

I hvilken grad kan samlingsstund i
barnehagen sies å være tilpasset barn
med nedsatt språkfunksjon?

Randi Catrina Wood



Høgskolen i **Hedmark**

Master i Tilpasset Opplæring 2006-2009

HØGSKOLEN I HEDMARK

2009

Forord

Da er jeg i mål med en ambisjon jeg har hatt i mange år. Det har vært utrolig spennende og lærerikt å ha fått anledningen til å fordype seg i så spennende fagområder som jeg har gjort i dette studiet og med denne undersøkelsen.

En stor takk til min hovedveileder Sigrun Sand som har ledet meg gjennom med tålmodighet og kyndig veiledning. Takk også til Chamilla Kristoffersen for positive bidrag før hun gikk ut i permisjon.

Tusen takk til informantene mine som positivt og sporty stilte opp og delte sine erfaringer med meg. Uten dere hadde det ikke blitt noe.

Lars og Anne, takk for at dere har holdt ut men en mamma som har vært opptatt med studier og for å ha holdt ut med bøker og notater i hele huset.

Berit og Mette – takk for all hjelp og positiv støtte underveis, og for å ha holdt ut med meg.

Elverum, november 2009

Randi Catrina Wood

Innhold

INNHOOLD	3
NORSK SAMMENDRAG	5
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT).....	6
1. INNLEDNING	8
1.1 BAKGRUNN OG ORIENTERING.....	9
2. TEORI	14
2.1 BEGREPSAVKLARING.....	14
2.2 TILPASSET OPPLÆRING.....	16
2.2.1 <i>Tilpasset opplæring i barnehagen</i>	17
2.3 DEN NÆRMESTE UTVIKLINGSSONEN.....	18
2.4 STILLASBYGGING.....	19
2.5 TILPASSET OPPLÆRING OG BARN MED NEDSATT FUNKSJONSEVNE	21
2.6 BEGREPSINNLEARNING.....	23
2.7 HJERNENS UTVIKLING I FORHOLD TIL BARN MED NEDSATT SPRÅKFUNKSJON	29
2.8 SYSTEM	30
2.8.1 <i>Systemteori</i>	31
2.8.2 <i>Innovasjonsarbeid</i>	32
2.9 SAMLINGSSTUND.....	34
3. METODE.....	36
3.1 KVALITATIV METODE	36
3.2 VITENSKAPSTEORI.....	37
3.2.1 <i>Hermeneutikk</i>	37
3.2.2 <i>Fenomenologi</i>	38
3.3 OBSERVASJON.....	39
3.4 INTERVJU	41
3.5 INTERVJUGUIDE.....	43
3.6 TRANSKRIBERING.....	44
3.7 VALIDITET OG RELIABILITET	45
3.8 ETISKE VURDERINGER	47
4. RESULTAT OG ANALYSE AV DATA	49
4.1 PRESENTASJON AV INFORMANTER.....	49

4.2	KATEGORIENE	49
4.3	STILLASBYGGING.....	50
4.3.1	<i>Visuell støtte</i>	50
4.3.2	<i>Muntlige forklaringer</i>	53
4.3.3	<i>Opprop</i>	55
4.4	SYSTEM	56
4.4.1	<i>Organisering av samlingsstund</i>	57
4.4.2	<i>Alternativ til samlingsstund</i>	58
4.5	ANDRE RELEVANTE ANALYSEPERSPEKTIV	59
4.5.1	<i>Taus kunnskap</i>	59
4.5.2	<i>Samarbeid med spesialpedagog</i>	61
4.5.3	<i>Kommunikasjon</i>	62
4.6	TILPASSET OPPLÆRING	64
4.7	OPPSUMMERING	66
5	DRØFTING OG OPPSUMMERING	67
6.	LITTERATURLISTE	71

Norsk sammendrag

Alle barn, uansett funksjonsnivå, har krav på et tilbud i barnehagen som er tilpasset deres behov og forutsetninger. Rammeplanen fra 2006 presiserer: ”Dette betyr at omsorgen og aktivitetstilbudet må tilpasses hvert enkelt barn og den aktuelle barnegruppen” (KD 2006).

Samlingsstund er en arena der barna samles og hvor det går gjennom forskjellige ting som opprop, dagen i dag, hvor mange som er til stede og sanger/eventyr som er typiske for den kulturen barna vokser opp i. For barn at med nedsatt språkfunksjon skal få ta del i disse sangene og eventyrene er det vesentlig at de blir formidlet på en måte som gjør at de også får med seg det som skjer. Problemstillingen ble da ”I hvilken grad kan samlingsstund i barnehagen sies å være tilpasset barn med nedsatt språkfunksjon?” For å belyse dette har jeg tatt utgangspunkt i Vygotsky og det han sier om hvor viktig det er at barn med nedsatt funksjonsevne får tilgang til de samme læringsarenaene som andre barn for å få tilgang til den kulturen de vokser opp i. Teoriene om den nærmeste utviklingszone og stillasbygging er viktige momenter her.

Et annet viktig moment er organiseringen rundt tilbudene som gis barna. For å belyse dette har jeg sett på system teori, og vurdert i hvilken grad måten samlingsstund blir tilrettelagt på kan innvirke på utbytte barna får av aktiviteten. I NOU 2001:22 står det at: ”...funksjonshemming er ikke bare knyttet til personen og dennes egenskaper, men like mye til omgivelsene og situasjonen. Det er en relasjon mellom person og omgivelser/situasjon.”

For å få svar på dette har jeg observert pedagogisk leder i samlingsstund i to barnehager og intervjuet dem etterpå. Jeg ønsket å undersøke hva de synes er viktig i forhold til å lage pedagogiske opplegg som er tilpasset barn med nedsatt språkfunksjon i samlingsstund. De pedagogiske lederne nevner informasjon og nok personale i forhold til å kunne klare å tilrettelegge ut fra behovene til barna med nedsatt språkfunksjon. Bevisstheten rundt språkbruken til de voksne og det å kunne konkretisere opplegget i størst mulig grad for å lette språkforståelsen til barna, er faktorer som ble nevnt.

Resultatene blir sett på i et perspektiv om tilpasset opplæring og hvilke krav det stiller til de pedagogiske lederne og deres bevissthet rundt planlegging og organisering. Hvilke perspektiv man har på tilpasset opplæring er et viktig moment her. Deler av samlingsstund kan derfor ses på som tilpasset barn med nedsatt språkfunksjon, andre deler ikke.

Engelsk sammendrag (abstract)

All children, regardless of their abilities, are entitled to attend kindergarten and the activities there should be adapted to their needs and conditions. Rammeplanen 2006 states: "This means that the care and the activities have to be adapted to each of the children and the group in question" (Kunnskapsdepartementet 2006).

Circle time is an activity where children gather and where they go through who is present, which day it is and how many are present. Circle time also usually includes songs and stories which are typical of the culture the children grow up in. For children with language impairment to be able to take part in these songs and to understand the stories, it is important that the songs and stories are presented in a way the children will comprehend. The research question is: "To which degree is circle time in kindergarten adapted to children with language impairment?" In order to be able to answer this I have turned to Vygotsky and what he has said about the importance for children with impairments to learn the same things as other children. This is important so that they can get the same access to the culture they are a part of. The theories of the proximal zone of development, and of scaffolding are important factors here.

In order to assess if circle time is adapted to children with language impairment, it is important to see how circle time is organized. I have looked closer at systems theory and assessed in which degree the way circle time is organized may influence the benefits the children get from the activity. In NOU 2001:22 it is stated that "... the impairment is not just linked to the person or his/her abilities, but just as much to the social environment and the situations in which the person acts. It is a relation between the person and the social environment/situation" (Kunnskapsdepartementet 2001).

I have observed teachers in circle time in two kindergartens and interviewed them afterwards. I wanted to find out what they think is important in the planning and organizing of circle time when there are children with language impairment present. The teachers mention information and enough staff when it comes to being able to organize according to the needs of the children with language impairments. The awareness of how the adults use the language and the importance of being able to make the activity as concrete as possible as a means to ease the understanding for the children with language impairments, was emphasized.

The results will be assessed in a view of adapted education and which demands that puts on the teachers and their awareness on planning and organizing. Which perspective they have on adapted education pays a part here. Parts of circle time will therefore be assessed as being adapted to children with language impairments, other parts not.

1. INNLEDNING

I denne oppgaven vil jeg sette fokus på om samlingsstund i barnehagen er tilpasset barn med nedsatt språkfunksjon. Den nye rammeplanen for barnehagen som kom i 2006, nevner ikke begrepet tilpasset opplæring direkte, men sier at alle skal få et tilbud ut fra sine ferdigheter og sin bakgrunn og på et nivå som de kan mestre og ha glede av. Grunnen til at jeg ønsker å sette fokus på akkurat dette, er at jeg tidligere selv jobbet som pedagogisk leder med barn med nedsatt språkfunksjon på avdelingen og ser utfordringen det kan være. Nå jobber jeg som spesial pedagog og er innimellom med på samlingsstunder og ser at det til tider kan være vanskelig for barn med nedsatt språkfunksjon å følge med på det som skjer. Veldig ofte viser de ansatte i barnehagen bilder når de leser, har med ting de viser frem og synger sanger med bevegelser men hvor bevisste er de i forhold til å få med barna som har litt vanskeligere for å lære og til å forstå språket enn de fleste? Det er noe jeg ønsket å få nærmere svar på. Samtidig ønsket jeg å se om det er noe i måten samlingsstund blir organisert på som kan fremme eller hemme den språklige utviklingen. I NOU 2009:18 definerer de begrepet barn med funksjonsnedsettelse med at det også er omgivelsene som er med på å avgjøre i hvilken grad barnet er funksjonshemmet (Kunnskapsdepartementet 2008). I forhold til min problemstilling passer det bra, jo bedre de pedagogiske lederne kan legge til rette for at barn med språklig funksjonsnedsettelse kan forstå det som foregår i samlingsstund, jo mindre funksjonshemmet blir barna i den situasjonen. Jeg har i tillegg valgt å se på den organiseringsmessige siden av saken. Selv om de ansatte i barnehagene er flinke til å være fleksible i forhold til mange ting, hender det at ting som er gjort på en måte og som stort sett har fungert greit, skal gjøres på den måten. At det ikke fungerer for ett eller to barn og at det ville fungere bedre for dem om man for eksempel endrer tidspunkt for samlingsstund, kan være vanskelig å se.

I St.meld.41 (2008-2009) ser vi at mange av de støttetiltakene som blir foreslått for barn med nedsatt funksjonsevne kan gjennomføres i de daglige situasjonene i barnehagen, slik at man kan unngå segregering (Kunnskapsdepartementet 2009).

Nå vil jeg si litt om de rettigheter barn med nedsatt funksjonsevne har og om hva Rammeplanen for barnehagen sier om dem. Jeg vil også se på noe forskning som er gjort om barn med nedsatt språkfunksjon og deres språklige opplærings situasjon.

1.1 Bakgrunn og orientering

Fns Barnekonvensjon, 1999 artikkel 23 sier at ”barn som er psykisk eller fysisk funksjonshemmet skal ha et fullverdig og anstendig liv under forhold som sikrer verdighet, fremmer selvtillit og letter barns aktive deltagelse i samfunnet” (Mørland 2008:15). Her har barnehagen en viktig jobb for å være med på å sikre at dette skjer. I Barnehageloven (2005) står det at barn som etter sakkyndig vurdering har nedsatt funksjonsevne skal ha prioritet ved opptak til barnehagene (Barne- og familiedepartementet 2005). Rammeplanen for barnehagene (2006) følger opp med at barnehagen skal ”gi utfordringer som er tilpasset barnets alder og funksjonsnivå” og ”gi muligheter for læring og aktiv deltagelse i fellesskap med jevnaldrende” (Kunnskapsdepartementet 2006: 7).

Barnehagen har en viktig rolle i å oppdage hvilke barn som trenger ekstra hjelp. Disse henvises til pedagogisk-psykologisk-tjeneste, PPT, for utredning. Hvis det er aktuelt med spesialpedagogisk hjelp vil PPT tilrå dette gjennom sakkyndig vurdering og enkeltvedtak. I følge opplæringsloven har barn med nedsatt funksjonsevne rett til tegnspråkopplæring, skyss, gratis undervisningstid og fremskutt/utsatt skolestart (Mørland 2008).

Barn med nedsatt funksjonsevne som har fått tildelt spesialpedagogisk hjelp kan det, ifølge Mørland (2008), utarbeides en individuell opplæringsplan (heretter IOP) for i barnehagen. Den skal utarbeides av barnehagen/spesialpedagogen i samarbeid med foreldrene. I IOP er det viktig at det kommer frem hvilke forutsetninger barnet har og hva det mestrer. Planen bør bygge på barnets interesser og ferdigheter, og målene bør være klare og tydelige og innenfor det barnet kan mestre ut fra sine forutsetninger. Det er ofte bedre med få overkommelige mål som kan justeres underveis, enn større mål som det tar lenger tid å nå, eventuelt dele de langsiktige målene i delmål (Mørland 2008). Det gir en større følelse av mestring. Samtidig bør den gi barnet utfordringer.

IOP skal evalueres hvert halvår. Der skal det komme frem hvordan barnet utvikler seg i forhold til målene og hvordan arbeidsmetodene fungerer. Planen er et arbeidsredskap som skal være med på alle møter som vedrører barnet. Alle involverte skal være kjent med den. For barn med et stort hjelpeapparat rundt seg, kan det opprettes ansvarsgrupper som samarbeider om å hjelpe barnet og familien mest mulig. Denne gruppen består av de hjelpeinstanser rundt barnet samt spesial pedagog, pedagogisk leder og styrer fra barnehagen sammen med foreldrene. Noen barn har også en individuell plan i tillegg til IOP. En

individuell plan er en plan som skal sikre at det blir gitt et helhetlig koordinert og tilpasset tjenestetilbud (Mørland 2008). Det er en person som har hovedansvaret for at denne planen blir koordinert og fulgt opp. Ofte er det kommunens helse og sosial tjeneste som har ansvaret for å utarbeide denne planen. Foreldrene må samtykke i planen og har rett til å delta i arbeidet med den. IOP er en delplan av individuell plan, og må sees i sammenheng med denne (Mørland 2008).

I "Kultur for læring" (Aukrust 2005) slår de fast at

"God stimulering i tidlig alder er viktig for læringen senere i livet. Forskning tyder på at barnehagen kan bidra til å redusere forskjeller i læringsutbytte og gi bedre skolerresultater, særlig for barn med minoritetsspråklig bakgrunn, funksjonshemmede barn og barn som står i fare for å utvikle lese- og skrivevansker" (s.8).

(Utdannings- og forskningsdep. 2005:8)

Videre sier Aukrust (2005) at norsk barnehagetradisjon har hovedvekt på barnas sosiale og emosjonelle utvikling og ikke på den språklige utviklingen. Man har tradisjon for en vente og se holdning (Aukrust 2005).

I "Funksjonshemmede barn i barnehage. Kunnskapsstatus og forskningsutfordringer" fra 2005, står det at det finnes lite forskning når det gjelder barnehagens innhold. Selv om forskning har vært opptatt av barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen, har det vært forsket lite på det pedagogiske innholdet som tilbys disse barna. Det spørres blant annet om: "I hvilken grad har det planlagte innholdet en vinkling både tematisk og gjennomføringsmessig som tar høyde for barnas ressurser?". "Bidrar barnehagens valg av innhold og arbeidsmåte til å bygge opp barnas kompetanse og opplevelse av mestring på ulike områder?". "Hva slags praksis gir barna intellektuelle utfordringer og mangfoldige opplevelser, og ivaretar deres ønsker om å vite og kunne?" (Norsk senter for barneforskning 2005: s. 47-49).

Bae har forsket på kommunikasjon og dialoger mellom barn og voksne i barnehagen. Hun har ikke sett spesielt på barn med nedsatt språklig funksjon, men når det gjelder måten å bli møtt på i sine forsøk på kommunikasjon, gjelder de samme samspillsreglene. "Når det er sagt, er det klart at den kan belyse prosesser som forebygger eventuelt forsterker samspillsproblem, og i den forstand berøres det spesialpedagogiske feltet" (Bae 2004:2). Hun sier i sin

forskningsrapport at det er visse kvalitative aspekter i voksnes dialog med barn. Disse innebærer at den voksne viser varme, er følelsesmessig uttrykksfull og er engasjert i dialogen. Den voksne må være lydhør i forhold til tilpasningen på barnets premisser og være oppmerksomt tilstede i øyeblikket. Det å komme med lukkede spørsmål og vurderende kommentarer må man være tilbakeholden med, barna må selv få kommentere sine egne handlinger, tanker og følelser og den voksne må være selvrefleksiv i forhold til sin egen språklige dominans. Det handler om anerkjennelse av barnets opplevelser og følelser, og om å lytte til det barnet har å si. I en hektisk barnehagehverdag kan dette være en utfordring, men det er viktige moment å ha med seg (Bae 2004).

Yifat og Zadunaisky-Ehrlich (2008) har undersøkt de voksnes språk i samlingsstund i førskoler og barnehager. De har ikke sett på barn med nedsatt språkfunksjon, men har vurdert lærernes språk i forhold til språkutviklingen til barna ved bruk av ”revoicing” som kan oversettes med ettersiing. De sier lærernes språkbuk er viktig i forhold til barns språkutvikling, samt kommunikasjons evner og leseferdigheter: ”The present study subscribes to the consensus that preschool teacher talk plays a significant role in supporting the development of children’s language and of their conversational and literacy skills” (Journal of Research in Childhood Education, vol. 23, nr.2 2008:220). Samtidig er det å lede en samlingsstund en krevende oppgave for førskolelæreren. Det er mye det skal følges med på, både det individuelle barnet og dets utvikling ved å hjelpe det til å utvikle sine språkferdigheter, samt passe på at alle barna klarer å holde tråden i hva det snakkes om slik at andre barn får mulighet til å bidra med sitt. En av metodene som benyttes her er ”revoicing” som de definerer som følger:”One of the strategies that teachers use in conversation with children is known as *revoicing* – that is, the repetition by the teacher of what the child has said as the basis for her next move in the interaction”(Yifat & Zadunaisky-Ehrlich 2008:213). De konkluderer med at selv om samlingsstund er en fin arena for utvikling av språket, så avhenger læringseffekten av om førskolelæreren klarer å legge til rette for at barna får si noe og at de får mulighet til å bygge ut forskjellige sider av språket sitt. Her nevnes det blant annet at det sosiale miljøet også spiller inn og at lærerens respons til barnets svar kan avgjøre i hvilken grad barnet får trent på språklige ferdigheter, kommunikasjons ferdigheter og kognitive ferdigheter.

Hodge og Downie (2004) har i en undersøkelse sett på effekten av daglige språkgrupper i barnehager for barn med språkproblemer. Opplegget var en del av et tidlig intervensjons program for barn fra lave sosialøkonomiske miljø, for å bedre skoleferdighetene deres når de

begynte på skolen. Barna ble delt i grupper på fire og var sammen 4 ganger i uken, 15-20 minutter hver gang. ”All children are ready to learn; it is the teachers who need to know how to create appropriate instructions for where each child is” (Hodge & Downie 2004:103). Områdene de jobbet med var kommunikasjonstrening, ordforråd og ordforståelse, gjenfortelling og trening i riming, gjenkjenning av stavelser, fonemisk bevissthet og generell skrift bevissthet i forhold til blant annet leseretning. Undersøkelsen slår fast at alle barna responderte positivt på språkopplegget (Hodge & Downie 2004)

Selv om disse to undersøkelsene ikke sier noe spesifikt om barn med nedsatt språkfunksjon på grunn av medfødt nevrologisk skade, så viser de at så lenge førskolelærerne er bevisste i forhold til hvordan de legger opp til språkinnlæring og forståelse hos små barn, får man resultater.

I følge NOU 2009:18 var det i 2008 ca 1,2 % av barnehagebarn i alderen 0-5 år som mottok spesialpedagogisk hjelp. I en undersøkelse det vises til i rapporten står det at andelen som har spesifikke språkproblemer er 7 %, mens andelen som vil streve med språk og tale er 10 %. En annen undersøkelse sier inntil ca 34 % av barna vil ha språkproblemer uten å si hvor mange som har spesifikke eller generelle språkproblemer (Kunnskapsdepartementet 2008).

Jeg vil først se på begrepet tilpasset opplæring generelt, deretter i barnehagesammenheng, selv om dette begrepet ikke blir brukt direkte i rammeplanen. Her benytter jeg begrepet om Den nærmeste utviklingssonen (Vygotsky 1993) og stillasbygging (Bruner, Wood & Ross 1976) før jeg sier noe om tilpasset opplæring for barn med nedsatt språkfunksjon. Begrepsinnlæring er viktig i forhold til språklig utvikling, også for barn med nedsatt språkfunksjon, så jeg ser på Vygotskys teori om dette og videre på det han skriver om opplæring av barn med nedsatte funksjonsevner. Jeg vil skrive om forskjellige årsaker til at barn får nedsatt språkfunksjon. Det er viktig for de som er sammen med barnet daglig å forholde seg til barnet og ikke til et barn med en diagnose. Slik jeg ser det er det for å oppnå best mulig læringsbetingelser for barn med nedsatt språkfunksjon, viktig å se på hvordan tilretteleggingen av opplæringen foregår. Her ser jeg på hva systemteori sier om hvilken betydning tilrettelegging kan ha for relasjoner mellom barn og voksne og hva dette igjen kan ha å si for opplæring av barn. Til slutt i teorikapitlet har jeg med litt om samlingsstund som er den arenaen mine undersøkelser foregår på.

I metodekapitlet sier jeg litt om hvilke metoder jeg har valgt og om grunnene til dette. I kapittel 4 viser jeg det jeg har funnet og ser svarene i forhold til den teorien jeg har brukt i kapittel 2. Tilslutt kommer en drøfting og oppsummering av undersøkelsen og resultatene mine. Jeg vil da forsøke å svare på om samlingsstunden i barnehagen kan sies å være tilpasset barn med en nedsatt språkfunksjon.

2. TEORI

I dette kapittelet vil jeg se nærmere på begrepet tilpasset opplæring og hva det vil si for barn med språklige vansker i barnehagen. Spesielt vil jeg se nærmere på om samlingsstunden er tilpasset språksvake barn. Her vil jeg se på hva lovverket og Rammeplanen sier om opplæring av barn med nedsatte funksjonsevner. Jeg vil si noe om hvordan opplæringen kan tilrettelegges for at barn med denne problematikken på sikt skal kunne utvikle seg ut fra sitt potensiale og dermed fungere i sin sosiale omgangskrets. Hovedtilnærmingen vil være Vygotskys teori om den nærmeste utviklingssone, men jeg vil se på annet både han og andre teoretikere har skrevet om opplæring av barn med nedsatt funksjonsevne. I denne oppgaven vil barn med funksjonsnedsettelse først og fremst omfatte de barna som har nedsatt språkutvikling og som har enkeltvedtak fra PPT. Når det gjelder begrepene språk og kommunikasjon vil de i denne oppgaven forholde seg til det verbale og muntlige språket. Barn med språklige funksjonsnedsettelse har også kommunikasjon, selv om det ikke nødvendigvis er verbal kommunikasjon, men de viser med kroppen sin hva de mener. ”Også uvanlige barn viser gjennom sin kroppslige uttrykksfullhet, emosjonalitet vilje til kontakt og henvendthet hvordan de opplever å streve med livets små og store oppgaver”(Lorentzen 2009:27).

2.1 Begrepsavklaring

Det er forskjellige begreper som beskriver barn med funksjonsnedsettelse, blant annet funksjonshemming, lærevansker, kommunikasjonsvansker, sosiale og emosjonelle vansker (Tangen 2008). Det sies videre at begrepene som blir brukt påvirker holdningene våre. Tangen skiller mellom tre forståelsesområder: en individuell, en relasjonell og en samfunnsmessig og kulturell forståelse. Den individuelle forståelsesmåten tar utgangspunkt i at det er mangler hos individet. I den relasjonelle forståelsen blir individuelle særtrekk sett på i forhold til normer, krav og betingelser i situasjonen eller livsmiljøet. Den samfunnsmessige og kulturelle forståelsen legger vekt på at en funksjonshemming er en konsekvens av manglende tilrettelegging og av problemskapende og skadelige samfunnsmessige forhold (Tangen 2008). Lorentzen (2009) benytter betegnelsen ”uvanlige barn” om barn som har en medfødt eller tidlig oppstått nevrologisk skade. Han begrunner det med at selv om disse barna har en funksjonshemming, så er de først og fremst barn som alle

andre barn. Hvilke begreper som best dekker dette med en fellesbetegnelse er ikke lett å si. Tangen velger i boka å bruke begrepet “funksjonshemming”. Det å bruke en fellesbetegnelse for mennesker som møter hindringer i sitt daglige virke i forhold til de krav og forventninger samfunnet stiller, er ikke uproblematisk. Som Tangen (2008) nevner kan det innebære en form for stigmatisering og ekskludering fra miljøet rundt dem det gjelder. Samtidig vil det kunne bidra til å legge forholdene bedre til rette for blant annet arbeidsmåter i en opplærings situasjon.

Ut fra Tangen sine forståelsesområder i forhold til hvilken betegnelse som skal brukes på barn som møter hindringer i et ordinært opplæringsmiljø, vil jeg si at barn med språklig funksjonsnedsettelse kommer inn under den samfunnsmessige og kulturelle forståelsen. Det vil si at ved tilrettelegging som fjerner hindrene for læring, vil barnet være mindre funksjonsnedsatt i en gitt situasjon.

Edwards (2005) diskuterer i sin bok begrepet ”disability”, og sier: ”Thus being a disabled person need not entail that one has no abilities” (2005: 6). Det vil da si at selv om man har en funksjonshemming, har man evner. Hva er det så egentlig som gjør at noen får definisjonen funksjonshemmet og andre ikke, blant annet gamle som både er fysisk og mentalt svekket? Han nevner også det at mange som ser på funksjonshemming som et sosialt fenomen hvor det er barrierene i samfunnet som avgjør hvorvidt noen er funksjonshemmet, og nevner blant annet at hvis bussene får ramper til rullestol er ikke rullestolbrukere lenger funksjonshemmet i den situasjonen. Videre sier han at “disablement” er en relasjonell ting, gjerne sett i forhold til andre mennesker på samme alder og innen samme kultur. Et annet poeng som er kontroversielt men som bør nevnes er at begrepet ”disablement” er verdi ladet. ”It describes conditions that are disvalued” (Edwards 2005:7). Han forklarer det med at det er fordi det å være funksjonshemmet er forbundet med det å ha begrensede muligheter for et selvstendig liv.

I NOU 2001:22 Fra bruker til borger, står det at det er vanskelig å finne gode definisjoner på funksjonsnedsettelse som både viser til det medisinsk-biologiske og den relasjonelle siden av det å være funksjonshemmet. ”En trenger et begrep som refererer til individets vanskeligheter med å utføre visse aktiviteter eller funksjoner, og et som refererer til relasjon mellom disse individene og det miljø og samfunn som de lever i” (NOU 2001:21:17). Utvalget bruker begrepene redusert funksjonsevne og funksjonsnedsettelse, og begrunner det med at de viser til: ”... tap av, skade på eller avvik i en kroppsdel eller i en av kroppens

psykologiske, fysiologiske eller biologiske funksjoner” (Sosial og helse departementet 2001:17).

NOU 2009:18 bruker definisjonen ” barn med behov for særskilt hjelp og støtte” (Kunnskapsdepartementet 2009:43), som en fellesbetegnelse for barn som har behov for oppfølging, og det står at begrepet dekker et stort mangfold og at omgivelsene og miljøet spiller en stor rolle. Det presiseres at barnehageloven bruker begrepet nedsatt funksjonsevne, som er i tråd med en relasjonell forståelse av funksjonshemming. Stortingsmelding nr.41 bruker også dette begrepet.

Jeg vil i denne oppgaven forholde meg til og benytte det begrepet som blir benyttet i Rammeplanen fra 2006, det vil si ”barn med nedsatt funksjonsevne” og spesielt for de barna med språkvansker ”barn med nedsatt språkfunksjon” (Kunnskapsdepartementet 2006). I det ligger det at jeg vil se på utfordringene for barn med nedsatt språkfunksjon i en relasjonell forståelse av begrepet, hvor barnets muligheter for språklig deltakelse ligger i den tilretteleggingen som gjøres.

Jeg vil nå se på tilpasset opplæring generelt og videre hvordan det arter seg i barnehagen før jeg sier noe om tilpasset opplæring og barn med nedsatt funksjonsevne. Begreper som den nærmeste utviklingssone (Vygotsky 1993) og stillasbygging (Wood & Bruner 1976) vil bli presentert. Jeg kommer også inn på Vygotskys (2004) teori om begrepsutvikling.

2.2 Tilpasset opplæring

Begrepet tilpasset opplæring er et politisk konstruert begrep, som har mange mulige tolkninger, fra en smal forståelse som går direkte på det enkelte barn og en vid forståelse som er mer ideologisk rettet som en pedagogisk plattform på den enkelte skole (Bachmann & Haug 2006). I følge Bachmann & Haug (2006) synes offentlig styringsdokumenter og reformdokumenter å være klare i sin mening om hva begrepet innebærer, nemlig: “Det handler om å gi en opplæring som passer for den enkelte eleven” (Bachmann & Haug, 2006:8). Spørsmålet er hvordan dette best kan gjøres.

Dale & Wærners (Bachmann & Haug 2006) omtaler differensiert opplæring. Det innebærer at opplæringen skal være et tilpasset, eksemplarisk undervisningsopplegg som strekker seg

etter å innføre alle i en felles, men differensiert opplæring hvor alle får muligheten til å oppnå en lik allmenn utdannelse (Bachmann & Haug 2006:24).

Tangen (Befring & Tangen 2008) sier at tilpasset opplæring innebærer at undervisningen skal legges opp forhold til den enkeltes forutsetninger, men at det ikke skal forstås dit hen at alle elever har rett til individuelt tilrettelagt undervisning. Det er et prinsipp som ligger til grunn for all opplæring og at skolene så langt det mulig skal tilpasse undervisningen til den enkelte elev. Det er i dag ikke noe krav om at tilpasset opplæring skal gis innenfor rammene av en klasse. Klassebegrepet er opphevet og elevene kan deles inn i grupper i forhold til sine forutsetninger. Dette kan føre til større segregering for de med nedsatt funksjonsevne. Forskning viser at de trives bedre og får en større sosial kontaktflate i vanlige klasser (Rognhaug & Gommæs 2008).

Skogen (2004) sier at tilpasset opplæring er en et begrep som forutsetter at læreren starter der eleven befinner seg i sin læring og utvikling og at læringen relateres til læreplanverket og som foregår på en måte og i et tempo som bestemmes av elevens forutsetninger. Det er nærmest uoppnåelig i praksis men må nærmes med små trinn hele tiden.

2.2.1 Tilpasset opplæring i barnehagen

Rammeplanen for barnehagen fra 2006 bruker ikke begrepet tilpasset opplæring direkte, men sier: "Barnehagen skal støtte barns utvikling ut fra deres egne forutsetninger og gi det enkelte barn og barnegruppen utfordringer. Den skal gi et individuelt tilpasset og likeverdig tilbud og gjelder for alle og bidra til en meningsfull oppvekst uansett funksjonsnivå, bosted, sosial, kulturell og etnisk bakgrunn." (Kunnskapsdepartementet 2006:15). Jeg velger å tolke det dit hen at prinsippet om tilpasset opplæring også gjelder barnehagebarn, selv om begrepet opplæring er mer "skolsk" enn begrepet tilbud som fanger alle aktivitetene gjennom dagen. Derfor vil jeg bruke dette begrepet videre i oppgaven når det gjelder det kravet barn med funksjonsnedsettelse har i møte med de daglige aktivitetene i barnehagen. I mange av disse aktivitetene er det lagt inn læringssituasjoner, som sanger, regler, smøre maten sin, navn på pålegg etc. Jeg mener at man derfor kan si at alle har krav på tilpasset opplæring ut ifra barnets forutsetninger, og i alle situasjoner i løpet av dagen. Helland sier at "personalet må prøve å legge til rette for at barnet likevel kan delta i hverdagens aktiviteter sammen med de andre barna - så langt det er mulig"(Helland 2008:466). Det er ikke nok å tenke at barnet

med nedsatt funksjonsevne får spesialpedagogisk hjelp noen timer i uken og at det har en assistent som hjelper til x antall timer i uken i tillegg, og dermed er det tilpasset opplæring. I barnehagen er læringsarenaen alle aktiviteter som skjer i løpet av dagen; måltider, lek, samlingsstund, påkledning etc. og dermed skal alle disse situasjonene være lagt til rette for barn med nedsatt funksjonsevne slik at de skal kunne delta ut i fra sine forutsetninger.

For at barn med en nedsatt språkfunksjon skal kunne fungere i fellesskapet med de andre barna, kan det være nødvendig å trene på språklige ferdigheter enten alene med en spesialpedagog eller i en liten gruppe. Å trene språk på en avdeling med opp til 20 barn i lek og aktiviteter kan være vanskelig, både i forhold til det å forstå hva spesialpedagogen er ute etter rent instruktivt og det å kunne lytte ut enkeltlyder (Rye 2007). Lorentzen sier imidlertid at den eneste måten å lære språk på, er å lære det sammen med andre (Lorentsen 2009). Samtidig så er en av utfordringene spesialpedagogikken står overfor, overveielsene for og i mot ene-trening vs. gruppetrening.

Empirisk data som Helland viser til i Spesialpedagogikk 2008 (Tøssebro & Lundeby 2002) viser at jo mer man tar barnet bort fra gruppen, jo vanskeligere blir det for barnet å bli sosialt inkludert i gruppen. En av forutsetningene for å kunne bli med i leken er derimot at barnet har en språkforståelse som gjør at det kan delta i leken. Dette er et dilemma, og man må i hvert enkelt tilfelle veie for og imot ut fra barnets behov (Helland 2008).

2.3 Den nærmeste utviklingssonen

Vygotsky sa at læring ledet utvikling (Berk & Winsler 1995). Gjennom samarbeid og samvær med andre barn, voksne og lærere konstruerer barnet nye kognitive ferdigheter.

For alle barn gjelder det å finne de rette forutsetningene og de rette metodene for at det skal kunne lære. Vygotsky hevder at det optimale nivået er det hvor barnet mestrer noe, men allikevel må ha hjelp av en voksen eller et mer kompetent barn for å mestre oppgaven fullt ut. Han kaller dette den nærmeste utviklingszone, og definerer den slik:

”the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers”

(Vygotsky i Berk & Winsler 1995:26).

Det er i denne sonen at kognitiv utvikling skjer hevder Vygotsky, og man må fokusere mer på det barnet vil kunne i morgen enn på hva det kan i dag. Det barnet kan alene i dag definerer den funksjonen som allerede er modnet, sonen for den nærmeste utviklingen definerer det som er i ferd med å modnes (Vygotsky 2004). Samtidig som oppgavene bør være utfordrende for barnet, må de heller ikke være for vanskelige. "Barnet kan ikke dra nytte av å imitere en ferdighet som ligger langt over dets nivå. Imitasjon kan derfor bare fungere som hjelp i forhold til ferdigheter og læringsprosesser under utvikling" (Bråten 2002:129). Lærerens rolle blir derfor å finne den sonen som er like over det nivået barnet fungerer alene på, for dermed å etablere kognitive prosesser som er i ferd med å modnes (Berk & Winsler 1995).

For barn med nedsatt funksjonsevne gjelder det også å fokusere på det de kan og vil kunne istedenfor å se på det de ikke kan og ikke vil kunne. Vygotsky (2004) sier at når det gjelder barn med nedsatt funksjonsevne kommer denne utviklingssonen særlig til syne. Ettersom barn med funksjonsnedsettelse som følge av nevrologisk medfødt hjerneskade har nedsatt evne til abstrakt tenkning, ble opplæringen av dem gjort ved hjelp av konkrete. Dette ga ikke de forventede resultater og hemmet de evnene barna hadde til abstrakt tenkning. Man bør isteden hjelpe barnet til å utvikle sin egen indre utvikling ved hjelp av se- og gjøre metoden; en voksen viser barnet hvordan noe skal gjøres og barnet gjør dette ved hjelp av den voksne. Senere vil barnet klare dette alene ved hjelp av de erfaringene det har skaffet seg (Vygotsky 2004). Bråten (2002) sier at den voksne kan verbalisere strategiene og at barnet skal gjenta dem. Etter hvert som strategiene blir internaliserte hos barnet og det klarer oppgavene alene, kan den voksne fjerne seg (Bråten 2002).

2.4 Stillasbygging

For at tilpasset opplæring skal kunne skje, er det viktig at barnet har en voksen som kan mer enn det selv, til å hjelpe seg. Det kan være verbalt med instruksjoner eller ved å vise barnet hva det skal gjøre. Etter hvert som barnet mestrer mer, trekker den voksne seg vekk og barnet klarer seg selv. Dette kalles stillasbygging og kan defineres som følger:

"the scaffolding metaphor sonnotes a support system for children`s efforts that is sensitively turned to their needs. Adults adjust the communication they provide to children`s momentary competence, offering the necessary assistance for mastery

while prompting children to take more responsibility for the task as their skill increases”

(Berk & Winsler 1995:20).

Begrepet er utviklet av Wood & Middleton 1975, Wood, Bruner & Ross 1976 og Wood 1989. Stillaset kan bygges opp igjen på andre områder hvor barnet har behov for hjelp innenfor den nærmeste utviklingssonen til barnet (Hagtvedt & Horn 2008). Den nærmeste utviklingszone er også flytende og vil flytte seg videre og variere avhengig av hvilken situasjon barnet er i. Det som er viktig, i følge Berk & Winsler, er at det som skal læres er noe barnet er interessert i og som har betydning for den kulturen barnet er en del av. De sier videre at læring er noe som skjer i en aktivitet og at det skjer best når man er sammen med andre. For at læring skal skje er det viktig at den som skal lære bort og den som skal lære jobber mot samme mål, og dette må være innenfor den nærmeste utviklingssonen til den som skal lære. For å få det til må læreren hele tiden strukturere oppgavene slik at kravene til barnet er på et passende utfordrende nivå, og at de selv tilpasser sine instruksjoner til det barnet trenger for å løse oppgaven. Samtidig må læreren oppmuntre eleven slik at denne tror at han/hun kan få det til og rose barnet når det får det til. Målet er at barnet skal klare å løse oppgavene selv etter hvert, så læreren må passe seg for ikke å gi for mye hjelp, men også la barnet prøve seg på egenhånd og hjelpe når barnet står helt fast. Berk & Winsler (1995) gir tre strategier i denne prosessen:

” *low-level distancing*: læreren stiller spørsmål om ting som er i umiddelbar nærhet, for eksempel ”hvilken farge er dette?”

” *medium-level distance*: læreren stiller spørsmål som sammenligner to gjenstander som er i umiddelbar nærhet, for eksempel ”hvilken er størst?”

” *high-level distance*: læreren stiller spørsmål som går utover det umiddelbart nære, for eksempel: ”hva vil skje hvis vi legger denne her?”

I stillasbygging er det den voksne som må følge barnets tenkning og oppmuntre det til å ta over mer ansvar etter hvert som kompetansen deres øker.

2.5 Tilpasset opplæring og barn med nedsatt funksjonsevne

Når det gjelder tilpasset opplæring og barn med nedsatt funksjonsevne, sier Bachmann & Haug (2006) at “all spesialundervisning forstås som tilpasset opplæring for de elevene det gjelder...” (Bachmann & Haug 2006:63). Samtidig sier rapporten at spesialundervisningen ikke nødvendigvis er tilpasset de elevene den er ment å være tilpasset, ettersom de som underviste hadde sine arbeidsmåter og rutiner som elevene måtte tilpasse seg. Ofte viser det seg også at barn med ulik problematikk blir tatt ut i samme gruppe, og får felles spesialundervisning, det vil si ikke nødvendigvis tilpasset sine forutsetninger. Tangen (Befring & Tangen 2008) sier at spesialundervisning skiller seg fra tilpasset opplæring ved at spesialundervisning er en rett enkelte har ut fra enkeltvedtak.. Den skal være tilpasset elevens forutsetninger og være individualisert i forhold til eleven som har fått tildelt spesialundervisning. Det innebærer ikke at den må gis som enetimer, men må vurderes ut fra den enkeltes behov.

I følge Vygotsky gjelder de samme utviklingsprosessene hos barn med nedsatte funksjonsevner som hos andre barn (Berk & Winsler 1995). Det er derfor viktig at barn med funksjonsnedsettelse får et tilpasset tilbud og at det blir laget noen rammer i forhold til opplæringen deres, slik at de får mulighet til å utvikle sine evner. Målene for opplæringen må være de samme, likeså den generelle tilnærmingen, men metodene må tilpasses behovene til barnet. Helland (Befring & Tangen 2008) sier at det ikke er noen forskjell på behovene til barn med nedsatt funksjonsevne og andre, men at løsningene må være annerledes.

Målet for opplæring av barn med nedsatt funksjonsevne må være at de får mest mulig ut av sitt potensiale. De som har en nedsatt funksjonsevne tar imot og bearbeider inntrykk på en annen måte enn andre. Abstraksjonsevnen deres er lavere, korttidsminnet og persepsjonsevnen er ofte svakere og evnen til å benytte allerede ervervet kunnskap til å kunne ta til seg ny kunnskap likeså, ifølge Johansson (1988). Vygotsky sier: “ The thesis hold that a child whose development is impeded by a defect is not simply a child less developed than his peers, but is a child who has developed differently” (Rieber & Carton 1993:30). Selv om Vygotsky skrev dette med tanke på døve og blinde, kan det overføres til barn med andre funksjonssvakheter. “...his basic principles of abnormal psychology apply to children with any type of physical or psychological difficulty” (Berk & Winsler 1995: 82). Lorentzen (2009) sier også at barn med nedsatt funksjonsevne vil ha andre måter å tilegne

seg sosiale og relasjonelle erfaringer på, uten at de er kvalitativt annerledes. ”Uvanlige barns sansemessige forstyrrelser, motoriske problemer og hjerneorganiske anomalier endrer ikke noe ved behovet deres for å inngå i samspill og kommunikasjon, men gjør noe med forutsetningene deres for å gjøre det”(Lorentzen 2009:21). De mulighetene vi gir barna bygger på det synet vi har på barn med nedsatt funksjonsevne. Hvis vi legger til grunn at de også har muligheter til å kunne ta til seg læring, er det viktig at vi legger opp opplæringen slik at de kan lære noe. Denne opplæringen vil da måtte legges opp annerledes enn for barn som ikke har denne vansken, men i barnehagen er det viktig at de får lære det samme som de andre barna. Lorentzen (2009) sier også at inkluderingen av barnet i et vanlig utviklingsforløp blir vanskeligere, men ikke umulig. Ofte vil opplæringen ta noe lenger tid enn for andre. Allikevel er det viktig at man har utfordrende mål og stiller krav til innsats også til barn med nedsatt funksjonsevne, innenfor rammene av deres nærmeste utviklingszone. For at læring skal skje, ikke minst for barn med nedsatt funksjonsevne, er det viktig at barna opplever trygghet, glede og tilfredshet. Dette får de gjennom følelsesmessige tilknytninger og kommunikasjon med personene rundt seg (Rye 2007).

Barn med nedsatte funksjonsevner har stort sett oppfølging av spesialpedagog ett visst antall timer i uken. Opplegget til spesialpedagogen kan variere fra ene-trening eller trening i små grupper for å trene på spesifikke ferdigheter som artikulasjon, til hjelp til å fungere sosialt i gruppen. Begge disse innfallsvinsvinklene er riktige og viktige, avhengig av hva det skal trenes på. Hage (2007) konkluderer i sin master oppgave at valgene for opplegg må tas på bakgrunn av barnets fungering og behov (Hage 2007). Rye (2007) skriver at hos barn med språklige utviklingsvansker må det ene-trening til for at de skal kunne utvikle en systematisk kommunikasjon. Johansson (1996) sier også at barn som har vansker med å lære seg språket er avhengig av at nyinnlæring skjer i en uforstyrret situasjon som er strukturert og forutsigbar og tilpasset barnet det gjelder. Etter hvert som barnet lærer ord og begreper i ene treningen, kan dette overføres til andre situasjoner, generaliseres. Hvis vi benytter den nærmeste utviklingszone kan vi si at det et barn lærer alene sammen med en voksen, vil det kunne klare alene i andre situasjoner senere. Man må imidlertid passe på at det ikke bare blir ene-trening. De aller fleste barn har godt av og glede av å gjøre ting sammen med andre barn. I grupper må man passe på at utfordringene er slik at også barnet med nedsatt funksjonsevne opplever mestring. Det å føle at man får til noe, er helt grunnleggende når det gjelder opplæring (Rye 2007).

Lorentzen (2009) sier imidlertid at istedenfor å trene på ferdigheter barnet ikke har, og så føre det tilbake for at det skal kunne fungere i sine naturlige omgivelser, er det et alternativ å ta utgangspunkt i de naturlige utviklingsbetingelsene og se hvordan disse kan tilpasses for barn som har andre forutsetninger for å inngå i samspill og kommunikasjon. Han sier: ”Ut fra den første tilnærmingen blir samspill og kommunikasjon, det vil si det sosiale livet, forstått som et ”sted” barnet etter hvert skal til, mens for den andre forstås samspill og kommunikasjon som et ”sted” barnet allerede befinner seg uavhengig av funksjonsnivå” (Lorentzen 2009:21). Han sier videre at selv om barnet lærer seg å fungere kompetent og selvstendig i de sosiale og relasjonelle situasjonene det blir tilbudt, er veien derfra til å fungere i det alminnelige livet lang. Han sier også at ved å ta utgangspunkt i det som allerede fungerer hos barn med nedsatt funksjonsevne, vil det lettere tilpasse seg det vanlige livet. Livskvaliteten og utviklingsmulighetene til barnet med nedsatt funksjonsevne avhenger av at personene rundt det ser han/henne i sine konkrete omstendigheter og at de ser mulighetene i det.

Jeg har til nå sett på begrepet tilpasset opplæring og vurdert hvordan dette kan anvendes på barn med språklig funksjonsnedsettelse i barnehagen. I det henseende har jeg sett på Vygotsky sin teori om den nærmeste utviklingssone og på prinsippet om stillasbygging. Jeg har også sett på det Vygotsky har sagt om opplæring av barn med funksjonsnedsettelse. Videre vil jeg se nærmere på hvordan barn, ifølge Vygotsky (2004) utvikler begreper. Barn med nedsatt språkfunksjon lærer også ord og begreper i samspill med andre barn og voksne rundt seg i de situasjonene de er i. Fordi innlæringen kan ta lenger tid enn hos andre barn er det en fordel å være så konkret som mulig i situasjonen. Det er det viktig for de som jobber med barna i barnehagen å være klar over, for at de kan tilpasse oppleggene og språket sitt i samlingsstund slik at barna forstår og har mulighet til å videreutvikle sin egen språkforståelse og sitt eget språk.

2.6 Begrepsinnlæring

Når barn skal lære å snakke lærer de det språket som blir snakket av sine nærmeste omsorgsgivere. Det er fortsatt slik at de fleste barn lærer det språket i det landet de vokser opp i først, selv om flere i dag vokser opp med et annet førstespråk enn det som blir snakket i landet de vokser opp i. De som lærer språket i det landet de vokser opp i først, og som har omsorgsgivere som også er fra dette landet, vil samtidig med at de lærer språket i landet,

lære landets kultur. For Vygotsky var det viktig å se barnets utvikling i en historisk og kulturell kontekst. "Det er barnets samhandling med omgivelsene som del av et kollektivt og kulturelt fellesskap som danner grunnlaget for utviklingen som individ" (Bråten 2002:124).

Når det gjelder utviklingen av begrep hos barn så utvikler de seg i flere stadier i følge Vygotsky. Barnet lærer et begrep og vil i begynnelsen teste dette ut for å se hvordan det fungerer. Til å begynne med definerer barnet gjenstander it fra utseende deres, felles trekk gir samme betegnelse, for eksempel ball på alt som er rundt (Vygotsky 2004:134). Etter hvert vil barnet begynne å generalisere og dermed kunne bruke det samme begrepet på forskjellige ting, det er nok for barnet at gjenstanden har visse felles trekk. Barnet kan også bruke ball om alt som triller ettersom det også er en egenskap som en ball har, og om gjenstander som har forbindelser til en ball (Vygotsky 2004). Som en overgang fra barnets forståelse av ordet ball på alt som triller og som har forbindelser til en ball, til den voksnes forståelse av ordet ball, bruker Vygotsky betegnelsen kompleks på disse første forsøk på begrepsdannelse. Barnet går igjennom flere kompleks stadier hvor kriteriene for å få samme betegnelse kan variere fra utseende, for eksempel farge, til funksjon, for eksempel alt som triller. Neste ledd i utviklingen av et begrep er når barnet danner pseudobegreper. De ligner mer på de voksnes begreper, men er fortsatt kompleks og bygger en bro mellom kompleks og begrepsdannelsen (Vygotsky 2004).

"Vi kaller denne typen kompleks *pseudobegreper*, for selv om den generaliseringen som foregår i barnets sinn, fenotypisk likner de voksnes begreper, er den psykologisk sett svært forskjellig fra et egentlig begrep; i sitt vesen er den fortsatt et kompleks"(Vygotsky 2004: 114).

Barnet bruker nå samme betegnelse på en gjenstand som de voksne, men innholdet i begrepet er forskjellig. Ordenes betydning får barnet gjennom samtaler med de voksne og det er en funksjonell ekvivalens mellom begreper og pseudobegreper som gir en vellykket dialog mellom barn og voksne (Vygotsky 2004). Etter hvert som barnet får flere erfaringer om hva en ball egentlig er, vil det skjønne at det som er definert som ball er at den er rund, at den kan trille og sprette i motsetning til hjul som også triller, men som ikke spretter og som sitter på biler. Disse erfaringene får det etter hvert i samtaler med de som er rundt seg og de erfaringer det selv gjør med baller. Innholdet i begrepet ball vil derfor endre seg fra barnet først blir kjent med ordet og til det har gjort det til sitt eget begrep, men ordet ball vil barnet ha med seg som et pseudobegrep fra det er lite.

Rygvold (Befring & Tangen 2008) sier at barn utvikler egne modeller for språklige ytringer på veien til mestring av språket. Det viser seg blant annet i måten de bøyer verb på, for eksempel gidde istedenfor ga. Det som er viktig i denne perioden er å fokusere på innholdet i det barnet sier, ikke på formen (Befring & Tangen 2008). Det som er typisk for en 2 åring i ett land, er ikke nødvendigvis typisk for en 2 åring i et annet land. Ordene de lærer har det innholdet kulturen i landet legger i dem: "Ordene har ingen betydning i seg selv, men vi gir dem betydninger. De gis forskjellige innhold til ulike tider og innen forskjellige kulturer, samfunn, klasser og praksiser" (Nordin-Hultman 2004:43).

Språket utvikler seg i sosialt samspill med omgivelsene, og språkmestring dreier seg ikke bare om ord og setninger, men også om kommunikasjon og sosiale samspillsferdigheter (Befring & Tangen 2008). Tidligere forsøkte man å forklare barns språktilegnelse med arv og miljø. I den nativistiske forståelsen la man vekt på at språktilegnelse var noe vi er biologisk predisponert for. Behaviorismen vektla miljøets påvirkning, og de mente at barn lærer språk på samme måte som andre ferdigheter. Medfødte faktorer legger grunnlaget og språket læres ved imitasjon og ved at omgivelsene belønner korrekt språklig atferd. Den interaksjonistiske teori benytter seg av begge de foregående teoriene og mener at det både er et kognitivt og sosialt aspekt ved måten barn tilegner seg språket på (Befring & Tangen 2008). Vygotsky og Bruner stod for den økte forståelsen for at barnas sosiale samspill og som aktive deltagere i egen språkutvikling var viktige. I nyere sosial-pragmatisk forståelse av språkutviklingen legger man også vekt på at språket er en del av den kognitive, sosiale og kommunikative helhet. Rygvold (2008) sier også at ingen av disse måtene å se barns språkutvikling på alene kan forklare den kompleksiteten utviklingen av barns språktilegnelse er. "Ingen av de nevnte innfallsvinklene kan imidlertid alene forklare kompleksiteten i barns språktilegnelse. Men samlet bidrar de til å understreke at barn tilegner seg språket gjennom komplisert samspill mellom biologiske, kognitive, sosiale og miljømessige forhold"(Befring & Tangen 2008:230).

Barn med nedsatt språkfunksjon vil ofte bruke lenger tid enn andre barn på tilegne seg begreper. I følge Johansson (1996) vil mange av barna ikke vise spesiell interesse for å lære språket og det de lærer er fraser som de gjentar. Hun sier også at det ikke kun er medfødte forutsetninger som forårsaker dette, men også at de voksne rundt barnet heller ikke mestrer å gi barnet det de trenger for å kunne lære seg språket. Som tidligere nevnt utvikler barn språket i samspill med nære omsorgsgivere som bruker språket og setter ord på det som omgir barnet i hverdagen. For at dette skal kunne skje, må omsorgspersonene evne å møte

barnet der det er og ut fra barnets behov (Rye 2007). Rye sier videre at hovedproblemet knyttet til manglende kommunikasjon hos barn med funksjonsnedsettelse er at deres forsøk på kommunikasjon ikke blir oppfattet og at mangelen på respons fører til at forsøkene på kommunikasjon avtar. "Barn med funksjons- og /eller utviklingsforstyrrelser har derfor ofte ikke lært hvordan de gjennom sine initiativ, reaksjoner og forsøk på å kommunisere kan påvirke hverdagens situasjoner og verden omkring seg" (Rye 2007:92). Det sier seg selv at det da ikke blir enkelt å utvikle et funksjonelt språk. Ansvar ligger hos omsorgspersonene, behovet for kommunikasjon med personer rundt seg er til stede hos alle barn. Det er gjennom dette samspillet og kommunikasjonen at verden blir til og at begrepene som barnet tilegner seg, gir mening og som igjen er forutsetningen for utvikling av språk (Rye 2007). "Uansett hvor funksjonshemmet et barn kan være, vil det alltid forsøke å kommunisere og skaffe seg informasjon om sin omverden" (Rye 2007:91).

Rygvold (Befring & Tangen 2008) sier at selv i gruppen av barn som har en medfødt svikt i henhold til å utvikle språket, er det mange som vil utvikle et velfungerende talespråk, mens andre i liten grad utvikler språket. Språkutviklingen vil gjerne være langsommere og mer ufullstendig og ha begrensninger i forhold til kognitiv fungering. Språket vil være konkret og knyttet til her-og nå situasjoner (Befring & Tangen 2008). Rye (2007) sier at det er i samspillet med nære omsorgsgivere at barnet vil utvikle begreper. De erfaringer og sanseinntrykk de får i dagliglivet vil gradvis gjenkjennes og fremstå med mening og dermed danne grunnlaget for begreper. Også her er det de sosiale relasjonene, kommunikasjonen og samhandlingene som er det grunnleggende (Rye 2007).

For Vygotsky var det viktig at barn med nedsatt funksjonsevne fikk opplæring i samme miljø som normalt fungerende barn (Rieber & Carton 1993). Det vil si i fellesskap med de andre hvor de kan lære seg samfunnets normer og regler. Han mente at hvis vi frarøvet barna dette, og ikke tilrettela for dem, ville vi gjøre dem enda mer handikappede. Ved å få tilrettelagt sin opplæring sammen med normalt fungerende barn, vil barn med nedsatt funksjonsevne lære seg tilnærmet det samme og i den samme settingen som alle de andre og derved være bedre rustet til å møte utfordringene i lokalmiljøet. Han sier videre at hvis et barn blir understimulert i miljøet sitt og ikke får den rette oppfølgingen vil det kunne føre til at barnet utvikler tilleggshandikap, "secondary complications" (Rieber & Carton 1993:133). I forhold til barn med språkproblemer kan man da si at hvis de ikke blir møtt i sine forsøk på kommunikasjon, vil de ikke utvikle et funksjonelt språk og dermed ikke bli i stand til å kommunisere med sine omsorgsgivere og heller ikke utvikle den forståelsen

av omverdenen generelt som de kunne ha gjort om de hadde hatt et funksjonelt språk (Rye 2007).

For Vygotsky var det største problemet til barn med nedsatt funksjonsevne om de ikke fikk muligheten til å ha positivt samvær med voksne og jevnaldrende. Fikk de ikke det, vil de utvikle større problemer i forhold til sin kulturelle utvikling og utviklingen av høyere mentale funksjoner. Han sa derfor at barn med nedsatt funksjonsevne burde bli inkludert i vanlige aktiviteter sammen med andre så mye som mulig. Det vil hjelpe både den sosial og språklige utviklingen deres. Vygotsky sa også at i forhold til barn med nedsatt funksjonsevne var det viktigere å tenke på det de kan, enten alene eller sammen med en annen, enn på det de ikke kan. Ved å fokusere på det barnets styrker, er det større sjanse for at lærerne vil bygge effektive stillas innen den proksimale sone i forhold til oppgavene som barnet skal løse og dermed styrke evnene til barnet (Berk & Winsler 1995).

I barnehagehverdagen er det mange muligheter til å kunne møte barnet der det er og til å jobbe med å utvikle barnets språk. Hagvedt (Befring & Tangen 2008) sier at det er flere situasjoner hvor de voksne bevisst kan utnytte dette, blant annet i av-og påkledning situasjoner, mat situasjonen, ventesituasjoner og på turer. I disse situasjonene vil man ha tid til å kunne ha dvelende og undrende samtaler og lærende dialoger ut fra den utviklingssonen barnet er. Dialogenes perspektiver kan også varieres, man kan snakke om virkeligheten i et her-og nå perspektiv, men også løfte samtalen til det der og da perspektiv, i de tilfellene barnet er klar for det. Dermed løfter man språket i abstraksjonsnivå og situasjonsuavhengighet. Det er imidlertid viktig at den voksne hele tiden toner seg inn på det emosjonelle, intellektuelle og språklige sonen barnet befinner seg i. "Oppmerksomheten møter barnets oppmerksomhet, det snakkes om det barnet er opptatt av, og barnets ytringer utvides semantisk og syntaktisk innenfor barnets nærmeste utviklingssone" (Befring & Tangen 2008).

I en artikkel beskriver Janitz og Ballari (2008) hvordan de bruker konkreter i forhold til å utvikle begreper hos barn med nedsatt språkfunksjon. De bruker eventyr som utgangspunkt og jobber systematisk for å utvikle språkforståelsen hos barna. De sier: "Barn med språkvansker har ofte store problemer med å forstå ordene. De er helt avhengig av at språket konkretiseres og visualiseres. De har behov for å manipulere ordene – "gripe begrepene" " (Janitz 2008:50). Ved å bruke eventyr, for eksempel "Gullhår og de tre bjørnene", med konkreter kan man for eksempel jobbe med begrepene stor liten, hard myk, kald varm ved å

bruke stor og liten bjørn, hard og myk seng, kald og varm grøt. Hard og myk og kald og varm kan ytterligere forsterkes ved at man har med seg en myk ”madrass” til den myke sengen, og at man har med kald og varm grøt som barna kan få smake på. Når eventyr blir formidlet på denne måten i samlingsstund, blir barna med nedsatt språkfunksjon også inkludert ved at språket konkretiseres samtidig som eventyret blir fortalt. Barna lærer kulturformidling og konstruerer sin egen språkforståelse ut fra eventyret som blir formidlet. Dette stemmer med Vygotskys teorier om at språk læres i sosiale kontekster og gjennom samhandling med andre.

Johansson (1996) sier at barn med nedsatt språkfunksjon kan ha vansker med å overføre det de har lært i en situasjon til en annen situasjon, for eksempel samlingsstund. For at barnet skal mestre dette, er det avhengig av at de voksne rundt det, trer støttende til og møter det og hjelper med å tilpasse det språket det har lært til den situasjonen det er i bygger stillas. ”Det er i nettverk av ”gode” voksne og ”gode” kamerater at B* kan lære hva han skal bruke språket til” (Johansson 1996:18). Hun sier at i en overgangsperiode kan tegn til tale være et godt supplement. Det er viktig at de voksne krever at barnet bruker språket og ikke lærer det opp til å bli en passiv mottaker som svarer med ja og nei når vi spør om noe. Vi må også lære å lytte til det barnet sier og gi barnet tid til å uttrykke seg og bruke de ord og begreper det har lært. ”Han må betraktes som et subjekt som har noe å bidra med” (Johansson 1996: 18).

Kort oppsummering

Jeg har nå sett på hvordan barn både med og uten nedsatt språkfunksjon tilegner seg begreper og utvikler kommunikasjonsferdigheter i sitt nær- og opplæringsmiljø. De voksne på avdelingen må møte barnet der det i alle situasjoner i løpet av dagen for å kunne hjelpe det til å utvikle språket sitt. I samlingsstund er det en større gruppe, men ved hjelp av konkrete og bevisst språkbruk, kan den voksne nå barna i sin nærmeste utviklingszone. Videre vil jeg nå se på hvorfor noen barn får nedsatt språkfunksjon. Hvordan kan man best mulig legge til rette for at barna med nedsatt språkfunksjon skal kunne forstå det som foregår i en samlingsstund i barnehagen og kunne bruke denne arenaen til å utvikle sitt eget språk? For å se på det har jeg benyttet systemteori og sett på hvordan man kan starte et endringsarbeid for kunne organisere samlingsstund til beste for alle barna. Jeg vil nå se på noen forskjellige årsaker til at noen barn utvikler nedsatt språkfunksjon.

2.7 Hjernens utvikling i forhold til barn med nedsatt språkfunksjon

I følge Smith (1996) skiller man mellom medfødte utviklingsforstyrrelser og tidlig ervervede utviklingsforstyrrelser når det gjelder barn som har nedsatte funksjonsevner. I den første gruppen oppstår forstyrrelsen i sentralnervesystemet i løpet av de første 20 ukene av svangerskapet. Årsaken til forstyrrelsene kan være arvelige faktorer eller miljøfaktorer forbundet med infeksjoner, for eksempel rødehunder eller toksiske påvirkninger som skader relatert til stort alkoholforbruk hos moren (Smith 1996). Konsekvensene kan da være et stort antall arvelige syndromer og kromosomavvik. Forstyrrelsene i de medfødte utviklingsforstyrrelsene gir ofte alvorlige konsekvenser for barnet. De tidlig ervervede utviklingsforstyrrelsene vil gjerne være mindre alvorlige enn de medfødte utviklingsforstyrrelsene. De skjer i den siste delen av fosterstadiet og det første leveåret.

Hjernen er delt inn i høyre og venstre hjernehalvdel. Det har vist seg at det er venstre hemisfære av hjernen som er viktig for individets språklige uttrykksevne, men at også høyre hemisfære har visse ekspressive språkfunksjoner (Smith 1996).

Det kan være mange mulige årsaker til språklige problemer. Det første man ifølge Smith (1996) må skille mellom er språklige utviklingsvansker som innebærer mangelfull språkervervelse og barneafasi som medfører tap av tidligere ervervet språkferdigheter på grunn av nevrologisk skade. I denne oppgaven vil jeg først og fremst ta for meg dem som tilhører den første gruppen, de som har større problemer med å tilegne seg språket enn de fleste andre på grunn av medfødt nevrologisk skade. Barn som kommer fra et språkfattig miljø og barn med to språklig bakgrunn kan også ha de samme vanskene med å tilegne seg språk, og løsningene på språkinnlæringen kan være de samme, men det er ikke dem jeg har hovedfokus på her.

Så lenge barnet hører normalt, er grunnen til problemene gjerne en hjerne dysfunksjon (Smith 1996). Barn som vokser opp i et språkfattig miljø, vil ha problemer med å tilegne seg språket, det samme vil barn med en forsinket hjernemodning ha. Ofte er det vanskelig å si akkurat hva som er årsaken til den forsinkede språkutviklingen. Det er først i 3 års alderen at man kan begynne å si noe om dette ettersom det først er da språkutviklingen stabiliserer seg og man kan se de individuelle forskjellene. De mest merkbare symptomene på en annerledes språkutvikling er uoverensstemmelsen mellom forståelse og produksjon. Vanligvis følger

forståelsen av det som blir sagt, og det barnet selv klarer å produsere hverandre. Når det ikke skjer og det avviker i den ene eller andre retningen, må man være oppmerksom. Grunnen til språklige utviklingsvansker er mest sannsynlig en unormal hjerneutvikling. Grunnene til dette er nevnt tidligere. Det kan også i følge Smith (1996) virke som om at testosteron har en negativ påvirkning på hjernemodningen ettersom det er flere gutter enn jenter som har språklige problemer. Testosteron forsinker hjerneutviklingen. En annen og mer sannsynlig grunn til språklige utviklingsvansker er genetiske faktorer. Enkelte kromosomavvik er forbundet med spesifikke språkvansker. I denne gruppen finner vi blant annet Downs syndrom. Downs syndrom barn synes å ha spesielt store vansker med å tilegne seg språk og med abstrakt tenkning. Undersøkelser viser også at barn med Downs har problemer med førspråklig kommunikasjon. De bruker ikke så mange ikke-språklige aktiviteter når de skal be om en gjenstand som det normalt utviklede barn på samme mentale nivå gjør. De har også problemer med å ha et felles fokus mot gjenstander. Barn med Downs har også vansker i forbindelse med bearbeidelse av språklig informasjon og hukommelse. Språkutviklingen går langsommere enn den motoriske og kognitive utviklingen (Smith 1996).

Lorentzen (2009) sier at barn som har en medfødt eller tidlig oppstått neurologisk skade, syndrom eller diagnose først og fremst er barn som alle andre barn. Forutsetningene deres for å kunne lære og å forholde seg til andre i omgivelsene sine er annerledes, men selv om årsaken til den nedsatte funksjonen er biologisk og neurologisk, er konsekvensene sosiale og relasjonelle (Lorentzen 2009).

2.8 System

For at alle i skolen og barnehagen skal kunne få utviklet seg best mulig i forhold til sine forutsetninger, må skolen og barnehagen legge til rette for at det skal skje. Det igjen avhenger av at skolen og barnehagen er i utvikling. Skogen (2004) sier at man må forbedre praksis og lære av prosessen, slik at en kan bli stadig bedre. Det er i dag en målsetting om tilpasset opplæring for alle. Skogen (2004) sier at dette i praksis er uopnåelig, men at man allikevel må nærme seg målet med små trinn og hele tiden i en kontinuerlig forbedringsprosess. For at det skal kunne skje må alle involverte ha fokus på brukeren, i dette tilfellet eleven. Alle må ha samme forståelse av tilpasset opplæring og det systemet eleven er en del av. Når eleven ikke fungerer som ønsket av lærere og andre, eller ikke oppnår ønskede resultater ut i fra forutsetninger, må det endringer til. Da kan man velge å se

det i et individualistisk perspektiv eller en individuell årsaksforklaring hvor man tillegger barnet problemet. Man vurderer at barnet bryter med det vanlig og dermed må det være ”sykt”. Nordahl (2002: 43): ”Anvendt på skolen er konsekvensen av denne type kunnskap at lærings- og atferdsproblematikk blir forklart patologisk ved at årsaken til disse problemene er å finne som en egenskap, skade eller sykdom hos den enkelte elev”. Han sier videre at det er den sosiale og kulturelle verden omkring oss som styrer oss og vår atferd. Det er strukturene som danner betingelsene for vår atferd i det systemet vi befinner oss i. Hvis vi ønsker at eleven skal endre atferd, kan vi begynne med å endre måtene vi opptrer på.

2.8.1 Systemteori

Ifølge Schødt & Egeland (1993) finnes det en rekke systemteorier. De fleste har utgangspunkt i biologi og zoologi, fysikk eller computerteknologi og er senere utviklet og generalisert slik at de kan benyttes overfor sosiale systemer.

Et system er grunnenheten i systemteori og kan defineres som ”*Et system er et sett komponenter (objekter), med relasjoner mellom komponentene (objektene) og mellom deres egenskaper*” (Schødt & Egeland 1993:45). De sier videre at det her er underforstått at det er hele helheten som skal forstås og at det må skje gjennom delenes samhandling med hverandre. Kriteriene som må oppfylles for at noe skal kunne kalles system er at dets komponenter samhandler på en måte som er forskjellig fra måten komponentene samhandler med komponenter utenfor systemet og at samhandlingen varer over tid. Slik sett kan vi kalle avdelingen i barnehagen et system. Videre kan vi definere det som et sosialt system ettersom det består av en gruppe mennesker som samhandler gjennom personlig kontakt hver dag. Gjennom denne kontakten påvirker de og blir igjen påvirket av de andre. Avdelingen er igjen et medlem av de andre systemene (avdelingene) i barnehagen. Barnehagen kan dermed kalles et suprasystem, (Schødt & Egeland 1993). Alle systemer har også flere subsystemer, det vil si systemer under systemet. I barnehagen vil det si at avdelingen er systemet og diverse leke grupper er subsystemer. De atskiller seg fra andre subsystemer ved at samhandlingen blant komponentene er forskjellig fra samhandlingen blant andre komponenter i andre subsystemer. Schødt & Egeland (1993) sier videre at samtidig som hvert enkelt medlem av systemet er et system i seg selv så er de også premissleverandører til systemet. For å forstå systemet er det en forutsetning at man veksler mellom systemets deler og systemet som en helhet. Personene i systemet påvirker og blir påvirket av de andre medlemmene i systemet. Denne påvikningen kan kalles ”feedback”. ”*Feedback vil si*

tilbakemelding om hvilken funksjon en har på omgivelsene, slik at tilbakemeldingen påvirker ens handlinger” (Schødt & Engeland 1993:50). På avdelingen i barnehagen kan man si at hvis barna ikke vil sitte stille i samlingsstund, så er det den voksne prøver å formidle ikke særlig spennende. Ved å endre opplegget slik at barna synes det er spennende er det større sjanse for at de vil de sitte stille og følge med.

I følge Nordahl (2002) så er kommunikasjonene mellom den voksne og eleven en viktig faktor i forhold til å skape gode relasjoner i systemet lærer/elev. Ved å endre sin kommunikasjon med eleven kan læreren endre relasjonen til eleven og dermed bedre læringsutbytte til denne.

Vygotsky så også viktigheten av at alle barn får utvikle seg gjennom sitt potensial i et sosialt miljø sammen med andre, og at det er her relasjoner til andre dannes. Systemteori bygger på relasjoner mellom mennesker, så for å kunne til rette legge best mulig for barn med en språklig funksjonsnedsettelse må man se på relasjonene i gruppen som kan betegnes som et sosialt system (Berk & Winsler 1995).

2.8.2 Innovasjonsarbeid

Skogen (2004) sier at dersom de skolepolitiske intensjonene om tilpasset opplæring skal følges opp, må det utvikles ny kompetanse og endring av praksis. For å få til dette må man drive med innovasjonsarbeid, det vil si man må utvikle nye arbeidsformer eller prosesser. ”En innovasjon er en planlagt endring som har til hensikt å forbedre praksis” (Skogen 2002:49). Dette må være i forhold til noe, og i skole og barnehage kan man si at målet er tilpasset opplæring for alle, det vil si at det er brukergruppen som er i fokus. Det er flere former for innovasjonsstrategier, jeg velger her å se nærmere på P-S-strategien som Skogen presenterer, ettersom den inneholder konkrete punkter å forholde seg til. Det er noe som kan lette en endringsprosess. Det er også viktig at alle involverte er med i en slik prosess. P-S strategien står for problemløsningsstrategien og tar utgangspunkt i et opplevd og følt behov for endring av dem det angår. For at alle skal føle et eierforhold til endringsprosessen, er det en god ide at behovet for endring kommer nedenfra i organisasjonen og ikke blir tredd nedover hodene fra oven. Skogen sier at for at innovasjonsarbeidet skal lykkes, må en være ganske sikker på at ideen har god støtte i hele organisasjonen. Neste steg er å identifisere problemet som behovet for endring kommer fra. Det skal beskrives, avgrenses, konkretiseres

og presiseres. Når det er klart, blir det viktig å ta utgangspunkt og konkretisere dette i både elevenes behov og de rammebetingelser som finnes rundt eleven. Som rammebetingelser kan her nevnes lærernes arbeidsmetoder og organisering av undervisningen. Det er viktig at det blir brukt tid på dette punktet og at alle er med på å utrede og beskrive problemet. Neste punkt er ressurser. Nå skal man skaffe seg de kunnskapene og ideene man trenger for å kunne sette i gang forbedringsarbeidet. Her må man se på hvordan man kan skaffe seg nødvendig kompetanse og kunnskap og hvilke muligheter som ligger i dette. Samtidig skal man være klar over de barrierene man må forholde seg til. Barrierer her kan være at det er noen i organisasjonen som ikke vil være med på endringer og som prøver å motarbeide de endringsforslagene som dukker opp. Man kan begynne å se på løsninger når de første tre fasene er på plass. ”Det anbefales at det avdettes god tid til arbeidet i denne fasen, hvor løsningsforslag og planen for implementering av endringsarbeidet utformes i samarbeid mellom alle de involverte aktørene” (Skogen 2002:63). Man bør også forberede seg på hvordan man vil håndtere barrierer som kan oppstå underveis. I den siste fasen skal endringen implementeres og evalueres. Man må da se om man har nådd mål man satte seg. Det er nå forbedringsarbeidet får konsekvenser for praksis, og er viktig i forhold til den enkelte som skal utøve endringene. Det at det er etablert et eierforhold til endringen er viktig for at man skal lykkes i denne fasen. Eierforholdet er noe som må opprettholdes og videreføres også nå. Om det fortsatt er noen barrierer igjen, må de arbeides med nå. ”Det er imidlertid viktig å holde fast ved at kjernen i alt pedagogisk innovasjonsarbeid er lærerens evne og vilje til kritisk og kreativ refleksjon omkring sin egen praksis” (Skogen 2004:61).

I forhold til min egen undersøkelse kan man si at om de voksne føler at samlingsstund ikke fungerer som de synes den skal, så har de mulighet til å gå inn og endre rammene og organiseringen i en prosess slik Skogen foreslår i P-S strategien.

Kort oppsummering

Jeg har nå sett på systemteori og hvordan denne tenkningen kan ligge til grunn for å kunne organisere en samlingsstund som er best mulig tilpasset alle barna som deltar, også de med en språklig funksjonsnedsettelse. Jeg vil tilslutt i dette kapitlet se på hvordan samlingsstunden tradisjonelt er organisert både fysisk og innholdsmessig og hva det kan ha å si for barn med nedsatt språkfunksjon.

2.9 Samlingsstund

Det at det er barn med språkvansker i samlingsstund, gjør at det viktig å tenke nøye gjennom om barnet har forutsetninger for å forstå hva samlingen dreier seg om. I samlingsstunden i barnehagen samles alle barna til en felles stund hvor de voksne går igjennom et tema, leser bok og synger sanger. Barna sitter gjerne i en semi sirkel enten på gulvet eller benker/små stoler. Reich (1996:12) definerer samlingsstund slik: "Samlingsstund er når en gruppe barn og voksne i barnehagen sitter samlet, ofte i en sirkel, og har felles aktiviteter under ledelse av en eller flere voksne. Den er et fast punkt på dagsordenen i barnehagen og holdes på et bestemt sted til en bestemt tid". Hun sier også at samlingsstunden kan sees på som et ritual eller seremoni som også kan defineres som en fastsatt ordning eller orden. Ritual holdes også som regel på et bestemt sted til en bestemt tid og etter bestemte regler. I Reich sine undersøkelser viser det seg at samlingsstundene inneholdt opprop, hvilken dag/dato det er i dag, sang, lek og samtale. Samlingsstunden kan også sees på som en undervisningstime hvor det temaet avdelingen jobber med blir gjennomgått. I den forbindelse og i samtalene med barna kan samlingsstunden brukes som en læringssituasjon i forhold til barnas begrepsinnlæring og språkutvikling. Utfordringen her ligger i at det som oftest er store grupper og at det dermed blir vanskeligere å gjennomføre samtaler som alle barna kan ha utbytte av. Det blir den voksne som leder samtalen og som bestemmer hvem og når noen får si noe, og dette kan føre til at det blir begrensinger i samtaleoppbyggingen. Den voksne vil gjerne at flest mulig skal få si noe, noe som igjen kan føre til at svarreplikkene blir korte og at det ikke gis rom for noe eget bidrag fra barnet (Reich 1996).

Hvis et barn ikke forstår hva som foregår i samlingsstunden, vil det kunne bli uinteressert og vil kunne finne på noe annet å fange oppmerksomheten sin med. Det kan være seg å fikle med noe som er tilgjengelig, forsvinne inne i sin egen verden eller rett og slett gå sin vei og der med skape frustrasjon hos de voksne som vil at barnet skal sitte på plassen sin og følge med. Problemet blir tillagt barnet. Problemet er ikke barnet, men situasjonen det er i. "Det var barnas problemer. Ut i fra en poststrukturell synsmåte kan vi i større utstrekning tenke oss at problemene oppstår i barnets møte med barnehagens og skolens konkrete organisering og undervisningsformer" (Nordin-Hultman 2004:186). Hun sier videre at problemene til barna blir sett på som produkter av barna og at de blir patologisert. Når problemer oppstår er det barna som skal endres og tilpasses (Nordin-Hultman 2004). Denne tenkningen har gjort det vanskelig å se barna som deltagere i en pedagogisk sammenheng og dermed bort fra

pedagogikkens utforming, vekk fra de oppgavene barna får (Nordin-Hultman 2004). Isteden er det viktig at de voksne tenker ut i fra barnets ståsted og at metodene blir varierte med hensyn til at i en barnegruppe på 18 barn fra 3 til 5 i alder vil forskjellene være store. Nordin-Hultman (2004:185) sier: ”Meningen med barns væremåter kan vi ofte finne i det vi kan se i de konkrete situasjonene”. Hun sier med dette at barnet ”er” i den situasjonen det er i og med de mulighetene og hindringene det gir og grunnen til at de handler som de gjør finnes i den aktuelle situasjonen. Som tidligere nevnt i forhold til systemer og systemteori, så kan man endre strukturene i samlingsstund, blant annet, ved å endre på kommunikasjonen mellom barna og de voksne (Nordahl, 2002). Når det gjelder barn med nedsatt språkfunksjon er, i følge Eggen (2007) hvordan personalet ser på barnet med språkproblemer er avgjørende for hvordan tilbudet rundt barnet blir tilrettelagt. Hvis personalet ser at problemet ligger i omgivelsene mellom dem og barnet, vil de kunne legge til rette for at barnet skal forstå. Rye (2007) sier også for at barn med språklige problemer er det viktig at de får følelsen av å bli forstått.

Oppsummering.

Jeg har sett på hvordan barn både med og uten språklig funksjonsnedsettelse tilegner seg språk og hvordan de voksne kan møte barnet i situasjoner i løpet av dagen for å hjelpe det med språkutviklingen. Barn utvikler språk i samhandlinger med andre barn og voksne rundt seg i de situasjonene det er i. Samlingsstund blir da en fin anledning til å kunne sette fokus på språk og begrepsutvikling. De voksne må være bevisste på hva de ønsker å oppnå, og legge opp samlingsstund slik at de når barna i sin nærmeste utviklingssone. Jeg har her tatt utgangspunkt i det Vygotsky sier om hvordan barn, både med og uten funksjonsnedsettelse, tilegner seg språk og hvilke premisser han sier må ligge til grunn for denne opplæringen. I det henseende er det viktig å se på hvordan organiseringen av samlingsstund foregår, både innholdsmessig og den praktiske gjennomføringen. Den nærmeste utviklingssone og stillasbygging blir viktige momenter her når det gjelder å tilpasse samlingsstunden til barn med språklig funksjonsnedsettelse. Hvordan de voksne ser på barnet med språklig funksjonsnedsettelse blir viktig i forhold til om problemene blir tillagt barnet eller om de ser at organiseringen og måten innholdet blir formidlet på har noe å si for om opplegget er tilpasset barnet eller ikke. Dette er momenter jeg kommer tilbake til i kapittel 4 og 5. I neste kapittel vil jeg gjøre rede for de metodene jeg har benyttet for å finne ut om samlingsstund i barnehagen kan sies å være tilpasset barn med nedsatt språkfunksjon.

3. METODE

Tittelen på studien er ”Hvordan er samlingsstunden i barnehagen tilpasset barn med nedsatt språk funksjon?”. Med andre ord, legger avdelingen til rette for at noen barn har behov for at samlingsstunden er spesielt lagt til rette for at de skal få utbytte av den? For å finne nærmere ut av dette har jeg oppsøkt opp to kommunale barnehager og foretatt observasjoner og intervjuer. Jeg mener at ved å observere først og intervju etterpå vil jeg få best mulig inntrykk av hvordan avdelingene tilrettelegger samlingsstund. Da vil jeg også få mulighet for å spørre om hvorfor organiseringen ble gjort som den ble gjort og om tilpasset opplæring ble tatt hensyn til under planleggingen. Ettersom jeg vil vite om de pedagogiske vurderingene som er gjort, har jeg valgt å intervju de pedagogiske lederne på avdelingene og også observere samlingsstunder som de leder.

3.1 Kvalitativ metode

Jeg har valgt kvalitativ tilnærming ettersom det er det som vil gi en best mulig innsikt i det jeg er interessert i å finne ut, hvordan de pedagogiske lederne tenker i forhold til planlegging av samlingsstund hvor det er barn med nedsatt språkfunksjon tilstede (Postholm 2005). Jeg er interessert i å få vite hva informantene tenker om problemstillingen og det vil være vanskelig å få dette frem i en kvantitativ undersøkelse. I en kvantitativ metode blir alle funn gjort om til tall og mengdeundersøkelser, så blir statistiske undersøkelser gjennomført. Det blir dermed lite rom for tolkning av situasjoner, handlinger og sammenhenger (Holme & Solvang 1996). For å få vite hva informanten begrunner sine handlinger med, som er det jeg er ute etter, blir det dermed riktigere å bruke en kvantitativ tilnærming. Jeg vil da kunne tolke det jeg ser, og spørre om grunnene til handlingene og dermed få et grundigere svar og en større forståelse for det jeg er ute etter. Det er informantenes erfaringer som er interessante. Selv om man har en intervjuguide som man skal holde seg til, er den fleksibel nok til at man kan stille opplysende spørsmål om det er noe som ikke kommer helt klart frem eller det noe man ikke helt skjønner (Kvale 2006).

En ulempe med den kvalitative metoden, er at det ikke er mange informanter slik at det blir vanskelig å generalisere. En kvantitativ metode vil kunne håndtere langt flere informanter og

dermed gi et bedre grunnlag for generalisering. Derimot vil den kvalitative tilnærmingen i større grad prøve å forstå problemstillingen, mens den kvalitative vil forklare den.

3.2 Vitenskapsteori

For bedre å forstå det som foregår i samlingsstund og de tanker den pedagogiske leder har, har jeg valgt en hermeneutisk og fenomenologisk tilnærming i henhold til den vitenskapsteoretiske tilnærmingen.

I følge Kvale (2006) er fenomenologi og hermeneutikk passende å bruke som vitenskapsteoretiske metoder i et kvalitativt forskningsintervju. Fenomenologien forutsetter at intervjueren er flink til å lytte fordomsfritt til det intervjuobjektet sier uten å komme med egne tolkninger underveis. Når man senere skal tolke det den intervjuede har sagt, har man mange muligheter til å tolke dette innenfor den hermeneutiske sirkel hvor man hele tiden veksler på å se deler og helheter og det gir rom for flere tolkningsmuligheter. Tolkningene begynner allerede ved innsamlingen av data (Kvale 2006).

3.2.1 Hermeneutikk

Hermeneutikk betyr "læren om tolkning" (Dalen 2004). Den oppstod ved at man hadde behov for å utvikle metoderegler for å kunne fortolk tekster og å kunne fokusere på et dypere meningsinnhold enn det umiddelbare. For å oppnå dette må innholdet sees i henhold til helheten, helheten må igjen sees i henhold til delene som utgjør den. Helheten må hele tiden bli endret ettersom de forskjellige delene som danner helheten, blir tolket. Man prøver å forstå helheten ved å forstå delene, og motsatt, forstå delene ved å forstå helheten. Dette kalles den hermeneutiske sirkel. Det å se det kvalitative intervjuet i et hermeneutisk perspektiv vil si at intervjueren har "... en tolkende lytting til det mangfoldet av betydninger som ligger i intervjupersonens uttalelser, med særlig vekt på muligheten for stadige omtolkninger innenfor intervjuets hermeneutiske sirkel" (Kvale 2006:81). Intervjueren vil hele tiden tolke det den intervjuede sier ut i fra sine egne erfaringer. Det er også en av grunntankene i hermeneutikken, at tolkeren hele tiden tolker ut i fra egne erfaringer. I forhold til min egen undersøkelse vil det si at når de pedagogiske lederne forteller om hvordan de tenker rundt planleggingen av samlingsstunden, så tolker jeg dette ut fra min egen erfaring med dette. For eksempel så sier begge at for å få til det de vil er de avhengig av

bemanningen. Jeg tenker da umiddelbart ”nok bemanning”, mens det godt kan bety kompetansen til bemanningen.

3.2.2 Fenomenologi

I Postholm (2005) defineres fenomenologi på følgende måte: ”Fenomenologiske studier beskriver den meningen mennesker legger i en opplevelse knyttet til en bestemt erfaring av et fenomen”(Postholm 2005:41). Videre blir det sagt at målet med denne tilnærmingen er å finne flere enkeltmenneskers opplevelse av et fenomen. Hvordan man opplever et fenomen eller en situasjon avhenger av den enkeltes erfaringsbakgrunn og verdier. Hensikten med fenomenologiske studier blir å finne det perspektivet forskningsdeltakeren har i den gitte situasjonen det forskes på. De kan ikke observeres, man må snakke med dem for å få tak i opplevelsen de har (Postholm 2005). Det er viktig å være klar over sine egne holdninger og erfaringer når man tolker det som blir sagt. Fenomenologien legger vekt på at den som intervjuer legger alle egne erfaringer til side for å prøve å sette seg inn i den intervjuedes verden. ”Menneskets subjektive opplevelse står sentralt i fenomenologien” (Dalen 2004:20). Giorgi har utviklet fem trinn i et analysesystem for fenomenologien. Det begynner med at man forsøker å forstå helheten, deretter finner man frem til noen meningsbærende temaer som man beskriver og tolker. Tilslutt tolker man det hele i et overordnet teoretisk perspektiv (Dalen 2004). Grunnen til at jeg har valgt denne retningen er nettopp det at jeg vil prøve å forstå hvordan og hvorfor de pedagogiske lederne planlegger og tenker som de gjør. Det som er viktig for meg er å vite hva de snakker om, men å legge mine egne synspunkter til side. Selv om Postholm (2005) sier at intervju vanligvis er den eneste datainnsamlingsmetoden som kan brukes i fenomenologiske studier, har jeg valgt å observere i forkant av intervjuene (Postholm 2005). Grunnen til det er at jeg da kan finne spørsmål som går direkte på hvordan den enkelte pedagogiske leder gjennomfører samlingsstund. Blant annet så jeg i den ene barnehagen at de hadde opprop om hvem som skulle få trekke lapp av kalenderen den dagen. Den pedagogiske lederen sa ikke navnet, men at det var ”jente, rosa crocks...” og så skulle barnet selv skjønne hvem det var. For et barn med nedsatt språkfunksjon ville jeg tro at dette var vanskelig, slik at det var noe jeg spurte nærmere om under intervjuet.

3.3 Observasjon

Observasjon og feltarbeid er vanlige arbeidsmetoder i forskning når en ønsker å se hva som skjer i sosiale sammenhenger (Hammersley & Atkinson 2004). Næss (Fugleseth & Skogen 2006) sier at vi bruker alle våre sanser når vi observerer. Vi har med oss vår bakgrunnskunnskap, våre holdninger og erfaringer som vil påvirke det vi ser og hvordan vi tolker det vi ser. Postholm (2005) sier at teori og antagelser er med å danne filter på forskningsfeltet, og at observasjonene farges og blendes av dette. I mitt tilfelle vil det si at jeg har med meg de erfaringene jeg selv har i forhold til det å ha en samlingsstund hvor det er barn med nedsatt språkfunksjon tilstede, og de refleksjoner jeg i ettertid har gjort meg omkring dette. Min nåværende jobb som spesialpedagog vil også være med på å farge det jeg ser. Creswell (2007) sier at en av utfordringene med observasjoner er i forhold til den rollen man velger å ha under observasjonen. I tillegg er det utfordringer i forhold til å huske å notere, hva skal man notere og at det blir notert så korrekt som mulig. En observatør må også klare å fokusere på det som skal observeres og ikke alt annet: ...and learning how to funnel the observations from the broad picture to a narrower in time (Creswell 2007:139). En annen ting det er viktig å være klar over er at den som blir observert kan forholde seg annerledes enn om vedkommende ikke ble observert (Fugleseth & Skogen 2006). I mitt tilfelle vil det si at de pedagogiske lederne visste hva jeg kom for å se etter, og det kan ha noe å si for det jeg så. Næss (Fugleseth & Skogen 2006) sier at det derfor kan være en fordel å ha flere datainnsamlingsmetoder som kan supplere hverandre nettopp for at de skal kunne korrigere hverandre i forhold til problemstillingen og de resultatene man får. Det skilles mellom åpen og skjult observasjon, og mellom deltakende observatør til fullstendig observatør, avhengig av i hvilken grad man deltar i aktiviteten man observerer (Postholm 2005). Jeg valgte åpen observasjon som deltakende observatør. Det vil si at de pedagogiske lederne visste når jeg kom og hva jeg ville se på, hvordan samlingsstund er til rette lagt når man har et barn med nedsatt språkfunksjon i gruppen. Ettersom jeg satt sammen med barna var jeg deltakende i samlingsstunden rent fysisk, men jeg deltok ikke med innspill (Postholm 2005).

Når vi observerer sier Næss (Fugleseth & Skogen 2006) at vi ser etter teoretiske begreper som ikke er målbare. For å kunne operasjonalisere disse begrepene blir det viktig å ha observasjoner hvor det er et godt samsvar mellom begrepene og fenomenene som skal observeres. ”Samsvaret vi makter å skape mellom det teoretiske begrepet og de begrepene vi har lyktes i å operasjonalisere og har kunnet observere betegnes som *begrepsvaliditet*”

(Fugleseth & Skogen 2006). I forhold til min egen observasjon hadde jeg klargjort fem kategorier på forhånd, som jeg koblet til aktiviteter jeg vet er vanlig i samlingsstund. Kategoriene gikk på begrepsbruk og i hvilken grad begrepene ble støttet visuelt eller verbalt ettersom de ble introdusert av den pedagogiske leder. For eksempel så hadde jeg en kategori som het ”med konkreter”. Om det i den samlingsstunden jeg observerte ble brukt konkreter i forbindelse med lesing av bok, krysset jeg av der. På et tilleggsskjema noterte jeg hva slags konkreter som ble brukt og hvordan disse ble brukt i fortellingen.

Jeg valgte å begynne med observasjonen. På forhånd hadde jeg skrevet til de pedagogiske lederne og spurt om jeg kunne få komme og se hvordan de gjennomførte samlingsstund når det har et barn med nedsatt språkfunksjon i gruppen. Etter at de hadde samtykket til dette, avtalte vi muntlig når jeg skulle komme. Jeg har valgt samlingsstund fordi det er en aktivitet som krever en del av barna når de deltar. For en del barn er det vanskelig å sitte stille og følge med hvis de ikke skjønner hva som foregår, for eksempel når den voksne leser en bok. Det tar tid, og språkforståelsen må være tilstrekkelig for å kunne skjønne hva som skjer i fortellingen. Hvordan forholder de voksne seg til dette? Det er det jeg ville se etter og valgte å følge med på hva den pedagogiske lederen sa og gjorde under samlingsstund. Hvordan barnet reagerte på den voksnes tilnæringsmetoder ville jeg ikke se på, men forholde meg til teorier når jeg skulle se om det kunne betegnes som tilpasset opplæring. Ettersom jeg valgte å være med på samlingsstunden, valgte jeg som tidligere nevnt, å være deltakende observatør. Det vil si at jeg satt sammen med barna og fulgte med på det som foregikk. De pedagogiske lederne presenterte meg, sa hva jeg het og at jeg skulle se hva de gjorde i samlingsstund. Barna så litt på meg, men lot meg få sitte i fred og brø seg tilsynelatende ikke med at jeg var der. Det er alltid en fare for at noen barn vil reagere negativt på at jeg var der og at atferden deres av den grunn vil endre seg. Mitt fokus var på den pedagogiske lederen og hvordan hun tilrettela samlingsstunden. Slik jeg erfarte det, bør barnas atferd i forhold til at jeg var der ikke på noen problemer.

Jeg hadde forberedt to observasjonsskjemaer i forkant av observasjonene. Det var de samme kategoriene på begge. På det ene noterte jeg hvordan språket ble brukt og om det var støtte til språkbruken i form av visuell støtte som konkreter, bilder, tegn til tale. På det andre skjemaet utdypet jeg hvordan støtten var. I tillegg til dette noterte jeg ting som dukket opp og som jeg ikke hadde tenkt igjennom på forhånd og som jeg kunne tenke at jeg kunne få bruk for. Umiddelbart etter observasjonene noterte jeg også hva som hadde skjedd i løpet av

samlingen og noen umiddelbare reaksjoner. Observasjonene ble brukt som grunnlag for intervjuene senere.

3.4 Intervju

For å finne nærmere ut om de vurderingene som lå til grunn for samlingsstund, valgte jeg å intervju de pedagogiske lederne. Jeg valgte å bruke kvalitativt intervju. Dalen sier at ”det kvalitative intervjuet er spesielt godt egnet for å få innsikt i informantenes egne erfaringer, tanker og følelser” (Dalen 2004:15). En av styrkene til det kvalitative intervjuet er at det ligger nært opp til hverdags situasjonen og samtalen. Kvale (2006) sier at ifølge en hermeneutisk forståelse er det meningstolkningen som er det sentrale og at det legges vekt på tolkerens forståelse. I et fenomenologisk perspektiv fokuseres det på den intervjuedes erfaringer, den som intervjuer prøver å se bort fra egne forhåndskunnskaper og erfaringer (Kvale 2006). Det vil si at jeg tolker de pedagogiske ledernes erfaringer ut i fra det de sier og de eksemplene de gir meg. Tilslutt vil jeg se på helheten av det de sier og se om det gir svar på det jeg undersøker, om samlingsstunden er tilpasset barn med nedsatt språkfunksjon. Jeg vil forsøke å se bort fra egne forhåndskunnskaper, og vil basere tolkningen på grunnlag av teorier jeg har benyttet.

Intervjuet er et halvstrukturert forskningsintervju definert av Kvale som ”.....*et intervju som har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene*” (Kvale 2006:21). Det er gjennom samtalen med den pedagogiske lederen jeg skal finne ut om hun har tenkt tilpasset opplæring for alle i planleggingen av samlingsstunden. Selv om det er en samtale mellom to parter som har en felles interesse, barnehagebarn, er det forskeren som definerer og kontrollerer situasjonen. Det er jeg som bestemmer hva det skal snakkes om og tilslutt blir det mine tolkninger som blir avgjørende selv om jeg prøver å sette meg inn i hennes erfaringer med spørsmålene mine. Et forskningsintervju kjennetegnes av den dynamikken som legger i interaksjonen mellom intervjueren og den som blir intervjuet. Intervjueren har en metodisk bevissthet rundt spørreformen og er kritisk innstilt til det som blir sagt av den intervjuede (Kvale 2006). I forhold til intervjuene er det å stille gode spørsmål en stor utfordring. Creswell (2007) sier at både det å stille gode, passende spørsmål og det å transkribere etterpå er hovedutfordringene i det kvalitative intervjuet. ”In addition, in phenomenological interviews, asking appropriate questions and relying on participants to discuss the meaning

of their experiences require patience and skill on the part of the researcher” (Creswell 2007:140).

I intervjuguiden min hadde jeg på forhånd notert ned de spørsmålene jeg ville ha svar på, slik at jeg var sikker på å få med noe som jeg definerte som viktig å få tak i. Dette innebar blant annet spørsmålet om hvordan mine informanter ville definere begrepet ”tilpasset opplæring”. Her var jeg veldig bevisst på hvor jeg ville hen med spørsmålet og ville ikke gi meg før jeg fikk en grundig definisjon av informantene.

Selv om intervjuet er halvstrukturert og dermed åpent for at spørsmålene som blir stilt avhenger noe av svarene på foregående spørsmål, er det viktig å ha notert ned på forhånd det man vil ha med i en intervjuguide (Kvale 2006). På den måten får man sikret at man får med de punktene som man i utgangspunktet mener er viktige, i mitt tilfelle i henhold til det jeg allerede har observert. Mange av spørsmålene til de pedagogiske lederne var like, men oppfølgingsspørsmålene avhang av svarene jeg fikk, slik at disse ble forskjellige. Det samme ble spørsmålene som var basert på observasjonene, blant annet om hvorfor de i den ene barnehagen veldig tydelig betegnet gjenstandene de brukte. Selv om intervjuguiden ikke trenger å følges til punkt å prikke, er det greit å ha noen holdepunkter underveis i samtalen. Samtidig er det jo i det kvalitative intervjuet nettopp viktig å kunne fange opp de utspillene den intervjuede kommer med. Med tanke på analysen senere sier Kvale (2006) at det er lettere å analysere intervjuet hvis det er mest mulig strukturert, mens det er mest sannsynlig at man får spontane og uventede svar hvis intervjuet er mer spontant.

Begge intervjuene foregikk i barnehagen de pedagogiske lederne jobbet i. Vi fikk et grupperom vi kunne bruke. Før vi gikk i gang med intervjuet, forklarte jeg for informantene om problemstillingen og at det var deres erfaringer og meninger jeg var ute etter, i forhold til erfaringer med barn med nedsatt språkfunksjon i gruppen. De pedagogiske lederne var villige til å fortelle om sine erfaringer og hvordan de tenkte i forhold til problemstillingen.

Jeg hadde som tidligere nevnt, laget en intervjuguide som inneholdt temaer jeg ville ta opp med de pedagogiske lederne. Det ble mange konkrete spørsmål, men det fungerte greit. I noen tilfeller trengte jeg ikke bruke alle spørsmålene ettersom informantene kom meg i forkjøpet og snakket om det jeg hadde tenkt til å spørre om. De første spørsmålene er forholdsvis enkle for å få informantene til å slappe av. Jeg har også prøvd å lage spørsmålene slik at informantene kan fortelle om sine erfaringer. I de tilfellene jeg har trengt nærmere

utdypinger har jeg bedt om forklaringer på hvorfor og hvordan. Det er viktig ettersom det er deres erfaringer jeg er ute etter.

Jeg valgte å gjennomføre prøveintervju med en kollega for å kunne få et innblikk i hvordan spørsmålene og jeg selv fungerte i intervjusituasjonen. ”....., og dernest gjennom båndoptagne prøveinterview vil hun støde på egne begrensninger, få kenskab til dem og dermed mulighet for at gjøre noget ved dem” (Fog 2005:41). Gjennom prøveintervjuet fant jeg ut at de innledende spørsmålene var greie, og at samtalen etter hvert gikk greit. Det var veldig fint å ha tenkt gjennom og ha skrevet ned det jeg ville spørre om. Nettopp det å finne de gode spørsmålene der og da, opplevde jeg at kunne være vanskelig. Det måtte jeg nødvendigvis i oppfølgingsspørsmålene, ettersom de avhenger av hva informantene svarer. Etter prøveintervjuet noterte jeg ned aktuelle spørsmålsformuleringer som kunne være til hjelp senere. Jeg så også at jeg noen ganger ikke var flink nok til å gi informanten tid til å svare, men var raskt utpå med oppfølgingsspørsmål. Det var nyttig erfaring og noe jeg måtte være bevisst under selve intervjuene. Noe annet jeg vet og som jeg trodde jeg hadde klart, var at jeg har en tendens til å snakke veldig fort. Det er også noe jeg så tydeligere nå, og må også være enda mer bevisst på.

Prøveintervjuet ga også en fin anledning til å teste det tekniske utstyret. Ikke minst var det en stor fordel å ha prøvd det en gang før det ble alvor. Jeg sikret meg med ekstra batterier, selv om diktafonen var helt ny. Under prøveintervjuet prøvde jeg også å notere ned noen stikkord, men synes det ble vanskelig og at jeg fort mistet konsentrasjonen på det informanten sa når jeg skulle skrive i tillegg.

3.5 Intervjuguide

”En intervjuguide inneholder emnene som skal tas opp i intervjuet, samt hvilken rekkefølge de skal ha” (Kvale 2006:76). Dalen sier at det er viktig å ha prosjektets problemstilling klart for seg når man utarbeider en intervju guide. Spørsmålene som utarbeides skal ha relevans til de forhold som det er viktig å belyse i intervjuet. Det er også viktig å begynne med spørsmål som får informanten til å slappe av og ikke komme med de mest krevende spørsmålene først. Kvale sier at spørsmålene kan vurderes etter en tematisk og en dynamisk dimensjon. I den tematiske dimensjonen er spørsmålene relatert til intervjuemnet og de teoretiske begrepene og den påfølgende analysen. I den dynamiske dimensjonen bør spørsmålene kunne holde

samtalen i gang og motivere den intervjuede til å fortelle om sine erfaringer og tanker rundt temaet.

I forhold til min egen intervju guide, så ble det gjort en del endringer etter prøveintervjuet. Blant annet fikk jeg tilbakemelding fra informanten at et av spørsmålene var dårlig formulert og at det burde omformuleres. Dette ble gjort.

Jeg har begynt med spørsmål om når de pedagogiske lederne var ferdig utdannet, hvor lenge de har jobbet og hvilken erfaring de har med barn med språk problemer. Videre går jeg til generelle spørsmål som gjelder avdelingen og barn med språk problemer før jeg kommer inn på barn med språkproblemer og samlingsstund som er det som er det som er hovedfokuset mitt. Her vil jeg vite både hvordan planleggingen av samlingsstunden foregår både med hensyn til språkbruken til pedagogisk leder og det rent praktiske rundt organiseringen av samlingsstunden. Jeg avslutter med hva de legger i begrepet tilpasset opplæring, som også er sentralt i forhold til problemstillingen min, selv om det ikke er et begrep som nevnes i Rammeplanen som tidligere nevnt. Ettersom jeg også har gjort observasjoner før jeg intervjuet, hadde jeg med spørsmål om det jeg hadde sett under samlingsstundene jeg var tilstede i, og ba om begrunnelser om hvorfor ting ble gjort som de ble gjort. Intervjuguiden var ment som en rettesnor i forhold til temaer som jeg ønsket å ta opp, og det gjorde den. I ettertid ser jeg at det er flere spørsmål jeg kunne ha hatt med og at den kunne ha vært bedre organisert i forhold til tema. Jeg var innom alle temaene jeg hadde på den, så den fungerte greit allikevel.

3.6 Transkribering

Det å transkribere et intervju fra lydbånd byr på både metodiske og teoretiske problemer ifølge Kvale (2006). Det blir en kunstig konstruksjon av kommunikasjon fra muntlig form til skriftlig form, hvor begge har sine egne regler. For å sikre best mulig reliabilitet og validitet, er det viktig å ha gode opptak og nøyaktige utskrifter. Det som kan by på problemer er å definere hvor en setning slutter og en ny begynner, samt om man skal ha med alle sukk, gjentakelser og pauser. Kvale (2006) sier at det ikke finnes en korrekt transkripsjon, men sier hver forsker må spørre seg selv om hva som er nyttig transkripsjon for sin forskning. Transkripsjonsmåten avhenger også av hvordan transkripsjonene skal brukes. Skal det kategoriseres kan man foreta enkle redigeringer, mens hvis skal gi en psykologisk tolkning er det viktig at den er ordrett og at alle hm-er, sukk og pauser er med. Ettersom jeg har valgt

å kategorisere utsagnene til informantene mine, har jeg valgt ikke å ta med alle pauser og hm-er.

Begge intervjuene ble transkribert ordrett fra diktafonen av meg selv. ”Når intervjuene transkriberes fra muntlig til skriftlig form, blir intervjusamtalene strukturert slik at de er bedre egnet for analyse” (Kvale 2006:105). Dette var en tidkrevende prosess, men underveis i transkriberingen fant jeg at analysen allerede begynte ettersom jeg så teorier og kategorier i det informantene sa etter hvert som jeg skrev. Jeg hadde laget en god marg som jeg noterte dette ned i etter hvert som jeg skrev. Jeg begynte med transkriberingen så fort jeg kunne etter at intervjuene ble foretatt. Det gjorde transkriberingen enklere ettersom jeg hadde intervjuene friskt i minne. Dermed ble det lettere å huske hva informantene hadde sagt, hvis noe var uklart på opptaket. Etter at intervjuet var ferdig transkribert, hørte jeg gjennom det en gang til for å sikre meg at jeg hadde fått med meg det jeg skulle. Kvale sier at utskriften av intervjuet ikke er noen klippefast data i intervjuundersøkelsen, men at det er en kunstig konstruksjon fra muntlig tale til skriftlig form (Kvale 2006). Vurderinger blir gjort underveis selv om jeg prøvde å skrive ned så ordrett som mulig. Innimellom ble det snakket litt fort og dermed kunne det være vanskelig å høre eksakt hva som ble sagt.

3.7 Validitet og reliabilitet

For å kunne bedømme om de resultatene jeg får og om undersøkelsene mine er vitenskapelige, er det noen kriterier som må være oppfylte. Det gjelder validitet og reliabilitet. Validitet betyr gyldighet og reliabilitet betyr pålitelighet. I følge Kvale (1997) er validitet og reliabilitet sammen med generaliserbarhet en hellig vitenskapelig treenighet innen den moderne samfunnsvitenskapen (Kvale 1997).

Det er to typer validitet som jeg vil se nærmere på og som jeg må forholde meg til i min undersøkelse. Det er begrepsvaliditet, som Kleven definerer som følger: ”...grad av samsvar mellom begrepet slik det er definert teoretisk og begrepet slik vi lykkes med å operasjonalisere det” (Kleven 2002:122). Det vil si hvordan de begrepene jeg benytter meg av faktisk blir brukt, og ytre validitet hvor jeg sier noe om de funnene jeg gjør kan overføres til andre liknende situasjoner som de jeg har undersøkt.

En helt nøyaktig operasjonalisering av begrep er ikke mulig ettersom begreper ikke er målbare. I følge Kleven uttrykker begrepsvaliditet samsvaret mellom teoretisk begrep og

gjennomført måling. I forhold til min egen undersøkelse måtte jeg passe på å definere begrepene likt i observasjonene og under intervjuene. Kleven (2002) sier også at det for å styrke begrepsvaliditeten er en fordel å ha forskjellige måter å samle inn data på og at disse kan supplere hverandre. Begrepet vil da kunne bli bedre kartlagt og mer nyansert enn om man kun benytter en metode. I forhold til mine undersøkelser så har både observasjon og intervju sine svakheter, som tidligere nevnt, men det er ikke de samme svakhetene i begge metodene.

Ytre validitet eller generalisering betyr ifølge Dalen (2004) hvorvidt man kan overføre resultatene fra en undersøkelse til en annen. I en liten undersøkelse som denne blir det vanskelig. Begrepet er hentet fra kvantitativ forskning hvor det er store utvalg. Dalen (2004) sier at det er den som mottar informasjonen fra undersøkelsene som må avgjøre om de er gjeldene i andre lignende situasjoner. I mitt tilfelle har jeg dokumentert og presisert så godt jeg kan ved å transkribere ordrett fra diktafonen og ved å bruke sitater i analysen, slik at andre kan vurdere om det gjelder i situasjoner de er oppe i. Ettersom jeg har både observasjon og intervju, kan det styrke validiteten at jeg har overført kategoriene fra observasjonsskjemaet til den kategoriseringen jeg har valgt i forhold til analysen av intervjuene. For eksempel har jeg med både i intervjuguide og observasjonsskjemaer muntlige forklaringer med og uten visuell støtte, og organisering av samlingsstund nettopp for at de pedagogiske lederne skal kunne fortelle hvordan de planlegger i forhold til dette og jeg kan vurdere det ut i fra det jeg har sett. Ettersom verken observasjonen eller intervjuet kan gjenskapes, blir det vanskelig å etterprøve de resultatene jeg kommer fram til. I forhold til den fenomenologiske tilnærmingen i intervjuet så ligger det også i selve tilnærmingen at det blir vanskelig å etterprøve. Andre i lignende situasjoner vil kunne få andre resultater ettersom de vil vektlegge andre momenter i forhold til sin tolkning.

”Ethvert mål, men især et, vi netop har opfundet, må granskes med hensyn til dets nøjaktighet, når det drejer seg om at frembringe de samme resultater ved forskjellige lejligheder. Et pålideligt måleinstrument er et måleinstrument, der netop kan afstedkomme dette” (Fog 2004:185). Denne definisjonen på reliabilitet viser hvor vanskelig dette er i et kvalitativt intervju. Intervjuet er en samtale mellom to personer og de forkunnskaper og erfaringer de har med seg, og ikke minst samspillet dem imellom. Det er bortimot umulig å etterprøve dette. Allikevel skal det i et kvalitativt intervju også være reliabilitet. Det er opp til forskeren å sørge for dette. Ifølge Fog (2004) er det viktig at alle bånd som er tatt opp, alle transkriberinger og alle notater er tilgjengelig for ettersyn. Videre må og forskeren være

kritisk til seg selv som intervjuer og spørre seg selv om hun får frem det hun mener å få frem. Forskeren er det viktigste instrumentet på reliabiliteten og det er derfor vesentlig at hun er ærlig og tydelig på det hun gjør og det hun kommer frem til.

For å sikre best mulig reliabilitet, har jeg tydelig beskrevet det jeg har gjort og hvorfor jeg har tolket utsagnene som jeg gjør. Det analytiske materialet er tilgjengelig for etterprøving, selv om det som tidligere nevnt er umulig å gjenskape de samme forholdene under observasjonen og intervjuet.

Noe som ville ha styrket validiteten er om informantene hadde lest gjennom intervjuet for å se om det stemmer med det de sa under intervjuet.

3.8 Etiske vurderinger

Alle som hadde gitt sitt samtykke til å delta i prosjektet, ble informert skriftelig om hva det innebar. De fikk også vite at de kunne trekke seg når som helst om de skulle ønske og at all informasjon de da hadde gitt, ville bli slettet.

De pedagogiske lederne ble på forhånd informert om at jeg ville observere en samlingsstund hos dem ettersom de hadde ett barn med nedsatt språkfunksjon i gruppen sin. Av den grunn mener jeg at jeg er innenfor de etiske retningslinjer som er utarbeidet. I forhold til krav om konfidensialitet vil ingen av informantene eller barnehagene bli nevnt ved navn.

Barn har krav på spesiell beskyttelse. I dette prosjektet vil ikke barn bli observert eller benyttet som informanter. Det er min tolkning av teorien sammen med de pedagogiske ledernes utøvelse av den, som vil legges til grunn for hvorvidt jeg tolker at det blir tatt hensyn til barn med språklig funksjonsnedsettelse i samlingsstunden. Jeg mener derfor at barna er ivaretatt på en forvarlig måte.

Jeg har søkt NSD om tillatelse til å foreta undersøkelsene mine, og fikk til svar at det ikke var konsesjonspliktige.

I dette kapittelet har jeg gjort rede for de metodene jeg vil benytte for å få svar på spørsmålet om samlingsstund i barnehagen er tilpasset barn med nedsatt språkfunksjon. Jeg har også sett på i hvilken grad undersøkelsen kan generaliseres og jeg har vurdert de etiske sidene ved undersøkelsen.

I neste kapittel vil jeg, ved hjelp av observasjon og intervju, se hvordan informantene legger opp samlingsstund og hva de sier om hvordan de tenker og planlegger i forhold til det å ha barn med nedsatt språkfunksjon i samlingsstund. Svarene vil bli analysert i forhold til teorien i kapittel 2, samt noe ny teori, for å gi svar på om samlingsstund kan sies å være tilpasset barn med nedsatt språkfunksjon.

4. RESULTAT OG ANALYSE AV DATA

Først i dette kapittelet vil jeg presentere informantene mine, så vil jeg vise det jeg har funnet i observasjonene og intervjuene mine. Dette vil jeg analysere i forhold til den teorien som er benyttet i kapittel 2. Alt vil bli sett i forhold til å kunne svare på problemstillingen om hvorvidt samlingsstund i barnehagen kan sies å være tilpasset barn med en språklig funksjonsnedsettelse. Ifølge Kvale (2006) avhenger intervjuanalysen av forskeren og de spørsmålene denne stiller. Det finnes ingen fasitsvar til hvordan dette skal gjøres, men verktøy og metoder som kan passe for enkelte. Kvale nevner fem måter å analysere intervjuer på, jeg har valgt det som han kaller ad hoc metode (Kvale 2006). Det vil si at jeg har med punkter fra flere forskjellige tilnærminger til analysen for best å kunne belyse det jeg har funnet.

Svarene til informantene har jeg oppsummert under hver kategori, og har også valgt å sitere noen av svarene for bedre å belyse hovedpoengene i det de sa.

4.1 Presentasjon av informanter

Jeg har vært i to barnehager og gjort observasjoner for å se hvordan samlingsstund med barn med nedsatt språkfunksjon blir gjennomført. Deretter intervjuet jeg de pedagogiske lederne om hvordan de tenker og planlegger for å få til en tilpasset opplæring for disse barna. Begge informantene jobber i kommunale barnehager. Den ene har jobbet i 16 år, i nåværende barnehage i 5 år, den andre har jobbet i 9 år i samme barnehage. Ingen av informantene har noen videreutdanning. Jeg kartla også hvilken erfaring de har i henhold til barn med nedsatt språkfunksjon. Pedagogisk leder i barnehage A hadde hatt flere barn med språkvansker, mens det for pedagogisk leder i barnehage B var en relativt ny erfaring.

4.2 Kategoriene

Ut i fra observasjonsskjema og intervjuene har jeg delt analysen inn i tre kategorier med underpunkter på disse igjen. En av kategoriene omfatter alle de punktene jeg hadde i observasjonsskjema, begge kategoriene sammenfatter temaene fra intervjuguiden. Den ene kategorien er stillasbygging. Dette begrepet kommer fra Wood, Bruner og

Ross, ”scaffolding” (1976), og kan beskrives på denne måten: ”Setting up the situation to make the child’s entry easy and successful and then gradually pulling back and handing the role to the child as he becomes skillful enough to manage it” (Bråten 2002:115). Underpunkter her blir visuell støtte og språklige forklaringer. Begge disse punktene er med på å bygge et stillas rundt barnet for at det bedre skal forstå det som skjer rundt det, ikke minst i samlingsstund. Den andre kategorien er system og underpunkter her er organisering av samlingsstund og momenter fra intervjuguiden på dette området. Her tar jeg utgangspunkt i avdelingen sine områder på dette feltet, og ser hvordan de, ut i fra det informantene har sagt og det jeg selv observerte, organiserer hverdagen generelt og samlingsstunden spesielt. Hvordan aktiviteter organiseres og hvordan personalet møter barn med nedsatt språkfunksjon, vil også påvirke det utbytte de får av kommunikasjonen på avdelingen og i samlingsstunden spesielt. I den siste kategorien har jeg samlet noen punkter som jeg mener gir et bredere grunnlag til å kunne vurdere problemstillingen ut fra. Grunnen til at det ble disse punktene var at de under transkriberingen nærmest gav seg selv, i alle fall system. For meg ligger veldig mye av det man kan få til og det man får til i forhold til hvordan man organiserer dagen og aktivitetene. Stillasbygging var jeg mer usikker på, men valgte tilslutt dette ettersom jeg synes det er et begrep som dekker den støtten barnet trenger for å kunne ha forutsetninger for å forstå det som skjer i samlingsstund.

4.3 Stillasbygging

Ut i fra de kategoriene som kom fram under transkriberingen, fant jeg det hensiktsmessig å benytte begrepet stillasbygging. Som nevnt i teorikapitlet, bygges det da opp et stillas rundt barnet til det selv klarer å utføre handlingen, stillaset tas så gradvis bort og barnet klarer seg selv. Stillasbyggingen kan benyttes på alle områder hvor barnet trenger det, blant annet i hjelp til å forstå det som skjer i samlingsstund. Her kan den defineres som den støtten barnet får til å forstå, både muntlig og konkret. Jeg vil nå se nærmere på de enkelte kategoriene og se hvordan de bygger opp under dette begrepet.

4.3.1 Visuell støtte

Observasjonene mine viser at begge informantene hadde konkrete gjenstander med seg som de benyttet seg av i samlingsstund. I barnehage A hadde pedagogisk leder med gjenstander som hun benyttet i henhold til tema og som hun viste etter hvert som hun snakket om

forskjellige ting. I barnehage B hadde de en lek hvor det ble benyttet gjenstander, pedagogisk leder satte ord på disse etter hvert som de ble benyttet. De hadde også sangkort som viste hva de skulle synge om før de sang en sang.

Jeg spurte ikke direkte om i hvilken grad informantene benyttet seg av visuell støtte, men spurte om hva de syntes var viktig å tenke på når de skulle formidle en fortelling til barn med nedsatt språkfunksjon i samlingsstund.

Informantenes svar

Begge informantene svarte at det var viktig med konkreter og at de benyttet konkreter på forskjellige måter når de leste eventyr eller en bok. De sier også at barna har lettere for å følge med når det benyttes konkreter, og at de merker forskjell på når de benytter konkreter og når de ikke gjør det. En sa at hun ikke visste sikkert om barnet forsto mer, men det fulgte mer med i alle fall. Det viste barnet med å le og smile og gi uttrykk for at han likte det han så. Han kunne også bli ganske ivrig og ville leke med de tingene som var med, slik sett var det ikke alltid like positivt. I barnehage B sier pedagogisk leder at det å kunne ha noe å se på i tillegg til å høre var viktig for barnet der, og at hun trodde at barnet fikk lite ut av historien hvis barnet ikke fikk noe å se på i tillegg. Hun sa også at de aldri bare fortalte eventyr, de hadde alltid med seg noe, for å gjøre det enklere.

Det ble benyttet forskjellige typer konkreter, fra bilde kort til sanger, flanellograf og at de voksne kledde seg ut og dramatiserte. I ingen av barnehagene ble det benyttet tegn til tale.

- *Hvis du bare forteller så vil det bli vanskelig å følge historien. Det jeg ser er at du må ha knagger, i Bukkene Bruse for eksempel, å henge det på.*
- *Så langt det lar seg gjøre da, så da er det veldig greit å ha konkreter i forhold til han. Det er det. Ha ting å vise.*

Analyse av svarene

Visuell støtte innebærer her alle de tiltak som brukes visuelt i forhold til å støtte barnets forståelse av det som skjer i samlingsstund. Visuell støtte kan gis både med og uten muntlige forklaringer. Her velger jeg å se på visuell støtte som det blir brukt når det fortelles et eventyr eller leses en bok. Den visuelle støtten blir da gitt for å gjøre fortellingen så forståelig som mulig for alle barna. Vygotsky sier at barnet må lære den konkrete meningen

av ordet først før det kan forstå innholdet i ordet, fra det konkrete til det generelle (Vygotsky 2004). Så for å lære ordene, må barna ha noe konkret å knytte de opp til i en her-og-nå-situasjon. Språket er abstrakt og gir ingen mening hvis det ikke knyttes opp til noe og blir brukt i en sammenheng som gir mening (Lorentzen 2009). For barn som har andre forutsetninger for å lære språk enn de fleste, er det å knytte språket sammen med visuelle gjenstander et godt alternativ. På den måten får barna koblet språket til noe som er konkret, en handling eller en gjenstand som er med på å forklare det som skjer. Slik sett kan vi si at det å ha med konkreter når man forteller eventyr og fortellinger er med på å støtte barna som har problemer med å forstå og å tilegne seg språket. Vygotsky skriver som tidligere referert i teorikapitlet at bare konkreter ikke ga de ønskede resultater, slik at den verbale støtten også blir viktig (Dale 2001). I samlingsstund så jeg at den voksne støtter barnet visuelt og verbalt for at barnet skal forstå. I begge barnehagene hadde pedagogisk leder med seg konkreter som hun viste fram og fortalte hva var etter hvert som hun snakket om dem, blant annet *flagg* og *blå bil*. Ved at den voksne i tillegg til konkreter benytter språket, får barnet ordene knyttet opp til handlinger, og fortellingen gir mening. Særlig for barn som har vansker med å lære språket, er det viktig med konkrete her-og-nå situasjoner. Selv om de ikke skjønner ordene, så oppfatter de en handling som gir mening i det som skjer. Kommunikasjon er ikke bare ord, men også kroppsspråk, mimikk, gester og toneleie som disse barna, som både ser og hører, kan klare å tolke (Lorentzen 2009). I følge Lorentzen (2009) er en det en forutsetning at barnet har en relasjon til den voksne som formidler språket for at det skal kunne klare å tilegne seg det (Lorentzen 2009). Barnet opplever at en voksen det har en positiv relasjon til, er opptatt av noe, og vil dermed selv også bli interessert i det den voksne er interessert i. På den måten skapes felles oppmerksomhet rundt en situasjon og barnet kan ta til seg det den voksne formidler. Dette stemmer med Vygotskys teori om at språk læres i forhold til felles oppmerksomhet sammen med andre. Måten eventyret blir formidlet på, sier også noe om kulturen i miljøet barna vokser opp i og det er viktig at alle barna får være med å erfare det. Vygotsky sa at hvis barn ikke fikk lære det kulturtypiske for sitt miljø ville det bli påført tilleggs handikap (Berk & Winsler 1995). Her ser vi viktigheten av at samlingsstund blir lagt opp slik at alle kan ha glede av den og få utbytte av den ut i fra sitt ståsted.

4.3.2 Muntlige forklaringer

En av de tingene jeg så etter i observasjonene mine, var hvordan pedagogisk leder brukte språket i forhold til en del begreper som jeg regnet med at det ville være vanskelige for barn, og spesielt barn med nedsatt språkfunksjon, å forstå. Det jeg definerer som muntlige forklaringer er der hvor pedagogisk leder forklarer hva en ting eller gjenstand er ved hjelp av ord som beskriver denne gjenstanden eventuelt at hun viser frem gjenstanden i tillegg. Slik sett kan det gå litt over i visuell støtte, men som forklart under visuell støtte, blir ikke nødvendigvis gjenstanden beskrevet der. For eksempel forklarte den ene pedagogiske lederen hva "russ" er for noe ved å beskrive hva en russ har på seg og at de er ferdige på skolen. Spørsmålet mitt ble da om de pedagogiske lederne tenkte på hvilke ord og begreper de benyttet når det var barn med nedsatt språkfunksjon til stede i samlingsstund. Et naturlig oppfølgingsspørsmål ble her om hva de gjorde hvis de merket at barnet ikke forsto hva de snakket om.

Informantenes svar

Begge informantene svarte at de nok tror at de er mer bevisste på språkbruken når barna med nedsatt språkfunksjon er til stede. Den ene sier at hun prøver å være mer tydelig i språkbruken og å se litt mer på barnet for å se om han får med seg det hun sier. Pedagogisk leder i barnehage B sier at hun følger med for å se om barnet forstår hva som blir sagt. På oppfølgingsspørsmålet svarte pedagogisk leder i barnehage A at hun prøver å gjøre det konkret hvis hun har mulighet til det. Hun sier videre at det ikke alltid er mulighet for det, men at det å ha med konkreter er bra for alle barna. Pedagogisk leder i barnehage B svarer at hun forklarer/forteller mer rundt ordet, og at hun prøver å få barnet til å fortelle hva hun forstår med det ordet.

- *Det tror jeg vel kanskje jeg prøver å være. Prøver å ta litt hensyn til at han sitter der, litt mer hensyn til at en er tydelig i språkbruk og kanskje ser mot han litt spesielt.*
- *Ja, jeg gjør nok det. Ja absolutt, så det. Det ligger der jo mer hele tiden for det er jo viktig å skulle få med alle. Du sitter jo også og ser etter om alle liksom er med underveis da, så du tenker mer på det ja.*
- *Da må du forklare eller fortelle mer rundt det. Kanskje få hu til å fortelle noe om det.*

- *Jeg prøver jo så godt jeg kan å gjøre det litt konkret, da. Men at det alltid skjer, det gjør det ikke. Det er ikke alltid så lett å være konkret i alle situasjoner. Men det å være konkret og å ha med konkreter er jo ikke bare alright for barn med spesielle behov. Det er jo egentlig alright for alle barn, de aller, aller fleste.*

Analyse av svarene

I denne aldersgruppen er det de begrepene Vygotsky kalte hverdagsbegreper jeg vil fokusere på. De legger grunnlaget for de senere vitenskapelige begrepene, så det er viktig for alle barn å få disse hverdagsbegrepene med seg (Vygotsky 2004). Barn i denne alderen har stort sett kun utviklet det Vygotsky kalte "pseudobegreper", som kan betegnes som ufullstendige begreper. Det vil si at barnet ikke fullt ut skjønner innholdet i begrepet, men har sin egen tolkning av det. "Til da faller barnets bruk av ord sammen med de voksne i objektreferanse, men ikke i betydning" (Vygotsky 2004:194). Etter hvert som barnet blir eldre og får mer erfaring med begrepet vil det utvikle seg og bli et fullstendig begrep i barnets bevissthet (Vygotsky 2004). Dette er noe de voksne i barnehagen må være klar over i sin kommunikasjon med barna. I forhold til muntlige forklaringer på hva ting betyr, blir det viktig for de pedagogiske lederne å være bevisst i valg av ord, og hvordan de forklarer dem. Som tidligere nevnt sier Vygotsky at det er viktig at barna ikke kun blir utsatt for konkreter, men også lærer abstrakt tenkning i den grad det er mulig. Muntlige forklaringer på hva ting er, er en vei i dette henseende. Vygotsky sier at veien til akademiske begrep er via hverdagsbegreper (Bråten 2002). Så for å lære akademiske begrep, må barnet først lære hverdags begrepene som omgir det i hverdagen, og fylle de med innhold. For at det skal skje må barnet erfare hva ordene betyr i samspill med omgivelsene sine, det går fra det konkrete til det generelle, i følge Vygotsky (Bråten 2002). Ord får sin betydning i den situasjonen det oppstår i, og kan derfor ha forskjellig mening i forskjellige sammenhenger (Vygotsky 2004), det er noe barnet må erfare i sin kommunikasjon med andre i de sosiale sammenhengene det er i. Blant annet er tog noe som sier "tøff tøff" og som kjører på skinner, samtidig som det er noe vi går i på 17.mai. Samlingsstund kan sees som en slik sammenheng og det blir derfor viktig at barnet blir utsatt for språket på forskjellige måter i denne situasjonen. Her er barnet sammen med voksne det har nære relasjoner til, som er en av forutsetningene som skal til for at barnet skal tilegne seg språket. En av utfordringene her blir å fange barnets oppmerksomhet. Hvis barnet ikke er oppmerksomt til stede vil det heller ikke skjønne hva det prates om. Når det gjelder barn med nedsatt språkfunksjon vil det være en utfordring å

fange oppmerksomheten når en ikke har en konkret gjenstand å vise til. Ifølge Lorentzen (2009) må barnet ha en nær relasjon til den voksne for at de skal kunne ha en felles oppmerksomhet (Lorentzen 2009). Vygotsky (2004) sier at det som skal formidles må være innefor barnets nærmeste utviklingssone for at barnet skal kunne tilegne seg det. For å få til det må den voksne kjenne barnet og vite hvordan hun skal bruke språket for å klare å holde på barnets oppmerksomhet, innenfor den nærmeste utviklingssone, noe de pedagogiske lederne er bevisste på ifølge sitatene (Vygotsky 2004).

4.3.3 Opprop

I begge barnehagene hadde de forskjellige ”leker” knyttet til opprop om hvem sin tur det var til å gå og vaske hendene. I barnehage A beskrev den pedagogiske lederen hva barnet hadde på seg, for eksempel *rosa crocks, lyst hår, 4 år*. Det hender også at de bruker bokstaver og viser da forbokstaven i navnet på barnet. I barnehage B hadde de stort sett samme lek, *tak over skapet*, som går ut på at to barn lager et tak som det barnet som blir sunget opp skal stå. I begge barnehagene hadde de forskjellige ”leker” knyttet til opprop om hvem sin tur det var til å gå og vaske hendene. I barnehage A beskrev den pedagogiske lederen hva barnet hadde på seg, for eksempel *rosa crocks, lyst hår, 4 år*. Det hender også at de bruker bokstaver og viser da forbokstaven i navnet på barnet. I barnehage B hadde de stort sett samme lek, *tak over skapet*, som går ut på at to barn lager et tak som det barnet som blir sunget opp skal stå under før det får gå og vaske hendene. Barna blir her ropt opp ved navn. I barnehage B hender det også at de bruker farger og klær i oppropet.

- *Det trur jeg kanskje ikke at han skjønner når det er på farger og klær og sånne ting, men når vi kommer til bokstaver så tror jeg nok at han skjønner det.*
- *Jeg mener at da trenger ho mer enn det å si svarte sokker for det da må vi inn og se hvor er sokkene.*

Analyse av svarene:

Opprop når barna skal gå og vaske hendene er vanlig i barnehagene. Det kan gjøres på forskjellige måter, som vi ser her. Det er etter hvert, i følge min erfaring og det jeg så da jeg var ute og observerte, blitt mer vanlig å bruke en beskrivelse av det barnet har på seg den dagen, alder og annet for å si hvem sin tur det er til å gå. For et barn med nedsatt språkfunksjon kan dette være vanskelig så lenge det ikke har noe konkret å støtte seg til. Når

et barn ikke responderer på *svarte sokker* kan det være lett å tro at det ikke følger med, og problemet blir tillagt barnet, jf Nordin-Hultman 2005. Hvis man derimot, som pedagogisk leder i barnehage B sier, går inn og ser på hva er sokker og hvordan ser fargen svart ut, vil det bli lettere for et barn med nedsatt språkfunksjon å skjønne hva som menes. I følge Vygotsky er det viktig at barna også lærer de abstrakte begrepene. Den voksne må gi barnet den støtten det trenger for å skjønne – bygge stillas- som pedagogisk leder i barnehage B sier. Begge de pedagogiske lederne har som tidligere nevnt, sagt at det så ofte som mulig er med en voksen ekstra for å hjelpe barnet med nedsatt språkfunksjon til å forstå det som skjer i samlingsstund. I en situasjon som dette, vil vedkommende få en viktig rolle med å gi barnet den hjelpen det trenger til å forstå - bygge et stillas rundt barnet. Når det gjelder de faste lekene rundt oppropet, som ”tak over skapet”, vil dette etter hvert bli kjent for barnet og dermed forutsigbart og trygt. Selv om barnet ikke skjønner hva som blir sagt, kan det se hva de andre gjør og gjøre det samme når navnet blir ropt opp. Det med trygge kjente rammer som skaper forutsigbarhet, er viktig for et barn som strever med å forstå, som også den ene pedagogiske lederen er inne på.

Kort oppsummering

Barn tilegner seg begreper i samspill med andre barn og voksne det har gode relasjoner til. For at barn med nedsatt språkfunksjon skal forstå hva som foregår i samlingsstund, er det viktig å ha med konkreter som de kan koble begrepene til. Ifølge Vygotsky er det ikke nok å bare bruke konkreter i språkopplæringen av barn med nedsatt språkfunksjon, de må også få tilgang til de abstrakte begrepene. Hvordan de voksne bruker språket i kommunikasjonen med dem, blir da viktig. Begge de pedagogiske lederne er bevisste på bruken av konkreter og sin egen språkbruk i samlingsstund hvor det er barn med nedsatt språkfunksjon til stede.

4.4 System

”Relasjonstenkning og nyere dynamisk utviklingsteori tilsier at funksjonshemming ikke kan ses som en individuell egenskap, men som noe som utspiller seg og forekommer i samhandling mellom mennesker” (Lorentzen 2009:30). Det vil si at et barn med nedsatt språkfunksjon først får en nedsatt språkfunksjon funksjon i møtet med det opplegget og de metodene de voksne i samlingsstund benytter hvis det ikke blir tatt hensyn til. Nordahl (2002) og Nordin-Hultmann (2004) skriver om hvor viktig det er å tilrettelegge miljøet slik at man fremmer positiv atferd og læring hos barn. Hvordan man legger til rette kan være

med på å fremme eller hemme utvikling hos barn. For å skape et miljø som fremmer tilpasset opplæring, kan det hende man må endre på måter ting blir gjort på avdelingen, sette i gang et innovasjonsarbeid som tidligere nevnt i teorikapittelet.

4.4.1 Organisering av samlingsstund

Da jeg var ute og observerte hadde begge avdelingene lagt opp til tradisjonelle samlingsstunder med hele gruppen samlet og faste innslag som opprop, telle hvor mange barn og voksne som var tilstede, aktiviteter og så en ”lek” med opprop om hvem som skulle gå og vaske hendene før mat. Jeg var interessert i å få vite om de pedagogiske lederne gjennomførte samlingsstund på andre måter også, særlig med tanke på gruppeinndeling, og hva de mente var viktig å tenke på i forhold til organisering når de planla en samlingsstund med et barn med nedsatt språkfunksjon tilstede?

Informantenes svar

Pedagogisk leder i barnehage A hadde erfaring i å gjennomføre samlingsstund på flere forskjellige måter, men ikke på den avdelingen hun er nå. Pedagogisk leder i barnehage B har noe erfaring i å gjennomføre samlingsstund på andre måter. De benytter seg av deling i samlingsstund innimellom, og ser fordelene av mindre grupper for bedre å treffe den enkelte aldersgruppe med oppleggene de har. Hun sier erfaringene de har med dette er gode. Begge de pedagogiske lederne sier at utfordringene i forhold til å dele i mindre grupper i samlingsstund ligger i hvor mange som er tilstede på jobb. En ting de prøvde å gjennomføre og som de begge så som viktig, var at barnet med nedsatt språkfunksjon fikk ha med seg en ekstra voksen i samlingsstund. Jobben til vedkommende ble å hjelpe barnet å forstå det som foregikk, hente det tilbake hvis det gikk sin vei, eventuelt ta det med seg ut hvis det ikke fungerte i samlingsstund den dagen. Pedagogisk leder i barnehage B sa at det var viktig hvor barnet med nedsatt språkfunksjon var plassert. Selv ville hun gjerne ha barnet rett foran seg for å kunne ha direkte kontakt med henne og se om hun fikk med seg det som skjedde i samlingen.

- *Det er klart det kan hende han hadde hatt utbytte av det, men ikke alltid det lar seg gjennomføre så lett.....Ikke akkurat den perioden av dagen da.*
- *Da mulighetene ligger der så har det vært at vi har delt inn i grupper og det er klart at det er veldig..., bedre, for da treffer du bedre den aldersgruppen.*

- *Normalt sett så er det alltid med en i samling som er med underveis og hjelper hu til å klare seg. Det er viktig hvor a sitter hen og det at hu er i forkant foran deg.*
- *Ellers prøver vi å legge til rette så godt vi kan sånn at det er en voksen som tar seg hånd om han i samlingsstund.*

4.4.2 Alternativ til samlingsstund

Et naturlig oppfølgingsspørsmål her ble da hvilke alternativer de hadde hvis barnet en dag ikke klarte å følge med i samlingsstund. Jeg observerte at det i begge barnehagene var slik at det var en voksen som ordnet i stand til mat under samlingsstund, det vil si at de blant annet dekket bordet. Samlingsstunden ble i begge barnehagene holdt i et grupperom på avdelingen. De pedagogiske lederne sa at hvis barna ikke klarte å følge med, ble de tatt med ut på avdelingen og fikk hjelpe til med å dekke bordet. I den ene barnehagen ble dette sett på som stor stas, sa pedagogisk leder, og barnet med språkproblemer der fikk ha med seg en annen til å hjelpe til og. I den andre barnehagen ble barnet med alene sammen med den voksne som var sammen med han i samlingsstund, sa pedagogisk leder. I barnehage A hender det at barnet har trening alene sammen med en assistent i samlingsstund tiden. Det er noe barnet, i følge pedagogisk leder, trives godt med.

- *Han er veldig glad i sånn jobbing da. Individuell jobbing, så det fungerer veldig, veldig bra. I utgangspunktet så synes jeg vel det er det som han har størst utbytte av og ikke da nødvendigvis være med i samlingsstund for enhver pris.*

Analyse av svarene

Samlingsstund er den tiden på dagen da hele gruppen samles og har opprop, sanger, fortellinger, snakker sammen om ting de har opplevd (Reich 1996). Det er mye kulturformidling som skjer her gjennom de sangene og fortellingene og eventyrene som blir fortalt, samt den generelle praten som skjer hvor man snakker om ting som skjer i hverdagen. Selv om det til tider, for å oppnå at den språklige formidlingen er på et nivå som alle kan forstå, kan være hensiktsmessig å dele gruppen i mindre grupper, er dette en arena for mye sosial læring, og som tidligere nevnt sa Vygotsky at dette var viktig for alle barn for at de skulle føle tilhørighet til den kulturen de vokser opp i og kjennskap til den får de

gjennom aktiviteter sammen med andre barn. Vygotsky sa: ”This means that children with difficulties should be included as much as possible in the regular activities of the primary culture”. (Berk & Winsler 1995:83) Hvis en pedagogisk leder opplever at et barn ikke klarer å følge med er det en form for feedback – tilbakemelding – om at det som blir formidlet ikke når det barnet. Setter vi dette inn i en systemteoretisk tenkemåte hvor alle i systemet påvirker og blir påvirket, så har den pedagogiske lederen mulighet til å endre opplegget slik at det når alle barna (Schjødt & Egeland 1993). Ved å lage et opplegg som når alle vil alle kunne sitte stille og følge med og ha utbytte av det som foregår ut fra sitt ståsted. Når de pedagogiske lederne velger å la barna få ta del i andre aktiviteter tillegger de barna problemene, ”*Det er individet det er en feil ved når eleven fungerer dårlig*” (Nordin-Hultman 2004:26).

Også Rammeplanen (2006) sier at aktivitetene i barnehagen skal tilpasses de barna som er der, uansett funksjonsnivå.

4.5 Andre relevante analyseperspektiv

I løpet av transkriberingen og analysen kom det frem noen punkter som jeg synes var relevante for problemstillingen, men som ikke passet inn i de kategoriene jeg hadde. Det gjelder taus kunnskap, samarbeid med spesialpedagog og kommunikasjon. Jeg har derfor samlet disse punktene her for å få et videre perspektiv på problemstillingen.

4.5.1 Taus kunnskap

Taus kunnskap er blitt definert som den kunnskapen som bygger på erfaringer som ikke nødvendigvis er teoribasert, samtidig som all teori bygger på erfart kunnskap (Polanyi 2000). Assistenter som har jobbet i mange år, har fått med seg mye kunnskap, men har allikevel ikke det teoretiske fundamentet som kunnskapen bygger på. Når det gjelder å kunne vurdere barns språkutvikling og hvilke tiltak som skal settes inn og hvordan man best skal støtte barnet slik at det får utbytte av samlingsstund, er teorien et viktig fundament. I den anledning var jeg interessert i hvorvidt det kun var pedagogisk leder som hadde samlingsstund eller om de andre voksne også hadde den. Om det var tilfelle, spurte jeg om pedagogisk leder hadde lagt noen føringer om hvordan samlingsstunden skulle gjennomføres når det var barn med nedsatt språkfunksjon tilstede.

Informantenes svar

På begge avdelingene delte de voksne på å ha samlingsstund. Ingen av de pedagogiske lederne hadde lagt noen føringer på hvordan samlingsstund skulle gjennomføres når det var barn med nedsatt språkfunksjon tilstede. Det de gjør begge steder er at de bruker mye tid på avdelingsmøter til å snakke om barna som trenger noe ekstra, slik at alle er informerte om behovene deres. I barnehage A fungerer dette greit og pedagogisk leder synes alle er flinke til å ta hensyn. I barnehage B tas det også hensyn, i alle fall i henhold til det med plassering av barnet, og det at det skal være med en ekstra voksen. Her planlegger de også at assistentene skal få mer tid til å planlegge samlingsstund.

- *Ikke noe helt detaljert konkret annet enn at vi på avdelingsmøter er enige om hva han trenger da.*
- *Alle har en veldig god forståelse for dette her. Det fungerer veldig greit, synes jeg.*
- *Men det vi har pratet på nå er at vi skal bruke mer tid i forhold til det med samlingsstund å kunne planlegge mer. At hver enkelt må få den tida.*
- *Ja det, i alle fall i forhold til plassering og sånt da.*

Analyse av svarene

I barnehagene er det et flertall av de som jobber som ikke har en pedagogisk utdanning (Sollien 2008). Mange av disse har jobbet i mange år, og innehar en høy grad av taus kunnskap. Taus kunnskap er ifølge Polanyi (2000) den kunnskapen vi har som vi ikke kan sette ord på og som ikke har en teoretisk forankring. Samlingsstund kan sies å være en formell opplæringsituasjon i barnehagen, hvor mange forskjellige tema blir tatt opp, og pedagogiske opplegg gjennomført. For å ha kunnskap om hvordan dette skal gjennomføres bør den som formidler opplegget ha en pedagogisk tankegang hvor de vet hva som er viktig å legge vekt på og hvordan formidlingen skal legges opp for at barna skal kunne få med seg det som skjer. Man bør altså ha en pedagogisk bakgrunn for å gjøre dette best mulig. Samtidig sier Polanyi (2000) at all teoretisk kunnskap bygger på etablerte erfaringer. ”Og den kan bare fungere som teori *innenfor* en taus kunnskapsakt som består i at vi retter oppmerksomheten *fra* den, mot den allerede etablerte erfaringen som den gjelder” (Polanyi 2000:30). Det vil si at en assistent som har jobbet i flere år og som har samarbeidet tett med pedagoger på avdelingen, vil kunne ha erfaring om hva hun skal legge vekt på i

samlingsstund. Begge de pedagogiske lederne sa at de snakket om hva disse barna trenger på avdelingsmøtene sine. I sin rapport om spesialundervisning i skolen sier Nordahl & Hausstatter (2009) at assistenter ofte blir satt til å undervise barn med funksjonsnedsettelse, og at disse ofte får veiledning av en kvalifisert lærer i forhold til den jobben de skal gjøre. Ut fra hva de pedagogiske lederne sier, er det grunn til å tro at det også gjelder i barnehagen. Begge barna i disse barnehagene har også spesialpedagog som kommer innom flere ganger i uken og jobber spesifikt med det barna trenger å jobbe med, i dette tilfelle blant annet språket, slik at den kvalitative faglige biten blir ivaretatt der.

4.5.2 Samarbeid med spesialpedagog

På begge avdelingene har barna med nedsatt språkfunksjon spesialpedagog som kommer flere ganger i uken. Det jeg var interessert i få vite var om det hendte at spesialpedagogen gikk gjennom tema for samlingsstund med barnet før det ble gjennomgått i samlingsstund, for at barnet skal være mer forberedt og ha større sjanse til å kunne få med seg det som skjer.

Informantenes svar

Begge de pedagogiske lederne mener at det er noe som burde gjøres mer. I barnehage A hender det at det gjøres, men barnet reagerer negativt og gir uttrykk for at det han gjør med spesialpedagogen ikke skal gjøres i samlingsstund. I barnehage B blir dette gjort i veldig liten grad. Pedagogisk leder kommer igjen inn på dette med kommunikasjon mellom mange, men mener at det hadde vært veldig nyttig om man hadde fått det til.

- *Ideelt sett så burde vi ha gjort det mer enn det vi gjør, men det har hendt at vi trekker inn i samlingsstund ting han har jobbet med*
- *Han kan og reagerer faktisk med at det er ikke noe vi skal gjøre her, det er noe vi skal gjøre der inne.*
- *Men det er klart at det må være veldig nyttig å kunne. Og det er jo igjen det med kommunikasjon gjennom mange.*

Analyse av svaret

Barn med nedsatt språkfunksjon har ut i fra biologiske betingelser andre måter å tilegne seg kunnskap og erfaringer på, de har andre uttrykk og andre former, men det er ikke kvalitativt annerledes (Lorentzen 2009). Han sier videre at man bør utforme de allmenne

utviklingsbetingelsene og tilpasset disse til de forutsetningene barnet med nedsatt funksjonsnivå har slik at de kan delta der alle de andre er, istedenfor å ta dem ut for å trene på ferdigheter de ikke kan, før de returnerer til gruppen (Lorentzen 2009). Slik sett blir det pedagogens jobb å tilpasse samlingsstunden slik at barna med nedsatt språkfunksjon kan delta og forstå det som foregår ut fra sine forutsetninger.

Teorien om den nærmeste utviklingssonen forutsetter at det tas utgangspunkt i det barnet allerede kan og som er i ferd med å utvikles hos barnet (Bråten 2002), nivået på det som skal gjennomgås må ikke ligge over denne sonen, da vil barnet falle av og ikke kunne ta til seg det som formidles. Hvis nivået ligger under denne sonen, vil det ikke foregå noen læring. Dette er en utfordring for de pedagogiske lederne som har en barnegruppe på 18-20 barn å tenke på, som en av informantene også sa. Slik sett kan det å gjennomgå tema på forhånd være en måte å sikre at barnet får med seg det som skal gjennomgås på. Rye (2007) sier at barn som har store funksjons- og utviklingsvansker må lære kommunikasjon i en-til-en interaksjoner. Også ifølge Bachmann & Haug (2006) sin rapport om tilpasset opplæring, skriver de at spesialundervisning kan foregå i små grupper eller enkeltvis, ut fra hva som tjener den enkelte elev best (Bachmann & Haug 2006). Slik sett kan man si at det å jobbe med et tema på forhånd, enten alene eller i liten gruppe for å forberede barnet på det som skjer i en større gruppe, kan være positivt.

4.5.3 Kommunikasjon

Samlingsstund er også en tid som blir brukt til uformell samtale mellom den voksne og barna. Barna får fortelle om ting de har opplevd og som de er opptatt av. I de samlingsstundene jeg observerte var det lite kommunikasjon mellom den voksne og barna, i barnehage A var det noe mer enn i barnehage B. Det jeg da lurer på er om barna med nedsatt språkfunksjon deltar i disse samtalene. Begrepet kommunikasjon vil her bli forstått som språklig samtale.

Informantenes svar

Ingen av barna med nedsatt språkfunksjon er veldig aktive i den frie kommunikasjonen som foregår i samlingsstund. De sier ikke mye. I barnehage A har de dialog med foreldrene så de har en viss oversikt over det som har skjedd, for eksempel i helgen, slik at de kan ha det som utgangspunkt for en samtale. Pedagogisk leder sier at det virker som han er helt uinteressert i å si noe. Når jeg spør om hun tror det kan vær fordi det er vanskelig for han å sette ord på det

som har hendt, at det blir for abstrakt flere dager etterpå, så sier hun at det tror hun. I barnehage B sier pedagogisk leder at det er lettere for barnet å si noe når de har delt i mindre grupper. Jeg spurte også her om hun har problemer med å formidle noe som har skjedd. Pedagogisk leder sier da at det kommer an på dagsformen hennes. På en god dag kan hun formidle mer. Det hun prater om er knyttet til personer som står henne nær.

- *Han forteller svært lite og ingenting om hva han har gjort i helga for eksempel.*
- *Ja, det kan godt hende at det er vanskelig for han ja. Det er ikke noe viktig.*
- *Nei, det er veldig lite. Det er det. Det er lettere å snakke med hu når vi deler i mindre grupper.*
- *Det kommer også veldig an på dagsformen. Noen ganger så prater a masse og har... kan fortelle om hva som har skjedd på sitt vis.*

Analyse av svaret

Vygotsky sier at barn lærer språket i samspill med andre i sine sosiokulturelle erfaringer og opplevelser (Bråten 2002). Lorentzen (2009) sier at kommunikasjon med barn med nedsatt språkfunksjon må ta utgangspunkt i den relasjonen den voksne har med barnet, og den voksne må møte barnet i dets forsøk på kommunikasjon. Den voksne må være tilstede der barnet er, og møte barnet der det er i sine forsøkt på å si noe. Rye (2007) sier at det å etablere kommunikasjon og interaksjon med barn med en funksjonsnedsettelse er avgjørende for at barnet skal få det grunnlaget som trengs for at den tidlige begrepsdannelsen og språkutviklingen skal komme i stand. Han sier videre at det må være en positiv relasjon mellom barnet og omsorgsgiver for at kommunikasjon skal kunne finne sted. Felles erfaringer og opplevelser er andre stikkord. Hvis vi ser på dette i forhold til stillasbygging, så kan de voksne være med på å hjelpe barnet med å si det som det skal si. Det krever at de voksne har kjennskap til barnet og har god kommunikasjon med barnets foreldre/foresatte, som nevnt av den ene informanten. Lorentzen (2009) sier at hvis barnet først kommer inn i gode samspills og kommunikasjonsmodeller, vil barnet bli aktivt og bevisst kommuniserende ved at det blir kommunisert med, uansett utrustningen til barnet (Lorentzen 2009). Det vil dermed si at det er viktig for barna med nedsatt språkfunksjon at de også får mulighet til å delta i den kommunikasjonen som foregår i samlingsstund. En utfordring her er at de voksne ofte er opptatt av at alle barna skal få sagt noe, og dermed ikke gir hvert barn

mye tid til å si noe, ifølge Reich (1996) sine undersøkelser om samlingsstund. De voksne må være klar over forutsetningene for barn med nedsatt språkfunksjon til å kunne si noe, og legge til rette for at alle barna skal få si det de har å si og på sin måte. Det er også med på å legge grunnlaget for opplevelsen av trygg kontakt, glede og tilfredshet (Rye 2007). Ser vi dette i et organiseringsperspektiv, så ser vi at ett av barna snakker mer i mindre grupper og at begge de pedagogiske lederne gjerne vil dele mer i grupper. Den største utfordringen her ligger i måten samlingsstund organiseres på og hva de pedagogiske lederne vurderer som viktig og hva de ønsker å oppnå.

4.6 Tilpasset opplæring

Ettersom undersøkelsen min handler om hvorvidt samlingsstund er tilpasset barn med språklig funksjonsnedsettelse, ble det viktig for meg å få klarhet i hva de pedagogiske lederne la i begrepet tilpasset opplæring. Samtidig var jeg interessert i å få vite hvilke utfordringer som ligger i det i forhold til organiseringen av samlingsstund. Hva de legger i begrepet vil kunne gi noen indikasjoner på hvordan de tenker i forhold til oppleggene når de har et barn med nedsatt språkfunksjon med i samlingsstund.

Informantenes svar

Begge de pedagogiske lederne sier at de legger i det at det som foregår skal kunne nå det enkelte barnet ut fra de forutsetninger det har. Pedagogisk leder i barnehage A sier at den største utfordringen i forhold til barnet med nedsatt språkfunksjon når det gjelder tilpasset opplæring er informasjon, at alle får den samme informasjonen rundt barnet. De deler på den ekstra ressursen som er rundt barnet, det er ikke en person knyttet opp til barnet. Det innebærer at de må bruke tid på å prate sammen, særlig på avdelingsmøter. Alle er med spesialpedagogen i de arbeidsøktene hun har, slik at de får informasjon direkte fra henne der, og på den måten får kunnskap om hvordan de skal jobbe med og bruke språket i forhold til barnet.

Pedagogisk leder i barnehage B sier at den største utfordringen er at det er mange barn på avdelingen og at det å nå alle ut fra sine forutsetninger er krevende. Hun sier at de voksne må være tilsted og se hvordan det enkelte barnet har det. Barnet med nedsatt språkfunksjon har en ekstra person knyttet til seg, slik at det sånn sett er noe enklere å se henne. Ellers er det viktig å tenke på hvordan man snakker til henne og at man har med konkrete og gjentar

ofte i samlingsstund. Hun sier også at det er viktig å begynne og avslutte samlingsstund med kjente ting.

- *Nei, altså tilpasset opplæring for meg så er jo det å kunne tilby barnet det som akkurat det barnet har behov for. Kunne tilrettelegge for akkurat deg, her og nå.*
- *En stor utfordring som jeg ser det, er informasjon. Det å skaffe informasjon til alle parter, at alle på en måte er forberedt og vet det som er av betydning å vite.*
- *Tilpasset opplæring, det er sånn at det er den læringen som er knyttet til barnehagen, den skal kunne nå den enkelte også, ikke bare det store fellesskapet, men også nå det enkelte barn på det nivået som det er.*
- *Det er det som er, som er hovedutfordringen. Fordi at det er veldig mange barn på avdelingen, så det er det at det å nå den enkelte er den aller, aller største utfordringen.*

Analyse av svarene.

I følge Skogen (2004) er tilpasset opplæring noe som egentlig er uopnåelig, men som man kontinuerlig må streve etter å nå (Skogen 2004). Måten man legger opp og organiserer, i denne sammenheng samlingsstund, vil være avgjørende om man kan kalle opplegget tilpasset opplæring. Begge de pedagogiske lederne tolker begrepet likt, og nevner det Rammeplanen fra 2006 sier om at det skal tas hensyn til barnas alder og funksjonsnivå og at de skal støttes ut fra egne kulturelle og individuelle forutsetninger.

Barn utvikler seg forskjellige og hvordan denne tilpasningen derfor skal foregå, må bli opp til den enkelte pedagogiske leder ut i fra den gruppen man har. Ser man det i henhold til system teori, så vil pedagogisk leder påvirkes av barnegruppen og barnegruppen vil påvirkes av pedagogisk leder (Nordahl 2002). Pedagogisk leder som ansvarlig voksen må derfor ha en klar formening om hvordan hun vil legge opp samlingsstunden for å tilpasse opplegget til alle barna. Det er stor forskjell på en barnegruppe der aldersspriket er 3-5 år. I St.meld.41 står det også at de barna som har behov for ekstra støtte i størst mulig grad skal få det gjennom de daglige situasjonene i barnehagen (Kunnskapsdepartementet 2008). Når det gjelder barn med språklig funksjonsnedsettelse så lærer de språket best i her-og-nå situasjoner sammen med og i samhandling med andre barn og voksne (Vygotsky 1993). For at det skal bli tilpasset barnets proksimale sone, blir det viktig å tenke på at barn med språklig funksjonsnedsettelse i større grad enn andre barn har vansker med generalisering og abstraksjon (Johansson 2001), slik at det som presenteres må være innenfor den sonen de

kan forstå og bli presentert på en måte de kan forstå (Vygotsky 1993). Vygotsky sier at barn med nedsatt funksjonsevne i størst mulig grad skal få opplæringen sin sammen med andre barn for å lære kulturen det vokser opp i å kjenne. Hvis man har dette som et hovedfokus i samlingsstund og ser på det barnet kan klare for så å bygge stillaser rundt barnet for at det skal kunne forstå, vil barnet ha et større utbytte av samlingsstund enn om man fokuserer på de problemene barnet har. Samtidig, for at formidlingen skal være innefor den proksimale sonen til barnet, må stillaset bygges slik at det gir barnet utfordringer og læring kan skje. Små barn er veldig visuelle, så det å bruke konkrete i formidlingen er positivt for alle, uansett språklige forutsetninger, som pedagogisk leder i barnehage A sier. Det blir måten man bruker konkretene på som avgjør hvorvidt man kan si at det er tilpasset barnet med nedsatt språkfunksjon, i tråd med artikkelen til Janitz & Ballari (2008). Pedagogisk leder i barnehage B nevner at det er viktig at samlingsstund begynner og slutter på samme måte hver gang. Dette gir forutsigbarhet, og barnet med språklig funksjonsnedsettelse vil dermed lettere forstå det som skjer ved at det er noe kjent som gjentar seg hver dag. Det at det er struktur og en viss fast gjentakelse av det som skjer, er positivt. Det skaper forutsigbarhet og trygghet og kan dermed fremme en forståelse for situasjonen og dermed hjelpe og støtte språkforståelsen, sier Rygvold (Befring & Tangen 2008).

4.7 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg sett på den informasjonen jeg fikk under observasjonene og intervjuene mine i forhold til problemstillingen om hvorvidt samlingsstund i barnehagen kan sies å være tilpasset barn med språklig funksjonsnedsettelse, og analysert det i forhold til aktuell teori som ble presentert i kapittel 2. Jeg har brukt noe ny teori der jeg har funnet det aktuelt. Jeg har delt svarene inn i tre hovedkategorier, stillasbygging, system og andre relevante analyseperspektiv ettersom jeg synes dette er områder som er viktige for problemstillingen. Selv om noen barn er født med en funksjonsnedsettelse og trenger mer hjelp enn andre, vil hvordan vi tilrettelegger mulighetene deres for forståelse og deltagelse være avgjørende i forhold til hvordan de opplever sin egen situasjon og dermed sin deltagelse i samfunnet rundt dem.

I neste kapittel vil jeg drøfte i hvilken grad svarene jeg har fått gir noen indikasjoner om hvorvidt samlingsstund i barnehagen kan sies å være tilpasset barn med nedsatt språkfunksjon.

5 DRØFTING OG OPPSUMMERING

Jeg har undersøkt om samlingsstund i barnehagen kan sies å være tilpasset barn med nedsatt språkfunksjon. I den anledning har jeg observert samlingsstund i to barnehager, og intervjuet de pedagogiske lederne for å høre hva de legger vekt på når de skal planlegge og gjennomføre samlingsstund. Svarene til de pedagogiske lederne har jeg vurdert i forhold til aktuell teori hvor hovedvekten er lagt på Vygotsky (2004) og den proksimale sone, og Wood & Bruner (1976) sin teori om stillasbygging. Vygotsky var opptatt av at mennesker blir sosialisert inn i et samfunn. Det å tilegne seg språket er en måte å få tilgang til kulturen man vokser opp i. I samlingsstund tilegner barna seg blant annet kunnskap om kulturen sin og får dermed tilhørighet til denne. Vygotsky (1993) sa videre at alle barn, uansett funksjonsnivå, har rett på den samme undervisningen nettopp for å få tilgang til den kulturen de er en del av (Berk & Winsler 1995). Dermed blir det et poeng at alle barna skal være med i samlingsstund og at samlingsstund må legges opp og organiseres slik at alle barna får tilgang til det som skjer der. Det er pedagogisk leder sitt ansvar. Alle barn har krav på å nås i sin nærmeste utviklingszone. Pedagogisk leder må være bevisst på hvordan samlingsstund er lagt opp og blir gjennomført, og på sin egne språkbruk og hva det ønskes å oppnås med det man legger opp til, jf. Yifat og Zadunaisky-Ehrlich (2008).

Grunnlaget for generalisering ut i fra min undersøkelse er for lite, men jeg ser noen tendenser i forhold til de gruppene jeg har observert og mener jeg kan si noe om det. Jeg har i intervjuene forsøkt å få frem de pedagogiske ledernes egne erfaringer, og har gjort mine tolkninger i henhold til teorien på grunnlag av det.

En av tingene som kommer fram er at begge de pedagogiske lederne er bevisste på at de har barn med nedsatt språkfunksjon i gruppen, og at de på grunnlag av det er mer bevisste på de begrepene de bruker. De er også begge opptatte av å ha med konkreter når de forteller eventyr for å styrke forståelsen til barna. De prøver å bruke konkreter i størst mulig grad ellers også, både for å gjøre det de holder på med mer forståelig og for at det da blir mer interessant og lettere å følge med for barna med nedsatt språkfunksjon. Det å dele i grupper for på den måten lettere nå barna med nedsatt språkfunksjon, var noe som var lite utbredt og noe de syntes ville være vanskelig å få til, selv om de hadde gode erfaringer fra de gangene det skjedde. I Hodge og Downie (2004) sin undersøkelse om språkstimulering kommer det frem at det å dele i mindre grupper har en positiv effekt på språkutviklingen. Selv om det er

en del forhold som man ikke kan gjøre noe med som antall ansatte og ca tid for mat, er det mye man kan gjøre innenfor de rammene man har. Muligheten til å gjøre ting annerledes, på en annen tid av dagen for eksempel, for å nå det enkelte barnet med språklig funksjonsnedsettelse, var ikke noe som virket aktuelt. Eksempler som kom frem var at om barnet ikke klarte å følge med en dag, fikk det være med på å dekke på bordet eller jobbe i en individuell økt i stedet.

Selv om de pedagogiske lederne er bevisste på hva de legger i begrepet tilpasset opplæring og ser utfordringene med det, blir det for enkelt når de lar barna med nedsatt språkfunksjon få dekke bordet når de ikke klarer å følge med i samlingsstund. Det står i St.meld.41 at de spesialpedagogiske oppleggene i størst mulig grad skal tilpasses i de aktivitetene barna er med på (Kunnskapsdepartementet 2009). I NOU:18 står det også at det er rammene rundt barnet som avgjør hvor funksjonsnedsatt barnet er. Dersom samlingsstund er tilpasset barnets språklige nivå, vil det i større grad kunne følge med og dermed unngå å bli tatt ut av samlingsstund. Når barnet blir tatt ut, blir problemet tillagt barnet, det blir patologisert som Nordin-Hultman (2004) sier. I en artikkel skriver Arnesen & Solli (2009) at barnehagene organiserer spesialpedagogisk hjelp ut fra sitt behov og at barnets behov for hjelp blir definert ut i fra om det klarer eller ikke klarer å tilpasse seg fellesskapets måte å være fellesskap på. Barnehagemiljøet og denne utforming blir det i liten grad satt fokus på. Det blir i stor grad barnet som skal opplæres til å tilpasse seg barnehagens rutiner og regler, ikke barnehagen som skal endre sine rutiner og regler for å tilpasse seg barnet. Dette stemmer også med Nordin-Hultman sine undersøkelser. Det er fortsatt en medisinsk-biologisk definisjon som råder, individet har mangler som det må rettes på, til tross for at NOU 2001:22 presiserer at begrepet funksjonsnedsettelse nettopp skal gi signaler om at individet ikke er mer funksjonsnedsatt enn det omgivelsene gjør det.

Begge de pedagogiske lederne var opptatt av utfordringene som lå i idealet om tilpasset opplæring. De hadde begge det som Nordahl (2009) definerer som en ”smal tilnærming til tilpasset opplæring” (Nordahl 2009:197). Samtidig var begge mer opptatt av at gruppen som helhet skulle fungere, enn at barnet med nedsatt språkfunksjon skulle få samlingsstund tilpasset sine behov. Nettopp det at de i begge barnehager tok barna med nedsatt språkfunksjon ut av gruppen hvis de ikke klarte å følge med, synes jeg viser det. Utfordringene til de pedagogiske lederne ligger nettopp i det å se det enkelte barnet i gruppen og i å støtte og utfordre hvert enkelt barn i sin nærmeste utviklingssone.

Nordahl skiller mellom smal og vid tilnærming til tilpasset opplæring. I en smal tilnærming vil det være de individ baserte løsningene som står i fokus, mens det i en vid tilnærming vil være løsninger innenfor læringsarenaen som er i fokus (Nordahl 2009). Man kan overføre det til samlingsstund ved å si at hvis pedagogisk leder er bevisst på å legge opp til et pedagogisk opplegg som treffer alle, så er opplegget tilpasset. Det kan blant annet skje ved at man bruker konkreter og er bevisst hvordan man ønsker å stimulere til begrepsutvikling ved bruken av dem, som Janitz & Ballari (2008) nevner.

Enetimene med spesialpedagogen kan, i følge Nordahls (2009) definisjoner, sees på som en smal tilnærming. Barnet trener da på ferdigheter det trenger trening i. Samtidig kan det sees på som et stillas for at barnet skal kunne følge med i samlingsstund, noe som både Hage (2007) og Rye (2007) sier. Det blir hensynet til barnet som avgjør hvordan timene til spesialpedagogen blir lagt opp.

I observasjonene mine så jeg i begge barnehagene at de i stor grad fulgte de rutineene som Reich nevner er vanlige i samlingsstund. Det gjelder opprop, telle hvor mange barn som er tilstede, dag/dato og en form for opprop til slutt hvor den som blir ropt opp skal gå og vaske seg før mat. I følge Rygvold (Befring & Tangen 2008) er dette positivt i forhold til barn med nedsatt språkfunksjon. Det er handlinger som blir gjentatt hver dag og som det hver dag blir satt ord på. Det krever at barnet må følge med og høre på det som blir sagt for å vite når det er deres tur. Til å begynne med vil det være til hjelp om en voksen støtter barnet så det vet når det gjelder dem. Støtten fjernes etter hvert som barnet forstår mer. I begge barnehagene jeg observerte, fungerte dette bra. Alle barna, uansett funksjonsnivå, ble støttet av pedagogisk leder til de forstod at det var deres tur. I denne situasjonen fungerte den tilpassede opplæringen. Ellers så synes jeg det er vanskelig å konkludere med at samlingsstunden er tilpasset barn med en språklig funksjonsnedsettelse ettersom barna for eksempel blir tatt med ut for å dekke bordet hvis de ikke klarer å følge med. Selv om de pedagogiske lederne er bevisste på tilpasset opplæring, klarer de ikke helt å overføre de definisjonene de har av begrepet til de intensjonene som ligger i Rammeplan, NOU og Stortingsmeldinger og som Nordahl (2009) definerer som en vid tilnærming til tilpasset opplæring.

En annen ting som kommer frem er at både assistenter og pedagogiske ledere har samlingsstund. Både Bachmann & Haug (2006) og Nordahl & Haustatter (2009) slår fast at det er vanlig i skolen at assistenter får ansvar for barn med nedsatt funksjonsevne. Selv om

assistentene gjør en god jobb, kan man ikke forvente at de skal ha samme teoretiske og reflekterte fundament for å kunne legge til rette innenfor barnas nærmeste utviklingszone, slik at barna har grunnlag for å skjønne hva som skjer i samlingsstund. Polanyi (2008) sa at teorien bygger på erfaringer, men allikevel er teorien og refleksjoner rundt teorien grunnlaget for hva man ønsker å oppnå i kommunikasjonen med barna i samlingsstund, som Yifat (2008) nevner. For at barn med nedsatt språkfunksjon skal ha best mulig forutsetninger til å kunne utvikle et funksjonelt språk, er de avhengig av at de voksne er bevisste og reflekterte rundt det språket de bruker og det pedagogiske opplegget de har i samlingsstund.

I arbeidet med denne undersøkelsen har jeg lest veldig mye spennende fag litteratur som har fått meg til å reflektere over andre sider ved problemstillingen, men som det ikke er plass til her. Ett av de områdene som har fanget min interesse, er måten barn med nedsatt funksjonsevne blir møtt på av de andre, både barn og voksne, i barnehagen. Hva gjør det med måten de oppfatter seg selv på, når vi legger til grunn både Vygotskys (1993) teori om at alle barn skal få opplæringen sin på den samme arena og Mead sin teori om at vi blir til i møte med andre? Begge legger vekt på språkets betydning for utvikling av selvet. Vygotsky i forhold til at språket er selve grunnlaget for at tenkning og læring skal skje, og Mead i forhold til at man skal utvikle en refleksiv bevissthet og kunne se seg selv fra en annens perspektiv (Bele 2008). Dette er områder som det kunne vært interessant å se nærmere på i andre studier. Samtidig ser jeg at samlingsstund som læringsarena for alle barna i barnehagen kunne det vært interessant å fått vite mer om.

Litteraturliste:

- Arnesen, A.L., & Solli, K.A. (2009). Spesialpedagogiske tiltak i barnehagen skjer ofte ureflektert. *Først steg*, (3), 36-38.
- Aukrust, V.G. (2006). *Tidlig språkstimulering og livslang læring – en kunnskapsoversikt*. Oslo: Departementet.
- Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn: en beskrivende og fortolkende studie*. Oslo: Høgskolen i Oslo, Avdeling for lærerutdanning.
- Bachmann, K., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. (Møreforskning nr.62, 2006). Volda: Høgskulen i Volda.
- Barne- og familiedepartementet. (2006). *Lov av 17.juni 2005 nr.64 om barnehager (barnehageloven) med endringer, sist ved lov av 16. juni 2006 nr. 20 (i kraft 1. juli 2006): samt forskrifter*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Bele, I.V. (2008). *Tilnærminger til språkvansker og læring – språk og makt*. I Bele, I.V. (red). *Språkvansker. Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer* (s.9-31). Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Berk, L.E., & Winsler, A. (1995). *Scaffolding childrens learning: Vygotsky and Early Childhood Education*. Washington D.C.: National Association for the Education of Young Children.
- Bråten, I. (2002). *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry & researchdesign: choosing among five approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Edwards, S.D. (2005). *Disability. Definitions, value and identity*. Abingdon: Radcliffe Publishing.
- Eggen, A. (2007). *Kan eventuelle misforhold mellom barns språkferdigheter og samfunnets krav reduseres? Med fokus på barnehagepersonalets møte med barn med språkvansker*. Upublisert masteroppgave, Universitetet i Tromsø, Tromsø, Norge.
- Fog, J. (2005). *Med samtalen som utgangspunkt. Det kvalitative forskningsinterview*. København: Akademisk Forlag.
- Hage, M.K. (2007). *Tilpasset opplæring for barn med spesielle behov i barnehagen. Tilrettelegging og organisering av spesialpedagogiske tiltak i barnehagen for å sikre inkludering og tilpasset opplæring*. Upublisert masteroppgave, Høgskolen i Hedmark, Hamar, Norge.
- Hagtvedt, B.E., & Horn, E. (2008) Forebyggende satsing med vekt på styrking av barns språk. I E. Befring & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (s. 433-454). Oslo: Cappelen Akademisk forlag.

- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2004). *Feltmetodikk*. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Helland, S. (2008). Spesialpedagogikk i barnehagen. I E. Befring & R. Tangen (red.) *Spesialpedagogikk* (s. 458 – 475). Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Hodge, T., & Downie, J. (2004). Together we are heard: Effectiveness of daily "language" groups in a community preschool. *Nursing and Health Sciences*, 6, 101-107.
- Holme, I., Solvang, M., & Krohn, B. (1996). *Metodevalg og metodebruk*. 3. utgave. Oslo: Tano.
- Hopperstad, M.H., Hellem, L., & Kjørholt, A.T. (2005). *Funksjonshemmede barn i barnehage. Kunnskapsstatus og forskningsutfordringer*. Trondheim: Norsk Senter for Barneforskning. NTNU.
- Janitz, E., & Ballari, R. (2008). Tidlig innsats hindrer nederlag. Eventyrposser – en lekende metode som fremmer samspill og språklig utvikling. *Spesialpedagogikk*, 8, 48-53.
- Johansson, I. (2001). *Språkutvikling hos barn med språkvansker 3*. Infovest forlag.
- Kleven, T.A. (2002). Hvordan er begrepene operasjonalisert? Spørsmål om begrepsvaliditet. I T.A. Kleven (red), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*, (s. 120-138). Oslo: Unipub.
- Kunnskapsdepartementet. (2001). *Fra bruker til borger. En strategi for nedbygging av funksjonshemmende barrierer*. (Norges Offentlige Utredninger [NOU] 2001:22). Oslo: Departementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Departementet.
- Kunnskapsdepartementet (2009). *Kvalitet i barnehagen*. St.meld. nr. 41 (2008-2009) Oslo: Departementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Rett til læring*. (Norges Offentlige Utredninger [NOU] 2009:18). Oslo: Departementet.
- Kvale, S. (2006). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lorentzen, P. (2009) *Kommunikasjon med uvanlige barn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mørland B. (red.), (2008). *Temahefte om barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen*. Oslo: Departementet.
- Nordahl, T. (2009) Realisering og resultater av tilpasset opplæring i grunnskolen. I T. Nordahl & S. Dobson (193-209) *Skolen og elevens forutsetninger. Om tilpasset opplæring i pedagogisk praksis og forskning*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Nordahl, T. (2002) *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

-
- Nordahl, T., & Hausstatter R. (2009) *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater: situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet*. Høgskolen i Hedmark: Rapport nr. 9-2009.
- Nordin-Hultman, E. (2004) *Pedagogiske miljøer og barns subjektskapning*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Næss, N.G. (2007). Observasjon. I Fugleseth K. & Skogen, K. (red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* (s. 90 – 105). Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Polanyi, M. (2000). *Den tause dimensjon*. Oslo: Spartacus Forlag.
- Postholm, M.B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Reich, L. R. (1996). *Samlingsstunden*. Oslo: Tano.
- Rieber, R., & Carter, A. (1993). *The collective works of L.S.Vygotsky. The Fundamentals of Defectology. Volume 2*. New York: Plenum Press.
- Rognhaug, B., & Gonnæs, U.T. (2008) Utviklingshemning- mangfold og lærehemning. I E. Befring & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (s.299-322) Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Rye, H. (2007). *Barn med spesielle behov. Et relasjonelt perspektiv*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Rygvold, A.L. (2008). Språkvansker hos barn. I E. Befring & R. Tangen (red), *Spesialpedagogikk* (s.229 – 247). Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Schødt, R., & Egeland, T. A. (1993). *Fra systemteori til familierapi*. Oslo: Tano.
- Skogen, K. (2004). *Innovasjonsarbeid i skolen*. Kvalitetsutvikling og kompetanseheving. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sollien, T. (2008). *Tilpasset opplæring for alle barn. Assistentenes bidrag i barnehagen. I hvilken grad bidrar assistentene i barnehagen til å realisere rammeplanens målsetting om å gi alle barn et tilpasset og likeverdig tilbud?* Upublisert masteroppgave, Høgskolen i Hedmark, Hamar, Norge
- Smith, L. (1996). *Småbarnsalderens nevropsykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tangen, R. (2008). Retten til utdanning for alle. I E. Befring & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (s.128 – 151). Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Vygotsky, L. S. (2004). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Vygotsky, L.S (2001). Interaksjon mellom læring og utvikling. I L.E. Dale (red.), *Om utdanning. Klassiske tekster* (s.151-165). Oslo: Gyldendal Akademisk forlag.

- Yifat, R., & Zandunaisky-Ehrlich, S. (2008). Teachers' Talk in Preschools During Circle Time: The Case of Revoicing (s. 211-223). *Journal of Research in Childhood Education*, 23 (2).
- Øzerk, K.Z. (2002). Ulike språkoppfatninger, begrepskategorier og et undervisningsteoretisk perspektiv på skolefaglig læring (s.97-118). I I. Bråten (red.), *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.



Harald Hårfagres gate 29
 N-5007 Bergen
 Norway
 Tel: +47-55 58 21 17
 Fax: +47-55 58 96 50
 nsd@nsd.uib.no
 www.nsd.uib.no
 Org.nr. 985 321 884

Sigrun Sand
 Høgskolen i Hedmark
 Holsetgata 31
 2318 HAMAR

Vår dato: 24.02.2009

Vår ref: 20795 / 2 / AH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 21.12.2008. Meldingen gjelder prosjektet:

20795

I hvilken grad er samlingsstund i barnehagen tilpasset barn med språklig funksjonsnedsettelse?

Behandlingsansvarlig
 Daglig ansvarlig
 Student

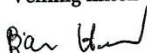
Høgskolen i Hedmark, ved institusjonens øverste leder
 Sigrun Sand
 Randi Catrina Wood

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig. Prosjektet kan settes i gang.

Vennlig hilsen


 Bjørn Henrichsen


 Åsne Halskau

Kontaktperson: Åsne Halskau tlf: 55 58 89 26

Vedlegg: Prosjektvurdering

✓ Kopi: Randi Catrina Wood, Bjørnebærvegen 13, 2409 ELVERUM

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Randi Catrina Wood
Bjørnebærvegen 13
2409 Elverum

Tlf: 62414358 privat
97061145 mobil

Til styrer og pedagogisk leder

Jeg heter Randi Wood og er spesial pedagog i Elverum kommune. For tiden er jeg også student ved Høgskolen i Hedmark hvor jeg tar en mastergrad i pedagogikk. I den forbindelse skal jeg skrive en oppgave om tilpasset opplæring i barnehagen. Tittelen er foreløpig "I hvilken grad er samlingsstunden i barnehagen tilpasset barn med språklige funksjonsnedsettelse?".

Gjennom jobben min har jeg fått kjennskap til at dere har et barn med spesielle behov i en gruppe. Av den grunn ønsker jeg å få lov til å komme og observere en samlingsstund og etterpå, ved en senere anledning, intervju pedagogisk leder. I samlingsstunden er det kun pedagogisk leder som vil bli observert, ikke barna. Jeg ønsker å se hvordan samlingsstunden er lagt opp, og vil under intervjuet spørre nærmere om den planlegging som ligger til grunn for samlingsstunden.

Alle opplysninger som kommer fram vil bli behandlet forsvarlig og konfidensielt. Det er frivillig å delta og du kan på et hvilket som helst tidspunkt trekke deg uten å oppgi noen grunn. Lydbånd og alle navne- og koblingslister, vil bli slettet ved prosjektets avslutning - etter planen medio mai 2009. I det publiserte materialet vil all informasjon være anonymisert.

Dersom pedagogisk leder synes det er greit å være med, ber jeg om at vedlagte skjema blir fylt ut og returnert i den ferdigutfylte svarkonvolutten. som også ligger vedlagt.

Om det er noe som er uklart eller det er noe dere lurer på, er det bare å ta kontakt. Du/dere kan også ta kontakt med Sigrun Sand på Høgskolen i Hedmark, for nærmere

informasjon om prosjektet, tlf: 62430000.

Jeg vil ta nærmere kontakt for å avtale tid for observasjon og intervju.

Vennlig hilsen

Randi C. Wood

SAMTYKKEERKLÆRING

Samtykkeerklæringen gjelder for intervju av pedagogisk leder i
..... Barnehage i forhold til tilpasset opplæring av barn med spesielle
behov i barnehagen.

Jeg har mottatt informasjon om prosjektet og samtykker i å delta etter de retningslinjer
som følger med.

Jeg er kjent til at det er frivillig å delta og at jeg når som helst kan trekke meg og at
alle opplysninger jeg har gitt da vil bli slettet.

Jeg er inneforstått med at alle opplysninger jeg gir, vil bli brukt som grunnlag for
analyse i oppgaven og at alt vil være anonymisert.

Dato:

.....
underskrift

Observasjonsskjema samlingsstund:

	m/konkreter	u/konkreter	Vise bilder Mens leser	Vise bilder etterpå	overhead	Tegn til tale	Språklige forklaringer
Lese bok							
Sanger							
Tema							
samtale							

Annet:

Observasjonsskjema samlingsstund

	Konkretisering
Lese bok	
Sanger	
Samtale	
Tema	
Opprop, dagen i dag etc.	

Annet:

UTKAST INTERVJUGUIDE

Først forklare hva jeg vil og hvordan jeg har tenkt å legge opp intervjuet.
Jeg vil gjerne vite dine synspunkt ut fra din erfaring.

1. Utdanning/praksis:

- Når ble du utdannet førskolelærer?
- I hvor mange år har du jobbet som ped.leder?
- Hvor lenge har du vært i den jobben du har nå?
- Har du noen form for videreutdanning? Hva?
- Hvilken erfaring har du i forhold til å ha barn med nedsatt funksjonsevne på avdelingen?
- Barn med språkproblemer spesielt?

2. Barn med nedsatt funksjonsevne

- Hva synes du det er viktig å tenke på når du får et barn med nedsatt språkfunksjon på avdelingen?
- hvorfor?
- Hvordan legger du til rette for dette?

3. Samlingsstund og barn med nedsatt språklig funksjonsevne:

- Når det gjelder samlingsstund og barn med nedsatt språkfunksjon funksjon, hvordan planlegger du den?
 - Hva synes du er viktig å ta hensyn til?
 - Hvorfor?
 - Har barnet vanligvis med seg assistent i samlingsstund?
 - Hva er hennes viktigste oppgave?
-
-

- Da jeg var og observerte, var hele gruppen samlet i samlingsstund. Er det vanlig?
 - Har du prøvd å legge samlingsstunden opp på en annen måte?
 - I så fall, hvordan?
 - hvilke erfaringer har du med det?
 - Hvis du ikke har prøvd det, hvilke tanker har du omkring det?
Hvorfor?
 - Tenker du over hvilke ord/begreper du bruker når du/dere snakker sammen i samlingsstund?
 - Når du skal forklare hva et ord betyr som du regner med at barnet ikke forstår hva legger du vekt på i forklaringen da?
 - kan du gi eksempler?
 - Er det andre enn deg på avdelingen som har samlingsstund?
 - Legger du som leder noen føringer om spesielle ting de må ta hensyn til i forhold til det å ha et barn med nedsatt språkfunksjon i gruppen?
 - Bruker du konkrete i forhold til formidling av for eksempel eventyr i samlingsstund?
 - Hvilke erfaringer har du i så fall med det?
 - Har du brukt tegn til tale i forhold til det barnet dere nå har?
 - hvilken erfaring har du i så fall med det?
 - er det noe som kunne vært aktuelt nå?
 - i hvilken grad hender det at det som skal gjennomgås i samlingsstund blir gjennomgått på forhånd med barnet?
 - er det eventuelt noe som kunne vært aktuelt?
 - hvorfor?
-
-

4. Tilpasset opplæring:

- Hva legger du i begrepet tilpasset opplæring?
- Hva er de største utfordringene i forhold til dette slik du ser det?

Til slutt:

Er det andre forhold du ønsker å ta opp, eller andre ting å du ønsker nevne?
