøter og gir noe faglig påfyll til dere?

P: Ja de har vært innom på noen personalmøter og snakket om språket. Fordi vår barnehage er jo en «språkbarnehage» en barnehage som trenger mye på språk fordi vi har så mange minoritetspråklige barn. Men også for de norske barna selvfølgelig. Det er mange som trenger ekstra trening og bevisstgjøring på dette med språk.

[....]

P: Men jeg er veldig opptatt av at vi skal være med i leken jeg da. Og leke med barna, men jeg mener ikke at vi skal overta leken, men at vi skal være med og benevne. Vi skal ikke bare putte fire barn inn i et rom og lukke døren. Men det er jo ikke alltid det er ressurser til det. Sånn som om morgenen hvis man er bare en voksen så kan du ikke sitte å både leke med barna og ta i mot barn i garderoben. Du må gjøre valg. For det er jo viktig den mottagelsen barna får om morgenen, så man må jo prioritere.

[.....]

M: Jeg lurte på om du kunne si noe om dere har noen form for systematisk jobbing på dette med språk?

P: Vi har jo språksprell i førskolelærergruppa hvor vi jobber med rim, rytme og før-lyder, sånn helt systematisk. Det er et opplegg som vi har fra år til år. Jeg og den andre pedagogiske lederen på den andre storbarnsavdelingen jobber med dette. Da skal vi lytte frem lyder, vi skal se og vi skal leke og rime, og du skal kunne lære og lytte til lyder, ikke bare se på bokstavene. For bokstaver er gresk for et barn. De må lære lydene og så skal de skrive navnet sitt. Det er også et mål i seg selv i denne førskolelærer gruppa. De sier på skolen også at de ser at vi har jobbet veldig systematisk med språksprell på førskolelærergruppa.

M: mmm. ja.

P: Også har vi jobbet med et spesielt eventyr som vi går i dybden på. Blant annet Gullhår og de tre bjørnene. Masse begreper. Da limer vi opp hele eventyret med bilder, så dramatiserer vi det, så tegner vi det, og så leser vi det og så snakker vi om det. Utvider begreper, hva er en skog? Det er flere trær, ikke bare ett tre og sånn. Så jobber vi med det i flere måneder.

M: Denne uka mens jeg har vært her så jeg at dere hadde språkgrupper. Er det noe dere har hver måned?

P: De gruppene jobber vi spesielt med språk i ja. Da jobber vi med litt forskjellig språkaktiviteter. Da jobber de med å lese en bok, dramatiserer et eventyr og sånn. Da har vi delt inn etter alder 3, 4 og 5-åringene. Det har vi to dager i uka igjennom hele barnehageåret. Selvfølgelig er alle disse møtene vi skal ha som avdelingsmøter og sånn en utfordring. Men vi gjennomfører disse gruppene så godt det lar seg gjøre og vi prioriterer dette arbeidet. Og det gjør jo at barna får utviklet seg.

[...]

P: Men når vi snakket om det med ressurser i stedet så har vi også noen tospråklige assistenter inne da...for å hjelpe barna med morsmålet og for å kunne lære norsk. For det er helt avgjørende at de kan sitt eget morsmål. Det hjelper at et av språkene er helt utvidet. Det legger vi vekt på. Men vi har jo ikke alle de forskjellige landene inne selvfølgelig. Men vi har somalisk og arabisk.

[...]

M: Så i forhold til årsplanen så lurer jeg på om dere har nedfelt noe om språk i den?

P: Språk er nedfelt og sosial kompetanse. Det er satsningsområdene i denne barnehagen. Også er det jo det at vi skal tilrettelegge for det enkelte barnet som det står i barnehageloven. Også er det veldig vektlagt dette med lek. Og det har vært satsningsområde i kommunen...Så jeg føler at ut fra de ressursene vi har så gjør vi alt vi kan for å stimulere barnas språk. Klart man kan jo føle at man har fått lite støttepedagog og sånn, men sånn er det jo over alt føler jeg. Det er ikke bare her det.

[...]

Frileken:

M: Så vil jeg at vi skal snakke litt om frileken, siden det er i den perioden jeg har vært her å observert. Nå har du sagt veldig mye allerede så vi får se om det er noe du allerede har svart på. Men hvordan legger du vekt på språkstimulering under frileken?

P: Det er å være aktiv med, deltagende, så sant det lar seg gjøre. Som sagt om morgenen når det er få voksne så blir det litt sånn avgjørende. Du må ta i mot, og du blir avbrutt. Men det å være aktiv med i frileken, både ute og inne, mener jeg er viktig. Jeg mener ikke at vi skal overleke og ta over leken. Men vi skal være engasjert og med.

[...]

M: mmm. Så er du da bevisst på hvor du plasserer deg i forhold til barna under frileken?

P: Jeg prøver og være det. Og jeg tenker noen ganger at det... jeg setter meg gjerne litt ut på en måte, ut fra barna. Slik at de oppsøker meg og så gir de meg roller.

[....]

M: mmm. Eee... hvor befinner dere voksne dere under frileken, og er det noen steder og noen rom da som de voksne befinner seg mer eller mindre på?

P: mmm...nei jeg syns egentlig ikke det jeg. Det er klart at om morgenen som sagt så er det vanskelig å gå inn på rollelekrommet og lukke døra. Også kommer det barn, da må vi være i det hovedrommet. Men jeg har sagt det til personalet, og jeg har et ønske om at vi skal fordele oss på de forskjellige rommene. Så er vi tre voksne så skal en være på det byggrommet, og en på rollelekrommet...[...]. Vi bruker også mye kjøkkenet når vi har formingsaktiviteter. Så jeg syns ikke atte... Det er klart at det er sikkert noen som kan glemme seg litt av og til, men de må få lov og prate litt når de skal være på jobb 7-8 timer. Men at leken er i fokus og at vi er i fokus og at barna er i fokus det er viktig.

[....]

M: mmm. Gir du samme type oppmerksomhet til jenter og gutter under frileken? Føler du at du ser både jentene og guttene?

P: Jeg føler jeg ser jentene og guttene, men det kan nok fort bli litt mer negativt ovenfor guttene siden de skyter og dreper hverandre hele tiden. Fordi jeg må liksom stoppe de litt i en voldsom lek. Eee... i forhold til jentene som sier «kom her da, kan du holde meg når jeg skal balansere?», «Kan du hjelpe meg å finne rognebær til å ha på kaka?», «Se på den fine kaka mi», «Kan du se på meg når jeg sklir». Det blir liksom en annen type lek.

[...]

M: Men ut fra det du sier nå, at jentene oppsøker deg. Så lurer jeg på om du føler at jentene oppsøker deg mer enn det guttene gjør?

P: Ja. Ja egentlig. Jeg har ikke tenkt...jeg har ikke tenkt på det før nå når du sier det. Jeg har en gutt og han har jo også oppsøkt meg en del da. Men det er nok gjennomsnittlig flere jenter som oppsøker meg enn guttene. Jeg må nok ta mer kontakt med guttene og ta mere initiativ.

M: mmm.

P: Så det skal jeg bli enda mer bevisst på nå når du sa det. Bare det å sitte på fanget så er det jo ofte jentene som spør, ikke guttene. Jentene de hiver seg på fanget så fort de kan. Så sitter det kanskje en veldig sjenert gutt der...så tenker jeg da automatisk at han ikke har lyst til å sitte på fanget. Jeg skal ikke presse meg på, jeg er veldig bevisst på det at det er ungene som skal nærme seg på en måte. Men jeg kan sikker spørre de «Vil du sitte på fanget?» De kan få tilbudet. Og hvis ikke de vil, så kan jentene få sitte på fanget.

[.....]

Likestilling:

[...]

M: Hva tenker du om tema likestilling i barnehagen da?

P: humm. Det er et veldig godt spørsmål. Jeg var faktisk frempå jeg og ville ha sånn sløydrom i barnehagen når vi bygde her. Men det fikk jeg ikke igjennom. Og det tenkte jeg at da kan jo gutter og jenter bruke det. Men jeg er egentlig veldig for at det skal være likt fordelt. At gutter også skal få myke verdier da.

M: mmm.

P: Eee...men jeg tror det har litt å si i en barnehage som dette, enda viktige her egentlig og tilføre de det fordi her er det mange tospråklige barn, som har veldig tradisjonelle...som er veldig tradisjonelle i hjemmet da...du kan skru nesten tiden 100 år tilbake. Her i Norge har vi kommet lenger. Men du vet når jeg har kanskje 14-15 utenlandske barn så...også er det ofte ikke de aller mest ressurssterke foreldrene heller i den gruppen. Mange utenlandske foreldre kan jo ha en høyere utdanneelse, men mange av kvinnene er hjemmевærende, hvor søsken hjelper og.... [...]

M: Ja. For du føler altså at de etnisk norske jentene og guttene at de er mer...

P: De er mere likestilt.

M: Ja de har kommet lengre fremover på akkurat det punktet?

P: Ja! Mye mere likestilte. Vi ser at vi i Norge nok har kommet et steg lenger innenfor likestilling, enn det de minoritetspråklige foreldrene og barna har.

[....]

M: Hvordan vil du beskrive din kompetanse på dette her med likestilling?

P: Jeg brenner veldig for likestilling. Jeg syns det er viktig, og jeg syns det er viktig og ikke glemme det at kvinnene har kjempet for sine rettigheter. Vi er ikke ferdig med det enda. Lik lønn for likt arbeid og... jeg mener det i barnehagen også. Og jeg skal bli enda mer bevisst på det, for jeg er egentlig en sånn likestillingskvinne på en måte. Jeg er det. Jeg liker at de skal ha like muligheter, gutter og jenter. Men jeg ser det at det er forskjellig lek liksom. Så kan vi jo tenke om det er gener eller om det er tillært. Eller hva er miljø og hva er arv? Hva er kulturbetinget og...men i vår barnehage så har vi nok en viktig jobb og gjøre. Og det at barn ser at kvinner også er i yrkeslivet, utenlandske kvinner. Nå er det jo flere og flere kvinner i yrkeslivet og vi har jo flere utenlandske kvinner som jobber her på huset. Og det er veldig bra! De går ikke bare hjemme og pusser vinduer og vasker. Så jeg mener at det er viktig.

M: mmm

P: [...]. I barnehagen er det mye perlig og tegning. Ikke så mye sløyd og snekring. Vi er dårlig til å stimulere sånne praktiske yrker som snekker i barnehagen. Det er jo helt fraværende. Det kan jo være at noen gutter ble kjempe rolig og liksom «Oy, sløydrom! Her får jeg stimulere mine interesser. Nå slipper jeg og perle. Nå kan jeg snekre». Men også jenter da! Barn som har andre interesser da. Så det er jo noe med oss også da, at vi må utvide horisonten vår. Og jeg ser den veldig tydelig. Jeg hadde så lyst på sånn sløydrom jeg, men så ble det liksom ikke noe. Men det er jo ikke for sent enda...Men jeg ser helt klart at barnehagen er preget av at det jobber mye kvinner her. Og jeg kunne ønske vi hadde

flere menn i barnehagen som kunne kommet inn i barnehagen, og kanskje vært med guttene på sløyd og sånne ting.

[...]

M: Ja. Hva er det du ønsker deg mere kurs på?

P: Ja, det er språkstimulering. Hvordan vi kan tilrettelegge for språk, og dette her med atferdsvansker. De to tingene.

[...]

M: Mmm. Men ut fra det du har sagt da. Jobber dere med likestilling i denne barnehagen?

P: Nei det er liksom språk og sosial kompetanse som er vårt hovedsatsningsområdet. I og med at vi er en «språkbarnehage».

[.....]

(Intervjuet avsluttes, diktafonen skrur av)