

Språkstimulering i barnehagen

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Våren 2012

**Om hvordan pedagoger utnytter barnehagens ulike arenaer til
språkstimuleringen**

Kristin Leifsdatter Morken

Høyskolen i Lillehammer

Sammendrag

Denne undersøkelsen har fokus på pedagogens rolle i språkstimuleringsarbeidet i barnehagen, der jeg har undersøkt hvordan pedagogen utnytter de ulike arenaer barnehagen har til rådighet. Jeg har tatt utgangspunkt i Vygotskys sosiokulturelle læringsteori, samt barnehagens styringsdokumenter som omhandler språkstimulering, for å tolke og forstå pedagogenes praksis med språkstimulering. Vygotsky viser at læring må tilpasses barnets utviklingsnivå og ved å bestemme to utviklingsnivåer, det eksisterende utviklingsnivå og barnets potensielle utviklingsnivå, oppstår den proksimale utviklingssonen (Vygotsky, 2001). Her har pedagogene mulighet til å legge til rette for læring og utvikling hos barna.

Det sosiokulturelle synet på barns læring er også fremtredende i styringsdokumentene der samspillet med andre er avgjørende for deres utvikling og læring (Kunnskapsdepartementet, 2006b). Barnehagen skal ha et rikt språkmiljø og personalet er viktige språklige forbilder for barna. De voksne er modeller for barna gjennom sosial mediering. Dette er en viktig faktor i språkstimulerende situasjoner. Samvær, samtaler og deling av rike opplevelser er den viktigste ressursen i barnehagen når det gjelder språkmiljø og språkstimulering (Høigård, Mjør, & Hoel, 2009).

Metodisk har studien en hermeneutisk forskningstilnærming, der et sentralt prinsipp er vekselvirkningen mellom del og helhet som en dialektisk prosess. Min førforståelse hjelper meg til å forstå den andres mening. Studiet er kvalitativt der målet er å forstå hvordan pedagoger utnytter ulike arenaer til språkstimulering. Med et kvalitativt studie kan jeg gå i dybden i undersøkelsene. Intervjuguiden hadde åpne forskningsspørsmål, slik at informantene kunne snakke fritt, i tillegg kunne jeg underveis stille utdypende spørsmål.

Resultatene viser at pedagogene vektlegger at barna skal få flest mulig førstehåndserfaringer og lære gjennom bruk av konkrete, noe som hos Vygotsky omtales som medierende artefakter (Skodvin, 2001). Samtidig ser de på seg selv som en viktig faktor i arbeidet med språkstimuleringen, så lenge de er nærværende pedagoger som kan være tilstede og se barna. Hos Vygotsky faller dette innenfor sosial mediering, der læringen er situasjonstilpasset og personlig (ibid.). Materialet viser mange eksempler på hvordan pedagogene i det daglige arbeidet mestrer å utnytte både egne faglige kvalifikasjoner og de arenaer de har i barnehagen i arbeidet med språkstimuleringen. Det er mye som peker i retning av at bevisste pedagoger tar med seg språkstimuleringen på alle de arenaer de er sammen med barna, og slik legger til rette for å styrke barnas språkutvikling. Resultatene viser også at pedagogene i stor grad drar nytte av de pedagogiske læremidler de har tilgang til i arbeidet.

Forord

Arbeidet med masteroppgaven er nå over. Prosessen har vært både krevende, men også veldig inspirerende. Temaet språkstimulering i barnehagen er et aktuelt tema det har vært spennende å fordype seg i. Det handler om hvordan pedagoger i barnehagene kan stimulere barnas språkutvikling gjennom deltakelse og tilrettelegging. Mitt ønske er at også andre pedagoger i barnehager kan bli inspirert av arbeidet med språkstimulering i barnehagen, og utnytte de mulighetene som finnes i egen praksis til å utvikle barnas språklige kompetanse.

Jeg vil rette en stor takk til min veileder Dordy Wilson! Du har vært til uvurderlig inspirasjon og støtte gjennom hele prosessen. Du har utfordret meg på en konstruktiv måte gjennom innspill og tilbakemeldinger, gitt meg nye innfallsvinkler og kommet med gode råd i forhold til litteraturvalg. Det har vært inspirerende å fordype seg mer i Vygotsky og hans teori om læring og utvikling.

En stor takk går også til de tre pedagogene som villig stilte opp i undersøkelsen gjennom å la seg intervju. Uten dere hadde det vanskelig blitt noen oppgave. Takk for at dere delte deres refleksjoner og tanker rundt det arbeidet dere utfører daglig i forhold til språkstimulering i barnehagen. Dette har vært en stor inspirasjon i skriveprosessen. Jeg har møtt pedagoger med stort engasjement for jobben og temaet.

Oppdal, april, 2012

Kristin Leifsdatter Morken

Innholdsfortegnelse

Figur- og tabelliste.....	7
Kapittel 1. Innledning	8
1.1. Problemstilling	9
1.2. Forskning om språkstimulering i barnehagen	9
1.3. Oppgavens oppbygging og struktur	12
Kapittel 2. Teoretisk forankring	13
2.1. Pedagogens styringsdokumenter for språkstimulering i barnehagen	13
2.2. Språkstimulering	14
2.2.1. Språkstimulering som tidlig innsats	15
2.2.2. Språkstimulering som fonologisk bevissthet.....	16
2.2.3. Språkstimulering som begrepsinnlæring	17
2.3. Språkstimulering i et sosiokulturelt perspektiv	19
2.3.1. Pedagogens rolle	20
Kapittel 3. Metodiske valg og gjennomføring av undersøkelsen	24
3.1. Hermeneutisk forskningstilnærming	24
3.1.1 Førforståelse	24
3.2. Et kvalitativ studie.....	25
3.2.1. Narrativer som metodisk tilnærming.....	25
3.2.2. Intervju som datainnsamlingsstrategi	26
3.2.3. Intervjuguide	26
3.9. Analysestrategi for gjennomføring av en hermeneutisk fortolkning	29
3.4. Gjennomføring av undersøkelsen.....	31
3.4.1. Prøveintervju	32
3.4.2. Utvalg av informanter	32

3.4.3. Gjennomføring av intervju og betraktning av min forskerrolle	34
3.4.4. Transkribering fra tale til narrativ forskningstekst.....	36
3.4.5. Gjennomføring av analysen	37
3.5. Reliabilitet og validitet	37
3.5.1. Metodekritikk	39
3.6. Etske betraktninger.....	39
Kapittel 4. Analyse av datamaterialet	41
4.1. Beates narrativ	41
4.1.1. Beates narrativ: Pedagogens prosjekt.....	45
4.1.2. Beates narrativ: Språkstimuleringens prosjekt	47
4.1.3. Beates narrativ: Rammeplanens prosjekt	48
4.1.4. Oppsummering av ulike perspektiv i Beates narrativ	48
4.2. Hildes narrativ	49
4.2.1. Hildes narrativ: Pedagogens prosjekt	52
4.2.2. Hildes narrativ: Språkstimuleringens prosjekt	53
4.2.3. Hildes narrativ: Rammeplanens prosjekt	54
4.2.4. Oppsummering av de ulike prosjektene i Hildes narrativ	54
4.3. Norunns narrativ	55
4.3.1. Norunns narrativ: Pedagogens prosjekt.....	58
4.3.2. Norunns narrativ: Språkstimuleringens prosjekt.....	58
4.3.3. Norunns narrativ: Rammeplanens prosjekt	59
4.3.4. Oppsummering av de u like prosjektene i Norunns narrativ	59
Kapittel 5. Drøfting og tolkning	61
5.1. Pedagogenes perspektiv, likheter og ulikheter	61
5.1.1. Pedagogenes oppdrag	61

5.1.2. Pedagogenes støttespillere.....	61
5.1.3. Pedagogens utfordringer i arbeidet med språkstimulering.....	67
5.1.4. Pedagogens opplevelse av krav og forventninger til arbeidet med språkstimulering	68
5.1.5. Pedagogens hensikt med språkstimulering	69
5.1.6. Oppsummering av pedagogens perspektiv på språkstimulering	70
5.2. Språkstimuleringens perspektiv, likheter og ulikheter	70
5.2.1. Språkstimuleringens oppdrag	70
5.2.2. Språkstimuleringens støttespillere.....	71
5.2.3. Språkstimuleringens utfordringer	72
5.2.4. Språkstimuleringens krav og forventninger til omgivelsene.....	74
5.2.5. Språkstimuleringens hensikt	75
5.2.6. Oppsummering av språkstimuleringens perspektiv på språkstimulering.....	76
5.3. Rammeplanens perspektiv, likheter og ulikheter	76
5.3.1. Rammeplanens oppdrag	76
5.3.2. Rammeplanens støttespillere.....	77
5.3.3. Utfordringer i gjennomføringen av Rammeplanen	79
5.3.4. Rammeplanens krav og forventninger til omgivelsene.....	80
5.3.5. Rammeplanens hensikt.....	81
5.3.6. Oppsummering av Rammeplanens perspektiv på språkstimulering	82
Kapittel 6. Oppsummering og konklusjon.....	84
7.1. Hovedfunn og konsekvenser for arbeidet.....	84
7.2. Praktiske implikasjoner	87
7.3. Framtidig forskning	88
Referanseliste.....	90
Vedlegg	93

Figur- og tabelliste

Figur 1 Teoretisk modell for tilrettelegging av språkstimulering (Espenakk m. fl. 2007, s. 69)	22
Figur 2 Skjematisk fremstilling av Aktantmodellen (Johansson, 2005, s. 159).....	29
Tabell 1: Skjematisk fremstilling av analyseprosessen.....	31

Kapittel 1. Innledning

Det overordnede temaet for denne masteroppgaven er språkstimulering. St.meld. nr. 41 (Kunnskapsdepartementet, 2009) viser til at språkstimulering er en av barnehagens viktigste oppgaver. Språkstimulering knyttes også til tidlig innsats, for å sikre at barna lærer og utvikler språklige ferdigheter som en grunnleggende ferdighet for å lære å lære (Kunnskapsdepartementet, 2008). Regulering av barnehagens virksomhet er lagt inn under Kunnskapsdepartementet, og som en konsekvens er læring og utvikling blitt viktige områder for barnehagens virksomhet. Barnehagen blir slik en viktig arena for språkstimulering, der Rammeplanen legger føringer for hva barna skal lære (Kunnskapsdepartementet, 2006b, s. 34). Dette berører også pedagogens rolle i barnehagen som må ha kunnskap om hvordan språk tilegnes og læres, og i tillegg får de et særlig ansvar for å støtte de som har ulike former for kommunikasjonsvansker, har sen språkutvikling eller er lite språklig aktive. Utfordringer for pedagogen blir hvordan pedagogene i sitt daglige arbeid kan være med å stimulere barnas utvikling og læring gjennom aktivitet på ulike arenaer i barnehagen.

I St.meld. nr. 23 (Kunnskapsdepartementet, 2008) knyttes språkutviklingen til tidlig innsats, der departementets vurdering er at barnehagen er den best egnede arenaen for språkstimulering for førskolebarn. Språkstimulering generelt er en viktig prioritering politisk og derfor et aktuelt tema å belyse i en masteroppgave.

Bakgrunnen for mitt valg av tema har også sammenheng med den kunnskap og kjennskap jeg har fra barnehagefeltet. Jeg er utdannet førskolelærer og har flere års erfaring fra jobb i barnehage både som fagarbeider, pedagogisk leder og styrer. Jeg har jobbet tett på barn med ulike behov og selv erfart at språkstimulering ikke er en aktivitet jeg kan ta frem av og til. Derimot krever det en bevissthet hos meg som pedagog for å holde fokus på språkstimulering gjennom ulike aktiviteter og situasjoner i barnehagen. Dette gir meg utfordringer som pedagog. Med økt fokus på barnehagen som arena for barns språkstimulering, som et redskap for å lære å lære, opplever jeg et behov for å utvikle min kunnskap. Min interesse rundt pedagogens rolle har vært økende etter hvert som jeg har fått mer teoretisk kunnskap og praktisk erfaring gjennom utdanning og arbeid. En viktig kilde til kunnskapstilegnelse er å observere og lytte til andre pedagogers kunnskaper og erfaringer med språkstimulering av barn i barnehagen, samt søke kunnskap i studier og teorier om språk. Jeg vil derfor se på hva teorien sier om pedagogens rolle i språkstimuleringsarbeidet og deretter belyse empirien med teori.

1.1. Problemstilling

For å kunne utvikle forståelse for og kunnskap om pedagogens rolle i arbeidet med språkstimulering i barnehagen, og den rollen pedagogen spiller i dette, har jeg valgt problemstillingen:

- *Hvordan utnytter pedagogene barnehagens ulike arenaer i språkstimuleringen?*

Med denne problemstillingen ønsker jeg å se nærmere på hvordan pedagogene gjennom tilrettelagte og spontane aktiviteter stimulerer barnas språkutvikling på de arenaer de bruker i løpet av dagen. Problemstillingen tolkes til å være et uttrykk for pedagogens tanker rundt egen rolle i arbeidet med barnas språkutvikling i barnehagen og hvordan pedagogen bruker den kunnskapen hun har for å gi barna en helhetlig utvikling. I et sosiokulturelt perspektiv skjer barns læring etter en gjensidighet mellom påvirkning og utvikling der grunnlaget er det dialektiske perspektivet. Den sosiale interaksjonen mellom pedagog og barn spiller en viktig rolle (Skodvin, 2001). Slik blir pedagogen i seg selv en ressurs som kan være med å stimulere barns språkutvikling i et helhetsperspektiv der omsorg, lek og læring ses i sammenheng.

Materialet til studiet er hentet fra intervju med tre pedagoger, som alle er interessert i og opptatt av å bruke de mulighetene barnehagen gir til å stimulere barnas språk, slik at de kan bruke språket som redskap for å lære. Jeg belyser denne empirien ut fra et sosiokulturelt perspektiv, samt grunnlagsdokumenter for barnehagens virksomhet og tidligere studier om språkstimulering for barn.

Hensikten med studiet er å utvikle egen kunnskap og bidra med ny kunnskap til barnehagefeltet. Gjennomgangen av litteraturen viste at det er produsert lite materiale om arbeid med språkstimulering på ulike arenaer. Mitt studium vil slik være et viktig bidrag til å utvikle kunnskap om hvordan pedagogene i barnehagen kan utnytte de arenaene som finnes i barnehagen for språkstimulering. Dette innebærer at jeg ved å sette fokus på en sosiokulturell tilnærming der språkstimulering skjer i sosiale fellesskap på ulike arenaer, bidrar jeg med et alternativ til den lærebokstyrte opplæringen.

1.2. Forskning om språkstimulering i barnehagen

For å skaffe meg en oversikt over kunnskap som er utviklet om barns språkutvikling, har jeg blant annet benyttet meg av ulike søkemotorer på internett som et redskap for å finne frem til aktuell litteratur og forskning.

Søkene er i hovedsak gjennomført i Bibsys, Google Scholar, Norart og Idunn fra august til oktober 2011. I tillegg har jeg sett på referanselistene til de rapporter, masteroppgaver og artikler jeg har brukt. Det har vært nyttig siden det har ledet meg til annen aktuell forskning som berører det feltet jeg er innenfor. Søkeord og søkekriterier jeg har benyttet og gått etter er: rapporter og forskning rettet mot barnehage, arena og språkstimulering, i tillegg noen søk rettet mot barnehagens utearena relatert til språkstimulering. Siden det er brukt ulike ord som beskriver det jeg er ute etter i forskjellige bøker og artikler, har jeg også søkt etter synonymer til de sentrale ordene og begrepene jeg er ute etter å finne noe om. Synonymer jeg har brukt til barnehage er barnehagebarn og førskole. Som alternativer til arenaer har jeg søkt etter uteområde, uterom, lek, natur, uteaktiviteter og utelek, og til språkstimulering har jeg brukt språkutvikling selv om dette ofte favner mer og delvis også andre ting enn det jeg er ute etter.

Jeg er klar over og har i mine søk delvis kommet over forskning innen språkstimulering som er rettet mot skole i forhold til lese- og skriveopplæring, og uteskole, som er en alternativ arena for språkstimulering i skolen. Dette har jeg valgt å ikke ta med i denne oppgaven med hensyn til oppgavens omfang og størrelsesorden. Jeg har i mine søk utelukket forskning som primært er internasjonal med unntak av Aukrust (2005) som ser på internasjonal forskning i forhold til språkstimulering og sammenheng med senere lesing og læring, men konsentrert meg om nasjonale rapporter og forskninger innenfor feltet.

Aukrust (2005) tar for seg sammenhengen mellom tidlige språklige erfaringer og senere lærebetingelser, der fonologisk bevissthet, begrepsopplæring, deltagelse i samtaler og erfaring med ulike typer tekster bidrar til å utvikle leseferdigheter. Betydningen av utvikling av ferdigheter innenfor de to områdene fonologisk bevissthet og språkforståelse er også belyst av Melby-Lervåg (2011). Hun viser også til betydningen av at tiltakene gjennomføres tidlig for at de skal ha best mulig effekt, før vanskene blir for omfattende. Dette innebærer forutsetninger for leseutviklingen, men sier lite om hvilke arenaer pedagogen kan benytte for å utvikle disse ferdighetene for barna i den daglige virksomheten. Derimot viser Østrem (2009) at pedagogene har en viktig rolle som gode språkmodeller for å etablere et godt språklig miljø. Østrem (ibid.) viser heller ikke til hvordan pedagogene utnytter mulighetene som finnes, men legger større vekt på pedagogenes betydning for barnas språkutvikling. Nasjonalt folkehelseinstitutt (2008) viser også til pedagogenes betydning og viser at barn som går i barnehage i større grad har bedre språkferdigheter og andelen barn med forsinket språkutvikling i barnehagen er lavere enn hos barn som blir passet hjemme. Rambøll Management (2010) viser at det er behov for økt kompetanse av personalet i barnehagen. Min

studie vil derfor kunne bidra med viktig kunnskap om hvordan pedagoger kan utnytte barnehagens ulike arenaer for språkstimulering som redskap for læring.

I rapporten til Aukrust (2005) pekes det i oppsummeringen på at tidlig språkstimulering handler om å gi barn forutsetninger for å lære å lære. Dette er i dag et populært uttrykk som refererer til livslang læring. Vi må lære å lære fordi vi ikke vet hvilken kunnskap vi vil trenge i morgen på grunn av det komplekse moderne samfunn vi lever i. I rapporten advares det også mot drilling av språklige enkeltferdigheter. Når de ser på behovet for videre forskning trekker de blant annet frem behovet for mer kunnskap om hvilket kunnskapsgrunnlag lærere trenger når det gjelder språkutvikling og de sosiolingvistiske og kulturelle betingelser som virker inn på språkutvikling og senere leseforståelse (Aukrust, 2005). I likhet med Aukrust ser vi også hos Østrem m. fl. (2009) at arbeidet med fagområdet “kommunikasjon, språk og tekst” i større grad er læremiddelstyrt enn andre fagområder og at dette innebærer større fokus på form og detaljer i språket som er nettopp det det advares mot i Aukrust rapport (2005).

Et gjennomgående tema i mine funn er den betydningen tidlige språkferdigheter har for senere leseforståelse. Dette er belyst blant annet i flere St. meldinger (Kunnskapsdepartementet, 2007, 2008, 2009). Fokuset er rettet mot behovet for kartlegging av språkferdigheter for å avdekke problemer som kan gi senere lesevansker. De har i mindre grad fokus på hvilke tiltak som kan forebygge vanskene.

Det søkene førte frem til og viste meg var litteratur som omtaler språkutvikling som for eksempel boken til Hagtvatn (2004), en bok jeg har brukt i den teoretiske fremstillingen i oppgaven. De funnene jeg har gjort viser at den kunnskap som er utviklet i stor grad tar for seg forutsetninger for utvikling av språk, og hvordan barna tilegner seg språkferdigheter. Den tar også for seg kartlegging og identifisering av språklige vansker og hvilken betydning språkutviklingen har for senere læring i skolen. Blant annet har Espenakk m.fl. (2007) en tydelig fremstilling av dette. Søkene viser at språkvansker har fylldige teoretiske fremstillinger, noe vi også finner hos Lyster (2008).

Tidligere studier vil være et godt utgangspunkt for min studie. De er aktuelle som bakgrunnsmateriale samtidig som min studie har noe å tilføre gjennom det søkelyset jeg har på pedagogens bruk og utnyttelse av ulike arenaer for å forebygge og stimulere språkutviklingen. Jeg vil i større grad ha fokus på det pedagogene gjør på ulike arenaer som er med og styrker språkutviklingen, og på tidlig innsats som grunnlag for videre læring hvor pedagogene spiller en vesentlig rolle gjennom det arbeid de gjør med forebygging og stimulering.

1.3. Oppgavens oppbygging og struktur

I følgende kapitler vil jeg redegjøre for oppgavens oppbygging og struktur og starter med en beskrivelse av den teoretiske forankringen oppgaven bygger på. Jeg redegjør først for hva de aktuelle styringsdokumentene sier om språkstimulering i barnehagen og hva disse sier om pedagogens arbeid knyttet til språkstimuleringen. Videre går jeg inn på begrepet *språkstimulering* og knytter dette opp mot en *helhetlig opplæring, tidlig innsats, fonologisk bevissthet* og *begrepsinnlæring*. Mot slutten av kapitlet ser jeg på språkstimulering i et *sosiokulturelt perspektiv* og sentralt står Vygotskys teori om *sonen for den nærmeste utvikling*, og pedagogens rolle som *stillasbygger*, et begrep som knyttes til Vygotsky.

I kapittel 3 redegjør jeg for undersøkelsens vitenskapsteoretiske tilknytning, samt metodiske valg for undersøkelsen, gjennomføringen med tilhørende kritiske og etiske betraktninger.

I kapittel 4 analyseres datamaterialet, der jeg presenterer informantenes narrativer/fortellinger og i kapittel 5 drøftes og tolkes resultatene. Funnene underbygges av den teoretiske forankringen jeg har valgt ut fra aktuell forskning og relevante faktorer som har betydning for arbeidet og kan belyse de funn jeg har gjort. I kapittel 6 vil jeg avslutningsvis si noe om konsekvensene for arbeidet, praktiske implikasjoner og gi noen tanker om veien videre for pedagoger, myndigheter og utdanningsinstitusjoner. Jeg vil også se på mulige innfallsvinkler til videre forskning knyttet til de tilnærminger til språkstimulering som gjøres i barnehagen, og hvilken betydning dette får for lese- og skriveopplæringen i skolen. I tillegg også hvordan utearenaen kan påvirke språkutviklingen og aldersdelte språklige tiltak i barnehagen.

Kapittel 2. Teoretisk forankring

2.1. Pedagogens styringsdokumenter for språkstimulering i barnehagen

Styringsdokumentene legger vekt på at barnehagen skal gi barna gode utviklings- og aktivitetsmuligheter. Læringsmiljøet skal være til barnets beste. Rammeplanen for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2006b) bygger på et sosiokulturelt syn på barn og læring der samspillet med andre er avgjørende for deres utvikling og læring. Det tas utgangspunkt i et helhetssyn på barn. Utviklingen ses som et tett sammenvevd og dynamisk samspill mellom forutsetninger som ligger i barnet og miljøet de vokser opp i. Tilegnelse av språk har en sterk biologisk komponent. Mennesker har særlige forutsetninger for spontant å tilegne seg språk ut fra hjernens og sentralnervesystemets oppbygging og struktur. Men de biologiske forutsetningene er ikke tilstrekkelige. Det innebærer at barnet må være i et miljø som stimulerer og fremmer utviklingen.

Et språkstimulerende miljø er ikke knyttet til en bestemt kontekst og kan like gjerne være utemiljøet i følge Høigård et al. (2009). En tur i nærmiljøet kan inneholde mange interessante samtaler om det som observeres og oppleves som dyrespor, blomster, veiarbeid, mennesker – når voksne aktivt oppmuntrer og er initiativtakere til slike samtaler. Voksenrollen får slik en sentral plass og er en viktig faktor i språkstimulerende situasjoner. Høigård slår fast at “samvær, samtaler og deling av rike opplevelser er den viktigste ressursen i barnehagen når det gjelder språkmiljø og språkstimulering” (Høigård et al., 2009, s. 8). Språkstimuleringen blir ikke isolert fra barnets øvrige virkelighet, men snarere inkludert i barnas daglige aktiviteter og interesser. Ved å integrere språkstimulering i daglige aktiviteter, blir språkstimuleringens instrumentelle funksjon redusert.

Barn er som Askeladden og vil gjerne ta med seg de underligste ting. De er også nysgjerrige og noe av det viktigste voksne må være oppmerksomme på er å bruke barns nysgjerrighet. I naturen er det utallige muligheter til å undersøke begreper som glatt og ru, vått og tørt, hard og myk, høyt og lavt osv. Knoppene spretter og trærne feller blader. Dette er ting barna må oppleve gjennom førstehåndserfaring for og selv begripe. Det kan være et vel så bra pedagogisk arbeid å følge barns nysgjerrighet som å gjennomføre et program fra a til å (Braute & Bang, 2002).

Barnehageloven § 2 slår fast at “Barnehagen skal være en pedagogisk virksomhet” (Kunnskapsdepartementet, 2006a). I det ligger blant annet å støtte barns utvikling ut i fra de forutsetninger de har og bidra til en meningsfull oppvekst. Rammeplanen sier at omsorg og oppdragelse, lek, læring, sosial kompetanse og språklig kompetanse skal ses i sammenheng

(Kunnskapsdepartementet, 2006b, s. 21). Rammeplanen viser dermed til at alle arenaer og situasjoner i barnehagen er arenaer der språkstimulering bør finne sted. “Barnehagen må sørge for at alle barn får varierte og positive erfaringer med å bruke språket som kommunikasjonsmiddel, som redskap for tenkning og som uttrykk for egne tanker og følelser” (Kunnskapsdepartementet, 2006b, s. 29). Det slås fast at barnehagen skal ha et rikt språkmiljø og at personalet er viktige språklige forbilder. Den viktigste ressursen når det gjelder språkmiljø og språkstimulering er samvær, samtaler og deling av rike opplevelser. Det er de voksne som avgjør om måltidet skal handle om å sitte fint og spise opp maten sin, eller om det også blir en sosial arena med rom for fortelling, samtaler og diskusjon som en del av et variert språkmiljø i barnehagen. I løpet av barnehagedagen er det mange situasjoner som ikke har en klar pedagogisk struktur, men der barna er åpne for improviserte samtaler med voksne som rutinesituasjonene er gode eksempel på. Dette er språklig sett rike øyeblikk når man benytter situasjonen til aktiv språkstimulering. Samspillet mellom barn og voksne er her på et individualisert nivå som er tilpasset barnets språknivå og det gir barnet anledning til å tenke og uttrykke seg (Hagtvatn & Horn, 2008).

2.2. Språkstimulering

Språkstimulering er et vidt begrep. St.meld. nr. 16 (2007) definerer tidlig språkstimulering til å være aktiv og bevisst lek med språket i form av eventyrlesning, sang, rim og regler og bruk av fagbøker for barn. Barns språkutvikling skjer i samspill med andre, og gjennom at omsorgspersoner setter ord på det som skjer i ulike samhandlingssituasjoner. Gjennom dette gis barnet de beste forutsetninger for å tilegne seg et godt språk. Det er barnets iboende forutsetninger og omgivelsenes påvirkning som påvirker barns språkutvikling. Derfor er det viktig at barnet ses i et helhetsperspektiv når man skal legge til rette for språkstimulerende aktiviteter (Espenakk & m.fl., 2007). I barnehagen foregår språkstimulering gjennom ulike aktiviteter og på ulike arenaer. Det betyr at det ligger godt til rette for at et helhetsperspektiv er grunnlaget når barn skal lære språk. Det dreier seg ikke bare om ord og setninger men også om kommunikasjon og sosiale samspillferdigheter når man skal mestre språket. Felles for disse samspillsituasjonene er den avgjørende rolle den menneskelige faktoren spiller og ansvaret ligger hos de voksne. Barn er viktige for hverandre når det gjelder språkstimulering, men den voksne har en viktig oppgave som en språklig rollemodell for barna i barnehagen både gjennom organisering, tilstedeværelse og spontane samtaler og møter med barna.

St. meld. nr. 41 (2009) og St. meld. nr. 23 (2008) tar også til orde for et helhetlig læringssyn der omsorg, lek og læring skal ses i sammenheng. Barnehagen omtales som den viktigste arenaen for språkstimulering i småbarnsalderen i tillegg til hjemmet, og kvaliteten er av stor betydning. Lek og rollelek omtales som en sentral arena for språkutvikling og samspillet med de voksne står også her sentralt. Det betyr at de voksne må være bevisst sin egen rolle som en ressurs i barnehagen og i det språkstimuleringsarbeidet som daglig foregår. De må se hvordan de kan bruke sin kunnskap til å se hva barna trenger på det nivået de er på og slik påvirke enkeltbarns utvikling. Undersøkelser viser at det å gå i barnehage har en positiv effekt på senere evne til å lese faktatekster og litterære tekster (Kunnskapsdepartementet, 2008). Tilsvarende resultat konkluderes det med i rapporten «Forsinket språkutvikling», der barnehagebarn i større grad har bedre språkferdigheter og andelen barn med forsinket språkutvikling er lavere (Schjølberg et al., 2008).

2.2.1. Språkstimulering som tidlig innsats

Forebygging og tidlig intervensjon eller tidlig innsats fremmer læring hos barna både i de tidlige barneår, men også senere når barna går i skolen. Tidlig innsats forstås i St.meld. nr. 16 (2008) som innsats på et tidlig tidspunkt i barns liv, og som tidlig inngripen når problemer oppstår eller avdekkes. Det gjelder både i førskolealder, skolealder og voksen alder. I følge St. meld. nr. 16 (ibid.) står utvikling av språk sentralt i småbarnsalderen. Det gir mulighet til å kommunisere og bidrar til identitetsdannelse og tilhørighet i et fellesskap. Kulturarbeid og hva de voksne gjør her, påvirker også dannelsen inn i fellesskapet. Barna lærer ved hjelp av språket både å forstå seg selv og omverdenen og språkutvikling har derfor svært stor betydning av det som skjer i et barns liv og er avgjørende for utviklingen.

St. meld. nr. 16 (ibid.) er tydelig på at tidlig språkstimulering er viktig for alle barn og av stor betydning for senere læring. Dette begrunnes med den økonomiske gevinsten det er for samfunnet å investere i ferdighetsstimulerende tiltak før skolealder. En praksis som har etablert seg i Norge er en vente-og-se holdning, en forestilling om at det er noe barnet vil vokse av seg med tiden. Årsaker til dette kan være frykt for stigmatisering eller «modningsteorier», der man vil vente fordi barnet er for umodent (Nordahl & Hausstätter, 2009). Modningsteori som utgangspunkt for å vente-og-se, er ikke i tråd med Vygotskys teori om den nærmeste utviklingssonen som jeg skal ta opp senere i oppgaven der læring går foran utvikling. En vente-og-se holdning vil med Vygotskys teori ikke gi optimal læring og utvikling, snarere en stagnasjon. De tidlige årene i barns liv er formative år. Når hjernen er ung, plastisk og i hurtig utvikling er stimulering selve grunnlaget for tilfredsstillende

utvikling, spesielt for etablering av emosjonell utvikling men også stimulering av sanser, intellekt og språk. Barn som ikke stimuleres språklig, utvikler normalt et mangelfullt språk (Hagtvet, 2004). Innsatsområder som nevnes i St.meld. nr. 16 (Kunnskapsdepartementet, 2007) er blant annet at alle må møtes med høye læringsforventninger og inkluderes i gode læringsprosesser tidlig i livet. Målet er sosial utjevning i samfunnet og et viktig tiltak er da tidlig språkstimulering for alle barn i førskolealder.

I tiden etter 2. verdenskrig har det i økende grad vært fokus på tidlig stimulering og intervensjoner som et bevisst og målretta alternativ til reparerende innsats i form av tiltak etter at vanskene er et faktum. Dette henger sammen med at det er mer ressursbesparende for samfunnet og et gode for barnet. Sosial utjevning og økonomisk gevinst må ses på som to sider av samme sak i målsetningen. Det vil gi en økonomisk vekst som kan være med å øke velferden for hele befolkningen i fremtiden. I et samfunnsmessig perspektiv er det et gode for alle å kunne lese og delta i samfunnets goder og plikter som voksen. Det er med å gi en god selvfølelse og vil dermed bli en vinn-vinn-situasjon for både individ og samfunn (Hagtvet, 2004).

2.2.2. Språkstimulering som fonologisk bevissthet

I dette avsnittet vil jeg se på viktigheten av å arbeide med barnas fonologiske bevissthet i barnehagen og hvordan dette kan gjøres i det daglige arbeidet.

Språklig bevissthet handler om at språket er et fenomen de kan snakke om når de skifter perspektiv fra innholdssiden i et ord til uttrykkssiden, altså fra hva det betyr til hvordan det lyder. Den viktigste formen for språklig bevissthet i barnehagealder er å vite at ordene består av lyder og det blir sett på som et vilkår for at barn skal kunne løse skriftspråkkoden. Om barna ikke har språklig bevissthet kan de ikke skjønne spørsmål som «hvilken lyd begynner stol på»? De vil tenke på hvordan en stol ser ut og hva den brukes til, men uten lyd. Den beste alderen for å utvikle sterk språklig bevissthet er seksårsalderen, men lenge før det blir grunnlaget lagt gjennom rim, dikt og språklek. Rim, regler og sanger er positivt for språkutviklingen, fordi de samme tekstene gjerne blir brukt om og om igjen. Det kan være en snarvei inn i språket fordi barna kan være med i sanger eller regler uten helt å forstå ordene, eller regler kan ofte inneholde tulleord og da er det ikke viktig hva ordene betyr (Høigård et al., 2009).

Som et supplement til Rammeplanen er det også kommet flere temahefter knyttet til innholdet og temaene i Rammeplanen. «Temahefte om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen» av Høigård, Mjør og Hoel (2009) er et av disse. Her er det beskrevet fem

aktiviteter som er fruktbare for språkstimulering og fokuset her er samtaler, rim, regler, dikt og sang, fortelling og høytlesning, lek og utforskning av skriftspråket. Dette handler om fonologisk bevissthet. Fonologisk bevissthet handler om at barna er i stand til å reflektere over at ordene og språket har en form, ikke bare et innhold og en mening. Det krever at barna mestrer talespråket så godt at de kan konsentrere seg om formen fremfor meningen (Espenakk & m.fl., 2007, s. 17). Barns lese- og skriveutvikling er basert på at de har etablert en forbindelse mellom fonem og bokstav, og at de kan dele opp ord i mindre deler. Disse fonemene er abstrakte og mangler en egen betydning. De skiller fra hverandre og identifiserer lyder (Høigård, 1999). Selv om barn med språkvansker trenger eksplisitt informasjon om hvordan ord og setninger dannes, er mye av det språkarbeidet som er nødvendig for disse barna også svært nyttig for ordinære barn. I mange tilfeller er det mulig å gjennomføre slikt språkarbeid i den ordinære samlingsstunden og i det daglige arbeidet i barnehagen. Det legges stor vekt på den gode samtalen der de voksne må ta imot innholdet i det barna vil formidle. Det er nevnt ulike samtaleformer som forekommer i ulike kontekster og på ulike arenaer. Hverdagssamtalen som går for seg på alle arenaer, her-og-nå og der-og-da samtaler som er situasjonsavhengige og uavhengige, samtaler med utgangspunkt i de erfaringer og interesser barna har, spørsmål fra de voksne som motiverer til videre samtale og forberedte samtaler med planlagte spørsmål som kan lokke frem barns observasjoner og tanker. I alle disse ulike samtalene er det viktig med en reflektert og bevisst voksen som kan være med å gjøre barna språklige bevisste.

2.2.3. Språkstimulering som begrepsinnlæring

Språkstimulering er innenfor det fagområdet i Rammeplanen som heter *kommunikasjon, språk og tekst*. Det peker på at en viktig del av barnehagens innhold er tidlig og god språkstimulering. Her nevnes det blant annet den verbale og nonverbale kommunikasjonen og varierte erfaringer som avgjørende for å forstå begreper. Å forstå begreper, det å lære hva ordene betyr, er den *semantiske* utviklingen av språket. Semantikk er læren om betydningen. Begrepsforståelsen står sentralt i læring av språk siden språk for det meste brukes til å formidle betydning. Men i motsetning til de andre delsystemene i språket der vi kan høre det vi skal lære, kan ikke betydningen høres, den må forstås. Når voksne i barnehagen for eksempel er flinke til å forklare og benevne det de holder på med, er det med på å gi barna konkrete erfaringer med begreper og dermed økt semantisk forståelse (Høigård, 1999).

Barn lærer best når de er utforskende og aktivt handlende. Det er to måter å gjøre det på når barn skal lære hva ord betyr og utvikle gode stabile begreper. Den ene er gjennom

førstehåndserfaringer der de får direkte erfaring med gjenstander eller opplevelser mens den andre er ved andrehåndserfaring som er gjennom forklaring og beskrivelse med ord. Det er viktig at barn får gjøre seg flest mulig førstehåndserfaringer gjennom at de selv får erfare ting, og at voksne navngir gjenstander og referenter og kommenterer det som skjer. De kommentarer voksne har som er forankret i konkrete situasjoner og bøker, forsterker forståelsen og utvider barnas begrepsforståelse. Det er nettopp i det at barnet griper om tingene og tar alle sine sanser i bruk mens det ser, føler, hører og slik håndterer dem, at grunnlaget for begrepsdanningen ligger. Den begrepsstimuleringen jeg her har i tankene henger ofte sammen med daglige gjøremål. Det dreier seg om å sette ord på livet, det barna gjør, det de erfarer og opplever og det de føler og tenker. Daglige rutinesituasjoner, turer og utflukter er de viktigste virkemiddel voksne kan bruke til kobling av ord og førstehåndserfaringer.

Høytlesning er en hyggelig og nyttig aktivitet voksne og barn kan gjøre sammen. Når vi lytter til høytlesning må vi skape oss indre bilder av det som skjer. Skriftspråket formidler ikke en situasjonsavhengig opplevelse, en her-og-nå opplevelse, men beskriver noe som skjedde der-og-da, altså situasjonsuavhengig. Det er lettere å følge med når en har utviklet mange og gode begreper. Samtidig kan man få en bedre begrepsforståelse og danne nye begreper ved å lytte og leve seg inn i teksten. Når barnet får erfaringer med skriftspråket gjennom bøker, og er sammen med voksne som prater om situasjonsuavhengige opplevelser med barnet, kan det selv utvikle språket sitt til å bli situasjonsuavhengig, man kan si at barnet lærer å dekontekstualisere. Det er med å føre barnet på veien til å mestre skriftspråket og gi det tekstkompetanse. Barnas begrepsutvikling og ordforråd har også betydning for senere leseutvikling. Det ordforrådet barn har er viktig både på de første trinn i leseutviklingen og i forhold til forståelsen av det de leser (Espenakk & m.fl., 2007; Hagtvatn, 2004; Høigård, 1999; Lyster, 2008).

Hos barn med normal språkutvikling finnes det sterke sammenhenger mellom deres begrepsutvikling og utvikling på andre kognitive og språklige områder. Det betyr at den kunnskap barna har om ordenes betydning bidrar til vekst på andre områder. Denne sammenhengen finnes også hos barn som har språkvansker. Ottem (2007) viser i sin forskning at barns kunnskaper om ordenes betydning er avgjørende for utvikling på andre områder. Derfor blir det viktig å finne frem til gode tiltaksformer som styrker barns begrepsutvikling. Dette gjelder spesielt for barn som har språkvansker, men også for barn med normal språkutvikling vil det være til hjelp for å styrke språkutviklingen ytterligere. For barn med språkvansker kan det være vanskelig å tilegne seg begrepenes betydning i en sosial kontekst

hvor barn med normal språkutvikling vanligvis tilegner seg slike kunnskaper. For at barn med språkvansker skal få klarhet i slike betydninger kan det være hjelp i å bruke bilder, tankekart og forklaringer, og ikke minst la barna få erfaringer med begrepene (Ottem, 2007).

2.3. Språkstimulering i et sosiokulturelt perspektiv

Vygotsky tar opp forholdet mellom læring og utvikling med utgangspunkt et velkjent empirisk faktum, at læring på en eller annen måte må tilpasses barnets utviklingsnivå. Han viser at man ikke kan begrense seg til, og bare bestemme utviklingsnivå om man skal oppdage hvilket forhold det egentlig er mellom læreevner og utviklingsprosess. Man må bestemme minst to utviklingsnivåer. De to nivåene omtaler Vygotsky som *det eksisterende utviklingsnivå* og *sonen for den nærmeste utvikling*, som barnets potensielle utviklingsnivå. Det eksisterende utviklingsnivå er barnets mentale utviklingsnivå og viser hvilke ferdigheter barnet allerede har ervervet seg. Dette får pedagogen frem gjennom ulike tester og screeninger. I tillegg kan en årvåken pedagog bruke samtaler, observasjon og interaksjon med barna som et redskap for å bestemme barnas eksisterende utviklingsnivå. Sonen for den nærmeste utvikling definerer Vygotsky slik:

«Der er avstanden mellom det eksisterende utviklingsnivået slik det bestemmes gjennom selvstendig problemløsning og det potensielle utviklingsnivået slik det bestemmes gjennom problemløsning under voksen veiledning eller i samarbeid med dyktige jevnaldrende» (Vygotsky, 2001, s. 159).

Sonen for den nærmeste utvikling definerer funksjoner som er i en modningsprosess, men som ikke er modnet ennå. Men ved hjelp av voksne eller dyktige og kompetente jevnaldrende kan barna greie problemløsning også på dette stadiet. Et eksempel Vygotsky trekker frem her gjelder en undersøkelse av to barn for skolemodenhet. Begge er ti år gamle kronologisk sett og åtte år gammel i mental utvikling. Det betyr at de uten hjelp og støtte kan hanskles med oppgaver med vanskelighetsgrad som er standard for åtteåringer. Her stanser mange med tanken om at deres skjebne burde bli den samme. Men her mener Vygotsky at undersøkelsen starter. Det ser ut til at barna klarer problemer opp til dette nivået, men ikke noe over det. Men om man tenker seg at barna vises ulike måter å møte problemet på, enten gjennom en demonstrasjon som barna gjentar, ved å stille ledende spørsmål, eller ved å begynne på løsningen og be barna fullføre den. Da viser det seg at det ene av barna kan hanskles med

problemer opp til tolvårsnivå, mens det andre opp til niårsnivå. Det naturlige spørsmål som da stilles er om disse barna virkelig er like mentalt sett?

Sonen for den nærmeste utvikling viser at det finnes en begrensning i barnet for hva det mestrer selv ved hjelp fra en voksen eller en dyktigere jevnaldrende. Vygotsky delte ikke synet om at barn kan imitere alt bare det vises hvordan det skal gjøres. Barna må ha midlene til å gå fra noe man kjenner til noe nytt for å kunne imitere. Det er utviklingsnivået som bestemmer hvor grensene går for hva barnet kan greie på egen hånd etter at det har fått hjelp. Det viser at evnen til å imitere har grenser og derved er barnet flinkest til å løse problemer som tilsvarer dem de har løst på egen hånd. Deretter blir det stadig vanskeligere, helt til det ikke greier mer, uansett hvor mye hjelp det får (Vygotsky, 2001).

Ved å ta utgangspunkt i den nærmeste utviklingssonen gis pedagoger et redskap for å forstå utviklingen hos barnet. Uansett hvilke forutsetninger barnet har for å lære, har det liten effekt på den generelle utviklingen å rette læring mot utviklingsnivået som allerede er nådd. Det tar ikke sikte på et nytt stadium, men vil snarere sakke akterut i forhold til denne prosessen. Med utgangspunkt i dette fremsetter Vygotsky en ny formulering, nemlig at den eneste «gode læring» er den som går foran utviklingen. Ut i fra Vygotskys synspunkt er ikke læring det samme som utvikling, men velorganisert læring resulterer i mental utvikling, og setter videre i gang ulike utviklingsprosesser som ikke ville vært mulige uten læring. For Vygotsky er læring sosiokulturelt betinget. Barnet lærer av sine omgivelser før det blir egen kunnskap. Pedagogens språk blir et middel som barnet hører og lærer av etterpå. Et essensielt trekk ved læring er at det skaper sonen for den nærmeste utvikling. Det vil si at læring setter i gang ulike indre utviklingsprosesser som bare fungerer i interaksjon med andre. Når disse prosessene er internalisert, blir de en del av den uavhengige utviklingen (Vygotsky, 2001).

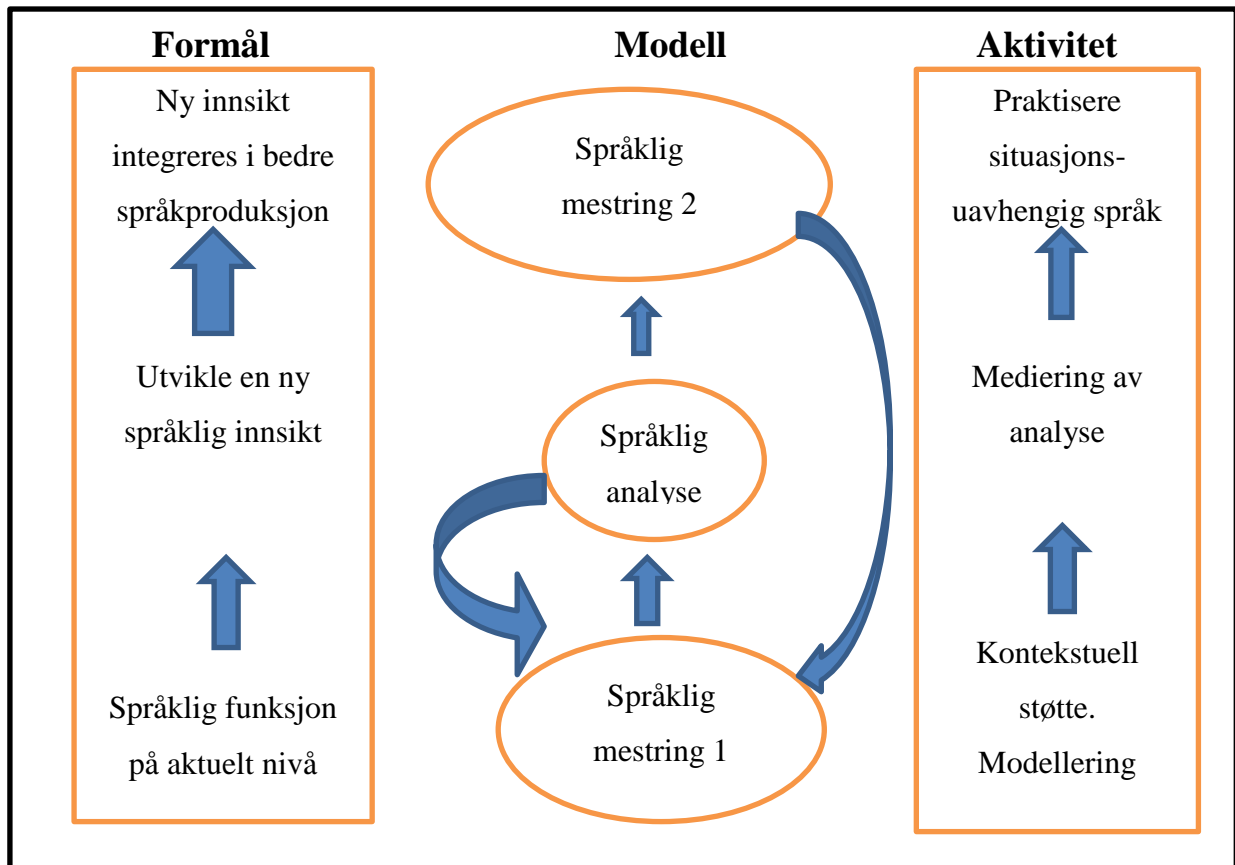
2.3.1. Pedagogens rolle

Innenfor psykologien ønsket Vygotsky og hans medarbeidere å legge grunnlag for en ny retning som ble kalt den kulturhistoriske skolen (Skodvin, 2001). Til grunn for dette la de et dialektisk perspektiv, en gjensidighet mellom ytre aktivitet og indre psykologiske funksjoner, altså mellom påvirkning og utvikling. I et sosiokulturelt perspektiv ses læring og utvikling på som et resultat av interaksjonen mellom mennesker snarere enn modning. Læring skjer innenfor rammer av menneskelig samhandling, og gjennom bruk av kulturelle verktøy. Et nøkkelbegrep som kommer ut fra dette er mediert aktivitet. Ved bruk av redskaper, eller medierende artefakter, formidles aktiviteten. En aktivitet, eller læring, kan også medieres ved hjelp av kommunikasjon, og språkbruk kan på den måten også være en formidler, gjennom

sosial mediering (ibid.). Hovedpoenget i Vygotskys teoretiske ramme er at sosial interaksjon spiller en grunnleggende rolle for barnets utvikling. I følge Vygotsky lærer barnet gjennom interaksjon med andre. Ved situert læring overfører barnet læring fra det sosiale ved å imitere. Når et lite barn peker med fingeren, er det opprinnelig en handling uten mening. Men først når omgivelsene reagerer på handlingen, blir den et adferdsmønster med mening. Der tidligere forskning betraktet individ og omgivelser som to adskilte enheter, så Vygotsky kultur og individ som en enhet (Kloep & Hendry, 2003). Den menneskelige bevissthet utvikles i følge Vygotsky (Skodvin, 2001) først i et fellesskap mellom mennesker, deretter som en egenskap i det enkelte menneske. Utviklingslinjene går fra det sosiale til det private og fra det ytre til det indre. Utviklingen av redskaper for høyere psykiske prosesser skjer ikke av barnet selv, men er en del av den kulturen som omgir barnet og utviklingen er derfor avhengig av at barnet lærer seg å bruke de redskaper som utvikles sammen med noen. Vygotsky viser her til sonen for den nærmeste utvikling og den rollen pedagogen spiller i barns læring og utvikling. Som vi så tidligere er også Barnehageloven tydelig på at barnehagen skal være en pedagogisk virksomhet, noe som innebærer at pedagogene skal støtte barnas utvikling ut fra de forutsetninger de har (Kunnskapsdepartementet, 2006a).

Det sosiokulturelle synet på læring Vygotsky presenterte har inspirert til utvikling av nye begreper. *Stillasbygging* er et slikt begrep som ble introdusert av Wood, Bruner & Ross (Skodvin, 2001). Det illustrerer hvordan et barn gjennom voksenhjelp kan lære å utføre en oppgave eller løse et problem som i utgangspunktet ligger utenfor dets mestringsområde. For å bygge et hus trenger man stillas, men dette fjernes når huset er ferdig. Det er den voksnes oppgave å støtte barnet og dets aktivitet inntil det er i stand til å utføre oppgaven uten støtte. Pedagogen blir da en støttespiller for barnet ved å utfordre og dra utviklingen videre. Dette er også presisert i styringsdokumentene jeg så på tidligere, der barnehagen skal legge til rette for at barna får gode aktivitets og utviklingsmuligheter i barnehagen. Barnas språkutvikling skjer i samspill med andre. Dette er innenfor det sosiokulturelle synet på læring som både Rammeplanen og de tre St.meldingene legger føringer for (Kunnskapsdepartementet, 2006b, 2007, 2008, 2009).

Jeg vil i det følgende skissere en modell for tiltakstenkning som illustrerer språkarbeidet knyttet til språkstimuleringen.



Figur 1 Teoretisk modell for tilrettelegging av språkstimulering (Espenakk m. fl. 2007, s. 69)

De tre nivåene modellen består av er språklig mestring 1, språklig analyse og språklig mestring 2.

Det første nivået språklig mestring 1, er det språklige funksjonsnivå barnet er på i en gitt situasjon. På neste nivå i den språklige analysen arbeider barnet med å utvikle en ny språklig innsikt i den aktuelle situasjonen. Neste gang barnet er i samme eller lignende situasjon kan den voksne observere om den nye språklige innsikten er tatt i bruk. Her kan pedagogen ta utgangspunkt i en lekesituasjon eller en tilrettelagt situasjon, og undersøke barnets kunnskap om for eksempel begreper knyttet til kroppen og klær. Pedagogen presiserer på ulike måter ordene ved hjelp av bilder, konkrete og praktiske erfaringer. Neste gang det er naturlig å ta det opp kan hun registrere om barnet har tatt begrepene i bruk og det er skapt en ny og utvidet språklig mestring hos barnet, språklig mestring 2 eller om pedagogen må fokusere mer på disse detaljene, repetere mer og kanskje med en ny innfallsvinkel. Ser vi dette i sammenheng med Vygotsky, skjer læringen i den prosessen der barnet er i interaksjon med pedagogen. Når begrepene er tatt i bruk, viser det at de er internalisert og at det dermed er lært. Forståelsesrammen skal illustrere at tiltak må ses i en kontekstuell sammenheng og

tilrettelagt slik at barnet med litt støtte kan delta og tiltaket avsluttes med mestring. Fører ikke tiltakene til endring, må pedagogen gå igjennom prosessen og kanskje tenkt nytt, og se på om det fokuseres på de rette tingene og jobbes på en konstruktiv måte. Slik bygger pedagogen et stillas rundt barnet og hjelper det å komme til neste utviklingsnivå før stillaset kan tas ned og bygges opp et annet sted. Jobber man med barn med språkvansker er tålmodighet et nøkkelord. En må fastholde en arbeidsmåte over tid for å øke mulighetene til å nå målet, og derved evaluert dem og eventuelt se på andre innfallsvinkler (Espenakk & m.fl., 2007). Når pedagogen støtter barnets utvikling gjennom at hun bygger et stillas rundt barnet, krever det at hun følger utviklingen på nært hold. Det gir pedagogen mulighet til å gi barnet redskaper slik at barnet kan lære å lære (Kunnskapsdepartementet, 2008).

Innenfor det sosiokulturelle perspektivet, i samhandlingen mellom pedagogen og barnet, kan pedagogen legge til rette for forebygging og tidlig innsats (Kunnskapsdepartementet, 2007). Omgivelser og individ ses i det sosiokulturelle synet på som en enhet der det foregår et dynamisk samspill mellom de forutsetninger barnet har og miljøet rundt. Utviklingen blir dermed avhengig av omgivelsene og hvordan pedagogene fremmer utviklingen gjennom en tidlig inngripen noe som er i tråd med Vygotskys syn om at læring går foran utvikling (Vygotsky, 2001). Læringen skjer i interaksjonen og en tidlig inngripen vil da være med å fremme utviklingen.

Kapittel 3. Metodiske valg og gjennomføring av undersøkelsen

3.1. Hermeneutisk forskningstilnærming

Da jeg undersøkte hvordan førskolelærerne utnyttet barnehagens ulike arenaer i språkstimulering, tolket jeg deres praksis ut fra hvordan de begrunnet sine handlinger. Det vil si at jeg tolket hvordan de tolket sin rolle. Dette omtales som en dobbel hermeneutikk (Johansson, 2005). Mitt utgangspunkt ble slik en hermeneutisk tolkningslære der jeg skulle tolke mine informanternes fortellinger om sin egen rolle som språkstimulerere for barn i barnehagen. Min tolkning startet allerede da jeg transkriberte det materialet jeg hadde på bånd til tekst.

Et sentralt prinsipp i den hermeneutiske tolkningslæren var hvordan jeg kunne forstå en tekst som en vekselvirkning mellom del og helhet, som en dialektisk prosess mellom meg som forsker og virkeligheten slik den fremsto for pedagogene. Det betydde at jeg forsto delene i en tekst ut fra helheten og helheten ble forståelig på bakgrunn av min forståelse av enkeltdelene (Hjardemaal, 2002). Denne vekselvirkningen refereres gjerne til som den hermeneutiske sirkel eller hermeneutisk spiral, som bidro til at jeg forsto stadig bedre det jeg studerte og forståelsen ble slik en mer dynamisk prosess. Når jeg forsto teksten, og slik mine informanter forstod det, fant det sted en horisontsammensmeltning i følge Gadamer (Fuglseth, 2006). Den horisonten jeg hadde var den førforståelsen jeg bar med meg. Den var alltid avhengig av hvem jeg var og preget alltid min fortolkning av teksten. Det betydde at jeg aldri kunne bli objektiv eller finne en allmenn absolutt kunnskap. Derimot kunne jeg fortolke de data jeg fikk inn på en mest mulig reflektert måte med tanke på å bruke min førforståelse og erfaring som grunnlag for å utvikle kunnskap.

3.1.1 Førforståelse

Førforståelsen omfatter meninger og oppfatninger jeg har på forhånd av studien og det sentrale blir å trekke inn dette på en slik måte at det åpner opp for størst mulig forståelse av informantens opplevelser og uttalelser (Dalen, 2004). Jeg skal forstå hvordan andre forstår, og ved hjelp av min førforståelse kan jeg forstå den andres mening. Det at jeg selv er utdannet førskolelærer og har erfaring fra arbeid i barnehage kan både hjelpe meg til å bedre sette meg inn i og forstå informantene, samtidig som det også kan gi meg en utfordring å betrakte det hele fra utsiden siden jeg er godt kjent med barnehagefeltet fra før. Ved å tilføre egen forståelse til materialet, vil dette få konsekvenser for forskningen. Det gjelder å være så

objektiv som mulig, noe jeg måtte være bevisst når jeg gjennomførte forskningen (ibid. s. 110). Dette kunne jeg gjøre ved og aktivt lytte til det informantene sa i intervjuet og prøve å få tak i det de meddelte. I den etterfølgende fortolkningen av informasjonen handlet det om i første rekke å bygge på informantenes direkte uttalelser og videreutvikle dette i dialog med datamaterialet og de observasjoner jeg hadde gjort underveis av nonverbalt språk og lignende.

3.2. Et kvalitativ studie

Mitt studie er et kvalitativt studie, der målet var å utvikle forståelsen av fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet (Dalen, 2004). I undersøkelsen søkte jeg å forstå hvordan pedagogen utnyttet barnehagens arenaer for språkstimulering, hvilket innebar at jeg også søkte deres begrunnelser for handlingene.

Med en kvalitativ studie kunne jeg gå i dybden, for å finne karaktertrekkene eller egenskapene ved et fenomen (Repstad, 1998). Dette innebar at jeg inngikk i et tett forhold med miljøet og det som ble undersøkt, der styrken også var min førforståelse. Jeg ser det derfor som en styrke at jeg selv har flere års erfaring med arbeid i barnehage og en interesse innenfor temaet språkstimulering for barn. Selv om dette ikke alltid innfris i praksis, kan det likevel være en styrke å måle sitt eget prosjekt opp mot metodestandarder for å få et realistisk inntrykk av prosjektets begrensninger (Repstad, 1998). I kvalitative studier er det rom for fleksibilitet.

3.2.1. Narrativer som metodisk tilnærming

I min forskning handlet det om temaet språkstimulering og hvordan pedagogen forsto språkstimulering. For å få frem deres historier fra barnehagen benyttet jeg meg av narrativer som metodisk tilnærming. Historier eller narrativer er personlige representasjoner av hva et individ har erfart og som denne personen vil fortelle og overføre til andre (Numan, 2007). De menneskelige historiene er farget av fortellerens iakttagelser, vurderinger, kunnskaper og følelser, noe som er et sosialt betinget fenomen (ibid.). Fortellingene er dermed kontekstuell betinget. Jeg ønsket å få frem hvordan mine informanter som pedagoger benyttet ulike arenaer for språkstimulering, og det ble viktig å få frem deres historier om hvordan de betraktet sin egen rolle for å stimulere språkutvikling hos barna. Ved bruk av narrative historier ble jeg som forsker mer en tilhører og en som lokket frem historier, og aktivt opptatt med tekstuell og kontekstuell konstruksjon av fortellingen. Allerede ved første møte mellom meg som forsker og informantene startet tolkning og analyse av det de fortalte. Jeg valgte den

tematiske livshistorien som en narrativ variant, der spesielle fokus og tema ble fulgt opp og der hensikten var å forstå språkstimulering som tema (ibid.). Det ble en måte å fremstille informantenes opplevelser på og henviser til informantenes personlige erfaringer rundt det aktuelle tema.

3.2.2. Intervju som datainnsamlingsstrategi

Får få informantene til å fortelle sine historier, og samtidig sikre at de berørte det temaet som var skissert for oppgaven, valgte jeg en semistrukturert intervjuform (Ryen, 2006). Det er de intervjuene som inneholder minst spørsmål som er de beste livshistorieintervjuene siden man da får mer levende og informative svar på spørsmål som besvarer seg selv når fortellingen flyter. Det kontrollbehovet jeg som forsker kunne ha til å stille mange detaljerte spørsmål kunne paradoksalt nok lede frem til dårligere data (Numan, 2007). Det ble viktig å la informantene få tid og rom til å fortelle (Johansson, 2005). Ved å stille åpent formulerte spørsmål åpnet det for større mulighet til en fortelling. I utarbeidelsen av intervjuguiden var det derfor et sentralt poeng at spørsmålene skulle være åpne, men med underspørsmål som hadde som siktemål å få frem begrunnelsene deres. Intervjueren skal være følsom, empatisk og respektfull. Det handlet å gå sakte frem, vente og ikke avbryte når deltakerne fortalte. Det var viktigere at deltakerne fikk en god erfaring av intervjuet enn at jeg selv skulle få mest mulig nødvendig informasjon (ibid.).

De opplevelser som aktørene uttrykte gjennom fortellinger fra egen praksis, kunne deretter forstås som det meningsfulle og det var dette jeg som forsker kunne få tak i hos informanten og deretter tolke gjennom intervju. Gjennom intervju kunne jeg dermed få tak i deler av en annen persons liv som vanskelig kunne fanges opp på andre måter (Postholm, 2010). Det er i intervjuforskning at informantenes nedskrevne utsagn skal tolkes og forstås (Dalen, 2004). Dalen hevder at "Formålet med et intervju er å fremskaffe fyldig og beskrivende informasjon om hvordan andre mennesker opplever ulike sider ved sin livssituasjon" (Dalen, 2004, s. 15). For å sikre at informantene fortalte historier som berørte studiets problemstilling og hensikt, utarbeidet jeg en intervjuguide.

3.2.3. Intervjuguide

Jeg utformet intervjuguiden som en åpen semistrukturert intervjuguide med åpne forskningsspørsmål først slik at informantene kunne snakke fritt innenfor temaet (Vedlegg 1).

Min intervjuguide inneholdt i tillegg til forskningsspørsmålene, også intervju spørsmål, som var mer inngående og lukket for å få tak i informantenes begrunnelser og beskrivelser (Kvale & Brinkmann, 2009). Når jeg i intervjuguiden la opp til åpne spørsmål var det for å gi informanten en mulighet til å fortelle åpent og fritt. Samtidig som jeg kunne komme med nye spørsmål når informanten var ferdig og dermed skape fremgang i intervjuet, ville det også hjelpe meg å være mer oppmerksom på det informanten formidlet, være lyttende og anerkjennende. Siden det var et semistrukturert intervju hadde jeg også anledning til følge opp med spørsmål rundt det som nettopp var blitt sagt for å få utdypende svar. Det som ble hovedsaken da var min evne til å lytte etter hva som var viktig for intervjupersonen, samtidig som jeg hadde forskningsspørsmålet klart for meg (Kvale & Brinkmann, 2009).

Min teoretiske tilnærming til prosjektet er barnas læring i et helhetsperspektiv (Kunnskapsdepartementet, 2008, 2009), regjeringens fokus på tidlig innsats (Kunnskapsdepartementet, 2007) og Vygotskys teori om barns læring og utvikling (Vygotsky, 2001). Ut fra problemstillingen utledet jeg forskningsspørsmål, og jeg noterte også to intervju spørsmål i tilknytning til hvert forskningsspørsmål for sikre meg en begrunnelse for det informanten belyste (Kvale & Brinkmann, 2009).

Jeg redegjør for hvert forskningsspørsmål, for slik å vise hvordan forskningsspørsmålene operasjonaliserer problemstillingen. Det første forskningsspørsmålet som ble stilt var:

- Hvordan arbeider du i barnehagen med språkstimulering?

Dette spørsmålet satte fokus på pedagogens tanker om språkstimuleringsarbeidet konkret. Det refererer både til *pedagog* og *språkstimulering* i problemstillingen og skulle derfor være et spørsmål som målte problemstillingen. Pedagogen er en viktig faktor og den viktigste ressursen i barnehagen når det gjelder språkmiljø og språkstimulering (Høigård et al., 2009), derfor var sammenhengen mellom *pedagog* og *språkstimulering* viktig å belyse. Selv om ikke forskningsspørsmålet direkte spør etter arbeid på ulike arenaer var det mulig å stille et intervju spørsmål underveis på det området. Siden jeg valgte ut barnehager/ pedagoger som i utgangspunktet drev bevisst med språkstimulering, kunne arenaer komme naturlig av dette. Jeg forberedte følgende to intervju spørsmål for å sikre oppfølging av forskningsspørsmålet.

- Hvorfor velger du dette?
- Kan du komme med eksempler?

For å få tak i hvordan pedagogene planla språkstimulering og deres refleksjoner og tanker rundt forarbeidet og hva pedagogene tenkte omkring *hva* i språkstimuleringsarbeidet som krevde refleksjon på forhånd stilte jeg spørsmålet:

- Hvordan planlegger du språkstimuleringen for barna?

St.meld. nr.23 *Språk bygger broer* (2008, s. 25), viser at det kreves en bevisst tilrettelegging for at barn skal kunne bruke språk aktivt i samspill med omgivelsene og at både holdninger, rom, handlinger og organisering må bygge på kunnskap av hva som fremmer språklig utvikling. Intervjuspørsmålet jeg forberedte for å sikre oppfølgingen var:

- Hva tenker du krever planlegging?

Det neste forskningsspørsmålet gikk mer i retning av *områder* innenfor språkutviklingen og hvilket av disse pedagogene mente var viktig å vektlegge i språkstimuleringen. Barns språkutvikling skjer i samspill med andre (Espenakk & m.fl., 2007), og *hva* pedagogene vektlegger vil derfor ha betydning for språkutviklingen. Spørsmålet gikk ikke så mye i retning av ulike arenaer, så det krevde et tilleggsspørsmål for å få dekket det opp mot hele problemstillingen, det vil si ulike arenaer.

- Hva vektlegger du i språkstimuleringen?

Hva mener du er viktigst?

Hva er grunnen til at du velger dette?

For å få frem pedagogenes synspunkter og refleksjoner rundt *egen rolle* og det ansvar hun har for tilrettelegging for språkstimuleringen for det enkelte barn stilte jeg følgende forskningsspørsmål:

- Hvilke krav synes du det stilles til deg i forbindelse med språkstimulering?

Rammeplanen for barnehagen (2006b) er tydelig på personalets rolle at de blant annet skal være språklige forbilder, tilrettelegge for meningsfulle opplevelser, og skape et språkstimulerende miljø. Selv om det ikke nevnes spesielle miljøer, er Rammeplanen tydelig på at barna skal møte et variert og rikt språkmiljø i barnehagen og ut i fra det og at barna tilbringer mye tid ute, er det naturlig at pedagogen også ser muligheter for språkstimulering i aktiviteter utendørs. For å få svar på pedagogenes *refleksjoner* rundt *egen rolle* stilte jeg følgende intervjuspørsmål:

- Hvilke forventninger har du til deg selv i forhold til de kravene du opplever?

Det siste forskningsspørsmålet siktet mot å få innblikk i informantens tanker og refleksjoner rundt konkret hvilke *arenaer* hun tenkte var velegnet for språkstimulering, og

hennes ideer og begrunnelse for hvorfor denne arena ble valgt. Refleksjoner rundt inne- vs utearena kunne komme frem, dessuten var det en mulighet for at pedagogen dro frem egen rolle, selv om dette ikke direkte lå i spørsmålet siden det på alle arenaer er pedagogen som er ansvarlig for god språkstimulering. Uteområdet må også ses på som en pedagogisk arena som fylles med aktiviteter og språkstimulering. Det er i tråd med Rammeplan og andre planer for barnehagen og krever bevissthet fra pedagogene (Lysklett, 2006). Forskningsspørsmål og intervju spørsmålene er:

- Hvilke arenaer bruker du for språkstimulering?
Hvorfor velger du denne/ disse arenaer?

3.9. Analysestrategi for gjennomføring av en hermeneutisk fortolkning

For å kunne tolke og analysere informasjonen i narrativene overlevert fra informantene benyttet jeg Greimas aktantmodell (Johansson, 2005). Modellen er systematisert i seks aktanter hvor hver aktant representerer ulike handlingsfunksjoner i fortellingen og trenger ikke nødvendigvis være en person eller aktør. Aktantene er ordnet i motsatte par knyttet til semantiske akser. På prosjektaksen finner man et *subjekt* som strever etter å oppnå noe, et *objekt*. Det er subjektet som setter i gang handlingen med sitt prosjekt. For at prosjektet skal lykkes, må det på kommunikasjonsaksen finnes en *mottaker* og en *sender*. Noe skal leveres fra sender til mottaker. Underveis møter subjektet på *hjelpere* og *motstandere* som finnes på konfliktaksen. Modellen er skjematisk fremstilt i figur 2.



Figur 2 Skjematisk fremstilling av Aktantmodellen (Johansson, 2005, s. 159)

For å analysere narrativene benyttet jeg ulike perspektiver for subjektet som pedagogen, språkstimulering og Rammeplanen. Hvert perspektiv ville gi ulik informasjon ut fra de andre

aktantene, der jeg så på motstandere som det aktuelle perspektivets utfordringer. Tilsvarende fikk aktanten hjelper betydningen støttefunksjon, objektet omtales som perspektivets hensikt, avsender (giver) analyseres ut fra perspektivet bidragsytere for å oppnå hensikten. Mottakerne var hensikten prosjektet skulle tjene.

De ulike aktantene står i relasjon til hverandre. Subjektets hjelpere og motstandere møtes på konfliktaksen og står i relasjon til subjektet på hver sin side i det arbeidet subjektet har med å oppnå et objekt. Prosjektaksen går fra subjektet til objektet. Objektet befinner seg midt på kommunikasjonsaksen mellom giver og mottaker. Når jeg skilte ut hvem som var de ulike aktantene i de ulike perspektivene, kunne jeg analysere ut fortellingens tema, den bakenforliggende bestemmelsen av hva fortellingen handlet om, det som ikke uttrykkes direkte. Alt etter hvem som defineres som subjekt fikk fortellingen ulike utfall og ulike tolkninger (Johansson, 2005).

Jeg bruker tre perspektiver i forhold til hvert narrativ, og jeg gav informantene mine fiktive navn. Det vil si at jeg omtaler hver praksisfortelling som Beates narrativ, Hildes narrativ og Norunns narrativ. Det vil si at jeg først analyserte hvert narrativ ut i fra tre perspektiver, og gir en oppsummering fremstilt skjematisk i raden for informantene. Denne prosessen gjentar jeg for hver informant, fremstilt i informantlinje 1, 2 og 3. Deretter analyserte jeg perspektivene ved å sammenlikne forskjeller og likheter og oppsummerer dette. Jeg gjør det samme for de tre narrativenes perspektiv 2 og 3. Jeg har fremstilt analysestrategien skjematisk i tabell 1.

	Perspektiv 1 Pedagog	Perspektiv 2 Språkstimulering	Perspektiv 3 Rammeplan	oppsummering
1. Beates narrativ	Beates narrativ, ut fra pedagogens perspektiv	Beates narrativ, ut fra Språkstimuleringens perspektiv	Beates narrativ, ut fra rammeplanens perspektiv	Oppsummering av Beates narrativ ut fra ulike perspektiv
2. Hildes narrativ	Hildes narrativ, ut fra pedagogens perspektiv	Hildes narrativ, ut fra språkstimuleringens perspektiv	Hildes narrativ, ut fra rammeplanens perspektiv	Oppsummering av Hildes narrativ ut fra ulike perspektiv
3. Norunns narrativ	Norunns narrativ, ut fra pedagogens perspektiv	Norunns narrativ, ut fra språkstimuleringens perspektiv	Norunns narrativ, ut fra rammeplanens perspektiv	Oppsummering av Norunns narrativ ut fra ulike perspektiv
Analyse og tolkning	Pedagogenes rolle, forskjeller og likheter. Oppsummering.	Språkstimulering, forskjeller og likheter. Oppsummering.	Tolkning av Rammeplanen, forskjeller og likheter. Oppsummering.	

Tabell 1: Skjematisk fremstilling av analyseprosessen

Tabellen viser hvordan analysestrategiene ved hjelp av aktanter frembringer ulike perspektiver i hvert enkelt narrativ. Hver enkelt av disse perspektivene kan betraktes som deler, der delene utgjør en helhet som vil vise til hvordan jeg kan forstå hvordan pedagogene forstår sin praksis. Jeg vil gå inn i de ulike delene og se på hva jeg har funnet og se på helheten. Videre vil jeg gjøre en tolkning av analysearbeidet, ut fra teoretiske fundamentet. Denne tolkningen blir en tolkning av hvordan informantene tolker sin rolle.

3.4. Gjennomføring av undersøkelsen

I de følgende underkapitlene fremstiller jeg selve forskningsarbeidet med den empiriske undersøkelsen. På bakgrunn av den førforståelse jeg har, som omhandler både kjennskap til barnehagen og det teoretiske rammeverket jeg har valgt for oppgaven, startet jeg arbeidet med

pilotering av undersøkelsen. Prøveundersøkelsen ga meg grunnlaget for å forstå hva som kreves av meg som forsker under intervjuene, og hvordan jeg best mulig kan få frem informantenes egne beskrivelser av det daglige arbeidet de gjør knyttet til språkstimulering.

3.4.1. Prøveintervju

I en kvalitativ studie bør det alltid foretas et eller flere prøveintervju, både for å teste ut intervjuguiden og meg selv som intervjuer (Dalen, 2004). Jeg valgte to kolleger som er utdannet førskolelærere og som jobber som pedagoger i barnehage til å være med i pilotintervjuene. Å foreta prøveintervju var både nyttig og lærerikt for meg siden jeg ikke har gjennomført mange intervju tidligere, og det derfor var en relativ ny situasjon. Det er ved å intervjuer man lærer seg intervjuferdighetene (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg fikk mulighet til å se på min egen rolle som intervjuer og hvordan jeg fungerte i den. Jeg fikk også se på intervjuguiden og hvordan spørsmålene fungerte samtidig som jeg fikk testet lydopptakeren jeg skulle bruke i forhold til rekkevidde, lydstyrke og batteri. Jeg la opp prøveintervjuene omtrent som jeg hadde tenkt med intervjuene med litt småprat på forhånd for å løsne litt på den spente stemningen som kan oppstå når man skal ta opp på bånd. Selv hadde jeg en positiv opplevelse med prøveintervjuene og opplevde at spørsmålene ga en jevn flyt i samtalen. Spørsmålene fungerte slik at informantene snakket mest på egenhånd, og jeg kunne sitte og lytte og observere. Når informanten signaliserte at hun hadde sagt det hun hadde på hjertet kunne jeg følge opp med et spørsmål for å få en begrunnelse om det var nødvendig, eller gå videre til neste spørsmål. Siden jeg hadde en åpen intervjuguide og informantene snakket fritt, kunne jeg følge med i det hun sa, samtidig som jeg så på intervjuguiden og kunne dermed følge opp med aktuelle spørsmål. Tilbakemeldinger jeg fikk etter prøveintervjuene var at det kan være greit å opplyse på forhånd at informantene gjerne må be om å få spørsmålet igjen om de har snakket seg litt bort eller glemt det, og at de gjerne måtte ta tenkepauser og stoppe opp underveis. Etter prøveintervjuene så jeg nødvendigheten av å etterspørre konkrete episoder selv om de foregående spørsmålene i intervjuguiden også stimulerte informantene til å snakke fritt. Dette tok jeg med meg videre og tilføyde et spørsmål i intervjuguiden der jeg konkret ber informanten om å fortelle om en gang hun opplevde at språkstimulering fant sted.

3.4.2. Utvalg av informanter

For å kunne gjennomføre undersøkelsen er jeg avhengig av informanter, og valg av informanter innenfor kvalitativ intervjuforskning er et særlig viktig tema (Dalen, 2004).

Intervjumaterialet må være av en slik kvalitet at det gir tilstrekkelig grunnlag for tolkning og analyse. Problemstillingen min er rettet mot hvordan pedagoger utnytter ulike arenaer i barnehagen til språkstimulering, og jeg valgte å benytte meg av strategisk og hensiktsmessig utvelging for å sikre at jeg fikk svar på problemstillingen, og at utvalget hadde de relevante egenskapene jeg ville undersøke. På den måten kunne jeg sikre meg at det temaet jeg ville undersøke faktisk fantes hos informantene (Myklebust, 2002).

Det strategiske var derfor å intervju pedagoger som jobber i barnehager og som aktivt driver med språkstimulering. Jeg benyttet meg av ulike kontakter jeg har i studiemiljøet og forhørte meg om noen kjente til barnehager som har en slik aktiv satsning. Etter at jeg hadde fått tips om ulike barnehager, kontaktet jeg styrerne i de aktuelle barnehagene pr. telefon for å presentere prosjektet, og for å høre om de var interessert. Deretter sendte jeg de en mail med info og forespørsel som styrer kunne ta med til de pedagogiske lederne for å høre om de var interessert (Se vedlegg 2). De styrerne jeg pratet med var umiddelbart positive til prosjektet og vi avtalte og prates nærmere når de hadde brakt forespørselen videre til pedagogene. Den ene av de barnehagene jeg spurte takket likevel nei etter at styrer hadde pratet med pedagogene i barnehagen i tillegg til at det i den ene barnehagen ble en informant i stedet for to som først antydte. Dette er noe jeg må ta høyde for i en slik sammenheng. De to andre barnehagene jeg spurte takket ja etter at styrer hadde pratet med pedagogene. Det ble da en pedagog en i den ene barnehagen og to i den andre. Av hensyn til informantene valgte jeg å sende forskningsspørsmålene på forhånd slik at ikke usikkerhet og nervøsitet over noe ukjent skulle hindre de i å komme med erfaringer, tanker og refleksjoner rundt det arbeidet de gjør.

Utvalget i min oppgave besto derfor av tre informanter, der hensikten var å samle empiri som gjennom analyse kunne gi svar på problemstillingen. Jeg har vurdert dette til å være tilstrekkelig for min hensikt som bygger på informantenes språklige formidling av egen praksis i forhold til arbeid med språkstimulering med barna. Ut i fra det utvalget som ble spurt, var det tre som var tilgjengelige og det er bedre med et rikt materiale enn et kvantitativt utvalg som ikke inneholder det jeg vil se etter.

Siden jeg selv er utdannet førskolelærer og har erfaring fra arbeid i barnehage, vet jeg at temaet tolkes og vektlegges ulikt. Med litt kjennskap til og innsikt i feltet som bakgrunn, valgte jeg å avgrense utvalget til å gjelde barnehager som er aktive innenfor språkstimulering. Jeg trodde at jeg da kunne komme i kontakt med pedagoger som selv reflekterte rundt viktigheten av språkstimulering og egen rolle, og dermed få et egnet utvalg. Det er en forutsetning at forskeren både har innsikt og en viss kulturkompetanse i forhold til det fenomenet som utforskes når det skal foretas en teoretisk utvelging (Dalen, 2004). Når jeg

valgte å intervju pedagoger som bevisst jobbet innenfor det temaet jeg er interessert i, var det for å unngå å få feil personer med i utvalget noe som kunne ført til at undersøkelsen ble verdiløs sett i forhold til utgangspunktet for arbeidet mitt. Dette innebar strategisk sett at jeg søkte de “ekstreme tilfellene” og ikke de gjennomsnittlige for å få en variasjonsbredde i materialet. En slik utvelgelse skjedde ut i fra den før-forståelsen, før-dommen og før-teorien jeg gikk til prosjektet med (Holme & Solvang, 1996).

3.4.3. Gjennomføring av intervju og betraktning av min forskerrolle

Intervjuene ble gjennomført i løpet av en ukes tid på to ulike steder i Norge. Jeg møtte informantene i de barnehagene de jobber, og etter en hyggelig mottakelse satte vi oss ned på et ledig grupperom i barnehagene. Jeg innledet intervjuene med å fortelle litt om meg selv og lot informantene fortelle litt om seg selv for å skape en åpen intervjusituasjon, og at informantene skulle føle seg mer avslappet. Stedsvalget kan innvirke på om intervjuet blir vellykket. Et par av informantene sa at det var en uvant situasjon både med intervjusituasjonen og båndopptakeren, og da kan det hjelpe på at intervjuene ble foretatt på en kjent plass og et sted de følte seg hjemme (Kvale & Brinkmann, 2009).

Det er ikke bare et psykologisk poeng å intervju noen på hjemmebane men også et praktisk. Det opplevde jeg med to av informantene som hadde med konkrete eksempler på materiell de bruker i språkstimuleringsarbeidet. Materiellet var også med å hjelpe informanten å prate rundt temaet og åpne for hennes tanker og refleksjoner.

Siden jeg har en halvstrukturert intervjuguide startet jeg med et åpent spørsmål som fikk informantene til å fortelle og skape spontane historier. I tillegg fulgte jeg opp med spørsmål som fikk de til å fortelle ytterligere om noe bestemt eller refleksjoner rundt det de kom med (Repstad, 1998). Jeg benyttet meg også av oppfølgingsspørsmål i intervjuene. Dette gjorde at jeg i løpet av intervjuene og samtalene kunne stille oppklarende og fordypende spørsmål til informantene for å sikre at svarene var innenfor det temaet jeg undersøker og dermed gi oppgaven større gyldighet. Dermed ble intervjuene ganske forskjellige selv om utgangspunktet var det samme. Intervjuet er en samtale hvor dataene blir til i den mellommenneskelige relasjonen. “Det avgjørende spørsmål er ikke hvorvidt intervjueren skal lede eller ikke lede, men *hvor* intervju spørsmålene skal lede, og hvorvidt de vil lede i viktige retninger som vil gi ny, troverdig og interessant kunnskap“ (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 184). Det at jeg hadde mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål for å få mer utfyllende svar var derfor avgjørende for å lede intervjuet i den retningen som ga mest interessant kunnskap.

Det at jeg var en relativ uerfaren intervjuer kunne likevel være med på å styre intervjuet på den måten at jeg stilte ledende oppfølgingsspørsmål etter egne interesser innen feltet. Anerkjennende nikk og småord som jeg kom med underveis kunne også være med å styre informantene i en retning da det kunne oppleves som spor på riktig vei og dermed være lett å fortsette i en tankebane. Dette vil selvsagt være med å påvirke de svarene informantene ga og dermed grunnlaget for analysen.

Under gjennomføringen av intervjuene hadde jeg valgt å bruke lydbåndopptaker. Det er mange fordeler ved å bruke lydbånd. Jeg som intervjuer kunne konsentrere meg om hva informantene sa og slapp dermed å bruke tid på å skrive. Og når lydopptakeren fikk med seg det som sies og hvordan det sies som tonefall og lignende, kunne jeg legge merke til ikke-verbale atferd underveis som gester og ansiktsuttrykk. Med lydbånd kunne jeg også perfektionere meg som intervjuer og høre på hvordan jeg hadde opptrådt. Jeg brukte en liten og anonym lydopptaker som ikke tok mye oppmerksomhet (Repstad, 1998).

Min rolle og væremåte i intervjuet var også avgjørende for at informantene skulle føle seg lyttet til og anerkjent. Det handlet om å vise anerkjennelse overfor informantene både ved måten jeg spurte og lyttet på. Jeg måtte vise interesse for informantene, og hun måtte føle at det hun kom med virkelig var av interesse for meg som intervjuer og tilhører. Dette kunne jeg vise ved blikk, nonverbal kommunikasjon og verbale kommentarer. I intervjuet la jeg vekt på å la informantene få fortelle, og selv om jeg noen ganger når det ble pauser hadde lyst til å fortsette, lot jeg tausheten henge litt. Det førte ved flere anledninger til at informantene fortsatte med refleksjoner og tanker. Pauser kan være med å gi intervjupersonen tid til å reflektere over et spørsmål som er stilt. Til syvende og sist er det de verbale fortellingene i form av ytringer og utsagn som er det datamaterialet jeg skal jobbe videre med (Dalen, 2004).

I en intervjusituasjon er det en selvfølge at informantene skal bli møtt respektfullt og empatisk lyttende, for at informantene skal føle seg verdsatt fordi hun stiller opp og frivillig deler den praksis hun står i. I intervjusituasjonene la jeg stor vekt på å være opplagt, påkoblet og lyttende til det informantene delte. Jeg ville prøve å unngå at informantene følte at det var en utspørring, men snarere en samtale mellom to pedagoger om hvordan hun forsto språkstimulering og hvordan dette påvirket hennes daglige praksis. Det er i all hovedsak et møte mellom mennesker og da er det selvsagt at man skal etterstrebe å møte informantene respektfullt og empatisk lyttende (Johansson, 2005). Verden og de andre vil da bli noe man møter, tar imot og rører ved. Jeg måtte også ta det ansvaret det ligger i å være den som ledet det hele, men samtidig ikke la denne dominansen overstyre det informantene hadde å dele (ibid.).

For meg ble intervjuprosessen både spennende og berikende, både som intervjuer og pedagog. Jeg møtte engasjerte pedagoger med glød og stor interesse for arbeidet med barna og for temaet språkstimulering i barnehagen. Det var spennende å høre hva pedagogene jeg snakket med tenkte om og hvordan de forsto språkstimulering.

3.4.4. Transkribering fra tale til narrativ forskningstekst

Hensikten med transkribering av intervjusamtaler er å skape en skriftlig tekst av en muntlig samtale slik at de er bedre egnet til analyse (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette vil gjøre det lettere å strukturere det og få en oversikt. Siden jeg er tilbøyelig til å betrakte intervjutranskripsjonene som de egentlige grunnleggende empiriske data (ibid.), var det viktig at jeg var bevisst fortolkningsprosessen som skjedde i denne overgangen. I transkriberingen fra muntlig til skriftlig form ble intervjusamtalene strukturert slik at de ble bedre egnet for analyse, og det ble lettere å få oversikt over det. Bruk av de narrative strukturene og funksjonene for å gjengi og analysere intervjupersonens uttalelser, kunne forhindre at jeg gikk vill i jungelen av transkripsjoner. Den opprinnelige historien som ble fortalt meg av intervjupersonen ble rekonstruert til en historie jeg ønsket å presentere for publikum og utgangspunktet for analysen (ibid.).

Jeg transkriberte intervjuene så fort som mulig etter at de var gjennomført for å sikre meg å få med så mange detaljer som mulig. Transkribering og strukturering er begynnelsen på analysen, og jeg opplevde at det var nyttig og få gjort denne prosessen så raskt som mulig. Dessuten måtte jeg i flere tilfeller lytte til deler av opptaket flere ganger for å få med meg det som ble sagt, og det var lettere å fange opp ordene når jeg hadde intervjuet frisk i minne. Dette var med på å gjøre teksten mer valid. Teksten skrev jeg på bokmål for å anonymisere informantene og dermed utelukke dialektvariasjoner. Jeg utelot noen små ting som steds-, avdelings- og barnehagenavn der det ble nevnt for å sikre full anonymitet. Navnene på pedagogene er også endret. Siden jeg skulle skrive om teksten til en narrativ fortelling, skrev jeg ned alt det informantene sa med unntak av noen få avsporinger som ikke var relatert til temaet. En narrativ fortelling skal gi flyt til leseren, derfor valgte jeg å utelukke pauser, latter, sukk og lignende, noe som kan gjøre teksten litt uforståelig.

Etter at intervjuene var transkribert ble de sendt til de ulike informantene til gjennomlesing. Dermed fikk de mulighet til å korrigere og eventuelt tilføye noe om de følte det var nødvendig. Da det hadde gått en tid uten at jeg hadde fått noen tilbakemelding fra informantene på det transkriberte materialet, sendte jeg ut en liten påminnelse. Etter det fikk jeg rask tilbakemelding fra alle tre og av de tre var det kun en informant som ville endre på en

ting hun ikke mente stemte helt. Denne endringen gikk på bruken av TRAS registrering på barna. Det jeg hadde skrevet ned etter intervjuet var at de brukte det på alle barna, mens endringen gikk på at de brukte det på alle før, mens de nå brukte det kun på de barna som var under tvil. Dette var en kvalitetskontroll for min tolkning siden jeg da fikk avklart at teksten var korrekt sitert og at betydningen var slik den var ment av informantene (Kvale & Brinkmann, 2009).

3.4.5. Gjennomføring av analysen

Da intervjuene var transkribert og informantene hadde hatt de til gjennomlesing, begynte arbeidet med å analysere narrative i de nedskrevne tekstene. Disse narrative fremstår nå som mine forskningstekster, og jeg bruker disse videre i analyse og tolkning. Selve analysearbeidet startet allerede i møtet mellom meg som forsker, og informantene, gjennom det samarbeidet samtalen var (Numan, 2007). Jeg tok for meg de tre narrative tekstene og satte disse inn i de tre perspektivene hvor pedagog, språkstimulering og Rammeplan var helten i fortellingen. Deretter gikk jeg nøye inn i hvert narrativ og fant det i teksten som fremsto som hjelpere, motstandere, givere, objekt og mottakere. For at dette skulle gi mening, valgte jeg å sette andre navn. De navnene jeg satte var prosjekt/perspektiv, støttespillere/støttende funksjoner, utfordringer, bidragsytere og hensikt. Funnene innenfor de ulike aktantene ble gruppert innenfor hvert enkelt narrativ (se vedlegg 3), før jeg beskrev dette ut fra min forståelse, som en analyse og en tolkning av hva andre har forstått. Deretter sammenlignet jeg funnene fra de ulike tekstene med hverandre. Jeg analyserte narrative etter det ene perspektivet før jeg gikk over til neste. Likevel måtte jeg gå tilbake og endre eller legge til ting etter hvert som jeg fortsatte med neste perspektiv og tekstene kom mer og mer under huden. Dette viser at det har vært en delaktig prosess med en vekselvirkning mellom del og helhet, referert til som den hermeneutiske spiral. Slik forsto jeg stadig bedre det jeg studerte (Hjardemaal, 2002). Når alle perspektivene var analysert innenfor et narrativ, foretok jeg en oppsummering av perspektivene. Dette ble grunnlaget for den videre sammenligningen.

3.5. Reliabilitet og validitet

Reliabilitet har å gjøre med forskningsresultatens troverdighet og konsistens, altså hvor pålitelige resultatene er, og hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere ved hjelp av samme metode (Kvale & Brinkmann, 2009). I en kvalitativ studie blir det vanskelig å stille et slikt krav siden det nettopp er forskerens rolle som er viktig, og denne

rollen utformes i det samspillet som oppstår med informanten i den aktuelle situasjonen. Omstendigheter og personer endrer seg, og det vil derfor bli vanskelig å etterprøve resultatene (Dalen, 2004). Selv om den kunnskapen som produseres i en kvalitativ studie som dette er knyttet til et bestemt sted og til et bestemt tidspunkt, kan likevel den kontekstuelle kunnskapen overføres til andre og være til nytte i lignende settinger (Postholm, 2010). Derimot legger tykke beskrivelser av fenomenet til rette for naturalistiske generaliseringer. Naturalistiske generaliseringer handler om at lesere av forskningsprosjektet ikke kan foreta en direkte overføring, men imidlertid kan oppfatte innholdet som parallellt til egne erfaringer. Det er snakk om en tilpasning med utgangspunkt i den beskrivelsen studiet gir. Dette fordrer at settingene er beskrevet på en detaljert måte slik at det er mulig for leseren å oppdage likheter til egen kontekst (ibid.). Resultatene i denne rapporten er ikke generaliserbart i et globalt perspektiv med tanke på antall informanter, men funnene kan ha overføringsverdi til andre førskolelærere og barnehager som kjenner seg igjen i situasjonene som er beskrevet og oppfatter de som parallellt til egen praksis og egne erfaringer. Dette er også noe av hensikten med studiet, at studiet kan tilføre noe til pedagoger og ansatte i barnehager som selv jobber med språkstimulering og er opptatt av å legge til rette for språkstimulering på en allsidig måte på barnehagens ulike arenaer.

Hvor troverdig er så dette for andre grupper? “Dersom de resultatene som er funnet i undersøkelsen kan gjøres gjeldende for de personer og situasjoner som er relevante utfra undersøkelsens problemstilling, sier vi at undersøkelsen har god ytre validitet” (Hjardemaal, Tveit, & Kleven, 2002, s. 160). I mitt tilfelle er dette relevant forskning for alle barnehageansatte i norske barnehager, siden språkstimulering i form av barnehagen som pedagogisk virksomhet står nedfelt i barnehageloven (Kunnskapsdepartementet, 2006a). Dette er omtalt både i Rammeplanen for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2006b), og tilhørende temahefter som er styrende for barnehagens virksomhet. Overføringsverdi er bygd på hvilke likheter og forskjeller som finnes mellom persongruppene. Med grundige og fyldige beskrivelser, som jeg kan få ved å benytte meg av kvalitativ metode, kan jeg øke sjansen for å trekke valide konklusjoner om overførbarhet. Men det at informantene vet at de er med i en forskning, kan øke sjansen for at situasjonen oppfattes som kunstig. Dette er noe jeg må forholde meg til som forsker.

Et overordnet synspunkt innenfor poststrukturalistiske tenkemåter er at det ikke finnes en “sann” virkelighet eller universelle lover (Dalen, 2004). Det å oppnå konsensus om hva som er sant, er utfordrende innenfor pedagogikkfaget. I kvalitative studier og innenfor postmodernistisk tankegang, er det et grunnsyn som sier at virkeligheten blir skapt eller

konstruert av personer i sosial samhandling. Antall virkeligheter som eksisterer vil da være like mange som det er mennesker tilstede og dette vil på en eller annen måte kunne prege forskningen (Postholm, 2010). Pedagogikkfaget er et dynamisk felt, og siden det innebærer forholdet til mennesker, er det komplisert. Selv om det i realiteten vil være vanskelig å finne et fasitsvar, vil forskningen åpne opp for refleksjon og diskusjon på viktige områder. I samfunnsvitenskapene dreier validitet seg om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det en skal undersøke, nemlig problemstillingen. Man må da finne ut om man måler det man tror man måler (Kvale & Brinkmann, 2009). Dalen (2004) trekker frem forskerens førforståelse som betydning for prosjektets validitet. Jeg kan gjøre dette ved blant annet å gjøre rede for min spesielle tilknytning til feltet og det fenomenet jeg studerer. Det har jeg gjort rede for i starten av rapporten.

3.5.1. Metodekritikk

Jeg ser helt klart begrensninger ved å kun bruke intervju i datainnsamlingen. Jeg kunne selvsagt observert pedagogene i tillegg, slik at jeg hadde fått flere kilder for å understøtte mine funn og slik sikret påliteligheten. Omfanget av denne oppgaven tilsa at det ville bli et for stort prosjekt å gape over. Jeg vil likevel hevde at studien er troverdig med tanke på at jeg har tre ulike informanter. Og som jeg skrev tidligere er ikke målet å generalisere, men å gå nærmere inn i den indre strukturen og logikken til de informantene jeg har. For å kunne gå i dybden i materialet må antall informanter begrenses. Det at informantene også har sjekket, endret og godkjent materialet jeg jobber med, er også med å styrke påliteligheten i oppgaven. Dessuten har det hjulpet meg å holde fokus på det materialet jeg har fått etter intervjuene. Målet var ikke å finne frem til svakheter og mangler i det arbeidet pedagogene gjør, men se på hvordan de utnytter ulike arenaer i barnehagen i forbindelse med språkstimuleringen. Noen kritiske kommentarer kan likevel forekomme.

3.6. Ethiske betraktninger

Når data blir samlet inn og behandlet, er det ulike etiske hensyn jeg som forsker må forholde meg til og reflektere rundt. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) (2011) stiller krav om blant annet informert og fritt samtykke, noe som betyr at informantene fikk informasjon om hensikten med prosjektet og at de når som helst kunne trekke seg, anonymitet og datasikkerhet og taushetsplikt. I min undersøkelse hadde jeg

på forhånd informert informantene om formålet mitt med undersøkelsen, hentet inn samtykke ved at de takket ja til å være med og informert om at det hele var frivillig og at de når som helst igjennom prosjektet kunne trekke seg (Se vedlegg 2, forespørselsbrev til barnehagene). Anonymiteten ble sikret ved at lagrede lydfiler ble anonymisert og slettet etter transkribering, og underveis oppbevart kun på min egen passordbeskyttede pc. At jeg har taushetsplikt i forhold til opplysninger jeg fikk i forbindelse med besøk og intervju, ble også opplyst til barnehagene og informantene.

I følge Dalen (2004), er det etter at personopplysningsloven ble innført i 2001, meldeplikt for prosjekter som omfatter personopplysninger som behandles med elektroniske hjelpemidler. Undersøkelsen er derfor meldt inn til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). Meldeskjemaet ble sendt inn i midten av oktober og etter noen uker fikk jeg godkjent prosjektet og kunne sette i gang (Se vedlegg 4, godkjenning fra NSD). I meldeskjemaet opplyste jeg om prosjektet, formål, kontakt med og informasjon til informanter, anonymisering og datasikkerhet sammen med en del andre fakta vedrørende prosjektet.

Også i forhold til transkriberingen er etiske betraktninger viktig. Underveis i intervjuet kan det komme frem opplysninger som kan være litt følsomme og andre opplysninger som påvirker anonymiteten. I transkriberingen utelot jeg derfor opplysninger knyttet til personer og institusjoner (Kvale & Brinkmann, 2009).

Kapittel 4. Analyse av datamaterialet

I dette kapittelet presenterer jeg mine tre informanters fortellinger fra praksis, omtalt som Beates narrativ, Hildes narrativ og Norunns narrativ. Disse narrativene er min forskningstekst og grunnlaget for analyse, tolkning og videre drøfting av funn. Jeg fremstiller ett og ett narrativ, og analyserer det ut fra aktantmodellens aktanter, slik jeg har beskrevet i kapittel 3.9., «Analysestrategi for gjennomføring av en hermeneutisk fortolkning». Analysen av hvert narrativ avsluttes med en oppsummering. I etterkant av hvert narrativ legger jeg først frem en analyse av narrativene ut fra tre ulike perspektiv før jeg gjør en kort oppsummering.

4.1. Beates narrativ

Beate jobber i en barnehage som spesialpedagog på en storbarnsavdeling med 18 barn etter at hun for 7 år siden hoppa over fra arbeid i PP-tjenesten. Hun er utdannet fra universitetet der hun har både psykologi, pedagogikk og spesialpedagogikk med en spesialisering innen spesialpedagogikk. Til sammen har hun gått 5 år på universitetet.

Når jeg jobba i PPT så jobba jeg med matematikk og lese- og skrivevansker, men her har det mest vært språkunger, stort sett har det vært i forhold til fremmedspråklige. Jeg har ansvar for den spesialpedagogiske delen her på avdelinga jeg jobber. De som sliter i forhold til adferd. Så har vi 2 polske gutter som skal begynne på skolen til høsten som har vært hos oss siden de var 3 år som ikke snakker norsk. Han ene har leppe-kjeve-ganespalte, så han kan ikke prate. Den rollen jeg har der er logopedtrening, og så har jeg språkgrupper med han og han andre i tillegg. Språkgruppene er lagt opp sånn at vi jobber etter tema, vi har begynt med de nære ting som kroppen og meg selv, lærer navn på kroppsdeler og sånn, så jeg har laget en plan, den er ikke tidfestet så den sier at vi i den måneden skal jobbe med det, for det så vi litt når vi holdt på i fjor at det sprakk hele tida. For vi holder på til de kan det før vi går videre til noe nytt. Så vi har vært igjennom tema kroppen, vi har vært gjennom klær, og nå holder vi på med mat. Så skal vi ha møbler osv. Vi gjør det sånn i forhold til for eksempel klær at jeg har med meg bilder av forskjellige klær og spør dem om de vet hva det er. Han ene som ikke kan snakke han vet hva alt er men han klarer ikke å si det, og han andre kan si alt men han vet ikke hva noe er. Så de utfyller hverandre veldig fint. Så lager jeg bilder på nettet, ei nettside jeg har fått som jeg ikke husker hva heter hvor vi da klipper ut og lager memoryspill og sånne ting så vi sitter og spiller og leker. Der må de si hva de trekker hele tiden da. For de er det om å gjøre å vinne, men for meg er det om å gjøre at de skal lære uten at de skjønner at det er det de gjør. Og så bruker vi ukebladet og sånn, for eksempel Hennes & Mauritz katalogen er kjempefin å ta med. Så får de i oppgave av meg å finne gensere for eksempel, det synes de er veldig morsomt, da klipper de og limer og setter inn i bøker de har. Når vi føler at de kan alt og vet, han ene sier og han andre peker og da føler at de har fått det med seg, så går vi videre. Så det er sånn vi jobber med språk direkte i en språkgruppe da.

Ellers så håper jeg jo at språkstimulering er noe vi gjør hele tida sånn ellers i barnehagen. Jeg har tatt litt ekstra på den biten, jeg er 4.mann på avdelinga utover grunnbemanninga, jeg er i tillegg, så vi har litt ekstra tid til de som trenger litt ekstra. Så i alle situasjoner i mat og påkledning, utelek og innelek, om de sitter og tegner eller pusler så prøver vi hele tiden dette her med å sette ord på det de gjør, være ekstra bevisst på språk i forhold til de ungene. Vi prøver jo å gjøre det for alle, ikke bare for de som

skal lære seg norsk. Det er viktig for å utvide. Vi prøver å være bevisst det. Det er noe vi stadig tar opp og minner hverandre om. At når vi kler på er det viktig å bruke ord hele tida. Så skal vi ta den ene armen og den andre armen. Hvor skal denne da? Jo den skal sitte på foten din. Det er sånne ting. Vi omgir jo oss med språk hele tida, vi må ikke sitte rundt et bord liksom for å lære det. Det er spennende. Men det har vært rart å se hvor lang tid det tar. Som for eksempel med han som ikke prater, så har jeg kjent han i nesten tre år, og først nå den siste måneden så har han begynt å si ting som jeg faktisk forstår. Men vi lurer veldig på om det er han som blir flinkere eller om det er jeg! Men han bruker jo språket sitt hele tida, han snakker jo med de andre barna og den andre polske gutten. Og de forstår han jo faktisk bedre enn oss. De kan si Beate han mener, og så sier de det han prøver å si. Han bytter om lyder og sånn, så du blir litt frustrert da, du jobber og jobber. Til høsten er det skolestart for dem og jeg tenker med gru på hvordan det skal gå. Tenker på når en kommer til et helt nytt sted hvor ingen skjønner det du sier og er vant til den måten du snakker på. Jeg regner med at jeg ikke blir med de over i skolen men blir igjen her. Jeg har tenkt på det at det sikkert ikke hadde vært så dumt. Får litt vondt av tanken på hvordan skolehverdagen blir når det er sånn. Det må jo være kjempe vondt og frustrerende og ikke bli forstått, eller kunne gjøre seg forstått. Jeg tenker på hvordan det var da de kom hit i starten, de kunne ikke et ord og de forsto ikke oss. Foreldrene snakker heller ikke norsk og de snakka heller ikke engelsk. Jeg har tenkt at det må jo være å levere ungene dine i et vakuum. Jeg prøve å tenke for min egen del hvordan det ville vært og gjort sånn med egne barn, og det hadde jeg ikke syns noe om nei. Sånn er det vel for veldig mange tror det, de kommer jo frivillig, de er ikke flyktninger. Så tenker jeg at det kanskje må være verre for de som kommer rett inn i skolen, for eksempel i 6. klasse og ikke kan noe norsk. I barnehagen har de tross alt litt tid på seg til å lære før de begynner i skolen.

Språkstimulering generelt er noe vi er opptatt av alle i barnehagen, vi har hatt språk på programmet noen år nå. Vi leser mye, har faste lesegrupper for ungene for å forsikre oss om at alle blir lest for. For det er gjerne de som liker det mest som kommer og spør, og de som ikke liker det best kommer ikke og spør. Så vi har delt oss inn så alle 4 som jobber på avdelinga har en liten gruppe hver som vi har 2 ganger i uka som vi har faste lesegrupper med for å forsikre oss om at alle blir lest for.

Og så jobber jeg med Skoggruppe. Det er den andre hoveddelen jeg gjør her. Det har jeg også en dag i uka, 4 timer. I utgangspunktet var det 4 barn, men vi har nå utvida den til 6 og vi er to voksne som går til fast sted hver gang. Og det er klart det er mye språk i det. Vi har tett voksenkontakt og få unger, det er mye i for- og etterarbeid og sånn. Den ene av ungene som er med skriver selv, hun er ressursjenta vår da. Hun vil ikke at vi skal skrive for henne. Det syns jo de andre er veldig spennende og vil gjøre det samme. Det er blitt veldig interesse for bokstaver og ord sånn etter hvert. På en typisk dag med Skoggruppe begynner vi kl. 10 med å smøre mat, da smører ungene sin egen mat på kjøkkenet. Så setter vi oss inn på grupperommet og alle har sin egen bok. Vi snakker om for eksempel hva vi skal gjøre den dagen, hva vi skal ha med oss av mat, om vi skal lage noe spesielt, om vi skal koke suppe, ostesmørbrød, grille pølser. Om vi skal ha noe spesielt eller om vi skal smøre vanlig matpakke, hva vi i så fall trenger å ha med oss. Vi må spørre ungene da hva vi i så fall trenger. Hvis vi skal lage bål, hva trenger vi da? Bål lager vi hver gang men vi må ha det med. Så snakker vi litt om været, hva vi trenger å ha på oss og om vi skal gjøre noe spesielt. Vi har hatt litt forskjellige tema for eksempel at skal plukke steiner for vi skal lage oss noen troll. Det gjorde vi sist gang. Vi har lagd en vev inni skogen og vevd med greiner og strå og blomster, alt etter årstid da. Vi har en fast gapahuk vi går til som ligger ved en ganske stor bekk, så vi har rydda i bekken, reparert bruer og trenger vi å ha med oss hammer og spiker og tau og sånne ting. Alt det er med i forberedelsene da, det vi snakker om. Så kler vi på oss og går når vi er ferdig, så gjør vi jo det vi har avtalt vi skal da. Vi går til det faste stedet, vi fyrer opp bål og vi spiser, og det er litt tid til lek så klart. Bekken er jo helt topp både sommer og vinter. Nå har jeg lovt de å få bade der når det er varmt, så nå går de og snakker om det da. Sist var jo isen lagt seg delvis på den bekken, men likevel snakker de om bading. Så går vi tilbake igjen i 1 tida, for vi holder som sagt på fra 10 til 2. Så kommer vi hit og setter oss rundt bordet igjen. Så sitter vi og snakker om hva vi har gjort og skriver i boka til hver enkelt, og hvert enkelt barn forteller hva de har gjort og fått med seg fra den dagen og vi skriver det ned. Så tegner de og vi tar bilder stort sett hver gang som vi får i bøkene. Vi har lært oss vers for eksempel enten for hver måned eller sånne som går på årstida. Tar bilder av sparker, bål, finner bilder av kakaoeske, av alt mulig for

å få mest mulig bilder av ting vi skal gjør da, det er morsomt å få bilder i bøkene sine, de er veldig stolt av de bøkene. De pleier å ha de med hjem og vise de frem. Det er liksom litt eksklusivt å være med i Skoggruppa, det er derfor vi har blitt så mange selv om vi har sagt at vi egentlig ikke skal være mer enn 4. Men det har gått greit fordi av de 6 er det kun 2 som virkelig trenger å gå i Skoggruppe, så er de andre 4 unger som ikke strever med noe som helst. Så da går det greit, de klarer seg selv. De har veldig glede av det og har fått bestemme selv hvem som skal være med. Vi har 4 som er fast og tenker at de to andre kan gå litt på rundgang da, og det er kjempefint at de gleder seg og det er som sagt kjempepopulært. Så har vi sagt at vi går uansett vær, det vil si ikke uansett hvor kaldt det er. Men vi har fått ei grillhytte her ute i høst, så vi har tenkt at vi går ut og fyrer opp den, så går vi en tur og komme tilbake og spiser der. Nå gleder vi oss til vinteren. I fjor og året før så ble det mange avlysninger hvor vi hadde et alternativ inne, men det blir jo ikke det samme. Vi trives med det da, og skulle gjerne hatt en Skoggruppe til, men det får vi ikke til, det er ikke tid nok. Vi har nå Skoggruppe som går rundt adferdsunger, men i fjor så hadde vi vel også for de som ikke er norske, og det skulle vi vel også hatt nå også men nå har vi valgt å prioritere de andre i år da, så får de språkgrupper og sånne ting istedenfor. Det er artig, jeg har tro på den måten å jobbe på for de trenger så mye forskjellig. Vi har jo de som ikke er vant å gå på annet enn asfalt, som snubler og detter hele tida og som ikke er vant til å gå og som ikke er vant til å være ute. Som er i dårlig fysisk form rett og slett. Så det er jo ikke bare dette med språk men litt sånn andre ting også. Og vi ser jo at de blir flinkere, plutselig kan de klatre i trær og de snubler ikke i alle røtter som ligger på bakken. De blir litt tøffere. Og det er masse trening i å huske. Det er et problem for de som er med i år. Når vi har vært på tur på klarer de ikke å huske, de husker ingenting. Så det å sette ord på hva de faktisk har opplevd og det tenker jeg er jo kjempe bra i forhold til de som skal begynne på skolen til høsten da. Akkurat den metodikken bruker vi også på de største ungene som har det vi kaller trollklubb som er en gang i uka hvor alle de store da går på tur. Der har vi også innført det med bøker, at de skriver litt når de kommer tilbake om hva de har gjort da. Så de får sette ord på det selv hva som har skjedd og det er veldig stas å ha ei bok. Noen har både Skoggruppebok, språkgruppebok og trollklubbok, og det er bilder av dem på utsiden. De har klare formeninger om hva de tegner, så skriver vi det. Så plukker vi noen ting for eksempel da som høstblader. Det er bare fantasien som setter stopper for det. En gang var vi nede i bekken og plukka stein som de ville ha i boka si for de synes de var så søte og små. Så synger vi jo. Småjentene våre er veldig glad i å synge og leke Tornerose når vi er i skogen da. De skal jo bestemme litt selv også hva de vi gjøre og det har de jo ganske klare meninger om.

Ungene har også ei egen språkgruppebok. Her har de fått i oppgave å finne øyne, neste og munn så da har de satt sammen selv fra forskjellige folk. Vi holdt på med dame, mann, mamma og pappa og da ville han gjerne ha med en katt. Han var helt tydelig på at dette var en bestemor og da har han jo skjønt det. Jeg hjelper dem ikke med det, vi har bare snakka om det. De har limt inn en bestefar, og klær, det var fra Hennes & Mauritz katalogen, det var veldig lurt altså. Det er jo barneklær i tillegg og ikke bare dameklær som det er i Henne og KK. Og her fant de til og med Lynet Mc. Queen klær, og det var jo helt topp, det sloss de om da. Så sånn holder vi på. Så håper vi jo da at det hjelper, at de lærer noe så det ikke blir helt mareritt og begynne på skolen. Når man jobber sånn... Jeg synes det går treigt når man skal lære språk. Og for han som i tillegg har de utfordringa med den leppe-kjeve-ganen, så synes jeg av og til det er helt håpløst. Vi har en logoped som kommer, men nå har hun permisjon, så da møter vi en annen hvor det er snakk om å kjøre 3 kvarter en gang i måneden hvor han skal være med og vi får litt veiledning. Det å ha en samtale med logopedien som kan fortelle meg at det er helt normalt, at det tar så lang tid, det er bra. Det er ikke mitt område å jobbe sånn logopedisk, det har aldri jeg gjort før. Jeg lurer på om jeg gjør det riktig, om det er bra nok og om det hjelper. Det er en litt ensom jobb. Så det er ålreit å få litt tilbakemeldinger fra de som kan det.

Planlegging av språkstimulering blir i forhold til språkgruppa der jeg lager planer om hva vi skal gå igjennom. Jeg har et planark på hvert tema hvor det står litt om hva vi skal lære. Begreper innenfor hvert enkelt som arm, mage, legg når vi snakker om kroppen for eksempel. Så står det litt om hvordan jeg har tenkt å jobbe med det, som å klippe og lime for eksempel, synge sanger som vi kan som sier noe om kroppen, hode skulder kne og tå. Vi tegner det, kan bruke plastelina, bilder, peke på egne kroppsdeler. Så jeg lager slike planer for å sikre at vi går igjennom det vi skal, så det blir systematisk. For meg selv skriver jeg i en bok hvor jeg skriver etter de ulike gruppene hva de kan. Hva den enkelte

sier for eksempel. Når alle kan gutt, jente, dame, mann, bestemor, bestefar. Vi har noen dukker som er tydelig gamle og unge folk og sånn. Ingen av barna kunne det fra før, men de skjønte det fort og fikk det til. Så jeg prøver å holde oversikt over hva de kan, hva de lærer og hva de gjør så vi vet det. Vi har også brukt en del tegn-til-tale. Så når vi spiser så ber han om brød og melk ved å bruke tegn. Det er så artig for de andre ser det og skjønner det, alle kan det jo for vi har lært alle de samme tegna så når de andre oppfatter det så sier de fra når de ser han gjør tegnet. Han vil ha melk nå gjorde han sånn. Så når han har skjønt at han kan gjøre seg forstått ved å bruke tegn, så gjør han det. Men han bruker ord også hele tida, og jeg forstår han mer og mer. Men jeg er redd jeg er den eneste som forstår det da, men foreldrene sier også at det blir mye mer tydelig på polsk da. Så kartlegger vi dem, vi bruker "Alle med" og TRAS. I år tar vi ikke TRAS på alle, men vi bruker det hvis vi lurer litt på noen, heller ikke «Alle med» bruker vi på alle. I tillegg har jeg på de to guttene tatt en annen språkscreening, som går kun språkforståelse hvor de får bilder de skal peke på. Hvor er huset, jenta, gutten. Så blir det mer vanskelig som hvilken dør er åpen, hvem sitter på stolen. Så har jeg tatt Reynell språktest på begge, på norsk på begge. Jeg har planer om å ta den på polsk med tolk som kan stille spørsmålene på polsk. Så lenge språkforståelsen er ok på polsk så føler vi oss litt mer beroliga at ting går rette veien. Jeg syns de årene det tar å lære et språk blir flere og flere og syns det er for sent når de som er utenlandske venter å sende ungene i barnehagen først når de er 3 og 4 år, også med tanke på at de ikke får språket på noen annen arena heller om de går hjemme med en mor som ikke snakker norsk. Det er ungene det går ut over. Det snakker vi en del om, synd at det er sånn. Områder jeg tenker krever planlegging er først og fremst Skoggruppa og språkgruppa. Ellers er det ikke så mye planlegging, men det er jo det jeg jobber med så det er der jeg planlegger.

Det jeg vektlegger ved språkstimulering er det nære. Vi har først og fremst tenk på hva de trenger for å gjøre seg forstått i hverdagen sin som de er her og nå. Det er derfor vi har konsentrert oss om det nære, familien og oss selv. Noe av de første vi lærte dem var hva de skulle si om de måtte på do, eller hvis de var kald eller skulle få hjelp til ting. Det var de første tegnene vi lærte også. Det er det viktigste for de som ikke kan norsk. For de andre går det også på mer begrepstrening som matematiske begreper. Det har vi begynt med i Skoggruppa, lære grunnleggende som først, sist, i midten og større enn og mindre enn. Det er veldig mange unger som ikke kan det heller selv om de ikke har noe å trene på. Grunnen til at jeg vektlegger det såpass er sikkert fordi jeg har jobbet så mye med barn med matematikkvansker. Og fordi jeg i den jobben så at unger vi fikk inn hvor lærerne var bekymra for fordi de mente at ungene hadde matematikkvanskene, men så viste det seg at de ikke hadde matematikkvansker men de skjønte ikke begrepene, kanskje særlig fremmedspråklige unger da. Jeg kunne kartlegge dem, så sier jeg til en unge, kan du skrive det tallet som kommer før 32. Så sitter han stille lenge og jeg spør hva tenker du nå? Så kunne jeg få svar som, jeg bare lurer på når du sier før, om det er det tallet som er større enn eller mindre enn. Det er en kjempeproblemstilling. Lærerne tar det som en selvfølge at de skjønner det, jeg kunne spørre en lærer om de skjønner hva pluss betyr, og det kunne ikke læreren svare på som hadde hatt eleven i 4 år for det hadde de aldri sjekka. Det er helt i øyenfallende at vi tar for gitt at sånne vanlige begreper det skjønner unger, men de gjør de ikke. Det er sikkert derfor jeg har tenkt at det må vi bruke. Alle kunne størst og minst, men ingen kunne nest størst og nest minst. Hvis vi hadde 3 legoklosser i forskjellige størrelser, så kunne de si hvilken som var størst, minst og i midten, men hvis vi økte med to og hadde 5 forskjellige størrelser var det ingen av dem som klarte det. Da ble nest størst alltid størst og nest minst ble minst. Det er artig når du prøver det ut at de faktisk ikke kan det. Da har vi planer om å lære det. Når vi er i skogen plukker vi steiner og ber dem om å finne en stein som er større enn eller mindre enn. De kan gå først, sist og i midten og vi kan få mat først og sist og det er masse sånn vi kan leke og drive med. Vi må bare være kreative nok så de får det inn i kroppen. Det er masse planer og lite tid. Tida går. Farger, former, firkant, trekant, sirkel og sånne ting som det er viktig at de kan.

I det hele tatt prøver jeg å tenke språkstimulering. I stedet satt vi i lavvoen og der er det småstein på hele gulvet. Så sitter barna og sparker i den grusen og småsteinen så det fyker opp. Så sier vi voksne tusen ganger at de ikke skal sparke i grusen, at det er forbudt. Men alle gjør jo det hele tida og sitter og plukker opp og hiver. Så sa jeg plutselig, men vet dere hva forbudt betyr? Og da var det en som rakk opp hånda og mente han visste det og kom med noe som var ganske riktig. Det er bare et lite eksempel at vi prøver å gjøre sånne ting ofte, at vi tenker på det språket vi bruker, hva slags ord vi

bruker. Og når vi leser dikt eller synger sanger eller leser i bøker, at vi stopper opp ved ord og spør ungene om de vet hva det betyr. De sier jo ingenting. Selv om det er i en Albert Åberg bok så kan det dukke opp ord som ikke er dagligdagse for ungene. Så det er masse språkstimulering i hverdagen som ikke er planlagt eller skrevet ned noe sted, men som vi hele tida jobber med oss sjøl med og prøver å være bevisst på hvordan vi gjør det og hva vi sier. Og det er kjempespennende det å sitte med unger, å lese en bok og spørre dem rett og slett hva de har forstått. Det kan jo være at det er noe jeg har med meg fra tidligere arbeid, men jeg er jo spesialpedagog da så det er jo naturlig. Det er ikke noe vits å si til en unge at du må skjønne at når du gjør sånn så får det konsekvenser for de forstår ikke allikevel hva det betyr. Men det er jo en del ord som vi bruker som vi tar for en selvfølge at ungene forstår, men de gjør jo ikke det.

Det er litt vanskelig å si noe om hvilke krav det stilles til meg i forbindelse med språkstimulering. Jeg føler vel egentlig ikke at det stilles noen større krav til meg enn til førskolelæreren på avdelingen. Vi samarbeider jo, så bytter vi jo på. Men jeg har ansvaret for de tre ungene på avdelingen som er mitt ansvar, men førskolelæreren har jo ansvar for alle. Men jeg har de tre som trenger noe ekstra da så det er jeg som skriver planer og halvårsrapporter og sånne ting rundt de ungene. Noen ganger så har jeg kanskje følt at, ikke at kravene er for store, men at jeg har følelsen av at jeg har sagt så mange ganger, ja jeg er spesialpedagog men dette er ikke mitt felt. Noen ganger er det litt sånn at, ja du er spesialpedagog så dette må vel du vite. Men jeg vet ikke noe spesielt mye mer enn andre om veldig urolige adferdsunger for eksempel, det er ikke mitt bord. Men noen ganger kan jeg føle at det blir forventet at jeg skal vite noe om det. Jeg må si fra selv da. Det er selvsagt noen forventninger der, men det er ikke noe som blir tydeliggjort så veldig fra styrer.

Men til meg selv har jeg jo en forventning om at jeg skal lære den guttungen som ikke kan snakke å snakke. Så jeg blir jo skuffa når jeg ser det tar så lang tid. Så blir jeg kjempestolt når vi ser at han forstår eller han faktisk sier noe. Men det kan godt være at jeg har større forventninger til meg selv enn de krav som blir stilt, det kan være. Jeg grubler mye på hvordan vi skal få til dette. Og som sagt som jeg sa det er en litt ensom jobb, så det er veldig viktig å ha samarbeid med lederen på avdelingen da. Hun kjenner jo ungene like godt som jeg gjør, så det er veldig fint at vi kan dele litt på så hun også er klar over og kan følge med på hvordan det ligger an, hva de kan og hva de sliter med.

Skoggruppa er en arena jeg bruker til språkstimulering. Ellers er alle situasjoner i barnehagedagen en arena for språk. Om vi er i skogen på høsten og vi plukker bær, eller om de sitter på huska og jeg gir dem fart eller vi sitter i sandkassa. Vi har jobba mye med det her på avdelinga at alle arenaer skal være arena for språklæring. At vi ikke skal tenke at det er noe vi skal gjøre først og fremst når vi sitter rundt et bord men hele tida i situasjoner når vi er i samhandling med ungene. Hele tida være gode språklige forbilder. Språkgruppe er vel den viktigste. For de to som trenger mest hjelp her på avdelinga er de to som ikke snakker norsk. Så det er kjempeviktig for å dokumentere og se hva de lærer, men det er like viktig det andre vi gjør sammen med dem, ikke bare det akkurat her inne. Den språkgruppa prøvde vi først å ha en gang i uka, så ble det to ganger i uka, og nå har lederen for avdelingen sagt at om jeg får det til hver dag så bare gjør det. Det kan bare være en økt med et av de memoryspillene jeg har laget for å bruke det med bare de to, det er noe som de andre kan være med på. Men de får et drypp i en-til-en kontakt daglig om vi får det til og det ikke er sykdom. Men vi gjør det så ofte vi kan og en gang i uka er et minimum. Mye sånt arbeid går på ressurser og det går på tid, og det å ha folk og tid nok til å gjøre det. Skulle gjerne gjort det mer.

4.1.1. Beates narrativ: Pedagogens prosjekt

Når mitt perspektiv for analysen er pedagogen, får Beate rollen som den som har fremdriften og styrer språkstimulering. Hennes prosjekt blir å utvikle barnas ordforråd og hun opplever det som sin oppgave at de barna hun har ansvar for skal lære å snakke.

I gjennomføringen opplever hun støtte i egen kompetanse og de forventningene hun har til seg selv, som drivkraft for arbeidet med språkstimulering. Støtte får hun også fra andre pedagoger på avdelinga hun samarbeider med, bruk av hjelpemiddel som bøkene barna har i de gruppene hun har med dem, skoggruppebok og språkbok og bruk av fotoapparat i det pedagogiske arbeidet. Det som bidrar er også språket i seg selv, som vi stadig omgir oss med, og ekstra bemanning på avdelinga ut over grunnbemanninga, samt pedagogens kunnskaper og erfaringer fra tidligere jobber. Hun er også bevisst på bruk av språk sammen med barna i planlagte og uplanlagte situasjoner. Andre støttedfunksjoner er bevisst begreptrening sammen med barna så de lærer ord og begreper til å greie seg i hverdagen. Det er også en støtte at barn som ikke snakker norsk begynner tidlig i barnehagen. Det er positivt at de er i norsk barnehage før de begynner i skolen for å stå bedre rustet til å greie seg der. Det er også positivt med lesegrupper hvor de ansatte har ansvar for noen barn hver for å sikre at alle blir lest for, fokusområder i barnehagen og hva barnehagen har satset på tidligere.

Beate synes også støttende funksjoner er pedagogiske hjelpemiddel som pedagogen bruker i arbeidet, bruk av den spesialpedagogiske metoden Skoggruppemetoden hvor blant annet høy voksentetthet gir barna mer stimulering, og språkgruppe med høyt fokus på språk. Også bruk av ulike arenaer både ute og inne og en bevissthet om at alle arenaer er en arena for språkstimulering, kontakt med logoped hvor Beate kan få råd og veiledning, og pedagogens planlegging for å sikre systematisk jobbing er en viktig støtte. Det er også spesialpedagogens bruk av oppfølging og etterarbeid av de gruppene hun har med barna for å kunne holde oversikt over hva de kan, og bruk av tegn-til-tale som hjelpemiddel for at barna skal lære språk. I tillegg er det også bruk av ulike kartleggings- og språkscreeningsverktøy pedagogen har tilgang til og den kontakten og det samarbeidet spesialpedagogen har med foreldrene til de barna hun jobber med.

Beate trekker frem tid og ressurser som en utfordring. Med mer tid og mer ressurser kunne man fått gjort enda mer. Hun nevner at hun synes det er en litt ensom jobb og viser også til at det i det området barnehagen holder til, er langt i mellom logopedene noe som fører til sjeldne treff mellom barn og logoped, og hun nevner at det er en utfordring at foreldre ikke snakker norsk.

Bidragstyttere, de som setter handlingen i gang, er barnehagen som har ansatt en spesialpedagog som er utover grunnbemanninga, slik at Beate kan konsentrere seg ekstra om språkstimulering, det er henne selv med de forventninger hun har til egne prestasjoner og det er barnehagen med det mandatet det har ut ifra lover og forskrifter knyttet til barnehagen. Hensikten med prosjektet er at barna skal få hjelp, språklig støtte og veiledning.

4.1.2. Beates narrativ: Språkstimuleringens prosjekt

I dette kapitlet har jeg analysert ut fra språkstimuleringens perspektiv. Prosjektet blir da å forberede barna til skolen så de kan lære å lese og ta inn annen kunnskap. Beate sier hun får vondt av tanken på at barna når de kommer over i skolen ikke er i stand til å gjøre seg forstått, og at barnehagen derfor har en viktig jobb.

Det som i Beates fortelling trekkes frem som støttefunksjoner til dette oppdraget, er mye de samme støttefunksjonene som første perspektiv hvor Beate var helt. I gjennomføringen av språkstimuleringen er barnehagen som møteplass en av støttefunksjonene for å være i språklig dialog. Her treffes barn med ulike språklige forutsetninger, og møtet, interaksjonen blir en forutsetningen for språkstimulering.

Ulike kartleggings- og språkscreeningsverktøy pedagoger har tilgang til og kan bruke, spesialpedagogens systematiske oppfølging av barna så hun vet hvor langt de er kommet i utviklingen og bruk av planer for å sikre progresjon og systematikk er også en støtte.

Støttefunksjoner til prosjektet blir også barnehagens bevisste bruk av lesegrupper for å sikre at alle blir lest regelmessig for og barnehagens fokus- og satsningsområder. Det er og ulike spill og hjelpemiddel spesialpedagogen kan ta i bruk sammen med barna, og bruk av fotoapparatet som et pedagogisk hjelpemiddel. Skoggruppe og språkgruppe med ekstra konsentrert tid til hvert enkelt barn blir også en hjelper til gjennomføringen av prosjektet. Et høyt fokus på språk og språkstimulering, pedagogens bevissthet om at alle arenaer er en arena for språkstimulering og at språket i seg selv kan stimulere, samt den kompetanse og erfaring spesialpedagogen sitter på er også en støtte. Samarbeidet spesialpedagogen har med førskolelæreren på avdelinga og egne forventninger til det arbeidet hun skal gjøre, at de er godt bemannet på avdelinga med en spesialpedagog som jobber utover grunnbemanning, og bevisst bruk av begreps trening i de ulike gruppene og på ulike arenaer, blir også funksjoner som støtter oppdraget.

Utfordringer til prosjektet om at kunnskap og språkstimulering skal forberede barna til skolen, lesing og læring, er fysiske utfordringer hos barna som for eksempel leppe-kjeve-ganespalte, at barna har en annen språklig bakgrunn enn norsk. Det er også manglende logopedressurs i nærheten som barnehagen kan benytte seg av og lite ressurser i forhold til tid, ikke nok tid.

I språkstimuleringens prosjekt er spesialpedagogen Beate en bidragsyter som blir en hjelp for språkstimuleringen å oppnå sin hensikt, nemlig å forberede barna til skolen.

4.1.3. Beates narrativ: Rammeplanens prosjekt

Rammeplanen som styrende dokument for barnehagen er utgangspunkt for analysen i dette perspektivet. Rammeplanens prosjekt blir da å utøve innflytelse over pedagogen Beates språkstimulerende arbeid med barna.

Det som nevnes som støttefunksjoner til at Rammeplanen kan overføre hensikten med planen ved hjelp av spesialpedagogens kompetanse og praksis, er en styrer som viser forventinger til den jobben spesialpedagogen skal utføre, samarbeid med andre pedagoger på avdelinga, samarbeid spesialpedagogen kan ha med andre instanser som logopeden, og spesialpedagogens utdanning og erfaring som hun tar med seg inn i jobben hun utfører som spesialpedagog.

Utfordringer i dette perspektivet, er lite tilgang til logopedens hjelp og ekspertise, samt tid, ressurser og økonomi som gjør at de må prioritere hvilke innsatsområder som tjener barna best i forhold til utvikling og læring.

Det som bidrar til at barnehagen kan gjennomføre Rammeplanens intensjon, er spesialpedagogens ansettelse i barnehagen og regjeringen og kunnskapsdepartementet som har utarbeidet og utgitt styrende dokumenter for barnehagen.

Hensikten med prosjektet er barna i form av den innlæringen de får med seg i barnehagen og skolen, og videre samfunnet som får kunnskapsrike og utdannede barn.

4.1.4. Oppsummering av ulike perspektiv i Beates narrativ

I det første perspektivet er det pedagogen Beate som er prosjektet og styrer språkstimuleringen, hennes prosjekt er å lære barna hun har ansvar for, til å snakke. I gjennomføringen av dette prosjektet opplever hun at det styrkes av flere støttefunksjoner. Slike støttespillere kan være konkrete ting hun kan ta i bruk, andre medarbeidere eller fagpersoner, utdanning, kunnskap og erfaring samt egen bevissthet rundt det arbeidet hun gjør og det barna skal lære. Utfordringene hun møter i arbeidet er i stor grad knyttet til tidsaspektet og de prioriteringer som må tas, og manglede logopedisk fagkompetanse i nærheten. Hensikten med prosjektet er at barna skal få hjelp, språklig støtte og veiledning knyttet til sin utvikling.

I det andre perspektivet er utgangspunktet språkstimuleringens prosjekt, som handler om at barna skal forberedes til skolen, til lesing og det de skal lære i skolen. Støttefunksjoner som spiller inn i arbeidet med dette prosjektet er planarbeid, kartleggingsverktøy, bevisst bruk av konkrete og gruppestørrelser, pedagogens egen kompetanse samt konsentrert språklig

oppmerksomhet til enkeltbarn som trenger ekstra støtte og veiledning. Utfordringer går også her på tid og ressurser i tillegg til fysiske utfordringer og språklig bakgrunn hos barna.

Hensikten med prosjektet er at barna skal motta utviklingsadekvat hjelp.

I det tredje perspektivet er det Rammeplanen som er prosjektet. Prosjektet er å utruste barn til skolen og læring der. Støttefunksjoner i dette prosjektet er den utdanning og erfaring Beate har med seg samt andre mennesker som styrer i barnehagen, andre pedagoger og logoped hun kan samarbeide med. Utfordringer knyttes til tid, ressurser og økonomi. I tillegg trekker Beate frem at det er dårlig tilgang til logopeder i området. Hensikten med prosjektet er å utruste barna til å begynne i skolen både for egen del men også for samfunnets del som får kunnskapsrike og utdannede innbyggere.

4.2. Hildes narrativ

Hilde jobber som pedagogisk leder i en gårdsbarnehage der hun er på en 2-6-års avdeling med 15 barn. Hun er utdannet førskolelærer og har jobbet i barnehage siden 2003.

I arbeidet med språkstimulering i barnehagen bruker jeg Snakkepakken som en hovedgreie. Den har jeg tatt utgangspunkt i for den er veldig fin. Da har en ferdige samlinger og sånne ting. Hvis du ser på august så er det historia om den lille skilpadda. Da står det forslag til hvilke bøker vi kan ha, forming og leker. Og så er det litt sanger, mat, regler og rim. Jeg syns det er veldig lettvent, så har du et ferdig opplegg. Og så er det nøkkelord til hver måned, fokusord som brukes den måneden som du finner igjen inne i historia. Jeg har tatt veldig mye utgangspunkt i de tre Bukkene Bruse for da har vi trefigurene med. Så har vi laga litt flanellograf for eksempel og så laget vi bukkene og tova de til julegaver. Man kan bruke det som et stort tema, du trenger ikke ha det kun som et språkfokus men du kan ha det som en formingsaktivitet også. Vi har tatt måned for måned. Men i år så har vi brukt det frem til oktober, men i november har vi ikke brukt det. Og i desember har vi egne adventssamlinger. Men jeg syns det er veldig ålreit å ha samlinger ut i fra det, så får du en del forslag men du trenger ikke bruke alt der.

Ellers er det veldig mye spontant jeg bruker det. Sånn som vi har jobba nå har vi veldig fokus på riming. Det har de syns vært veldig morsomt. Jeg begynte med det når vi satt og spiste, vi deler oss ved maten så det sitter en voksen ved hvert bord i forskjellige rom så vi får ro, og da syns de det var litt spennende. Da sa hun ene assistenten, har de begynt å rime? Ja, sa jeg, jeg har da begynt litt ved bordet. Og det var bare en gang og de syns dette var veldig morsomt. Da rimer vi for eksempel med navn: hege-lege. Og tulleord som mikkkel-pikkel. Så har vi også brukt det ved telling når vi skal ut av porten for eksempel så teller vi en for mikkkel-pikkel og to for hege-lege så fortsetter vi utover da, det syns det er moro. Så kan vi spørre de hva som rimer på hus så svarer de pus og brus. Det kommer altså. Vi ser på disse som er tre år at mange av dem har begynt å skjønne mye. De mindre hermer jo etter de andre da. Så litt spontant syns jeg er greit da. Så leser vi en del bøker for dem. Ordforråd og begreper. Vi har Mattemeisen, der er det begreper og tall, vekt og mengde, stor og liten, før og etterpå, nr. 2 og nr. 3 og litt sånn. Jeg fokuserer på dette for å få barna til å bli mer bevisst. Både språkutvikling med ordforråd og at de får utvida det. Så har vi hatt noen som vi har vært litt usikre på om når vi skal henvende oss til logoped. Vi har hatt en nå som vi var usikre på men som ikke var noe fare med men han hadde fryktelig utydelige ord, men logopeden sa at dette kommer antageligvis i løpet av neste år. Det syns jeg er litt vanskelig. Vi har hatt litt fokus på å si tydelige ord, men at det blir lek, at vi tar det gjennom leken. Vi prøver å legge alt inn i det vi driver med. Vi driver med gården og at vi da fokuserer på navn vi bruker med traktor og pløying og herving og trøsking. At de

får inn sånne ord også som har med barnehagen her å gjøre.

I fjøset har vi også fokus på språklige aktiviteter. Når vi går inn i fjøset så kommer vi først inn i en gang. Da stopper vi der og på den ene veggen er det kopiert opp ei bok om ting som skjer på gården. Om en høne, en traktor, om potetopptaking og sånn forskjellig som skjer på en gård i løpet av et år. Da bruker jeg å stoppe opp der. Så når de drev å trøska rundt her så stoppa vi opp der og prata om det fra den sida. Så vi har en liten pratetund før vi går inn i fjøset og prater litt om hvordan vi skal være i fjøset. Vi har laga båser med maten til de forskjellige dyrene der det er bildet av dyret, bokstaven og fargen. Så står navnet på dyret utenfor der de bor og ungene har vært med og døpt dem. Det er vel det vi gjør der da, men vi bruker jo og ulla fra sauene, at de ser en sammenheng der. De får være med å se på når den skal klippes, så de ser at det faktisk er hennes ull som blir brukt når vi tova for eksempel bukkene i bukkene bruse som vi la utpå. Så slakter vi dyr da og grisen kommer tilbake i biter. Da legger vi hele grisen på bordet så de får se på beina og koteletten. Vi lager pølser, leverpostei og farse. Så de får begrep om mye rart der også. Jeg tror de får med seg en del.

Når det gjelder planlegging av språkstimulering, for eksempel hvis du tar Snakkepakken, så har vi kontortid som vi bruker, så planlegger vi der. Så tar jeg det videre til mine assistenter. I august hadde vi fokus på familie og oppstart. Da lager jeg en samlingsmal som jeg følger og da er det kjent for assistentene også, så kan vi skifte og de kan ta det de føler selv. Men at vi har fokus på eventyret med de tre Bukkene Bruse.

Jeg har fått tilbakemelding fra mine ansatte er at de synes det er veldig fint at de får det opplegget jeg har planlagt. De har også krav på ½ time planlegging i uka, men det er ikke så lett å få til det og ½ time er ikke så mye. Så da har de den malen så kan de gå inn å se i Snakkepakken om det er noe annet de vil bruke. Da får de den friheten til å gjøre det de har lyst til. Det har jeg fått tilbakemelding på at de synes er ålreit. Synes det er greit å være litt føre var, være i forkant. Her så er vi ute, vi har lavvodag 2 dager i uka, så vi tenker at det bør være lett å ta med seg ut. At vi har eventyret om de tre Bukkene Bruse i en pose og kan ta med den ut. Samlinga må ikke være inne på avdelinga vår hele tida og det blir litt endringer i samlingsopplegget når vi har det ute for vi har jo laga kongledyr og tatt samling etter det. Vi kjører ikke samling hver dag, selv om vi prøver. Vi var i skogen og laga kongledyr og det synes ungene var veldig stas. Ungene liker å ha variasjon, ikke bare bruke de trefigurene som er i Snakkepakka. Vi voksne kan være Bukkene Bruse en dag og bruke det som er rundt oss. Vi er opptatt av å bruke naturen. På avdelinga vår har vi laget et troll til avdelinga med naturmaterialet. Da plukker vi ting med oss og lager trollet i Bukkene Bruse.

Vi merker også litt forskjell på barna når vi har samling ute, kanskje i hvert fall om vi tar det spontant, da er de veldig med. Men hvis du har planlagt ei kjempesamling så kan du garantere at de minste er urolige. Vi har tre toåringer og har hatt ei vurdering på om vi skulle ha delt de, og det har vi gjort også. Men nå når vi hadde adventssamling så gikk det veldig greit. Det varierer veldig på dagene til de små da, så det må vi kjenne litt på, om vi skal dele. Det fungerer jo bedre jo mindre gruppe vi har, du får mer dialog med ungene. Det er veldig ålreit å ha samling ute også, det er det.

I språkstimulering vektlegger jeg begrepsinnlæring. Det er begrep vi har fokusert veldig mye på som fører til at ungene får utvide ordforrådet sitt. Det er det som er baktanken min da tror jeg. Det å få inn begrep. Vi har fått tilbakemelding fra skolen at ungene fra barnehagen her er gode på ord og ulike begrep som foran og bak, over og under. Når vi er på tur, nå skal vi stå på en rekke, nå skal vi stå på ei linje, at de vet forskjell på det og vi bruker sirkel i stedet for rounding. Det har vi innført allerede nå. Så har vi laga krans som en sirkel, så de får det inn hele veien.

Når det gjelder språkstimulering er alt veldig viktig men det er viktig at ungene får litt variert da synes jeg. At vi kan lese ei bok, det er veldig mange som er glad i det og det er vanskelig å få til det i en barnehagehverdag for vi får jo flere og flere unger og flere og flere ansvarsoppgaver vi skal ha. At vi får den roa til å sette oss ned å lese med to-tre unger. Det er kjempebra å få til det. Så er det viktig at vi får til samlingsstunda at de ikke sklir ut men at vi fører den videre. Men det er ikke så viktig at vi skal ha hver dag, at de må være kl. 10 hver dag men at en heller ser hver enkelt unge. Er det en unge som finner en maur så prater vi litt rundt det og tar det der og da. Grunnen til at jeg velger dette er for å få en variert hverdag. Det er enkelt at en låser seg fast i noe, selv om de vil ha fast opplegg på samlingsstunda så blir hovedvekta at det kan styres ut i fra det. Det synes jeg er viktig.

I forhold til de krav som stilles i forbindelse med språkstimulering syns jeg det med henvisning til logoped er vanskelig, vi skal ha fokus på språkstimulering og jeg driver og undersøker med tanke på kursing. Vi har hatt litt innenfor den nye rammeplanbiten med norsk, men jeg kunne godt tenkt meg mer kursing og sånt, litt mer kjøtt på beina der. Vi har brukt litt TRAS. Det er veldig fint om du har en unge som du ikke vet hvor er hen, så tar du frem TRAS skjema og finner ut hvor den biten er der det er vanskelig. Man får systematisert det litt mer. Vi har prata om dette med dokumentasjon og skjema om det er så bra, men jeg liker å ha litt skjema og ha litt fast. Da ser jeg at vi må ta mer på kommunikasjonsbiten for eksempel. Det språklige var greit men det var kommunikasjon mellom barn som var vanskelig. Før brukte vi TRAS på alle, men nå bruker vi det bare på dem vi er i tvil på. Det kunne sikkert vært mer kursing eller sånne ting, det er når du kommer ut i arbeidslivet at du begynner å tenke, når du har jobbet noen år og får litt mer erfaring. I hvert fall for meg som ikke hadde jobbet i barnehage før da. Det er lurt å ha noen knagger å henge ting på.

Språkstimulering er et stort område, og det er veldig viktig. Man blir aldri utlært på dette her, det blir en ikke. Det å få nok kursing syns jeg er veldig viktig. De er veldig flinke her til å gi kursing om en vil det. Vi har prata om det i fellelesen at vi vil ha litt fokus på den biten.

Jeg er ikke for at alt skal dokumenteres. Når du ser på skolen og dette med nasjonale prøver og søylediagram over hvor du ligger i matte og norsk. Jeg tenker at det er lettere for læreren når han skal se hvordan eleven er, men man må se helheten. Det tror jeg kanskje vi er flinkere til i barnehagen enn i skolen. Det har blitt veldig fokus på overgang barnehage skole. Vi har hatt flere møter mellom de som har ungene i barnehagen og de i skolen som skal ha ungene. Du skriver en rapport om hvordan ungen ligger an her ut fra en mal. Den må foreldrene godkjenne så vi tar det i foreldresamtalen på våren. Skolen vil gjerne ha den litt tidlig etter nyåret. Så det er bra at kommunen har ordnet det. Det er ikke lett for en lærer som får så mange nye barn når han ikke har noe peiling på ungene.

Selv om det er mye fokus på hva skolen ønsker, synes jeg ikke det påvirker hvordan jeg jobber i forhold til observasjon og dokumentasjon. Det skjemaet vi sender til skolen er et helt enkelt skjema der du skriver det du ser. Og du må spørre foreldrene om det er greit å skrive det. Men man går jo og har det i bakhodet at en skal skrive det. Det er sånn vi tenker hele tida syns jeg at du går og tenker og observerer.

I forhold til de kravene jeg opplever, har jeg også forventninger til meg selv. Vi har et stort ansvar, det er vi som ser ungene før de begynner i skolen. Det er vi som har det første møtet med ungen. Jeg føler et ansvar at de skal komme seg videre og ikke stå fast. Når jeg ser den frustrasjonen hos de 1-åringene som ikke har ordforråd, at de blir sinte og kan bite. Det er utfordring hele veien. Og så da klare å gå inn å se de forskjellige situasjonene at det var faktisk for at han ikke klarte å uttrykke seg. Jeg har ei skolegruppe som er helt utrolig dyktige nå som virkelig har kommet seg. Så det er artig men en alvorlig bit i ungene sin hverdag da. Det er en stor bit vi har med språk. Nå har ikke vi hatt så veldig mange unger med annet hovedspråk, stort sett norske, men noen polske. Så det er jo en vanskelig bit når du har fremmedspråklige. I hvert fall hvis foreldrene ikke prater norsk. Da er det straks litt verre. Men det har vi ikke vært borti her da faktisk, her har vi hatt foreldre som har pratet norsk. Du ser at de ungene som ikke har norsk i språket blir frustrerte. Du kan tenke deg selv at du ikke kan språket der du skal være en hel dag uten foreldre som kan tolke. Det er en stor oppgave.

Vi bruker språkstimulering over alt på alle arenaer. Her så er det fokus på at det ikke bare må skje inne i barnehagen. Vi har det ute og på tur i lavvoen. I fjøset har vi fått opp bilde av dyret, bokstaven, hvert dyr har sin farge. Vi har fokus på det der også. Det er liksom over alt og vi har fokus på det over alt.

Det blir helst spontant når vi er på tur at vi for eksempel finner steiner, at vi lager en sirkel og legger to inni ringen så kan vi legge inn matematiske begrep. Kan du legge i to til, om vi tar bort to hvor mange har du igjen da? Vi bruker begreper der. Vi lager eventyr hvis vi finner ting. Ei rot kan for eksempel bli et stort troll eller en dinosaur eller det kan være annet rart som vi finner på. Vi driver og ordner ei bu oppi garasjen på avdelinga nå og der var det ganske høyt støynivå ei stund så da tenkte

jeg at nå må jeg finne på et eller anna. Så da begynte jeg å si «Det var en gang», og så stoppa jeg opp og sa «så kom det en», hva var det som kom nå spurte jeg ungene? Så spilte vi videre på den så ble det ei historie som egentlig ikke har noe mål og mening til slutt men de satt så rolig. Det syns de største ungene er veldig ålreit da, og de sier kan du ikke ta ei historie til da? Bruke det der og da, da krever det at du har det litt i bakhodet. Jeg tror det er lettere for pedagogene som har litt bakgrunn, ikke for å skryte, på sånne ting. Men det er viktig at vi da er flink til å gå videre med det du syns fungerer for ungene elsker jo å bli fortalt for. Hvis jeg er bekymret for enkelte så tar jeg det opp med assistentene rundt den ungen om det er noe jeg lurer på. For det er litt vanskelig, viktig å høre hva de tenker også.

Ellers har vi en kasse med masse forskjellige ting oppi. Det går på farger dette her da. Rød, blå, gul og grønn. Så er det masse dyr og kjøretøy i plastikk. De er veldig fine for de minste. Om vi skal lære farger så liker jeg å begynne med to farger om gangen så ser du hvor mye ungene kan. Så sier du; kan du legge den røde bjørnen oppi den røde skåla? Det er masse du kan drive med. Kan du sette hunden foran bjørnen, båten under bjørnen, så får du begrep der også. Det syns jeg er best med få unger, at du kan sitte der rundt bordet. Det fungerer veldig godt på 2-3 åringene. Man får litt mer begrep. Samtidig kan du sjøl observere også når du driver med slike ting.

Det at jeg tenker språkstimulering på alle arenaer er vel fordi det er litt sånn som jeg jobber kanskje. Du vil jo observere mest mulig der du kan for det er vanskelig å få til i en travel hverdag. Så er det jo det ungene er veldig glad i. Det med historier og fortellinger er de veldig interessert i. Det er sånn ungene er. Men vi har prata litt på det her at vi er vel sånn alle at for å få gjennomført ting så må vi gjøre det på forskjellige plasser. Vi har to dager i lavvoen og to dager i fjøset så for å få gjort alt så må du ta tak i det hele tida.

4.2.1. Hildes narrativ: Pedagogens prosjekt

Når mitt perspektiv for analysen er pedagogen, får Hilde rollen som den som har fremdriften og styrer språkstimuleringen. Hildes prosjekt er å gi barna et godt språklig grunnlag for at de skal komme seg videre og ikke stå fast.

I gjennomføringen av prosjektet føler hun at hun får støtte fra ulike pedagogiske hjelpemiddel og materialer hun har tilgang til. Det er eksempel Snakkepakken med alt den inneholder, den planleggingstiden som er inkludert i arbeidstiden hvor hun kan planlegge det pedagogiske arbeidet på avdelinga, og sin egen kompetanse og kreativitet hvor hun kan bruke av seg selv i det pedagogiske arbeidet i forbindelse med språkstimulering og kartlegging. Hun opplever også at prosjektet får støtte fra kontakt med logoped og samarbeid med assistentene på avdelinga som hun kan rådføre seg med, og hennes bevisste bruk av det daglige tilrettelagte opplegget i barnehagen. Også ved bruk av ulike arenaer barnehagen benytter seg av som fjøs og ulike steder i naturen de går på tur til, og bevisst deling av barnegruppa så de får mindre grupper. Dessuten tilgang til og bruk av kartleggingsverktøy som TRAS så hun kan systematisere de områdene hvor barna har kommet kortere i utviklingen, og samarbeid med skolen i forbindelse med overgang samt at pedagogen gis mulighet til å gå på kurs.

Utfordringer hun møter på i gjennomføringen av prosjektet er sprik i alderen på barna som ofte kan vises godt i samlingsstunder, det faktum at pedagoger i barnehagene får flere og

flere ansvarsoppgaver som gir mer arbeidsmengde og mindre tid til hvert enkelt barn, for eksempel til å sette seg ned å lese ei bok og manglende erfaring og kompetanse hos henne selv hvor Hilde sier hun kunne tenkt seg og vært på enda flere kurs. Hun mener også det er for stort fokus på kartlegging og enkeltprestasjoner, noe hun mener fører til at det blir vanskeligere å se helheten.

Bidragstyttere av oppdraget i dette perspektivet er barnehagen og det mandatet barnehagen har i forbindelse med lover og forskrifter som angår barnehagen og barna der. Hensikten med Hildes prosjekt er at barna skal få hjelp, språklig støtte og veiledning.

4.2.2. Hildes narrativ: Språkstimuleringens prosjekt

Når mitt perspektiv for analysen er språkstimulering/ kunnskap, blir språkstimuleringens rolle å forberede barna til skolegang, lesing og den kunnskap barna skal lære der gjennom å få på plass de grunnleggende ferdighetene. Gjennom bruk av for eksempel riming, sanger og høytlesing gis barna en fonologisk bevissthet som er et godt grunnlag for senere lesing og språkforståelse.

I gjennomføringen av språkstimuleringen opplever Hilde støtte i hennes rett til å utnytte planleggingstiden, ubunden tid og den kompetanse og kreativitet hun greier å overføre til det pedagogiske opplegget med barna. Her inngår også pedagogiske hjelpemiddel og pedagogisk materiale i barnehagen, som for eksempel Snakkepakken med både tips og ulike konkrete pedagoger kan bruke for å stimulere barnas språkutvikling. Språkstimuleringen blir også en bedre språkstimulering med personale som logoped og andre ansatte på avdelinga, som har god kompetanse på språkstimulering. Det innebærer pedagogens bruk av lek og tilrettelagte oppgaver for språkstimulering på ulike arenaer barnehagen har tilgang til, som fjøset og ulike steder i naturen de går til. Pedagogen opplever også kartleggingsverktøyet TRAS som en støtte, og ulike kurs pedagoger får dra på. Men også bruk av små grupper under samlinger, og samarbeid med skolen i forbindelse med overgang barnehage-skole.

Utfordringene knyttet til oppdraget blir også i dette perspektivet ut i fra Hildes historie stort sprik i alderen på barna på avdelinga, pedagoger blir stadig pålagt flere ansvarsoppgaver noe som gir økt arbeidsmengde og derved mindre tid til hvert enkelt barn. Pedagogen mangler kunnskap på enkelte områder og kunne tenkt seg faglig påfyll gjennom kurs. Utfordringer er også for stort fokus på kartlegging og enkeltprestasjoner, noe som fører til et manglet helhetlig syn på barnet, og det er barn i barnehagen hvis foreldre ikke snakker norsk.

Bidragstytteren av oppdraget er pedagoger, Hilde, som skal sørge for at hensikten, som er barna i barnehagen, får det de trenger til å møte skolen.

4.2.3. Hildes narrativ: Rammeplanens prosjekt

I dette perspektivet analyseres Rammeplanens hensikt, der planens intensjon er å styre innholdet i barnehagen gjennom pedagogen, som i dette narrative er Hilde.

I gjennomføringen av prosjektet kommer støtten fra andre fagpersoner Hilde har mulighet å kontakte for hjelp. Det kan være logopeden, de andre ansatte på avdelinga Hilde kan rådføre seg med hvis hun er bekymret for noen av barna, og styrer som tilbyr Hilde å dra på ulike kurs, noe hun syns er veldig viktig for å få mer «kjøtt på beina». Da kan hun få påfyll og faglig oppdatering for å styrke egen kompetanse. Det kan også være dialog med skolen som gir tilbakemelding om at barna som kommer fra denne barnehagen er gode på ord og begreper og Hildes egen utdanning og erfaring. Hilde mener det gir henne knagger å henge ting på og at utdanningen gjør det lettere for henne fremfor assistentene.

Utfordringer knyttet til Rammeplanens prosjekt, er tid og ansvarsområder. Flere arbeidsoppgaver på pedagogen gir henne mindre tid til hvert enkelt barn. Regjeringen og kunnskapsdepartementet, som har utarbeidet og utgitt Rammeplanen, bidrar til denne arbeidssituasjonen for pedagogene.

Hensikten med prosjektet er at barna skal være forberedt til skolen gjennom den lærdommen de får med seg. Dette skjer ved utvikling av begreper og utvidet ordforråd og større fonologisk bevissthet. En annen hensikt er at skolen skal få kunnskapsrike barn, som har lært teknikker for å lære å lære, barn som er gode på ord- og begrepsforståelse.

4.2.4. Oppsummering av de ulike prosjektene i Hildes narrativ

I det første perspektivet er det pedagogen Hilde som er fokus og oppdraget handler om å gi barna et godt språklig grunnlag. Det Hilde opplever som støttefunksjoner knyttet til oppdraget er ulike pedagogiske hjelpemidler hun bruker i arbeidet, bevisst bruk av de ulike arenaer barnehagen har tilgang til og bruker regelmessig, egen kompetanse og kreativitet samt samarbeid med de andre på avdelinga og logoped. Utfordringer hun møter i arbeidet med oppdraget er relatert til tid og arbeidsmengde, barn hvor foreldrene ikke prater norsk og et fokus på kartlegging som er for høyt. Hensikten med prosjektet er at barna skal få hjelp og veiledning til å komme seg videre og ikke stagnerer i sin utvikling.

I det andre perspektivet er det språkstimulering som danner utgangspunkt for analysens perspektiv. Språkstimuleringen går ut på å forberede barna til skolen gjennom å få på plass grunnleggende ferdigheter og gi dem fonologisk bevissthet. Det som oppleves som støttespillere til dette oppdraget er konkrete materialer og pedagogiske hjelpemiddel

pedagogen kan ta i bruk, pedagogens kompetanse og kreativitet samt bruk av planleggingstid, ulike arenaer og støtte fra andre på avdelinga og utenforstående logoped. utfordringer i dette perspektivet er tid og arbeidsmengde, manglende kompetanse hos pedagogen og utfordringer knyttet til språk i alderen på barna, og det er foreldre som ikke prater norsk. Hensikten med prosjektet er at barna skal få grunnleggende erfaringer som gjør de godt rustet til å møte skolen.

I det tredje perspektivet er det Rammeplanen som styrer analyseperspektivet og retter oppdraget språkstimulering mot pedagogen og hennes arbeid. Støttespillere blir de hun kan få støtte fra som logopeden med sin kompetanse, andre ansatte, styrer som kan støtte og gi henne anledning til å få faglig påfyll gjennom kurs og pedagogens egen utdanning og erfaring som hun tar med seg inn i arbeidet. utfordringene handler om tid og ansvarsområder. Hensikten med Rammeplanen er å sette fokus på hva barna skal lære, slik at de er forberedt på å lære i skolen og oppnår kontinuitet i læreprosessen fra barnehage til skole.

4.3. Norunns narrativ

Norunn jobber som pedagogisk leder i en gårdsbarnehage i en avdeling med 2-åringene. Hun er utdannet førskolelærer og har i tillegg tatt pedagogikken for 1.- 4. trinn. Hun har jobbet i barnehage siden 2001.

Jeg arbeider vel egentlig med språkstimulering hele tida i barnehagen. Ta inn hver eneste situasjon du er i og dra det inn så mye som mulig. Når du kler på for eksempel er det alenetid og du kan ha ungen for deg selv. Ta opp ord som sko og dress, du kommer liksom litt nærmere innpå. Jeg vil si at jeg jobber med språkstimulering hele tida, det er vanskelig å si konkrete ting. Vi er opptatt av det her på gården. Det er veldig fokus på det her i barnehagen også og jeg synes det er veldig spennende. Jeg har gått på TRAS-kurs. TRAS er tidlig registrering av språkutvikling i det daglige samspillet. Så er det spørsmål som står ved siden av som tilhører de ulike kategoriene som er inndelt i blå, røde og grønne. Og da er det veldig greit, for hvis ungen kan det så fargelegger du det helt, og hvis de ikke kan det så skraverer du. Og er det ikke noe til stede så er det helt tomt. Og det er veldig greit å se der det mangler litt, på for eksempel samspill da er det åpent, så kan du gå inn å observere og fundere på det området. Så det er et veldig tydelig og bra opplegg. Det jobber vi veldig mye med på 2-åringene og 4-åringene. Også etter det tar de det med over i skolen.

Når jeg planlegger så går jeg ut i fra disse hullene og manglene hos barna, den Snakkepakken som vi har er et språkstimuleringsmaterieell med masse konkrete ting du kan bruke. Da har du det hele tida i hodet og du drar det inn i hver eneste situasjon du kan. Vi har prøvd å lære assistentene at de også tar det med i det daglige, at det blir en naturlig ting. Det er veldig bra dokumentasjon på det. Så er det såne konkrete ting som eple, banan, appelsin og pære. Med den gruppa som jeg jobber nå så er det ikke like lett å ha fokus i samling. For eksempel når vi skal spise frukt tar vi frem disse konkretene og spør hva de vil ha. Det synes jeg er veldig greit. De blir veldig urolige hvis de ikke har noe. Så er det eventyrposen der det går på størrelser og Bukkene Bruse og trollet. Det å ha ting med deg på bordet eller på gulvet gjør at det blir mye bedre å ha samling. I det siste så har vi drevet litt med klær, hva vi trenger av ting når det er kaldt. Da har vi blant annet brukt

et magnetspill hvor de ulike plaggene henges fast på kroppen. Ungene lærer jo ord og begreper ut fra det. Fokus blir på ting vi trenger å kle på oss.

Så har jeg jobbet litt med de større ungene, da går det på rim for eksempel rimespill. Da merker du veldig fort om de kan rime eller ikke. Det er mye bra i den Snakkepakkeboksen.

Så har vi et "Se hva jeg kan" spill. Det spilte jeg med 19 unger der alle hadde samme brikken. Da er det kort med ord og begreper. For eksempel hvilken dør er smalest? Den som får det kortet får flytte to, vi spiller på lag hele gjengen. Masse begreper med skilt, stor – liten, tynn- smal. Da drar vi inn hele gjengen og har funnet ut at det går bra og alle føler seg inkludert. Det fungerer veldig greit.

For de minste bruker jeg mer billedbøker som Gruffalo. Det går på rim og regler i hele boka. Det er en liten mus som lurte alle i skogen så sitter den til slutt alene i skogen og koser seg med ei lita nøtt. Veldig søt bok. Den har vi kopiert og laminert og tar med ut på tur i skogen. Så vi sitter i skogen og leser Gruffalo. Det å sitte i litt tett skog og lese er litt halvskummelt men spennende.

Så har vi en bok som går mye på begreper som heter «Mine første tusen ord». Barna ser på bilder langs kanten av boka og finner de igjen på bildet i midten. Her går det veldig mye på begreper. Det blir litt annerledes når du har så små som 1- og 2-åringene som når du har storgruppa. Det er andre året jeg har den gruppa nå. Så har vi hatt mye om klær som også går igjen i det spillet. Sokker, underbukse, skjørt, genser. Finne ut hva vi trenger. Så er det meg selv. Øyne, nese, munn og ører. De er veldig ivrige når denne boka kommer og synes det er det kjempespennende. Så går det litt på mat i boka også.

Snakkepakka er veldig grei, den er delt inn i opplegg. Det er veldig greit å gå inn, så er det oppskrift på hvordan du skal gjøre det. Der er det delt inn i nøkkelord. Det er nøkkelord til hver måned. Jul, julenisse og julekalender i desember. Jeg bruker å ta litt og litt så de ikke får alt på en gang, det er mange år de har i barnehagen. Jeg har brukt dette veldig mye nå på de minste. Her finner du også eventyr, forskjellige bøker, turer, forming du kan drive med, leker, mat, vitser og gåter. Så er det oversikt over hva du kan plukke ut ellers av sanger og litt dikt. Det er egentlig et veldig kjekt opplegg. Her er det maler der de store kan tegne inn og fargelegge. Det er delt inn hver måned i sanger rim og regler. Jeg synes det er veldig greit å dra frem når vi for eksempel skal spise frukt, da kan vi ta en sang eller et rim eller sånne ting.

Det finnes også ulike bordvers å bruke før maten. Det er også fokus på vokaler, veldig kjekt å kunne ta frem. Og ord og uttrykk som «sulten som en ... ulv», «sterk som en ... bjørn». Når vi har gått igjennom dette et par ganger så sitter det. Da får du det igjen i kommentarer når de driver og leker og ellers.

Jeg har lagd meg en egen perm av Snakkepakken som jeg kan bruke både inne og ute. Det er veldig kjekt, ting du kan ta med ut i fra hver måned. Det er sånn jeg i hvert fall jobber med det. Jeg synes det er veldig greit å ha noe konkret. Det er sånn jeg har gjort det, jeg har hatt fokus på dem permen så har jeg dratt inn andre ting vi har på gården. Det at vi er i fjøset og mye ute på tur og sånne ting. Jeg synes det fungerer veldig greit å jobbe slik. Når du har den ferdige permen så har du litt å bygge videre på når du skal ha eldre unger etter hvert. Det begynner kanskje litt i det små og så øker det.

Når det gjelder planlegging av språkstimulering så er det som jeg har sagt at det går hele dagen. Du må dra inn hver eneste situasjon. Du gjør det hele tida uten at du egentlig tenker over det. Vi er så bevisste på det hele tida, det er bare naturlig at vi gjør det. Å bruke konkrete ting synes vi er viktig med den gjengen vi har nå. 2-åringene er ganske urolige. Det er veldig greit å ha konkreter, bare det å ta med seg en pose med ting. Da vet de at de må sitte rolig og følge med. Det blir en del spill og sånn med større unger. Samlingene med 2-åringene blir litt kortere enn med de større. Vi har en månedsplan for ansatte, det står det hva vi skal gjøre og hvem som har ansvar for hva. Da har de en ½ time i uke til planlegging der de kan forberede samlinga som de skal ha selv om det er en del fast med tekster og sånt. Vi har et opplegg som heter "Steg for steg", det går litt mer på følelser. Kan prate om at en er glad, blid, og så er det sånne digre sort-hvite plansjer med eget opplegg på bakside som vi voksne kan forberede på. Det er det med mestring og finne empati. Der er det en valp og en snegle. Valpen er en urolig og stressa type, men sneglen er rolig og skal hjelpe valpen til å ta det med ro. Det er sånne dukketekster vi drar inn der som går litt på språkutvikling og litt på det sosiale. Språket må

være en grunn til videre utvikling på det området og. Prøve å sjonglere litt frem og tilbake der. Vi jobber veldig bra med det opplegget vi har syns jeg da, med den Snakkepakka. Ser det virker veldig fort, når du bare viser frem en ting så er det respons med en gang. Når jeg har barn som trenger ekstra språkstimulering så bruker jeg også dette materialet. Da tar jeg kanskje en liten gruppe med spill så jeg vet at jeg klarer å fokusere mer på det området. Da blir det mer lek ut av det enn at en drar ut en person, det blir litt mer skjult for de andre at en har en vanske. Det syns jeg er viktig, at det ikke blir veldig fokus på det, for det blir jo negativt. Kanskje ta med et par i fjøset for eksempel og at en har litt mer fokus.

I forhold til språkstimulering er det ordforrådet som er det viktigste at ungene kan, og at de får en utvikling i og det jeg vektlegger mest. Det gjelder jo videre også med tanke på sosial kompetanse og videre utvikling rett og slett. Kan de ikke formidle hva de ønsker og vil eller sånne ting, så får de jo problemer videre. Jeg ser jo det med den gjengen vi har nå, så er det blitt mye mer språk og mindre skriking og hyling rett og slett. Jo mer vi jobber med det jo mindre blir det jo. De blir jo større. Og det med begreper og sånne ting vektlegger jeg også, ting som har med det daglige samspillet å gjøre rett og slett. Grunnen til at jeg har fokus på det er at jeg syns det er viktig. For har ikke ungene språk så kommuniserer de jo ikke bra heller. Og vi ser at de blir veldig ukonsentrert og får lite oppmerksomhet på ting, sånn er det jo ellers og med voksne. Man må formidle ting for å skjønne ting. Det er vel egentlig det som er viktigst. Og det er jo generelt med barnehagen at du skal få de til å bli sosiale vesener. Det syns jeg TRAS er veldig bra hjelpemiddel til, hvis du ser en unge sliter så ser du hva som mangler. Og etter hvert med tanke på logoped og dra inn det. Dette året her har jeg brukt TRAS på alle barna. Men når de blir 4 så ser du jo hva de trenger og ikke. De skjer mye utvikling på de to årene egentlig.

Hvilke krav jeg syns det stilles til meg i forbindelse med språkstimulering må være at jeg skal være en veileder og prøve å lære bort så godt jeg kan. Jeg vet ikke helt noe mer der. Du må ha kontroll på alle ungene og prøve å se hver enkelt, hvor de står i utviklinga og prøve å gå inn der. Det er veldig store individuelle forskjeller på unger. Kravene føler jeg kommer fra regler og sånt, ting som kommer fra kommunen og kurs og sånn vi har. Det er et stort oppdrag, en stor utfordring egentlig vi har. Men det er veldig kjekt å ha kurs, da får du litt inspirasjon og vet hva du kan jobbe med videre og sånne ting. Det var litt vanskelig med det kravet, det er et stort ord egentlig. De forventingene jeg har til meg selv i forbindelse med de kravene jeg opplever er at jeg prøver å være så god som mulig. Men da må en ha litt input etter hvert. Det føler jeg er veldig bra her. Det er stadig utvikling i det vi driver med.

Vi bruker språkstimulering over alt og på alle arenaer. Vi er jo ute og. Småbarna er jo mer inne, men vi drar jo ut på tur og tilrettelegger, kanskje laminerer ting og tar med eventyr ut eller bruker kongler. Det er kanskje med litt større unger at vi bruker ting i naturen, pinner steiner, størrelser og former. Vi kan bruke pinner og lage firkant og trekant, det går mer på begreper sånn sett. Å sortere ting er jo viktig i matte. Vi jobbet egentlig mye med begreper når jeg hadde større unger, det blir litt mer naturlig.

Vi trekker det også inn når vi er på tur. Da samler vi pinner, ser på hvem som er minst og legger dem etter størrelser så det blir en rekke. Det er de veldig interessert i og det ser du hvis du begynner opplegget så skjønner de det fort. Vi tar med bøker som de sitter selv og koser seg med rundt bålet og ser i sammen. Så trekker vi det inn rundt matbordet at vi ser på former for eksempel på matboksen. Hvor mange rundinger det er på korken nedover, svartpølsa er rund og kokt skinke er firkanta. Så det blir helt enkelt men det er sånne ting jeg har dratt frem. Ellers har vi drevet mest med spill inne så vi ikke skal ødelegge de. Ute kan en heller lage noe lettvent. Nå er det ei stund sia jeg her jobbet med de store så jeg er ikke helt der, nå er det mest enkeltord og uttrykk jeg jobber mest med. Når vi er i fjøset er det eget fjøsopplegg. Da er det bilde av dyret, så er det en farge til hver, og en bokstav for skolegjengen. Da ser de minste på bildet av dyret, så er det litt former for de som er litt større. Da har de et morgenmøte, så får de litt ansvar, hvem som skal føre det dyret og forskjellige oppgaver. Vi er jo både ute og inne og på tur og vi drar det inn over alt og benytter enhver anledning. Det er litt vanskelig å prate om det for det er så naturlig egentlig. Men når jeg har jobba med de jeg jobber med, så er det et bra team.

4.3.1. Norunns narrativ: Pedagogens prosjekt

Pedagogen Norunn vil gi barna et godt språklig grunnlag, og hennes prosjekt er å ha fokus på det daglige samspillet, lære barna å bli sosiale individer ved hjelp av språket slik at de kan kommunisere med andre.

I gjennomføringen opplever hun støtte fra kurs hun har deltatt på, en stimulerende arbeidsplass, tilgang på pedagogisk observasjonsmaterieell i kartleggingen av barnas språkferdigheter. I tillegg bruker hun rutinesituasjoner og ulike arenaer i det daglige arbeidet, samt konkrete og ulikt pedagogisk materieell hun kan bruke som hjelp i språkstimuleringsarbeidet. Hun opplever også støtte fra samarbeid med logoped og andre ansatte på avdelinga, fokusområder barnehagen satser på og krav utenfra som forteller hva barnehagen skal gi barna, samt Norunns egen bevissthet og prioritering.

Utfordringer knyttet til språkstimulering blir i liten grad tematisert. Det er ikke fokus i Norunn sin historie. Men hun nevner stort sprik i barnegruppa og det at det er store individuelle forskjeller som en utfordring knyttet til arbeidet med språkstimulering.

Bidragstyttere til prosjektet er det mandatet barnehagen har i forbindelse med lover og forskrifter som angår barnehagen og barna der. Det kommer til uttrykk i Rammeplan, temahefter, St. meldinger og lignende. Hensikten med prosjektet er å støtte og veilede barna i barnehagen som i følge Norunn får problemer videre om de ikke kan formidle det de ønsker.

4.3.2. Norunns narrativ: Språkstimuleringens prosjekt

Når mitt perspektiv for analysen er kunnskap/ språkstimulering blir oppdraget å forberede barna til lesing, skolen og den kunnskap barn skal lære der. Grunnleggende ferdigheter må være på plass. Kunnskapen skal gi barna fonologisk bevissthet gjennom bruk av for eksempel sanger, dikt, regler og rim.

I gjennomføringen av språkstimuleringen støttes arbeidet av pedagogens arbeidsoppgaver og krav i henhold til retningslinjer, pedagogens kompetanse og utviklingsmuligheter i form av kurs, og pedagogens opplevelse av en stimulerende arbeidsplass. Språkstimulering som språkstimulering får også støtte fra det pedagogiske observasjonsmaterieell Norunn har tilgang til i barnehagen, og hennes bevisste bruk av ulike rutinesituasjoner og ulike arenaer i barnehagen. I tillegg støttes språkstimuleringen av pedagogens tilgang på pedagogisk materieell i barnehagen for å stimulere begrepsutviklingen. Den muligheten Norunn som pedagog har til å kontakte logoped og det samarbeidet hun har

med de andre på avdelinga, de fokusområder barnehagen satser på og Norunns bevissthet rundt og prioritering av språkstimulering i løpet av hele barnehagedagen er også en støtte.

Utfordringene i forhold til språkstimulering blir knyttet til store individuelle forskjeller i forhold til mestring og utvikling hos barna.

4.3.3. Norunns narrativ: Rammeplanens prosjekt

Når Rammeplanen som styrende dokument for barnehagen styrer analyseperspektivet, blir pedagogen Norunns oppgave å være en god veileder og lære bort så godt hun kan, se hvert enkelt barn, ha kontroll på hvor hvert enkelt barn står i utviklinga og prøve å gå inn med hjelp der hver enkelt trenger det slik at barna blir godt rustet til å starte i skolen å lære der.

For å gjennomføre intensjonen med Rammeplanen blir arbeidet støttet fra de andre ansatte på avdelinga, fokusområder barnehagen satser på, og Norunns bevissthet om og prioritering av språkstimulering i barnehagen. Men også observasjons- og registreringsmateriell hun har tilgang til, Norunns mulighet til å kontakte andre fagpersoner som logoped og hennes opplevelse av et støttende og utviklende arbeidsmiljø. I Norunns historie kommer det ikke frem noen motstandere til Rammeplanens prosjekt.

Bidragstyperne er kommunen, regjering og kunnskapsdepartementet, mens hensikten med prosjektet er at barna skal få et større ordforråd og lære flere begreper, noe som er med og påvirker videre med tanke på sosial kompetanse og videre utvikling. En annen hensikt er at det barna lærer i barnehagen skal hjelpe de til å bli sosiale individer som kan formidle det de ønsker i det samfunnet barna er og skal bli en større del av.

4.3.4. Oppsummering av de u like prosjektene i Norunns narrativ

I det første perspektivet er det pedagogen Norunn som er fokus for analysen, oppdraget handler om at pedagogen skal gi barna et godt språklig grunnlag. Støttespillere i dette perspektivet er tilgangen til ulike typer pedagogisk materiell, bevisst bruk av ulike arenaer og rutinesituasjoner, mulighet for kurs og fokusområde i barnehagen og støtte fra andre ansatte og logoped. Utfordringene er knyttet til stort sprik i alder på barna i gruppa. Hensikten med prosjektet er å utruste barna så de kan formidle hva de ønsker.

I det andre perspektivet analyseres narrativet ut fra språkstimulering som hovedfokus for barnehagens virksomhet. Formålet handler om å utvide barnas ordforråd også med tanke på sosial kompetanse og videre utvikling, skape grunnleggende ferdigheter og fonologisk bevissthet. Det som oppleves som støttefunksjoner i dette perspektivet er mulighet for kurs og

det å arbeide på en stimulerende arbeidsplass. Det er tilgang til pedagogisk materiell og pedagogisk observasjonsmateriell, bevisst bruk av ulike arenaer, kontakt med logoped og støtte fra de andre ansatte og pedagogens bevissthet og prioritering omkring arbeidet med språkstimulering. Utfordringene er relatert til stort sprik i alderen i gruppa. Hensikten med prosjektet er å utruste barna slik at de selv kan formidle egne tanker og behov.

I det tredje prosjektet analyseres narrativet ut fra Rammeplanens funksjon for barnehagens virksomhet der Norunn bidrar til at intensjonen lykkes. Støttespillere blir et utviklende arbeidsmiljø med tydelige fokusområder, andre ansatte og logoped samt pedagogens prioriteringer og bevissthet rundt arbeidet. Utfordringene kommer ikke frem. Hensikten med prosjektet er utvikling av barnas ordforråd og begreper som påvirker senere utvikling, læring og deltakelse i samfunnet.

Kapittel 5. Drøfting og tolkning

I dette kapitlet sammenlikner jeg hvert narrativ ut fra like perspektiver. Jeg vil gjøre en tolkning av analysearbeidet, ut fra det teoretiske fundamentet oppgaven bygger på. Denne tolkningen blir en tolkning av hvordan informantene tolker sin rolle. Etter hvert perspektiv kommer jeg med en oppsummering.

5.1. Pedagogenes perspektiv, likheter og ulikheter

5.1.1. Pedagogenes oppdrag

Når narrative analyses ut fra pedagogens perspektiv på egen rolle, opplever de denne som å legge til rette for et godt språkmiljø. Dette gjør de ved å rette oppmerksomheten mot byggesteinene i språket. Dette kommer frem i pedagogenes iakttakelser av egen praksis der Norunn ser på oppdraget som et krav til at hun skal være en veileder for barna og prøve å lære bort så godt hun kan. Hilde føler oppdraget som et ansvar for at barna skal komme seg videre og ikke stå fast, og Beate ser på oppdraget som en oppgave der hun skal lære barna å snakke (norsk) og utvide og utvikle ordforrådet både til de barna hun har i gruppe og ellers alle barna i barnehagen. Det kan se ut til at pedagogene styres av det samme oppdraget, nemlig den rollen de selv har når det gjelder utvikling av barnas språklige grunnlag. Den voksenrollen som beskrives både i St. meld. nr. 16 (2007) og hos Hagtvatn (2004) er forenelig med det pedagogene beskriver som sitt oppdrag, nemlig viktigheten av at de styrker og utvider barnas språk i et helhetsperspektiv. I et sosiokulturelt perspektiv er også voksenrollen viktig der pedagogen gjennom sitt arbeid kan tilpasse læringen til barnas utviklingsnivå, finne sonen for den nærmeste utvikling og dermed hjelpe barna opp til neste utviklingsnivå (Vygotsky, 2001).

5.1.2. Pedagogenes støttespillere

Når pedagogene opplever egen rolle som tilrettelegger for barnas språkstimulering, trekker de også frem mange støttespillere som gjør de bedre rustet til å utføre den oppgaven de har i barnehagen. Alle pedagogene trekker frem flere ulike pedagogiske hjelpemiddel og bruk av konkrete som finnes i barnehagen, både materiell barnehagen har kjøpt inn, men også ting pedagogene lager selv eller naturmaterialer. Eksempel på det kan være ting inne som ukeblader og bilder, og ting ute som naturmaterialer de finner når de leker ute og er på tur. Dette tolker jeg som at pedagogene synes det er viktig at barnehagen har skaffet gode pedagogiske materialer de ansatte har tilgang til. Materiell som er lett å bruke og planlegge ut

i fra. Beate som er spesialpedagog trekker i mindre grad enn de andre frem bruk av ferdige konkrete hjelpemiddel som viktig. I større grad viser hun til ulike aktiviteter hun gjør sammen med barna som Skoggruppe og språkgruppe og egen bevissthet rundt det og alltid være et språklig forbilde, og at hun kan støtte seg på egne kunnskaper og erfaringer i det daglige språkstimuleringsarbeidet. Beate skiller seg ut fra de andre to informantene ved at hun jobber som spesialpedagog. I den jobben har hun ansvar for noen få barn hvor hovedarbeidsoppgaven er rettet mot språkstimulering. Mens de to andre informantene er pedagogiske ledere og har ansvar for en hel avdeling. De skal i første omgang ha et overblikk over hele gruppa i motsetning til Beate som kan konsentrere seg om de som strever og trenger ekstra oppfølging. Når Beate jobber så tett på disse barna, har hun god mulighet til å finne sonen for den nærmeste utvikling, så velorganisert læring kan resultere i mental utvikling og sette i gang ulike utviklingsprosesser som ikke ville vært mulige uten læring. Med andre ord være en støtte for barna innenfor sonen for det nærmeste utviklingsområde og dermed sikre den gode læring som resulterer i mental utvikling (Vygotsky, 2001). Det kan tyde på at Beates jobb som spesialpedagog i stor grad er rettet mot barnas sone for den nærmeste utvikling.

Noe som går igjen hos alle de tre pedagogene som de opplever som en støtte, er kontakt med andre fagpersoner, og da spesielt logoped når de føler seg usikre. Også samarbeid med de andre på avdelinga, assistenter for de pedagogiske lederne. Hun som er spesialpedagog nevner førskolelæreren som en viktig samarbeidspartner og støttespiller. Hilde trekker også frem tilbakemelding fra og dialog med skolen om ikke som en støtte, så en bekreftelse på at den jobben barnehagen gjør knyttet til språkstimulering med pedagogenes bevissthet på å inkludere det på alle områder, gir resultater. Dette kommer frem når skolen gir tilbakemelding om at barna fra denne barnehagen er gode på ord og begreper som nettopp er områder begge de intervjuede pedagogene i denne barnehagen i sine iakttagelser sier de vektlegger. Det kan tyde på at pedagogenes bevissthet og det arbeidet de gjør knyttet til bruk av språkstimulering på ulike arenaer er med og gir barna et godt grunnlag til senere skolegang og leselæring ut i fra de tilbakemeldinger skolen gir. Dette vil også motivere pedagogene til å fortsette arbeidet og opprettholde fokus og bevissthet. Samarbeid med andre fagpersoner kan være med å gi pedagogene et bredere faglig grunnlag til å forstå og jobbe med barna slik at det pedagogiske arbeid blir tilpasset barnas utviklingsnivå og nærmeste utviklingszone (Vygotsky, 2001).

I de tre informantenes iakttagelser av det daglige språkstimuleringsarbeidet, trekker alle frem at de mener det er viktig at de selv bruker den kunnskapen de har om språkstimulering og har en bevissthet på at de i alle situasjoner er språklige forbilder. Og som

Norunn beskriver det: «Ta inn hver eneste situasjon du er i og dra det inn så mye som mulig». Eller som fra Beates fortelling: «Hele tida være gode språklige forbilder».

To av pedagogene trekker også frem at de syns det er støttende at barnehagen har et spesielt fokus på språkstimulering, at det er et tydeliggjort satsningsområde for barnehagen de jobber i. Det at pedagoger fra de to barnehagene som er representert i denne undersøkelsen trekker frem at deres barnehager har språk og språkstimulering som et satsningsområde og at dette er til hjelp i det daglige språkstimuleringsarbeidet, viser at barnehagene ser på språkstimulering som en viktig del av den helhetlige utviklingen til barna og at det har en viktig plass i barnehagens helhetlige læringssyn. Siden også pedagogene i sine iakttagelser trekker frem at de har en bevissthet rundt sin egen rolle som språklig forbilde, kan det tyde på at barnehagens satsing på dette området også er blitt en del av pedagogene. Dette er også et viktig satsningsområde for regjeringen der de både gjennom St. meld. nr. 41 (2009) og 23 (2008) viser til at barnehagen må ha et helhetlig læringssyn og der barnehagen omtales som barnas viktigste arena for språkstimulering. Det kan tyde på at de mål regjeringen har for arbeidet i barnehagen er forenelige med hva pedagogene vektlegger i sitt daglige arbeid.

Alle tre som ble intervjuet gir uttrykk for at bruk av natur og naturmaterieell er en viktig og god støtte i språkstimuleringsarbeidet. Norunn som er pedagogisk leder på en småbarnsavdeling nevnte det også, men hun viste til at det var enda mer naturlig med de litt større barna som bruker enda mer tid ute. De som jobber på en storbarnsavdeling var tydelige på at de anså skogen som et sted hvor barna naturlig kunne lære begreper gjennom førstehåndserfaringer, lære gjennom at de selv erfarte og sanset det. En tur i nærmiljøet kan inneholde mange interessante samtaler om det som oppleves og ses som dyrespor, blomster, veiarbeid, mennesker og situasjoner - når voksne aktivt oppmuntrer og er initiativtakere til slike samtaler (Høigård et al., 2009). Når barna selv får erfaringer med ulike materialer og ting, kan de begripe det og danne seg assosiasjoner til de erfarte begrepene (Høigård, 1999). Dette er inspirert av Vygotskys teori om læring gjennom sosial interaksjon, eller sosial mediering. I tillegg legger pedagogene til rette for læring ved hjelp av medierende artefakter (Skodvin, 2001).

Når jeg ser på fortellingene til informantene og det de sier i forhold til bruk av natur, tolker jeg de til å være et uttrykk for deres positive syn på bruk av naturen og det som fins der som en støttespiller. Både spesialpedagogen og den ene pedagogiske lederen som begge jobber på storbarnsavdelinger knyttet begrepslæring i forhold til uteaktiviteter og turer opp mot innlæring av matematiske begreper. Norunn som er pedagogisk leder på en småbarnsavdeling trekker også frem eksempel på begrepslæring knyttet til matematiske

begrep uten at hun spesifiserer at det er det det er, og da i forbindelse med materiell hun bruker med de litt større barna hun ikke jobber med nå. Det tror jeg kan ha sammenheng med at det er større fokus på at barna skal lære matematiske begreper i barnehagen jo eldre barna blir og jo mer de nærmer seg skolealder. Ut i fra det vil det være naturlig at de som jobber med barn på storbarnsavdelinger har et høyere fokus på innlæring av matematiske begreper. Men Norunn viser også mange eksempel på hvordan hun jobber med språkstimulering og begrepslæring med de minste barna. Hun sier at det er ordforråd og begrepslæring hun vektlegger mest i språkstimuleringsarbeidet med de minste barna i barnehagen. Dette begrunner hun med at det har stor betydning for barnas sosiale kompetanse og videre utvikling. Det at barna møter læring på et vidt spekter av arenaer, gjør at de får et bredere grunnlag i begrepslæringen. Dette gir de flere knagger å henge senere læring på og dermed blir det lettere for pedagogene å legge til rette for utviklende læring for flest mulig barn innenfor den nærmeste utviklingssonen som gjennom bred erfaring blir større (Vygotsky, 2001). Det gir også pedagogene flere muligheter til interaksjon med barna noe som spiller en grunnleggende rolle i barnas utvikling (Kloep & Hendry, 2003).

I forhold til begrepslæring hos barn med språkvansker er det spesielt spesialpedagogen Beate som beskriver hvordan hun jobber direkte med begrepslæring:

«Språkgruppene er lagt opp sånn at vi jobber etter tema, vi har begynt med de nære ting som kroppen og meg selv, lærer navn på kroppsdelene og sånn, så jeg har laget en plan, den er ikke tidfestet så den sier at vi i den måneden skal jobbe med det, for det så vi litt når vi holdt på i fjor at det sprakk hele tida. For vi holder på til de kan det før vi går videre til noe nytt. Så vi har vært igjennom tema kroppen, vi har vært gjennom klær, og nå holder vi på med mat. Så skal vi ha møbler osv. Vi gjør det sånn i forhold til for eksempel klær at jeg har med meg bilder av forskjellige klær og spør dem om de vet hva det er. Han ene som ikke kan snakke han vet hva alt er men han klarer ikke å si det, og han andre kan si alt men han vet ikke hva noe er. Så de utfyller hverandre veldig fint. Så lager jeg bilder på nettet, ei nettside jeg har fått som jeg ikke husker hva heter hvor vi da klipper ut og lager memoryspill og sånne ting så vi sitter og spiller og leker. Der må de si hva de trekker hele tiden da. For de er det om å gjøre å vinne, men for meg er det om å gjøre at de skal lære uten at de skjønner at det er det de gjør. Og så bruker vi ukebladet og sånn, for eksempel Hennes & Mauritz katalogen er kjempefin å ta med. Så får de i oppgave av meg å finne gensere for eksempel, det synes de er veldig morsomt, da klipper de og limer og setter inn i bøker de har. Når vi føler at de kan alt og vet, han ene sier og han andre peker og da føler at de har fått det med seg, så går vi videre. Så det er sånn vi jobber med språk direkte i en språkgruppe da».

Når jeg iakttar spesialpedagogen Beates fortelling om hvordan hun jobber i språkgruppa for å utvide ordforrådet til de som er med, tolker jeg dette som en bevissthet fra Beates side om at barnas begrepsforståelse er viktig for videre språklæring. Det vil si at disse to barna Beate

beskriver lettere kan tilegne seg kunnskap om ordenes betydning når hun bevisst bruker bilder og bøker de klipper og limer i. Beate bruker bevisste treningsstunder til å gi barna ekstra stimulering på nødvendige områder. Denne sammenhengen viste også Ottem (2007) til, og han konkluderte med at det er nødvendig for barn med språkvansker. Beates arbeid med språkgruppa kan også tolkes ut i fra modellen for tiltakstenkning som illustrerer språkarbeidet knyttet til språkstimuleringen (Figur 1). Første nivået språklig mestring 1, illustrerer hvor barna er utviklingsmessig når arbeidet starter. Dette finner Beate ut gjennom observasjon av og interaksjon med barna. Deretter arbeider hun med å utvikle en ny innsikt for de to barna hun jobber med gjennom bruk av spill, klipping i blader og liming i bøker og bruk av bilder. Da kan Beate foreta en språklig analyse for å se om barna har tatt begrepene i bruk eller om det trengs mer fokus på dem. Det at Beate sier at hun nå ikke jobber etter en tidfestet plan, men holder på til de kan det, viser det vi også ser i figuren, nemlig at språklig analyse viser om barna har tatt lærdommen inn over seg, eller om de trenger mer hjelp og kanskje et annet fokus for at begrepene skal bli naturlig å bruke. Gjennom en slik analyse kan Beate vite om det er tid for å gå videre eller ikke. Ved at Beate fokuserer på læring gjennom spill og lek, følger hun forståelsesrammen som viser at tiltakene nå ses i en kontekstuell sammenheng og tilrettelagt slik at barna med litt støtte kan oppleve mestring. Det opplever barna når læringen er integrert i spill og lek sammen med en voksen. Gjennom dette arbeidet bygger Beate et stillas rundt barna slik at de med litt voksenhjelp kan løse et problem som i utgangspunktet ligger utenfor deres mestringsområde. Stillaset består av de konkrete tiltakene Beate legger opp til gjennom spill og lek hvor Beates fokus er rettet mot barnas språkutvikling. Når læringen sitter tar hun stillaset ned og bygger et nytt ved neste utviklingstrinn ved at hun finner nye aktiviteter tilpasset barnets utvikling (Skodvin, 2001).

Også i forhold til de svarene de to pedagogiske lederne gir når det gjelder begreplæring og utvikling av ordforråd, tolker jeg det som en bevisst tidlig satsing på utvikling av barnas språk for å gi barna et godt grunnlag for senere lese- og skriftspråkutvikling. Denne vektleggingen er i tråd med regjeringens satsing på tidlig innsats og tidlig forebygging i forhold til leseutviklingen og tekstforståelse (Lyster, 2008).

Alle tre informantene er tydelige på at de mener at alle arenaer er en arena for språkstimulering. De svarene de gir viser at de har en bevissthet om at språkstimulering ikke er en aktivitet som skal foregå til bestemte tider eller situasjoner, men at det er noe de som pedagoger tar med seg gjennom hele dagen. Både spesialpedagogen og den ene pedagogiske lederen viser til at barnehagen har hatt et ekstra fokus på at språkstimulering ikke skal begrenses, men at det må være fokus på det på alle arenaer også når de er ute. Spesielt Hilde

nevner at barnehagen har et fokus på at de også må ta med denne bevisstheten når de er ute. Hun jobber i en gårdsbarnehage og de tilbringer flere dager ute.

«Men vi har prata litt på det her at vi er vel sånn alle at for å få gjennomført ting så må vi gjøre det på forskjellige plasser. Vi har to dager i lavvoen og to dager i fjøset så for å få gjort alt så må du ta tak i det hele tida».

Rutinesituasjoner som påkledning og måltid nevnes også av alle som arenaer der de er bevisste på språkstimulering. Denne bevisstheten og praksisen viser at barnehagen og pedagogene som jobber der har et helhetssyns på læring og språkstimulering. De utnytter de mulighetene barnehagen har. Det forgår i ulike situasjoner og gir pedagogene gode muligheter til å få gode her-og-nå dialoger med barna (Hagtvet, 2004).

En annen støtte som kommer frem ut fra historiene til de tre informantene er bruk av kartleggingsverktøy. Alle forteller at de bruker registreringsmaterialet TRAS, men de bruker det ikke på alle barna hvert år. Norunn på småbarnsavdelingen bruker det på alle dette året, men poengterer at det ikke er nødvendig når de blir litt større for da vet du mer hva de trenger og ikke. Ingen av de som jobber på storbarnsavdelinger bruker TRAS fast på alle barna, men tar det frem når de er usikre og vil finne ut hvor vanskene ligger. Spesialpedagogen Beate trekker også frem andre kartleggingsverktøy hun bruker. Ut i fra hennes stilling og arbeidsoppgaver er det naturlig at hun i større grad enn de pedagogiske lederne kartlegger barna siden hun spesifikt jobber med barn med språkvansker. Hun har også tidligere jobbet i PPT og har derfor en bredere erfaring med bruk av kartleggingsverktøy enn det er naturlig at en pedagogisk leder har. Kartleggingsverktøy er et redskap som også kan settes inn i modellen for tiltakstenkning (Figur 1) siden den avdekker hvor barnet er utviklingsmessig. Ved hjelp av denne informasjonen kan pedagogene se hvilket utviklingsnivå barna er på ulike områder og legge til rette for stimulering og læring etter behov. Ny kartlegging viser så om barna har kommet et steg videre eller trenger mer stimulering.

I fortellingene til pedagogene gir de også uttrykk for at de syns det er en hjelp i deres arbeid at de jobber i et stimulerende arbeidsmiljø der de har kolleger de kan støtte seg til og samarbeide med, i tillegg til at de trekker frem det å dra på kurs som en støtte i det pedagogiske arbeidet. Spesialpedagogen nevner at hun syns det er en litt ensom jobb men at samarbeidet med førskolelæreren på avdelinga er en støtte. Begge de pedagogiske lederne er tydelige på at kursing med faglig påfyll er nødvendig og de gir uttrykk for at barnehagen de jobber i gir de lov til å dra på kurs om de ønsker det. Dette må innebære at det er viktig for

pedagoger og de som jobber i barnehage å jobbe i team der de kan støtte hverandre og at faglig påfyll i form av kursing oppleves som et gode men også en nødvendighet for at pedagogene skal føle seg oppdatert og ikke gå tom. Den erfaring jeg selv har etter mange års arbeid i barnehage støtter informantenes uttalelser. Det daglige pedagogiske arbeidet er givende samtidig som du gir mye av deg selv. Dessuten er det et felt som ikke står stille, men krever en pedagog som er påkoblet og følger med i det pedagogiske landskapet. I en travel hverdag er det ikke alltid man rekker å fordype seg i alt på egen hånd. Derfor er det både godt og nødvendig av og til å få et avbrekk fra arbeidet og motta faglig påfyll. Dette er en berikelse både for pedagogene og barna.

5.1.3. Pedagogens utfordringer i arbeidet med språkstimulering

Når det gjelder utfordringer jeg kan iakttatte ut i fra pedagogenes iakttagelser av språkstimuleringsarbeidet, er det litt forskjellig hva de trekker frem. Norunn som er pedagogisk leder på småbarnsavdeling viser ikke til mange utfordringer men hun nevner at stort sprik i barnegruppa, at store individuelle forskjeller på barna kan være en utfordring. Dette kommer også frem hos Hilde som synes at det i samlingsstundene ofte kan være lettere å nå alle barna om de deler gruppa. Dette samsvarer med erfaringer jeg selv også har gjort meg. Det er lettere å planlegge ei samling som treffer nivået til de fleste som deltar om de ikke er så mange og noenlunde jevne i utvikling. Det gir også de voksne bedre mulighet til her-og-nå dialog med hvert enkelt barn om tema som tas opp når de ikke er så mange (Hagtvet, 2004). Med ei mindre gruppe er det også lettere for pedagogen å treffe barnas nærmeste utviklingszone og legge til rette for velorganisert læring som videre setter i gang utviklingsprosesser som ikke er mulig uten velorganisert læring (Vygotsky, 2001). Slik kan pedagogen legge til rette for et utviklende samspill i barnas nærmeste utviklingszone. Pedagogen kan lettere fange barnas oppmerksomhet og støtte, fordype og utnytte det barna er opptatt av. Man kan i større grad unngå at noen faller utenfor fordi nivået er litt for høyt og utenfor den nærmeste utviklingssonen, eller at noen ikke får noen utvikling fordi nivået ligger rundt det stadiet de allerede er på.

Et annet element to av informantene trekker frem i sine egne iakttagelser som jeg i mine iakttagelser tolker som utfordringer, er tidsressursen og arbeidsmengden til pedagogene. Både Beate og Hilde som jobber på storbarnsavdelinger sier de opplever at det går mye ressurser med når pedagogene skal sette seg ned med hvert enkelt barn og at de gjerne skulle hatt mer tid til det. Spesialpedagogen skulle gjerne hatt mer tid til flere språk- og Skoggrupper, og Hilde som pedagogisk leder skulle gjerne hatt mer tid til for eksempel å sette

seg ned å lese med enkeltbarn. Dette må innebære at tid ses på som en utsatt ressurs i barnehagen. Dagene er ofte oppfylt og som Hilde sier det så er det stadig flere barn i barnehagene og pedagogene får flere arbeidsoppgaver. Det kan se ut som om pedagogene på storbarnsavdelingene føler på tidspresset. Når mer tid går med til organisering blir det mindre tid til enkeltbarn, noe som fører til mindre arbeid rettet mot den enkeltes utvikling i den nærmeste utviklingssone (ibid.). Det at Norunn på småbarnsavdelingen ikke nevner tidspresset, kan ha sammenheng med at det på småbarnsavdelingene er færre barn pr. voksen samtidig som tempoet ofte er lavere, dermed kan de voksne få bedre tid til hvert enkelt barn og mulighet til å kommunisere og bidra til identitetsdannelse og tilhørighet i et fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2007).

I sine iakttakelser trekker også Beate og Hilde frem at de kan føle på manglede kunnskap på enkelte felt i forhold til enkelte krav de opplever. Det kan tyde på at pedagogene opplever at de kan møte krav om kunnskap som er utenfor deres utdanningsområde. Spesialpedagogen sier hun må si fra hva som er hennes fagfelt og den pedagogiske lederen sier hun i den forbindelse kunne tenkt seg mer kursing og at hun driver og undersøker rundt dette. Det kan se ut til at pedagogene vil tydeliggjøre sin profesjon samtidig som de er åpne for å utvide sin pedagogiske horisont med mer kunnskap. Logopeden er nevnt av begge i forbindelse med å hente inn fagkunnskap utenfra. Hilde sier hun synes det er vanskelig å vite når logoped skal kobles inn og Beate trekker frem at manglede logopedkompetanse i nærheten kan være utfordrende. Det kan se ut til at logoped ses på som en ressurs av pedagogene i forhold til at de selv ikke har like mye kunnskaper på det området som er logopedens fagfelt.

En annen faktor pedagogene trekker frem i sine iakttakelser er utfordring i forhold til barna som har foreldre som ikke prater norsk. Uten at de går nærmere inn i dette kan det se ut til at pedagogene opplever en ekstra utfordring i forhold til språkstimulering når barna har et annet morsmål og foreldrene ikke enda har lært seg det norske språket. Når St. meld. nr. 16 (2007) viser at alle må møtes med høye læringsforventninger og inkluderes i gode læringsprosesser tidlig i livet og der målet er sosial utjevning i samfunnet, må det innebære at pedagogene har en ekstra viktig oppgave i forhold til disse barna.

5.1.4. Pedagogens opplevelse av krav og forventninger til arbeidet med språkstimulering

Ut i fra de betraktningene pedagogene gjør rundt det oppdraget de har med språkstimulering i barnehagen, kan det tyde på at de føler at krav og forventninger kommer fra høyere hold uten

at det er uttalt direkte hos alle. Dette sier Norunn og Beate: «Kravene føler jeg kommer fra regler og sånt, ting som kommer fra kommunen og kurs og sånn vi har». Norunn, pedagogisk leder småbarnsavdeling. «Men til meg selv har jeg jo en forventning om at jeg skal lære den guttungen som ikke kan snakke å snakke». «Men det kan godt være at jeg har større forventninger til meg selv enn de krav som blir stilt, det kan være. Jeg grubler mye på hvordan vi skal få til dette». Beate, spesialpedagog

Selv om pedagogene ikke viser direkte til Rammeplanen i forhold til styrende krav, kommer det fram i deres egne iakttagelser av eget arbeid at de jobber etter de prosessmål som er beskrevet i Rammeplanen knyttet til fagområdet *kommunikasjon, språk og tekst* (Kunnskapsdepartementet, 2006b). Eksempel på det er Hildes beskrivelse av hvordan de har begynt å rime ved matbordet som er et konkret eksempel på hvordan man kan jobbe med fonologisk bevissthet med barna. I Rammeplanen er det også beskrevet eksempel på hvordan pedagogene kan skape et språkstimulerende miljø for barna. Så selv om Rammeplanen ikke er direkte nevnt av pedagogene som et dokument de jobber etter, kan det tyde på at Rammeplanen likevel er styrende for virksomheten ut i fra de iakttagelser jeg gjør av pedagogenes egne iakttagelser av praksis rundt språkstimuleringsarbeidet i barnehagen.

5.1.5. Pedagogens hensikt med språkstimulering

I dette første perspektivet hvor pedagogenes oppdrag er språkstimulering, er det barna som er mottakere som får hjelp, språklig støtte og veiledning. Hilde sier det slik: «Jeg føler et ansvar at de skal komme seg videre og ikke stå fast» og Norunn trekker frem nødvendigheten av å lære språk i forhold til videre sosial samhandling: «Kan de ikke formidle hva de ønsker og vil eller sånne ting, så får de jo problemer videre». Spesialpedagogen Beate trekker frem at grunnleggende ferdigheter må være på plass, og at hun får vondt av tanken på hvordan skolehverdagen blir for de barna som ikke greier å gjøre seg forstått. Dette tolker jeg til å være uttrykk for et ønske hos pedagogene til at barna i barnehagen skal få med seg en språklig utrustning som hjelper dem i skolehverdagen. Dette gjelder både i forhold til den faglige utviklingen deres, men også den sosiale. Det som driver pedagogenes arbeid med språkstimulering fremover, ser ut til å være det fokuset de har på barnas utvikling. En likhet som går igjen hos alle informantene, er at en god utvikling i barnehagen er viktig og legger et godt grunnlag for senere utvikling. Det kan se ut til at barnet ses på som en helhet, der utvikling på et område påvirker et annet. Som for eksempel sammenhengen mellom språk og sosial utvikling. De har et helhetssyn på barn (Espenakk & m.fl., 2007). Det ser også ut som de ser på seg selv som en viktig brikke knyttet til barnas språkutvikling, og at dette er en

viktig hensikt knyttet til egen jobb. Dette er i tråd med Vygotskys sosiokulturelle syn på læring, der samhandling og sosial mediering er en viktig ressurs i forhold til barnas utvikling (Skodvin, 2001). Pedagogene viser dette synet gjennom den vektleggingen de har på egen rolle.

5.1.6. Oppsummering av pedagogens perspektiv på språkstimulering

Når perspektivet er pedagogens oppdrag knyttet til språkstimulering, handler det om å rette fokus mot byggesteinene i språket slik at det legges et godt grunnlag for senere språklig og skriftspråklig utvikling. Pedagogene styres av den rollen de selv har når det gjelder utvikling av barnas språklige grunnlag. Det viser at pedagogene ser på sin egen rolle som en viktig brikke for barnas utvikling og læring gjennom det de kan støtte opp med av stillaser og støtte (Skodvin, 2001).

Det nevnes flere støttefunksjoner knyttet til det oppdraget pedagogene har. Disse er knyttet til bruk av pedagogiske hjelpemiddel og konkrete materialer, og kontakt med andre fagpersoner som kan være til hjelp i arbeidet med språkstimuleringen. Det er også egen utdanning, erfaring og en bevissthet rundt språkstimuleringsarbeidet, satsningsområder barnehagen setter fokus på og en bevissthet rundt bruk av alle arenaer i forbindelse med språkstimuleringsarbeidet. Andre støttefunksjoner er fokus på begrepslæring og utvikling av ordforråd, bruk av kartleggingsverktøy og det å jobbe i et stimulerende arbeidsmiljø.

Det som kommer frem som utfordringer i forhold til oppdraget pedagogene har, er stort sprik i alder på barna i gruppa. Det er tidsfaktoren og arbeidsmengden til pedagogene der pedagogene mener de ville hatt mer tid til kontakt med enkeltbarn og mindre til andre pålagte organisatoriske oppgaver. Det er også manglende fagkunnskap på enkelte områder og utfordringer knyttet til barn hvor foreldrene ikke snakker norsk.

Bidragstyren til oppdraget er Rammeplanen som styrende dokument for barnehagen og mottakeren er barna som går i barnehagen.

5.2. Språkstimuleringens perspektiv, likheter og ulikheter

5.2.1. Språkstimuleringens oppdrag

Når narrative analyses ut fra språkstimuleringens perspektiv, blir oppdraget å forberede barna til å lære å lese og det barna skal lære i skolen. Språkstimuleringen skal sørge for at barna opparbeider seg en fonologisk bevissthet og får erfaringer med viktige byggesteiner i språket som språkllyder, stavelser, rim og rytme. I Beates iakttagelser kommer det frem at hun

får vondt når hun tenker på de to barna hun har ansvar for som ikke snakker særlig mye. Hun lurur på hvordan det skal gå med dem i skolen, hvordan de skal bli forstått og gjøre seg forstått.

I Norunns iakttagelser trekker hun frem at hun vektlegger utvikling av ordforråd som en viktig brikke i barnas språklige utvikling av det de skal lære i barnehagen. Ut i fra dette perspektivet og det oppdraget helten har, kommer det frem av pedagogenes iakttagelser at de ser det oppdraget. Det ser ut til at de jobber mot at barna skal være best mulig forberedt til skolen, samtidig som Beate viser et eksempel på at hun bekymrer seg når hun ser de barna som hun opplever ikke er så forberedt som hun gjerne ville de skulle være til de begynner i skolen. Pedagogene trekker frem at de jobber for at barna skal lære mest mulig i barnehagen og selv være de støttespillerne barna trenger for å oppnå denne læringen. Dette for å sikre at de får med seg de nødvendige kunnskapene de trenger til senere læring noe som er i tråd med Vygotskys (2001) synspunkt om at læring går foran utvikling.

5.2.2. Språkstimuleringens støttespillere

En viktig støttespiller for språkstimuleringen som språkstimulering, er blant annet Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2006b). Her trekkes det frem at språkstimulering bør finne sted på alle arenaer og i alle situasjoner i barnehagen. Det er barnehagens oppgave å sørge for at barna får positive og varierte erfaringer med bruk av språket. Både som kommunikasjonsmiddel, som et redskap for tenkning og som uttrykk for de tanker og følelser de har. I tråd med Vygotskys sosiokulturelle syn på læring (Skodvin, 2001), trekkes også her sosial mediering frem som et viktig redskap. Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2006b) slår fast at den viktigste ressursen når det gjelder språkmiljø og språkstimulering, er samvær, samtaler og deling av rike opplevelser. Informantene trakk også frem seg selv som et redskap knyttet til språkstimulering og sosial mediering.

En annen viktig støttespiller for språkstimuleringens arbeid som språkstimulerer, er ulike medierende artefakter i barnehagen. St. meld. nr. 16 (Kunnskapsdepartementet, 2007) trekker frem bruk av eventyr, sanger, rim og regler som viktige redskap i arbeidet med barnas språkutvikling. Rammeplanens temahefte knyttet til språkstimulering (Høigård et al., 2009), beskriver også aktiviteter som er fruktbare for språkstimuleringen. De nevner rim, regler, dikt og sang, høytlesning, lek og utforskning av skriftspråket. Dette er aktiviteter som påvirker barnas fonologiske bevissthet. Det hjelper barna til å reflektere over at ordene og språket har en form, ikke bare et innhold og en mening (Espenakk & m.fl., 2007). Informantene viser også at de vektlegger aktiviteter som er med å fremme barnas fonologiske utvikling. Både

samlingsstunder, og en-til-en situasjoner, nevnes som aktiviteter de vektlegger. Da er det ofte større fokus på disse medierende artefaktene som nevnes. Det leses og fortelles for barna, de synger sammen, rimer og samtaler. Samtlige pedagoger trekker også frem at dette er aktiviteter de synes det er viktig å vektlegge utenfor den tilrettelagte samlingsstunden. Måltid, påkledning og utelek er situasjoner og arenaer de nevner som gode for språkstimulering. Da kommer de tett innpå barna, og kan ha fokus på sosial mediering (Skodvin, 2001).

Barnas begrepsutvikling er også en støtte for språkutviklingen. Språk brukes for det meste til å formidle betydning, og utvikling av begrepsforståelsen er derfor sentralt (Høigård, 1999). Det handler om at barna får gjøre seg flest mulig førstehåndserfaringer slik at de selv får erfare ting. Gjennom sosial mediering (Skodvin, 2001), kan voksne som er tilstedeværende og nær barna, navngi og kommentere. De kan veilede, oppmuntre og reflektere sammen med barna slik at forståelsen kan bli forsterket og begrepsforståelsen utvides. Dette kommer også frem i pedagogenes iakttagelser, at de vektlegger å prate om det rundt seg, både ute i naturen, i påkledningssituasjoner, i lek og ved måltidet.

Ottem (2007) viser også til en støttespiller for språkstimuleringen. Det trekkes frem i forhold til barn som trenger ekstra støtte i sin språkutvikling og som har språkvansker, men det vil være en støtte for alle barn. Han nevner bruk av bilder, tankekart og forklaringer, og ikke minst at barna selv får førstehåndserfaringer, som allerede er nevnt. Barnas kunnskaper om ordenes betydning, er avgjørende for utvikling på andre områder (ibid.). Slik bidrar språkstimuleringens støttespillere også til vekts på andre områder. Dette kommer også frem i pedagogenes iakttagelser. De trekker frem at språkstimulering får betydning for den sosiale utviklingen, både nå og senere. Det ser også ut til at det er en av grunnene til at pedagogene setter språkstimulering så høyt, og at de har fokus på det på alle arenaer.

5.2.3. Språkstimulerings utfordringer

I Norunns iakttagelser kommer det heller ikke i dette perspektivet frem mange utfordringer. Grunnen til det kan være at hun hadde fokus på det hun opplevde fungerte i forhold til språkstimulering og siden spørsmålene heller ikke var rettet mot hva hun opplevde som utfordringer, var det kanskje ikke naturlig for henne å nevne det. Det kan også være at hun ikke har gjort seg opp noen tanker rundt den motstand som er der i forbindelse med språkstimulering. Siden det er utenfor målet med denne oppgaven å forske på dette, velger jeg å fokusere på de svarene jeg har fått, fremstilt i pedagogenes narrativer.

I pedagogenes iakttagelser relatert til kunnskapens prosjekt og hvilke utfordringer dette prosjektet møter, kommer det frem at pedagogenes manglede kunnskap på enkelte

områder oppleves som en utfordring. Spesialpedagogen Beate sier hun møter krav hun ikke føler er forenelig med hennes utdanning, at det forventes at hun i kraft av sin tittel spesialpedagog bør kunne noe om alle vansker og utfordringer. Da føler hun et behov for å si fra. Hildes refleksjon og iakttakelser rundt dette går på hennes tvil rundt henvisning til logoped i forbindelse med språkstimulering og språkkartlegging. Hun trekker selv frem at hun driver og undersøker kursing på dette feltet for å få «mer kjøtt på beina». I sine iakttakelser viser hun til erfaringer hun har gjort seg rundt dette med manglende kunnskap og mener «... det er når du kommer ut i arbeidslivet at du begynner å tenke, når du har jobbet noen år og får litt mer erfaring». Det at pedagogene selv reflekterer over manglende kunnskap knyttet til det arbeidet de gjør med språkstimulering i barnehagen, og da spesielt Hilde i sine refleksjoner, viser at språkstimulering ses på av pedagogene som et viktig område i barnehagen og dermed at det er viktig at pedagogene har kunnskaper på dette området. Dette viser Hilde tydelig når hun er ute etter mer kursing på dette området. Denne bevisstheten rundt manglende kunnskaper tror jeg også kan vise at Hilde faktisk har en bevissthet rundt sin egen rolle i språkstimuleringsarbeidet samtidig som hun føler behov for faglig påfyll for å styrke kompetansen og bevisstheten ytterligere slik at hun kan være bedre rustet til å støtte hvert enkelt barn i deres nærmeste utviklingszone (Vygotsky, 2001). Dette kommer også frem i hennes uttalelse om at noen års jobb og litt mer erfaring gjør at du begynner å tenke. Den bevisstheten pedagogen her viser tror jeg er viktig for å gi barna språkstimulering i et helhetsperspektiv (Espenakk & m.fl., 2007). Om språkstimuleringen skal være integrert i den daglige virksomheten og ikke reduseres til instrumentell læring, tror jeg en bevisst pedagog er vesentlig. Det at Hilde mener hun trenger mer kunnskap tyder nettopp på det hun selv sier, at erfaring gjør at en får behov for påfyll og mer kunnskap.

En annen utfordring som trekkes frem i dette perspektivet er knyttet til de barna som har foreldre som ikke prater norsk. Det at annen språklig bakgrunn trekkes frem kan ha sammenheng med at disse barna både trenger mer og annen språkstimulering enn det de barna gjør som også får norsk språkstimulering hjemme. Disse barna skal lære seg to språk parallelt, noe som utfordrer pedagogene som ofte ikke kan barnas førstespråk. Men alt taler for at den jobben pedagogene gjør i forhold til språkstimulering med barn uten norske foreldre er av stor betydning. Dette viser også Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2006b) som viser til den sterke biologiske komponenten hos mennesket til å lære språk, men at det i tillegg kreves at barnet er i et miljø som stimulerer og fremmer utviklingen. Pedagogene må da i følge Rammeplanen arbeide i retning av å oppmuntre flerspråklige barn til å være språklig aktive og samtidig hjelpe dem til å få erfaringer som bygger opp begrepsforståelse og ordforråd.

Arbeidet med flerspråklige barn er viktig i et sosiokulturelt perspektiv der læring og utvikling ses på som et resultat av interaksjon mellom mennesker snarere enn modning (Kloep & Hendry, 2003). Pedagogens språkstimuleringsarbeid med disse barna blir dermed avgjørende for utviklingen av det norske språket. Og som også Beate reflekterer rundt i sine antagelser, er det viktig at disse barna får lære norsk i for eksempel en barnehage før de begynner i skolen.

Ressurser i forhold til tid og arbeidsmengde er også komponenter som trekkes frem av pedagogene som utfordrende når det gjelder hvordan språkstimuleringens prosjekt skal få gjennomført oppdraget sitt. Pedagogene er en viktig komponent i språkstimuleringens prosjekt når det gjelder å gi barna språkstimulering. Og når denne tida fylles opp med andre arbeidsoppgaven knyttet til organisering, vil det bli mindre tid til språkstimulerende arbeid. Dermed blir tidsressursen en viktig faktor som påvirker språkstimuleringens prosjekt.

Hilde trekker også i sine refleksjoner frem sitt syn på kartlegging i barnehagen der hun mener at ikke alt skal dokumenteres. Dette er et «hett tema» både blant pedagoger i barnehager og blant de som sitter i høyere stillinger knyttet til barnehagefeltet. Det er en viktig del av debatten rundt barnehagens rolle i forhold til språkstimulering siden språkstimulering og språkkartlegging går hånd i hånd. Jeg skal ikke trekke inn denne debatten ytterligere her, men i mine iakttagelser av Hildes iakttagelser av egen praksis, tolker jeg Hildes mening slik at hun mener at språkkartleggingsmaterialet må brukes sammen med den kunnskap pedagogen selv har på området. Erfaring og kompetanse hos pedagogen er også et redskap som kan brukes til å kartlegge barnas utvikling, og ved pålagt bruk av kartleggingsverktøy på alle barna kan denne kompetansen bli undergravd.

5.2.4. Språkstimuleringens krav og forventninger til omgivelsene

I dette perspektivet er det Rammeplanen og de tilhørende temahefter som bidrar til at pedagogene gjennomfører det, og at barnehagen som virksomhet prioriterer språkstimulering. Norunn viser til at hun opplever at kravene knyttet til språkstimulering kommer fra regler, krav som kommer fra kommunen og kurs. I mine iakttagelser av dette tolker jeg Norunns opplevelse av giver til å være de styrende dokumentene. Rammeplanen blir stående som en representant, selv om hun ikke uttaler dette direkte. Når Rammeplanen (2006b) slår fast at den viktigste ressursen når det gjelder språkstimulering er samhandling og sosial mediering, kreves det et personale som er bevisst sin egen rolle. Pedagogene og det øvrige personalet i barnehagen må ha kompetanse om språkstimulering. Dette setter krav både til utdanning og oppfølging av ufaglært personale. Språkstimulering som språkstimulerer, krever pedagoger og voksne som i følge Vygotsky (2001), kan finne sonen for den nærmeste utvikling. Ut i fra det

skal de kunne legge til rette for språkstimulering som kan være utviklende for barnet, og dermed dra utviklingen opp og frem.

5.2.5. Språkstimuleringens hensikt

Språkstimuleringens hensikt er å forberede barna til skolen. Det gjelder både den faglige utviklingen og det sosiale fellesskapet som også er en viktig arena for læring og utvikling. Språkstimulering som tidlig innsats er nevnt i St.meld. nr. 16 (Kunnskapsdepartementet, 2007). Tidlig språkstimulering er i følge St.meldingen (ibid.) viktig for senere læring. En begrunnelse for tidlig språkstimulering er den økonomiske gevinsten det er for samfunnet å investere i ferdighetsstimulerende tiltak før skolealder. Målet er sosial utjevning i samfunnet (ibid.).

I Beates iakttakelser nevner hun at hensikten for henne er å lære barna ting som gjør at de kan gjøre seg forstått her og nå. Derfor har de konsentrert seg om det nære, familien og seg selv. Beate jobber med barn som ikke snakker norsk, og hennes begrunnelse ligger tett opptil de barnas utvikling i forhold til å lære norsk språk. Dette mener hun er viktigst å lære for de som ikke snakker norsk. For de som er norske, vektlegger hun mer begrepstrening som går på matematiske begreper. Dette begrunner hun med at mange skolebarn mangler kunnskaper om matematiske begreper. Begrepsutvikling og ordforråd er viktig for barnas senere leseutvikling og leseforståelse (Lyster, 2008).

I Hildes iakttakelser av språkstimuleringens hensikt, trekker hun frem fokus på begrepsinnlæringen som gjør at ungene får utvidet ordforrådet sitt. Baktanken ser ut til å være den betydningen dette har for barnas videre skolegang. Hun nevner at hun har fått tilbakemelding fra skolen om at barna fra denne barnehagen er gode på ord og begreper. Dermed får hun styrket sitt syn på hva hun mener er viktig av det hun fokuserer på. Utvikling av ordforråd tidlig i førskolealder, trekkes også frem som viktig i forhold til tidlig innsats (Kunnskapsdepartementet, 2007). Dette begrunnes med at det gir barnet mulighet til å kommunisere og at det bidrar til identitetsdannelse og tilhørighet i et fellesskap (ibid.). I likhet med det som pedagogene trekker frem, ser vi også her at språkutviklingen har betydning for barns sosiale utvikling i tillegg til at språkferdighetene styrkes. Dette er også en av Norunns begrunnelser for hva hun fokuserer på. Hun trekker frem at det viktigste er utviklingen av barnas ordforråd. Også hennes begrunnelser er viktigheten dette har for barnas sosiale kompetanse, samt den helhetlige utviklingen. Hun mener det handler om at de må klare å formidle det de ønsker, så de ikke får problemer videre. Hun trekker også frem betydningen dette har for samspillet når hun sier at «man må formidle ting for å skjønne ting». Ut i fra

mine iakttagelser av pedagogenes iakttagelser, ser det ut til at de vektlegger å legge til rette for et læringsmiljø som er til barnets beste, og som gir barna gode utviklings- og aktivitetsmuligheter (Kunnskapsdepartementet, 2006b). Med et slikt grunnlag hjelper de barna i deres videre utvikling.

5.2.6. Oppsummering av språkstimuleringens perspektiv på språkstimulering

Når jeg har perspektivet på språkstimulering, blir oppdraget å forberede barna til skolen, lesing og læring gjennom å sørge for at barna opparbeider seg en fonologisk bevissthet. Dette får barna gjennom erfaringer med byggesteinene i språket som språkllyder, stavelser, rim og rytme. Fonologisk bevissthet handler om at barna greier å ha fokus på uttrykksiden i et ord (Høigård et al., 2009). Pedagogene trekker i sine narrativer frem at de vektlegger aktiviteter som fremmer barnas fonologiske bevissthet gjennom bruk av sanger, rim og regler og høytlesning.

En støttefunksjon til språkstimuleringens oppdrag, er pedagogene som et redskap til sosial mediering (Skodvin, 2001). Pedagogene er et viktig redskap når det gjelder språkstimuleringen gjennom at de ovenfor barna kan være språklige forbilder i samtaler og kommunikasjon. Pedagogene trekker også frem bruk av ulike medierende artefakter (ibid.), som eventyr, sang, rim og regler, noe som støttes av teorien (Høigård et al., 2009). Det ser ut til at pedagogen har tatt i bruk de medierende artefaktene som er trukket fram som de som best støtter barnas språklig utvikling.

Av utfordringer til det oppdraget språkstimulering har, trekkes det frem manglende fagkunnskap på enkelte områder. En kilde til påfylling kan være kursing. Erfaring gir pedagogene mer kunnskap om hvilke områder de trenger faglig påfyll på. Også her oppleves det som en utfordring at foreldre ikke snakker norsk, samt tidsressurs og arbeidsmengde og fokus på kartlegging og dokumentasjon.

Bidragstyperne er Rammeplanen og de tilhørende temahefter. Hensikten er å støtte barna i deres utvikling som en forberedelse til skolestart.

5.3. Rammeplanens perspektiv, likheter og ulikheter

5.3.1. Rammeplanens oppdrag

Med dette perspektivet er det Rammeplanen som er drivkraften for språkstimuleringen. Rammeplanen er en forskrift som tar for seg barnehagens innhold og oppgaver. Målet med Rammeplanen er å gi personalet en forpliktende ramme for planlegging, gjennomføring og

vurdering av barnehagens virksomhet (Kunnskapsdepartementet, 2006b). Med andre ord er den en veiledende instruks til de ansatte knyttet til hvordan barnehagen skal drives og hva innholdet skal være. Rammeplanens oppdrag i forhold til temaet språkstimulering kommenterer Norunn slik:

«Hvilke krav jeg syns det stilles til meg i forbindelse med språkstimulering må være at jeg skal være en veileder og prøve å lære bort så godt jeg kan».

«Du må ha kontroll på alle ungene og prøve å se hver enkelt, hvor de står i utviklinga og prøve å gå inn der».

Når jeg tolker Norunns egne refleksjoner og iakttagelser, ser det ut til at hun i likhet med Høigård, Mjør og Hoel, (2009) ser sin egen rolle som en viktig resurs når det gjelder språkmiljø og språkstimulering. Det handler om å se hvert enkelt barn for slik å kunne gi de støtte der de trenger det og bygge stillas der det er nødvendig (Skodvin, 2001).

5.3.2. Rammeplanens støttespillere

Når det gjelder støttespillere pedagogene omtaler, og som jeg tolker ut fra Rammeplanens oppdrag, er det fellestrekk mellom dem de ulike pedagogene nevner, det vil si at de går igjen hos de tre pedagogene. Alle tre trekker blant annet frem logopeden som en støtte i forhold til Rammeplanens prosjekt. Spesialpedagogen Beate sier det slik: «Det å ha en samtale med logopeden som kan fortelle meg at det er helt normalt, at det tar så lang tid, det er bra. Det er ikke mitt område å jobbe sånn logopedisk, det har aldri jeg gjort før». Hilde og Norunn ser på logopeden som en støtte i forhold til det mandatet Rammeplanen gir pedagogene knyttet til språkstimulering. Når jeg iakttar pedagogenes egne iakttagelser tolker jeg disse som at logopeden har en viktig oppgave i forhold til språkstimulering knyttet til det mandatet Rammeplanen gir pedagogene. Beate treffer logopeden sjelden. Derfor er de råd og tips logopeden gir pedagogen både til støtte for pedagogen i det arbeidet hun gjør, og for barna som skal motta hjelpen. Det kan se ut til at pedagogene opplever logopeden som fagperson, og en støtte i det arbeidet de selv gjør i barnehagen knyttet til språkstimulering.

Styrer og andre ansatte, både andre pedagoger og assistenter, nevnes av pedagogene som en støtte i arbeidet. Spesialpedagogen Beate opplever at det er krav fra styrer selv om disse ikke er så tydelige, men hun trekker frem samarbeidet med førskolelæreren på avdelinga hun jobber som positivt i forhold til den oppgaven hun selv har og de krav hun møter. Hilde trekker frem de andre ansatte på avdelinga som støttespillere, og hun opplever at styrer er en støtte i form av å gi anledning til kurs når hun ønsker det på aktuelle områder. Norunn trekker

også frem kurs og det å få innputt som en hjelp fra styrer slik at hun opplever et støttende og utviklende arbeidsmiljø. Samtidig som hun mener hun at hun jobber i et godt team og at dette er positivt i forhold til det mandat hun har som pedagog. Hun mener det stadig er utvikling i det de holder på med. I min iakttagelse av pedagogenes uttalelser tolker jeg dem til å være et uttrykk for at pedagogrollen og spesialpedagogrollen ikke er en rolle man kan fylle uten at man har gode medarbeidere og overordnede som støtter og legger til rette for et utviklende og støttende arbeidsmiljø. Og som Beate sier syns hun det er en litt ensom jobb og at hun derfor verdsetter samarbeidet med førskolelæreren. På den måten kan de bytte på oppgaver om hun trenger det.

Et annet område pedagogene nevner som kan tolkes som en støtte i Rammeplanens prosjekt er den kompetanse, utdanning og erfaring pedagogene har. Spesialpedagogen Beate trekker frem tidligere erfaringer når hun forklarer hvorfor hun vektlegger innlæring av matematiske begrep som også er en del av den helhetlige språkstimuleringen i barnehagen. Beate nevnte også i sine egne iakttagelser at hun brukte både inne- og uteområder og aktiviteter til innlæring av matematiske begrep. Når jeg iakttar Beates iakttagelser tolker jeg de til å være et uttrykk for at hun faktisk har med seg erfaringer fra tidligere. Den kompetansen hun har opparbeidet seg gjennom utdanning og arbeidserfaring er noe hun bruker aktivt nå når hun jobber som spesialpedagog i barnehage, både rettet mot barnegruppa og de som trenger spesiell stimulering. De erfaringene hun har med seg kan direkte påvirke hvordan Beate jobber, hva hun vektlegger og fokuserer på i sitt arbeid knyttet til språkstimulering på ulike arenaer. Også i Hildes iakttagelser kommer det frem at erfaring i sammenheng med utdanning påvirker den jobben hun gjør i forhold til språkstimulering på ulike arenaer.

«...det er når du kommer ut i arbeidslivet at du begynner å tenke, når du har jobbet noen år og får litt mer erfaring. I hvert fall for meg som ikke hadde jobbet i barnehage før da. Det er lurt å ha noen knagger å henge ting på. Jeg tror det er lettere for pedagogene som har litt bakgrunn, ikke for å skryte, på sånne ting».

I mine iakttagelser av Hildes egne iakttagelser tolker jeg de til å være en refleksjon rundt utdanning, erfaring og den jobben hun gjør i dag. Det kan se ut til at hun føler at de årene med erfaring hun har opparbeidet seg etter at hun var ferdig utdannet, gjør at hun er sikrere i sin jobb i dag. Dette reflekterer hun også over når hun antyder at pedagoger med litt bakgrunn lettere kan legge til rette for språkstimulering på ulike arenaer enn det assistentene kan gjøre. Og da er det spesielt spontane aktiviteter, å kunne gripe muligheten her-og-nå uansett hvor du er eller hva du gjør med barna. Dette mener Hilde krever at du har det i bakhodet og det kan se ut til at det er her utdanning og erfaring kommer til uttrykk. En interessant refleksjon blir

da hva dette har å si for førskolelærerutdanningen, men også barnas språkstimulering. Et spørsmål som reiser seg, er da om nyutdannede førskolelærere er godt nok utrustet fra utdanningen til å legge til rette for et utviklende språkstimulerende miljø? Det leder tilbake til de iakttagelser jeg gjorde av pedagogens uttalelser tidligere der det kom frem at pedagog- og spesialpedagogrollen ikke kan fylles uten at man er i et støttende og utviklende miljø. Det kan tyde på at dette i enda større grad gjelder nyutdannede pedagoger.

Også i Norunns iakttagelser av det arbeidet hun gjør knyttet til språkstimulering på ulike arenaer, trekker hun frem at hun hele tida i enhver situasjon arbeider med språkstimulering, og at hun trekker det inn så mye som mulig. Selv om hun ikke dirkete nevner at dette er et resultat av utdanning og erfaring, tolker jeg i mine iakttagelser hennes utsagn til å være en refleksjon tatt på bakgrunn av den erfaringen hun har i sitt arbeid og den teorien hun har fra utdanningen. Det kan se ut til at utdanning og erfaring er med å styrke pedagogenes bevissthet rundt den viktige interaksjonen mellom pedagog og barn og hva dette har å si for utviklingen (Vygotsky, 2001).

I tillegg trekker både Norunn og Beate frem at fokusområder i barnehagen har betydning for det arbeidet de gjør og fører til en større bevisstgjøring blant de ansatte. Utover den erfaring og kunnskap pedagogene får gjennom utdanning og erfaring i jobben, tolker jeg barnehagens satsing på fokusområder til å være viktig for bevisstheten som ligger bak det pedagogene gjør knyttet til språkstimulering. Dette er noe de tar med seg uansett hva de gjør sammen med barna. Det kan se ut til at barnehagene her kan være med å påvirke språkstimuleringen på ulike arenaer gjennom at fokusområder er med på å bevisstgjøre og kanskje oppfriske pedagogenes kunnskaper på feltet.

5.3.3. utfordringer i gjennomføringen av Rammeplanen

Det som nevnes som utfordringer knyttet til Rammeplanens beskrivelser av språkstimulering, går på tid, ressurser og økonomi. Pedagogene trekker frem i sine iakttagelser at tid er en ressurs det er kamp om i barnehagen. Dessuten henger tid, ressurser og økonomi sammen på den måte at bedre økonomi gir barnehagen anledning til å ha høyere bemanningstetthet, noe som fører til mer tid til hvert enkelt barn. Beate trekker frem i sine iakttagelser at siden hun er 4. mann på avdelinga og er utover grunnbemanninga har de litt bedre tid. Samtidig skulle hun også gjerne hatt enda mer tid til de barna som strever enn det hun har i dag. Hun ville gitt barna flere tilbud som er med å gi direkte stimulering enn det det er mulighet for. Tidsaspektet kommer også inn når Beate i sine iakttagelser viser til at logopeden holder til langt unna og ikke har tid og anledning til å komme til barnehagen på fast basis. Utover at de kjører barna til

logopeden en gang i måneden, er det spesialpedagogen Beate som fungerer som logoped selv om dette ikke er hennes fagområde. En ide kan kanskje være at pedagoger har mer kjennskap til, og innføring i dette området, slik at det kan kompensere for manglende logopeder rundt omkring. Hilde trekker ressursen tid frem i forbindelse med hvor mye tid de har til enkeltbarn, som for eksempel tid til å lese bøker. Hun trekker det frem i forhold til det som ligger der som et krav om at barna skal observeres og kartlegges. For at hun skal få tid til denne kartleggingen er hun nødt til å ta det med seg og observere på de ulike arenaene de befinner seg på. Når jeg i mine iakttakelser ser på pedagogenes iakttakelser, tolker jeg de til å være et uttrykk for at pedagogene opplever tid som en stor utfordring i forhold til den jobben de skal gjøre med barna ut i fra det oppdrag og mandat Rammeplanen gir de. Rammeplanen legger mange føringer for hva pedagogene skal gjøre i sitt arbeid i barnehagen, enten barna har normal utvikling, eller trenger ekstra støtte i sin utvikling. Både Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2006b), og St. meld. nr. 41 (2009) og St. meld. nr. 23 (2008) viser til at barnehagen skal bygge på et helhetlig læringssyn der omsorg og oppdragelse, lek, læring, sosial kompetanse og språklig kompetanse skal ses i sammenheng. Læring skal ikke foregå isolert men inkluderes i det daglige arbeidet som foregår i barnehagen. Selv om pedagogene nevner i sine iakttakelser av egen praksis at de opplever tid som en utfordring, trekker de også frem eksempler på at de jobber ut fra et helhetlig læringssyn ved at de fokuserer på språkstimulering på alle områder. Hilde viser til eksemplet hvor hun beskriver at hun må observere på de ulike områdene hun til stadighet er sammen med barna. Dette tolker jeg som et eksempel på at også kartlegging og observering er områder som er inkludert i det helhetlige læringssynet, kan innlemmes på ulike naturlige områder barna er om det er tilrettelagt eller frie aktiviteter.

5.3.4. Rammeplanens krav og forventninger til omgivelsene

Det er regjeringen og Kunnskapsdepartementet som legger føringer ved hjelp av Rammeplanen, og slik stiller de krav og forventninger til Rammeplanens omgivelser, som pedagoger, miljøet og det pedagogiske arbeidet som forgår i barnehagen. Norunn beskriver i sine iakttakelser hvor hun føler kravene til det arbeidet hun skal utføre kommer fra: «Kravene føler jeg kommer fra regler og sånt, ting som kommer fra kommunen og kurs og sånn vi har». Spesialpedagogen Beate trekker i tillegg frem barnehagen som en bidragsyter i den forstand at det er de som har ansatt henne til å være en ekstra ressurs på avdelinga for de som trenger ekstra pedagogisk støtte knyttet til språkutviklingen. Barnehagen har gitt Beate et oppdrag i form av å støtte disse barna utover det pedagogene gjør i sitt daglige arbeid. I mine tolkninger

av pedagogens iakttagelser, tolker jeg det til at barnehagen her er en forlenget arm fra Rammeplanen. Det mandat Rammeplanen gir legger føringer for barnehagen. Det vil derfor til syvende og sist være regjeringen og kunnskapsdepartementet som er bidragsyterne til oppdraget.

5.3.5. Rammeplanens hensikt

Hensikten med Rammeplanen er å være et styringsdokument for barnehagens virksomhet for slik å påvirke innholdet, og på sikt komme samfunnet til gode. Direkte vil det da handle om å gi barna et grunnlag for videre utvikling og Norunn trekker frem:

«I forhold til språkstimulering er det ordforrådet som er det viktigste at ungene kan, og at de får en utvikling i og det jeg vektlegger mest. Det gjelder jo videre også med tanke på sosial kompetanse og videre utvikling rett og slett». «Og det med begreper og sånne ting vektlegger jeg også, ting som har med det daglige samspillet å gjøre rett og slett».

Hun viser til at barna kan få problemer i samfunnet senere om de ikke kan formidle hva de vil. Sammenhengen mellom begrepsutvikling og utvikling på andre kognitive og språklige områder, tar også Ottem (2007) opp. I likhet med Norunn, viser også Ottem (ibid.) til at utvikling på andre områder blir påvirket av den kunnskap barna har om ordenes betydning. Norunn trekker også frem at barnehagen skal påvirke barna til å delta i det sosiale fellesskapet. Hilde trekker frem at hennes ansvar er å sørge for at barna skal komme seg videre i sin utvikling og ikke stå fast, mens Beate viser til at barnehagen er en viktig arena der barna får lære ting før de begynner i skolen. Når jeg iakttar pedagogenes iakttagelser her, tolker jeg dem som et uttrykk for de meninger og holdninger pedagogene har til viktigheten av at barna går i barnehage før de begynner i skolen. Og som Ottem (ibid.) viste til, ser det ut til at informantene også ser sammenhengen mellom begrepsutvikling, og utvikling på andre områder. Det kan se ut til at pedagogene mener det er mye som skal være på plass hos barna før de begynner i skolen, og at barnehagen er den arenaen der dette faller lettest på plass. Dette er også i tråd med de signaler og uttalelser som kommer fra regjeringen gjennom ulike St. meld. og andre styringsdokumenter, der de er tydelige på at tidlig innsats og tidlig intervensjon er med og fremmer læring hos barna både i de tidlige barneår, men også senere når barna går i skolen. Dette er et tema som har fått mye oppmerksomhet den senere tiden. Pedagogenes uttrykk for at de mener det er positivt for barna med den lærdom de får med seg i barnehagen, kan ses på som en overenskomst med de føringer og signaler regjeringen

sender. Ut i fra pedagogenes iakttagelser kan det også se ut til at de er i tråd med det økende fokus det i tida etter 2. verdenskrig har vært på tidlig stimulering og intervensjon. Dette som et bevisst og målretta alternativ til reparerende innsats i form av tiltak etter at vanskene er et faktum. Den økonomiske gevinsten dette fører med seg er med på å øke velferden i hele samfunnet. Pedagogene trakk også frem at barna i barnehagen skulle lære å delta i det sosiale fellesskapet, i tillegg til at de skal få et godt grunnlag for å begynne i skolen, lære å lese og videre utvikling. Dette er et gode for både barna selv og samfunnet (Hagtvet, 2004; Nordahl & Hausstätter, 2009). Det ligger mange føringer og forventninger fra regjeringen om hva barna skal få med seg fra barnehagen, og hva som bør være på plass før skolestart. Dette kommer blant annet til uttrykk i Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2006b). Opplever pedagogene i barnehagene at kvalifikasjoner fra utdanningen har utviklet seg i takt med forventninger og føringer fra regjeringen? Ut i fra pedagogens iakttagelser av egen praksis, og det jeg tolker ut fra det, kan det se ut til at pedagogene opplever det er mangler her. Det trekkes frem at kurs og faglig påfyll er nødvendig for å holde følge og forholde seg til de krav som kommer. I tillegg til å sette krav til innholdet i barnehagen, må de pedagoger som utdannes kvalifiseres til å kunne møte de samme kravene. Dette ansvaret vil ligge på regjeringen og utdanningsinstitusjonene.

5.3.6. Oppsummering av Rammeplanens perspektiv på språkstimulering

Med Rammeplanen som drivkraft for språkstimuleringen, blir oppdraget pedagogene og det arbeidet hun utfører rundt språkstimulering i barnehagen. Rammeplanen skal være en veiledende instruks til pedagogene. Den er en viktig ressurs i arbeidet med språkmiljø og språkstimulering (Høigård et al., 2009).

Støttespillere til oppdraget er pedagogenes kontakt med logopedene som fagperson, styrer og andre ansatte som pedagogene opplever som viktige støttespillere i et utviklende arbeidsmiljø. Pedagogenes utdanning, deres kompetanse og de erfaringer som pedagogene bruker aktivt i det pedagogiske arbeidet, påvirker også hvordan de jobber. Dette kommer frem både direkte i deres utsagt og som grunnlag for det pedagogene trekker frem. Det at barnehagene har fokusområder som de har høyere satsning på, trekkes også frem som en støtte for prosjektet.

Utfordringer som dukker opp i forbindelse med prosjektet er relatert til tid, ressurser og økonomi, som hver for seg og sammen påvirker hvor mye tid pedagogene har til hvert enkelt barn. Dette har sammenheng med bemanningstetthet og nye krav som stadig dukker

opp utenfra. Samtidig viser pedagogene til at tidspresset gjør at de tar i bruk alle arenaer de er på til observasjon og læring.

Bidragstyperne til oppdraget er regjeringen og kunnskapsdepartementet som har gitt ut Rammeplanen som styrende dokument for barnehagen. Pedagogen gir også uttrykk for at kravene kommer ovenfra.

Mottakerne er barna, skolen og samfunnet vi lever i. Det barna får med seg i barnehagen er med på å påvirke dem senere i livet, både som et grunnlag for det de skal lære i skolen og deres sosiale kompetanse, og i det daglige samspillet. Pedagogene og regjeringen mener at det er viktig å stimulere barna tidlig som en motsats til reparerende innsats som trer i kraft etter at vanskene er et faktum (Nordahl & Hausstätter, 2009).

Kapittel 6. Oppsummering og konklusjon

Målet med undersøkelsen har vært å utvikle forståelse for og kunnskap om pedagogens rolle i arbeidet med språkstimulering i barnehagen. Gjennom samtaler med to pedagogiske ledere og en spesialpedagog har jeg fått tilgang til informasjon om hvordan de jobber med dette og hvordan de ser på egen rolle. Pedagogenes fortellinger viser hva akkurat disse pedagogene mener om språkstimulering og hvordan de arbeider med det. Resultatene kan kanskje likevel ha overføringsverdi til andre pedagoger og andre barnehager som kjenner seg igjen i de beskrevne situasjonene og slik oppleves som parallelle til egen praksis og eget arbeid. Resultatene kan derfor gi en pekepinn på hva som kan fungere også i andre barnehager.

7.1. Hovedfunn og konsekvenser for arbeidet

Når jeg i oppgaven er ute etter å finne ut hvordan pedagogene utnytter barnehagens ulike arenaer i språkstimulering, er det for å få et innblikk i hvordan de pedagogene jeg intervjuet arbeider med dette temaet. Det er likevel både aktuelt og nødvendig å se på dette i en større sammenheng. Det barna lærer og får med seg i barnehagen, danner grunnlaget for videre skolegang, leseutvikling og leseforståelse. Pedagogene kan, gjennom sitt allsidige arbeid med barna, være med å få på plass byggesteinene barna trenger som et fundament for videre læring. Læring i et helhetsperspektiv blir ikke da kun læring på ulike arenaer gjennom ulike aktiviteter i barnehagen, men også læringen som fortsetter når barna begynner i skolen etter det grunnlaget som er lagt i barnehagen.

Det er tydelig at pedagogene synes språkstimulering for barna i barnehagen er et viktig område og et felt de vektlegger og bruker tid på. Deres beskrivelser av hvordan de jobber tyder på at de er bevisste pedagoger som søker å skape et grunnlag og utgangspunkt i barna for videre læring, gjennom selv å være gode forbilder og være tilstede for barna på de arenaene barna befinner seg. Pedagogene vektlegger å være nærværende pedagoger som tidlig kan oppdage utfordringer hos barna og dermed ta tak i de tidlig. Tidlig innsats er også nevnt i St. meld. nr. 16 (2007) som et tiltak mot målet om sosial utjevning i samfunnet. Det trekkes klare og tydelig paralleller fra det barna lærer og får med seg fra barnehagen, videre til skolegang og til slutt samfunnets sosiale sammensetning hvor det er ønskelig med en utjevning. Godt og målrettet arbeid i barnehagen kan derfor være med å påvirke barna når de i voksen alder blir aktive deltakere i samfunnet. Det er dette det skal jobbes mot i barnehagen i følge myndighetene og som det også kan se ut som om pedagogene har tatt inn over seg og jobber mot, at barna skal bli sosiale individer som en pedagog beskriver det.

Målet er ikke at barna skal lære å lese i barnehagen, men at det skal skapes et bredt og godt grunnlag som kan lette leseopplæringen i skolen. Pedagogene er tydelig på at de vektlegger utvikling av ordforrådet hos barna, noe som samsvarer med forskningen til Ottem (2007). I dette arbeidet vektlegger de førstehåndserfaringer og bruk av konkrete samtidig som de ser på seg selv som en viktig faktor i arbeidet med språkstimuleringen så lenge de har tid til å være nær barna å følge opp.

Tidspresset er et annet gjennomgående tema hos pedagogene og det de opplever som den største utfordringen. Større påtrykk utenfra gjør at pedagogene opplever at det blir mindre tid til hvert enkelt barn. Det blir mindre tid til å drive språkstimulering en-til-en med barna. Når vi vet at språkstimuleringsarbeidet i barnehagen og det grunnlaget pedagogene legger påvirker senere lese- og skriveopplæring i skolen (Lyster, 2008), kan det få store konsekvenser for barna om pedagogenes arbeidspress gjør at de får mindre tid til å drive språkstimulering med enkeltbarn. Det vil få konsekvenser både for arbeidet i barnehagen, men også barnas videre læring. Et godt grunnlag kan med andre ord påvirke læringssituasjonen i skolen og lærernes arbeid, hva de skal vektlegge og arbeide med. Som det også slås fast hos Østrem et.al. (2009), har det ene fagområdet i Rammeplanen «kommunikasjon, språk og tekst» høy politisk prioritet. Dette henger sammen med varierende resultat på nasjonale prøver i skolen, noe myndighetene vil at det skal jobbes med. Et av tiltakene er altså tidlig innsats og dette vektlegges også av pedagogene samtidig som de møter utfordringer i tidspresset.

Funn jeg har gjort i mine undersøkelser viser en tendens til at pedagogene i stor grad trekker frem læremidler i sitt arbeid knyttet til språkstimulering. Blant annet nevnes «Snakkepakken» ofte. Det kan tyde på at mine resultater sammenfaller med funn i evalueringen «Alle teller mer» (Østrem et al., 2009). Evalueringen viser at flere barnehager har valgt fagområdet «kommunikasjon, språk og tekst» som et satsingsområde, men den viser også at det kan synes som dette fagområdet i større grad enn andre fagområder er læremiddelstyrt.

Mine undersøkelser viser at pedagogene har et høyt fokus på læring og hva pedagogene skal lære til barna i løpet av den tiden de går i barnehagen. Det er tydelig at læring har et fokus blant pedagogene og står høyt i det daglige arbeidet i barnehagen. Læring er også et tema evalueringen trekker frem som et tema personalet er blitt opptatt av eller de synes har fått en fremtredende plass i Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2006b).

Evalueringen viser at det er en omfattende bruk av kartlegging rettet mot enkeltbarn på nasjonalt nivå og da særlig knyttet til barnas språkutvikling (TRAS). Mange av informantene i evalueringen foretar en kartlegging av alle barn. Dette kobles i evalueringen opp mot en

økende tendens til å fokusere på ferdigheter som lar seg registrere. Funn i mine undersøkelser viser at de pedagogene jeg intervjuet derimot ikke brukte TRAS konsekvent på alle barna i barnehagen. Det kom frem at de brukte egne kvalifikasjoner til å observere og «kartlegge» hvor barna var i utviklingen, og at TRAS i den forbindelse ble tatt frem når de var usikre på et barns utvikling. De brukte kartleggingsverktøyet som en støtte til egen faglig innsikt og kunnskap. Pedagogene trekker frem at den faglige tyngden de har med seg gjennom utdanningen, påvirker hvordan de jobber med kartlegging i barnehagen. Behovet for å foreta kartlegging av alle barn viker plass når pedagogene bruker den kunnskapen de har fått i utdanningen. Evalueringen «Alle teller mer» er nå 3 år gammel, og det har i årene etter det foregått en omfattende diskusjon i de pedagogiske miljøene rundt temaet kartlegging i barnehagen, hovedsakelig om alle skal kartlegges eller ikke. Det faktum at pedagogene i min undersøkelse trekker frem at ikke alle barn skal kartlegges tror jeg har en sammenheng med virkningen av denne hete diskusjonen. Tendensen har vært at mange har gått fra å kartlegge alle til og mer å bruke det som et hjelpeverktøy som mine informanter beskrev. Det kan se ut til at diskusjonen har gjort at pedagoger har fått en større bevissthet på området. Diskusjonen vil nok fortsette i tida fremover.

Barnehagen og pedagogene har en viktig oppgave oppi dette. Det er vel ingen tvil om at barnehagen er en viktig arena for læring og utvikling for barna. Samtidig skal barnehagen også være et sted der leken har stor plass. Dette har regjeringen slått fast. Barnehagen må ikke bli for «skolsk» men fortsatt være et sted der lek og utvikling går hånd i hånd. Det er gjennom leken og det daglige arbeidet at barna skal lære å utvikle seg. Med påtrykk fra regjeringen på hva barnehagen skal inneholde, er det både viktig og nødvendig med pedagoger som er bevisst når det gjelder å ta med språkstimuleringen inn i det daglige. Dette beskriver pedagogene i intervjuene at de prøver å være bevisst på. De forteller at de bruker ulike situasjoner i lek og aktivitet i språkstimuleringsarbeidet, og de beskriver hvordan de tar det inn på de ulike arenaene de er i løpet av dagen. Både for å få tida til å strekke til men også for å være nær barna på ulike områder, og slik se den helhetlige utviklingen.

Pedagogene trekker også frem at utdanning er med å påvirke arbeidet med språkstimuleringen. Det kommer fram at utdanning gjør pedagogene sikrere i sitt arbeid, samtidig som de får faglig tyngde og balast, noe de trekker frem som nødvendig knyttet til arbeidet med språkstimulering. Slik blir utdanningen til hjelp og styrke for pedagogene i det arbeidet de utfører gjennom at de føler seg tryggere i sitt arbeid slik at de kan frigjøre seg fra materiell, utnytte de kvalitetene ulike arenaer har og bruke mer av seg selv. Det påvirker også barna som får den pedagogiske oppfølgingen. Det betyr at utdanning er med å påvirke

kvaliteten på språkstimuleringsarbeidet i barnehagen. Dette kan få store konsekvenser for de barna som går der. Faktorer som kan være med å hemme pedagogene i å utføre språkstimuleringsarbeidet i barnehagen er mangelen på trygghet i egen rolle, noe som kan føre til at de i mindre grad frigjør seg og utnytter de mulighetene arenaene gir. Det kan også være samarbeid med andre faginstanser, som for eksempel få logoped i nærheten. Dette vil også påvirke kvaliteten på språkstimuleringsarbeidet i barnehagen.

I tillegg til utdanning er pedagogene tydelige på at det er viktig med samarbeid med andre ansatte. Dette gjelder både assistenter, andre pedagoger og styrer. Undersøkelsen viser at gode medarbeidere og overordnede som kan være til støtte, legger til rette for at pedagogene opplever arbeidsmiljøet som utviklende og støttende. Dette påvirker hvordan de jobber med språkstimulering i barnehagen, og innebærer at barna får en bredere erfaring med språkstimulerende aktiviteter.

7.2. Praktiske implikasjoner

Det kommer frem i intervjuene at kurs med faglig påfyll er nødvendig for pedagogene. Her har både kommunen, fylkeskommunen og utdanningsinstitusjonene en viktig oppgave, nemlig å tilby relevante kurs som er innenfor de tema som er aktuelle i pedagogiske miljø, relevante for pedagogene og samtidig fremtidsrettet. Pedagogene trekker også frem i intervjuene at faglig tyngde i form av utdanning er en fordel i arbeidet med språkstimulering. For å sikre tidlig innsats i form av bevisste pedagoger som ser enkeltbarna og alltid har denne bevisstheten med seg, trengs det både en tydelig utdanning for førskolelærere samtidig som antallet pedagoger i barnehagene bør økes. Dette er da også et av de målrettede kvalitetskravene som kommer fra barnehagelovutvalget som har gjennomgått barnehageloven med forskrifter for å se om styringsverktøyet er godt nok tilpasset dagens og fremtidens barnehagesektor. Flertallet i utvalget foreslår 50 % førskolelærere fra 2020. Utvalget gir et klart signal om at høyere andel førskolelærere er et mål for å sikre kvaliteten i barnehagene (Kunnskapsdepartementet, 2012).

En annen implikasjon som har kommet frem i undersøkelsen er etterspørselen av logopeder. Flere logopeder rundt om ville gitt mer hjelp til de barna som er i behov for hjelp, samtidig som det ville gitt pedagogene mer tid til å ha andre tilnæringsmåter i språkstimuleringsarbeidet enn logopedisk jobbing.

Den samfunnsøkonomiske lønnsomheten er også et viktig aspekt når det er snakk om tidlig innsats og den jobben pedagogene gjør med språkstimulering. God språkutvikling før

skolestart får betydning for senere læring. Regjeringen vil redusere omfanget av spesialundervisning i skolen, og svakheter i utdanningssystemet gir utslag i ulik deltagelse og læringsutbytte, ulikheter som forplanter seg oppover i utdanningen og senere arbeidsliv. Dette vil regjeringen redusere gjennom innsats i barnas språkutvikling i tiden før skolestart. Effekten kan bli stor ved å investere i ferdighetsstimulerende tiltak før skolealder og effekten øker jo tidligere de blir satt inn og jo mer omfattende de er. Det er størst effekt for de som i utgangspunktet har lav sannsynlighet til å lykkes i utdanningssystemet. Avkastningen samfunnet får av de kronene de bruker på slike tiltak gir av det høyeste anslaget hensyn til mindre kriminalitet og lavere utgifter til spesialundervisning, sosialhjelp og helsetjenester (Kunnskapsdepartementet, 2007). Ut i fra dette viser regjeringen tydelig hensikten med tidlig innsats og hvilke konsekvenser som følger oppover. For at barna skal få de nødvendige pedagogiske tiltak, er det avgjørende med pedagoger som ser hvor de er i sin utvikling, hva de trenger og deretter setter inn tiltak. Da kan ulike kartleggingsverktøy være til god hjelp. Dessuten er det også avgjørende at pedagogene vet når de skal trekke inn andre fagpersoner som logoped og PP-tjenesten, både for sakkyndige uttalelser og midler til spesialpedagogiske tiltak for de som sliter mest i sin utvikling.

Ansettelse av spesialpedagoger i barnehagene er også et viktig element i målet om god tidlig språkstimulering for alle. Det er mange barn i barnehagene som på ett eller flere områder trenger ekstra hjelp for å få på plass de grunnleggende byggesteinene og en spesialpedagog som kan rette fokuset direkte og målrettet mot disse barna er nødvendig.

7.3. Framtidig forskning

Arbeidet med oppgaven har vist at det er flere innfallsvinkler til videre forskning. Informantene i dette studiet strekker seg både over små- og storbarnsavdelinger og dette kom til uttrykk i noen av de svarene de gav. Det kunne være interessant å gjøre studier hvor det opereres med et aldersdelt skille slik at språkstimulerende tiltak som er ulike for de yngste og de eldste barna i barnehagen blir tydelige. Slik går det an å gå mer i dybden på ulike tiltak som er aldersadekvate og stimulerende og samtidig få frem progresjonen innenfor språkstimuleringen.

I undersøkelsen kom det frem i fortellingen til en av pedagogene at de har mottatt tilbakemelding fra skolen at barna fra denne barnehagen er gode på ord og begreper. Dette er også noe barnehagen har hatt satsing på. Forskning viser at språkstimulering i barnehagen får betydning for senere leseforståelse (Aukrust, 2005). En interessant vinkling i videre forskning

vil være å se på hva det er pedagoger i barnehager gjør av språkstimulerende tilnærminger som påvirker barna og får betydning for videre skolegang, og som gjør at lærere merker forskjell på elever som kommer fra ulike barnehager. Det vil være til hjelp for alle parter å finne ut hvilke faktorer i arbeidet det er som får positiv betydning for senere læring i skolen, slik at pedagoger kan lære av hverandre og gi alle barn gode og utviklende språkstimulerende pedagogiske tiltak.

Informantene trekker også frem bruk av uterommet som en arena hvor de er bevisste på språkstimulering og hvordan lek og aktivitet der påvirker språkutviklingen. Den allsidigheten uterommet gir hvor barna kan ta alle sanser i bruk og lære med hele kroppen er viktig for informantene. Det er tydelig at naturen gir utallige muligheter til utvikling gjennom førstehåndserfaringer (Braute & Bang, 2002). Det kunne vært interessant å belyse hvordan lek og aktiviteter i uterommet stimulerer og påvirker språkutviklingen både på kortere og lengre sikt.

Referanseliste

- Aukrust, V. G. (2005). *Tidlig språkstimulering og livslang læring – en kunnskapsoversikt*
Hentet fra http://www.barnehageforum.no/data/files/PDF/tidlig_sprakstimulering.pdf
- Braute, J. N., & Bang, C. (2002). *Bli med ut!* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Espenakk, U., & m.fl. (2007). *Språkveilederen*. Oslo: Bredtvet kompetansesenter.
- Fuglseth, K. (2006). Vitenskapsteori og hermeneutikk. I K. Fuglseth & K. Skogen (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* (s. s. 256-272). Oslo: Cappelen akademisk.
- Hagtvet, B. E. (2004). *Språkstimulering* (2. utg.). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hagtvet, B. E., & Horn, E. (2008). Forebyggende satsing med vekt på styrking av barns språk. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hjardemaal, F. (2002). Vitenskapsteori. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode* (2 utg.). Oslo: Unipubforlag.
- Hjardemaal, F., Tveit, K., & Kleven, T. A. (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. [Oslo]: Unipub.
- Holme, I. M., & Solvang, B. K. (1996). *Metodevalg og metodebruk* (3. utg.). Oslo: Tano Aschehoug.
- Høigård, A. (1999). *Barns språkutvikling muntlig og skriftlig*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Høigård, A., Mjør, I., & Hoel, T. (2009). *Temahefte om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Johansson, A. (2005). *Narrativ teori och metod*. Lund, Sverige: Studentlitteratur.
- Kloep, M., & Hendry, L. B. (2003). *Utviklingspsykologi i praksis*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2006a). Barnehageloven. Hentet fra <http://www.lovdatab.no/all/tl-20050617-064-001.html#2>
- Kunnskapsdepartementet. (2006b). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (R/06)*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *St.meld.nr. 16 ... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *St.meld.nr.23 Språk bygger broer*. Oslo: Kunnskapsdepartementet

- Kunnskapsdepartementet. (2009). *St.meld.nr. 41 Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *NOU 2012:1 Til barnas beste. Ny lovgivning for barnehagene*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2012/nou-2012-1.html?id=669113>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lysklett, O. B. (2006). *Temahefte om natur og miljø*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Lyster, S.-A. H. (2008). Barns språkvansker - generelle og spesifikke tiltak. I I. V. Bele (Red.), *Språkvansker. Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Melby-Lervåg, M. (2011). Effekten av språkstimulering i førskolealder på senere leseforståelse: Hva kan forskning fortelle oss? *Spesialpedagogikk*, 02 2011.
- Myklebust, J. O. (2002). Utvelging og generalisering i kasusstudiar. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, Nr 05 2002.
- NESH. (2011). *God forskningspraksis*. Hentet fra <http://www.etikkom.no/no/Forskningsetikk/God-forskningspraksis/>
- Nordahl, T., & Hausstätter, R. S. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater* (Situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet). Elverum: Høgskolen i Hedemark.
- Numan, U. (2007). Livshistoriestudier - life history research. I K. Fuglseth & K. Skogen (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Ottem, E. (2007). Begrepenes betydning for kognitiv og språklig utvikling - data fra språk 6 - 16. *Skolespsykologi*, Nr. 4 2007.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rambøll. (2010). Evaluering av kompetansetiltaksprosjekt i språkstimulering og flerkulturell pedagogikk for barnehageansatte 2005-2009 i regi av NAFO. Hentet fra http://www.ramboll-management.no/news/publications/2010/~/_media/Images/RM/RM%20NO/PDF/Publikasjoner/2010/21011274_kompetansetiltaksprosjekt.ashx
- Repstad, P. (1998). *Mellom nærhet og distanse* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Ryen, A. (2006). *Det kvalitative forskningsintervju. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Schjølberg, S., Lekhal, R., Wang, M. V., Zambrana, I. M., Mathiesen, K. S., Magnus, P., et al. (2008). *Forsinket språkutvikling*. Hentet fra <http://www.fhi.no/dav/3891318ee7.pdf>
- Skodvin, A. (2001). Innledning. I L. S. Vygotskij (Red.), *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Vygotsky, L. S. (2001). Interaksjon mellom læring og utvikling. I E. L. Dale (Red.), *Om utdanning. Klassiske tekster*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Østrem, S., Bjar, H., Føsker, L. R., Hogsnes, H. D., Jansen, T. T., Nordtømme, S., et al. (2009). *Alle teller mer*. Vestfold: Høyskolen i Vestfold.

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide

Problemstilling:

- Hvordan utnytter pedagogene barnehagens ulike arenaer i språkstimuleringen?

Forskningsspørsmål:

- Hvordan arbeider du i barnehagen med språkstimulering?
 - Hvorfor velger du dette?
 - Kan du komme med eksempler?
- Hvordan planlegger du språkstimuleringen for barna?
 - Hva tenker du krever planlegging?
- Hva vektlegger du i språkstimuleringen?
 - Hva mener du er viktigst?
 - Hva er grunnen til at du velger dette?
- Hvilke krav synes du det stilles til deg i forbindelse med språkstimulering?
 - Hvilke forventninger har du til deg selv i forhold til de kravene du opplever?
- Hvilke arenaer bruker du for språkstimulering?
 - Hvorfor velger du denne/ disse arenaer?
 - Kan du fortelle om en konkret situasjon der du opplevde språkstimulering?

Vedlegg 2: Forespørsel til barnehagene

Til førskolelærer!

10.10.11

Forespørsel om deltagelse i intervju i forbindelse med Masteroppgave

Mitt navn er Kristin Morken og jeg er mastergradsstudent ved Høyskolen i Lillehammer. I forbindelse med min mastergradsavhandling i spesialpedagogikk, vil jeg under veiledning av stipendiat Rune Sarromaa Hausstätter utføre en kvalitativ undersøkelse blant førskolelærere i barnehager som aktivt jobber med språkstimulering i barnehagen. Jeg er utdannet førskolelærer og har erfaring fra arbeid i barnehage. Min veileder Rune Sarromaa Hausstätter kan nås på telefon 61 28 83 42 eller mail: rune.hausstatter@hil.no

Formålet med oppgaven er å finne ut hvordan førskolelærere kan utnytte flere arenaer i barnehagen til språkstimulering. For å løse denne problemstillingen har jeg valgt narrative intervju som forskningsdesign for å få førskolelærernes historier, erfaringer og opplevelser. I prosjektet inviterer jeg barnehager som aktivt jobber med språkstimulering i barnehagen.

Undersøkelsen er frivillig, og de førskolelærerne som deltar kan når som helst trekke seg. Navn på førskolelærere, avdelinger og barnehager vil ikke bli brukt og informasjon om enkeltbarn er ikke relevant for avhandlingen. Jeg vil gjennom undersøkelsen ha fokus på arbeidet som blir gjort, ikke et personlig fokus. Intervjuet vil bli tatt opp på lydbånd, men disse vil bli slettet så snart informasjon fra lydopptakene er skrevet ned. Lydopptakene behandles konfidensielt. Datamaterialet vil på denne måten være anonymisert senest ved prosjektlutt, 01.05.2012. Du vil ikke være gjenkjennbar i den ferdige oppgaven.

Jeg vil ha behov for førskolelærere som takker ja til å bli med som informant. Det vil være mulighet for intervjudeltakerne å lese gjennom, og eventuelt korrigere intervjuet.

Prosjektet vil bli meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste.

Ta gjerne kontakt dersom dere ønsker ytterligere opplysninger. Håper på positiv svar.

Vennlig hilsen Kristin Morken

Kontaktinformasjon: Tlf: 95 02 54 32 / E-post: kristin.morken@oppdal.com

Vedlegg 3: Analyse av narrativene

Analyse, Intervju 1:

1.) Pedagogen som helt

Subjekt:

- Spesialpedagogen, Beate

Objekt (prosjekt):

- Lære barna hun har ansvar for å snakke (norsk).
- Utvide og utvikle ordforrådet til de barna hun har i gruppe og ellers alle barna. «Vi prøver jo å gjøre det for alle, ikke bare for de som skal lære seg norsk».

Hjelper:

- Førskolelæreren på avdelinga: «Vi samarbeider jo, så bytter vi jo på». «Og som sagt som jeg sa det er en litt ensom jobb, så det er veldig viktig å ha samarbeid med lederen på avdelingen da».
- Egne forventninger som driver arbeidet fremover: «Men til meg selv har jeg jo en forventning om at jeg skal lære den guttungen som ikke kan snakke å snakke».
- Skoggruppeboka og språkboka, der de skriver om hva de har gjort, tegner og setter inn bilder.
- Fotoapparatet, tar bilder og setter inn i bøkene sine, snakker om det de ser og har opplevd.
- Språket i seg selv: «Vi omgir jo oss med språk hele tida, vi må ikke sitte rundt et bord liksom for å lære det».
- Bemanning på avdelinga: «... jeg er 4.mann på avdelinga utover grunnutdanninga, jeg er i tillegg, så vi har litt ekstra tid til de som trenger litt ekstra».
- Pedagogens kunnskaper og erfaringer: «Hele tida være gode språklige forbilder». «Så i alle situasjoner i mat og påkledning, utelek og innelek, om de sitter og tegner eller pusler så prøver vi hele tiden dette her med å sette ord på det de gjør, være ekstra bevisst på språk i forhold til de ungene... Det er viktig for å utvide. Vi prøver å være bevisst det. Det er noe vi stadig tar opp og minner hverandre om. At når vi kler på er det viktig å bruke ord hele tida. Så skal vi ta den ene armen og den andre armen. Hvor skal denne da? Jo den skal sitte på foten din. Det er sånne ting». «Så det er masse språkstimulering i hverdagen som ikke er planlagt eller skrevet ned noe sted, men som vi hele tida jobber med oss sjøl med og prøver å være bevisst på hvordan vi gjør det og hva vi sier». «Når jeg jobba i PPT så jobba jeg med matematikk og lese- og skrivevansker,...». «Grunnen til at jeg vektlegger det såpass er sikkert fordi jeg har jobbet så mye med barn med matematikkvansker. Og fordi jeg i den jobben så at unger vi fikk inn hvor lærerne var bekymra for fordi de mente at ungene hadde matematikkvanskene, men så viste det seg at de ikke hadde matematikkvansker men de skjønnte ikke begrepene, kanskje særlig fremmedspråklige unger da».
- Bevisst begrepstrening: «Språkgruppene er lagt opp sånn at vi jobber etter tema, vi har begynt med de nære ting som kroppen og meg selv, lærer navn på kroppsdelar og sånn ...». «Så vi har vært igjennom tema kroppen, vi har vært gjennom klær, og nå holder vi på med mat. Så skal vi ha møbler osv. Noe av de første vi lærte dem var hva de skulle si om de måtte på do, eller hvis de var kald eller skulle få hjelp til ting. Det var de første tegnene vi lærte også. Det er det viktigste for de som ikke kan norsk. For de andre går det også på mer begrepstrening som matematiske begreper. Det har vi begynt med i Skoggruppa, lære grunnleggende som først, sist, i midten og større enn og mindre enn». «Når vi er i skogen plukker vi steiner og ber dem om å finne en stein som er større enn eller mindre enn. De kan gå først, sist og i midten og vi kan få mat først og sist og det er masse sånn vi kan leke og drive med. Vi må bare være kreative nok så de får det inn i kroppen. Det er masse planer og lite tid. Tida går. Farger, former, firkant, trekant, sirkel og sånne ting som det er viktig at de kan».
- Positivt at barna går i barnehage før de begynner i skolen. «Så tenker jeg at det kanskje må være verre for de som kommer rett inn i skolen, for eksempel i 6. klasse og ikke kan noe

norsk. I barnehagen har de tross alt litt tid på seg til å lære før de begynner i skolen».

- Lesegrupper de har i barnehagen der ungene er fordelt på en voksen som har ekstra ansvar for å lese for dem.
- Fokusområde/ historie i barnehagen: «Språkstimulering generelt er noe vi er opptatt av alle i barnehagen, vi har hatt språk på programmet noen år nå».
- Ulike spill og andre hjelpemiddel: «...og nå har lederen for avdelingen sagt at om jeg får det til hver dag så bare gjør det. Det kan bare være en økt med et av de memoryspillene jeg har laget for å bruke det med bare de to...».
«Og så bruker vi ukebladet og sånn, for eksempel Hennes & Mauritz katalogen er kjempefin å ta med. Så får de i oppgave av meg å finne gensere for eksempel, det synes de er veldig morsomt, da klipper de og limer og setter inn i bøker de har».
«Vi gjør det sånn i forhold til for eksempel klær at jeg har med meg bilder av forskjellige klær og spør den om de vet hva det er».
- Skoggruppa: «Skoggruppa er en arena jeg bruker til språkstimulering». «Og det er klart det er mye språk i det. Vi har tett voksenkontakt og få unger, det er mye i for- og etterarbeid og sånn».
Sterke jevnaldrende i Skoggruppa: «Den ene av ungene som er med skriver selv, hun er ressursjenta vår da. Hun vil ikke at vi skal skrive for henne. Det synes jo de andre er veldig spennende og vil gjøre det samme. Det er blitt veldig interesse for bokstaver og ord sånn etter hvert».
«Men det har gått greit fordi av de 6 er det kun 2 som virkelig trenger å gå i Skoggruppe, så er de andre 4 unger som ikke strever med noe som helst».
- Alle arenaer: «Ellers er alle situasjoner i barnehagedagen er arena for språk». For eksempel i skogen om høsten når de plukker bær, eller leker i sandkassa eller på dissa - utelek. Når de sitter rundt bordet og spiser, innelek, voksenstyrte aktiviteter og påkledning.
«Ellers så håper jeg jo at språkstimulering er noe vi gjør hele tida sånn ellers i barnehagen».
«Vi har jobba mye med det her på avdelinga at alle arenaer skal være arena for språklæring. At vi ikke skal tenke at det er noe vi skal gjøre først og fremst når vi sitter rundt et bord men hele tida i situasjoner når vi er i samhandling med ungene. Hele tida være gode språklige forbilder».
- Språkgruppa, ekstra tid og konsentrert oppmerksomhet. «For vi holder på til de kan det før vi går videre til noe nytt».
- Logoped: «Så det er ålreit å få litt tilbakemeldinger fra de som kan det».
- Planer: «Jeg har et planark på hvert tema hvor det står litt om hva vi skal lære».
«Så står det litt om hvordan jeg har tenkt å jobbe med det...».
«Så jeg lager slike planer for å sikre at vi går igjennom det vi skal, så det blir systematisk».
- Oppfølging/ etterarbeid for spesialpedagogen: «For meg selv skriver jeg i en bok hvor jeg skriver etter de ulike gruppene hva de kan».
«Så jeg prøver å holde oversikt over hva de kan, hva de lærer og hva de gjør så vi vet det».
- Tegn-til-tale som hjelpemiddel: «Det er så artig for de andre ser det og skjønner det, alle kan det jo for vi har lært alle de samme tegna så når de andre oppfatter det så sier de fra når de ser han gjør tegnet».
- Ulike kartleggingsverktøy/ språkscreeningsverktøy: TRAS, Alle med, Reynell, med mer. «I år tar vi ikke TRAS på alle, men vi bruker det hvis vi lurer litt på noen, heller ikke «Alle med» bruker vi på alle».
- Kontakt og samarbeid med foreldre: «...men foreldrene sier også at det blir mye mer tydelig på polsk da».

Motstander:

- Tida: «Så jeg blir jo skuffa når jeg ser det tar så lang tid».
«Men det har vært rart å se hvor lang tid det tar. Som for eksempel med han som ikke prater, så har jeg kjent han i nesten tre år, og først nå den siste måneden så har han begynt å si ting som jeg faktisk forstår. Men vi lurer veldig på om det er han som blir flinkere eller om det er jeg!»
«Vi trives med det da, og skulle gjerne hatt en Skoggruppe til, men det får vi ikke til, det er

ikke tid nok».

«Mye sånt arbeid går på ressurser og det går på tid, og det å ha folk og tid nok til å gjøre det. Skulle gjerne gjort det mer».

- Manglende kunnskap hos pedagogen: «Noen ganger så har jeg kanskje følt at, ikke at kravene er for store, men at jeg har følelsen av at jeg har sagt så mange ganger, ja jeg er spesialpedagog men dette er ikke mitt felt. Noen ganger er det litt sånn at, ja du er spesialpedagog så dette må vel du vite. Men jeg vet ikke noe spesielt mye mer enn andre om veldig urolige adferdsunger for eksempel, det er ikke mitt bord. Men noen ganger kan jeg føle at det blir forventet at jeg skal vite noe om det. Jeg må si fra selv da».
- Ensomhet: «Det er en litt ensom jobb».
- Utenlandske foreldre, ikke født i Norge. «Foreldrene snakker heller ikke norsk og de snakka heller ikke engelsk».
- Lite logoped hjelp. «Vi har en logoped som kommer, men nå har hun permisjon, så da møter vi en annen hvor det er snakk om å kjøre 3 kvarter en gang i måneden hvor han skal være med og vi får litt veiledning».

Giver:

- Barnehagen i form av å opprette en stilling for en spesialpedagog som kan fokusere ekstra på språkstimulering. «... jeg er 4. mann på avdelinga utover grunnbemanninga, jeg er i tillegg, så vi har litt ekstra tid til de som trenger litt ekstra».
- Henne selv og forventninger til egen prestasjon: «Men til meg selv har jeg jo en forventning om at jeg skal lære den guttungen som ikke kan snakke å snakke». «Men det kan godt være at jeg har større forventninger til meg selv enn de krav som blir stilt, det kan være. Jeg grubler mye på hvordan vi skal få til dette».
- Det mandatet barnehagen har i forbindelse med lover og forskrifter som angår barnehagen og barna der. Rammeplan, temahefter, St. meldinger og lignende.

Mottaker:

- Barna som får hjelp, språklig støtte og veiledning.

2.) Kunnskap/ språkstimulering som helt

Subjektet/ helten:

- Språkstimulering, kunnskap som formidles

Objekt (prosjektet):

- Forberedelse til lesing/ skole og den kunnskap barn skal lære der. Grunnleggende ferdigheter må være på plass. «Får litt vondt av tanken på hvordan skolehverdagen blir når det er sånn. Det må jo være kjempe vondt og frustrerende og ikke bli forstått, eller kunne gjøre seg forstått».

Hjelper:

- At barn med utenlandsk bakgrunn går i barnehage før de begynner i skolen: «Så tenker jeg at det kanskje må være verre for de som kommer rett inn i skolen, for eksempel i 6. klasse og ikke kan noe norsk. I barnehagen har de tross alt litt tid på seg til å lære før de begynner i skolen».
- Ulike kartleggingsverktøy/ språkscreeningsverktøy: TRAS, Alle med, Reynell, med mer. «I år tar vi ikke TRAS på alle, men vi bruker det hvis vi lurer litt på noen, heller ikke «Alle med» bruker vi på alle».
- En pedagog som følger opp og følger med på hva barna tilegner seg av kunnskap: «For meg selv skriver jeg i en bok hvor jeg skriver etter de ulike gruppene hva de kan». «Så jeg prøver å holde oversikt over hva de kan, hva de lærer og hva de gjør så vi vet det».
- Planer pedagogen lager: «Jeg har et planark på hvert tema hvor det står litt om hva vi skal lære». «Så står det litt om hvordan jeg har tenkt å jobbe med det...». «. Så jeg lager slike

planer for å sikre at vi går igjennom det vi skal, så det blir systematisk».

- Lesegrupper de har i barnehagen der ungene er fordelt på en voksen som har ekstra ansvar for å lese for dem.
- Fokusområde/ historie i barnehagen: «Språkstimulering generelt er noe vi er opptatt av alle i barnehagen, vi har hatt språk på programmet noen år nå».
- Ulike spill og andre hjelpemiddel: «...og nå har lederen for avdelingen sagt at om jeg får det til hver dag så bare gjør det. Det kan bare være en økt med et av de memoryspillene jeg har laget for å bruke det med bare de to...».

«Og så bruker vi ukebladet og sånn, for eksempel Hennes & Mauritz katalogen er kjempesjekk å ta med. Så får de i oppgave av meg å finne gensere for eksempel, det synes de er veldig morsomt, da klipper de og limer og setter inn i bøker de har».

- Skoggruppa: «Skoggruppa er en arena jeg bruker til språkstimulering». «Og det er klart det er mye språk i det. Vi har tett voksenkontakt og få unger, det er mye i for- og etterarbeid og sånn».

Sterke jevnaldrende i Skoggruppa: «Den ene av ungene som er med skriver selv, hun er ressursjenta vår da. Hun vil ikke at vi skal skrive for henne. Det synes jo de andre er veldig spennende og vil gjøre det samme. Det er blitt veldig interesse for bokstaver og ord sånn etter hvert».

«Men det har gått greit fordi av de 6 er det kun 2 som virkelig trenger å gå i Skoggruppe, så er de andre 4 unger som ikke strever med noe som helst».

- Ulike arenaer: «Ellers er alle situasjoner i barnehagedagen er arena for språk» For eksempel i skogen om høsten når de plukker bær, eller leker i sandkassa eller på dissa - utelek. Når de sitter rundt bordet og spiser, innelek, voksenstyrte aktiviteter og påkledning.

«Ellers så håper jeg jo at språkstimulering er noe vi gjør hele tida sånn ellers i barnehagen».

«Vi har jobba mye med det her på avdelinga at alle arenaer skal være arena for språklæring. At vi ikke skal tenke at det er noe vi skal gjøre først og fremst når vi sitter rundt et bord men hele tida i situasjoner når vi er i samhandling med ungene. Hele tida være gode språklige forbilder».

- Språkgruppa, ekstra tid og konsentrert oppmerksomhet. «For vi holder på til de kan det før vi går videre til noe nytt».
- Førskolelæreren på avdelinga: «Vi samarbeider jo, så bytter vi jo på». «Og som sagt som jeg sa det er en litt ensom jobb, så det er veldig viktig å ha samarbeid med lederen på avdelingen da».
- Egne forventninger som driver arbeidet fremover: «Men til meg selv har jeg jo en forventning om at jeg skal lære den guttungen som ikke kan snakke å snakke».
- Skoggruppeboka og språkboka, der de skriver om hva de har gjort, tegner og setter inn bilder.
- Fotoapparatet, tar bilder og setter inn i bøkene sine, snakker om det de ser og har opplevd.
- Språket i seg selv: «Vi omgir jo oss med språk hele tida, vi må ikke sitte rundt et bord liksom for å lære det».
- Bemanning på avdelinga: «...jeg er 4.mann på avdelinga utover grunnutdanninga, jeg er i tillegg, så vi har litt ekstra tid til de som trenger litt ekstra».
- Pedagogens kunnskaper og erfaringer: «Hele tida være gode språklige forbilder». «Så i alle situasjoner i mat og påkledning, utelek og innelek, om de sitter og tegner eller pusler så prøver vi hele tiden dette her med å sette ord på det de gjør, være ekstra bevisst på språk i forhold til de ungene... Det er viktig for å utvide. Vi prøver å være bevisst det. Det er noe vi stadig tar opp og minner hverandre om. At når vi kler på er det viktig å bruke ord hele tida. Så skal vi ta den ene armen og den andre armen. Hvor skal denne da? Jo den skal sitte på foten din. Det er sånne ting».

«Så det er masse språkstimulering i hverdagen som ikke er planlagt eller skrevet ned noe sted, men som vi hele tida jobber med oss sjøl med og prøver å være bevisst på hvordan vi gjør det og hva vi sier».

«Når jeg jobba i PPT så jobba jeg med matematikk og lese- og skrivevansker,...».

«Grunnen til at jeg vektlegger det såpass er sikkert fordi jeg har jobbet så mye med barn med matematikkvansker. Og fordi jeg i den jobben så at unger vi fikk inn hvor lærerne var bekymra for fordi de mente at ungene hadde matematikkvanskene, men så viste det seg at de

ikke hadde matematikkvansker men de skjønnte ikke begrepene, kanskje særlig fremmedspråklige unger da».

- Begrepstrening: «Språkgruppene er lagt opp sånn at vi jobber etter tema, vi har begynt med de nære ting som kroppen og meg selv, lærer navn på kroppsdelene og sånn ...». «Så vi har vært igjennom tema kroppen, vi har vært gjennom klær, og nå holder vi på med mat. Så skal vi ha møbler osv. Noe av de første vi lærte dem var hva de skulle si om de måtte på do, eller hvis de var kald eller skulle få hjelp til ting. Det var de første tegnene vi lærte også. Det er det viktigste for de som ikke kan norsk. For de andre går det også på mer begrepstrening som matematiske begreper. Det har vi begynt med i Skoggruppa, lære grunnleggende som først, sist, i midten og større enn og mindre enn». «Når vi er i skogen plukker vi steiner og ber dem om å finne en stein som er større enn eller mindre enn. De kan gå først, sist og i midten og vi kan få mat først og sist og det er masse sånn vi kan leke og drive med. Vi må bare være kreative nok så de får det inn i kroppen. Det er masse planer og lite tid. Tida går. Farger, former, firkant, trekant, sirkel og sånne ting som det er viktig at de kan».

Motstander:

- Fysiske utfordringer hos barna: «Han ene har leppe-kjeve-ganespalte, så han kan ikke prate».
- Språklig bakgrunn: «Foreldrene snakker heller ikke norsk og de snakka heller ikke engelsk».
- Ressurser, lite logopedhjelp: «Vi har en logoped som kommer, men nå har hun permisjon, så da møter vi en annen hvor det er snakk om å kjøre 3 kvarter en gang i måneden hvor han skal være med og vi får litt veiledning».
- Ressurser, lite tid: «Vi trives med det da, og skulle gjerne hatt en Skoggruppe til, men det får vi ikke til, det er ikke tid nok».
- Manglede kunnskap hos pedagogen: «Noen ganger så har jeg kanskje følt at, ikke at kravene er for store, men at jeg har følelsen av at jeg har sagt så mange ganger, ja jeg er spesialpedagog men dette er ikke mitt felt. Noen ganger er det litt sånn at, ja du er spesialpedagog så dette må vel du vite. Men jeg vet ikke noe spesielt mye mer enn andre om veldig urolige adferdsunger for eksempel, det er ikke mitt bord. Men noen ganger kan jeg føle at det blir forventet at jeg skal vite noe om det. Jeg må si fra selv da».

Giver:

- Rammeplanen og tilhørende temahefter

Mottaker:

- Barna som får hjelp, språklig støtte og veiledning, (mottar objektet).
- Vi har først og fremst tenkt på hva de trenger for å gjøre seg forstått i hverdagen sin som de er her og nå. Det er derfor vi har konsentrert oss om det nære, familien og oss selv. Noe av de første vi lærte dem var hva de skulle si om de måtte på do, eller hvis de var kald eller skulle få hjelp til ting. Det var de første tegnene vi lærte også.

3.) Rammeplanen som helt

Subjektet/ helten:

- Rammeplanen som styrende dokument for barnehagen: subjektets ønske er at barn som bor i Norge som ved hjelp av det de lærer i barnehagen blir godt rustet til å starte i skolen og lære der.

Objekt (prosjektet):

- Spesialpedagogen, Beate.

Hjelpere:

- Styrer: «Det er selvsagt noen forventninger der, men det er ikke noe som blir tydeliggjort så veldig fra styrer».

- Andre pedagoger: «Vi samarbeider jo, så bytter vi jo på. Men jeg har ansvaret for de tre ungene på avdelingen som er mitt ansvar, men førskolelæreren har jo ansvar for alle». «Og som sagt som jeg sa det er en litt ensom jobb, så det er veldig viktig å ha samarbeid med lederen på avdelingen da. Hun kjenner jo ungene like godt som jeg gjør, så det er veldig fint at vi kan dele litt på så hun også er klar over og kan følge med på hvordan det ligger an, hva de kan og hva de sliter med».
- Logoped: «Det å ha en samtale med logopeden som kan fortelle meg at det er helt normalt, at det tar så lang tid, det er bra. Det er ikke mitt område å jobbe sånn logopedisk, det har aldri jeg gjort før».
- Pedagogens utdanning og erfaring: «Grunnen til at jeg vektlegger det såpass er sikkert fordi jeg har jobbet så mye med barn med matematikkvansker. Og fordi jeg i den jobben så at unger vi fikk inn hvor lærerne var bekymra for fordi de mente at ungene hadde matematikkvanskene, men så viste det seg at de ikke hadde matematikkvansker men de skjønnte ikke begrepene, kanskje særlig fremmedspråklige unger da». «Når jeg jobba i PPT så jobba jeg med matematikk og lese- og skrivevansker...». «Hun er utdannet fra universitetet der hun har både psykologi, pedagogikk og spesialpedagogikk med en spesialisering innen spesialpedagogikk. Til sammen har hun gått 5 år på universitetet».
- Fokusområde i barnehagen: «Språkstimulering generelt er noe vi er opptatt av alle i barnehagen, vi har hatt språk på programmet noen år nå».

Motstander:

- Treffer logopeden sjelden: «Vi har en logoped som kommer, men nå har hun permisjon, så da møter vi en annen hvor det er snakk om å kjøre 3 kvarter en gang i måneden hvor han skal være med og vi får litt veiledning».
- Tid og ressurser og økonomi: «Vi trives med det da, og skulle gjerne hatt en Skoggruppe til, men det får vi ikke til, det er ikke tid nok». Manglende ressurser krever prioritering: «Vi har nå Skoggruppe som går rundt adferdsunger, men i fjor så hadde vi vel også for de som ikke er norske, og det skulle vi vel også hatt nå også men nå har vi valgt å prioritere de andre i år da, så får de språkgrupper og sånne ting istedenfor». «Mye sånt arbeid går på ressurser og det går på tid, og det å ha folk og tid nok til å gjøre det. Skulle gjerne gjort det mer».

Giver:

- Ansettelse fra barnehagen: «Jeg har tatt litt ekstra på den biten, jeg er 4.mann på avdelinga utover grunnutdanninga, jeg er i tillegg, så vi har litt ekstra tid til de som trenger litt ekstra».
- Regjeringen
- Kunnskapsdepartementet

Mottaker:

- Barna i form av innlæring: «Vi prøver jo å gjøre det for alle, ikke bare for de som skal lære seg norsk»
- Skolen i form av kunnskapsrike barn: «I barnehagen har de tross alt litt tid på seg til å lære før de begynner i skolen».
- Samfunnet i form av kunnskapsrike og utdannede barn.

Analyse intervju 2:

1.) Pedagoen som helt

Subjektet/ helten:

- Pedagoen, Hilde

Objekt (prosjektet):

- Gi barna et godt språklig grunnlag: «Jeg føler et ansvar at de skal komme seg videre og ikke stå fast».

Hjelper:

- Det pedagogiske materialet Snakkepakken med alle konkrete og ulike forslag som følger med. «I arbeidet med språkstimulering i barnehagen bruker jeg Snakkepakken som en hovedgreie».
«Da står det forslag til hvilke bøker vi kan ha, forming og leker. Og så er det litt sanger, mat, regler og rim».
- Pedagogiske hjelpemiddel som stimulerer begrepslæringen: «Ellers har vi en kasse med masse forskjellige ting oppi. Det går på farger dette her da. Rød, blå, gul og grønn. Så er det masse dyr og kjøretøy i plastikk. ... Man får litt mer begrep».
«Jeg har tatt veldig mye utgangspunkt i de tre Bukkene Bruse for da har vi trefigurene med. Så har vi laga litt flanellograf for eksempel...».
«Så leser vi en del bøker for dem. Ordforråd og begreper. Vi har Mattemeisen, der er det begreper og tall, vekt og mengde, stor og liten, før og etterpå, nr. 2 og nr. 3 og litt sånn. Jeg fokuserer på dette for å få barna til å bli mer bevisst».
«Så slakter vi dyr da og grisen kommer tilbake i biter. Da legger vi hele grisen på bordet så de får se på beina og koteletten. Vi lager pølser, leverpostei og farse. Så de får begrep om mye rart der også. Jeg tror de får med seg en del».
- Pedagogens planleggingstid: «Når det gjelder planlegging av språkstimulering, for eksempel hvis du tar snakkepakken, så har vi kontortid som vi bruker, så planlegger vi der. Så tar jeg det videre til mine assistenter». «Da lager jeg en samlingsmal som jeg følger og da er det kjent for assistentene også, så kan vi skifte og de kan ta det de føler selv».
- Pedagogens kompetanse og kreativitet: «Ellers er det veldig mye spontant jeg bruker det».
«Vi voksne kan være Bukkene Bruse en dag og bruke det som er rundt oss».
«Vi driver og ordner ei bu oppi garasjen på avdelinga nå og der var det ganske høyt støynivå ei stund så da tenkte jeg at nå må jeg finne på et eller anna. Så da begynte jeg å si «Det var en gang», ...».
Kompetanse i forhold til observasjon: «Det er sånn vi tenker hele tida syns jeg at du går og tenker og observerer».
«Du vil jo observere mest mulig der du kan for det er vanskelig å få til i en travel hverdag».
- Assistentene på avdelingen: «Hvis jeg er bekymret for enkelte så tar jeg det opp med assistentene rundt den ungen om det er noe jeg lurer på. For det er litt vanskelig, viktig å høre hva de tenker også».
- Kontakten med logoped for avklaring om enten å vente eller starte med logopedhjelp: «Vi har hatt en nå som vi var usikre på men som ikke var noe fare med men han hadde fryktelig utydelige ord, men logopeden sa at dette kommer antageligvis i løpet av neste år».
- Leken og det daglige opplegget i barnehagen, det tilrettelagte: «Vi har hatt litt fokus på å si tydelige ord, men at det blir lek, at vi tar det gjennom leken. Vi prøver å legge alt inn i det vi driver med. Vi driver med gården og at vi da fokuserer på navn vi bruker med traktor og pløying og herving og trøsking. At de får inn såne ord også som har med barnehagen her å gjøre».
- Fjøsset på gården som barnehagen er tilknyttet. Arbeidet med dyra og slakting. Annet arbeid i forbindelse med gården: «I fjøsset har vi også fokus på språklige aktiviteter». «Vi driver med gården og at vi da fokuserer på navn vi bruker med traktor og pløying og herving og trøsking. At de får inn såne ord også som har med barnehagen her å gjøre».
«Så slakter vi dyr da og grisen kommer tilbake i biter. Da legger vi hele grisen på bordet så

de får se på beina og koteletten. Vi lager pølser, leverpostei og farse. Så de får begrep om mye rart der også. Jeg tror de får med seg en del».

- Bruk av naturen som arena og det de finner der: «Vi var i skogen og laga kongledyr og det syns ungene var veldig stas. Ungene liker å ha variasjon, ikke bare bruke de trefigurene som er i Snakkepakka». «Det blir helst spontant når vi er på tur at vi for eksempel finner steiner, at vi lager en sirkel og legger to inni ringen så kan vi legge inn matematiske begrep. ... Vi bruker begreper der». «Ei rot kan for eksempel bli et stort troll eller en dinosaur eller det kan være annet rart som vi finner på».
- Når de deler gruppa under samlinger: «Det fungerer jo bedre jo mindre gruppe vi har, du får mer dialog med ungene».
- Bruk av kartleggingsverktøy: «Det er veldig fint om du har en unge som du ikke vet hvor er hen, så tar du frem TRAS skjema og finner ut hvor den biten er der det er vanskelig. Man får systematisert det litt mer».
- At barnehagen sender ansatte på kurs: «De er veldig flinke her til å gi kursing om en vil det».
- Samarbeid og dialog med skolen: «Det har blitt veldig fokus på overgang barnehage skole. Vi har hatt flere møter mellom de som har ungene i barnehagen og de i skolen som skal ha ungene». «Vi har fått tilbakemelding fra skolen at ungene fra barnehagen her er gode på ord og ulike begrep som foran og bak, over og under».
- Ulike arenaer: «Vi bruker språkstimulering over alt på alle arenaer. Her så er det fokus på at det ikke bare må skje inne i barnehagen. Vi har det ute, på tur i lavvoen. I fjøset har vi fått opp bilde av dyret, bokstaven, hvert dyr har sin farge. Vi har fokus på det der også. Det er liksom over alt og vi har fokus på det over alt». «Men vi har prata litt på det her at vi er vel sånn alle at for å få gjennomført ting så må vi gjøre det på forskjellige plasser. Vi har to dager i lavvoen og to dager i fjøset så for å få gjort alt så må du ta tak i det hele tida». «Når vi er på tur, nå skal vi stå på en rekke, nå skal vi stå på ei linje, at de vet forskjell på det og vi bruker sirkel i stedet for runding. Det har vi innført allerede nå. Så har vi laga krans som en sirkel, så de får det inn hele veien». «At vi har eventyret om de tre Bukkene Bruse i en pose og kan ta med den ut. Samlinga må ikke være inne på avdelinga vår hele tida og det blir litt endringer i samlingsopplegget når vi har det ute for vi har jo laga kongledyr og tatt samling etter det».

Motstander:

- Språk i alder på barna: «Men hvis du har planlagt ei kjempesamling så kan du garantere at de minste er urolige».
- Tid og arbeidsmengde: «At vi kan lese ei bok, det er veldig mange som er glad i det og det er vanskelig å få til det i en barnehagehverdag for vi får jo flere og flere unger og flere og flere ansvarsoppgaver vi skal ha».
- Manglende kunnskap hos pedagogen: «I forhold til de krav som stilles i forbindelse med språkstimulering syns jeg det med henvisning til logoped er vanskelig, vi skal ha fokus på språkstimulering og jeg driver og undersøker med tanke på kursing. Vi har hatt litt innenfor den nye rammeplanbiten med norsk, men jeg kunne godt tenkt meg mer kursing og sånt, litt mer kjøtt på beina der». «Det kunne sikkert vært mer kursing eller sånne ting, det er når du kommer ut i arbeidslivet at du begynner å tenke, når du har jobbet noen år og får litt mer erfaring».
- For mye fokus på kartlegging og enkeltprestasjoner: «Jeg er ikke for at alt skal dokumenteres». «Jeg tenker at det er lettere for læreren når han skal se hvordan eleven er, men man må se helheten. Det tror jeg kanskje vi er flinkere til i barnehagen enn i skolen».
- Barn fra andre land og med foreldre som ikke snakker norsk: «Så det er jo og en vanskelig bit når du har fremmedspråklige. I hvert fall hvis foreldrene ikke prater norsk. Da er det straks litt verre».

Giver:

- Det mandatet barnehagen har i forbindelse med lover og forskrifter som angår barnehagen og barna der. Rammeplan, temahefter, St. meldinger og lignende.

Mottaker:

- Barna som får hjelp, språklig støtte og veiledning. «Jeg føler et ansvar at de skal komme seg videre og ikke stå fast».

2.) Kunnskap/ språkstimulering som helt.

Subjektet/ helten:

- Språkstimulering/ kunnskap

Objekt (prosjektet):

- Forberedelse til lesing/ skole og den kunnskap barn skal lære der. Grunnleggende ferdigheter må være på plass. Gi barna fonologisk bevissthet gjennom bruk av for eksempel sanger, dikt, regler og rim. Gi barna fonologisk bevissthet gjennom bruk av for eksempel sanger, dikt, regler og rim. «Jeg føler et ansvar at de skal komme seg videre og ikke stå fast». «Sånn som vi har jobba nå har vi veldig fokus på riming».

Hjelper:

- Det pedagogiske materialet Snakkepakken med alle konkrete og ulike forslag som følger med. «I arbeidet med språkstimulering i barnehagen bruker jeg Snakkepakken som en hovedgreie». «Da står det forslag til hvilke bøker vi kan ha, forming og leker. Og så er det litt sanger, mat, regler og rim».
- Pedagogiske hjelpemiddel som stimulerer begrepslæringen: «Ellers har vi en kasse med masse forskjellige ting oppi. Det går på farger dette her da. Rød, blå, gul og grønn. Så er det masse dyr og kjøretøy i plastikk. ... Man får litt mer begrep». «Jeg har tatt veldig mye utgangspunkt i de tre Bukkene Bruse for da har vi trefigurene med. Så har vi laga litt flanellograf for eksempel...». «Så leser vi en del bøker for dem. Ordforråd og begreper. Vi har Mattemeisen, der er det begreper og tall, vekt og mengde, stor og liten, før og etterpå, nr. 2 og nr. 3 og litt sånn. Jeg fokuserer på dette for å få barna til å bli mer bevisst».
- Pedagogens planleggingstid: «Når det gjelder planlegging av språkstimulering, for eksempel hvis du tar snakkepakken, så har vi kontortid som vi bruker, så planlegger vi der. Så tar jeg det videre til mine assistenter». «Da lager jeg en samlingsmal som jeg følger og da er det kjent for assistentene også, så kan vi skifte og de kan ta det de føler selv».
- Pedagogens kompetanse og kreativitet: «Ellers er det veldig mye spontant jeg bruker det». «Vi voksne kan være Bukkene Bruse en dag og bruke det som er rundt oss». «Vi driver og ordner ei bu oppi garasjen på avdelinga nå og der var det ganske høyt støynivå ei stund så da tenkte jeg at nå må jeg finne på et eller anna. Så da begynte jeg å si «Det var en gang», ...». I forhold til observasjon: «Det er sånn vi tenker hele tida syns jeg at du går og tenker og observerer». «Du vil jo observere mest mulig der du kan for det er vanskelig å få til i en travel hverdag».
- Assistentene på avdelingen: «Hvis jeg er bekymret for enkelte så tar jeg det opp med assistentene rundt den ungen om det er noe jeg lurer på. For det er litt vanskelig, viktig å høre hva de tenker også».
- Kontakten med logoped for avklaring om enten å vente eller starte med logopedhjelp: «Vi har hatt en nå som vi var usikre på men som ikke var noe fare med men han hadde fryktelig utydelige ord, men logopeden sa at dette kommer antageligvis i løpet av neste år».
- Leken og det daglige opplegget i barnehagen, det tilrettelagte: «Vi har hatt litt fokus på å si tydelige ord, men at det blir lek, at vi tar det gjennom leken. Vi prøver å legge alt inn i det vi

driver med. Vi driver med gården og at vi da fokuserer på navn vi bruker med traktor og pløying og herving og trøsking. At de får inn sånne ord også som har med barnehagen her å gjøre».

- Fjøsset på gården som barnehagen er tilknyttet. Arbeidet med dyra og slakting. Annet arbeid i forbindelse med gården: «I fjøsset har vi også fokus på språklige aktiviteter». «Vi driver med gården og at vi da fokuserer på navn vi bruker med traktor og pløying og herving og trøsking. At de får inn sånne ord også som har med barnehagen her å gjøre». «Så slakter vi dyr da og grisen kommer tilbake i biter. Da legger vi hele grisen på bordet så de får se på beina og koteletten. Vi lager pølser, leverpostei og farse. Så de får begrep om mye rart der også. Jeg tror de får med seg en del».
- Bruk av naturen som arena og det de finner der: «Vi var i skogen og laga kongledyr og det syns ungene var veldig stas. Ungene liker å ha variasjon, ikke bare bruke de trefigurene som er i Snakkepakka». «Det blir helst spontant når vi er på tur at vi for eksempel finner steiner, at vi lager en sirkel og legger to inni ringen så kan vi legge inn matematiske begrep. ... Vi bruker begreper der». «Ei rot kan for eksempel bli et stort troll eller en dinosaur eller det kan være annet rart som vi finner på».
- Når de deler gruppa under samlinger: «Det fungerer jo bedre jo mindre gruppe vi har, du får mer dialog med ungene».
- Bruk av kartleggingsverktøy: «Det er veldig fint om du har en unge som du ikke vet hvor er hen, så tar du frem TRAS skjema og finner ut hvor den biten er der det er vanskelig. Man får systematisert det litt mer».
- At barnehagen sender ansatte på kurs: «De er veldig flinke her til å gi kursing om en vil det».
- Samarbeid med skolen: «Det har blitt veldig fokus på overgang barnehage skole. Vi har hatt flere møter mellom de som har ungene i barnehagen og de i skolen som skal ha ungene».
- Ulike arenaer: «Vi bruker språkstimulering over alt på alle arenaer. Her så er det fokus på at det ikke bare må skje inne i barnehagen. Vi har det ute, på tur i lavvoen. I fjøsset har vi fått opp bilde av dyret, bokstaven, hvert dyr har sin farge. Vi har fokus på det der også. Det er liksom over alt og vi har fokus på det over alt». «Men vi har prata litt på det her at vi er vel sånn alle at for å få gjennomført ting så må vi gjøre det på forskjellige plasser. Vi har to dager i lavvoen og to dager i fjøsset så for å få gjort alt så må du ta tak i det hele tida». «Når vi er på tur, nå skal vi stå på en rekke, nå skal vi stå på ei linje, at de vet forskjell på det og vi bruker sirkel i stedet for runding. Det har vi innført allerede nå. Så har vi laga krans som en sirkel, så de får det inn hele veien». «At vi har eventyret om de tre Bukkene Bruse i en pose og kan ta med den ut. Samlinga må ikke være inne på avdelinga vår hele tida og det blir litt endringer i samlingsopplegget når vi har det ute for vi har jo laga kongledyr og tatt samling etter det».

Motstander:

- Sprik i alder på barna: «Men hvis du har planlagt ei kjempesamling så kan du garantere at de minste er urolige».
- Tid og arbeidsmengde for pedagogen: «At vi kan lese ei bok, det er veldig mange som er glad i det og det er vanskelig å få til det i en barnehagehverdag for vi får jo flere og flere unger og flere og flere ansvarsoppgaver vi skal ha».
- Manglende kunnskap hos pedagogen: «I forhold til de krav som stilles i forbindelse med språkstimulering syns jeg det med henvisning til logoped er vanskelig, vi skal ha fokus på språkstimulering og jeg driver og undersøker med tanke på kursing. Vi har hatt litt innenfor den nye rammeplanbiten med norsk, men jeg kunne godt tenkt meg mer kursing og sånt, litt mer kjøtt på beina der». «Det kunne sikkert vært mer kursing eller sånne ting, det er når du kommer ut i arbeidslivet at du begynner å tenke, når du har jobbet noen år og får litt mer erfaring».
- For mye krav om og fokus på kartlegging og enkeltprestasjoner: «Jeg er ikke for at alt skal dokumenteres». «Jeg tenker at det er lettere for læreren når han skal se hvordan eleven er, men man må se

helheten. Det tror jeg kanskje vi er flinkere til i barnehagen enn i skolen».

- Barn fra andre land og med foreldre som ikke snakker norsk: «Så det er jo og en vanskelig bit når du har fremmedspråklige. I hvert fall hvis foreldrene ikke prater norsk. Da er det straks litt verre».

Giver:

- Rammeplanen og tilhørende temahefter

Mottaker:

- Barna

3.) Rammeplanen som helt

Subjektet/ helten:

- Rammeplanen som styrende dokument for barnehagen: subjektets ønske er at barn som bor i Norge som ved hjelp av det de lærer i barnehagen blir godt rustet til å starte i skolen og lære der.

Objektet:

- Pedagogen

Hjelpere:

- Logoped: «Så har vi hatt noen som vi har vært litt usikre på om når vi skal henvende oss til logoped. Vi har hatt en nå som vi var usikre på men som ikke var noe fare med men han hadde fryktelig utydelige ord, men logopeden sa at dette kommer antageligvis i løpet av neste år. Det syns jeg er litt vanskelig».
- Andre ansatte: «Hvis jeg er bekymret for enkelte så tar jeg det opp med assistentene rundt den ungen om det er noe jeg lurer på. For det er litt vanskelig, viktig å høre hva de tenker også».
- Styrer som gir kurs: «Vi har hatt litt innenfor den nye rammeplanbiten med norsk, men jeg kunne godt tenkt meg mer kursing og sånt, litt mer kjøtt på beina der». «Det å få nok kursing syns jeg er veldig viktig. De er veldig flinke her til å gi kursing om en vil det».
- Pedagogens utdanning og erfaring: «...det er når du kommer ut i arbeidslivet at du begynner å tenke, når du har jobbet noen år og får litt mer erfaring. I hvert fall for meg som ikke hadde jobbet i barnehage før da. Det er lurt å ha noen knagger å henge ting på». «Jeg tror det er lettere for pedagogene som har litt bakgrunn, ikke for å skryte, på sånne ting».

Motstandere:

- Tid og ansvarsområder: «At vi kan lese ei bok, det er veldig mange som er glad i det og det er vanskelig å få til det i en barnehagehverdag for vi får jo flere og flere unger og flere og flere ansvarsoppgaver vi skal ha». «Du vil jo observere mest mulig der du kan for det er vanskelig å få til i en travel hverdag».

Giver:

- Regjeringen
- Kunnskapsdepartementet

Mottaker:

- Barna i form av innlæring: «Det er begrep vi har fokusert veldig mye på som fører til at ungene får utvide ordforrådet sitt». «Jeg føler et ansvar at de skal komme seg videre og ikke stå fast». «Det med historier og fortellinger er de veldig interessert i. Det er sånn ungene er».
- Skolen som får kunnskapsrike barn: «Vi har fått tilbakemelding fra skolen at ungene fra barnehagen her er gode på ord og ulike begrep som foran og bak, over og under».

Analyse, intervju 3

1. Pedagogen som helt

Subjektet/ helten:

- Pedagogen, Norunn

Objekt (prosjektet):

- Gi barna et godt språklig grunnlag: «Hvilke krav synes det stilles til meg i forbindelse med språkstimulering må være at jeg skal være en veileder og prøve å lære bort så godt jeg kan».

Hjelper:

- Kurs: «Jeg har gått på TRAS-kurs».
«Men det er veldig kjekt å ha kurs, da får du litt inspirasjon og vet hva du kan jobbe med videre og såne ting».
- Stimulerende arbeidsplass: «Men da må en ha litt input etter hvert. Det føler jeg er veldig bra her. Det er stadig utvikling i det vi driver med».
- Pedagogisk observasjonsmaterieell: TRAS:
«TRAS er tidlig registrering av språkutvikling i det daglige samspillet».
«Og det er veldig greit å se der det mangler litt, på for eksempel samspill da er det åpent, så kan du gå inn å observere og fundere på det området».
«Dette året her har jeg brukt TRAS på alle barna. Men når de blir 4 så ser du jo hva de trenger og ikke».
- Bruk av rutinesituasjoner: «Når du kler på for eksempel er det alenetid og du kan ha ungen for deg selv. Ta opp ord som sko og dress, du kommer liksom litt nærmere innpå».
«Jeg synes det er veldig greit å dra frem når vi for eksempel skal spise frukt, da kan vi ta en sang eller et rim eller såne ting».
«Så trekker vi det inn rundt matbordet at vi ser på former for eksemper på matboksen. Hvor mange rundinger det er på korken nedover, svartpølsa er rund og kokt skinke er firkanta».
- Bruk av ulike arenaer: «Det at vi er i fjøset og mye ute på tur og såne ting».
«Vi er jo ute og. Småbarna er jo mer inne, men vi drar jo ut på tur og tilrettelegger, kanskje laminerer ting og tar med eventyr ut eller bruker kongler».
«Når vi er i fjøset er det eget fjøsopplegg. Da er det blide av dyret, så er det en farge til hver, og en bokstav for skolegjengen. Da ser de minste på bilde av dyret, så er det litt former for de som er litt større».
«Jeg arbeider vel egentlig med språkstimulering hele tida i barnehagen. Ta inn hver eneste situasjon du er i og dra det inn så mye som mulig».
- Bruk av konkrete: «Å bruke konkrete ting synes vi er viktig med den gjengen vi har nå. 2-åringene er ganske urolige. Det er veldig greit å ha konkrete, bare det å ta med seg en pose med ting».
«Det å ha ting med deg på bordet eller på gulvet gjør at det blir mye bedre å ha samling».
- Pedagogisk materieell: Snakkepakken: «Snakkepakken som vi har er et språkstimuleringsmaterieell».
«Det er også fokus på vokaler, veldig kjekt å kunne ta frem».
«Vi har et opplegg som heter “Steg for steg”, det går litt mer på følelser».
Spill: «Da har vi blant annet brukt et magnetspill hvor de ulike plaggene henges fast på kroppen».
«Så har jeg jobbet litt med de større ungene, da går det på rim for eksempel rimespill».
Bøker: «For de minste bruker jeg mer billedbøker som Gruffalo. Det går på rim og regler i hele boka».
«Så har vi en bok som går mye på begreper som heter «Mine første tusen ord»».
«I det siste så har vi drevet litt med klær, hva vi trenger av ting når det er kaldt. Da har vi blant annet brukt et magnetspill hvor de ulike plaggene henges fast på kroppen. Ungene lærer jo ord og begreper ut fra det. Fokus blir på ting vi trenger å kle på oss».
«Så har vi et “Se hva jeg kan” spill. Det spilte jeg med 19 unger der alle hadde samme

brikken. Da er det kort med ord og begreper. For eksempel hvilken dør er smalest? Den som får det kortet får flytte to, vi spiller på lag hele gjengen. Masse begreper med skilt, stor – liten, tynn- smal. Da drar vi inn hele gjengen og har funnet ut at det går bra og alle føler seg inkludert. Det funker veldig greit».

- Logoped: «Og etter hvert med tanke på logoped og dra inn det».
- Andre ansatte på avdelinga: «Men når jeg har jobba med de jeg jobber med, så er det et bra team».
- Fokusområde i barnehagen: «Vi er opptatt av det her på gården. Det er veldig fokus på det her i barnehagen også og jeg synes det er veldig spennende».
- Krav som forteller hva pedagogen skal «gjøre»: «Kravene føler jeg kommer fra regler og sånt, ting som kommer fra kommunen og kurs og sånn vi har».
- Pedagogens bevissthet og prioritering: «Jeg arbeider vel egentlig med språkstimulering hele tida i barnehagen. Ta inn hver eneste situasjon du er i og dra det inn så mye som mulig». «I forhold til språkstimulering er det ordforrådet som er det viktigste at ungene kan, og at de får en utvikling i og det jeg vektlegger mest. Det gjelder jo videre også med tanke på sosial kompetanse og videre utvikling rett og slett. Kan de ikke formidle hva de ønsker og vil eller sånne ting, så får de jo problemer videre». «Og det med begreper og sånne ting vektlegger jeg også, ting som har med det daglige samspillet å gjøre rett og slett».

Motstander:

- Stort språk i barnegruppa: «Det er veldig store individuelle forskjeller på unger».

Giver:

- Det mandatet barnehagen har i forbindelse med lover og forskrifter som angår barnehagen og barna der. Rammepplan, temahefter, St. meldinger og lignende. «Kravene føler jeg kommer fra regler og sånt, ting som kommer fra kommunen og kurs og sånn vi har».

Mottaker:

- Barna: «Kan de ikke formidle hva de ønsker og vil eller sånne ting, så får de jo problemer videre».

2. Kunnskap/ språkstimulering som helt

Subjektet/ helten:

Språkstimulering

Objekt (prosjektet):

- Forberedelse til lesing/ skole og den kunnskap barn skal lære der. Grunnleggende ferdigheter må være på plass. Gi barna fonologisk bevissthet gjennom bruk av for eksempel sanger, dikt, regler og rim. «I forhold til språkstimulering er det ordforrådet som er det viktigste at ungene kan, og at de får en utvikling i og det jeg vektlegger mest. Det gjelder jo videre også med tanke på sosial kompetanse og videre utvikling rett og slett. Kan de ikke formidle hva de ønsker og vil eller sånne ting, så får de jo problemer videre». «For har ikke ungene språk så kommuniserer de jo ikke bra heller. Og vi ser at de blir veldig ukonsentrert og får lite oppmerksomhet på ting, sånn er det jo ellers og med voksne. Man må formidle ting for å skjønne ting». «Og det er jo generelt med barnehagen at du skal få de til å bli sosiale vesener».

Hjelper:

- Krav som forteller hva pedagogen skal «gjøre»: «Kravene føler jeg kommer fra regler og sånt, ting som kommer fra kommunen og kurs og sånn vi har».
- Kurs pedagogen er på: «Jeg har gått på TRAS-kurs». «Men det er veldig kjekt å ha kurs, da får du litt inspirasjon og vet hva du kan jobbe med videre og sånne ting».
- Stimulerende arbeidsplass for pedagogen: «Men da må en ha litt input etter hvert. Det føler

jeg er veldig bra her. Det er stadig utvikling i det vi driver med».

- Pedagogisk observasjonsmaterieell pedagogen bruker: TRAS:
«TRAS er tidlig registrering av språkutvikling i det daglige samspillet».
«Og det er veldig greit å se der det mangler litt, på for eksempel samspill da er det åpent, så kan du gå inn å observere og fundere på det området».
«Dette året her har jeg brukt TRAS på alle barna. Men når de blir 4 så ser du jo hva de trenger og ikke».
- Pedagogens bruk av daglige rutinesituasjoner: «Når du kler på for eksempel er det alenetid og du kan ha ungen for deg selv. Ta opp ord som sko og dress, du kommer liksom litt nærmere innpå».
«Jeg synes det er veldig greit å dra frem når vi for eksempel skal spise frukt, da kan vi ta en sang eller et rim eller sånne ting».
«Så trekker vi det inn rundt matbordet at vi ser på former for eksemper på matboksen. Hvor mange rundinger det er på korken nedover, svartpølsa er rund og kokt skinke er firkanta».
- Hvordan pedagogen bruker ulike arenaer: «Det at vi er i fjøset og mye ute på tur og sånne ting».
«Vi er jo ute og. Småbarna er jo mer inne, men vi drar jo ut på tur og tilrettelegger, kanskje laminerer ting og tar med eventyr ut eller bruker kongler».
«Når vi er i fjøset er det eget fjøsopplegg. Da er det blide av dyret, så er det en farge til hver, og en bokstav for skolegjengen. Da ser de minste på bilde av dyret, så er det litt former for de som er litt større».
- Hvordan pedagogen bruker konkrete: «Å bruke konkrete ting synes vi er viktig med den gjengen vi har nå. 2-åringene er ganske urolige. Det er veldig greit å ha konkrete, bare det å ta med seg en pose med ting».
«Det å ha ting med deg på bordet eller på gulvet gjør at det blir mye bedre å ha samling».
- Pedagogisk materieell pedagogen har tilgang til og bruker: Snakkepakken: «Snakkepakken som vi har er et språkstimuleringsmaterieell».
«Det er også fokus på vokaler, veldig kjekt å kunne ta frem».
«Vi har et opplegg som heter “Steg for steg”, det går litt mer på følelser».
Spill: «Da har vi blant annet brukt et magnetspill hvor de ulike plaggene henges fast på kroppen».
«Så har jeg jobbet litt med de større ungene, da går det på rim for eksempel rimespill».
Bøker: «For de minste bruker jeg mer billedbøker som Gruffalo. Det går på rim og regler i hele boka».
«Så har vi en bok som går mye på begreper som heter «Mine første tusen ord»».
«I det siste så har vi drevet litt med klær, hva vi trenger av ting når det er kaldt. Da har vi blant annet brukt et magnetspill hvor de ulike plaggene henges fast på kroppen. Ungene lærer jo ord og begreper ut fra det. Fokus blir på ting vi trenger å kle på oss».
«Så har vi et “Se hva jeg kan” spill. Det spilte jeg med 19 unger der alle hadde samme brikken. Da er det kort med ord og begreper. For eksempel hvilken dør er smalest? Den som får det kortet får flytte to, vi spiller på lag hele gjengen. Masse begreper med skilt, stor – liten, tynn- smal. Da drar vi inn hele gjengen og har funnet ut at det går bra og alle føler seg inkludert. Det funker veldig greit».
- Logoped pedagogen kan kontakte: «Og etter hvert med tanke på logoped og dra inn det».
- Andre ansatte på avdelinga: «Men når jeg har jobba med de jeg jobber med, så er det et bra team».
- Fokusområde i barnehagen: «Vi er opptatt av det her på gården. Det er veldig fokus på det her i barnehagen også og jeg synes det er veldig spennende».
- Pedagogens bevissthet og prioritering: «Jeg arbeider vel egentlig med språkstimulering hele tida i barnehagen. Ta inn hver eneste situasjon du er i og dra det inn så mye som mulig».
«I forhold til språkstimulering er det ordforrådet som er det viktigste at ungene kan, og at de får en utvikling i og det jeg vektlegger mest. Det gjelder jo videre også med tanke på sosial kompetanse og videre utvikling rett og slett. Kan de ikke formidle hva de ønsker og vil eller sånne ting, så får de jo problemer videre».
«Og det med begreper og sånne ting vektlegger jeg også, ting som har med det daglige

samspeilet å gjøre rett og slett».

Motstander:

- Stort språk i barnegruppen: «Det er veldig store individuelle forskjeller på unger».

Giver:

- Rammeplanen og tilhørende temahefter. «Kravene føler jeg kommer fra regler og sånt, ting som kommer fra kommunen og kurs og sånn vi har».

Mottaker:

- Barna: «Kan de ikke formidle hva de ønsker og vil eller sånne ting, så får de jo problemer videre».

3. Rammeplanen som helt

Subjektet/ helten:

- Rammeplanen som styrende dokument for barnehagen: subjektets ønske er at barn som bor i Norge som ved hjelp av det de lærer i barnehagen blir godt rustet til å starte i skolen og lære der.

Objektet/ prosjektet:

- Pedagogen, Norunn: «Hvilke krav jeg synes det stilles til meg i forbindelse med språkstimulering må være at jeg skal være en veileder og prøve å lære bort så godt jeg kan». «Du må ha kontroll på alle ungene og prøve å se hver enkelt, hvor de står i utviklinga og prøve å gå inn der».

Hjelpere:

- Andre ansatte: «Men når jeg har jobba med de jeg jobber med, så er det et bra team».
- Fokusområde i barnehagen: «Det er veldig fokus på det her i barnehagen også og jeg synes det er veldig spennende».
- Pedagogens bevissthet og prioritering: «Jeg arbeider vel egentlig med språkstimulering hele tida i barnehagen. Ta inn hver eneste situasjon du er i og dra det inn så mye som mulig». «I forhold til språkstimulering er det ordforrådet som er det viktigste at ungene kan, og at de får en utvikling i og det jeg vektlegger mest. Det gjelder jo videre også med tanke på sosial kompetanse og videre utvikling rett og slett. Kan de ikke formidle hva de ønsker og vil eller sånne ting, så får de jo problemer videre». «Og det med begreper og sånne ting vektlegger jeg også, ting som har med det daglige samspeilet å gjøre rett og slett».
- Logoped: «Og etter hvert med tanke på logoped og dra inn det».
- Støttende og utviklende arbeidsmiljø: «Men da må en ha litt input etter hvert. Det føler jeg er veldig bra her. Det er stadig utvikling i det vi driver med».

Motstandere:

Giver:

- Regjeringen: «Kravene føler jeg kommer fra regler og sånt, ting som kommer fra kommunen og kurs og sånn vi har».
- Kunnskapsdepartementet

Mottaker:

- Barna: «I forhold til språkstimulering er det ordforrådet som er det viktigste at ungene kan, og at de får en utvikling i og det jeg vektlegger mest. Det gjelder jo videre også med tanke på sosial kompetanse og videre utvikling rett og slett». «Og det med begreper og sånne ting vektlegger jeg også, ting som har med det daglige samspeilet å gjøre rett og slett».

- Samfunnet: «Kan de ikke formidle hva de ønsker og vil eller sånne ting, så får de jo problemer videre».
«Og det er jo generelt med barnehagen at du skal få de til å bli sosiale vesener».

Vedlegg 4 Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Rune Sarromaa Hausstatter
Avdeling for humaniora, idrett og samfunnsvitenskap
Høgskolen i Lillehammer
Postboks 952
2604 LILLEHAMMER

Vår dato: 17.11.2011

Vår ref: 28418 / 3 / JSL

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 12.10.2011. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 17.11.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

28418	<i>Hvordan utnytter pedagogene barnehagens ulike arenaer i språkstimuleringen?</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Lillehammer, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Rune Sarromaa Hausstatter</i>
<i>Student</i>	<i>Kristin Morken</i>

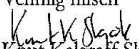
Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

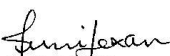
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.05.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Knut Kalgraff Skjåk


Juni Skjold Lexau

Kontaktperson: Juni Skjold Lexau tlf: 55 58 36 01
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Kristin Morken, Vassleggen, 7340 OPPDAL

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. kyre.svarve@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. martin-arne.andersen@uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 28418

Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan pedagogene utnytter barnehagens ulike arenaer i språkstimuleringen.

Utvalget består av ca. 5 førskolelærere som jobber i barnehage og som aktivt jobber med språkstimulering.

Opplysningene samles inn gjennom personlig intervju. Det benyttes lydopptak under intervjuene.

Det vil ikke behandles tredjepersonsopplysninger om barn eller andre ansatte.

Utvalget informeres muntlig og skriftlig om prosjektet og samtykker muntlig til deltakelse (jf. informasjonsskriv mottatt per e-post 17.11.2011).

Personvernombudet legger til grunn at veileder og student setter seg inn i og etterfølger Høgskolen i Lillehammer sine interne rutiner for datasikkerhet, spesielt med tanke på bruk av privat pc til oppbevaring av personidentifiserende data.

Datamaterialet anonymiseres senest ved prosjektslutt, 01.05.2011, ved at lydopptak og eventuelle andre personopplysninger slettes.