

LUNA

Karen Norderhaug Gjefsen

Masteroppgave

Assistentenes opplevelse av egen rolle i
språkarbeidet i barnehagen.

En kvalitativ undersøkelse.

Assistants' experience of their own role in language work in kindergarten.

A qualitative survey.

Master i tilpasset opplæring

2017

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA NEI

Forord

Denne masteroppgaven er avslutningen for fem års studier ved Høgskolen i Hedmark/Høgskolen i Innlandet. Jeg har gått fra å være ufaglært assistent i barnehagen, til barnehagelærer. Videre er jeg blitt en barnehagelærer som gjennom denne mastergraden har endret mitt syn både på barn, personale og barnehagen som en arena for læring og utvikling.

Jeg ønsker å takke min arbeidsplass som har lagt til rette for at jeg kunne fullføre disse årene med utdanning. Min familie har støttet meg, slik at jeg uten dårlig samvittighet har kunnet bruke både kvelder og helgedager på studier i travle perioder. I arbeidet med denne oppgaven har min manns og min families hjelp og støtte vært uvurderlig. Uten dette hadde jeg ikke klart det.

Jeg vil også takke mine veiledere Camilla Eline Andersen og Gunhild Alstad Tomter for konstruktive tilbakemeldinger og faglige innspill.

Til slutt vil jeg takke mine informanter som stilte opp på intervju og barnehagene som lot meg bruke av deres arbeidstid.

Nittedal, mai 2017

Karen Norderhaug Gjefsen

Innhold

FORORD	3
INNHold	4
FIGURLISTE	7
NORSK SAMMENDRAG.....	8
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)	10
1. INNLEDNING	11
1.1 TIDLIGERE FORSKNING PÅ ASSISTENTENES ROLLE I BARNEHAGEN.	13
1.2 HVA KONKLUDERER FORSKNINGEN MED?	14
1.3 VINKLING	15
1.4 AVGRENSING.....	16
1.5 FORMÅLET MED STUDIEN OG FORSKERSPØRSMÅL	16
1.6 STRUKTUR OG INNHold	17
2. BAKGRUNN FOR PROSJEKTET OG VIKTIGE BEGREPER.....	19
2.1 HVEM ER ASSISTENTENE I BARNEHAGEN?	20
2.2 TILPASSET OPPLÆRING	21
2.2.1 <i>Inkludering</i>	22
2.2.2 <i>Barns medvirkning</i>	22
3. TEORI	24
3.1 PROFESJONALISERING I BARNEHAGEN	25
3.2 KUNNSKAP OG KOMPETANSE.....	26
3.2.1 <i>Taus kunnskap</i>	27
3.2.2 <i>Kompetanseheving i barnehagen</i>	28
3.3 LEDELSE I BARNEHAGEN	29

3.4	BARNES SPRÅKUTVIKLING.....	30
3.4.1	<i>Barns språkutvikling i barnehagen</i>	32
3.5	LÆRINGSSYN.....	34
3.5.1	<i>Systemperspektiv</i>	35
3.5.2	<i>Sosiokulturelt perspektiv</i>	37
3.6	TIDLIG INNSATS	37
4.	VITENSKAPELIG METODE	40
4.1	VITENSKAPSTEORI	40
4.1.1	<i>Hermeneutikk</i>	41
4.2	DATAINNSAMLING	43
4.2.1	<i>Dobbel hermeneutikk</i>	44
4.3	KVALITATIVT FORSKNINGSINTERVJU.....	45
4.3.1	<i>Intervjuundersøkelsen</i>	46
4.3.2	<i>Tematisering</i>	46
4.3.3	<i>Design</i>	46
4.3.4	<i>Intervjuing</i>	47
4.3.5	<i>Etiske betraktninger</i>	48
4.3.6	<i>Transkribering</i>	50
4.4	ANALYSERING.....	53
4.4.1	<i>Meningsfortetning</i>	53
4.4.2	<i>Hermeneutisk meningsfortolkning</i>	54
4.4.3	<i>Verifisering</i>	54
4.4.4	<i>Rapportering</i>	55
5.	DRØFTING AV RESULTATER.....	56

5.1	HVILKEN KOMPETANSE SYNES ASSISTENTENE ER VIKTIG Å HA NÅR MAN JOBBER I BARNEHAGE.	56
5.1.1	<i>Barnehagelærers betydning</i>	59
5.2	PÅ HVILKEN MÅTE OPPLEVER ASSISTENTENE ARBEIDET MED SPRÅK OG KOMMUNIKASJON I BARNEHAGEN	63
5.3	HVILKE DELER AV SPRÅKARBEIDET MESTRER ASSISTENTENE?	65
5.4	HVORDAN BRUKER OG TILEGNER ASSISTENTENE SEG FAGLIG KUNNSKAP OM SPRÅK I BARNEHAGEN?	71
5.5	OPPSUMMERING AV DRØFTING.....	73
6.	AVSLUTNING.....	75
6.1	FUNN.....	76
6.1.1	<i>Hva assistentene savner i forhold til egen læring.</i>	76
6.1.2	<i>Hva er skillet mellom rollen til assistentene og barnehagelærerne?</i>	77
6.1.3	<i>Assistentene ser barnehagelærer som en viktig veileder og kunnskapsbase</i>	77
6.1.4	<i>Assistentene i barnehagen tolker språkarbeidet som noe konkret.....</i>	78
6.1.5	<i>Det er noe uvisst hvilken rolle assistentene mener de har i det generelle språkarbeidet i barnehagen</i>	78
6.2	KONKLUSJON	79
6.3	BEHOV FOR VIDERE FORSKNING	80
	LITTERATURLISTE	82
	VEDLEGG 1.....	90
	VEDLEGG 2.....	92

Figurliste

Figur 1 Bloom og Laheys språkmodell.	31
Figur 2 Cummins kvadrantmodell.....	34
Figur 3 Den hermeneutiske sirkel.	42
Figur 4 Oversikt over innsamlede data.....	44
Figur 5 Et eksempel på transkribering, meningsfortetning og kategorier.	522
Figur 6 Trygghetssirkelen..	57

Norsk sammendrag

Denne masteroppgaven handler om hvordan de ufaglærte assistentene i barnehagen ser på sin egen rolle i arbeid med språk som satsningsområde. Bakgrunnen for min oppgave er at assistentenes rolle i barnehagen i liten grad har vært forsket på, og den forskningen som har vært gjort peker blant annet på en flat struktur i arbeidet og et profesjonaliseringsprosjekt som ikke kan legitimeres i dagens barnehage (Heggen, 2008; Håberg, 2016; Olsen, 2007; Smeby, 2011). Min vinkling er hvordan assistentenes rolle påvirker rammene for faglig arbeid og kompetanseheving blant personalet i barnehagen. For å belyse dette har jeg blant annet fokusert på profesjonalisering, ledelse, kunnskap og barns språkutvikling. Jeg har rettet fokuset mot et konkret fagområde, og undersøker: ***Hvordan oppfatter assistentene seg selv og sin egen rolle i forhold til arbeidet med språk som satsningsområde i barnehagen.***

For å belyse denne problemstillingen har jeg jobbet ut ifra disse fire forskningsspørsmålene:

- På hvilken måte opplever assistentene mestring i arbeidet med språk som satsningsområde.
- Hvilke deler av språkarbeidet mestrer assistentene?
- Hvilken kompetanse synes assistentene er viktig å ha når man jobber i barnehage?
- Hvordan bruker og tilegner assistentene seg faglig kunnskap om språk i barnehagen?

Det empiriske datamaterialet bygger på en hermeneutisk tilnærming, og er samlet inn ved hjelp av intervjuer. Funnene er analysert ved hjelp av meningsfortetning og hermeneutisk meningsfortolkning. Dette har så vært grunnlaget for en drøfting av funn i lys av den teorien som er presentert. Funnene presenteres i fire hovedkategorier som bygger på forskningsspørsmålene.

Funnene viser at assistentene i denne undersøkelsen synes å være lite bevisst sin egen rolle i arbeidet med språk som satsningsområde i barnehagen. Det kan se ut til at de ikke har reflektert så mye over den prosessen som det er ment at skal foregå i barnehagen når det jobbes med et satsningsområde. Det viser seg at det er et sprik mellom det assistentene og styrerne forteller når det gjelder barnehagens satsningsområde. Assistentene i denne undersøkelsen fremstår som lite bevisste på sin egen rolle i språkarbeidet i barnehagen, først og fremst når det gjelder arbeidet i personalgruppen, men også når det gjelder det å ha en bevissthet rundt arbeidet. De

har vanskeligheter med å plassere seg selv inn i en faglig kontekst. Dermed blir barnehagelærers rolle som veileder viktig.

Engelsk sammendrag (abstract)

This thesis is about how the unskilled assistants in kindergartens look at their own role in working with language as a priority. The reason for my task is that the assistant role in the kindergarten has not been researched as much as other roles, and the research that has been done has stressed a flat structure of the work and a professionalization project that can not be justified in the current kindergarten (Heggen, 2008; Håberg, 2016; Olsen, 2007; Smeby, 2011). My approach is how the assistant role affect the framework for academic work and expertise of the staff in the kindergarten. To illustrate this I have partly focused on professionalism, leadership, knowledge and children's language development. I have directed the focus toward a specific field of study, and examines: *How does the assistants perceives themselves and their own role in relation to work with language as a priority in the kindergarten.*

To shed light on this issue I have been working on the basis of these four research questions:

- How do the assistants experience and master work with language as a priority.
- Which parts of the language work do the assistants master?
- Which skills do the assistants emphasis when working in the kindergarten?
- How do the assistants use and acquire the professional knowledge of languages in kindergarten?

The empirical data is based on a hermeneutical approach and collected by using interviews. The results are analyzed by condensation of meaning and hermeneutic meaningful interpretation. This has then been the basis for a discussion of the findings in light of the theory presented. The findings are presented in four categories based on the research questions.

The findings show that the assistants in this study seems to be little aware of their own role in the work with language as a priority in the kindergarten. It may appear that they have not reflected as much of the process as it is supposed when working with language as a priority. It turns out that there is a gap between the assistants and the head of kindergartens telling when it comes to kindergarten priority. The assistants in this study has a relatively weak role in language work, primarily when it comes to work in the personnel group, but also when it comes to having an awareness of the work. They have difficulty in placing themselves in a professional context. The kindergarten teacher's role as supervisor, is very important.

1. Innledning

I norske barnehager er andelen ansatte uten barnehagelærerutdanning høy. Hele 40 % prosent av personalet i barnehagen kategoriseres som såkalt ufaglærte. I mange barnehager er det også ansatt barne- og ungdomsarbeidere, og denne gruppen har utdanning på videregående nivå som er rettet mot arbeid med barn og unge. Ansatte i barnehager uten barnehagelærerutdanning betegnes ofte som assistenter, og i de fleste barnehager er assistentene i overtall. Dette kan stå i kontrast til mange av de faglige krav og forventninger som finnes til barnehagen som en samfunnsinstitusjon.

I dag er det mange forventninger til at de ansatte i barnehagen skal øke sin kompetanse. Disse forventningene kommer først og fremst fra statlig hold. I 2013 kom *Kompetanse for fremtidens barnehage*, en strategi fra kunnskapsdepartementet med ulike tiltak som skal bidra til å øke kompetansen, heve status og rekruttere flere barnehagelærere til barnehagen. Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Lovdata, 2017) kom i slutten av april 2017. Her presiseres det at en av styrers oppgaver er å legge til rette for at personalet i barnehagen deltar i kompetanseutvikling. Stortingsmelding 19 (2015-2016) *Tid for lek og læring* understreker at de ansatte må jobbe med å utvikle sin kompetanse. Det vises også til en sammenheng mellom personalets kompetanse og kvaliteten på barnehagetilbudet. Stortingsmelding 21 (2016-2017) *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* vies barnehagens rolle et kapittel. Her fremheves det blant annet at kompetanse og utdanning er to av de mest effektive faktorene for kvalitet i barnehagen, som staten har en stor mulighet til å påvirke. Et av målene for videre arbeid er å styrke de ansattes kompetanse ytterligere. Ulike stortingsmeldinger og kompetanseplaner er med på å forme kravene og forventningene til personalet i barnehagen. Når kravene her i stor grad handler om kompetanse og dette kommuniseres i samfunnet, og i den debatten som foregår, påvirker det barnehagen som en arena for læring og utvikling. Forventningene til barnehagen øker. Det fører til et stort ansvar for barnehagelærere når barnehagen har en så stor andel ufaglærte assistenter.

Vi vet imidlertid ikke så mye om hvordan assistentene forstår og tenker om det arbeide med kompetanseheving. Hva er deres rolle i arbeidet med å øke kompetansen i barnehagen? Hvordan stiller de seg til å øke sin egen kompetanse? Innen hvilke områder opplever de mestring i sitt arbeide? Hva mener de er barnehagelærers rolle i forhold til assistentens faglige utvikling? Hva slags kompetanse mener assistentene er viktig for personalet i barnehagen? Dette er ulike spørsmål jeg stiller meg, og ønsker å finne svar på. Jeg er

nysgjerrig på å finne ut mer om hvordan assistentene opplever disse prosessene og hva de mener er deres rolle. Dette er hva min oppgave undersøker.

I barnehagefeltet satses det på mye. Språk forstås som viktig. Dette vektlegges i stor grad fra statlig hold. Og det kobles blant annet til barnehagen som en viktig arena for tilpasset opplæring og tidlig innsats. På denne måten kan man si at barnehagen får en kompensatorisk rolle, og barnehagen er et tiltak som ses på som viktig når det gjelder eks. flerspråklig barn. Det er også sterke føringer i forhold til hvordan barnehagen kan være viktig i forhold til å gi barna et godt grunnlag for videre skolegang. Dette handler om at forskning viser at grunnlaget for videre læring legges tidlig (Dickinson & Proche, 2011). Dette kommuniseres ut til barnehagene. Mange kommuner og barnehager har som en direkte konsekvens av dette valgt å jobbe med språk som satsningsområde for barnehagen. Som barnehagelærer har jeg en stor interesse for barns språkutvikling og på hvilke måter man kan jobbe aktivt med å legge til rette for et godt språkmiljø i barnehagen. Jeg ser at min jobb påvirkes både ovenfra i forbindelse med de føringer som legges. Den påvirkes også nedenfra, gjennom de samtalerne jeg har med assistenter i egen barnehage. Til sammen blir min praksis påvirket fra ulike hold, og jeg har ved flere anledninger reflektert over at jeg mangler en god nok innsikt i hvordan jeg skal kunne formidle faglig kunnskap på en best mulig måte til mine assistenter. Jeg har derfor valgt å avgrense min oppgave til å fokusere på kompetanseheving i relasjon til språk.

Jeg ønsker i denne oppgaven å se på barnehager som jobber med språk som satsningsområde og hvordan assistentenes rolle er i dette arbeidet. Noen av spørsmålene jeg er interessert i å finne svar på er om det jobbes jevning med språkarbeid i personalgruppen og ut mot barna. Er det slik at alt personale i barnehagen deltar i dette arbeidet? Ønsker assistentene å jobbe med kompetanseheving i barnehagen? Assistentene er som tidligere nevnt en stor gruppe i barnehagen, og det vil være viktig at de er delaktige i et slikt arbeid.

Problemstillingen blir da: *Hvordan oppfatter assistentene seg selv og sin egen rolle i forhold til arbeidet med språk som satsningsområde i barnehagen.*

1.1 Tidligere forskning på assistentenes rolle i barnehagen.

Meistring av førskulelærarrolla i eit arbeidsfelt med lekmannspreg (MAFAL) er et prosjekt som ble startet i 2009. Da ble spørreskjemaer sendt ut til både styrere, pedagogiske ledere og assistenter i 1000 barnehager. Med en svarprosent på ca. 60 prosent mente man å ha samlet inn et materiale som er tilnærmet representativt (Håberg & Vatne, 2010). Det er Høgskulen i Volda og Senter for profesjonsstudier ved Høgskolen i Oslo som står bak prosjektet. Dette er en av få studier som har hentet inn mye informasjon om assistentene i barnehagen. Det er ulike spørsmål man har ønsket å belyse, og det er blitt delt opp i ulike delprosjekter som bidrar til dette. De to hovedspørsmålene i studien omhandler innholdet i barnehagen og hvordan ufaglærte og faglærte jobber sammen. I det første delprosjektet er profesjonalisering det jeg ønsker å tak i, siden jeg mener det påvirker arbeidshverdagen i barnehagen. I det neste delprosjektet kommer man mer konkret inn på arbeidsdelingen i barnehagen (Håberg & Vatne, 2010). Dette er mer direkte sammenlignbart i forhold til mine intervjuer. Men jeg velger å fokusere på et konkret fagområde.

Det er blitt publisert tre doktorgradsprosjekter som har tilknytning til dette prosjektet. Liv Ingrid Aske Håberg (2015) disputerte med avhandlingen *Didaktisk arbeid i barnehagen. Kvalitativ studie av korleis assistenter og barnehagelærarar planlegg, gjennomfører og vurderer samlingsstund og femårsklubb*, Gerd Sylvi Steinnes (2014) disputerte med avhandlingen *Profesjonalitet under press? Ein studie om førskulelærarar si meistring av rolla i lys av kvalifiseringa til yrket og arbeidsdelinga med assistentane* og Mette Løvgren (2014) disputerte med avhandlingen *Professional boundaries. The Case of Childcare Workers in Norway*. Ved siden av dette har flere forskere jobbet med prosjektet. Dette er det største kunnskapstilfanget vi har innen dette området fra Norge. I Danmark har Bent Olsen (2007) i sin doktorgradsstudie hatt fokus på arbeidsfordelingen mellom barnehagelærere og assistenter.

Det viktigste for min oppgave er at disse har hentet inn assistentenes stemme. Disse er viktige å ha med som et grunnlag for hva vi vet om assistenter og deres rolle i barnehagen. Det er forholdsvis lite forskning på assistentenes rolle i barnehagen, de fleste som forsker innenfor barnehagefeltet har konsentrert seg om pedagogene eller andre aktører innen feltet. I Bent Olsen (2007) sitt arbeide i Danmark har han fulgt assistenter i flere barnehager i en periode. Her ser finner han en såkalt horisontal deling av arbeidsoppgaver, dette gjelder det praktiske arbeidet. Men han finner heller ikke noe spor av kunnskapshierarki i barnehagene. Det er kun

en av barnehagene som har en arbeidsfordeling mellom rene og skitne oppgaver. Her har assistentene ansvaret for ukentlig rengjøring av ulike leketøy. Dette rullerer mellom assistentene, og pedagogene inngår ikke her. Olsen finner også at det varierer hvilke roller de ansatte har på avdelingene. Dette er ikke statisk. I noen tilfeller tar assistenten lederrollen, mens pedagogen går inn i en tilskuerrolle eller en assistentrolle. Videre ser Olsen (2007) i egen og andres forskning at pedagogene fremstår som redde for å fremheve seg selv og sin utdanning som bedre enn barne- og ungdomsarbeiderne og de ufaglærte assistentene på avdelingen. Dette kan være en av grunnene til at barnehagelærere har vanskeligheter med å fortsette å bruke et faglig språk etter endt utdanning. Liv Ingrid Aske Håberg (2015; 2016) er opptatt av at den flate strukturen ikke nødvendigvis er så flat. Hun ser i sin forskning at selv om barnehagelærere gjør mange praktiske oppgaver og assistentene bruker mer tid sammen med barna, så gjøre barnehagelærerne et stort arbeid som ikke nødvendigvis er synlig. Hennes forskning viser at selv om assistentene er aktive i gjennomføringen av samlingsstunder, så har ofte barnehagelærerne en større rolle i planleggingen og vurderingen av aktivitetene, og ofte er det slik at pedagogen legger føringene. Mye av den planleggingen og evalueringen som gjøres synes ikke på avdelingen, og hun spør om dette utenfra kan ses på som barnehagelærernes tause kunnskap, siden det ikke artikuleres godt nok for omverdenen (Håberg, 2016). Barnehagelærere har pedagogisk utdanning, mens det ikke er noe krav om utdanning for assistenter. På tross av dette utfører de like oppgaver og gjør i stor grad den samme jobben i barnehagen. Håberg (2016) mener derfor at man ved å måle og undersøke hvordan den praktiske gjennomføringen er ikke får kunnskap om barnehagelærers rolle som leder på en avdeling.

1.2 Hva konkluderer forskningen med?

Den forskningen som er gjort på området dreier seg i stor grad om arbeidsfordeling i barnehagen. Dette er dermed ikke interessant for meg å se nærmere på. Den kunnskapen som har kommet frem forholder jeg meg til i oppgaven, og det er interessant for å kunne avgrense mitt arbeid. Jeg synes det er interessant at det finnes lite forskning på assistentenes rolle i barnehagen, og jeg ønsker å finne ut noe mer om hvilke behov assistentene selv opplever å ha. Håberg (2016) problematiserer at man kun har målt arbeidsfordeling på avdelinger, men ikke sett nærmere på hvem som planlegger og vurderer arbeidet og hvem som faktisk styrer det pedagogiske arbeidet. Hun mener at å se på dette vil gi mer informasjon og sannsynligvis et annet bilde av situasjonen. Det er også problematisk at det forskes så lite på assistenter i

barnehagen. I de fleste barnehager er det to assistenter per pedagog, og dermed er assistentene en stor og uensartet gruppe ansatte i barnehagen som vi ikke vet så mye om. Håberg har tatt utgangspunkt i det innsamlede materialet i MFAFAL- prosjektet, og som en del av dette har hun valgt å bruke didaktisk arbeid i barnehagen som utgangspunkt for sine videre undersøkelser. Det viser seg her at barnehagelærernes arbeid ikke er synlig nok i barnehagen.

Olsen (2007) har pekt på at det i danske barnehager ikke alltid er pedagogisk leder som er den egentlige leder på avdelingen. Det kan være situasjonsavhengig, men det kan også være assistenter som i en stor del av tiden tar lederrollen. Jansen og Tholin (2006) har i sin rapport om gjennomføring av videreutdanning og involvering av alt personalet i en barnehage sett på hvordan videreutdanning av barnehagelærerne har påvirket resten av personalgruppen. Her kommer det blant annet frem av pedagogene synes det er slitsomt å veilede assistentene. Jansen og Tholin (2006) peker blant annet på at de er usikre på om det er en felles forståelse hos de pedagogiske lederne rundt hva som legges i en lederrolle i barnehagen. Moser, Jansen, Pettersvold, og Aanderaa (2006) har i en rapport om etter- og videreutdanning i barnehagesektoren sett på behovet for kompetanseheving i barnehagen og pekt på at styrere mener det er assistentene og fagarbeidere som har størst behov for kompetanseheving. Mens hos barnehagelærere mener styrerne at mer kunnskap om lederrollen kunne være nyttig. Undersøkelsene på dette området viser at barnehagelærere får et større tilbud om kompetanseheving gjennom kurs enn assistenter. Det er også relativt vanlig med felles kompetanseheving i barnehagen (Moser et al., 2006), slik som felles kursing eller opplæring på personalmøter. 75 % Styrerne i barnehagene mener at heldagskurs er den beste alternativet når det gjelder kurs. Samtidig stilles det spørsmål om assistentene og barnehagelærerne skal kunne like mye. Rapportene viser også at barnehagelærere ønsker mer kunnskap innen barns språkutvikling. Med utgangspunkt i den forskningen som allerede er gjort ønsker jeg å se på hvordan assistentene opplever sin rolle i språkarbeidet i barnehagen, om de opplever å ha kompetanse innen dette området, og hva er deres motivasjon for å oppnå mer faglig kunnskap.

1.3 Vinkling

For å angripe mitt problem har jeg først presentert en fremstilling av den forskningen som allerede er gjort, slik at jeg kan bruke dette som et sammenligningsgrunnlag i min egen oppgave. Vi vet en del om temaet, men jeg ønsker så å snevre inn og se på assistenter i forhold til språkarbeidet i barnehagen. Jeg mener at det blir nødvendig å belyse barnehagen som en

språklæringsarena, og hvilken betydning dette har for barns språkutvikling, under dette kommer også begreper som tilpasset opplæring, inkludering, barns medvirkning og læringssyn til å bli belyst og satt inn i en faglig sammenheng. Ved siden av dette er kunnskap og kompetanse to begreper jeg mener er viktige for å belyse assistentenes rolle i barnehagen. Her blir også begrepene taust kunnskap, profesjonalisering og ledelse viktige for min oppgave. I dette spenningsfeltet er kvalitet et viktig begrep, som jeg velger å styre unna i denne oppgaven. Debatten som foregår er kompleks, og jeg er redd for at det å legge vekt på dette begrepet ville tatt fokuset vekk fra min problemstilling. Resultatene fra mine undersøkelser vil bli drøftet av lys av teorikapittelet.

1.4 Avgrensning

Jeg velger å avgrense mitt tema til å dreie seg om assistentenes opplevelse av sitt arbeid med språk i barnehagen. For å kunne komme nærmere innpå dette ønsker jeg å intervju assistenter i barnehagen. Siden assistentene er en stor og uensartet gruppe i barnehagen har jeg valgt å fokusere på de ufaglærte assistentene. «Fagarbeiderne er den ansattgruppen som i tillegg til barnehagelærerne og eventuelt andre pedagoger med tilleggsutdanning, har barnehagefaglig kompetanse» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 70). Altså velger jeg den ansattgruppen som er størst i barnehagen, og som ikke har en pedagogisk bakgrunn. Jeg kunne valgt flere tilnærminger, slik som observasjon, men dette kan virke motstridende da jeg spør etter assistentenes opplevelse. For å kunne kontrollere eller sjekke opplysningene jeg får og skaffe et sammenligningsgrunnlag velger jeg heller å forholde meg til den forskningen som allerede er gjort på området. For å holde fokus trenger jeg å kunne støtte meg til en samfunnsvitenskapelig metode og en vitenskapsteoretisk ramme. Den vitenskapsteoretiske rammen jeg har valgt er hermeneutikk. Dette gir meg en retning for hvordan jeg innhenter opplysninger, presenterer mine funn og hvordan rapporten blir utført.

1.5 Formålet med studien og forskerspørsmål

Formålet med studien er å rette søkelyset mot assistentene sin rolle i arbeidet med satsningsområder i barnehagen. Målet er å få kunnskap om assistentenes rolle i arbeidet i barnehagen og hvordan man gjennom denne kunnskapen kan bidra til å øke kompetansen i barnehagen. Det handler også om å skape bevissthet om de ulike rollene og fremheve hva som er forskjellen mellom en ufaglært assistent og en profesjonsutøver. Videre vil jeg se om det

finnes faglige begrunnelser i forhold til sammenhengen mellom dette og den posisjonen barnehagelærerprofesjonen har i samfunnet.

I norske barnehager er som nevnt en stor del av de ansatte assistenter, og mange av disse er ufaglærte. Virkeligheten kan for mange ansatte være at de ikke føler at de legitimeres for den jobben de gjør ifølge rapporten *Arbeidsmiljøet i barnehagen: En casestudie i 4 barnehager i offentlig og privat sektor*

«Men tenk på det ansvaret vi har, og den ubalansen ift lønn! Paradoksalt – mennesker tror og stoler på oss og gir oss deres mest dyrebare – barn. Men samtidig tror de at hvem som helst kan gjøre denne jobben (pedagog)» (Enehaug, Gamperiere & Grimsmo, 2008, s. 31).

For å besvare problemstillingen har jeg utarbeidet noen forskningsspørsmål som kan hjelpe med å holde fokus samtidig som jeg utforsker dybden.

- På hvilken måte opplever assistentene mestring i arbeidet med språk som satsningsområde.
- Hvilke deler av språkarbeidet mestrer assistentene?
- Hvilken kompetanse synes assistentene er viktig å ha når man jobber i barnehage?
- Hvordan bruker og tilegner assistentene seg faglig kunnskap om språk i barnehagen?

1.6 Struktur og innhold

I kapittel to tar jeg for meg bakgrunnsinformasjonen til prosjektet, og avklarer viktige begreper. Her beskriver jeg hvem assistentgruppen i barnehagen er sammensatt av, og hvor stor del de er av de ansatte i barnehagen. Videre redegjør jeg for hva tilpasset opplæring er, samt begrepene inkludering og barns medvirkning, og hvorfor dette er viktige begreper i barnehagesammenheng.

Kapittel tre tar for seg den teorien jeg bruker i drøftingen. Det er først profesjonalisering i barnehagen, og deretter begrepene kunnskap og kompetanse, herunder vil jeg også skrive om taus kunnskap og arbeidet med kompetanseheving i barnehagen. Videre tar jeg for meg ledelse i barnehagen, læringssyn i et systemperspektiv og i et sosiokulturelt perspektiv, tidlig innsats og barns språkutvikling.

I metodekapittelet, kapittel fire, redegjør jeg for den vitenskapsteoretiske forankringen dette prosjektet har. Jeg går også inn på mine metoder for datainnsamling og hvordan jeg har utført

kvalitative forskningsintervjuer, før jeg beskriver hvordan jeg har analysert data ved hjelp av meningsfortetning og meningsfortolkning.

I kapittel fem kommer drøfting av resultatene jeg har fått ved å tolke mine innsamlede data. Her tar jeg utgangspunkt i forskningsspørsmålene mine, som jeg bruker for å kunne svare på problemstillingen. Før jeg i kapittel seks avslutter med å presentere mine funn og hvilke konklusjoner jeg kan trekke ut av disse. Jeg vil også trekke noen linjer til hva dette kan ha å si for videre forskning på området.

2. Bakgrunn for prosjektet og viktige begreper

Denne masteroppgaven i tilpasset opplæring har fokus på assistentene i barnehagen. Jeg mener at ved å få mer kunnskap om denne ansattgruppen vil det kunne endre måten å jobbe på, slik at man bedre kan legge til rette for den tilpassede opplæringen, gjennom inkludering og medvirkning for barn i barnehagen. Denne oppgaven vil i første omgang være av relevans for pedagogene i barnehagen, for gjennom at pedagogene møter assistentenes behov for veiledning og kunnskapstilleggelse, vil slik jeg ser det, barna få et bedre opplæringstilbud.

Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2011) er et viktig dokument i barnehagen. Rammeplanen er lovfestet i barnehagelovens (2005) §2 om barnehagens innhold, og den er en forskrift for barnehagens innhold og oppgaver, som tittelen sier. Barnehagens årsplan og det daglige arbeidet skal bygge på rammeplanens intensjoner. Rammeplanen sier også noe om rollene i barnehagen og personalet.

«Som pedagogisk samfunnsinstitusjon må barnehagen være i endring og utvikling. Barnehagen skal være en lærende organisasjon slik at den er rustet til å møte nye krav og utfordringer. Kvalitetsutvikling i barnehagen innebærer en stadig utvikling av personalets kompetanse» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 22).

Barnehagen er i praksis barnas første møte med en opplæringsarena. Selv om barnehagen har et annet fokus enn skolen, er den ikke en arena for undervisning. Allikevel tilegner barna seg mye og viktig kunnskap som ses på som et grunnlag for videre læring. Da kunnskapsdepartementet ble opprettet i 2006 ble ansvaret for barnehagen flyttet hit sammen med hele skoleløpet, inkludert høyere utdanning. Dermed ble barnehagen knyttet tettere til opplæringsløpet. I april 2017 kom stortingsmelding nr 21 (2016-2017) *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Her fremheves barnehagens rolle i barns livslange læring. 24. april 2017 ble det vedtatt en ny forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Ny rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver trer i kraft fra 1 august 2017. Dette er et dokument som blant annet legger sterkere føringer for personalets rolle i barnehagen. Siden denne forskriften kom så sent i mitt prosjekt har jeg ikke kunnet vektlegge dette dokumentet i mitt arbeide med oppgaven.

Utover dette er det store lokale variasjoner i barnehagetilbudet. En positiv utvikling for barnehagesektoren de siste årene er at flere og flere barnehager klarer å sette inn barnehagelærere i pedagogiske stillinger. Barnehagelærermangelen blir mindre og mindre for

hvert år og samtidig blir flere barnehagelærere værende i jobben sin i større grad enn tidligere. Dette mener jeg er positivt for barnehagen som en arena med vekt på faglig kunnskap og profesjonsutøvelse. «Personalet og deres kompetanse er den viktigste enkeltfaktoren for at barn skal trives og utvikle seg i barnehagen» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 69). For at alle barn skal oppleve å være en del av et godt barnehagetilbud krever det mye av barnehagens ledelse og av personalgruppen. Kunnskapsdepartementet melder også at regjeringen vil jobbe med å styrke kompetansen blant barnehagens personale (2016).

2.1 Hvem er assistentene i barnehagen?

Jeg mener det er viktig å ha med seg kunnskap om hvem assistentene i barnehagen er, siden de er en stor og mangfoldig gruppe. Denne gruppen består av både fagarbeidere som utgjør 16% og andre som ikke har relevant utdanning eller ingen utdanning utover grunnskole. Den siste gruppen utgjør 40%. Til sammen utgjør hele assistentgruppen 56% av alle ansatte i norske barnehager. Til sammenligning er 39% av de ansatte i barnehagen barnehagelærere. De resterende prosentene utgjør merkantilt personale, vaktmestere og lignende (Kunnskapsdepartementet, 2016). Barne- og ungdomsarbeidere går inn i assistentstillinger i barnehagen, selv om disse har fagbrev, og en grunnleggende kunnskap om arbeid med barn og unge. De assistentene som defineres som ufaglærte har også en ulik bakgrunn. Ingeberg og Sørensen (2001) definerer det slik «En barnehageassistent er en person som under veiledning av styrer og pedagogisk leder er medansvarlig for driften av barnehagen» (s. 28). Dette sier noe om hvor diffus rollen kan være. Ulike tolkninger og lokale variasjoner avgjør hvor mye ansvar og hvilke oppgaver som kan tilfalle assistenter. Barnehageloven gir føringer for hvem som kan jobbe som styrer og pedagogisk leder i barnehagen, altså hvilke kvalifikasjoner som trengs. Om barnehagen ikke kan ansette kvalifisert personale må det søkes dispensasjon fra utdanningskravet. Når det gjelder assistenter derimot, er det eneste kravet at man kan legge frem en politiattest (Barnehageloven, kap. V).

Kari Pape (2010) trekker frem det hun mener er forskjellen mellom en assistent og en pedagogisk medarbeider. Hun sier at man som assistent kan være en pedagogisk medarbeider, men dette avhenger av hvordan jobben gjøres. Det krever innsikt i ulike pedagogiske temaer og problemstillinger. Her vil også forskjellene og rammebetingelsene i den enkelte barnehage være betydningsfull. Mange barnehager bruker stillingsbeskrivelsen pedagogisk medarbeider for sine assistenter. Slik jeg ser det betyr dette i beste fall at barnehagen ønsker å jobbe aktivt

med å øke den pedagogiske kvaliteten. Jeg ser allikevel ikke bort ifra at det kan ha en positiv signaleffekt at barnehagen bruker dette begrepet, da det tydeliggjør assistentenes rolle.

Assistentgruppen er den delen av personalet i barnehagen som tilbringer mest tid sammen med barna (Madland, 2008; Kunnskapsdepartementet, 2016). Steinnes og Haug (2013) rapporterer fra sitt arbeid med MAFAL prosjektet, at assistenter i barnehagen jobber direkte med barna 81% av arbeidstiden, mens barnehagelærere rapporterer om at 66% av tiden går til arbeid direkte med barna. Assistenter er i løpet av en arbeidsuke knyttet til vanlige arbeidsoppgaver i barnehagen hele tiden. Barnehagelærere har 33,5 time hvor de er bundet til vanlige arbeidsoppgaver i barnehagen, mens de resterende 4 timene er satt av til annet arbeid knyttet til rollen som pedagog. OECD mener at ubalansen i forhold til hvem som tilbringer mest tid med barna er en stor utfordring. Det er problematisk at det er de som har minst formell utdanning som tilbringer mest tid sammen med barna i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2016).

2.2 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er et pålagt arbeidsområde for grunnskolen, videregående skole og voksenopplæring. Når det gjelder barnehagen er det ikke like eksplisitt. I kapittel 1 i *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (Kunnskapsdepartementet, 2011) kommer dette frem i flere av underkapitlene. Man kan lese under punkt 1.9 at «Barn under opplæringspliktig alder er ikke en ensartet gruppe, og barn møter barnehagen med ulike forutsetninger. Likeverdige barnehagetilbud av god kvalitet krever derfor individuell tilrettelegging av tilbudet og lokal tilpasning av innholdet» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 23). Det kan leses som et gjennomgående tema i kapittel 1. I stortingsmeldingen *Lærelyst: tidlig innsats og kvalitet i skolen* (Kunnskapsdepartementet, 2017) knyttes barnehagen i enda større grad til utdanningsløpet. Her blir barnehagen tillagt en kompensatorisk rolle i kraft av at barn som går i barnehagen får et forsprang i forhold til andre barn.

Tilpasset opplæring kan ses og defineres på ulike måter. Det skilles gjerne mellom en smal og en vid forståelse. Den smale forståelsen retter seg gjerne inn mot individet. Her ser man etter konkrete og målbare tiltak som kan settes inn. Den vide forståelsen retter fokus mot selve organisasjonen og den pedagogiske praksisen. I denne oppgaven vil jeg fokusere på den vide forståelsen av tilpasset opplæring. Dette vil jeg gjøre ved å se på barnehagen i et systemperspektiv, som handler om hvordan det legges til rette for økt læring og deltaking.

Videre vil jeg se på et sosiokulturelt perspektiv, som handler om hvordan hvert enkelt individ og deres bakgrunn verdsettes og at innholdet i opplæringen er relevant og at læringen skjer i fellesskap. Jeg kobler disse perspektivene til barnehagens rolle i barns språkutvikling. Jeg vil så trekke linjer mot barnehagens rolle innen tidlig innsats.

2.2.1 Inkludering

Tilpasset opplæring i barnehagen innebærer blant annet å jobbe med å skape en inkluderende barnehage for alle. «Når begrepet [inkludering] her drøftes i relasjon til tilpasset opplæring er det fordi inkludering på mange områder helt eller delvis faktisk kan erstatte begrepet tilpasset opplæring» (Bachmann & Haug, 2006, s. 88). Samtidig problematiserer Bachmann og Haug (2006) inkluderingsbegrepet. De mener at ved å gå igjennom aktuelle dokumenter så sitter man igjen med fire viktige punkter for inkludering: å øke felleskapet, deltakingen, demokratiseringen og utbyttet. Samtidig vil de ulike punktene kunne jobbe mot hverandre. For å sette tilpasset opplæring og inkludering inn i et barnehageperspektiv vil jeg trekke frem *Inkluderingshåndboken: utvikling af leg, læring og deltagelse i dagtilbud* (Booth & Ainscow, 2007) som jeg anser som et viktig dokument. «Inkludering forudsætter en erkendelse af, at børn er forskellige, men omfatter samtidig et fokus på udvikling af fællesskaber» (Booth & Anisow, 2007, s. 7). For å kunne jobbe godt med dette bør barnehagens personale være endringsvillige. Dette krever både kunnskaper og et reflektert syn. «Arbejdet med at identificere og fjerne hindringer for et enkelt barn er ofte til gagn for de andre børn, hvis leg, læring eller deltagelse ikke i udgangspunktet giver anledning til særlig oppmerksomhet eller bekymring» (Booth & Anisow, 2007, s. 8). Dette handler om å oppdage og identifisere læringsbarrierer. I motsetning til et hinder, vil en barriere være mulig å flytte, og det vil kunne føre til positive endringer for hele gruppen. Inkluderingsarbeidet er også en viktig del av arbeidet med tidlig innsats i barnehagen. Samtidig kan arbeidet med tidlig innsats være initiert av andre føringer. Det kan ha et rent forebyggende, og ikke et spesialpedagogisk perspektiv. Et eksempel på dette er barnehager som har et særlig fokus på språk, noe kunnskapsdepartementet anbefaler og legger føringer for.

2.2.2 Barns medvirkning

For at barn skal kunne oppleve å være meningsfulle aktører i egne liv må de også få muligheten til å medvirke i sin egen hverdag, dette er nedfelt i barnehageloven. «Barn skal jevnlig få mulighet til aktiv deltagelse i planlegging og vurdering av barnehagens virksomhet. Barnets

synspunkter skal tillegges vekt i samsvar med dets alder og modenhet» (Barnehageloven, 2005, § 3). Til tross for at det kan synes enkelt, viser det seg at det er et vanskelig begrep som stadig blir drøftet. En vanlig misforståelse er å la barna skulle bestemme i alt som berører dem, eller å redusere det til å velge pålegg på brødsnivå. Medvirkning er noe som foregår i et fellesskap. «Det handler om at barn har rett til å bli sett og hørt som likeverdige subjekter, innenfor rammen av det fellesskapet de lever i» (Bae, 2009, s.10). Blant de små barna, og barn som ikke har kan uttrykke sine meninger verbalt er det særlig viktig å være lydhør ovenfor kroppsspråk og å tolke deres intensjoner. Sandvik (2007) mener de ansatte må se hvilke aktiviteter barna velger og hvor i rommet de plasserer seg, gjennom dette kan de finne hva barna opplever som meningsfylt. Det er også viktig å se hvor barna ser og hva de peker eller retter kroppen mot. Klarer man å fange opp dette kan det være en god hjelp i det didaktiske arbeidet, og man kan legge til rette for barns medvirkning. Dette mener jeg er en viktig del av personalets arbeid med språk i barnehagen, og samtidig en del av det vide perspektivet på tilpasset opplæring.

3. Teori

Det er mange assistenter i barnehagen og ikke like stor kunnskap om deres rolle i ulike utviklingsprosesser. Nyere undersøkelser har funnet at assistenter bidrar i det meste av det praktiske arbeidet i barnehagen. Pedagogene står for mer skoleforberedende oppgaver og typiske lederoppgaver som foreldresamtaler, å lede møter og har det overordnede ansvaret (Håberg, 2016). På selve avdelingen er ansvarsfordelingen stort sett jevn. I mange barnehager er det en forholdsvis flat struktur. På en del avdelinger kan man også finne assistenter som er den uformelle lederen. Flere barnehagelærere opplever å legge bort en del av sitt nylig tilegnede fagspråk når det begynner å jobbe. De begynner å snakke et språk alle forstår, og er kanskje redde for å ikke få med seg alle på avdelingen (Olsen, 2007). Jeg tror mange kan kjenne på at det er en utfordrende situasjon å være ung, nyutdannet og så bli leder for godt voksne, tydelige og erfarne assistenter som kjenner jobben ut og inn. Noen har til og med vært pedagogisk leder på dispensasjon i en periode. De kjenner barna, foreldrene, resten av personalet og de har mange meninger om hvordan jobben skal gjøres. Dette handler om ledelse, men det handler også om kultur og ikke minst om barnehagelærerprofesjonen. Jeg trekker en linje fra assistentenes rolle i barnehagens til barnehagelærerprofesjon og ledelse. For å belyse disse områdene tar jeg utgangspunkt i et avgrenset område, språkarbeid.

For at assistentene skal kunne yte best mulig i sin jobb, mener jeg at trenger en barnehagelærer som er en tydelig leder. Og for at barnehagelærer skal kunne veilede assistentene på en best mulig måte trenger de innsikt i hvordan assistentene opplever sin rolle i det faglige arbeidet i barnehagen. For å kunne få innblikk i de prosesser som foregår i barnehagen, velger jeg å se på ett konkret område, barnehagens språkarbeid.

Ved å komme nærmere inn på dette temaet ønsker jeg også å rette søkelyset mot barnehagen som en arena for profesjonalisering, og hvordan de ulike rollene, og særlig assistentrollen, påvirker dette. Jeg velger å ta opp mange ulike temaer i teoridelen. Jeg kommer derfor ikke til å gå dypt inn i hver enkelt del.

3.1 Profesjonalisering i barnehagen

Jens-Christian Smeby (2011) ser på profesjonaliseringsbegrepet, og setter det inn i barnehagekontekst. Han sier at profesjonalisering handler om å ha en spesialistkunnskap som gjør en egnet til å utføre visse oppgaver og samtidig utgjør det et skille mellom profesjonen og ufaglærte, men også mellom andre profesjoner. Her trekker han opp et skille mellom ekspertise og profesjon. Skillet går mellom det å tilegne seg kunnskap gjennom praktisk øvelse og å tilegne seg et teoretisk kunnskapsgrunnlag (Smeby, 2011). Et kjennetegn ved en profesjon er at den krever en bestemt form for høyere utdanning. Altså sertifiseres profesjonsutøveren til å utføre en bestemt type arbeid. Det er først og fremst teoretisk og vitenskapelig kunnskap som vektlegges (Grimen, 2008).

Pedagogikken har sammen med andre omsorgsykker tradisjonelt blitt sett på som et lekmannsykke. Med dette menes yrker hvor den personlige egnetheten har vært prioritert fremfor formell utdanning. Dette er også yrker hvor kvinner har vært sterkt overrepresentert. Den profesjonelle identiteten har vært svak, og det har vært og kan til tider fortsatt være enkelte som mener at dette er arbeidsoppgaver alle kan utføres sier Heggen (2008). En svakhet ved barnehagen som en profesjonsarena er den høye andelen av ufaglærte assistenter, samt en tidligere utbredt bruk av dispensasjoner. Det er som tidligere nevnt nå tendenser til at barnehagelærerne en yrkesgruppe som er blitt mer stabil i barnehagen.

For at man skal kunne snakke om en profesjon må det være en tydelig arbeidsdeling sier Smeby (2011). Her ser han blant annet at barnehagen har ulike grupper ansatte, som stort sett gjør den samme jobben. Det er også interessant at undersøkelser knyttet til MAFAL-prosjektet (Eik, Steinnes & Ødegård 2016; Håberg 2015; Håberg & Vatne 2010) viser at barnehagelærere og assistenter i stor grad opplever at de mestrer ulike aspekter ved jobben i like stor grad. Dette gjelder også at assistentene opplever å ha god nok kunnskap til å utføre ulike pedagogiske arbeidsoppgaver sammen med barna. Det at barnehagelærerprofesjonen ikke er tydelig nok kan være med å svekke de ansattes mulighet til å påvirke sin egen rolle. «Dette kan innebære at førskolelærerne får mindre innflytelse på hva som skal være de sentrale verdiene i barnehagen» (Smeby, 2011). Dermed kan man ifølge Smeby ikke snakke om en barnehagelærerprofesjon. For at det skal kunne snakkes om en profesjon mener han at det må være en enighet om at det er noen som sitter på mer kunnskap og har en profesjonell autoritet. I dette tilfellet er hverken barnehagelærerne eller assistentene enige om i hvor stor grad

barnehagelæreren har en viktig faglig rolle i barnehagen, dette kommer frem i forhold til hvordan både assistenter og barnehagelærere svarer i forhold til arbeidsdeling i barnehagen.

«Dette kan bidra til at førskolelæreren spesielle kunnskapsgrunnlag blir usynliggjort. En grunnleggende utfordring er å gjøre kunnskapen synlig for andre. Hvis førskolelærere ikke synliggjør sin spesifikke kompetanse, samtidig som de vurderer assistentene til å være like kompetente som de selv, kan de undergrave sin egen profesjon og profesjonelle utvikling» (Eik, Steinnes og Ødegård, 2016, s. 12).

I rapporten Arbeidsmiljøet i barnehagen melder mange av informantene om en opplevelse av at den jobben og innsatsen de legger ned ikke speiles i hverken lønn eller anseelse i samfunnet. Dette mener de kan eksemplifiseres gjennom f.eks. hvordan NAV har en praksis med å sende arbeidsledige til barnehagene. De ansatte mener selv at det kreves en god del personlig egnethet for å jobbe i barnehage, det er altså ikke en jobb hvem som helst kan eller bør utøve. Mangelen på anerkjennelse i samfunnet for den jobben som gjøres går for mange ut over selvbildet. Andre har klart å flytte fokuset fra hva andre mener om den jobben de gjør til å fokusere på at de selv opplever jobben som både meningsfull og givende (Enehaug, Gamperiene & Grimsmo, 2008). Barnehagelærere står i noe mange vil kalle en vanskelig rolle hvor de må balansere mellom mange ulike krav og behov.

For profesjonaliseringsprosjektet er det derimot ikke et poeng at alle skal kunne gjøre alt. Det skal være en forskjell på assistenter og barnehagelærere. Dermed kan dette synes som en krevende oppgave. «I et profesjonsperspektiv skal førskolelærere verne om profesjonens egne grenser som et ledd i styrking av profesjonens status. Samtidig har de ansvar for å bidra til at medarbeidere får hevet sin kompetanse» (Eik, Steinnes og Ødegård, 2016, s. 15). Dette er et regnestykke som ikke går helt opp. I andre profesjoner er grensene mer tydelige, noe som bidrar til en klar arbeidsfordeling. Skal man forsøke å trekke noen konklusjoner blir det at om valget står mellom å ha en flat arbeidsfordeling eller å høyne den faglige kunnskapen i personalgruppen, så er det den faglige kunnskapen som må høynes.

3.2 Kunnskap og kompetanse

«Det engelske begrepet knowledge blir ofte oversatt med kunnskap. I dette ligger en vid betydning av kunnskap som like gjerne kan benevnes med kompetanse» (Kvistad og Søbstad, 2005, s. 112). Kunnskap og kompetanse er altså to begreper som ikke er entydige, og de griper inn i hverandre. Kvistad og Søbstad (2005) mener at kompetanse er en videre betydning av kunnskap. I store norske leksikon defineres kunnskap slik: «Kunnskap, viten, lærdom,

erkjennelse eller innsikt» (Holmen, 2014) Mens kompetanse beskrives på denne måten: «Kompetanse, evne eller kvalifikasjoner, f.eks. til å uttale seg, inneha en stilling eller treffe en beslutning» (Store norske leksikon, 2009). Kompetanse er en praktisk bruk av kunnskapen man innehar, enten den er implisitt eller eksplisitt. Kvistad og Søbstad (2005) mener det er riktig å skille mellom en profesjonell kompetanse og en erfaringsbasert kompetanse i barnehagen. Da legger de til grunn at hovedskille er at barnehagelærere og styrere har den profesjonelle kompetansen, mens assistentene har den erfaringsbaserte kompetansen. Det er den erfaringsbaserte kompetansen som jeg kommer til å knytte til begrepet taus kunnskap.

3.2.1 Taus kunnskap

Taus kunnskap, uartikulert kunnskap eller implisitt kunnskap er kunnskap man ikke kan sette ord på at man har. Ofte kan man snakke om praksiser man har, og man vet de er riktige, men det blir vanskelig å si hvorfor. Det kan det forklares som en følelse, det bare er der. Jeg velger her å bruke Polyanis (1983) begrep taus kunnskap. Jeg velger bort de andre begrepene, selv om det er nyanser innenfor alle. *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* bruker dette begrepet. Den tause kunnskapen sies ofte å være en stor del av den praksisen som finnes i barnehagen. Vi gjør noe fordi det kjennes riktig. Dette kan ses på som et problem, siden en stor del av dem som jobber i barnehagen er ufaglærte. Det er mange av dem som jobber etter det man «vet» er riktig, men samtidig kan denne kunnskap ikke redegjøres for. Ikke minst kan barnehagene oppfattes som en arena hvor taus kunnskap kan ha for stor legitimitet. Polyani henviser til Platon når han skriver «Han sier det er absurd å søke løsningen på et problem; for enten vet du hva du ser etter, og da er det ikke noe problem, eller du vet ikke hva du ser etter og da kan du ikke forvente å finne noe» (Polyani & Ra, 2000, s. 30-31). Man kan altså gjemme seg bak den tause kunnskapen og unngå utvikling.

For å eksemplifisere dette tar jeg utgangspunkt i Ulla (2011). Hun mener at faren ved å godta taus kunnskap er at man unngår en kritisk gjennomgang av for eksempel omsorgsbegrepet i barnehagen. Omsorg er noe som forventes å ligge i mennesker, men hva bør omsorg bestå av i barnehagen. Ved å velge kritiske tilnærminger kan man ifølge Ulla, (2011) unngå at man ser på barnehagens innhold som en selvfølgelighet. Både kritiske og feministiske tilnærminger vil kunne være med å avdekke underliggende strukturer i barnehagen som vi ikke klarer å se i det daglige. Så for å styrke barnehagesektoren mener jeg den tause kunnskapen er noe man bør ta tak i. Hvis man jobber for å synliggjøre den kunnskapen og kompetansen som finnes, kan man skape en faglig sterkere sektor med flere medarbeidere som er trygge på at de gjør en god jobb.

Innen skoleforskning bruker Dreyfus og Dreyfus (1986) uttrykket fra novise til ekspert. Med dette beskriver de en læringsprosess som handler om hvordan man tilegner seg kunnskap og ferdigheter. De ulike trinnene kalles: novise, avansert nybegynner, kompetent, profesjonell og ekspert. I denne prosessen er implisitt læring viktig. Det er gjennom erfaring, altså å prøve seg frem og å få veiledning at man lærer, og blir en ekspert. Ut fra denne modellen kan ikke en ufaglært bli en ekspert, til det trenger man å kunne koble faglig og teoretisk kunnskap. Samtidig kan man heller ikke bli en ekspert uten praksis. Man kan ikke lære alle typer kunnskap ved å lese teori. Dette er relevant i barnehagesammenheng, da en praktisk tilnærming til læring kan være nyttig for assistenter. Det kan også være en motivasjon for å sette ord på det Polyani kaller taus kunnskap.

De siste 20 årene har man funnet andre måter å forstå kunnskap på. Mennesker tilegner seg kunnskap ved at enhver sanseopplevelse lagres implisitt. I hjernen er dette sammenvevd med den følelsesmessige opplevelsen av hendelsen. Dette fører ved senere anledninger til at vi gjør vurderinger ut fra hva vi følte og syntes sist vi var i en liknende situasjon (Bjørklund, 2008). Dette kan sammenlignes med hvordan bevegelser automatiseres. Hjerneforskning har fått en mye større betydning innen pedagogikk de siste årene, og dette kan være med på å gi andre perspektiver på kunnskapstilegnelse og ulike typer kunnskap.

Nå har jeg presentert ulike typer taus kunnskap. I min videre bruk av begrepet legger jeg til grunn en videre forståelse enn det Polyani (1983) la til grunn. Når jeg allikevel velger å bruke dette begrepet er det fordi det er begrep som er aktivt i bruk både i barnehagen og i styringsdokumenter.

3.2.2 Kompetanseheving i barnehagen

I dette delkapitlet velger jeg å komme med eksempel på hvordan kompetansehevingstiltak har fungert i praksis i en barnehage, og hvordan de pedagogiske ledere og styrere ser på dette.

I 2003 inngikk høgsolen i Vestfold et samarbeid med en lokal barnehage om kompetanseheving i personalgruppen. Barnehagelærerne tok 30 studiepoeng i pedagogisk utviklingsarbeid og alt personalet ble involvert i noen studiesamlinger og veiledninger. Barnehagelærerne forpliktet seg til å drive et utviklingsarbeid på avdelingene (Jansen & Tholin, 2006). I evalueringene av prosjektet viser det seg at barnehagelærerne satte stor pris på forelesninger med bilder og praktiske eksempler. I hverdagen er det også slik at barnehagelærerne oversetter og bruker et enklere språk enn det de har lært i grunnutdanningen.

Dette var ikke i tråd med det Jansen og Tholin (2006) hadde forventet. De trodde at barnehagelærerne skulle sette pris på å kunne få jobbe aktivt med fag, men det tok tid før de begynte å lese og bruke litteraturen. I vurderingen av prosjektet sier barnehagelærerne at de strever med å formidle sin nye kunnskap til avdelingens personale. Det tar for mye tid, og de er usikre på hvordan de skal legge det frem. I samme rapport mener styrere at det er assistenter som har størst behov for kompetanseheving. Styrerne mener at pedagogene trenger mer kompetanse innen ledelse (Tholin & Jansen, 2006). Styrere er også spurt om hvordan kompetansehevingen best kan utføres i barnehagen. Her sier 75% at heldagskurs er den beste formen på kompetansehevingstiltak (Moser et.al, 2006).

3.3 Ledelse i barnehagen

Det finnes mange perspektiver på ledelse i barnehagen, i denne oppgaven har jeg valgt Bøe og Hognestad sine perspektiver. I det materialet jeg har brukt her er ledelse knyttet til kunnskapsutvikling i barnehagen. Dette er et perspektiv som jeg mener er relevant i forhold til min problemstilling, og jeg opplever at det har gitt meg et annet blikk på ledelse. Assistentenes rolle i barnehagen påvirkes av lederne. Dette innebærer hvordan styrer og pedagogene på avdelingen jobber. Marit Bøe (2011) sier at det handler om å gjøre barnehagen til en læringsarena hvor de ansatte både kan lære sammen, men også av hverandre. Det er styrer som har det overordnede ansvaret for å sørge for at resten av personalet får den veiledningen de trenger. Meningen med den læringen og de prosessene som foregår er at den skal øke kvaliteten i barnehagen, og da først og fremst kvaliteten på det pedagogiske arbeidet.

Bøe og Hognestad (2014) har undersøkt hvordan pedagogiske ledere oppmuntrer til og fremmer kunnskapsutvikling i barnehagen. De peker på det er viktig at pedagogisk leder utøver hybrid lederskap. Med hybrid lederskap menes det at ulike situasjoner krever ulike typer ledelse. Lederen skal bidra som veileder, som rollemodell, som en støtte og ved å være den som setter den pedagogiske praksisen ut i livet ved at kunnskap deles. Pedagogisk leder må være tilstedeværende i kunnskapsutviklingen som foregår blant personalet i barnehagen. Personalet må selv bidra til å øke sin egen kunnskap og samtidig bidra til å dele den kunnskapen de har tilegnet seg med kollegaer. Selv om alle må bidra, er det pedagogisk leder som har det overordnede ansvaret for at dette skjer på hver enkelt avdeling. Intensjonen fra kunnskapsdepartementet er at gjennom de ansattes læring skal barna sikres et bedre barnehagetilbud, og både barn og voksne skal oppleve å være en del av et inkluderende

felleskap (Bøe, 2011). For at dette skal fungere i praksis trenger man pedagoger med kunnskap om ledelse.

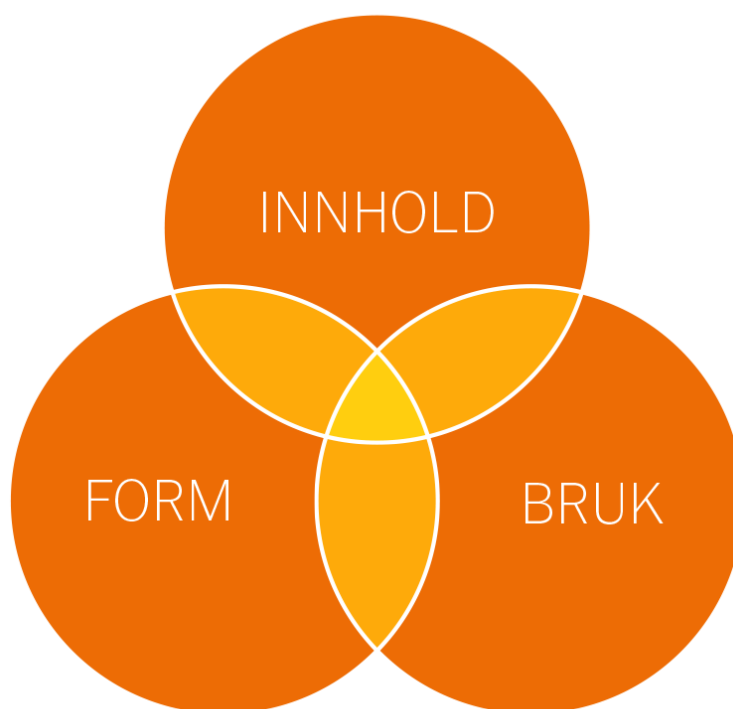
Når det gjelder ledelse mener også Bøe at barnehagens flate struktur kan by på utfordringer. «Ved at hele personalgruppen gjør mange av de samme oppgavene uavhengig av yrkesutdannelse, så kan det ha bidratt til likhet og en lite synlig og klar ledelse» (2011, s.90). Noe som igjen kan føre til et større fokus på praktiske oppgaver og føre til at fokuset på læring og utvikling ikke blir prioritert. Bent Olsen (2011) finner i sine undersøkelser også at det pedagogiske personalet holder mye av sine kunnskaper for seg selv. Grunnen til dette er at de ønsker å opprettholde et godt arbeidsmiljø og ikke vil virke dominerende ovenfor de som har liten eller ingen utdanning.

Videre kan det være en utfordring i barnehagen at kjønnsfordelingen blant de ansatte er skjev. Det er en stor overvekt av kvinner i barnehagen. Kvinner blir i større grad enn menn knyttet til omsorg. Problemet er at dette kan føre til mindre krav til personalet i barnehagen. Dette kan synliggjøres gjennom hvordan pedagogene legger bort mye av det fagspråket de har tilegnet seg gjennom utdanning. Grunnen kan da være at de pedagogiske lederne er redd for at assistentene skal føle et for stort press, og bli usikre på hvordan de skal utføre sin egen rolle. Altså blir tolkningen av omsorg at man skal vise hensyn til sine medarbeidere og passe på at alle får sine behov og ønsker dekket sier Bøe (2011). På den måten blir lederrollen redusert til en koordineringsrolle. Men her mangler den viktige faglige kunnskapen som også assistentene trenger å ha tilgang til. Jeg mener at alle trenger kritisk refleksjon rundt egen praksis. Dette bør pedagogiske leder legge til rette for, selv om det kan ta tid å få disse prosessene i gang.

3.4 Barns språkutvikling.

For å kunne diskutere assistentenes opplevelse sin egen rolle i barnehagen, var det viktig for meg å snevre det inn til et konkret fagområde. Gjennom denne innsnevringen opplever jeg å ha fått et klarere fokus på arbeidet for min egen del. Samtidig er jeg spesielt opptatt av barns språkutvikling i barnehagen, og ved å koble disse to interessante områdene sammen opplever jeg å jobbe med noe jeg brenner for, og som gir erfaringer og innspill som jeg kan ta med videre i egen jobb. Jeg gir her en kort fremstilling av barns språkutvikling og hvilken rolle barnehagen har i dette.

For å illustrere det grunnlaget barn trenger for å kunne bruke språket både muntlig og skriftlig har Bloom og Lahey (1978) laget en modell:



Figur 1 Bloom og Laheys språkmodell fra Udir, 2015. Språk i barnehagen: - Mye mer enn bare prat. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

De tre komponentene innhold, bruk og form, og det er først når de ulike delene berører hverandre at det skapes en helhetlig forståelse. Språkets form, den lingvistiske siden, deles inn i fonologi, morfologi og syntaks. Innholdssiden er semantikken, altså meningsinnholdet i ord og setninger. Språkets bruk er den pragmatiske siden som handler om hvordan bruker og tolker språket i en sosial kontekst (Sæverud, Forseth, Ottem & Platou, 2012). For at barna skal ha en god språkutvikling, både muntlig og etter hvert skriftlig, er det viktig at barna opplever et rikt språkmiljø i barnehagen hvor de ulike komponentene i modellen overlapper hverandre.

Når barn lærer språk er det ulike prosesser som foregår. De lytter og prøver ut språket, og etter hvert systemiseres det. Dette skjer ikke av seg selv, og i denne prosessen er det utrolig viktig for barna å kunne utforske språket sammen med gode rollemodeller. En nøkkel er samtalen mellom barn og voksne. «For førskolelærere, lærere og andre som arbeider med barn, er det viktig å kunne følge med i barnas språkutvikling og ha et fagspråk som gjør det mulig å beskrive utviklingen til enhver tid» (Høigård, 2006, s. 109). Dette krever at barnehagelærere

er gode på å observere og følge med på barns utvikling. Det vil også være en fordel med systematisk arbeid med språkstimulering i barnehagen. Det bør legges til rette for at hele personalgruppen kan kjenne betydningen av, og metoder for å støtte barns språkutvikling. «God praksis finner sted når ideer til aktiviteter og teoretisk innsikt anvendes i forhold til et barns behov og i forhold til de mål som settes for den pedagogiske virksomheten» (Hagtvedt, 2002, s. 21).

3.4.1 Barns språkutvikling i barnehagen

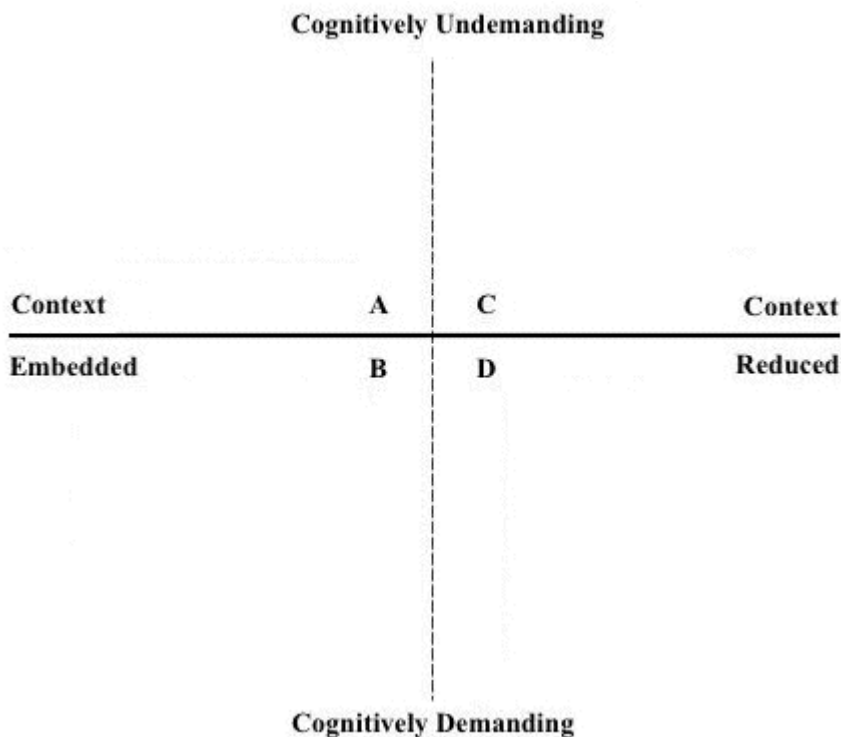
I Tidlig språkstimulering og livslang læring – en kunnskapsoversikt konkluderer Aukrust (2006) med at det er en sammenheng mellom kvaliteten i de tidlige språkerfaringene barn får i førskolealder og tekstforståelse lenger ut i skoleløpet. Det ses også en sammenheng mellom barns ordforråd i slutten av barnehagealderen og når de er blitt voksne. Dette betyr at de som har et stort utviklet ordforråd i slutten av barnehagealder vil ha tilegnet seg et prosentvis mye større ordforråd som voksen enn en med et lite ordforråd i slutten av barnehagealderen. Disse funnene taler for at barnehagen er en viktig arena for livslang læring. Stanovich (1986) mener begrepet Matteus-effekten er beskrivende å bruke om barns språkutvikling, de barna som kan mye i en tidlig alder, vil lære mer i løpet av livet. Det er noen områder hvor Aukrust (2006) påpeker at det trengs mer forskning. Aspekter som berører er minoritetsspråklige barn, gutter og koblingen mellom talespråk og fagspesifikk læring i skolen.

Barns språk utvikler seg i et samspill med de omgivelsene de er i. Allerede når barna begynner i barnehagen har de et grunnlag for sin videre språkutvikling. Barnehagens oppgave er å sørge for å gi alle barn god språkstimulering, som bidrar til en positiv utvikling av barnas språk, også etter at barna er gått ut av barnehagen. Gjennom samtaler er vi med på å støtte og utvide barnas ytringer. Små babyer kan ha lange sekvenser med turtaking, lyder og kommunikasjon som er med på å utvikle kommunikasjonsferdigheter. Etter hvert som barna blir eldre vil samtalene få et annet innhold, og barna blir beviste på språkets oppbygging. Dette kan føre til spennende utforskning av lyder, rimord og overgeneraliseringer sier Hoel, Wagner og Oxborough (2011). «Det kan se ut til at barn som tidlig får tilstrekkelig stimulering og utviklingsstøtte til å utvikle sitt talespråk vil komme inn i læringsforløp som understøtter læring senere i livet» (Aukrust, 2006, s. 32). Dette støtter Høier (2010), og refererer til forskning som viser at barnehagens arbeid med språkstimulering påvirker barnas prestasjoner de første årene i grunnskolen. Disse resultatene er uavhengig av språkstimuleringen barna får i hjemmet. Det er også bred enighet i forskningen om at språket har konsekvenser for den kognitive utviklingen. Videre viser den

at barns ordforråd når de begynner på skolen, har sammenheng med deres videre grunnlag for lesekompetanse. For å bli en kyndig leser må man ha et stort ordforråd, men man må også ha språklig bevissthet. Den språklige bevisstheten kan økes ved å rette oppmerksomheten mot språkets form, bruk og innhold. Barnehagepersonalets arbeid med språkstimulering i barnehagen er derfor viktig for barnas videre utvikling. Herunder kommer måten man snakker med barna på, leder oppmerksomheten inn mot språket, deltar i f.eks. rollelek og er med på å modellere språket og utvide ytringer for barna i praktiske situasjoner (Alstad, 2013; Dickinson & Porche, 2011).

I praksis handler dette om hvor mye språklig støtte som gis og hvordan man kan jobbe med å utvide barnas språklige forståelse. Fra å fortelle et eventyr og bruke konkrete kan man gå videre til å leke eventyret, og la barna fortelle eventyret selv. Man går fra å snakke om her og nå til å snakke om det skal skje eller har skjedd. Ved å bruke språket variert og både med og uten kontekstuell støtte, får barna gode utfordringer i hverdagen. Dette kaller Alstad (2013) å strekke språket. Alstads forskning omhandler andrespråksdidaktikk, men perspektivene rundt arbeid med språk velger jeg å anse som relevante i forhold til assistentene i barnehagen sitt syn på språkarbeid. Hvor bevisst man jobber med språk påvirker hvordan arbeidet gjennomføres.

For å illustrere dette velger jeg å benytte Cummins kvadrantmodell. Modellen består helt enkelt av et kryss med en vannrett og en loddrett linje. Dette skaper fire rom hvor man kan plassere bruken av språket. Kognitivt krevende eller ikke krevende er plassert på den loddrette linjen. Kontekstuavhengig og kontekstavhengig er plassert på den vannrette linjen. Denne modellen kan være med på å bevisstgjøre hvor vi legger hovedfokuset når det gjelder språkstimulering i barnehagen, og hvor langt man kan strekke barnas språklige ressurser (Alstad, 2013).



Figur 2 Cummins kvadrantmodell fra Alstad, 2013, s. 50. Barnehagen som språklæringsarena: En kasusstudie av tre barnehagelæreres andrespråksdidaktiske praksiser. Oslo: UiO.

3.5 Læringssyn

Det er ulike syn på barns læring, og jeg ønsker å trekke frem et sosiokulturelt syn på læring i forhold til hvordan man jobber med og støtter barns språkutvikling i barnehagen. John Dewey er kjent for frasen «learning by doing», han mente at man lærer av erfaringer og at vi hele tiden har med oss våre erfaringer i nye møter. Det er også et viktig poeng for Dewey at kroppen og hodet ikke er fristilt fra hverandre. Han var derfor skeptisk til læring hvor barna sitter stille og får påfyll av kunnskaper. Barn bør heller koble erfaringer og teori, dette fører til refleksjon og læring, og gjør dem forberedt til å bli deltakere i et samfunn (Dewey, 2001; Farrall, 2012). Jerome Bruner argumenterer for å se læring som et spiralprinsipp, en progresjon, hvor den kunnskapen man tilegner seg fører til at man samtidig forstår hvordan man løser lignende oppgaver. Vi gjentar og bygger på med nye, utvidede kunnskaper. Han mener også at det er viktig at barna får kunnskaper når de er nysgjerrige og klare for læring, ikke holde igjen til det «rette tidspunkt» hvor en tenker at barna er klare for kunnskapen. Motivasjon er her en viktig faktor (Bruner, 2001; Farrall, 2012).

Lev Vygotsky (2001) presenterer sonen for den nærmeste utvikling som viktig tilnærming til forholdet mellom læring og utvikling. Han tar utgangspunkt i de erfaringene og kunnskapene barnet allerede har og mener at ved et riktig forhold mellom støtte og utfordring vil barnet strekke seg etter ny kunnskap. Han mener at den kognitive utviklingen følger et visst mønster. Et barn må erfare og oppleve andres bruk av de høyere mentale funksjoner før det selv kan internalisere funksjonene og bruke dem på en selvstendig måte. Det samme gjelder språk (Farrall, 2012; Vygotsky, 2001). I disse prosessene blir også anerkjennelse viktig. Barna må ses og verdsettes for den de er og samtidig støttes til å ønske å strekke seg. De trenger gode tilbakemeldinger og ikke tomme ord. De skal med andre ord både oppleve at det å øve fører til at de blir bedre og mer kompetente, samtidig som de skal få oppleve en trygghet i at de er verdt nok i egenskap av å være den de er (Berge, 2012; Unneland, 2012).

3.5.1 Systemperspektiv

For barnehagepersonalet er det nyttig å ha med seg kunnskap om perspektiver på læring i møtet med barn i barnehagen. Dette handler om hvordan man tilpasser opplæringen i et systemperspektiv. Det kan være nyttig å kjenne ulike modeller for språklæring, slik at man kan hjelpe til med å gi barna et bredt grunnlag før leseopplæringen begynner (Farrall, 2012). Språklig og sosial kompetanse er knyttet tett sammen, og må jobbes med på alle nivåer i barnehagen, både på barnehage-, avdelings- og individnivå (Ertesvåg, 2003). Mennesker drives av både indre og ytre motivasjon, barnehagepersonalet kan være med å skape interesse og glede rundt språkstimulerende situasjoner slik at barna oppsøker denne typen aktiviteter og forbinder det med noe positivt.

Det er særlig den indre motivasjonen som kan berøres når det gjelder å finne magien og gleden i f.eks. høytlesing, samtaler, sanger og hyggelige måltider (Ryan & Deci, 2000). I barnehagen har man rom for fleksibilitet og mulighet til å la barnas interesser være med å styre planene. I det språkstimulerende arbeidet vil mange oppleve at det er barn som er vant til å lese bøker hjemme som kommer først til når det skal leses høyt. Disse barna har gode erfaringer med høytlesing, og de har også erfaringer når det kommer til samtale rundt litteraturen. Andre barn har få erfaringer med bruk av litteratur, og kan holde seg litt i bakgrunnen. Derfor er det ekstra viktig å være bevisst på at alle barn får tilbud om å delta i de språkstimulerende aktivitetene. Dette kan løses gjennom å etablere lesegrupper osv. Leseprosessen må planlegges, både når det gjelder hvilken bok som skal brukes, hvilke barn som skal være med, hvor lesingen skal foregå og hvilke spørsmål som kan få i gang en samtale (Solstad, 2008).

Barnehagen skal ifølge rammeplanen være en arena som bidrar til sosial utjevning (Kunnskapsdepartementet, 2011), dette kan defineres på ulike måter. Pope (2011) problematiserer dette da rammeplanen ikke legger føringer for hvordan dette arbeidet skal utføres. Hun mener at i verste fall bidrar barnehagen og pedagogene gjennom sitt arbeide til å opprettholde forskjeller istedenfor å minske dem. Pope trekker frem to ulike perspektiver på dette arbeidet.

I det første perspektivet kan vi se det i forhold til utviklingspsykologi. Barnehagehverdagen er variert, og det kommer an på hvordan de ansatte er i samspill med barna. Det har også en stor betydning hva vi fremhever. Om vi leter etter feil og mangler så finner vi det. Når vi finner noe negativt, søker vi gjerne en forklaring. Der vi finner forklaringer settes det gjerne inn tiltak. «Hjelpen består av å oppdage og identifisere avvik tidlig, for deretter å iverksette tiltak. Det blir i ulike sammenhenger satt likhetstegn mellom det «å hjelpe» barn på denne måten, og pedagogisk arbeid med sosial utjevning» (Pope, 2011). Problemet øker når rammene blir for smale og for få barn passer inn der man ønsker. Der vi ser noe som er positivt, søker vi sjelden å finne forklaringer.

Det andre perspektivet som trekkes frem er utdannings- og utjevningspolitik. Gjennom politiske dokumenter legges føringer for hvordan barnehagen skal jobbe med sosial utjevning. For å kunne begynne dette arbeidet tidlig ses det som en fordel at barn går i barnehage. Det brukes ulike insentiver for dette, blant annet kan man søke om fritak fra foreldrebetaling, og gratis kjernetid er forsøkt i blant annet Oslo. En hovedtanke bak dette er at barnehagen, gjennom å være en læringsarena, kan være med på å gi alle barn et likt grunnlag så tidlig som mulig, uavhengig av foreldrenes sosiokulturelle bakgrunn. (Pope, 2011).

I bunn og grunn kan det se ut til at det hele kan reduseres til en tanke om at barnehagen skal være en arena som kan være med å øke sosial mobilitet. Gjennom den læringen som foregår i barnehagen skal barna være bedre rustet til skolehverdagen. Og gjennom det grunnlaget de har med seg, skal man på sikt sørge for at barna som voksne har muligheter til å ta sine egne valg og ha mulighet til å ta høyere utdanning enn sine foreldre. Samtidig vet man at den sosiale mobiliteten ikke er så høy som man ønsker. Og gjennom målinger ser man at hvor man bor, foreldres bakgrunn, kjønn, altså ulike sosiokulturelle faktorer fortsatt har mye å si. Det er ikke så lett å bryte ut av disse mønstrene. Pope (2011) mener at pedagoger må velge å rette fokus mot sosial rettferdighet, fremfor sosial utjevning.

3.5.2 Sosiokulturelt perspektiv

I det sosiokulturelle perspektivet blir foreldresamarbeid viktig. Når personalet i barnehagen blir kjent med foreldrenes verdier og normer, og barnehagen jobber mot et verdifelleskap og et interessefelleskap kan dette føre til forsterkende sosialisering. Barnet vil møte voksne som drar i samme retning, og oppleve trygge rammer. Dette vil kunne føre til at barna får et bedre læringsutbytte, både i barnehagen og videre i skolen. (Sand, 2008). Dette betyr ikke at man er enige om alt, men at man klarer å samarbeide og respektere hverandres verdier.

Om man klarer å se på kulturelle forskjeller som en berikelse, og samtidig skape et miljø hvor barna og foreldrene får bruke sine tilgjengelige ressurser, vil det være et bedre miljø for læring. Et eksempel på dette er flerspråklige barns arbeid med identity texts. Ved å jobbe med denne metoden kan barna lære gjennom å få bruke den kunnskapen de allerede har tilegnet seg, og de får en positiv forsterkning i forhold til å bruke de språkene de mester. Foreldre vil også i større grad kunne oppleve å være en støtte for sine barn (Cummins & Early, 2011; Moll, Amanti, Neff & Gonzalez, 1992).

I praksis viser det seg at foreldrenes sosioøkonomiske bakgrunn har mye å si for hjem-skole-samarbeidet. Det er de foreldrene med mest formell utdanning som deltar mest i samarbeid med skolen, og de som har en annen kulturell eller sosial bakgrunn deltar minst. Konsekvensene av dette er store når man ser at barns leseutvikling i fjerdeklasse har sammenheng med foreldres bakgrunn (Bæck, 2010; Leppänen, 2006). Et godt samarbeid kan føre til at disse forskjellene kan reduseres. I et sosiokulturelt perspektiv må vi også være rede til å gi barn med en flerspråklig eller flerkulturell bakgrunn et tilbud som er med på å støtte opp om deres identiteter. Dette er like viktig som å gi barn med atferdsproblematikk eller barn med handikap en god og meningsfull hverdag. Mange elever med norsk som andrespråk ender opp med å beherske både morsmål og norsk på et lavere nivå enn majoritetsspråklige barn. Dette tydeliggjør at det er viktig å ta grep tidlig.

3.6 Tidlig innsats

Vatne og Gjems (2014) henviser til frafallet i videregående skole og hvordan mange unge ikke når det forventede nivå for lese- og skriveferdigheter. Tiden frem til skolestart er en veldig viktig periode for barns språkutvikling, og samtidig viser en undersøkelse at mange nyutdannede barnehagelærere er usikre på hvordan de kan sette ord på sin praksis (Eik, 2014).

De som har mange års erfaring vektlegger språklig kompetanse i større grad. Der det er behov for innsats, tiltak eller samarbeid, skal dette settes i gang tidlig. Barnehagen er ment å være en arena for sosial utjevning, og dette krever rutinert, forebyggende arbeid hvor man jobber for å kunne dekke hvert enkelt barns behov (Befring, 2016; Hagtvedt & Horn, 2012; Nilsen, 2014). Man er mye mer opptatt av forebygging og hva som kan fremme positiv utvikling hos barn nå enn tidligere. På dette feltet er det også sterke politiske føringer. Det har blant annet vært diskusjoner rundt systematisk kartlegging i barnehagen, og meningene er blandede. Pettersvold og Østrem (2012) er skeptiske og mener det kan føre til at vi måler det som er lett å måle, noe som kan føre til et fattig læringsmiljø. Barn blir ikke bedre av å måles. Fra nasjonalt hold argumenteres det for å kartlegge alle barns språk i barnehagen på et systematisk vis, nettopp for å kunne legge til rette og støtte barnets utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2011). Samtidig er det viktig å ikke bruke kartlegging kun for å ha «papirene i orden». Der det er grunn til bekymring skal det settes i gang tiltak eller kartlegges mer grundig (Hoel, et al., 2011). «Praktiseringen av all god pedagogikk og spesialpedagogikk er i realiteten forebyggende virksomhet» (Befring, 2012, s. 146).

Befring (2016) deler opp tidlig innsats i to ulike nivåer. På den ene siden har man det systematiske arbeidet som settes i gang i tidlig alder, blant annet av helsestasjoner gjennom opplysningsarbeid. Andre tiltak som å jobbe på systemnivå i barnehagen med f.eks. strukturert språkstimulering vil være tiltak alle barn har utbytte av. Det kan også være tiltak rettet mot enkeltbarn når man ser tendenser til at barn har ulike vansker. For en del barn kan det være forbigående, i andre tilfeller er det begynnelsen på mer omfattende og mer varige tiltak. Dette berører det første nivået i den spesialpedagogiske tiltakskjeden (Hagtvedt & Horn, 2012). Når det er behov for eller usikkerhet skal man også være tidlig ute å koble inn andre instanser, i barnehagen er dette ofte PPT.

I Finland får de dette til i større grad enn i Norge, noe som fører til at bruken av spesialpedagogiske tiltak avtar i løpet av skoleårene, mens i Norge øker det i løpet av skolegangen (Kunnskapsdepartementet, 2006). Dette vil også kunne være stigmatiserende for de elevene det gjelder, med tanke på at forskningen viser at de ofte tas ut av klasserommet for å få spesialundervisning (Bachmann & Haug, 2006). Den tidlige innsatsen vil være en viktig del av arbeidet i et forebyggende perspektiv. Gjennom forebyggende arbeid kan barns motstandsdyktighet bli bedre, og dette kan være med på å forebygge mot risikofaktorer, og føre til mer resiliente barn. I alt arbeid med barn og unge er det viktig å være til stede, og jobbe for å fremme en positiv livsholdning (Befring, 2016). I dette perspektivet har assistentenes syn

på og engasjement rundt arbeidet med språk i barnehagen en viktig komponent. Dette handler også om å ha kunnskap om hvorfor det å jobbe mye med språk i barnehagen er viktig i det lange løp. I barnehager hvor det jobbes med språk som satsningsområde er dette muligens en faktor som påvirker, og virker forebyggende. Men det forutsetter at det jobbes etter planer som gjennomføres i hverdagen, og når ut til hele personalgruppen.

For å sikre et godt arbeid med språkstimulering i barnehagen er det viktig å sørge for god kunnskap på området. Barnehagen bør være en lærende kultur, her er kunnskapsdeling viktig, både innad i personalgruppen og i arbeidet med barna (Mørkeseth, 2012). Barnehagelærere er nok blitt mer bevisste på at barnehagen er en viktig arena for livslang læring, samtidig ønsker man å være tilstede i barnas her-og-nå perspektiv. Dette kan oppleves som krevende, men samtidig kan det føre til at barnehagelærerne og de andre ansatte i barnehagen får en styrket faglig bevissthet (Berge, 2012). Med tanke på det samfunnsmandatet barnehagen har er det viktig å inkludere alle barna i aktiviteter som utvikler språket. De barna som ikke er vant til språkstimulerende aktiviteter er de som i et forebyggende perspektiv har størst behov for det. Dette handler også om å ha et bevisst forhold til barns medvirkning i barnehagen. Det er noen valg barna kan og bør ta selv, mens det er andre valg som er for viktige til at vi kan legge ansvaret på barnet.

4. Vitenskapelig metode

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for mitt valg av vitenskapsteoretisk tilnærming og metode. Temaet for oppgaven er hvordan assistentene ser seg selv og sin egen rolle i forhold til arbeidet med fagområdet språk og kommunikasjon i barnehagen. For å kunne dykke ned i dette er det viktig for meg å ha en vitenskapsteoretisk retning og en plan når jeg skal forsøke å oppnå ny innsikt innen dette spesifikke området. Et middel for å oppnå denne innsikten er å velge en forskningsmetode som kan hjelpe meg med å kaste lys over problemstillingen.

4.1 Vitenskapsteori

«Én definisjon av vitenskap er systematisk produksjon av ny kunnskap» (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 142). For å få til dette sier Kvale og Brinkmann (2015) at nøkkelen ligger i å presentere den allerede eksisterende kunnskapen som finnes på området. Hvis ikke mister hele forskningsopplegget mye av sin verdi. Den vitenskapsteoretiske tilnærmingen er de brillene jeg tok på meg i det jeg begynte dette arbeidet. Med andre ord er det den vitenskapsteorien jeg har valgt som utgangspunkt for mine utforskninger og min skriftlige rapport. I denne oppgaven har jeg valgt en hermeneutisk tilnærming til kunnskapstilegnelse. Hermeneutikken handler om at kunnskap er en prosess som stadig er i utvikling og endring. I første omgang er hermeneutikken relevant i forhold til mine tolkninger av tidligere forskning på området. Videre påvirket den informasjonen jeg hentet inn. Min kunnskapstilegnelse var relevant for hva jeg senere analyserte av resultater. Dette gjaldt tekster jeg leste og i forhold til tolkningen av mine innhentede data. I drøftingsdelen vil det være en vekselvirkning mellom teori og empiri, men de vil være styrt av mine nye erfaringer og de kunnskaper jeg har tilegnet meg i løpet av prosessen.

Problemstillingen er viktig for hvilken metode jeg har valgt å bruke. I denne oppgaven spør jeg om assistentenes opplevelse, og jeg valgte derfor intervju som metode. Jeg ønsket å kunne finne ut mer om hvordan assistentene opplever sin rolle i barnehagen, og valgte å snevre inn til et spesifikt fagområde, slik at jeg fikk en innfallsvinkel og en ramme å forholde meg til. Dette er en kvalitativ metode, hvor man søker å gå i dybden på et smalt felt. Når det gjelder den vitenskapsteoretiske tilnærmingen, så ønsket jeg å bruke hermeneutikken som en ramme for mitt arbeid. Jeg forsøkte å bruke egne erfaringer og kunnskaper til å gjøre meg bedre kjent med et område innen barnehagen som ikke har hatt så stort fokus i tidligere forskning. Den

empirien jeg hentet inn gjennom intervjuene var subjektiv. Det var ingen fasitsvar, men de samlede opplevelsene til flere kunne allikevel være med på å gi indikatorer på noe som kan ses som tendenser. Samtidig ble selve arbeidet med teori og tolkning av intervjuene også en hermeneutisk prosess.

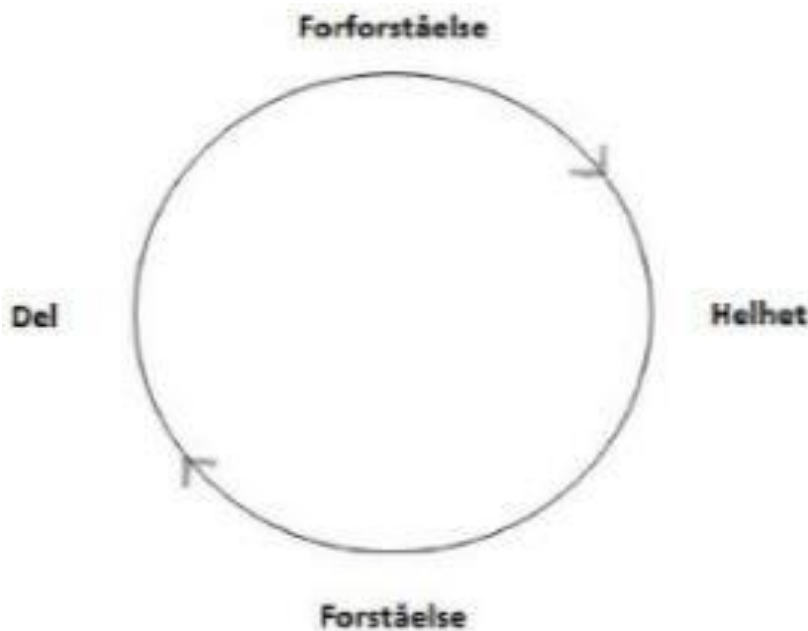
Det å være assistent i barnehagen er noe jeg har flere års erfaring med, og det ble gjennom hele prosessen viktig å reflektere over hva som var den kunnskapen jeg gikk inn i dette prosjektet med og hva jeg tilegnet meg underveis. Min forforståelse kan ikke løsriveres fra arbeidet med denne oppgaven, dette er en del av den hermeneutiske sirkel, se figur 1. Når jeg valgte å bruke intervju som en metode for innsamling av data handlet det om et ønske å få innblikk i noe som ikke sto klart for andre. Jeg ønsket å få dypere kunnskap om dette temaet. Postholm (2010) sier at den kvalitative forskningen har blitt til gjennom et ønske om å forstå andre menneskers handlinger eller tanker. Dette handlet ikke om noe som er direkte målbart. Johannesen, Tufte og Christoffersen (2016) sier at det å velge en kvalitativ metode er ønskelig når man vil bli bedre kjent med områder som det er forsket lite på eller når man søker å forstå fenomener på en utfyllende måte. Gjennom den kvalitative og kvantitative forskningen som er gjort om assistenter i barnehagen mener jeg å finne lite som dekker mitt spesifikke område. Samtidig er den tidligere forskningen nær nok tematisk til at jeg kan støtte meg på det som allerede er gjort, og samtidig søke å komme ut med ny og viktig kunnskap om assistentenes rolle i barnehagen som er veldig dagsaktuelt.

4.1.1 Hermeneutikk

Hermeneutikken handlet i begynnelsen om tolkning av tekster sier Alvesson og Sköldberg (2008). Hermeneutikkens røtter går helt tilbake til antikken, og gjennom tiden har det vært utvidelser i ulike retninger. Det var i hovedsak bibeltekster eller andre klassiske tekster som var innebefattet av en hermeneutisk fortolkning (Krog, 2014). I den nyere tid er tekstbegrepet blitt betydelig utvidet, og vi kan nå snakke om en forståelsesteori. Det er særlig Hans-Georg Gadamer som har vært viktig for å utvide det hermeneutiske feltet med sitt verk *Sannhet og metode* (Krog, 2014).

I dag er den hermeneutiske sirkelen viktig for tolkning av tekster. Selve tekstbegrepet er blitt utvidet og kan også gjelde tale, eller nedskrevet tale. I det man for eksempel har transkribert et intervju, kan man si at det er en tekst, og arbeidet kan dermed analyseres som en tekst. Den hermeneutiske sirkel viser oss hvordan vi kan tolke den kunnskapen vi tilegner oss. Det er en

prosess som aldri stopper, og denne prosessen kan ses som en vekselvirkning mellom helhet og del, forforståelse og forståelse, og mellom deltolkninger, tolkningsmønstre, dialog og tekst (Alvesson & Sköldberg, 2008, s.212). Den kunnskapen vi har fra før er gjennom våre tolkninger med på å danne ny kunnskap. De valg eller tolkninger vi foretar oppstår ikke i et vakuum, men på bakgrunn av de valg vi har tatt tidligere, men også de konsekvenser disse valgene har hatt (Krogh, 2014).



Figur 3 Den hermeneutiske sirkel. Basert på Krog (2014).

Prosesen som foregår gjennom våre tolkninger kaller Gadamer for vår forståelseshorison, og med det mener han to ting. For det første er vår forståelse ikke forutsetningsløs, vi er på en eller annen måte innenfor en horisont. For det andre vil vi ikke være på stedet hvil, det vil stadig være nye kunnskaper og nye horisonter (Krogh, 2014). I denne oppgaven vil mitt arbeid med temaet ha en hermeneutisk tilnærming. Jeg vil aldri kunne klare å løsrive meg fra mine erfaringer og min forforståelse. Den teorien jeg leste og siden valgte å presentere, vil være med å forme hvordan jeg tolker de svarene som jeg fikk i intervjuene. Jeg kunne heller ikke å løsrive meg fra mine erfaringer når jeg skal lagde en intervjuguide. Det vil hele tiden være en vekselvirkning. Ved å være bevisst på dette håpet jeg å kunne legge meg selv og mine erfaringer mest mulig til side, for så å kunne få et innblikk i hvordan andre opplever disse spørsmålene og den rollen de er i. Dette kan også illustreres med en spiral. Spiralformen gir et mer visuelt bilde på den prosessen som foregår. Ved siden av at det går i sirkelbevegelser viser spiralen at forståelseshorisonen utvides underveis i en prosess. Hver gang jeg leste en ny teori

vurderte jeg min empiri på en annen måte, og jeg tolket det annerledes på grunn av en utvidet referanseramme.

«Hermeneutikken i morderne varianter består av forsøk både på å lage en metodelære for fortolkning av meningsfulle fenomener, og på å beskrive vilkårene for at forståelse av mening skal være mulig» (Gilje og Grimen, 1993, s. 143). Meningsfulle fenomener er både tekster og muntlig tale, det kan også være adferdsmønstre. Felles for disse er at de må fortolkes for å kunne forstås. Dermed mener jeg intervjuer vil være en god metode for å samle inn meningsfulle fenomener. Når jeg spør etter informantenes meninger, får jeg deres tolkninger av sin arbeidshverdag. Med dette materialet må jeg forsøke å fortolke informantenes intensjoner. Jeg må altså foreta hermeneutiske fortolkninger i mitt arbeid. Jeg hadde med meg egne erfaringer fra arbeid både som ufaglært assistent og som pedagogisk leder i barnehagen. Dette var sammen med den fagkunnskapen jeg tilegnet meg i forbindelse med studiet og det å dykke ned i faglitterære tekster om både samfunnsvitenskapelige metoder og ulike teoretiske perspektiver. Alt dette var med på å forme og endre min forforståelse, og det er ikke noe jeg kunne legge ifra meg, det har preget mitt arbeid. Jeg måtte samtidig ta et skritt bakover og tolke og analysere svarene jeg fikk ut fra andre menneskers opplevelser. Johannesen, Tufte og Christoffersen (2016) sier at man ved å velge enkelte perspektiver på forskningen, velger man samtidig bort andre. Dermed vil det være deler av forskningsområdet som er blitt belyst, og andre deler som er blitt værende urørt.

4.2 Datainnsamling

Selv om jeg har valgt en metode for datainnsamling ser jeg at jeg underveis i prosessen har forholdt meg til flere typer data. Disse ulike typene data valgte jeg å kalle primærdata og kontekstualiserende data. Tabellen og oppsettet har jeg lånt fra Alstad (2013). Mitt arbeid er mye mindre omfattende, men det er viktig for meg å få frem at jeg har brukt ulike typer data. Kontekstualiserende data var noe jeg ikke hadde reflektert så mye over, før jeg satt med informasjon fra styrere i barnehagene, og hadde et behov for å adressere det. Etter dette ble det tydelig for meg at jeg hadde flere typer kontekstualiserende data. Disse er relevante for analysen og min tolkning av de data jeg har samlet inn.

Primærdata	
Intervjudata.	4 intervjuer: 2 timer lydopptak. Transkribert.
Kontekstualiserende data	
Barnehagens hjemmesider.	Om barnehagens satsningsområder. Årsplaner.
Informasjon fra styrere.	Tilegnet i yrkessammenheng.
Informasjon på kommunens nettside.	Kurs- og kompetanseplaner. Om språkarbeid i barnehagen.

Figur 4 Oversikt over innsamlede data. Oppsettet er basert på Alstad (2013).

Primærdata er den innsamlede empirien, intervjuene, som jeg tolket og analyserte. Den kontekstualiserende dataen hadde en annen rolle. Før jeg tok kontakt med barnehagene brukte jeg tid til å gjøre meg kjent med barnehagens satsningsområder ved hjelp av deres hjemmesider. På den måten var dette med på å forme mitt utvalg. Jeg trengte dermed ikke å ta kontakt med barnehager som ikke var i målgruppen. Informasjon fra styrere er data jeg har tilegnet meg i jobbsammenheng. I det jeg har kommet over noe som har vist seg å berøre min oppgave har jeg også forsikret meg om at dette er data jeg kan bruke, ved å be om et muntlig samtykke. Informasjonen fra kommunens nettside brukte jeg senere i prosessen, som en kilde til å sjekke opplysninger rundt praktiske forhold om kursing og kompetanseutvikling i kommunen.

4.2.1 Dobbel hermeneutikk

Begrepet dobbel hermeneutikk henspiller til at forskere må forholde seg til en verden som allerede er fortolket. Dermed må forskeren kjenne til informantenes begreper om verden for å kunne tolke deres utsagn. Dette er avgjørende for å kunne tolke. Det er altså en forutsetning at forskeren søker forståelse av det meningsinnhold som informantene la i sine begreper sier Giddens (1976). Når jeg som forsker skal forholde meg til dobbel hermeneutikk betyr det at jeg må fortolke de fortolkningene jeg får fra mine informanter. Dette gjelder både den informasjonen jeg henter inn gjennom intervjuer men også informasjon som jeg får på andre måter. Samtidig må jeg forholde meg til min rolle som forsker, barnehagelærer og tidligere

assistent i barnehagen. Det handler altså om det doble settet med rammer for mening som forskeren skal forholde seg til. På den ene siden har man språket som aktørene, altså informantene, bruker. Dette kan kalles erfaringsnære begreper. Så har man erfaringsfjerne begreper, disse er knyttet til metaspråket i vitenskapen. Begrepene erfaringsnære og erfaringsfjerne begrepet er hentet fra Geertz (1983). Gilje og Grimen (1993) sier at samfunnsvitenskapen er fanget mellom dette. Altså hvilke begreper som skal brukes. Erfaringsfjerne begreper kan ved bruk bli tilegnet i dagligspråket og bli et erfaringsnært begrep.

4.3 Kvalitativt forskningsintervju

Et intervju er en samtale mellom to eller flere personer hvor målet er at den som gjennomfører intervjuet skal komme ut med ny kunnskap, eller få bekreftet eksisterende kunnskap. Uansett hvor formelle eller uformelle rammene rundt intervjuet er, så er det en samtale med et formål, og partene er ikke likestilte. Intervjueren vil være i en posisjon med definisjonsmakt. «Det krever en fin balanse mellom intervjuerens ønske om å innhente interessant kunnskap og hans respekt for intervjupersonens integritet etisk sett» (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 35). Av den grunn er det utrolig viktig å være etterrettelig i sitt arbeid som forsker og følge etiske retningslinjer.

Når det gjelder kvalitative intervjuer står intervjueren forholdsvis fritt til å velge hvordan det skal gjennomføres. «Siden det finnes få forhåndsbestemte eller standardiserte prosedyrer for hvordan disse intervjuene skal utføres, må mange metodologiske beslutninger fattes på stedet, mens intervjuet pågår» (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 35). Her kan man som forsker jobbe for å skape en struktur og en plan for arbeidet som sikrer at de som er deltakere i det samme prosjektet blir fremstilt etter samme premisser. Dette kan blant annet gjøres ved å ha en intervjuguide som presenteres likt for alle deltakere. Prøveintervju er også en viktig del av dette arbeidet, fordi det er med på å kvalitetssikre intervjuet og forskeren har mulighet til å endre intervjuguiden før intervjuene skal gjennomføres. Det kvalitative forskningsintervjuet har andre forutsetninger enn det kvantitative forskningsintervjuet. Men, muligheten til å gå i dybden og å få mer utdypende kunnskap om fenomener kan i mange tilfeller veie opp for disse utfordringene.

4.3.1 Intervjuundersøkelsen

Da jeg skulle utforme og gjennomføre min undersøkelse støttet meg på Kvale og Brinkmann (2015) sine syv faser for en intervjuundersøkelse, med det formål å gjøre en grundig jobb, og jeg mente det var viktig å finne en god struktur på arbeidet. «...jo bedre man har forberedt intervjuet, desto høyere kvalitet får den kunnskapen som produseres i intervjusamspillet, og desto lettere vil etterbehandlingen av intervjuene være» (s. 135). De syv fasene er tematisering, design, intervjuing, transkribering, analysering, verifisering og rapportering. Selv om jeg støttet meg på disse punktene, har jeg ikke strukturert rapporten i tråd med deres anbefalinger. Jeg peker derfor på hvor de enkelte punktene kan finnes, dersom de ikke dukker opp i dette kapitlet.

4.3.2 Tematisering

Det første punktet var å tematisere hva jeg ønsket å undersøke, å finne frem til tidligere forskning på området og så formulere forskningsspørsmål. Dette måtte gjøres før man valgte metode (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette har vært en veldig stor del av arbeidet med denne oppgaven, og til tider har jeg spurt meg selv hva jeg egentlig driver med, for det kjentes mange ganger som om jeg sto på stedet hvil. En dag løsnet det, og først da kunne jeg se hvor stor verdi dette arbeidet har hatt. Tematiseringen finnes i innledningen av denne oppgaven.

4.3.3 Design

Når jeg hadde kommet frem til tema, var det på tide å planlegge arbeidet. Her handler det om hvordan man kan innhente den kunnskapen man trenger for å kunne belyse temaet. Dette gjøres gjennom å gjøre seg kjent med aktuell forskning og faglitteratur på området. Gjennom teorien blir man videre kjent med den spesifikke delen av fagområdet. Dette hjelper til med å snevre inne, og det blir tydeligere hvor det er interessant å hente inn mer informasjon. Det er viktig å legge ned tid i å utarbeide en god intervjuguide, spørsmålene som skal stilles må være relevante og godt gjennomtenkte. «Forskerens oppgave blir dermed å beskrive en setting eller et fenomen så autentisk som mulig, vel vitende om at beskrivelsen gjelder akkurat den utforskende settingen eller fenomenet i det tidsrommet forskningsarbeidet ble gjennomført» (Postholm, 2010, s. 130). Det første skrittet var å utarbeide en intervjuguide. Når denne var gjennomarbeidet og klar for å brukes, utførte jeg et prøveintervju. Dette var være med å fortelle om jeg burde gjøre endringer. Det var også viktig at jeg kunne øve meg på hele intervjusituasjonen på forhånd.

Når det gjelder antall informanter finnes det ulike anbefalinger. Postholm (2010) anbefaler å benytte seg av så få som mulig. «Dersom forskeren velger tre personer, kan han eller hun ved hjelp av intervju klare å finne en felles essens eller den sentrale opplevelsen som er fellesnevneren eller kjernen i forskningsdeltakernes opplevelse av erfaringer innenfor rammene av et mindre forskningsarbeid» (Postholm, 2010, s. 43).

Før selve arbeidet med intervjuer kan ta til må det finnes noen å intervju. Det må på en eller annen måte gjøres et utvalg. I dette tilfellet tok jeg utgangspunkt i en kommune. Dette kalles et bestemt utvalg. I kvalitativ forskning kan dette være positivt, da man sørger for at utvalget passer til de rammene som er trukket opp for prosjektet. Jeg sendte tidlig ut en forespørsel rundt arbeid med språk i barnehagen, og to barnehager svarte positivt. Jeg tok så kontakt på ny for å gi mer konkret informasjon om mitt prosjekt og hva jeg skal jobbe med. Den ene barnehagen hadde ikke lenger noen som ønsket å stille. I den andre barnehagen var det også litt tvil rundt om den ene informanten var aktuell. Dermed har jeg sendt ut flere forespørsler til barnehager som ut fra den informasjonen jeg finner på hjemmesidene jobber med språk. Jeg fikk så et positivt svar og en barnehage ba om betenkningstid. Etter tre uker hadde jeg tre barnehager med fire aktuelle informanter som passet til kriteriene jeg sendte ut.

Kriteriene var at barnehagen jobber med språk som satsningsområde, at assistenten er ufaglært og har jobbet i barnehagen i minst ett år. I brevet ba jeg om 4 informanter, men siden en trakk seg tidlig i løpet og en annen var litt usikker, valgte jeg å ha med alle fem informantene i tilfelle. Jeg henvendte meg til styrere i de ulike barnehagene og ba om å få lov til å intervju assistenter i deres egen arbeidstid. Jeg ba dermed om å få ta assistentene ifra deres egne arbeidsoppgaver for den tiden intervjuet tar. Det var opp til styrer eller pedagogisk leder å avgjøre, dermed blir det også disse som plukker ut hvem jeg skal intervju. Utenom kriteriene jeg har satt opp så er det barnehagen selv som har besluttet hvem jeg skal intervju. Dette vurderer jeg som uproblematisk i denne situasjonen, hvor det ikke er tilfeldig utvalg, og de som skal intervjues ikke styrer over sin egen arbeidstid slik som en pedagogisk leder ville hatt noe større mulighet til. Dette ville også være med å gi et større innblikk i hvordan assistentene ser seg selv i forhold til språkarbeidet i barnehagen.

4.3.4 Intervjuing

Det tredje punktet er intervjuing. Når selve intervjuene skulle gjennomføres var det viktig at jeg var godt forberedt. Spørsmålene måtte være gjennomtenkte og godt formulerte, slik at man

kunne få nytte av svarene. Samtidig skulle det være en balanse og en stemning som førte til at den som ble intervjuet følte seg vel og ønsket å delta. Det første steget her var å forsikre meg om at jeg undersøkte det jeg ønsket å undersøke. Da jeg hadde jobbet grundig med intervjuguiden satte jeg meg ned og sammenlignet den med min tematisering av oppgaven. Jeg så på hvert enkelt spørsmål og sjekket at dette stemte overens med det jeg hadde skrevet at jeg ønsket å finne ut. Videre var spørsmålet hvor relevante de ulike spørsmålene var og om de var stilt på en måte som åpent for gode svar. Etter et par runder med intervjuguiden fikk jeg tilbakemeldinger fra mine veiledere, som også førte til endringer. Spørsmål som jeg tenkte kunne få en samtale i gang ville kunne føre til at anonymiteten til informantene ikke ville blitt overholdt. Med andre ord gjelder det å holde et strengt fokus på hva man egentlig vil vite. Etter noen endringer ble også rekkefølgen på spørsmål endret, og noen spørsmål ble for like, og dermed slått sammen. Denne prosessen førte til at jeg ble godt kjent med min egen intervjuguide og har fått tenkt godt igjennom hvert enkelt spørsmål.

4.3.5 Ethiske betraktninger

Kvale og Brinkmann (2010) har satt opp en liste over ulike etiske spørsmål man bør tenke på i begynnelsen av en intervjuundersøkelse. Disse omhandler blant annet fordelaktige konsekvenser ved studien, konfidensialitet og forskerens rolle. Denne studien var lite kontroversiell, den trengte ingen personopplysninger og min rolle som student var forholdsvis nøytral. Det er allikevel elementer som dukket opp underveis og som krevde nøye gjennomgang.

Det finnes etiske retningslinjer som skal følges i all forskning. I mitt tilfelle er det NSD (Personvernombudet for forskning) som er første instans når det gjelder det hvilke opplysninger jeg kunne hente inn. På bakgrunn av hvilke opplysninger som hentes inn og hvordan de behandles trengte jeg ikke å melde dette prosjektet. Men det betyr at jeg hele tiden måtte holde meg innenfor de rammene som gjelder. Dette førte blant annet til at jeg endret intervjuguiden for å være sikker på at jeg ikke fikk bakgrunnsopplysninger som kunne føre til indirekte identifisering. Jeg behandlet hele tiden alle data anonymt. I brevet som ble sendt ut til de som skal intervjues opplyses det om personvern, og at de når som helst kunne trekke seg fra prosjektet uten å oppgi noen grunn. Alle som deltok har skrevet under på et skjema om informert samtykke. Se vedlegg nr 1.

Dette kan man si er enkelt å forholde seg til, men så dukket det opp spørsmål underveis. I utgangspunktet hadde jeg tenkt å intervju assistenter i en barnehage, noe jeg raskt måtte slå ifra meg, da jeg ikke opplevde å kunne sørge for informantenes anonymitet på denne måten. Jeg har valgt å ta kontakt med arbeidsgiver til informantene for å kunne bruke deres tid. Jeg hadde dermed ingen kontroll med hvem som blir informanter i hver enkelt barnehage, utover en liste med kriterier som styrerne fikk tilsendt. Det jeg ba om var at informantene måtte ha jobbet i barnehagen minst ett år og de var ufaglærte. Før jeg tok kontakt med barnehagene gjennomførte jeg et prøveintervju med en assistent på min egen arbeidsplass. Dette gav meg mye informasjon som jeg kunne bruke i intervjuene. En side er de konkrete opplysningene jeg fikk, som hvor lang tid jeg kunne forvente å bruke og om spørsmålene var tydelige. Den andre siden var hvordan denne assistenten, som jeg kjenner godt som en kollega, opplevde å bli intervjuet. Hun syntes det kjentes litt vanskelig og ble usikker på om hun svarte godt nok, om jeg som en pedagogisk leder kunne måle henne ut fra de svarene som ble gitt. Underveis stilte hun enkelte oppklarings spørsmål. Til sammen førte dette en liten endring av intervjuguiden. Det viktigste for min egen del var at jeg kjente at jeg var bedre rustet til å møte assistentene jeg skulle intervju. Blant annet gjennom hva jeg fortalte før intervjuet. Jeg understreket at dette ikke handlet om å finne ut hvor mye faglig kunnskap de har, men at jeg rett og slett var interessert i deres erfaringer. Ut ifra erfaringene med prøveintervju ser jeg ingen direkte ulemper ved å bli intervjuet.

Jeg var selv bevisst på at «*Forskningens uavhengighet* kunne påvirkes både «ovenfra» og «nedenfra» av prosjektets sponsorer og av deltakerne i det» (Kvale og Brinkmann, 2015, s.108). I mitt tilfelle var det identifiseringen med assistentene og min rolle som pedagog som var den reelle faren for påvirkning. Jeg har selv jobbet som assistent i flere år og jobber nå som pedagogisk leder. Det at jeg jobber som en pedagogisk leder kunne påvirke de svarene jeg fikk. Jeg tror at min rolle som pedagog og forsker gjorde at informantene følte et press på å skulle prestere. Selv med den informasjonen som var gitt på forhånd, gav samtlige tilbakemelding om at de var nervøse, og at de var redde for å skulle svare feil. En av informantene trakk seg fra prosjektet før intervju på grunn av en frykt for å stille sin egen barnehage i et dårlig lys. Styrer i den aktuelle barnehagen syntes dette var synd, og mente at denne assistenten var dyktig og kunne ha hatt en positiv erfaring med å delta. De andre informantene uttrykte at de var usikre på om de var gode nok til å skulle bli intervjuet. Ved begynnelsen av hvert intervju gikk jeg igjennom informasjonsskrivet jeg hadde sendt ut, og minnet alle om at det var frivillig å delta, og at de når som helst kunne trekke seg, uten å oppgi

grunn. Jeg minnet også om at det var kontaktopplysninger for både meg og min veileder på skrivet som jeg delte ut på nytt.

Etter intervjuene satt jeg igjen med en usikkerhet rundt hvor frivillig en av informantene egentlig følte at det var å delta. På slutten av intervjuene gav tre av de intervjuede tilbakemeldinger om at de likte å bli spurt om enkelte ting, selv om de var nervøse. Jeg spurte alle om hvordan de syntes det hadde gått, og fortalte også at jeg syntes det var spennende å få lov til å intervju dem. En av de intervjuede ville helst komme seg fort av gårde med en gang vi var ferdige. Selv om det var latter underveis, og en samtale jeg opplevde at gikk greit, minnet jeg vedkommende på at det var helt greit å ombestemme seg. I ettertid er jeg blitt litt usikker på om jeg kunne løst de etiske utfordringene bedre, særlig i forbindelse med en av informantene. Jeg opplever å ha gitt tilstrekkelig informasjon, men i ettertid er jeg blitt usikker på om jeg skulle løst det på en annen måte. Jeg kunne ha spurt om vi skulle avlyse intervjuet, det gjorde jeg ikke. Disse refleksjonene har dukket opp igjen i arbeidet med transkribering og koding av materialet.

4.3.6 Transkribering

Etter intervjuet var det tid for transkribering, og her anbefaler Kvale og Brinkmann (2015) at man transkriberer etter hvert intervju. Det var en stor jobb, og man må være nøyaktig. Det er også viktig at man redegjør for selve prosessen. Det er først etter transkriberingen at man er klar for å analysere sitt materiale. Det er viktig å gå igjennom alt det transkriberte materialet, her er det nødvendig med koding og kategorisering sier Postholm (2010). Før jeg gjennomførte intervjuene hadde jeg som nevnt et prøveintervju. Her var det også relevant for meg å prøve ut transkriberingsprosessen. Og ikke minst var det nyttig å høre igjennom lydopptaket i ettertid. Her merket jeg meg blant annet hvordan mitt ordvalg påvirket svarene til den jeg intervjuet. Jeg har forøkt med ulike oppsett av transkriberingene. Først satte jeg opp hver transkribering i hvert sitt skjema. Dette fungerte ikke når jeg fikk flere transkriberinger å forholde meg til. Jeg landet til slutt på dette skjemaet som gav et dokument på 23 sider. Ved å merke intervjuene med nummer 1-4 satte jeg materialet opp i denne rekkefølgen. På denne måten fikk jeg samlet alle utsagnene under hvert enkelt spørsmål. Samtidig fikk jeg plass til meningsfortetning og tolkning i samme skjema. Dermed opplevde jeg dette som et godt arbeidsdokument utover i tolknings- og analysedelen.

Kan du fortelle litt om det generelle språkarbeidet i barnehagen?

<p>1: Ho...(Ler) Ja, det er jo et stort satsningsområde. Det er jo for å få, vi bruker jo språket i alt, i alle fag. For eksempel, vi har jo fagområdene og alt er jo språkrelatert da, ved at vi prater med barna. At vi setter navn på ting, er jo stort sett det det går på da. At de er med å prater, og...</p> <p>2:Å ja, nei vi bruker, vi har jo språkdagene her da. Vi er jo veldig flinke til å bruke, hva er det det heter, sånne, både de kortene og konkreter. Så vi bruker konkreter til alt vi har da. Hvis vi har temaer så har vi laget tankekart. Vi skriver, ett ord kan jo være så mye, så vi, hvis vi har fisk for eksempel, så lager vi et tankekart om den fisken. Hva som er i fisken, hva fisken kan gjøre. Så har vi bilder av fisk, en fiskeleke f.eks. Ja, alt som har om fisk da, f.eks.</p> <p>3: Vi jobber mye med språk i barnehagen for vi tenker over alt vi sier. Vi skal bruke konkrete ting, da. Så hvis et barn spør, kan jeg få den, og peker på en ting, så skal vi forklare hva de peker på. Ja.</p> <p>K: Litt mer? Litt om hvordan dere jobber. Hva som er felles i barnehagen?</p> <p>3: Felles i barnehagen? Ja, det er for å styrke språkkompetansen, vi jobber jo mye med det generelt. Og da prater vi med barna, leker leker med barna, alt det bygger på språket og. Ja, jeg vet ikke...</p>	<p>Satsningsområde.</p> <p>Fagområder.</p> <p>Snakker sammen med barna.</p> <p>Benevning, utvidning.</p> <p>Bruker ulike metoder:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Konkreter (snakkepakken) - Bilder - Tankekart (Grep om begreper) - Bravoleken <p>Jobber mye med språk.</p> <p>Leker med barna.</p> <p>Styrke språkkompetansen.</p> <p>Bruker personal- og avdelingsmøter.</p> <p>Bruker tid.</p>	<p>Ledelse</p> <p>Læringssyn</p> <p>Språkutvikling</p>
---	---	--

<p>K: Jeg spør litt videre, så kan vi heller komme tilbake til det om du kommer på noe mer.</p> <p>4: Ja, vi har jo fokus på språket. Vi snakker om det ganske mye på avdelingsmøter og personalmøter. Vi bruker mye snakkepakken, mye eventyr, prøver å ha fokus på det når vi snakker med barna, og ikke til barna. Setter ord på ting. Lar de få lov til å prate ferdig. Drodle over det det sier. Tenke litt, bruker tid på det rett og slett.</p>		
--	--	--

Figur 5 Et eksempel på transkribering, meningsfortetning og kategorier.

Meningen var å redusere det materialet jeg hadde, for så å kunne skape en helhet ut av delene. Dette kan man se som den hermeneutiske spiral. Vi må gå inn i hver enkelt del for å forstå helheten bedre. Etter prøveintervjuet jobbet jeg grundig med transkriberingen. Jeg bestemte at jeg skriver alt på bokmål, og siden jeg ikke er ute etter en språklig analyse har jeg skrevet ned det meste grammatisk korrekt. Jeg valgte allikevel ikke å sette opp en riktig setningsstruktur. Dette er rett og slett fordi det hjalp meg med å gå tilbake til intervjusituasjonen. På den måten kunne jeg nærmest lukke øynene og være tilbake, og dermed hører jeg informantenes stemmer når jeg jobber med analysens. Jeg valgte å fjerne språklige særegenheter der det var aktuelt. Jeg har markert tenkepauser, da dette kunne være relevant når jeg skulle analysere. Når det gjelder hvordan jeg fremstilte den informasjonen jeg tilegnet gjennom intervjuer, var det for meg viktig å sørge for at det ikke kunne linkes til en ansatt. Informasjon som gikk utover informantenes anonymitet ble fjernet i prosessen med transkribering. På tross av at jeg gav tydelig beskjed om å ikke nevne navn eller fortelle om personlige forhold, viste det seg at dette var vanskelig å unngå. Etter selve transkriberingen hørte jeg igjennom opptakene to ganger med en dags mellomrom, for å være sikker på at jeg fikk med alt jeg skulle, før jeg slettet opptakene.

4.4 Analysering

For å jobbe med det transkriberte materialet er det nødvendig å finne en måte å analysere det på. Jeg valgte to fremgangsmåter for mine analyser. Grunnen til dette er at jeg ønsket å beholde og formidle informantenes meninger i så stor grad som mulig. Samtidig ønsket jeg å kunne analysere og vurdere disse meningene opp mot den teoretiske forankringen dette prosjektet har.

4.4.1 Meningsfortetting

I mitt tilfelle var det første skrittet være å foreta en meningsfortetting. Denne metoden er basert på fenomenologi, og ble utviklet av Griogri. Selv om metoden er basert på fenomenologi kan den gjerne brukes innen kvalitativ forskning med en annen vitenskapsteoretisk ramme (Kvale og Brinkmann, 2015). Metoden kan være nyttig for å finne mening i lange tekster. Nå er ikke mine transkriberinger så lange, men det var likevel en hjelp til å strukturere og finne mening i en stor helhet. Denne analysen krever en fem-trinns prosess. Det første trinnet er å lese igjennom helheten. Så skal meningsenheter plukkes ut, i dette trinnet skal de presenteres slik som intervjuobjektet har fremlagt det. Disse må så kortes ned i sentrale temaer. Her må forskeren finne meningen som ligger i utsagnene, forhåpentligvis så åpent så mulig, uten å la meningsinnholdet bli endret av egne tolkninger. Dette vil alltid være en utfordring. Så skal forskeren studere meningsenhetene ut fra formålet med forskningen. Til slutt må man sammenfatte og presentere funnene på en deskriptiv måte (Kvale og Brinkmann, 2015). De kategoriene jeg valgte å sette opp var knyttet til sentrale temaer i den teoretiske delen av oppgaven. Eksempler på kategorier er kunnskap, kompetanse, ledelse og læringssyn. Dette mener jeg faller naturlig, da intervjuguiden ble laget med bakgrunn i den teoretiske fremstillingen.

I ettertid ser jeg at denne fremgangsmåten ville vært bedre anvendt på en større datamengde. Jeg jobbet meg systematisk igjennom transkriberingene og forsøkte å trekke ut meningsinnholdet. Når datamengden var så liten som i dette tilfellet ble prosessen påvirket. Dette betyr at jeg har slått sammen trinn nummer to og tre. Jeg plukket ut meningsenheter men forkortet dem fortløpende til sentrale temaer. Prosessen førte til å jeg fikk god oversikt over det innsamlede materialet, og det hjalp meg med å opprettholde en struktur i resten av arbeidet med tolkning og analyse.

4.4.2 Hermeneutisk meningsfortolkning

Etter jeg har gjennomført en meningsfortolkning forsøkte jeg å tolke meningen ved hjelp av hermeneutisk meningsfortolkning. Dette ble en kombinasjon av to måter å jobbe med materialet på. For min del var meningen å beholde informantenes meninger, men samtidig ønsket jeg å forsøke å tolke meningene i forhold til teorien jeg har studert. «Fortolkeren går ut over det som direkte blir sagt og finner frem til meningsstrukturer og betydningsrelasjoner som ikke fremtrer umiddelbart i en tekst» (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 234).

4.4.3 Verifisering

Generaliserbarhet

Generaliserbarhet handler om at funnene, som i denne undersøkelsen, som er utført på et lite, og strategisk utvalg, kan generaliseres. Det er opp til leseren å ta stilling til hvor overførbare resultatene er til andre situasjoner. Forskeren må derfor legge frem resultatene på en slik måte at leseren kan ha mulighet til å ta en stilling til dette (Kvale og Brinkmann, 2015). Leseren får på den måten muligheten til å foreta en analytisk generalisering. Dette innebærer at det må analyseres og vurderes hvilke likheter og forskjeller som gjør at forskningsresultatene kan overføres til andre situasjoner sier Kvale og Brinkmann (2015). Som et eksempel mener jeg at assistentenes svar i mine intervjuer kan være overførbare til andre barnehager. Jeg mener også at assistentenes tanker om egen læring vil kunne overføres til andre områder i barnehagen. Dette betyr ikke at det vil kunne ha verdi for alle, det vil særlig kunne være nyttig for pedagogiske ledere, og eventuelt styrere som jobber med kompetanseutvikling i barnehagen.

Reliabilitet

Reliabilitet handler om hvor troverdige våre resultater er. Ville en annen forsker få samme svar, om vedkommende stilte samme spørsmål til samme person? Det handler også om hvordan spørsmålene stilles, brukes det ledende spørsmål? Eller er det noe i kroppsspråket som tilsier at forskeren ønsker et annet svar? Dette er spørsmål det er viktig å tenke over og ta hensyn til mener Kvale og Brinkmann (2015). Spørsmål om min rolle som forsker i forbindelse med studiens reliabilitet berøres i stor grad under kapittel 4.3.5 Etske betraktninger. Jeg mener selv å ha tatt et skritt tilbake og tolket resultatene i lys av empiri og teori. Dette har vært en vanskelig prosess, da jeg stadig har følt at jeg har tenkt tilbake på hvordan jeg selv opplevde å være assistent i barnehagen. Her har jeg måtte jobbe med å ikke

blande meg selv, og mine erfaringer, inn i forskningen på en uheldig måte. Samtidig mener jeg min erfaringshorisont har hjulpet meg med å tolke assistentenes meninger.

Validitet

Validitet bør gå som en rød tråd gjennom hele oppgaven. Det handler om hvordan en metode kan bidra til å undersøke det vi mener å undersøke (Kvale og Brinkmann, 2015). For å konkretisere dette setter Kvale og Brinkmann (2015) opp syv stadier for validering. Disse er de samme punktene som er å finne under kapittel 4.3 om kvalitativt forskningsintervju. Essensen her er at man har med validitet under hele prosessen.

Noen av mine fremgangsmåter for å jobbe med validitet har vært å gjennomføre prøveintervju. Dette gav meg mulighet til å prøve ut min intervjuguide. Den gav meg et innblikk i hva jeg kunne vente av svar. Og det gav meg muligheten til å gjøre endringer som kunne bidra til å få svar på det jeg selv mente å spørre om.

En annen måte å jobbe med validitet har vært å jevnlig ta frem problemstilling, forskningsspørsmål og tematisering av oppgaven. Så har jeg vurdert om jeg holder tråden eller om jeg er i ferd med å spore av.

Noe av det viktigste jeg har hatt fokus på er min egen rolle i prosessen. Med tanke på at jeg har en hermeneutisk tilnærming har det til tider vært vanskelig å holde et stramt fokus. Jeg leser transkriberingene på ulike måter etter å ha lest ulike teori. Dette fører til endringer i hvordan jeg legger frem mine resultater, og det fører til ny innsikt. Men det å finne en balansegang og tørre å si at dette er mine tolkninger, er også viktig for resultatet.

4.4.4 Rapportering

Selve rapporteringen er veldig viktig. Det hjelper ikke hvor interessante funn man har om man ikke kan fremstille det på en troverdig og lesbar måte. Her må man fremstille alle trinn på en ryddig måte, og formidle dette med et akademisk språk. Kvale og Brinkmann (2015) fremhever dette ved å si at om man ikke velger hvilke hovedpunkter man vil formidle til de som skal lese rapporten så kan formen bli utydelig og lesingen kjedelig. Selv om man blir oppslukt av eget arbeid, skal resultatet være leseverdige for andre. Det handler om å finne ut hvilken historie man ønsker å formidle til leseren. Det er også informasjon som kan måtte holdes utenfor fordi det av ulike grunner ikke er etisk riktig å ta det med i oppgaven.

5. Resultater og drøfting.

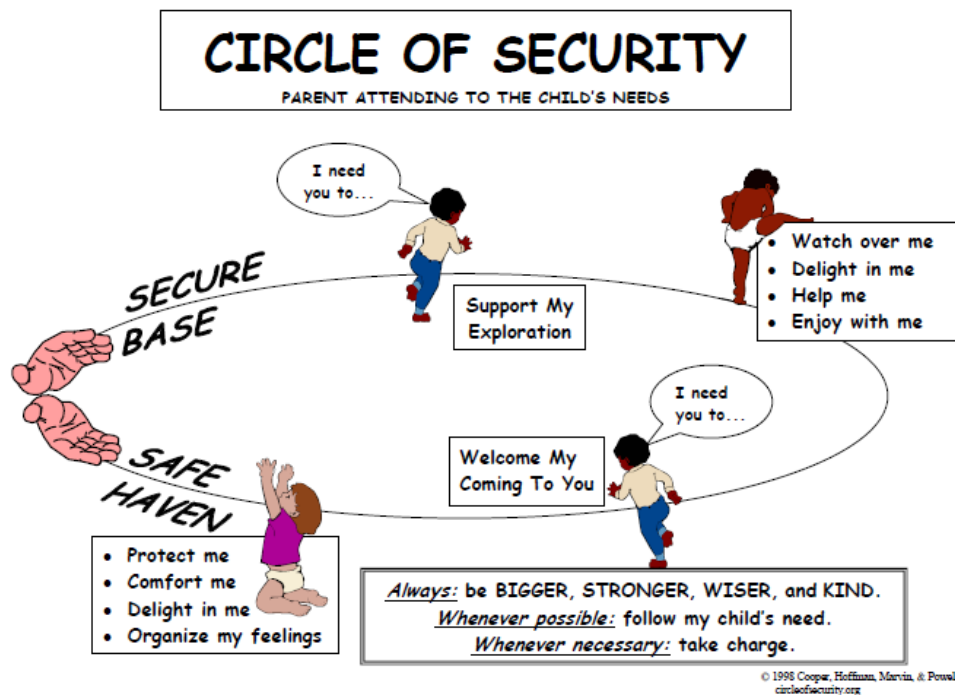
I denne delen har jeg lagt frem og drøftet resultatene fra mine innhentede data. Jeg har så delt opp kapitlet i fire deler, ut fra de forskningsspørsmålene jeg har jobbet med. Disse mener jeg har vært med på å belyse problemstillingen og de har hjulpet meg med å dele opp materialet i mindre deler, slik at jeg klarte å holde oversikt underveis. For å kunne drøfte, har det vært nødvendig for meg å trekke inn nye kilder. Videre har disse nye kildene ført til en utvidet forståelse og kastet nytt lys over mine teoretiske perspektiver.

5.1 Hvilken kompetanse synes assistentene er viktig å ha når man jobber i barnehage.

Når det gjelder hvilken kompetanse man bør inneha når man jobber i barnehage, er det en del personlige egenskaper som nevnes: omsorgsfull, tilstedeværende, tålmodig, snill, ydmyk. Når det gjelder andre egenskaper, bør de også være gode voksne, gode forbilder, se barna, kunne trøste, være en trygg havn, se barns behov. I tillegg kan det være bra om de er ulike, at det er et mangfold blant de ansatte.

Det assistentene snakker om her, tolker jeg som hvordan personalet i barnehagen bør møte barna. Dette handler om hvordan man er som person, og ikke om en profesjonell kompetanse. Vi snakker her om en kompetanse som bygger på erfaringer, noe som Kvistad og Søbstad (2005) mener kan man knytte til assistenter i barnehagen. Jeg velger å trekke linjene videre til taus kunnskap. I Dreyfus og Dreyfus (1986) fremstilling kan man si at assistentene her beveger seg fra de nederste lagene fra nybegynner og opp mot avansert nybegynner. Men jeg velger å si at de mangler ekspertise på området. Fra et pedagogisk ståsted trengs det mer enn personlige egenskaper for å jobbe i barnehage. Kunnskapen om hvordan man er sammen med barn kan både være artikulert og uartikulert. Når man har jobbet i barnehage over tid, mener jeg kan det være ønskelig å ha en mening om hvilken kompetanse som trengs for å utføre den jobben man selv gjør. Altså at man gjennom diskusjoner på avdelingen, veiledning og personalmøter har fått innblikk i og hjelp til å artikulere hva slags jobb man utfører og hva forventningene er. Når dette ikke skjer mener Ulla (2011) at det blir vanskelig for assistentene å vite hva som er forventet av dem. Det er nettopp gjennom en kritisk gjennomgang av ulike begreper at man også skaper en felles forståelse for den jobben som gjøres i barnehagen og hva som er forventet.

Begrepene som brukes er i liten grad knyttet til barnehagen som en faglig arena. De er knyttet til barnehagen som en arena for omsorg. Mange av begrepene finnes i Trygghetssirkelen (Cooper, Hoffmann, Marvel & Powell, 1998).



Figur 6 Trygghetssirkelen. Fra Cooper, Hoffmann Marvel og Powell, 1998. Circle of Security: Parent attending to the child's needs. Lokalisert på http://circleofsecurity.net/userfiles/Downloadable%20Handouts/COS_chart-childsneeds.pdf

Dette er en modell som brukes i mange barnehager. Assistentene mener at den kompetansen som er viktig å ha når man jobber i barnehagen først og fremst knytter seg til hvordan man er i møtet med barna. Dette tolker jeg til å handle om trygghetssirkelen, særlig er det begrepene å være en trygg havn og å se barnas behov som hjelper meg å knytte dette sammen. Kommunen hvor alle assistentene i undersøkelse jobber, har hatt felles kursing, noe flere av assistentene snakker om. I fjor høst var temaet på et av disse møtene tilknytning. Her ble denne modellen brukt aktivt, og det at assistentene snakker rundt dette uten å adressere det handler om at det er en del av deres tause kunnskap, altså vet de mer enn de kan si (Polyani, 1983). På samme tid klarer de å artikulere noe rundt sin tause kunnskap. Bjørklund (2008) mener at man kan forstå kunnskap på andre måter, og dermed kan man ifølge ham heller snakke om erfaringer assistentene har, som er lagret, og som de til en viss grad kan hente frem og så artikulere. Så kan det også komme an på situasjonen man er i, i forhold til hvor mye som kan hentes frem, da dette også er koblet til følelser. Det er mulig at assistentene i dette tilfellet kunne redegjort

bedre for trygghetssirkelen på f.eks. et avdelingsmøte, hvor rammene er tryggere enn ved en intervjusituasjon.

Trygghetssirkelen er et eksempel på hva som kan antas å være en del av en felles kunnskapsbase for de ansatte i barnehagene i denne kommunen, siden alle ansatte i barnehagene har hatt en felles opplæring eller foredrag rundt dette temaet. Det viser seg imidlertid at denne kunnskapen ikke er så langt fremme i assistentenes bevissthet at de kan artikulere det tydelig. Dette er noe som går igjen når det gjelder andre temaer, som f.eks. barnehagens språkarbeid. Det er en glippe mellom den forståelsen jeg ville forventet at assistentene har og det de faktisk kan sette ord på. Dette kommer jeg mer tilbake til under ledelse.

Assistentenes bruk av ulike begreper som samsvarer med trygghetssirkelen, samt at de er opptatt av hvordan barna skal bli møtt, forteller meg også om tilpasset opplæring gjennom inkludering og barns medvirkning. Særlig en av assistentene setter ord på dette. Hun forteller om oppmerksomhet på hvor barnet ser og et ønske om å kunne møte barnets behov. Dette er viktig i forbindelse med barns medvirkning, og særlig når det gjelder de yngste barna sier Bae (2009). Det fortelles også om ulike behov når det gjelder høytlesning som assistentene mener det er viktig å møte. Ulike barn har forskjellige behov og personalet må møte hvert enkelt barn på det nivået de er. Backman og Haug (2006) trekker en parallell mellom tilpasset opplæring og inkludering i barnehagen. Det at barn møtes der de er, bidrar til å øke inkludering for den enkelte, men det vil også ha en positiv effekt for hele gruppen, nettopp fordi det betyr at personalet klarer å se barnegruppen og det enkelte barn. Når personalet klarer å se barna, er det positivt for barns medvirkning. Dette støtter oppunder det Sandvik (2007) skriver å om gi barna en meningsfull hverdag gjennom å tilpasse f.eks. barnehagens rom og gi inspirasjon til lek på barnas premisser.

Dansk clearinghouse har sammenfattet resultater fra forskning innen barnehagesektoren. Det de mener er de viktigste faktorene for at barnehagen skal være en arena for langvarig læring og utvikling er gode relasjoner mellom barn og personale, gode relasjoner mellom barna og bevisst og målrettet pedagogikk, som gir rom for barns medvirkning (Nielsen, Tiftikci, & Larsen, 2013). Dette samsvarer med assistentenes fokus på relasjoner i barnehagen.

5.1.1 Barnehagelærers betydning

Samtlige av assistentene mente det ville være positivt med flere barnehagelærere i barnehagen, under visse forutsetninger. En forutsetning ville være at barnehagelærerne delte av sine kunnskaper med personalgruppen, altså ville også assistentene kunne hatt en større faglig utvikling, og de som jobber i barnehagen vil kunne oppleve å ha en felles kunnskap. En annen forutsetning ville være at de bidrar med viktig veiledning av personalet. Hvis man i tillegg til dette hadde to barnehagelærere på hver avdeling ville assistentene hatt flere å lære av. De kunne også hatt en større faglig støtte i hverandre. Det nevnes også at barnehagelærere har den faglige oversikten og sørger for å lage planer og tiltak om barn trenger noe ekstra. Barnehagelærere er de som sørger for at arbeidet på avdelingen har en vedvarende utvikling, gjennom at de skriver planer og tilrettelegger. Det trekkes også frem at det ville blitt mer tid til å jobbe med planer om det var to barnehagelærere, uten at det ble pekt på at to ansatte ville vært borte fra avdelingen fire timer i uken hver. Undersøkelser knyttet til MAFAL-prosjektet peker på at det kan ses på som en ulempe heller enn en fordel at barnehagelærerne bruker tid borte fra avdelingen. Dette gjelder både for barna, men også medarbeidere er misfornøyde, da de synes de får en større arbeidsbelastning (Eik, Steinnes, Ødegård, 2016). Videre ser de på at barnehagen er en arbeidsplass med lekmannspreg. «Lekmannspreget handler både om sammensetning av personalet og om synet på hva som er viktig og relevant kunnskap for å skape gode barnehager» (Eik, Steinnes, Ødegård, 2016, s. 56). Dermed stiller assistentene i min undersøkelse her seg bak en tanke om at barnehagen kunne hatt godt av en ending. Gjennom dette tolker jeg at assistentene er positive til at barnehagen blir en arena for profesjonalisering heller enn lekmannspreg.

Larsen og Slåtten (2014) har sett på hvordan endrede lederstrukturer og en ny organisasjonsmodell har påvirket det pedagogiske lederskapet i barnehagene i en bydel i Oslo. Denne nye organiseringen går ut på at barnehagene blant annet har fått en enhetsleder og en fagleder, disse to stillingskategoriene erstatter styrerstillingen. Dette er en relativt vanlig organisering i andre organisasjoner. Det er delte meninger fra pedagogenes side om denne nye organiseringen, men noen av hovedpunktene som trekkes frem i konklusjonen i rapporten er at den pedagogiske lederrollen er i endring, og har et innhold som retter seg mer mot lederrollen enn direkte arbeid med barn. De peker også på en profesjonalisering av barnehagelærerrollen, som kommer innenfra, og ikke ovenfra. Videre ser de et større faglig

fokus, og en sterkere faglig identitet hos de pedagogiske lederne som jobber under denne organisasjonsmodellen (Larsen & Slåtten, 2014).

I tillegg til barnehagelærers profesjonelle kunnskap er det viktig for assistentene at barnehagelærerne er erfarne. Om de er nyutdannet og usikre så kan det ifølge assistentene være bedre med en assistent som har jobbet mange år i barnehage, de peker på at den erfaringen man opparbeider seg med tiden teller mye. De påpeker at det er viktig å ha et blikk for det som foregår og hva som skal gjøres.

Innimellom, i løpet av 30 år så har jeg jo lurt på hvorfor enkelte har valgt å bli barnehagelærere, eller jeg kan ha tenkt at hvorfor jobber du i barnehage egentlig? At, ja, det var jo sikkert lett å få jobb der. Så det blir jo noen tanker med tida.

Dette tolker jeg som at assistentene ønsker en tydelig ledelse, liknende synspunkter er noe som kommer frem flere steder i løpet av intervjuene. Assistentene ønsker en barnehagelærer som er faglig sterk og deler av sine kunnskaper, slik at alle kan oppleve å gjøre en god faglig og meningsfull jobb. Bøe (2011) sier det er nødvendig med tydelige ledere i barnehagen for å kunne jobbe med faglig utvikling. Her blir diskusjonene rundt en flat struktur i barnehagen viktige. Assistentene forteller om barnehagelærere med kompetanse som er viktige veiledere for dem selv. Måten barnehagelærer samarbeider og veileder avdelingens ansatte på er en forutsetning for at assistentene skal gjøre en god jobb. Slik jeg tolker Bøe og Hognestad (2014) bruker de begrepet hybrid ledelse om ledere som tilpasser sin lederstil til den enkelte situasjon og medarbeider. Samtidig er spørsmålet om det at alle gjør alt i barnehagen fører til en flat struktur. De assistentene jeg har snakket med snakket positivt om sin leder. Det som kan synes som mangelfullt er at de kan ønske flere faglige begrunnelser. Noen er fornøyde med at pedagogisk leder tar ansvaret for det faglige slik at de selv slipper å forholde seg til det. I en av barnehagene må assistentene levere refleksjoner rundt egen praksis, noe som oppleves som positivt. For at dette skal fungere godt i praksis kreves et tydelig lederskap, og et trygt arbeidsmiljø. Det å utlevere seg selv på denne måten kan føles krevende for mange. På den annen side problematiserer Bøe (2011) at barnehagen er en arbeidsplass med mange kvinner, dette kan føre til at ledelsen blir mindre tydelig, og at arbeidsdagen i større grad handler om at alle får dekket sine behov, istedenfor at man stiller krav til medarbeiderne.

Når det gjelder ledelse kan det for meg se ut som om en del av utfordringen ligger på et høyere nivå. Den kunnskapen som assistentene ønsker del i, og som styrer og pedagogisk leder opplever å dele med assistentene når ikke frem. Styrere forteller at pedagoger gir opplæring i

ulike metoder til andre pedagoger. De forteller også om et strukturert arbeid med språk i barnehagen og at det brukes tid på personalmøter. Assistentene på sin side opplever ikke i like stor grad at dette tas opp. Alle assistentene sier at de trives godt i sine stillinger, men alle ønsker mer veiledning, eller setter stor pris på den veiledningen de får. De ønsker å skape en god hverdag for de barna de er sammen med. Samtidig blir de usikre når jeg spør om bruk av fagspråk.

Informant: «Nei, det synes jeg ikke. De er flinke til å prate slik at vi forstår dem»

Meg: «Tenker du at det er positivt, eller hadde det vært greit at de brukte det mer?»

Informant: «Litt sånn proft? At det skal høres proft ut?»

Meg: «Ikke fordi det skal høres proft ut, men fordi en del ting har sine egne ord»

Informant: «De bruker jo ord for det det heter. Men, hvis det er sånn kjempefremmedord med latinske tegn og sånt så gjør de ikke det. De snakker så vi forstår, men faguttrykk, selvfølgelig bruker de det».

Eller gir uttrykk for at det ikke brukes i det hele tatt.

Informant: «De bruker ikke så mange faguttrykk, for barna forstår også hva de sier»

Meg: «Ja, men din leder, når vedkommende snakker til deg eller når dere har avdelingsmøte?»

Informant: «Nei, vi prater ikke så mye med faguttrykk»

Dette er i tråd med Olsen (2007) sine funn, han mener at barnehagelærere legger ifra seg det fagspråket de tilegner seg gjennom utdannelsen når de kommer ut i barnehagen. Samtidig viser informantene en usikkerhet rundt hva et faguttrykk er.

Hver gang jeg spør konkret om noe som omhandler kunnskap, kompetanse og faglig utvikling kan det se ut som om de blir usikre.

Det er jo å kunne... jeg holdt på å si... det var vanskelig

De snakker gjerne om alt som gjelder hva de mener og hvordan de har det, men kanskje føler de at jeg trækker dem for nære. Når jeg er inne på læringsprosesser for assistentene, mener jeg det er nærliggende å trekke en linje tilbake til kapittel 3.5 *Lærings syn*. Når det gjelder prosessene rundt læring vil det i prinsippet være det samme for assistentene når vi snakker om å tilegne seg kunnskap rundt for eksempel barns språkutvikling som det er for barn når de skal lære noe som er nytt. Jeg mener på ingen måte å sammenligne assistentene i barnehagen med

barn. Men det er like viktig for alle som skal lære noe nytt å kunne koble den nye kunnskapen med erfaringer man allerede har (Dewey, 2001; Farall, 2012). Dette kan kobles til spiralprinsippet (Bruner, 2001). Man bygger altså på med nye kunnskaper, og den basen man har blir viktig for ny læring. Vygotsky (2001) bruker sonen for den nærmeste utvikling som en tilnærming til læring og utvikling. For assistentene blir her barnehagelærers rolle som veileder viktig. Ved at de får den støtten de selv mener de trenger kan de strekke seg lenger, og lære mer. Om de som skal lære noe nytt opplever mestring, og får tilbakemeldinger på hvordan den nye kunnskapen brukes vil det også ligge til rette for mer læring. Alle trenger å oppleve anerkjennelse og å få positive tilbakemeldinger (Berge, 2012; Unneland, 2012). Dette setter også assistentene ord på.

Jeg synes erfaringene våre og at vi blir hørt og sånt, for vi får mye lov til å fortelle om erfaringer og hva som funker og ikke funker og at det blir tatt til etterretning på en måte.

Vi blir jo verdsatt mye. Vi får jo skryt for det vi gjør og.

Så er spørsmålet hvordan det er i hverdagen? Dette har jeg ingen forutsetning for å si noe om siden jeg kun har gjennomført intervjuer av noen få assistenter. Det jeg kan høre er et ønske om å ha en tydelig leder, som stiller krav og som deler sin kunnskap. Samtidig vet jeg ikke hvor mange krav assistentene ønsker å bli stilt overfor. Det å levere planer og få dem vurdert, holde samlinger, få veiledning, kunne diskutere en situasjon og få råd om denne, dette sier de at de vil ha. Assistentene i undersøkelsen etterlyser en kontinuitet i arbeidet, de vil ha tydelige overskrifter. Slik jeg tolker deres utsagn ønsker de en introduksjon når de begynner med et nytt tema. Et eksempel på dette er da språkarbeidet i barnehagen. Hva skal det jobbes med fremover. Hva som er den faglige begrunnelsen for dette arbeidet. Hva arbeidet skal bestå i. Ved siden av dette ønsker de jevnlig, faglige oppdateringer underveis i arbeidet, og at rammene er tydelige. Når det jobbes med mange temaer og ulike metoder mister de noe av oversikten. De vet ikke hva som har hovedfokus og synes det er vanskelig å se en struktur. Dette forstår de at barnehagelærerne har, og de ser dermed at jobben kan virke mer oversiktlig fra deres side.

Men, jeg som ikke har gått og lært så mye fagting, så jeg sliter litt med å skjønne alt, og hvorfor og du mangler litt svar på spørsmål da. Som det gjerne kunne vært jobba litt ekstra med. Så, det savner jeg litt. Det blir litt for mye å holde styr på.

Det er mange andre spørsmål som kan dukke opp i kjølvannet av dette. Jeg har fokusert på språkarbeidet i barnehagen, og ikke spurt mye om arbeidsdeling, dermed vet jeg ikke hvordan

strukturen er på avdelingene. Det eneste jeg har innblikk i er assistentenes opplevelse av språkarbeidet. Denne samsvarer ikke helt med styrenes fremstilling av språkarbeidet i de samme barnehagene. Etter intervjuene var jeg tilstede på et arrangement hvor to av styrerne i de aktuelle barnehagene fortalte om språkarbeidet i sine barnehager, dette fant jeg veldig interessant, fordi jeg opplever at det fortelles to ulike historier. Her kan det ligge en utfordring man må ta på alvor. Assistentene gir uttrykk for at de tilegner seg kunnskapen på en bedre måte om de får den tilført jevnlig i små doser. De relaterer også mye av sin kunnskapsutvikling til avdelingsnivået i barnehagen. Det er altså ikke gjennom lange foredrag de opplever å tilegne seg mest kunnskap, men gjennom mer konkrete eksempler og diskusjon på avdelingsmøter. Dermed kan det se ut som om det er i trygge omgivelser at de kan prøve ut sine praktiske kunnskaper under veiledning av barnehagelærer. Dette taler for at barnehagelærer har en veldig viktig rolle for assistentene, og at de ikke på noen som helst måte kan tillate seg å legge listen ned, for å komme på nivå med assistentene. Det er her kunnskapsutviklingen i stor grad foregår i disse barnehagene.

5.2 På hvilken måte opplever assistentene arbeidet med språk og kommunikasjon i barnehagen

Spørsmålene rundt språkarbeidet i barnehagen førte til svar rundt hvordan det ble jobbet på den enkelte avdeling. Det var ingen av informantene som trakk linjer til hvordan man jobber felles i barnehagen. Når spørsmålene ble snevret inn til arbeidet i personalgruppen, ble det fortalt om avdelingsmøter. En av informantene fortalte at det er blitt jobbet med språk som tema på personalmøte, men det er lenge siden. Det er ulike refleksjoner rundt dette temaet, som man se i de to eksemplene nedenfor.

Altså, jeg tenker at språk er noe helt grunnleggende. Du jobber jo med språk hele tiden. Når vi prater sammen, kommuniserer, eh. Så jeg tenker at det er sånn nærliggende, at det bare ligger der, på en måte

Vi snakker jo om det når vi har avdelingsmøter, hvordan vi skal ta opp neste tema og hvordan vi skal få språket inn som et mål i det temaet som vi skal holde på med.

Når det gjelder språkarbeidet på den enkelte avdeling kommer det frem at alle opplever at det kan være et tema på avdelingsmøter. Da gjelder det først og fremst hvordan man skal jobbe med de planene man har satt opp, eller at de setter opp planer i fellesskap. Selv om planene settes opp i fellesskap har pedagogisk leder mye å si for hvordan de skal gjennomføres.

I det daglige arbeidet på avdelingen, som er rettet mot barna, forteller assistentene om hvordan de er opptatt av ulike språklige praksiser, slik som det å snakke med barna i motsetning til å snakke til barna. De forteller om hvor viktig det er å lese barnas kroppsspråk og kunne lese barnas intensjoner. Assistentens ulike språklige praksiser skal kunne nå alle barna i en gruppe, og barna må møtes på ulike måter.

Planlegging av samlingsstunder gjøres av pedagogisk leder og utføres av assistentene i en av barnehagene. Her legges det sterke føringer, men assistentene opplever at de har frihet innen de rammene som er gitt. Pedagogisk leder bestemmer tema og ord som skal jobbes med, men innenfor disse rammene planlegger assistentene hvordan de selv skal gjennomføre. Her nevnes det at de snart skal få lov til å planlegge litt mer selv. I de andre barnehagene er det assistentene som planlegger samlinger under noe løsere rammer. Her blir man i fellesskap enige om et tema, og det kan synes som at pedagogisk leder legger en overordnet plan, og ut fra dette planlegger assistentene sine samlinger. Det vurderes jevnlig og i felleskap hvor veien skal gå videre. Her vektlegges det at alle jobber sammen, men pedagogisk leder har det siste ordet, eller tar det overordnede pedagogiske ansvaret. Begge disse måtene å jobbe på har fordeler og ulemper. Jeg mener det er viktig for assistentene å få delta i planleggingsarbeidet, og her er det gode muligheter for faglig utvikling. Ut fra Bøe og Hognestad (2014) sine perspektiver på ledelse mener jeg det er viktig at det brukes tid til dette på avdelingsmøter, og at assistentene er delaktige. Når assistentene kun assisterer og har stramme rammer får de ikke utviklet seg faglig. På den annen side forteller de at de snart skal få lov til å planlegge selv, altså vil jeg tro de har vist at de er klare for mer ansvar. Kanskje er dette et uttrykk for en sterk faglig leder som står i de utfordringer som er i barnehagen, og verner om profesjonens grenser, i tråd med Eik, Steinnes og Ødegård (2016), og samtidig bidrar til at assistentene på sikt får hevet sin kompetanse.

Styrerne mener som nevnt tidligere at de jobber aktivt i hele personalgruppene med språkarbeidet. Den ene styreren fortalte om at de jobber mer aktivt i ledergruppen. De fokuserer på at pedagogene overfører informasjon til hverandre. Det kan være at dette tolkes som et signal om at kunnskap formidles mellom pedagoger i større grad enn «nedover» til assistentene. Hva som skjer på veien mellom styrer og ufaglærte assistenter kan jeg ikke vite, men jeg mener det er språk i de ulike oppfatningene av språkarbeidet i barnehagen. Fra styreres hold kan det være at de ikke er tydelige nok, informasjonen når ikke godt nok frem. For assistentene kan det være at det rett og slett blir for mye informasjon å forholde seg til.

Det styrer setter opp som tema en eller to ganger i året blir ikke tett nok på hverdagen for assistentene sin del.

Assistentene kan synes å være lite bevisste på de overordnede rammene for språkarbeidet i barnehagen. De orienterer seg mot sin egen avdeling og sier også at de synes det kan være vanskelig å se helheten i noe av arbeidet. I Jansen og Tholin sin rapport (2006) sier barnehagelærerne at de strever med å formidle nylig tilegnet kunnskap til sine assistenter. I rapporten til Moser et al. (2006) mener styrerne at det er mest gunstig med heldagskurs. Disse momentene er begge lite gunstige for assistentene sin del.

5.3 Hvilke deler av språkarbeidet assistentene mestrer.

Assistentene opplever at de mestrer ulike deler av språkarbeidet i barnehagen i ulik grad. For assistentene er de ansattes bevissthet rund språklige praksiser noe som ses på som viktig. Med dette mener de at personalet hele tiden bør ha fokus, være tilstede og bruke ulike situasjoner som dukker opp til å fokusere på språk, og at det er tid til å sette seg ned og ha en god samtale med barna. De ønsker å støtte barna i å forklare, lytte og bruke språket, samt å hjelpe de med å utforske språket. Målet er at barna opplever at de får medvirke.

Assistentenes egen støtte til barns språkutvikling og deres rolle i språkarbeidet i barnehagen synes å være å prate med barna og styrke språket deres. De ønsker også å få barna til å delta aktivt i samlingsstund gjennom å ha engasjerende samlinger. To av assistentene mener bildebøker og samtaler rundt dette kan være positivt. Her er indre motivasjon hos barna viktig, og assistentene er tydelige på at det er deres ansvar å klare å finne ut hvordan de kan engasjere barna, dette samsvarer med Ryan og Deci (2000). Solstad (2008) fremhever også viktigheten av planlegging, slik at alle barna får muligheten til å delta i språkstimulerende aktiviteter.

Det fokuseres mye på samlinger og konkrete metoder og verktøy til bruk i barnehagen. Disse tre pakkene brukes i de ulike barnehagene:

- **Snakkepakken:** Snakkepakken baserer seg på TPR (total physical response). «TPR er en metode for andrespråkinnlæring, som også kan anvendes for å utvikle morsmålet. Metoden legger vekt på at språket skal knyttes til handling» (Snakkepakken). Snakkepakken baserer seg på utstrakt bruk av konkreter i arbeidet. Argumentet er at språkinnlæring ikke kommer av seg selv, men må læres gjennom aktiv samhandling.

- Bravo-leken: På Bravo-leken sin hjemmeside står det at dette er et opplegg som først og fremst er utviklet for de yngste barna, de under tre år. Meningen er å introdusere begreper gjennom alle sansene. De presenterer at dette er viktig i et tidlig innsats perspektiv. Argumentet er at siden en del av barna kommer til å ha språklige utfordringer senere i livet, uten av man på et så tidlig tidspunkt kan vite hvem dette er, kan man jobbe forebyggende i hele barnegruppen, og gi alle barna et forsprang. «Gjennom Bravo-leken ønsker vi å skape tilstrekkelige nettverk i hjernen, eller et bedre ordforråd, større begrepsforståelse og tryggere språklig bevissthet, som hjelper dem til å nyttegjøre seg språket og motorikken slik at kommunikasjon, lek og vennskap blir lettere for dem» (Bravoleken, 2015).
- Grep om begreper: Det er ingen av assistentene som sier direkte at det er denne pakken de jobber med, det sies av deres styrer i en annen anledning. Meningen med å jobbe med *Grep om begreper* er at barna skal bli kjent med språkets innholds-, bruk- og form side. «Ved å gå i dybden på ett begrep om gangen lærer barna en tilnæringsmåte som overføres også til andre begreper, samtidig som barn og voksnes språknysgjerrighet vekkes» (Gan aschehoug). Assistentene forteller at den praktiske måten de jobber på er å skrive opp et begrep på en plakat. Så ser de på selve ordet, hører på lydene og skriver ned ulike stikkord. De bruker også konkreter i dette arbeidet. Om ordet er gulrot vil de ta med en gulrot, og også lukte og smake på den slik jeg forstod det. De ferdige plakatene henges så opp på avdelingen. Når det gjelder videre bruk spør jeg om barna og de ansatte bruker plakatene videre.

«Det er vel mest for foreldrene. I begynnelsen forteller barna litt. Men etter hvert så henger de der i alle fall da», sier en av assistentene.

Ved siden av pakkene som kan kjøpes bruker også en av barnehagene:

- Språkløyper – Nasjonal strategi for språk, lesing og skriving 2016–2019, som er en kompetanseutviklingspakke for barnehager og skoler. Det er Kunnskapsdepartementet som står bak, mens Lesesenteret ved Universitetet i Stavanger står bak gjennomføringen (Språkløyper). Her ligger alle «pakker» tilgjengelig for alle på nett. Dette er en sammensetning av faglige artikler, filmer, egen refleksjon og gruppeoppgaver. Det er laget ferdige opplegg med en varighet på ca. 1 time, og meningen er at det skal brukes i hele personalgruppen.

Assistentenes refleksjoner rundt språk knytter seg tett opp mot ulike pakker i barnehagene, dette kan på den ene siden tolkes som at assistentene ikke er trygge nok på å snakke om sine språklige praksiser uten å ha noe støtte seg på. På den andre siden kan det være et uttrykk for et faglig fokus at de bruker konkrete eksempler fra språkarbeidet i barnehagen. Samtidig tok det tid før jeg skjønnte at det var dette de snakket om. Det var styrerne i barnehagene som gjorde at jeg fant en tydelig kobling, og dermed kunne spørre om dette i ettertid. Det kan synes som at assistentene ikke har helt klart for seg hva det er de jobber med, og hvilket mål de jobber mot. Det er først og fremst metodene som er viktige, og disse bruker assistentene, nærmest som en oppskrift, muligens uten å reflektere så mye rundt meningen og bruken. Dette forteller meg noe om barnehagene sett i et systemperspektiv.

Ertesvåg (2003) fremhever viktigheten av at man jobber med alle nivåene i barnehagen. Her vil jeg tenke at en innfallsvinkel er å jobbe med å implementere språkarbeidet i hele personalgruppen, før man jobber mer konkret på avdelingsnivå. Videre handler det om hvordan personalet bruker den kunnskapen de har tilegnet seg og kan møte hvert enkelt barns behov, dette er nok også intensjonene i de ulike barnehagene. Det kan synes som om styrerne har et tydelig systemperspektiv, mens assistentene ikke opplever å ha blitt fanget opp og fått en tydelig nok forståelse av sin egen rolle i dette arbeidet.

Ut fra det assistentene forteller kan man se at de er opptatt av å støtte barns språklige ferdigheter og deres kommunikasjons- og språkforståelse. Stimulering av skriftspråklige ferdigheter er det ingen som nevner. Jeg er usikker på om de ikke kobler dette til å jobbe med språk, at det er talespråket som vektlegges, det kan også være fordi jeg ikke spør spesielt etter dette. Informantene jobber med barn i ulike aldersgrupper, noe som også kan ha en betydning. Det er kun en av informantene som knytter språkarbeidet til underliggende evner og ferdigheter.

Kun en assistent trekker frem viktigheten av å jobbe etter de retningslinjene man er enige om på avdelingen. Altså å ta med seg det man jobber med på avdelingsmøter i hverdagen og i møtet med barna. Her snakkes det også om barns medvirkning og forholdet til foreldrene. Denne assistenten mener at det arbeidet som gjøres i barnehagen må være kjent for alle ansatte og at de også kan formidle hva de jobber med og hvorfor til foreldrene. Dette er noe denne assistenten etterlyser mer av; en felles kunnskap om hva de gjør og hvorfor.

Assistentene vektlegger de formelle læringssituasjonene og de konkrete verktøyene de bruker i større grad enn de uformelle læringssituasjonene i løpet av en barnehagedag. Ifølge Aukrust (2006) har språkstimulering og støtte til å utvikle talespråk i tidlig alder mye å si for senere læring. Ut fra det assistentene sier har de et stort fokus på språkets ulike sider i samlingsstund, jamfør Bloom og Lahey (1978). Her kan de også fortelle noe mer inngående om hvorfor det er viktig at barna møter språkets innholds-, form- og bruksside.

Vi er jo veldig flinke til å bruke, hva er det det heter, såne både de kortene og konkreter. Så vi bruker konkreter til alt vi har da. Hvis vi har temaer så har vi laget tankekart. Vi skriver et ord, hører på lydene i ordet. Hvis vi har fisk for eksempel, så lager vi et tankekart om den fisken. Hva som er i fisken, hva fisken kan gjøre. Så har vi bilder av fisk, en fiskeleke f.eks. Ja, alt som har om fisk da, f.eks.

Der [på avdelingsmøte] setter vi ord som vi skal jobbe med. Og det kan være alt fra følelser til bestikk. Og bestikk kan jo utvides. Innen bestikk så har du jo kniv, gaffel, skje.

Det å repetere og det å få inn, og ha mange repetisjoner på ting. Det er veldig allright, og det ser vi jo på ungene at det er godt, de lærer det, og de føler seg trygge på det, og de synes det er gøy. Så vi har det ofte over lengre tid enn det står i planene.

Selv om dette er positivt, kan det være en ulempe at assistentene er såpass bundet til konkreter, bilder og samlingsstund. Barnehagelærere mener det er viktig med språklig stimulering i barnehagen, men forskning viser at deres praksiser ikke støtter opp under dette synet. I følge en norsk undersøkelse bruker barnehagelærere ca. 10 minutter hver dag til å lese høyt, primært til de barna som ber om det. Det er også satt av lite tid, 0-5 minutter, til samtaler i smågrupper i løpet av dagen (Sandvik, 2008). Dette støttes også av internasjonal forskning (Dickinson & Caswell, 2007; Wells & Nassaji, 2000). Samtalene som foregår i barnehagen består for ofte av lukkede spørsmål og barna blir i liten grad invitert til språklig aktivitet. Man ser at det er de språklig utadvendte barna som barnehagepersonalet snakker mest med, og gir mest oppmerksomhet (Sandvik, van Daal & Adèr, 2014).

Hvis barnehagens personale ikke er oppmerksomme på dette, kan de miste fokuset på å strekke og utvide språket gjennom mer kognitivt krevende bruk. Når undersøkelsene viser at barnehagelærer, som er en viktig rollemodell og veileder for assistentene, ikke klarer å leve opp til sine intensjoner, påvirker dette også resten av personalgruppens arbeid. Cummins kvadrantmodell (Alstad, 2013) kan være et nyttig verktøy til å plassere hvordan man jobber med språk i barnehagen. Om man hele tiden jobber med bilder, konkreter og repetisjoner uten å endre og utvide i forhold til barnas utvikling kan det hele være lite kognitivt krevende for

barna. På sikt bør barna oppleve situasjoner med mindre kontekstuell støtte og språksituasjoner som er situasjonsuavhengige.

Assistentene snakker lite om hverdags situasjonene. Slik jeg tolker det assistentene forteller, kobler de størstedelen av språkarbeidet til samlingsstund, uten å klare å trekke det med i ulike hverdags situasjoner. Fordelen med å jobbe strukturert med språkstimulerende aktiviteter i samlingsstund er at det kan ses som forebyggende (Befring, 2016). Det jobbes på et systemnivå, og det nås ut til alle barna. Slik jeg ser det er det de barna som får liten oppmerksomhet i det daglige, og som har lite kommunikasjon med barnehagens personale og andre barn i løpet av barnehagedagen som har størst utbytte av samlingsstund. Dette er fordi forskningen viser at disse barna i liten grad fanges opp, og de får lite annen språklig stimulering. Dermed er det slik jeg ser det viktig å ha kunnskap rundt dette temaet og ha jevnlig kontakt med alle barn i barnehagen. Det er ikke samlingsstund som er den viktigste læringsarenaen for barn i barnehagen. Det er gjennom samtaler og jevnlig kommunikasjon rundt emner som barna selv bringer på bane at læringen har størst potensiale (Slettner & Gjems, 2016) Høigård (2006) fremhever viktigheten av at de som jobber med barn har kunnskap om barns språkutvikling, dette er viktig fordi de alle de ansatte i barnehagen skal bidra til å støtte barns språkutvikling gjennom hele barnehagedagen, ikke bare i samlingsstund. Også assistentene trenger et fagspråk som kan være med å beskrive de ulike sidene rundt barns språkutvikling. Hagtvedt (2002) sier også at teoretisk innsikt er viktig for å møte ulike barns behov, dette er også viktig i forhold til tidlig innsats. Det er blitt mer fokus på barnehagens kompensatoriske rolle i forhold til barns språkutvikling. Dette kommer av at forskning mener å se en sammenheng mellom barns tidlige språkutvikling, altså i barnehagealder og deres senere prestasjoner i skolealder (Vatne og Gjems, 2014). Dermed kan man si at kvalitativt gode barnehager med høyt utdannet personale som støtter og stimulerer barns språkutvikling vil bidra til gode skoleresultater (Dickinson & Porche, 2011). Gode barnehager kan også være med å utjevne forskjeller mellom barn. Med dette mener jeg at barnehagen kan bidra til å gi barna et godt utgangspunkt for videre læring, uavhengig av deres sosiokulturelle og sosioøkonomiske bakgrunn. Roskos og Neuman (2005) ser i sin forskning på kvaliteten på barns språktilegnelse. Slik jeg leser dem taler deres forskning for at barnehagen er arena hvor det bør ligge klare føringer for det arbeidet som gjøres. De har forsket på hvordan kvalitetsnormer øker nivået på barnas læring, både i barnehagen, men også senere i utdanningsløpet. De ser en sammenheng mellom læring på ulike områder, og at læringen av f.eks. språk ikke står alene, men oppstår i en helhet. Barn må lære å bruke språket på mange

ulike måter, og få erfaringer med ulike meninger. Sagt med Halliday (1993) sine ord: Når barn lærer språk, lærer de å lære.

Rammeplanen (2011) sier barnehagen skal være en arena som bidrar til å øke den sosiale mobiliteten i samfunnet. Dette stiller Pope (2011) seg kritisk til, da det ønsket vi har om å støtte barna kan føre til at også ser etter avvik. Hun mener at man må sørge for at rammene ikke blir for smale. Når det gjelder kartlegging av barn har Pettersvold og Østrem (2012) kommet med kritiske innspill i debatten. De er redde man kun har fokus på det som kan måles, og at barna dermed ender opp med et dårligere barnehagetilbud. Samtidig er det flere sider av denne saken. Ved kartlegging kan man også fange opp barn som har ulike vansker, og som trenger støtte. I *En undersøkelse om PP-tjenestens arbeid med barnehagen* (2011) vises det til at blant de vanskeområdene som meldes inn til PP-tjenesten utgjør 47% språk- og kommunikasjonsvansker. På tross av dette kan det se ut som om barnehagene ikke alltid oppdager barn med behov for særskilt tilrettelegging. Kvaliteten på kunnskapsbasen til barnehagelærerne har betydning, (Roskos og Neuman, 2005; 2011). dette betyr at også barnehagelærerutdanningene har en svært viktig rolle. Assistentene har ikke med dette perspektivet i sine svar.

Det er kun en av assistent som tydeliggjør hvor viktig det er å bruke alle situasjoner til å fokusere på språk.

Jeg synes det er allright å lese bøker, det blir jo, nå har jeg jobbet på alle avdelinger, og akkurat det blir jo stor forskjell da, på hvordan man jobber med bøker. I forhold til alder. Så det blir veldig variert da. Noen merker du på at blir veldig mye lest for hjemme og noen barn er veldig avhengig av at du leser ganske likt som forrige gang du lest og andre barn synes det er veldig gøy om man bare sitter å ser på hva som skjer og kanskje lager sine egne fantasifortellinger og hva som kommer til å skje på neste side og er ikke så veldig opptatt i boka i seg selv da. Så det er veldig stor forskjell på det egentlig. Så der må man kjenne ungene.

Høre hva det er de er opptatt av, hva var det de så? Hva var det de hørte? Altså, å være fokusert i forhold til å snappe opp alt det ungene både tenker og viser og sier at de vil gjøre eller høre litt mer om, eller se på eller undersøke.

I eksemplet over er assistenten opptatt av barnas perspektiv. Om barnehagen skal kunne være en arena for sosial utjevning, må alle de ansatte være med på å jobbe forebyggende, selv om barnehagelærer har det overordnede ansvaret. Befring (2012) fremhever at å ha et godt

pedagogisk tilbud hvor alle barna blir møtt er å jobbe forebyggende. En av assistentene trekker frem foreldresamarbeidet som noe som har endret seg positivt i barnehagen.

Men, jeg ser for meg at barnehage etter hvert kan være enda mer trygg, mer åpne, jeg synes det er viktig at det, jeg synes det er bedre å jobbe nå enn før i tida, når barnehagen ikke var så åpen. Jeg føler at da bestemte vi litt, da skulle ungene komme akkurat pang, vi skulle neste vite når de ble henta. Foreldrene skulle bare komme å hente barna sine og så gå igjen, da var det liksom vi som regjerte litt. Det synes jeg har forandra seg til det bedre. Jeg synes det å kunne samarbeide mer, at det hjelper, så det er til det beste for barnet da.

Foreldresamarbeid er en viktig del av dagens barnehage. Et godt samarbeid vil oppleves tryggere for barna, og det vil også kunne bidra til at personalet og foreldrene har samme mål. Det er ikke meningen at man er enige i alt, men en gjensidig respekt og interesse for hverandres perspektiver er positivt for barna (Sand, 2008; Cummins & Early, 2011; Moll, Amanti, Neff & Gonzales, 1992). Dette er spesielt viktig for barn der foreldrene har lite formell utdanning eller en flerkulturell bakgrunn.

5.4 Hvordan assistentene bruker og tilegner seg faglig kunnskap om språk i barnehagen.

Et av mine spørsmål er hvorfor barnehagen har valgt språk som satsningsområde. Assistentene er slett ikke sikre på dette, to kommer med forslag, mens to mener de ikke har noen som helst forutsetning til å uttale seg, eller noe grunnlag for å komme med gjetninger. Om det er slik at assistentene ikke kjenner til bakgrunnen for barnehagens satsningsområde, eller kjenner til satsningsområdet i det hele tatt, kan dette være en utfordring for ledelsen. Det hjelper ikke å si at man kan «se på hjemmesiden». Denne kunnskapen mener jeg at bør være en del av barnehagens felles kunnskapsbase, en begrunnelse for det arbeidet som legges ned i det daglige. Bent Olsen (2008) sin forskning støtter det at pedagogene holder mye av sin kunnskap for seg selv. I hans forskning er grunnen at pedagogene ikke ønsker å fremstå som bedre enn assistentene, og på den måten håper de å kunne opprettholde et godt arbeidsmiljø. Bøe og Hognestad (2014) mener kunnskapsutvikling er viktig i personalgruppen. Både den kunnskapen man tilegner seg selv, og den man tilegner seg i et fellesskap med kollegaer. Dette sier Bøe (2013) at er en viktig del av pedagogisk leder sitt ansvar. Det vil derfor være en utfordring om strukturen i barnehagen fremstår som flat, fordi kunnskapsutvikling trenger noen som leder prosessen. Slik jeg ser det har ikke barnehagelærer mulighet til å holde sin kunnskap tilbake i frykt for å utfordre kollegaer. Her står barnehagelærer i en posisjon hvor

kunnskapsdeling er essensielt. Redsel for dårlig arbeidsmiljø kan ikke styre kunnskapsformidlingen. Slik jeg ser det må barnehagelærer heller jobbe for å formidle kunnskapen på måte som motiverer assistentene. Arbeidsmiljøloven (2015) stadfester at et av formålene med loven er at arbeidstakere skal oppleve en meningsfylt arbeidssituasjon. Rapporten *Å jobbe med arbeidsglede: -hva kan bedrifter få ut av det?: en kunnskapsstatus*. viser til flere positive effekter ved at arbeidstakere trives i jobben sin. Det å oppleve at det er en balansegang mellom utfordrende arbeidsoppgaver og mestring i arbeidsdagen fører til økt arbeidsglede. Altså betyr det at når arbeidstakere føler et høyt engasjement fører dette til en lavere turnover (Brøgger & Salomon, 2013). En lavere turnover er noe som ses i barnehagefeltet, og flere barnehagelærere blir værende i sine stillinger. Dette kobles også til den muligheten barnehagelærere har til å få brukt sin faglige kunnskap i arbeidshverdagen (TNS Gallup, 2012).

Det er først og fremst på møter i barnehagen at assistentene får faglig påfyll, i forkant av at man skal jobbe med et tema.

Det er jo ikke så ofte vi setter oss ned og har så mye faglig læring.

Alle assistentene sier de er villige til å lære mer, men de synes ikke å ønske å måtte legge noen innsats i det selv. Med det mener jeg at det ikke er noen av dem som selv tar initiativ til å tilegne seg kunnskap på egenhånd, dette er heller ikke lett. Hvordan skal man som ufaglært assistent vite hva man skal velge eller hvilken kunnskap man trenger? Det assistentene ønsker seg er mer faglig kunnskap, i jevne små doser innenfor det man jobber med i hverdagen. De forteller at det ikke bør være for mye på en gang, og det bør også følges opp jevnlig. Om man trekker en linje tilbake til kurset som omhandlet tilknytning, ser man at assistentene ikke har nok kunnskap om dette til å kunne forklare det eksplisitt.

Alle assistentene knytter barnehagelærer til rollen som veileder og kunnskapsbase i barnehagen. Heggen (2008) sier at den profesjonelle identiteten i barnehagen har vært svak, og til tider kan det synes at «alle» kan utføre arbeidsoppgavene i barnehagen, dette kan både stemme og ikke stemme. Assistentene er veldig opptatt av barnehagelærer som en fagperson, en viktig støttespiller og den som i stor grad har de faglige begrunnelsene og teorien på plass. Barnehagelærer har altså både teoretisk og vitenskapelig kunnskap (Grimen, 2008), på den annen side er assistentene også veldig opptatt av erfaring. Om de måtte velge mellom en nyutdannet barnehagelærer og en erfaren assistent, er de ikke lenger så sikre på hva de ville valgt.

5.5 Oppsummering av drøfting.

Det er ikke teoretisk kunnskap som er assistentenes kunnskapsgrunnlag i barnehagen. Dermed kan det kanskje synes vanskelig å se den fulle verdien av utdanning og teoretisk og vitenskapelig kunnskap. Den teoretiske kunnskapen er det barnehagelærerne som har tilegnet seg, og det er først og fremst dette som skiller mellom de to yrkesgruppene. «Det kan oppfattes som et dilemma at barnehagelærerne skal bidra til å heve kvaliteten på medarbeidernes kompetanse for å gjøre dem best mulig kvalifisert for det pedagogiske arbeidet, samtidig som de skal verne om egen eksklusivitet og autonomi» (Eik, Steinnes og Ødegaard, 2016, s. 62). Det er dette som er viktig i forhold til profesjonalisering i barnehagen. Her mener Smedby (2011) at det også er viktig å ha et skille mellom ulike profesjoner. I barnehagen som en kontekst er det viktig at barnehagelærere bruker sitt profesjonsspråk, språket er en viktig del av den oppfatningen andre danner seg av den rollen vedkommende har som barnehagelærer. Det er også viktig fordi dette bidrar til å støtte opp under at de faktisk har en faglig kunnskap og et grunnlag for å utøve sin profesjon (Eik, Steinnes, Ødegård, 2016).

Dette opplever assistentene til en viss grad, men når det gjelder bruk av fagspråk synes det vanskelig for assistentene å vite om barnehagelærerne bruker det eller ikke. Men, når det kommer til at barnehagelærers rolle er de tydelige på at det er et skille her. Det er forskjell på å være barnehagelærer og assistent. Dette gjelder først og fremst at det er barnehagelærer som har den teoretiske kunnskapen, og de har en rolle som forvaltere av denne i barnehagen. Dette kan ses i motsetning til noe av forskningen som er gjort i forhold til arbeidsdeling i barnehagen. Smedby (2011) fremhever at assistentene i undersøkelsen knyttet til MAFAL-prosjektet selv opplevde at de mestret ulike sider ved det pedagogiske arbeidet like godt eller bedre enn barnehagelærere. Det assistentene i min undersøkelse ønsker er en større del av den faglige kunnskapen, ikke for å kunne endre sin plassering, heller ikke for å skulle kunne mye, men for å kunne gjøre en bedre jobb.

En av assistentene sier at det er viktig å kunne ha faglige begrunnelser når de snakker med foreldrene. På den måten kan barnehagen fremstå som en faglig arena, også utad. Dette er i tråd med de perspektivene som tidligere er nevnt i forhold til profesjonalisering i barnehagen (Smeby, 2011), og peker i retning av at et profesjonaliseringsprosjekt vil være mulig. Profesjonaliseringsprosjektet avhenger av at det er en enighet om at det er noen, altså barnehagelærere, som har en profesjonell autoritet og at disse har mer faglig kunnskap enn assistentene. Hvordan barnehagens personale fremstår har noe å si for hvordan foreldrene og

resten av samfunnet ser på barnehagen som en arena for faglig og forskningsbasert kunnskap. Det er flere sider ved dette arbeidet, Enehaug, Gampiere og Grimsmo (2008) sin rapport om arbeidsmiljøet i barnehagen viser at de ansatte føler at den jobben de legger ned høster liten anerkjennelse i samfunnet, noe som blant annet kan gå utover selvfølelsen hos de ansatte i barnehagen. Ved at assistentene tar del i denne delen av arbeidet, er vi tilbake til barnehagen som en arena for fag og ikke et sted hvor alle kan jobbe.

Det er de siste årene blitt et større fokus på kompetanseheving i barnehagen, med forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2017) er også det uttalte kravet til de ansatte i barnehagen tydeligere. I stedet for at de ansatte i barnehagen skal bidra til er det kommet et tillegg under hvert fagområde med hva de de ansatte i barnehagen skal gjøre. Dette utgjør en forskjell, og det stiller høyere krav. Det er styrer i barnehagen som har ansvaret for å legge til rette for at personalet deltar i veiledning og kompetanseheving. Dette mener jeg er en faktor som kan bidra til å øke fokuset på kvalitet i barnehagen. OECD viser til forskning og slår fast at kvalitet i barnehagen er god samfunnsøkonomi, også på lang sikt (2011).

6. Avslutning

I denne oppgaven har jeg hatt fokus på de ufaglærte assistentenes rolle i språkarbeidet i barnehagen. Jeg gikk inn i arbeidet med et ønske om å tilegne meg flere perspektiver på assistentrollen, og et behov for innspill rundt deres læringsprosesser i barnehagen. Jeg har benyttet meg av hermeneutikk og dobbel hermeneutikk som en vitenskapsteoretisk ramme for arbeidet. De hermeneutiske perspektivene har åpnet for at jeg i større grad enn tidligere har våget å la meg rive med i en prosess som på mange måter har latt meg stå igjen med flere spørsmål enn svar. Jeg har turt å endre mening, og sett flere mulige innfallsvinkler til arbeidet underveis. Mange av disse dørene har blitt stående åpne, jeg har ikke hatt mulighet til å forfølge alle perspektiver, men jeg sitter igjen med en følelse av at jeg klarer å være mer åpen for andres syn. Ved hjelp av metoden kvalitativt forskningsintervju har jeg samlet inn min empiri. Oppgaven fokuserer på assistentene i barnehagens sin rolle i samspillet mellom kunnskap og kompetanse, ulike perspektiver på læring og utvikling og barns språkutvikling. For å tydeliggjøre oppgavens plassering innen tilpasset opplæring, valgte jeg å ha med et bakgrunnskapittel. Det var viktig for meg å gi dette en fremtredende plass, og vise til noen av de føringer som lagt for dette området. Barnehagen er en arena som er i endring og utvikling, det legges et sterkt press på sektoren fra flere hold, dermed ønsket jeg å plassere noen av disse føringene som en bakgrunn for min oppgave.

Mine undersøkelser har vært med på å gi meg et innblikk i hvordan assistentene i barnehagen opplever sin rolle i arbeidet med språk som satsningsområde. I dette avslutningskapitlet vil jeg legge frem mine resultater og hva jeg trekker ut som en konklusjon. Jeg kommer først til å peke på noen av mine funn før jeg sier noe om hvilke implikasjoner jeg mener dette kan ha for ledere i barnehagen. Disse funnene presenterer jeg etter hvor relevante jeg anser at de er. Jeg kommer så til å diskutere hvorvidt funnene bidrar til å svare på problemstillingen, og jeg kommer med et forsøk på en konklusjon. Med tanke på at jeg har hatt hermeneutikk og dobbel hermeneutikk som en vitenskapsteoretisk ramme for mitt arbeid kan jeg ikke være bastant, men heller peke på hvordan jeg tolker min empiri. Jeg ønsker å fremheve at det ikke finnes en sannhet, men heller ulike tolkninger. Assistentene sine tolkninger av språkarbeidet i barnehagen og deres rolle i dette, og mine tolkninger av deres tolkninger. Disse er også påvirket av mine egne erfaringer. Ved siden av dette har jeg også styrernes tolkninger av språkarbeidet i barnehagen. Det kan bli mye å forholde seg til, og her har det teoretiske

rammeverket jeg har trukket opp vært avgjørende for mine tolkninger. Helt til slutt peker jeg på behov for videre forskning på området.

6.1 Funn

- Assistentene er tydelige på at de savner teori for å kunne utvikle seg faglig, og de ønsker at dette tilpasses til deres ståsted som ufaglærte. Altså vil de ha små drypp med faglig læring koblet til konkrete situasjoner eller fagområder de skal jobbe med.
- Det er fra assistentenes perspektiv et tydelig skille mellom assistentrollen og barnehagelærerrollen. Det er stor bevissthet rundt dette. Assistentene uttrykker at de er glade for å slippe mye av det ansvaret som følger med en stilling som barnehagelærer.
- Assistentene ser barnehagelærer som en viktig veileder og kunnskapsbase. Barnehagelærer er en støttespiller for assistentene, som bidrar til at assistentene skal kunne utføre sine egne arbeidsoppgaver.
- Assistentene i barnehagen tolker språkarbeidet som noe konkret, noe de først og fremst jobber med i samlingsstund.
- Det er noe uvisst hvilken rolle assistentene mener de har i det generelle språkarbeidet i barnehagen. Assistentene knytter dette til arbeidet på avdelingen.

6.1.1 Hva assistentene savner i forhold til egen læring.

Assistentene uttrykker at de har et behov for at noen, i dette tilfelle pedagogisk leder, bidrar til deres faglige læring. Slik jeg oppfatter det handler dette om at den faglige kunnskapen bør brytes opp og presenteres i korte bolker. Den ideelle situasjonen, slik assistentene beskriver det, er korte sekvenser med konkrete læringsmål på hvert avdelingsmøte. Denne kunnskapen bør da ifølge assistentene kobles til det konkrete arbeidet som skal gjøres i barnegruppen på avdelingen. Assistentene går på kurs og de deltar på personalmøter i barnehagen. Det kan allikevel se ut til at dette ikke er noe assistentene selv opplever som et avgjørende bidrag til sin egen læring.

I barnehagen har dette konsekvenser. Det er nettopp gjennom kurs og på personalmøter mye av den felles kunnskapsutviklingen foregår. Dette er også noe styrerne i barnehagen forteller. Dermed er det et språk i assistentenes og styrernes opplevelser av hva som foregår på personalmøter.

6.1.2 Hva er skillet mellom rollen til assistentene og barnehagelærerne?

Assistentene er veldig opptatt av at det er et skille mellom deres egen rolle og rollen til barnehagelærerne. Noe de også synes lettet over. De liker sin egen jobb, og forteller at de er glade for barnehagelærernes engasjement. De er tydelige når det gjelder ansvarsfordeling. I det innsamlede materialet til MAFAL-prosjektet (Smeby, 2011) er noe av det som kommer frem at assistentene rangerer seg selv som like gode eller bedre enn det barnehagelærere rangerer seg i forhold til enkelte arbeidsoppgaver. Assistentene jeg har snakket med har ikke dette perspektivet. De snakker om sin pedagogiske leder som en tydelig leder, en leder som har den faglige kompetansen, og samtidig har et fokus på sine ansatte og er opptatt av at de skal gjøre en god jobb. Dette innebærer at det er tydelig skille mellom noen av oppgavene de utfører. Et eksempel på dette er at noen av assistentene har forholdsvis lite frihet når det gjelder å planlegge samlingsstund. Jeg har ikke spurt spesielt etter arbeidsdeling utover dette. Assistentene uttrykker at det er et tydelig skille mellom de ulike stillingene i barnehagen. Barnehagelærer har en annen rolle enn assistentene når det kommer til barnehagelærers rolle som veileder og innehaver av den faglige kunnskapen i barnehagen. Dette mener jeg er et veldig viktig skille, fordi det er her forskjellen faktisk ligger. En stor del av de praktiske oppgavene i barnehagen gjøres sammen med barna. Kanskje er ikke diskusjonen rundt hvem som utfører de ulike oppgavene i barnehagen like viktig om man viser en bevissthet rundt rollene og klarer å løfte den faglige siden av det barnehagepedagogiske arbeidet. Med dette mener jeg at i en barnehage med et sterkt fokus på de faglige sidene av arbeidet vil det ligge til rette for at alle de ansatte har en større faglig forståelse, og dermed blir ansvarsfordelingen tydeligere. Dette peker i retning av at et profesjonaliseringsprosjekt vil være mulig i barnehagen.

6.1.3 Assistentene ser barnehagelærer som en viktig veileder og kunnskapsbase

Det at assistentene ser barnehagelærer som en viktig veileder og rollemodell er noe av essensen i assistentenes forhold til barnehagelærer. De jobber tett sammen, men det er et viktig skille. Dette skillet handler om at assistentene oppsøker barnehagelærere for veiledning og i sin søken etter faglig kunnskap. Dette handler særlig om konkrete situasjoner. Hva gjør jeg i denne situasjonen, jeg løste det på den og den måten. Var det en riktig vurdering, eller burde jeg gjort noe annerledes. Assistentene er tydelige på at de ikke ønsker å jobbe som

barnehagelærere selv. Tre av assistentene har tenkt tanken tidligere, men har slått det i fra seg. De ønsker ikke å investere den tiden det tar, og de sier også at de synes det ville vært for krevende.

Når det gjelder spørsmålet angående flere barnehagelærer i barnehagen stiller alle assistentene seg positive til dette, med noen forbehold. Her blir det pekt på som positivt at barnehagelærerne ville kunne hatt faglig støtte i hverandre og at det ville vært positivt at begge ville kunne hatt nytte av ubunden tid. Noe som i andre sammenhenger kan bli trukket frem som negativt, at barnehagelærer har arbeidstid som er satt av til planlegging. Jeg synes det er spesielt interessant at assistentene mener det ville være nyttig for barnehagelærere å ha flere å støtte seg til faglig. Da barnehagen i forskningsprosjekter som MAFAL-prosjektet (Eik, Steinnes & Ødegård 2016; Håberg 2015; Håberg & Vatne 2010) er blitt forsket på som en arbeidsplass med lekmannspreg.

6.1.4 Assistentene i barnehagen tolker språkarbeidet som noe konkret

I mitt innsamlede materiale ser jeg at assistentene tolker språkarbeidet i barnehagen som konkrete aktiviteter. Det handler først om fremst om samlingsstunder med språk som tema. Utover i intervjuene sier et par av dem at de har fokus på språk ellers i hverdagen. Det jeg undrer litt over er at kun en assistent, og i relativt liten grad, relaterer det til arbeid i personalgruppen. Dette er til tross for at barnehagen har språk som satsningsområde, og styrerne opplever at barnehagene har et stort fokus på dette.

6.1.5 Det er noe uvisst hvilken rolle assistentene mener de har i det generelle språkarbeidet i barnehagen

Assistentene er uklare i forhold til hvilken rolle de har i det generelle språkarbeidet i barnehagen. Jeg tolket det dit hen at de ikke er helt sikre på dette. Her kan det ligge en stor utfordring. Når barnehagen går ut med at de har et satsningsområde bør også de ansatte kjenne til dette og vite hva som er deres egen rolle. Den måten de jobber på og de oppgavene de har hare en betydning for barna i barnehagen.

6.2 Konklusjon

Problemstillingen I denne oppgaven er: Hvordan oppfatter assistentene seg selv og sin egen rolle i forhold til arbeidet med språk som satsningsområde i barnehagen.

Assistentene i denne undersøkelsen synes å være lite bevisst sin egen rolle i arbeidet med språk som satsningsområde i barnehagen. Dette betyr ikke at assistentene ikke er deltagende i arbeidet, men det kan se ut til at de ikke har reflektert så mye over den prosessen som det er ment at skal foregå i barnehagen når det jobbes med et satsningsområde. Dette kan jeg si fordi det viser seg at det er et sprik mellom det assistentene og styrerne forteller når det gjelder barnehagens satsningsområde. Assistentene i denne undersøkelsen har slik jeg tolker det en forholdsvis svak rolle i språkarbeidet i barnehagen. Med dette mener jeg at de virker lite tydelige på hva deres egen rolle i språkarbeidet skal være, først og fremst når det gjelder arbeidet i personalgruppen, men også når det gjelder det å ha en bevissthet rundt det generelle språkarbeidet i barnehagen. De har vanskeligheter med å plassere seg selv inn i en faglig kontekst. Dermed blir barnehagelærers rolle som veileder viktig.

Når dette er sagt opplever jeg assistentene som veldig engasjerte, og det er særlig en assistent som har viktige refleksjoner rundt det generelle arbeidet i barnehagen. Det er veldig spennende å høre om hva assistentene savner i forhold til sin egen læring. Det er her, i dette området, jeg tenker at det ligger et stort potensiale.

Hvordan assistentene ser på sin egen læring, er noe jeg tenker at er viktig å reflektere over i barnehagen. De funnene jeg har presentert i denne oppgaven er kun gyldige for de barnehagene jeg har besøkt, men det er også store muligheter for at dette er noe som kan gjenspeiles i andre barnehager. Det er heller ikke sikkert at mine tolkninger av assistentenes tolkninger oppleves som gyldige for andre ansatte i disse barnehagene. Når dette er sagt mener jeg at om de mulighetene vi tilbyr for videre læring ikke er lett nok tilgjengelige for de ufaglærte assistentene i barnehagen, vil det også kunne føre til problemer for profesjonaliseringsprosjektet. Barnehagelærere har et stort arbeidspress, og mange som skal følges opp. Assistentene er en av de gruppene som skal ha oppfølging. Med ny rammeplan og et tydeligere krav om hva personalet i barnehagen skal gjøre, og samtidig en tydeliggjøring av pedagogisk leders ansvar i forhold til oppfølging av personalet, vil det også føre til et enda større press. På den annen side vil en assistentgruppe med gode læringsforhold kunne føre til et bedre pedagogisk tilbud i barnehagen.

Barnehagelærere bør ifølge mine resultater fremstå som faglig sterke og som viktige for barnehagen som arbeidsplass, uten å miste sin nærhet til assistentene. Dette er noe jeg opplever at har fått et større fokus gjennom styringsdokumenter, samfunnsdebatt og andre arenaer. For barnehagelærers nærhet i det daglige arbeidet og deres rolle som veileder er viktig for assistentenes mulighet til å oppleve at de gjør en god jobb. Assistentene gir uttrykk for at de trenger hjelp til refleksjon rundt egen praksis. For at barna skal bli møtt på en best mulig måte, trenger assistentene at barnehagelærer er tilstede sammen med dem og barna i alle dagens oppgaver. Barnehagelærer er en viktig rollemodell for assistentene.

Jeg mener at for å styrke barnehagelærerprofesjonen må barnehagen bli en arena for fag og artikulert kunnskap. Styrere i barnehagene må være med å bidra til at kunnskapsprosessene som foregår i barnehagene klarer å nå frem til alle de ansatte. Barnehagelærerne må fortsette å ta grep om de faglige sidene av arbeidet. Det viser seg at barnehagelærere i større grad enn tidligere blir værende i jobben sin (Kunnskapsdepartementet, 2016). Undersøkelser viser at for mange barnehagelærere er det å kunne bruke sin fagkunnskap en viktig faktor for å bli værende i jobben i barnehagen (TNS Gallup, 2012). Dermed er det gunstig både for barnehagelærer og assistenter om de prosessene som foregår hver dag både synliggjøres og settes navn på. Assistentene ønsker å være en del av dette arbeidet, gjennom at de får et større innblikk i og en inngående forståelse av den kompetansen som finnes i barnehagen. I stedet for at barnehagelærere legger lista ned for at alle skal føle seg forstått og at alle skal forstå, må kanskje lista flyttes oppover. En bonus ved dette kan være at mange erfarne assistenter finner en større glede og finner flere gode utfordringer i jobben sin.

6.3 Behov for videre forskning

I etterkant av dette arbeidet ser jeg at det i min innsamlede empiri åpner opp for andre temaer og områder som ville være spennende å utforske. Noe av det som jeg mener det er verdt å se mer på er assistentenes opplevelse av egen læring, på et generelt grunnlag og ikke bare knyttet til språkarbeid. Dette fremtrer i mitt materiale som den grunnleggende utfordringen i barnehagen. Kravene til barnehagen som en arena for kunnskap og kompetanse øker stadig, og for å møte dette på en god måte vil det være hensiktsmessig å få mer kunnskap om assistentgruppen i barnehagen.

I forbindelse med en ny rammeplan for barnehagen og et tydeligere fokus på ansvar hos personalet kan det være interessant å se om dette fører til at assistentene på sikt har en større

bevissthet rundt egen rolle i barnehagen. Med tanke på at ny rammeplan allerede foreligger, vil det ikke være mulig å foreta en måling av dette, men forskning på området vil allikevel kunne gi indikatorer på om assistentene i barnehagen er mer bevisste på den faglige siden av arbeidet.

Litteraturliste

Alstad, G. T. (2013). *Barnehagen som språklæringsarena: en kasusstudie av tre barnehagelæreres andrespråksdidaktiske praksiser*. (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Oslo: Oslo.

Alvesson, M. og Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.

Arbeidsmiljøloven LOV-2015-12-18-104 §1-1 (2015).

Aukrust, V. G. (2006). *Tidlig språkstimulering og livslang læring: en kunnskapsoversikt*. Oslo: Departementet.

Bachmann, K. E. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. (Høgskulen i Volda og Møreforskning Forskningsrapport, 62). Lokalisert på http://www.udir.no/Upload/Forskning/5/Tilpasset_opplaring.pdf

Bae, B. (2009). Rom for medvirkning?: Om kvaliteter i samspillet mellom førskolelærer og barn. *Barn*, 19(1), 9-28.

Befring, E. (2012). Forebygging blant barn og unge. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg., s. 129-147). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Befring, E. (2016). *Grunnbok i spesialpedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

Berge, A. (2012). Barnehagens læringskulturer: - underveis mot vekslende læringshorisonter. I T. Vist & M. Alvestad (Red.), *Læringskulturer i barnehagen: Flerfaglige forskningsperspektiver* (s. 44-66). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Björklund, L. (2008). The Repertory Grid Technique: Making Tacit Knowledge Explicit: Assessing Creative Work and Problem Solving Skills. I *Researching Technology Education: Methods and Techniques*. 46-69.

Bloom, L., & Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. New York: Wiley

Booth T. & Ainscow, M. (2007). *Inkluderingshåndbogen: For småbørnsområdet*. København: Danmarks pædagogiske universitetsskole.

Bravoleken. (2015). Hentet 23.04.2017, fra <http://bravoleken.no/om-bravo-leken/>

Bruner, J. S. (2001). Verdien av struktur. I E. L. Dale (Red.), *Om utdanning: klassiske tekster* (s. 125-141). Oslo: Gyldendal akademisk.

Brøgger, B. og Salomon, R. (2013). *Å jobbe med arbeids glede: -hva kan bedrifter få ut av det?: en kunnskapsstatus*. (AFI rapport 6/2013). Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet.

Bæck, U. D. K. (2010). Parental Involvement Practices in Formalized Home-School Cooperation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(6), 549-563. doi: 10.1080/00313831.2010.522845

Bøe, M. (2011). Ledelse som reflektert aktivitet og handling i lys av barnehagen som lærende organisasjon. I A. M. Otterstad & J. Rhedding-Jones (Red.), *Barnehagepedagogiske diskurser*. Oslo: Universitetsforl.

Bøe, M. & Hognestad, K. (2014). Knowledge Development through Hybrid Leadership Practices. *Nordisk Barnehageforskning*, 8(0), 1-14

Cameron, D., Kovac, V., & Tveit, A. (2011). *En undersøkelse om PP-tjenestens arbeid med barnehagen*. (Skriftserien nr. 155e) Agder: Universitetet i Agder.

Cummins, J. & Early, M. (2011). *Identity Texts: the collaborative creation of power in multilingual schools*. London: Trentham Books.

Dewey, J. (2001). Erfaring og tenkning. I E. L. Dale (Red.), *Om utdanning: klassiske tekster* (s. 53-66). Oslo: Gyldendal akademisk.

Dickinson, D. K., & Caswell, L. (2007). Building support for early literacy in preschool classroom through in-service professional development: Effects of the Literacy Environment Enrichment Program (LEEP). *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 243-260.

Dickinson, D. K. & Porche, M. V. (2011). Relation between Language Experiences in Preschool Classrooms and Children's Kindergarten and Fourth-Grade Language and Reading Abilities. *Child Development*, 82(3), 870-886. doi: 10.1111/j.1467-8624.2011.01576.x

Dreyfus, H. & Dreyfus, S. (1986). *Mind over machine*. Oxford: Basil Blackwell.

Eik, L.T. (2014) *Ny i profesjonen: En observasjons- og intervjustudie av førskolelæreres videre kvalifisering det første året i yrket*. (Doktorgradsavhandling) Oslo: Universitetet i Oslo.

Eik, L. T., Steinnes, G. S. & Ødegård, E. (2016). *Barnehagelæreres profesjonslæring: i barnehagens mulighetsrom*. Bergen: Fagbokforlaget.

Enehaug, H., Gamperiene, M. & Grimsmo, A. (2008). *Arbeidsmiljøet i barnehagen: En casestudie i 4 barnehager i offentlig og privat sektor* (AFI-notat 9/2008). Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet.

Engen, T. O. (2007). Tilpasset opplæring i et sosiokulturelt perspektiv. I G. D. Berg, K. Nes (Red.), *Kompetanse for tilpasset opplæring : artikkelsamling*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Ertesvåg, S. K. (2003). Utvikling av sosial kompetanse. *Spesialpedagogikk* (trykt utg.). 68(3), s. 32-37.

Farrall, M. L. (2012). *Reading Theory and Stages of Reading Acquisition Reading assessment: Linking Language, Literacy and Cognition*. Hoboken, NJ, USA: John Wiley & Sons, Inc.

Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, FOR-2006-03-01-266

GAN Aschehoug. [s.a.] *Grep om begreper*. Hentet 23.04.2017, fra <https://gan.aschehoug.no/nettbutikk/grep-om-begreper-2.html>

Geertz, C. (1983). *Local Knowledge: Further Essays in Interpretative Anthropology*. New York: Basic Books.

Giddens, A. (1976). *New Rules of Sociological Method: A Positive Critique of Interpretative Sociologies*, London: Macmillan.

Gilje, N. og Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (s. 71-85). Oslo: Universitetsforlaget.

-
- Hagtvedt, B. E. (2002). *Språkstimulering: Tale og skrift i barnehagealderen*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Hagtvedt, B. E. & Horn, E. (2012). Tidlig forebyggende innsats med fokus på språket. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg., s. 563-593). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Halliday, M. A. K. (1993). Towards a Language-Based Theory of Learning. *Linguistics and Education* 5 91-116.
- Heggen, K. (2008). Profesjon og identitet. I A. Molander & L. I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (s. 321-331). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hoel, T., Wagner, Å. K. H. & Oxborough, G. H. O. (2011). *Lesefrø: språkstimulering gjennom leseaktiviteter i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Holmen, H. (2014). Kunnskap. I *Store norske leksikon*. Lokalisert 1. mai 2017, på <https://snl.no/kunnskap>
- Høier, J. (2010). Tidlig innsats for livslang læring – Et språklig perspektiv på barnehagens arbeid med 4–5-åringene. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(04), s. 330-342.
- Høigård, A. (2006). *Barns språkutvikling: Muntlig og skriftlig*. (2.utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Håberg, L. I. A. (2015). *Didaktisk arbeid i barnehagen: kvaliativ studie av korleis assistentar og barnehagelærarar planlegg, gjennomfører og vurderer samlingsstund og femårsklubb*. (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Oslo: Oslo
- Håberg, L. I. A. (2016). *Kvardagslivets didaktikk i barnehagen: Ansvar og arbeidsfordeling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Håberg, L. I. A & Vatne, B. (2010) Fagfolk blant lekfolk. *Første steg*, 2 (10), 24-26
- Ingeberg, P. & Sørensen, I. (2001). *Assistent i barnehagen*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Jansen, T. T. og Tholin, K. R. (2006). *Prosjektrapport: Se lyset sammen er bra!: Hvordan kan et etter- og videreutdanningsprogram bidra til at førskolelærere bedre ser, hører og forstår barn?* (Rapport 13/06) Tønsberg: Høgskolen i Vestfold

Johannessen, A., Tufte, P. A. og Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.

Kompetanse. (2009). I *Store norske leksikon*. Lokalisert 1. mai 2017, på <https://snl.no/kompetanse>

Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk: om å forstå og fortolke*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Kunnskapsdepartementet (2017). *Lærelyst: tidlig innsats og kvalitet i skolen*. (St.meld. nr. 21, 2016-2017). Oslo: Departementet.

Kunnskapsdepartementet (2016). *Tid for lek og læring: Bedre innhold i barnehagen*. (St.meld. nr. 19, 2015–2016). Oslo: Departementet.

Kunnskapsdepartementet (2013). *Kompetanse for fremtidens barnehage: Strategi for kompetanse og rekruttering 2014-2020*. Oslo: Departementet.

Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (Rev. utg.). Oslo: Departementet.

Kunnskapsdepartementet. (2006). *...og ingen sto igjen: tidlig innsats for livslang læring*. (St.meld. nr. 16, 2006-2007). Oslo: Departementet.

Kvale, S og Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Larsen, A. K. og Slåtten, M. V. (2014). Mot en ny pedagogisk lederrolle og lederidentitet? *Nordisk Barnehageforskning*, 7(5). 1-19.

Leppänen, U. (2006). *Development of Literacy in Kindergarten and Primary School*. (Dissertation). University of Jyväskylä: Jyväskylä.

Lesesenteret. [s.n.]. Språkløyper. Hentet 01.05.2017, fra <http://sprakloyper.uis.no/>

Lov om barnehager (Barnehageloven), LOV-2005-06-17-64 (2016) Hentet fra <https://lovdata.no/>

Løvgren, M. (2014). *Professional boundaries : the case of childcare workers in Norway*. (Doktorgradsavhandling). Høgskolen i Oslo og Akershus: Oslo

-
- Madland, A. (2008). *Smått og stort: En bok om arbeidet i barnehagen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Moll, L., Amanti, C., Neff, D. & Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory Into Practice*, 31(2), 132-141. doi: 10.1080/00405849209543534
- Moser, T., Jansen, T. T., Pettersvold, M. & Aanderaa, B. (2006). *Etter- og videreutdanning i barnehagesektoren – kartlegging av tilbud og etterspørsel*. (Rapport 3-8/2006). Høgskolen i Vestfold.
- Mørkeseth, E. I. (2012). Læringskultur i barnehagen i møtet mellom "folkelig" oppdragelseskultur og førskolelærernes fagkultur. I T. Vist & M. Alvestad (Red.), *Læringskulturer i barnehagen: Flerfaglige forskningsperspektiver* (s. 20-43). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Nielsen, T. K. Tiftikci, N. og Larsen, M. S. (2013). *Virkningsfulde tiltag i dagtilbud. Et systematisk review av reviews*. Aarhus: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning IUP AaU
- Nilsen, V. (2014). Samarbeid i barnehagen. I V. Nilsen (Red.), *Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen* (s. 32-55). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- OECD (2011) *Investing in high-quality early childhood education and care (ECEC)*. Paris: OECD. Hentet fra <http://www.oecd.org/education/school/48980282.pdf>
- Olsen, B. (2007). *Pædagogik, pædagogmedhjelpere og pædagoger : arbeidsdelinger og opdragelsespraksis i daginstitutionen*. Viborg: PUC
- Olsen, B. (2011). Orden og arbeidsdelinger i daginstitutionen. *Nordisk barnehageforskning*, 4(1), 33-40 Hentet fra www.nordiskbarnehageforskning.no
- Pape, K. (2010). *Den gode assistenten: En forutsetning for kvalitet i barnehagen*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2012). *Mestrer, mestrer ikke: jakten på det normale barnet*. Siggerud: Res publica.

Polanyi, M. (1983). *The tacit dimension*. Gloucester, Mass: Peter Smith.

Polanyi, M. & Ra, E. (2000). *Den tause dimensjonen: en innføring i taus kunnskap* (Vol. nr 5, Virus). Oslo: Spartacus.

Pope, L. A. (2011). Sosial utjevning i barnehagepedagogisk tenkning. I A. M. Otterstad & J. Rhedding-Jones (Red.), *Barnehagepedagogiske diskurser*. Oslo: Universitetsforl.

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. doi: 10.1006/ceps.1999.1020

Sand, S. (2008). *Ulikhet og fellesskap: flerkulturell pedagogikk i barnehagen*. Vallset: Oplandske bokforlag.

Sandvik, J. (2008). *Emergent Literacy in Norwegian Preschools: Teacher's Beliefs and Practices*. (Masteroppgave), Stavanger: Universitetet i Stavanger.

Sandvik, J., van Daal, V., & Adèr, H. (2014). Emergent literacy; Preschool teachers' beliefs and practices. *Journal of Early Childhood Literacy*, 1-25. <http://dx.doi.org/10.1177/1468798413478026>

Sandvik, N. (2007). De yngste barnas medvirkning i barnehagen. *Barn*, 17(1), 27-44.

Slettner, S. og Gjems, L. (2016). Litterasitetsfremmende samtaler i barnehagen. *Nordisk barnehageforskning*. 12(2). 1-16

Smeby, J-C. (2011). Profesjonalisering av førskolelæreryrket? *Arbetsmarknad & Arbetsliv*, 17(4), 43-58. Hentet fra <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:537660/FULLTEXT01.pdf>

Snakkepakken. [s.a.]. Hentet 23.04.2017, fra <http://snakkepakken.no/no/snakkepakken/beskrivelse/>

Solstad, T. (2008). Hvordan kan vi lese for barn i barnehagen? I *Les mer! : utvikling av lesekompetanse i barnehagen* (s. 93-143). Oslo: Universitetsforl.

Stanovich, Keith E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 22, 360-407.

Steinnes, J. (2014). *Profesjonalitet under press?: ein studie av førskulelærarar si meistring av rolla i lys av kvalifiseringa til yrket og arbeidsdelinga med assistentane*. (Doktorgradsavhandling). Høgskolen i Oslo og Akershus: Oslo

Steinnes, G. S (2014). Common sense or professional qualificatoins?: Division of labour in kindergartens. *European Early Childhood Education Reasearch Journal* 4(22), 478-495.

Hentet fra

<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1350293X.2014.947831?journalCode=recr20>

Steinnes, G. S. og Haug, P. (2013): «Consequences of staff composition in Norwegian kindergar-ten», *Nordic Early Childhood Education Research Journal* 6(13), 1–13.

Sæverud, O., Forseth, B. U., Ottem, E. og Platou, F. (2011). *Begrepslæring: - En strukturert undervisningsmodell for barn og unge med språkvansker*. [Oslo]: Bredtvet kompetansesenter.

TNS Gallup. (2012). *Hvordan få førskolelærere til å bli i barnehagene og hvordan bringe reservestyrken tilbake?* Oslo: TNS Gallup.

Ulla, B. (2011). Omsorgens omfattende områder: kritiske refleksjoner om omsorg i barnehagen. I A. M. Otterstad & J. Rhedding-Jones (Red.), *Barnehagepedagogiske diskurser*. Oslo: Universitetsforlaget.

Unneland, A. K. R. (2012). Så flink du er! Om anerkjennelse og vurdering. I R. I. Skoglund & I. Åmot (Red.), *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole* (s. 108-133). Oslo: Universitetsforlaget.

Vatne, B. & Gjems, L. (2014). Barnehagelæreres arbeid med barns språklæring. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(02), 115-126.

Vygotsky, L. S. (2001). Interaksjon mellom læring og utvikling. I E. L. Dale (Red.), *Om utdanning: klassiske tekster* (s. 151-165). Oslo: Gyldendal akademisk.

Wells, G. og Nassaji, H. (2000). What's the use of triadic dialogue?: An investigation of teacher-student interaction. *Applied Linguistic*, 21(3), 376–406.

Vedlegg 1

Forespørsel om deltakelse i intervjuundersøkelse knyttet til masteroppgave

Til deltakere.

Jeg er student på masterprogrammet ”Tilpasset opplæring” ved Høgskolen i Innlandet. Jeg skal levere min masteroppgave i mai 2017, og arbeidstittelen er: ”Hvordan oppfatter assistentene i barnehagen seg selv og sin egen rolle i forhold til arbeidet med språk som satsningsområde?” Metoden jeg vil bruke for å finne svar på dette er intervju, og jeg har behov for 4 assistenter som kan stille som informanter (maks 2 fra samme barnehage). Jeg ønsker å få besøke barnehager som jobber med språk som satsningsområde og intervju assistenter om hvordan deres rolle er i dette arbeidet. Jeg er spesielt interessert i å finne ut hvordan assistentene opplever å arbeide med språk som satsningsområde, om deres oppfatning av kompetanseheving, og om det jobbes jevning med dette i personalgruppen og ut mot barna. Assistentene er en stor gruppe av barnehagens ansatte, men i forskningsprosjekter er det ofte pedagogenes erfaringer og meninger som blir hentet inn. I dette prosjektet retter fokuset mot de ufaglærte assistentene og det å få mer kunnskap om deres opplevelse av språkarbeidet i barnehagen. Det er ønskelig at assistentene har jobbet i barnehagen i minimum et år. Deltakelse i denne studien innebærer et intervju på 30-40 minutter som vil gjennomføres så raskt assistentene og barnehagen har mulighet. Jeg håper det er mulig å få gjennomført intervjuene i assistentenes arbeidstid i løpet av februar. Hvor og når intervjuet skal gjennomføres avtales mellom meg, assistent og styrer. Jeg planlegger å bruke lydopptak, så det er viktig at deltakerne er innforstått med det før intervjuet. Hverken personopplysninger eller indirekte personidentifiserbare opplysninger som kan identifisere deltakerne vil bli hentet inn eller brukt i oppgaven. Materialet fra intervjuene vil være anonymt og vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg som vil ha tilgang til råmaterialet, og dette slettes ved prosjektets slutt. Den informasjonen jeg ønsker å hente inn krever ingen forhåndsgodkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. Det er frivillig å delta i denne undersøkelsen, og assistentene kan på hvilket som helst tidspunkt trekke sitt samtykke uten å oppgi grunn. Hvis en informant trekker seg, vil alle opplysninger knyttet til den informanten bli slettet.

Hvis du ønsker å delta og bli intervjuet, eller har spørsmål til studien, ta kontakt med meg.

Karen Norderhaug Gjefsen, telefon: 95 83 54 71, karen.gjefsen@gmail.com

eller min veileder

Camilla Eline Andersen (Førsteamanuensis ved Høgskolen i Innlandet) telefon: 62 51 77 45,
camilla.andersen@inn.no

Samtykke til deltakelse i studien. Jeg har mottatt informasjon om undersøkelsen, og ønsker å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2

Intervjuguide.

Praktisk informasjon:

Hvor lenge har du jobbet i barnehage?

Språk og kommunikasjon:

Hvem planlegger og gjennomfører samlinger på din avdeling?

Hva er din rolle i språkarbeidet i barnehagen?

Hvordan jobbes det med språk i personalgruppen?

Hvordan bidrar dette arbeidet til en faglig utvikling for din del?

Oppsøker du kunnskap selv?

Hvem spør du når du lurer på noe i forhold til språkarbeidet?

Hva mener du det er viktig å fokusere på når det gjelder språk i barnehagen i forhold til arbeidet med barna?

Hvordan vil du si at du bidrar til å støtte barns språkutvikling?

Hva mener du er det viktigste barnehagen bidrar med i forhold til barns språkutvikling?

Hvilken kompetanse mener du er viktig å inneha når man jobber i barnehagen?

Hvilken betydning tror du det ville det hatt for språkarbeidet om barnehagen fikk flere barnehagelærere?

Hva er bakgrunnen til at barnehagen valgte å fokusere på språk og kommunikasjon?

Har arbeidet rundt dette fokusområdet gjort at du på noen måte har endret praksis?

Faglig utvikling:

Hvor ofte er du på kurs?

Hvem bidrar til kunnskapsutvikling i barnehagen (intern/ekstern)?

Ønsker du å jobbe aktivt med å tilegne deg mer faglig kunnskap om språk? Hvorfor/ hvorfor ikke?

Hvilken kompetanse ønsker du evt. mer av?

Bruker lederne i barnehagen mange faguttrykk? Er dette positivt eller negativt?

Er det noe du savner i forhold til arbeidet med språk i din barnehage? (eks faglig kunnskap, mer tid, veiledning, assistentmøter)

Opplever du at du og de andre assistentene blir involvert i det faglige arbeidet, og i hvilken grad blir deres erfaringer verdsatt?