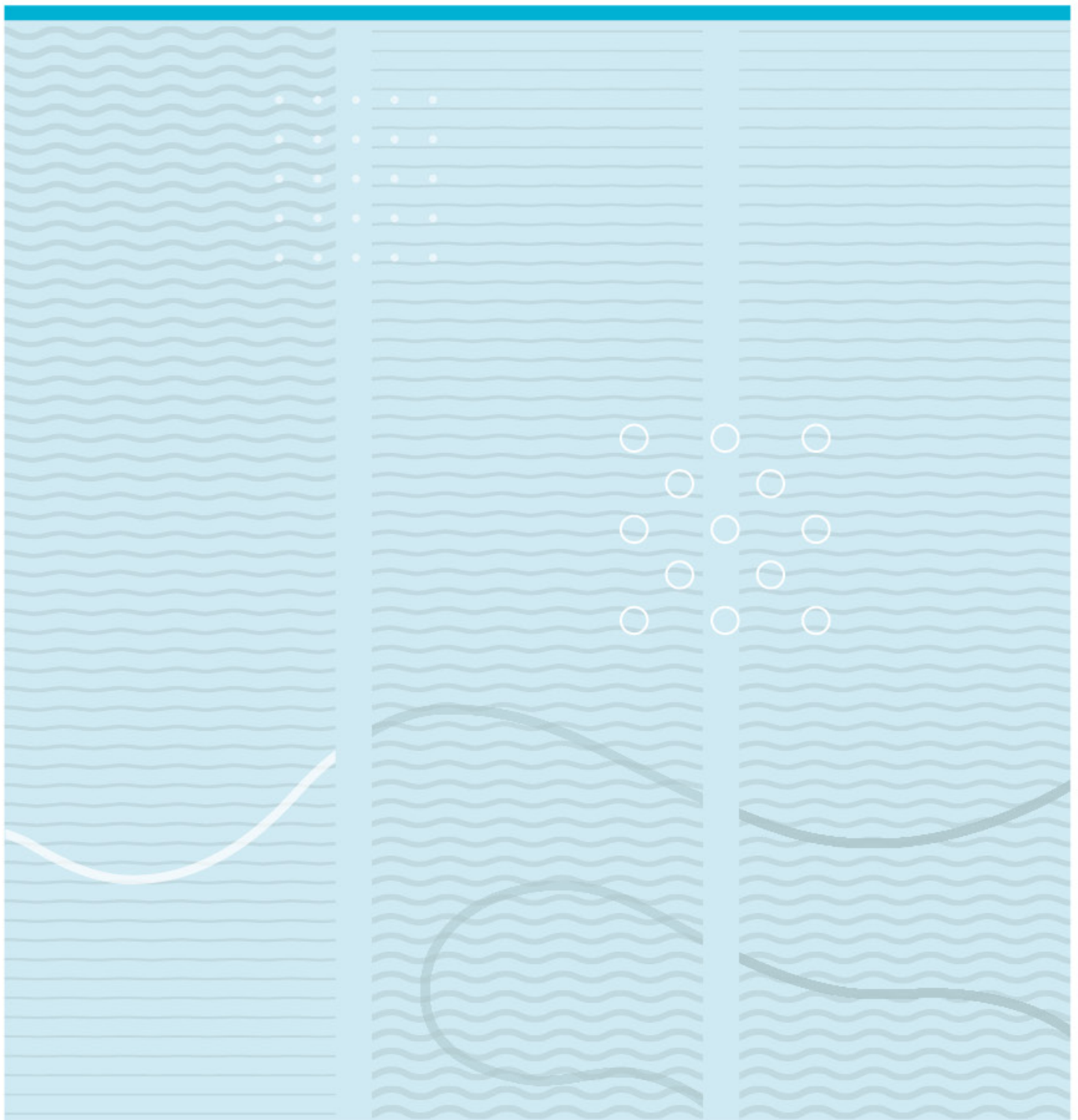


Amanda Grytnes

Språkmiljø i barnehagen

En kvalitativ intervjuundersøkelse av pedagogers tilrettelegging for et godt språkmiljø i barnehagen



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora-, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2019 Amanda Grytnes

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Omtrent ti til femten prosent av alle barn har forsinket språkutvikling, og det har betydning for skolestart og videre skolegang. Denne studien handler om språkmiljø og tar for seg pedagogers arbeid for et godt språkmiljø i barnehagen. Det er viktig å arbeide for et godt språkmiljø for å forebygge mot språkvansker. Studien fokuserer på pedagogers tanker om for hvordan de arbeider med språk på sin avdeling i barnehagen. For å arbeide forebyggende mot språkvansker kom jeg frem til følgende problemstilling: Hvordan arbeider pedagoger for å tilrettelegge for et god språkmiljø i barnehagen? For å svare på denne problemstillingen har jeg valgt å bruke kvalitativ metode hvor jeg bruker semistrukturert intervju. Jeg valgte dette for å få en dyp innsikt i pedagogenes arbeid med språkmiljø. Datamaterialet består av fire semistrukturerte intervjuer.

Resultatet i undersøkelsen viser at pedagogene har en helhetlig tilnærming til språk. De er alle opptatt av sin rolle i barns språkutvikling og hvordan de kan styrke språkmiljøet ved å se på leken og bøkens betydning. Pedagogenes gjennomgående begreper i intervjuene er tilgjengelig og tilstede for barna. Det er noe ulikt for hvordan de arbeider med språk i barnehagen, men også mange sammenhenger. Språk vil alltid være et aktuelt tema i barnehagen, og det er viktig å ikke glemme språk i barnehagehverdagen med alt annet som foregår. Språk har betydning på mange områder innenfor barns utvikling og læring.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Innholdsfortegnelse	4
Forord	6
1 Innledning	8
1.1.1 Tidligere forskning	12
1.1.2 Formålet med oppgaven	15
1.2 Problemstilling.....	15
1.3 Min bakgrunn.....	16
1.4 Oppgavens oppbygning.....	16
2 Teori	18
2.1 Språk.....	18
2.1.1 Språk.....	18
2.1.2 Kommunikasjon.....	21
2.1.3 Språkmiljø.....	21
2.1.4 Voksne sin rolle i barns språutvikling.....	22
2.2 Språkutvikling og språkstimulering	24
2.2.1 Lek.....	24
2.2.2 Bøker	27
2.2.3 Samtalen	29
3 Metode	32
3.1 Vitenskapsteoretisk grunnlag	32
3.2 Forskningsdesign.....	34
3.3 Utvalg.....	35
3.3.1 Informantene	35
3.4 Semistrukturert intervju	36
3.4.1 Transkriberingen	38
3.5 Analyseprosessen	39
3.5.1 Tolkningsprosessen	40
3.6 Kvalitetskriterier	40
3.6.1 Validitet	41
3.6.2 Reliabilitet.....	42

3.7	Forskningsetikk	42
4	Analyse.....	44
4.1	Språk.....	44
4.1.1	Pedagogenes syn på språk	44
4.1.2	Pedagogenes tilrettelegging for språkvansker	47
4.2	Språk og relasjoner	49
4.2.1	Pedagogens møte med barns språkutvikling	49
4.2.2	Pedagogens tilstedeværelse	50
4.3	Språk og lek.....	51
4.3.1	Pedagogenes tanker om språk i leken	51
4.3.2	Lek alene og lek i fellesskap	52
4.3.3	Språkets utfordringer i rolleleken	53
4.3.4	Pedagogenes støtte i leken.....	55
4.3.5	Barns språkkompetanse i lek	56
4.4	Hjelpemidler i språkutviklingen	57
4.4.1	Pedagogenes tanker om bøker i språkutviklingen	58
4.4.2	Ikke bare lese en bok	59
4.4.3	Samtalen	61
5	Diskusjon.....	63
5.1	Oppsummering av funn.....	63
5.2	Språkmiljøets plass og betydning i barnehagen.....	65
5.3	Veien videre	70
6	Avslutning.....	72
7	Litteraturliste.....	74
Vedlegg.....		78
	Vedlegg 1: Informasjonsskriv til informantene	78
	Vedlegg 2: Intervjuguide	80
	Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD	81

Forord

Denne oppgaven markerer slutten på mitt studiet. Arbeidet med denne oppgaven har vært en krevende, lærerik og spennende arbeidsprosess. Oppgaven har gitt meg ny kunnskap, ny inspirasjon og bredere innsikt i pedagogikkfaget. Den har bidratt til at jeg gleder meg til å begynne å arbeide og bruke kunnskapen studiet og oppgaven har gitt meg, og bygge videre på dette i arbeidet med barn og kollegaer. Det er ikke til å legge skjul på at det har til tider vært en tung prosess, men jeg kan nå se tilbake på et arbeid og et produkt jeg er stolt av.

Jeg ønsker å takke alle viktige støttespillere som har bidratt til at dette ble mulig. Informantene som tok seg tid i en hektisk hverdag for å bidra til min oppgave og dele sin tanker og opplevelser om sin arbeidshverdag. Dere har alle vært stor inspirasjonskilde for min oppgave. Videre rettes en stor takk til min veileder Ingrid Christine Reite Christensen. Takk for konstruktive tilbakemeldinger, motivasjon, innspill og bidrag til min oppgave. Takk for et flott samarbeid gjennom denne perioden.

Det rettes en stor takk til min medstudent, Oda. Gjennom alle disse årene har hun vært en støttespiller, motivator og refleksjonspartner. Uten deg hadde ikke denne prosessen vært mulig å gjennomføre.

Til slutt rettes en takk mot min familie som har holdt ut i tunge perioder, vært oppmuntrende og støttende underveis i studiet og skriveprosessen.

Arbeidet med denne oppgaven har gitt meg lysten til å utforske fagfeltet dypere og jeg gleder meg til å møte nye utfordringer.

Tønsberg, Mai 2019

Amanda Grytnes

1 Innledning

Språkutvikling vil alltid være et aktuelt tema i barnehagen og videre i skolen. Barn blir født inn i et språkmiljø, og voksne har et ansvar om å skape et godt språkmiljø. I Norge går 91,8 prosent av barn i alderen 1-5 år i barnehage (Statistisk sentralbyrå, 2019). Barn tilbringer mesteparten av tiden sin i barnehagen og det er barnehagepersonalet sitt ansvar å gi foreldre og barn Cirka 10-15 prosent av alle barn har en forsinket språkutvikling eller språkvanske i tidlig alder (Helland, 2012, s.64). Språkutvikling er avhengig av miljøets språklige stimulering, for eksempel at voksne har en barnerettet tale. Barnets egne språklige utforskning og aktivitet er også viktig. Barn tilegner seg språk i samspill mellom biologisk, kognitive, sosiale og miljømessige forhold. Barn er vanligvis språklige aktive og lærer språket tilsynelatende uanstrengt, men slik er det ikke for alle barn (Rygvoid, 2012, s. 324).

Folkehelseinstituttet (2015) skriver at hvert tiende barn mellom seks og ti år har en språkvanske. Språk- og talevansker er vanlig hos små barn. Vanskene kan blant annet være å uttale språklydene, forstå språket og uttrykke seg muntlig. Hos noen barn går disse vanskene over det første året på skolen, men hos andre vedvarer vanskene og noen utvikler lese- og skrivevansker. Regjeringen (2018) er opptatt av god kvalitet i barnehagen for at alle barn skal få en god start og gode muligheter. En forutsetning for dette er gode språkferdigheter. Språk er derfor prioritert som noe av det viktigste i barnehagen. God kommunikasjonsevne og språkferdigheter er viktige forutsetninger for læring, utvikling og deltakelse. Barnehagen skal arbeide målrettet og tidlig med barns språkferdigheter. Målet er at barn med svake språkferdigheter skal få hjelp før skolestart. Regjeringen (2016) presenterer en nasjonal strategi for å styrke barn og unges språk-, lese- og skriveutvikling. Det er utviklet praktiske verktøy for ansatte som arbeider i barnehage og på skolen. Språkløyper har utviklet verktøyet i samarbeid med forskere, barnehagepedagoger og lærere. Dette er et løp som barnehager og skoler kan delta på og løpet foregår over fire år.

Rammeplanen (2017) er barnehagens "grunnlov" og skal bidra til å gi alle barn et godt barnehagetilbud (Regjeringen, 2017). Rammeplan (2017) påpeker at barnehagens formål er å arbeide med at omsorg, danning, læring, lek, sosial kompetanse, kommunikasjon og språk ses i sammenheng og bidrar til barns allsidige utvikling. Leken bidrar til barns utvikling og læring, og sosial og språklig samhandling. Personalt må være bevisste på at kommunikasjon og språk påvirker alle sider ved barns utvikling. Det må derfor tilrettelegges for god språkstimulering og barn må få delta i aktiviteter som fremmer kommunikasjon og en helhetlig språkutvikling. Uavhengig av kompetanse skal alle barn inkluderes i språkstimulerende aktiviteter. Barnehagen har et ansvar for å gi spesialpedagogisk hjelp til barn som har særlig behov for det. Spesialpedagogisk hjelp skal gi barn tidlig hjelp og støtte i utvikling og læring, som for eksempel språklige og sosiale ferdigheter (Barnehageloven, 2005, §19A).

Utdanningsdirektoratet (2017) presenterte en språkveileder til alle barnehager. Dette er et støttemateriell til rammeplanen, *Språk i barnehagen, mye mer enn bare prat*. Den tar blant annet for seg hvordan personalet i barnehagen kan arbeide for et språkstimulerende miljø. Store deler av veilederen presenterer konkrete arbeidsmåter for hvordan personalet kan arbeide med språk i barnehagen. Personalet har en viktig rolle både for den felles språktilegnelsen og for den enkeltes språktilegnelse. Veilederen er delt inn i flere temaer knyttet til barns språkutvikling, blant annet språk i lek og i bøker. I lek uttrykker barn tanker, følelser, ønsker, spiller roller, planlegger, diskuterer og argumenterer, håndterer konflikter og inngår i relasjoner. Barn lærer å lytte til hverandre i leken. Den voksne kan være en støtte i leken dersom barn har behov for det og delta på ulike måter for å stimulere barns språk.

Støttematerialet ser hvilken betydning bøker har for barns språkutvikling. Bøker gir de voksne en god mulighet for å engasjere barn i deres

språkutvikling. Den voksne bør lese bøker sammen med barna på ulike måter. Bøker skal være lett tilgjengelig for barna, og de voksne skal være flinke til å aktivt bruke bøker sammen med dem. Bøker kan gi gode samtaler, felles opplevelser og relasjoner, og skriftspråket gir barn et mer komplekst språk. Guiden presiserer at barn som har sen språkutvikling eller språkvansker, må få tidlig og god hjelp. Pedagogen har et ansvar etter kartlegging av barns språk, om å gjennomføre en tilpasset oppfølging for hvert enkeltbarn. Barnet skal få den best mulige støtten og få tilpasset utfordringer ut i fra egne forutsetninger. Denne veilederen vil jeg anta er et godt hjelpemiddel for alle som arbeider i barnehage.

Tidlig innsats handler om å fange opp og følge opp de barna som har behov for ekstra støtte og særskilt hjelp. Axelsen (2015) skriver om hvordan tidlig innsats bidrar til å forhindre skjevutvikling og hvordan det kan forhindre lærevansker, sosiale vansker og andre vansker som skulle oppstå i barnets liv. Tidlig innsats er med på å tidlig sette i gang tiltak for barn som ikke har tilfredsstillende utvikling. Det er avgjørende at barn som blir fanget opp også blir fulgt opp. I stortingsmelding 21 (2016-2017) blir det påpekt at tidlig innsatt er et godt læringstilbud. De ansatte må ha kompetanse for å kunne tilby et godt tilbud. Det kommer også frem at faglige vansker kan begynne i det små også vokse seg større jo lenger opp i skolen barnet kommer. Det kan føre til at de mister motivasjon og mestringfølelse, og i noen tilfeller droppe ut av skolen. Derfor er tidlig innsats så viktig.

Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet (2013) presenterte et rundskriv som handler om forebyggende innsats for barn og unge. Her står det blant annet at et *"godt forebyggende arbeid krever at vi starter tidlig og tenker og handler langsiktig. Gode fellesskapsløsninger er et godt utgangspunkt for et inkluderende oppvekstmiljø"*. Forebyggende arbeid i barnehagen handler om å tilrettelegge for et godt oppvekstmiljø for alle barn. Det innebærer en helhetlig planlegging i barnehagen, med både barnehagepersonalet, ledelsen og kommunen. For at barnehagepersonalet

skal kunne arbeide forebyggende må de ha kunnskap og kompetanse om barns utvikling. De ansatte må kunne observere, forstå hva de ser og handle på bakgrunn av det de oppdager. Rundskrivet legger frem at gode barnehager fokuserer på å fremmer læring, språkutvikling og sosial kompetanse.

Fodstad og Munch (2018) ser på hvordan fire viktige faktorer kan være med på å styrke barnehagens språkmiljø. Hvis personalet bruker poetiske tekster, bøker, samtaler og er aktive i barns lek vil det sørge for å fremme et godt språkmiljø. En avgjørende faktor for læring er at det foregår et samspill og i et fellesskap med andre mennesker. Et språklig fellesskap er viktig for å tilegne seg språket. For å lære språk må mennesker snakke sammen og derfor er samtalen en viktig læringsarena for språk og mye annen kunnskap, uttrykker Fodstad og Munch (2018). Det er mange forskjellige måter å samtale på, men de som fungerer best med barn, er samtalen mellom barn og voksne som likeverdige samtalepartnere. Barnehagepersonalet må være der barna er, vite deres kunnskapsnivå og utfordre de i samtalen. Det finnes mange muligheter for voksne å arbeide med barns språk. De voksne må være der barna er og gripe mulighetene for gode samtaler, påpeker Fodstad og Munch (2018).

Bøker som utgangspunkt for lesing og samtale bidrar til god språkstimulering, skriver Fodstad og Munch (2018). Dersom det kan bli vanskelig å få til samtaler i barnehagen, er billedbøker en måte å starte. Barn utforsker sitt eget språk gjennom billedbøker, og ordforrådet og begrepsforståelsen blir styrket. Fodstad og Munch (2018) ser også på hvordan poetiske tekster er et bidrag til barns språkutvikling. Rim, regler, dikt og gåter er med på å gi barn et nytt møte med språket på grunn av måten disse tekstene er skrevet på. Det er ofte lyden i disse tekstformene som er interessant og hvordan ordene er satt etter hverandre. Fodstad og Munch (2018) ser på viktigheten ved å være til stede som voksen. Noen barn trenger ekstra støtte i ulike typer lek, og ved at den voksne er tilstede kan det styrke barnets sosiale ferdigheter og

språkutvikling. Det er den voksnes ansvar å følge godt med og bidra når barnet har behov for det. Fodstad og Munch (2018) påpeker til slutt hvor viktig det er å gi barn et variert møte med språket og erfare språk på ulike måter. Barnehagepersonalet må derfor være bevisst for hvordan de arbeider, og tilby barn et variert språkmiljø for å styrke språkutviklingen.

Språk utvikler mennesker, så et dårlig utviklet språk kan hemme utviklingen. Derfor er det viktig at språk har en sentral plass og blir arbeidet med systematisk i barnehagen (Lyster, 2013, s.65). Barn utvikler seg i forskjellig tempo og det er viktig å ikke overdramatisere dersom noen barn er litt sen i språkutviklingen. Lyster (2013) påpeker at det likevel er viktig å arbeide for et godt språklig miljø slik at variasjonen og utviklingen hos barnet blir mindre. Det er viktig med tidlig forebyggende innsats. Barnehager som arbeider for et godt språkmiljø og systematisk språkarbeid, kan forebygge slik at mange barn ikke utvikler vansker med språket eller hindre at språkvansker videreutvikler seg. Lyster (2013) skriver *"et godt språkmiljø vil gi samtlige barn mulighet for å utvikle sin språkkompetanse i tråd med sine forutsetninger"* (s.66-67).

1.1.1 Tidligere forskning

Gjems og Vatne (2014) har gjennomført en kvantitativ undersøkelse, for å se i hvilken grad barnehagelærere vektlegger arbeidet med barn og språk. Det ble sendt ut spørreskjema til tilfeldige barnehager og 1192 pedagogiske ledere har gjennomført undersøkelsen. Det kom frem i studien at 37% av de som har mindre enn 4 års erfaring i barnehage, vektlegger kommunikasjon, språk og tekst i arbeidet med barna. Der i mot vektlegger 61% av pedagogene som har mer enn 18 års erfaring kommunikasjon, språk og tekst i arbeidet med barna. Resultatene viser altså at pedagoger med lengere erfaring fra å arbeide i barnehage, legger større vekt på språklig kompetanse og kommunikasjon, språk og tekst i det pedagogiske tilbudet, enn pedagoger som har arbeidet mindre enn fire år. Gjems og Vatne (2014) viser til internasjonale studier som påpeker at språktilegnelse i barnehagen legger grunnlaget for livslang læring (Bl. a. Dickinson, McCabe, Anastasopolulos,

Peisner-Feinberg & Poe 2003; Neuman 2006). Man kan derfor stille seg spørrende til hvorfor pedagoger med lite arbeidserfaring, vektlegger språk i så liten grad i barnehagens hverdag. Studien til Gjems og Vatne (2014) viser hvilken sammenheng pedagogenes arbeidserfaring og arbeidstid har for i hvilken grad de vektlegger arbeidet med språk i barnehagen.

Hansen (2017) viser hvordan kvaliteten på språkmiljøet har betydning på småbarnsavdelingen, knyttet til barns språkutvikling. Det er gjennomført semi-strukturerte intervjuer med 6 pedagoger fra 4 barnehager. De ble valgt på forhånd, på bakgrunn av høy scor på en internasjonal kartleggingstest, ITERS-R. Pedagogene ble intervjuet om temaene arbeid med språk, pedagogisk planlegging, verktøy for språkvurdering og faglig kompetanse. Hansen (2017) viser at pedagogene var opptatt av å jobbe med en helhetlig og systematisk tilnærming til språkarbeidet. Pedagogene var også opptatt av at barns initiativer og interesser står i sentrum for arbeidet med språk. Funnene påpeker hvor viktig pedagogenes kompetanse er om barns språkutvikling i barnehagehverdagen. Barn trenger kunnskapsrike, aktive og engasjerte voksne som er klar over sin betydning i barns språkutvikling. Studien viser at språkarbeidet på småbarnsavdeling er veldig viktig.

Semundseth (2017) har gjennomført en kvalitativ studie, hvor hun intervjuer 4 ansatte i barnehagen. Studien handler om hvordan de ansatte kan bidra til de eldste barns språkutvikling innenfor rammene av barnehagens femårsklubb. Funnene fra det kvalitative studiet viser de 4 ansattes bidrag til språkutvikling skjer når de selv engasjerer seg i samhandling og dialog med barna. Pedagogene bidrar også til barns språk utvikling i formelle og/eller uformelle situasjoner. Videre i studien ser Semundseth (2017) at det kan være utfordrende å gi alle barna den oppmerksomheten de trenger avhengig av størrelsen på barnegruppen. I en gruppe med mange barn, kan det blir vanskelig å gi plass til alle barna, dersom det er noen barn som gjerne tar ordet. Studien viser hvordan 2 av de ansatte vektlegger hverdags samtalen og mulighetene samtalen gir for språkutvikling og 2 av de ansatte arbeider med

språk mer formelt og strukturert og bruker språkkurs som grunnlaget for språkutvikling. Semundseth (2017) ser videre for hvordan dette spørsmålet kan være utgangspunkt for i hvilken grad de ansatte bidrar til alle barns språkutvikling i femårsklubben.

En norsk doktoravhandling (Stangeland, 2017) ser sammenhenger mellom språkferdigheter og sosial kompetanse hos barn når de er 2 år og 9 måneder. Avhandlingen viser hvordan barn med svakt språk er mindre aktive i lek og andre aktiviteter som krever språket, enn barn som har et rikt språk. Materialet er hentet fra første del av en longitudinell studie, "Stavangerprosjektet – lærende barnet". Data ble samlet inn av de ansatte i barnehagen, som foretok strukturerte observasjoner av 1005 barn. Stangeland (2017) har brukt første del av denne longitudinelle studien som utgangspunkt for sine funn. Funnene viser tydelig at barn med lave språkferdigheter, er forbundet med svakere sosial fungering. Studien påpeker det er viktig at pedagoger har kunnskap og kan hjelpe og støtte tidlig for å forhindre at utfordringen utvikles til å bli en vanske.

Høier (2010) forsket på hva barnehagen gjør for å stimulere utviklingen mot et rekontekstualisert språk. Datamaterialet ble samlet inn ved at førskolelærerstudenter observerte i praksisbarnehager og spørreskjema ble sendt til praksislærerne. Studentene skulle observere rollelek, språklig aktiviteter med fokus på tekst og muntlige fortellinger og arbeidet med begrepsbygging knyttet til kommunikasjon, språk og tekst, natur miljø og teknikk og antall, rom og form. Praksislærerne skulle svare på spørsmål om barnehagens arbeid med rammeplanens fagområder og arbeid innenfor språkstimulering og begrepsbygging. Dette ble gjennomført i 13 barnehager. En konklusjon fra forskningen er at høytlesning foregår utenfor samlingsstunder og det er oftest barna som tar initiativ til å lese bøker. Det ble også konkludert med at dagligdags språket ble lagt mer vekt på enn det rekontekstualiserte språket. Undersøkelsen viser avslutningsvis at det er barna som tar initiativ til rolleleken. Rolleleken er språklig og kognitiv

krevende, så det påpekes at barn med svake språkferdigheter vil trenge en støttende voksen i denne prosessen.

De fleste av disse studiene viser hvilken betydning de voksnes arbeid med språkutvikling og språkstimulering har for barns generelle kompetanse. Dersom barnehagepersonalet har kompetanse om barns språkutvikling, kan det bidra til bedre språkutvikling for barn. I min oppgave kan det, gjennom individuelle intervjuer med pedagoger, forhåpentligvis vise hvordan pedagoger vektlegger språk i barnehagehverdagen og hvordan pedagogene skaper et godt språkmiljø.

1.1.2 Formålet med oppgaven

Formålet med denne masteroppgaven er å utforske hvordan pedagoger kan skape et godt språkmiljø for barnehagebarn. Med tanke på hvilken betydning pedagogers arbeid med språk har i barnehagen ble dette et aktuelt tema for meg å undersøke. Et godt språkmiljø kan være forebyggende for språkvansker. Det skilles mellom to type språkvansker (Mæle og Vågen, 2017, s.20-23), men i min oppgave er ikke hvilken språkvanske barnet har fokuset. Derfor vil jeg videre i oppgaven bruke språkvansker som overordnet begrep. Som det ble lagt fram fra tidligere forskning, har språk sammenheng med andre området i barns utvikling og et svakt språk påvirker utviklingen på flere området. Derfor tenker jeg det er viktig å fokusere på en helhetlig tilnærming til språk i barnehagehverdagen.

1.2 Problemstilling

For å kunne utforske hvordan språket kan arbeides med i barnehagen for å forebygge mot språkvansker ble følgende problemstilling utformet:

Hvordan tilrettelegger pedagoger for et godt språkmiljø i barnehagen?

I denne oppgaven brukes begrepene voksen, barnehagepersonalet og ansatt som en fellesbetegnelse for informantene mine. Dette betyr at oppgaven fokuserer på pedagogens rolle i barnehagen, men blir omtalt med forskjellige navn i oppgaven. Selv om fokuset i denne oppgaven rettes til pedagoger, har også andre voksne som arbeider i barnehage et ansvar for å skape et godt språkmiljø.

1.3 Min bakgrunn

Min bakgrunn som ferdig utdannet barnehagelærer og nå master studiet med fokus på spesialpedagogikk, har jeg fått en interesse for språkvansker hos barnehagebarn. Interessen startet på barnehagelærerutdanningen og fortsatte i masterutdanningen. Jeg opplever at noen barnehager fortsatt har en vente og se holdning. Et barn i min familie hadde sen språkutvikling, og det ble ikke gjort noen tiltak før hun startet i ny barnehage. Denne barnehagen tok tak med en gang, og det tok ikke lang tid før det allerede var skjedd en utvikling hos barnet. Dette var noe som øket interessen min enda mer for språk og språkvansker, og pedagogens arbeid med barns språk. Språkutvikling tenker jeg alltid bør være et satsningsområdet i barnehagen, uavhengig hvilke andre prosjekter det arbeides med. Formålet med denne oppgaven er å utvikle min kompetanse og kunnskap om språk og språkvansker og få et innblikk i hvordan pedagoger arbeidet med språkmiljø i barnehagen. Arbeidet med dette tema vil også være aktuelt og nyttig i mitt arbeid videre.

1.4 Oppgavens oppbygning

I kapittel 2 presenteres teori som er valgt for å kunne bidra til å belyse min problemstilling. Teorien legger vekt på språk, språkmiljø, voksne sin rolle i barns språkutvikling og hvordan språk kan sees i sammenheng med lek, bøker og samtaler. Kapittel 3 omhandler hvilke metodiske valg som er gjort i min oppgave. Jeg forsøker å gjøre rede for hvordan jeg har gjennomført forskningsarbeidet med innhenting av informanter, intervjuet,

transkriberingen, analysen og samtidig opprettholdt de etiske retningslinjene. I kapittel 4 presenteres og analyseres funn fra intervjuene. Det er forsøkt å presentere funnene på en tydelig og forståelig måte, og funnene blir sett i lys av tidligere presentert teori. I kapittel 5 vil oppsummering av funn blir presentert først, så blir språkmiljøet sin plass og betydning i barnehagen skrevet om. I denne delen trekkes forskning, artikler, lover og teori frem som viktig knyttet til min funn. I slutten av kapittel 5 blir veien videre presentert, for hvordan oppgaven kunne arbeides videre med og andre innfallsvinkler språkmiljø kunne vært forsket på i barnehagen. Kapittel 6 presenterer avslutningen for oppgaven.

2 Teori

Teorikapittelet er delt i to delkapitler. I del 2.1 er hovedfokuset språk med utgangspunkt i Vygotsky sin tenkning. Vygotsky (2001) var opptatt av å se sosial samhandling som utgangspunktet for læring og utvikling. Mennesket må studeres i det samfunnet de vokser opp i og hvordan de lærer å bruke sin kunnskap. Vygotsky (2001) så også på hvordan språk og tenkning må sees i sammenheng, de må studeres samtidig. Flere forfattere har bygget videre på Vygotsky sine teorier. I min oppgave er Vygotsky sine teorier utgangspunktet, og jeg velger å bruke forfattere som bygger videre på hans teorier som en del av teorikapittelet.

I del 2.2 skal jeg redegjøre for teori som relaterer seg til språkutvikling og språkstimulering knyttet til lek, bøker og samtaler. Pedagogenes kompetanse for hvorfor disse tre temaene er aktuelle i språkutviklingen, vil presenteres med hovedvekt på Gjems (2018) sine beskrivelser. Det handler om å ha en helhetlig tilnærming til språk og hvordan språkstimulerende aktiviteter er med på å skape et godt språkmiljø. Øvrig teori i teorikapittelet er med for å kunne bidra til å belyse problemstillingen, for hvordan pedagoger tilrettelegger for et godt språkmiljø.

2.1 Språk

I dette delkapittelet blir ulike deler ved språket presentert med utgangspunkt i Vygotsky sin tenkning. Først presenteres ulike sider ved språket og hva språk omhandler, så blir kommunikasjon og språkmiljø presentert som har stor betydning for språkutvikling. Videre presenteres språkmiljøet og til slutt hvilken rolle den voksne har i barns språkutvikling.

2.1.1 Språk

Språk er symboler som gjør at vi kan formidle noe. "Språk er symboler eller ord som viser til noe annet enn seg selv. Språket brukes til å uttrykke ideer,

tanker og følelser, og språk og tanker er gjensidig avhengig av hverandre” (Gjems, 2018, s.15). Ordene vi lærer har en bestemt betydning og mening, og disse ordene forstås av alle i kulturen de brukes i. Språk har egne regler for hvordan språklyder er, hvordan vi setter sammen ord, bøyer ord og setter de sammen til setninger (Mæle og Vågen, 2017, s. 12).

Vygotsky (1987) mente at språk var tenkningens redskap. Han var mer opptatt av symbolske redskapene i språket enn de tekniske redskapene, som for eksempel bamse og seng. Det var hvordan man lærte å formidle egne eller andres tanker og handlinger som var det viktigste. Det handler om å skape mening og innhold i hendelser og objekter i språket. Språket gir muligheten til å dele meninger, ideer, tanker og synspunkter med andre mennesker og mellom omgivelsene vi deltar i. Vygotsky (1997) mente at språk var et hovedredskap hos mennesker fordi gjennom språk kan mennesker formidle kunnskap, erfaringer og informasjon om verden. Når voksne og barn deler sine erfaringer, opplevelser og tanker, kan det gi en forståelse av verden rundt oss og det bidrar til å utvikle våre kunnskaper og holdninger (Gjems, 2018, s.13-15).

Vygotsky (1978) ser på talespråket som en sosial aktivitet i starten før den deles i to språkfunksjoner, et sosialt språk til å kommunisere med og en ”egosentrisk” indre tale som grunnlaget for tankene. Barnets sosiale språk har uformelle og formelle språkregler, mens den indre talen antar Vygotsky ikke har den samme formen. Når barn forstår forskjellen med å snakke med seg selv og snakke med andre, forsvinner den egosentriske talen og blir erstattet med tenkning i steden. Språket er derfor en viktig forutsetning for vår intellektuelle utvikling (Imsen, 2014, s.190). Det tyder på at barn som har språkvansker, kan få en dårligere intellektuell utvikling fordi språket ikke er godt nok. Det kan være en årsak til at barn med språkvansker henger etter i utviklingen i forhold til jevnaldrende.

Språk og praktisk aktivitet har stor betydning for menneskes intellektuelle utvikling. Vygotsky så på hvordan både apene og barn kan løse oppgaver uten språk, men når språket utvikles hos barnet får barnet en ny måte å tenke og handle på. På denne måten utvikler mennesker seg fra dyrene. Barn begynner å forstå seg selv og de utvikler forståelse for omgivelsene sine, ved hjelp av språket. Barn løser praktiske oppgaver ikke bare ved hjelp av språket, men også hendene og øyene. Barn som har et språk vil løse oppgaver ved å fortelle, istedenfor å utagere fordi de blir forstått (Vygotsky, 1978, s.24-26). Barn som har problemer med å uttrykke sine følelser og tanker, kan grunnen være at de ikke har et godt språk slik at de klarer å uttrykke seg. Det er viktig at de voksne prøver å forstå barnet og sette ord på hva de tror barnet prøver å formidle, for å bidra til deres språkutvikling og hjelpe barn med å finne ordene.

Begrepslæring mener Vygotsky har en stor betydning for barns språklige utvikling. Begrepsutvikling er en aktiv prosess, fordi barn utvikler sine begreper når de selv er aktive i sin egen læringsprosess. Det kan være i arbeidet med konkrete, bilder, lek, opplevelser eller samtaler (Qzerk, 1996, s.102). Begrepslæring er en lang prosess og kan utvikles helt opp i voksen alder. Når barn lærer de første begrepene, handler det om å prøve og feile, og det er ofte gjetting for sette ord i samme kategori. Videre i begrepslæring handler det om å klare å gruppere gjenstander som er forbundet med hverandre, altså riktige begreper inn under riktige kategorier. Barn lærer dette gjennom erfaringer (Vygotsky, 2001, s.107-109).

Vygotsky skiller også mellom barns spontane og vitenskapelige begreper. I barns utvikling av spontane begreper er det ingen systematikk og de utvikles gjennom den daglige interaksjonen. De vitenskapelige begrepene utvikler seg gjennom et systematisk samarbeid mellom barn og voksen. Vitenskapelige begreper utvikles tidligere enn spontane begreper, fordi det er en læringsprosess og et samarbeid mellom barn og voksen. Spontane begreper har heller ingen systematikk og de stiger opp fra fenomener til

generaliseringer, noe som gjør de vanskeligere å lære (Vygotsky, 2001, s. 136-137).

2.1.2 Kommunikasjon

Språk og kommunikasjon henger tett sammen, for uten kommunikasjon får vi ikke det sosialesamspillet. Kommunikasjon betyr å dele eller gjøre noe felles. Det handler om å dele informasjon, kunnskap, holdninger, følelser, osv. med en eller flere personer (Feilberg, Hagtvet, Martinsen, Mjaavatn, Simonsen, Smith og von Teztchner, 2003, s. 14). Bateson (1972) viser til to måter å kommunisere på. Mennesker kommuniserer gjennom det muntlige språket og kroppsspråket. Det muntlige språket, som Bateson kaller digital kommunikasjon, er en krevende læringsprosess. Han poengterer at det ikke er noen logisk sammenheng mellom lyden, tegnet eller ordet. For eksempel at det ikke er noen snøaktig ved ordet snø, eller blomstaktig i ordet blomst. Det er barnets erfaringer, innhold og betydning som gir ordet dens rette betydning. Kroppsligkommunikasjon kaller Bateson for analog kommunikasjon, og dette regnes som barnets første kommunikasjonsmåte. Forståelse av noen kroppslige uttrykk regnes for å være en medfødt evne. Barn kommuniserer gjennom kroppen. Kommunikasjon med andre barn og omsorgspersoner foregår de første leveårene mye gjennom analog kommunikasjon. Barnehagepersonalets kroppsspråk vil kunne gi barn i ulike situasjoner oppmuntring eller ikke. Dersom barnehagepersonalet er opptatt av å samsvare den digitale og analoge kommunikasjonen, vil det bidra til selvsikkerhet og tydelighet hos barna, og de kan bli mer avslappet i interaksjon med andre (Gjems, 2018, s.16-18).

2.1.3 Språkmiljø

Barn lærer det språket som snakkes i det miljøet de vokser opp i. Det er derfor viktig å bruke språket aktivt i miljøet de vokser opp i (Sandvik og Valvatne, 2007, s. 200). Språkmiljøet har stor betydning for blant annet det sosiale samspillet mellom barn og voksne. Vygotsky's sosiokulturelle tradisjon med fokus på den nærmeste utviklingssonen, er sentral i pedagogikken slik vi

kjenner den i dag. Den nærmeste utviklingssonen, altså familien, venner og barnehagen, vil bidra til å utvikle barnets språk ved blant annet overføring av språket, meningsdannende opplevelser og ulike sosiale samspill. Barn er aktive og sosiale i sin språklæringsprosess (Grøver, 2018, s.35).

Miljøet har betydning for hvilke ord som blir lært, hvor mange ord barna lærer og hvordan ordforrådet blir organisert. Barn lærer å bruke språket i ulike situasjoner, samtaler, sammenhenger og diskusjoner. Barn lærer å kommunisere og samhandle i sitt miljø. For noen barn kan det bli problematisk når de møter et språk eller en kommunikasjonsmåte de ikke er kjent med. Det er barnehagepersonalet sin oppgave å fange opp ulikhetene og skape et miljø som gir barnet støtte og trygghet for språkutviklingen (Sandvik og Valvatne, 2007, s. 200, 232).

2.1.4 Voksne sin rolle i barns språutvikling

Vygotsky mener at utviklingen hos barn går fra det sosiale til det individuelle. Han mener at barn utfører handlinger i samspill med andre før de er i stand til å utføre handlingene alene (Imsen, 2014, s. 192). Vygotsky hadde et positivt syn på barns læring og det sosiale fellesskapet hadde en avgjørende betydning for læringsbetingelsene. Dette er to synsvinkler som barnets kompetanse må forstås ut i fra. Det handler om de kognitive prosesser som allerede er der og det potensielle utviklingsnivået. Det siste utviklingsnivået er innenfor barnets muligheter og som det noen ganger kan nå. Her er det viktig med et samarbeid eller en samhandling med kompetente personer (Bråten og Thurmann-Moe, 1996, s. 125).

Den nærmeste utviklingssonen presenterer Vygotsky (1978) som et samarbeid med en voksen eller et barn som kan mer på området enn barnet selv kan. Det barnet klarer å gjennomføre i samarbeid med en voksen vil senere ha betydning for det barnet klarer å gjennomføre selv. Det handler ikke om hjelpen barnet får i samhandlingen, men hvordan denne prosessen er potensiale for videre læring og utvikling (Bråten og Thurmann-Moe, 1996, s.

125). *“Human learning presuppose a specific social nature and a process by which children grow into the intellectual life of those around them”* (Vygotsky, 1978, s. 88). Barn lærer i det sosiale og i omgivelsene rundt seg. Kunnskapen til mennesker rundt barnet blir videreført til barnet selv. Dette igjen viser at læring skjer i det sosiale fellesskap og samfunnet barnet vokser opp i.

Vekstbegrepet som blir presentert av Vygotsky, viser til at alle har et potensial for å utvikle seg. Han mener utviklingen hos barn har et historisk løp og at hos barn er det både en fortid og en framtid. Det må skje en utviklingsprosess fra dag til dag og det er viktig å tenke på barnets proksimale utviklingssone for hvordan barnet skal lære. Barnet er avhengig av en medierende hjelper som kan mer på området enn barnet selv kan. Det er ikke nok at den voksne forteller barnet noe, de må sammen ha et tankesamarbeid. Det vil si at læreren må forstå barnets evnenivå og kunne tenke seg inn i barnets tankeverden. Jerome Bruner oppfant begrepet *“scaffolding”* som kan sees i sammenheng med den proksimale utviklingssonen. Det grunnleggende prinsippet i *“scaffolding”* er at den voksne gir barnet den støtten de trenger, i ulik grad de trenger det (Imsen, 2014, s. 193-194).

Vygotsky anbefalte en undervisning hvor eleven utvikler høyere psykologiske prosesser i samhandling med læreren. Dette vil stimulere individet til å nå nye trinn i sin utvikling. Den nærmeste utviklingssonen betegner det barnet allerede har nådd og det nivået de er på vei mot. I denne mellomfasen er det spirer av uferdige læringsprosesser. Det er her den voksne må støtte og hjelpe barnet til å nå det neste nivået. Imitasjon fra barnet, sees på som en styrke fordi det betyr at utviklingsprosessen er i gang. Barnet velger selv å imitere og det foregår i relasjon til utviklingsnivået. Det er derfor ingen hensikt for barnet å imitere en ferdighet som ligger langt over utviklingsnivået. Det handler om å se hvor barnet er i utviklingen og stimulere de for videre utvikling. Det er viktig å se læringsforutsetningene barnet har og bygge videre på det (Bråten og Thurmann-Moe, 1996, s. 129-130). Dette kan

knyttet til barnehagen ved at pedagogene ser på hvor langt barnet er kommet i utviklingen og hvordan de kan tilpasse aktiviteter til deres utvikling. Det er viktig at pedagogene og resten av barnehagepersonalet vet hvor barnet er i sin utvikling, slik at de kan støtte barna i deres videre utvikling.

Barn etablerer kommunikasjon sammen med den voksne. Det er den voksne som hjelper barnet til å skape forbindelser mellom ord og betydning. Barn kan forstå delbetydningen i et ord og når det kobles til en konkret gjenstand i barnets verden, vil betydningen falle på plass, som gjelder i den voksne verden. Barns og voksne kan ha noen lunde samme forståelse av ordbetydningen, slik at de forstår hverandre. Det er likevel en utvikling hos barnet og ordbetydningen, frem til det er en felles forståelse (Vygotsky, 1971, s.141-142). Det betyr at de voksne bør følge opp barns forklaringer og forståelser av begreper. Det kan være hensiktsmessig å bruke konkrete sammen med barna og få de til å forklare hva de ulike tingene er. Dette bidrar til å følge opp barns læring og forståelse av ordbetydningen og ikke bare anta barnet har forstått begrepet.

2.2 Språkutvikling og språkstimulering

I dette delkapittelet blir lek presentert som en viktig del av barns språkutvikling, med hovedvekt på rollelek. Lek er også en viktig del av barns sosiale og emosjonelle utvikling, men jeg ønsker å fokusere på lekens betydning for språkutviklingen. Videre presenteres bøker som en viktig del av barns språkstimulering og hvordan bøker bidrar til språkkompetanse. Til slutt presenteres hvorfor samtalen er viktig for barns språkutviklingen.

2.2.1 Lek

Barn i samspill med andre barn og voksne bruker språk i ulike leketemaer og kommer med sine ideer og forslag. I nordisk pedagogikk er det leken som er et av barns viktigste lærings- og utviklingsarena. Forskning viser at barnehager som har undervisningsform som en del av hverdagen, ikke har

like god effekt på språktilegnelsen som frilek (Gjems, 2018, s.55). Det betyr likevel ikke at barn bare skal få leke fritt, fordi noen barn trenger ekstra støtte og hjelp for å delta i lek. Det er viktig at barnehagepersonalet både tar inspirasjon fra barns interesser og kommer med nye aktiviteter og temaer. Dette gjør at forskjellene mellom barna ikke blir like tydelig. Det er også barnehagepersonalets ansvar å støtte barn som trenger ekstra hjelp inn i leken, starte lek eller holde dem i leken (Gjems, 2018, s. 55-56).

Gjems (2018) peker på at rollelek og "liksomlek" har stor betydning for barns språkutvikling. De minste barna leker ofte kjente roller som familie, leker dyr og dra på butikken, før de senere leker roller som er fra eventyr, filmer og bøker. I denne type lek må barn forestille seg hvordan rollene er, de må kategorisere ulike temaer og problemer som skal løses underveis i leken. Det kreves god språklig kompetanse for å klare å leke denne type lek over lengere tid. Språklig bevissthet er en viktig del av leken og kanskje spesielt i rolleleken. Det handler om at barn setter nye navn på objekter og kjente objekter får en ny funksjon. For eksempel at en stol blir til en buss, en blyant blir en skrutrekker eller en kloss blir en telefon. Ifølge Pellegrini og Galda (1993) er forestillingsevnen og språklig bevissthet en grunnleggende kognitiv forbindelse mellom språk og lek. Det at barn forestiller seg at et objekt blir noe annet enn det det er, kan senere ha noe å si for å lære seg andre symboler og skriftspråket (Gjems, 2018, s.57-59).

Mead skiller mellom lek som rolleimitasjon og lek som spill. I rolleimitasjon leker barn roller som mor, lærer, eller brannmann. De må opptre og utføre handlinger som er knyttet til en bestemt rolle. Denne type lek blir en sosial innvielse for å lære bestemte handlinger de sosiale rollene representerer. Mead forklarer lek som spill vil si at rollene må ha en mening i forhold til spillets hensikt. Det er en sosial koordinering av handlingene. Det må være et samarbeid og en helhet i hvordan spillet foregår. Leken har regler selv om ikke reglene er bestemt på forhånd. Det kan være hvordan en mor skal oppføre seg som en mor, og handlingene som spilles ut må passe til reglene

for hvordan man er mor (Dale, 1996, s.63-64). Selv om Mead skiller mellom disse, må de også sees i sammenheng, fordi de går begge inn i rolleleken og hvordan barn har roller og regler de følger i rolleleken.

Levy (1984) viser til at late som lek mellom barn, har stor betydning for språkutviklingen. I denne type lek bruker barna språket for å forklare temaer, situasjoner, dele ut roller, symbolhandlinger og driver leken videre. Språket hjelper barna til å oppklare misforståelser og retter på hverandre slik at de kan fortsette leken. I leken lærer barna av hverandres erfaringer, nye begreper og ord. Rolleleken bidrar til ulike rolletypiske samtaler som bidrar til språkutviklingen. Wall og Picket (1982) har studert engelske og innvandrers barns late som lek. De som ikke hadde et godt engelsk språk, lekte mindre avanserte late som leker. Når språket hos barna ble bedre, ble også leken mer avansert. Forskerne antar at lekens kompleksitet er knyttet til språkkompetansen. "Leken og språket påvirker hverandre" (Olofsson, 1993, s. 77-78). Selv om det her handler om språket som fremmedspråk, kan det sees i sammenheng med å ha et svakt morsmål. Barn som har et dårligere språk, leker altså mindre avanserte leker og det har påvirkning på språkkompetansen. Avanserte late som leker, bidrar til bedre språkutvikling.

Den voksne har en viktig rolle i barns lek og bidrar til at leken skal kunne utvikles. En forutsetning for lek er ro og trygghet. Mange barn trenger at en voksen er tilstede for å skape ro og engasjement i leken. Den voksne kan bidra til å stimulere og gi muligheter for barns allsidige utvikling. Dersom leken forsvinner, kan det handle det om at leken mangler grunnleggende forutsetninger. Hvis den voksne har en lekende innstilling, vil det øke for barns eget initiativ til lek. Lek som er preget av mye uro og forstyrrelser vil lett spore av og barna klarer ikke holde konsentrasjonen oppe. Den voksne bør være tilgjengelig. Når den voksne er i nærheten av der barn leker, blir den voksne et holdepunkt og leken holder lenger. Den voksne gir veiledning, hjelper til med konflikter, hjelper barn inn i leken eller kommer med forslag. Selv om den voksne holder på med noe, vet barna at de er villig til å slippe

det de har og bidra til leken, dette skaper trygghet for barna. En profesjonell voksne støtter leken, griper inn, oppmuntrer eller ikke forstyrrer (Olofsson, 1993, s.125-132).

2.2.2 Bøker

Å lese bøker for barn bidrar til god språkstimulering, selv om bøker handler om mye mer enn bare språk. Bøker kan blant annet gi barn kunnskap, opplevelser og engasjement. Bøker gir også barn et rikere språk enn det de møter i hverdagstalen med andre barn og voksne. Bøkene i barnehagen bør være tilpasset barnas erfaringsnivå. Det vil si bøkene i barnehagen bør variere med ord og bilder, bilder og tekst, kun tekst og hvordan teksten i bøkene er skrevet (Gjems, 2018, s.61).

Sandvik (2008) fant i en undersøkelse at barnehagepersonalet leser gjerne for barn hver dag, men i utgangspunkt for de barna som spør.

Barnehagepersonalet ønsker kanskje ikke å tvinge barn til å delta på noe de ikke oppsøker. Problemet er at barn som ikke blir lest for har få erfaringer med gleden av å lese bøker. Barn som ikke blir lest for opplever ikke gleden av bøker, den positive opplevelsen og blir fratatt muligheten for en god språkligstimulerende opplevelse. En viktig del av språkstimuleringen knyttet til høytlesning er at barn møter ord de vanligvis ikke hører til daglig. I bøkene blir de presentert i forbindelse med bilder og ofte konkretisert hva de betyr. Barnehagepersonalet bør ha en viss kunnskap om hva barn forstår, slik at de kan gi barn gleden av bøker og en god læringsopplevelse. Barnehagelærerens forståelse av barns språkutvikling og læring vil ha stor betydning for hvilke læringsområde som bygger og følger hverandre. Når barnehagepedagogen har kunnskap om barnets språklige og sosiale utvikling, vil det ha betydning for hvilke tekster og støtte barnet trenger og kan ha glede av (Gjems, 2018, s.61-63, 65-66).

Boklesing kan gjøres på ulike måter. Det er viktig at det blir gjort på ulike måter, slik at barn får et bredt møte med bøker. Den vanligste måten er å

lese for barn, og stoppe av og til for å spørre om betydningen av ord eller bilder. Hvis man leser med barn, får de en invitasjon til å ta en mer aktiv rolle under høytlesningen. Når barn inviteres til å ta en aktiv rolle i høytlesning bidrar det til at barn lærer flere ord og mer grammatikk, enn om de sitter passivt å lytter. Høytlesning gir barn kunnskap og erfaringer om bokens tema, men det bidrar også til barns språktilegnelse, språkforståelse og kunnskap om språkets struktur. Gode relasjoner til den voksne er avgjørende for å skape en god lese situasjon. Barn som føler seg utrygge i den aktive lesestunden, kan høytlesningen miste sin effekt. Det vil gi en negativ opplevelse som kan gjøre at barn trekker seg vekk fra disse situasjonene og ikke ønsker å lese bøker. Barn som opplever trygghet og nærhet i lesesituasjonen, vil ha en større aktiv og reflekterende rolle over bokens tema og senere oppsøke slike situasjoner (Gjems, 2018, s.62-64).

Når det gjelder å lese bøker for barn er det tre begreper man kan støtte seg til, ifølge Alfheim og Fodstad (2014). Den første går på førlesing, og handler om å skape spenning, engasjement og interesse for boka man velger å lese og forståelse om bokens handling. Når barn har forforståelse om boka, bidrar det til en bedre forståelse av handlingen. Det baserer seg også på at barn ofte velger bøker med karakterer eller handling de kjenner fra før, om det er fra TV, figurer eller hjemmefra. Barn som har en forforståelse av bøker, spør ofte om den voksne kan lese boka igjen, og derfor er det viktig at barn får en forforståelse av bøker, slik at de oftere spør om å bli lest for. Det er positivt at barn velger bøker de har lest før, men det er også viktig å introdusere nye bøker og skape ny spenning rundt andre bøker.

Den andre begrepet Alfheim og Fodstad (2014) presenterer er lesestopp. Det vil si å invitere barnet til å delta i samtaler underveis i høytlesningen. Pedagogen må stoppe opp, stille spørsmål, undre seg med barna om handling og bilder i boka. Det er viktig å gi barnet tid, slik at de får uttrykket seg om bokens handling og bilder. I slike samtaler blir kreativitet, fantasi og språklig utvikling stimulert. Alfheim og Fodstad (2014) siste begrep handler om

etterlesning og etterleking. Det vil si at når boka er lest så snakker man om det man har opplevd, erfart og tenker. Boka kan også inspirere barns lek ved at de leker ut handlingen, karakterer eller har med boka i leken. Bokens handling kan ha inspirert barns lek eller inspirere barn til å fortsette fortellingen de har lest gjennom lek.

2.2.3 Samtalen

Gjems (2011) påpeker at samtaler er en viktig del av barns læring fordi de tilegner seg kunnskap og språk, gjennom ulike samtaler. Barn som har en aktiv deltakelse i samtaler med voksne, vil få et større grunnlag for språk, kunnskapsbygging, læring og tekstkompetanse i barnehagen. De voksne har et ansvar for å støtte barn i deres samtaler og invitere til deltakelse i ulike samtaler. Wells og Araus (2006) viser til sin forskning, at voksne som stiller spørsmål bidrar til at barn bruker språket sitt mer aktivt. Forskningen viser også noen type spørsmål fra lærere og barnehagelærere som ikke inviterer barn til språklig deltakelse. Det er fordi spørsmålene som stilles er ofte ja og nei spørsmål, eller oppfølgings spørsmål. Slike spørsmål inviterer ikke barn til å uttrykke seg, si sin mening, forklare eller fortelle (Gjems, 2011, s.46-47).

Høigård (2006) skriver at samtalen *"Gir nærhet og kontakt, den er kilden til kunnskap om oss sjøl, og omverdenen, og den er vår viktigste språklæringsarena gjennom hele oppveksten"* (s.67). Barn må oppleve å bli hørt, sett og innholdet må være interessant for at de skal klare å holde samtalen i gang. Den voksne har et ansvar for å skape gode samtaler med barn. Dersom noen barn ikke ønsker å snakke med den voksne, er det den voksne sitt ansvar å invitere til samtale om temaer som interesserer barnet. Samtaler bør være både planlagte og spontane i løpet av barnehagehverdagen. Den voksne bør sørge for at barn opplever ulike type samtaler gjennom barnehageårene, som for eksempel filosofiske, litterære og konkrete. Det bidrar til en bredere kunnskap om samtaler og innhold (Høigård, 2013, s.67, 233-235).

For å være en god samtalepartner, presenterer Ninio og Snow (1996) seks ferdigheter. Den første ferdigheten handler om å ta tur når det passer i samtalen. Barnet må forstå når den andre er ferdig å snakke. Dette kan kommuniseres gjennom blikk og tonefall. Det skal ikke gå for lang tid før barnet sier noe, men det er viktig å gi barnet tid til å tenke.

Barnehagepersonalet må passe på at alle barn opplever å bli hørt, og at de andre barna eventuelt må vente på svar hvis et barn bruker litt lengere tid enn andre. Den andre samtaleferdigheten vil si å gi respons på det som blir sagt eller spurt om. Det kan være samtalen ikke forventer noe svar, men ofte ønskes det en respons. Dersom det oppleves å ikke få noen respons, non-verbal eller verbal, kan den andre parten bli usikker og forvirret. Det kan oppleves som avvisende å ikke få respons i samtaler. Den tredje dreier seg om å ikke avbryte hverandre for mange ganger i samtalen. Samtalen vil ha flytproblemer som gjør det vanskelig å holde samtalen i gang. De som ønsker å fortelle noe bør få bli ferdig før neste begynner å si noe. Den fjerde samtaleferdigheten handler om hvilken forpliktelse man har som lytter. Det er viktig å vise den andre parten at man lytter til det de har å si og retter oppmerksomheten mot dem. Det handler også om å lytte med kroppsspråket sitt. Å lytte med kroppsspråket kan for eksempel være å smile, nikke, bekræftende lyder og øyekontakt. På denne måten opplever barnet å bli hørt og dette kan bidra til at de forteller mer eller senere oppsøker den bekræftende voksne for å fortelle noe, fremfor en voksen som ikke gir denne responsen.

I den femte samtaleferdigheten til Ninio og Snow (1996) kreves det mer, for denne ferdigheten handler om å styre samtalen mot et felles samtaletema og videre utvikle seg i den retningen man ønsker. Samtale handler om å snakke sammen om et felles tema. Barn som har samtaler om et felles tema, vil etterhvert klare å tilegne seg erfaringer for hvordan de endrer tema i samtalen. Det kan for eksempel være "husker du den gangen..", "forresten", "jeg kom på noe.." eller "vet du hva". Det sist nevnte er det barnehagebarn oftest bruker for å endre tema i samtalen. Den siste samtaleferdigheten dreier

seg om strategier for å reparere en samtale som blir avbrutt og man ønsker å fortsette med. Det er ulike måter å komme tilbake til samtalen ved for eksempel å si "det vi snakket om i stad" eller "husker du det jeg sa om". For å lære dette trenger barna gode samtalepartnere og mange erfaringer. Barnehagepersonalet bør gi dem erfaringer ved at de inviterer barn til samtaler de kanskje ble avbrutt i eller ta opp et tema de har hatt om tidligere. Ninio og Snow (1996) mener at barnehagebarn bør lære seg minst tre av disse samtaleferdighetene og å bli gode samtalepartnere. En god samtalepartner kan sees på som livslang læring og innebærer både kognitive, sosiale og språklige erfaringer og kunnskaper (Gjems, 2016, s. 110-114).

Når det gjelder samtaler rundt og om bøker, er det pedagogen som har dette ansvaret. Solstad (2016) skriver om hvordan billedbøker kan ta opp menneskelige temaer som handler om smerte, sorg, kjærlighet, vennskap, glede og humor. Billedbøker spiller på både tekst og bilde, som utfyller hverandre. Det er rom for tolkning, barna kan danne seg ulike meninger om bilder og tekst. Solstad (2016) påpeker at den voksne har stor betydning når det gjelder barn og lesing. Gjennom høytlesning legger pedagogen til rette for samtaler om boka, med både bilder og tekst. Samtaler om boka kan være både planlagte og spontane fra barnas bidrag. I disse samtalene kan barn trekke slutninger, komme med forslag til handlingen eller fokusere på et bildet. Med dette viser Solstad (2016) at bøker er et godt utgangspunkt for samtaler, og hvor viktig det er å engasjere barn i høytlesningen.

3 Metode

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for valg og gjennomføring av metode. Først begrunner jeg for valget ved å bruke en kombinasjon av fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming. Videre presenteres forskningsdesignet i oppgaven og hvorfor jeg valgte å bruke kvalitativ metode. Det presenteres hvordan jeg fikk tilgang til informanter og kort beskrivelse om alle informantene. I intervjusituasjonen ble det bruk semistrukturert intervju og i etterkant transkriberte jeg intervjuene. Jeg beskriver hvordan jeg analyserte og tolket det transkriberte datamaterialet. Avslutningsvis ser jeg på kvalitetskriterier i forskning, slik som validitet og reliabilitet. Helt til slutt presenteres etiske retningslinjer innenfor forskning.

3.1 Vitenskapsteoretisk grunnlag

Jeg har valgt å kombinere fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming i min undersøkelse. Innen for fenomenologien er det vekt på personens livsverden og deres opplevelser. I kvalitativ forskning brukes begrepet fenomenologi som interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra informantens egne perspektiver og beskrivelse av verden slik de oppfatter den (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 44). Fenomenologi betyr læren om fenomenene. Et fenomen er det vi konkret oppfatter og erfarer med sansene våre (Dalland, 2014, s. 57). Fenomenologien har bidratt ved å gi legitimitet til empirisk forskning ved at det blir fokusert på subjektets indre opplevelser. Virkeligheten blir slik informantene opplever den og deres livsverden er grunnlaget for å forstå handlinger, intensjoner og opplevelser informantene har (Befring, 2015, s. 109-110). Når man bruker intervju i en fenomenologisk tilnærming, fokuserer forskeren på å få frem informantens livsverden og deres opplevelser. I denne oppgaven har det vært viktig å ha en fenomenologisk tilnærming, fordi det er pedagogenes arbeid med språkmiljøet som har vært utgangspunktet for oppgaven. Med en

fenomenologisk tilnærming, søker jeg å få deres opplevde livsverden som utgangspunkt for datamaterialet.

I intervjuprosessen ble det viktig å fokusere på noen fenomenologiske nøkkelord som utgangspunkt for å få frem informantenes perspektiver. Det handlet blant annet om å forsøke å få deres livsverden og hvordan de møter dagliglivet. Det ble viktig at informanten beskrev så nøyaktig som mulig for å forstå. Være fokusert på temaer jeg mente var sentrale uten at jeg ønsket en bestemt mening om temaene, men deres beskrivelser. At informanten fikk en positiv opplevelse fra intervjuet og at de kanskje ble mer bevisste selv (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 48-51). Dette var noen temaer som var viktig for meg å fokusere på i intervjuet for å få frem informantenes fenomenologiske perspektiver.

I hermeneutisk tilnærming handler det om å fortolke. I første omgang handler det om å tolke data i form av tekst (Befring, 2015, s. 110). Nilssen (2012) viser til, når vi leser noe vi ikke forstår, vil vi prøve å tolke det. Tolkning og forståelse er en viktig prosess når man analyserer datamaterialet fra intervjuene. Tolkning av informantenes meninger eller teksten, er en måte å forstå hva de egentlig mener og uttrykker, og prøver å få det frem på en tydeligere måte. *"En hermeneutisk tilnærming legger vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan forstås på ulike måter"* (Nilssen, 2012, s. 72). I denne studien har hensikten vært å undersøke og fortolke pedagogenes opplevelser knyttet til hvordan de forholder seg til språk og språkmiljø. Det transkriberte materialet har jeg fortolket og prøvd å fremlegge på den måten at det er forståelig for leseren. Denne fremstillingen er altså ikke en sannhet, men en måte de ulike informantenes kunnskap kan forstås på.

Den hermeneutiske sirkelen og den hermeneutiske spiral er begge begreper benyttet i litteraturen. Dalen (2014) mener sirkelen er noe som kan oppfattes som en sluttet enhet, noe som ikke gjelder ikke for spiralen. Spiralen

illustrerer noe som aldri tar slutt og den utvides hele tiden. Når det gjelder spiralen så handler det om fenomener og tekster som fortolkes, forstås, ny fortolkning og ny forståelse. Dette er deler i en helhet som stadig utvikles og vokser, og det gir en forståelse for mennesket på nye plan, jo mer man finner ut av (Dalen, 2014, s. 58). Ved å se på den hermeneutiske spiralen, ga informanten stadig nye kunnskap om temaene språkmiljøet og språkutvikling. Når intervjuene var transkribert og analysert, ga det en enda dypere forståelse av informanten og deres kunnskap, enn hva intervjuet gjorde.

3.2 Forskningsdesign

Det skilles mellom to ulike metoder, kvalitativ og kvantitativ. Metoden bidrar til å samle inn data man trenger til undersøkelsen. Kvantitativ metode gir datamaterialet i form av målbare enheter. I denne metoden brukes ofte spørreskjema eller strukturert og systematisk observasjon. I kvalitativ metode er fokuset å fange informantens meninger og opplevelser, som ikke lar seg tallfeste (Dalland, 2014, s. 112-113). Kvalitativ metoden tar utgangspunkt i å få innsikt i informantens opplevelser av seg selv og sitt hverdagsliv. Innsamling, analyse og tolkning av data er sentralt innenfor kvalitativ forskning (Befring, 2015, s. 109).

I min oppgave er kvalitativ metode relevant å bruke for å belyse min problemstilling. Grunnen til at jeg har valgt denne metode, er for å gå i dybden av pedagogenes arbeid med språk i barnehagen. Pedagogene deler sine erfaringer, tanker og opplevelser, og gir et innblikk i hvordan de arbeider med barn og deres språkutvikling. Det er viktig å få frem pedagogenes opplevelse og ikke være opptatt av å få korrekte svar. Derfor ville ikke en kvantitativ metode gitt meg de resultatene jeg ønsket og fokuset hadde ikke blitt på pedagogenes egne erfaringer på. Et semistrukturert intervju, som vil si et åpent intervju med sentrale temaer, vil få frem informantenes tanker. Innenfor spesialpedagogikk brukes oftest semistrukturert intervju i gjennomføring av forskningsprosjekter (Dalen, 2013, s.28).

3.3 Utvalg

Emperigrunnlaget ble hentet fra intervjuer med fire pedagoger, hvor alle var kvinner. Alle arbeider som pedagogisk leder i en barnehage. For å rekruttere informanter, hadde jeg noen strategiske valg (Thagaard, 2013, s.60). Det innebar at det skulle være pedagogiske ledere som arbeidet i barnehage og de skulle ha erfaring med å arbeide med barns språkutvikling. Det var ingen øvrige kriterier og jeg ønsket å ha åpne kriterier for å få informanter. Jeg hadde to runder med innsamling av informanter og endte opp med 4 informanter. For å få kontakt med pedagoger, henvendte jeg meg til styrer i de ulike barnehagene, hvor de fikk et informasjonsskriv (vedlegg 1), de skulle formidle videre til pedagogene. Det er hensiktsmessig å rekruttere informanter, ved å gi en formell henvendelse til en person innenfor det miljøet man ønsker å rekruttere. Da kan informanten selv ta kontakt om de ønsker å delta (Thagaard, 2013, s.61).

Jeg fikk relativ liten respons etter den åpne rekrutteringen, og på grunn av dette valgte jeg en tidligere medstudent. Det at jeg intervjuet en tidligere bekjent bød på noen ulemper og fordeler. Ulempen kan være at jeg hadde en mindre kritisk distanse, noe jeg måtte være oppmerksom på når jeg skulle tolke datamaterialet. Fordelen kan være at intervjuet hadde bedre samtaleflyt og tilliten var allerede der. Det var ikke behov for å bli litt kjent før intervjuet startet, og det kan ha bidratt til at det ble mer dybde i samtalen fordi det var en bekjent. Jeg opplevde likevel ikke store forskjeller fra å intervjuer en bekjent og en ukjent.

3.3.1 Informantene

Informantene presenteres med hvilken aldersgruppe de arbeider med og hvor lenge de har arbeidet i barnehage. Jeg ønsker også å få frem en setning om hva informantene mener er hovedformålet for barna med å gå i barnehage, for å få et lite innblikk i hva de vektlegger.

Line: Er pedagogisk leder på småbarnsavdeling med barn fra 1-3 år. Har arbeidet i barnehage i 10 år, de siste 6 årene som pedagog. Line er opptatt av at barn lærer seg hvordan samfunnet fungerer, hvor viktig alle uskreven regler, sosialisering og danning er i barnehagen.

Oda: Er pedagogisk leder på avdeling med barn fra 1-6 år. Har arbeidet i barnehage som pedagog i ca. 13 år. Oda er opptatt av at barn skal bli sosialisert og utvikler en god sosial kompetanse.

Pia: Er pedagogisk leder på småbarnsavdeling med barn fra 1-3 år. Har arbeidet i barnehage i ca. 16 år, de siste 4 årene som pedagog. Pia er opptatt av at alle barn blir møtt som den de er og at alle skal få lov å delta uavhengig av kompetanse.

Kari: Er pedagogisk leder på avdeling med barn fra 3-6 år. Har arbeidet i barnehage i 13 år, de siste 2 årene som pedagog. Kari er opptatt av at alle barn skal få være med og delta i alt som foregår i barnehagen.

3.4 Semistrukturert intervju

Forskningsintervju er en interpersonlig situasjon, en samtale med et felles tema mellom to parter. Kontakten forskeren får med informantens livsverden gjør intervjuet til en spennende og berikende prosess (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 156). Semistrukturert intervju fokuserer på å få informantens opplevelser fra dagliglivet. Det kan ligne en daglig samtale, men har et profesjonelt formål. Semistrukturert intervjuet er ikke en åpen samtale eller et spørreskjema, men det fokuseres på bestemte temaer. (Kvale og Brinkmann, 2017, s.46). I forkant av intervjuet fikk informantene en forespørsel om å delta på intervjuet (vedlegg 1), hvor min bakgrunn, formål og hva deltagelsen gikk ut på. Dette sendte jeg ut for å sikre at informantene visste hva de valgte å delta på.

Jeg utformet en intervjuguide (vedlegg 2) med tema til informantene om hva jeg skulle spørre om i intervjuet. Jeg ønsket ikke å sende informantene konkrete spørsmål på forhånd, fordi da kunne informantene forberede seg og finne teori før intervjuet. I intervjuet ønsket jeg å få frem deres tanker og deres arbeid, uten at det var påvirket av noe de hadde lest på forhånd. Likevel ønsket jeg å gi en pekepinne for hvilke temaer det skulle intervjues om, slik at de kunne gjøre seg opp noen tanker. En intervjuguide kan være som et manuskript eller det kan inneholde temaer som det skal fokuseres på i intervjuet (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 162).

Min viktigste rolle som forsker i intervjusituasjonen er å være lyttende og genuint interessert i hva informantene formidler. For å få mest mulig ut av intervjuet handler det om å vise anerkjennelse for den personen som blir intervjuet, både måten spørsmålene stilles og hvordan man selv lytter (Dalen, 2013, s.32). For meg ble det viktig å gi informantene respons ved å gi blikk, non-verbale og verbale tilbakemeldinger. I intervjusituasjonen hadde jeg med meg spørsmål jeg ønsket å stille. Grunnen til at jeg hadde med meg dette var for å fokus på riktige temaer og selv huske alt jeg ønsket å spørre om. Spørsmålene var åpne og skulle få frem informantenes synspunkter om de aktuelle temaene (Kvale og Brinkmann, 2017, s.48). Informantene mine så ikke noe problem i at jeg brukte dette i underveis i intervjuet mitt.

Før intervjuet startet brukte jeg litt tid på å snakke med informanten om hvordan intervjuet kom til å foregå og for å bli litt kjent. Det er viktig å skape en tillitsfull og trygg setting for de som skal intervjues. Hvis man klarer å skape dette, kan det bidra til at informantene åpner seg mer om det forskeren ønsker kunnskap om (Thagaard, 2013, s.109). Jeg informerte om diktafonen og grunnen til at jeg ønsket å bruke det, og at de ikke behøvde å bekymre seg for at noen andre enn jeg skulle høre på opptaket. Dalen (2014) viser til hvordan lydopptak er et verdifullt verktøy for å få med seg alt som blir sagt. Da kan forskeren konsentrere seg om det som blir sagt og eventuelt skrive notater, kroppsspråk eller andre ting som skulle være viktig. I etterkant

av intervjuet brukte jeg tid på å skrive inntrykk og umiddelbare tanker. Det kan være hensiktsmessig å skrive ned tanker, spontane tolkninger og helhetsinntrykk i etterkant av intervjuet, fordi dette kan fort glemmes til neste gang man skal arbeide med materialet (Dalen, 2014, s. 176-177).

3.4.1 Transkriberingen

I transkriberingen valgte jeg å ikke skrive navn på informantene, men tildelte de en bokstav. Dette var for å sikre informantenes anonymitet. Jeg noterte dato og klokkeslett på transkriberingene. På denne måten klarte jeg å koble hvilken person og hvilken barnehage jeg hadde transkribert. Senere ble informantene tildelt navn ut i fra bokstaven jeg hadde gitt i transkriberingen, for å gjøre informantene mer levende. Arbeidsplassen til informantene ble ikke nevnt i transkriberingen og navn informantene sa i intervjuet, ble tildelt et fiktivt navn. Dette er for å sikre anonymitet og at det ikke skal være mulig å finne frem til informantene senere. Dette var også noe informantene var innforstått med og jeg opplevde det som en trygghet for de.

Intervjuene jeg gjennomføre var noe spredt i tid, slik at jeg fikk mulighet til å transkribere så fort som mulig i etterkant. Jeg brukte de samme spørsmålene i alle intervjuene for å se eventuelle variasjoner og likheter pedagogene hadde i arbeidet med språkmiljøet i barnehagen. Når jeg transkriberte ønsket jeg å få frem så konkret som mulig hva informantenes fortalte. Der hvor det ble sagt mye "ehm, eh" og hvor de begynte å fortelle noe, men så ombestemte seg og begynte å fortelle på nytt, ble en utfordring. Jeg valgte å skrive det som sammenhengende setninger for å fremstille pedagogene på best mulig måte. Derfor ble tilleggsord fjernet fra transkriberingen, men pauser, usikkerhet og latter ble skrevet i parentes. Det finnes ingen korrekte standardsvar for hvordan transkriberingen skal skrives. Hvordan transkriberingen skrives er avhengig av hva den skal brukes til (Kvale og Brinkmann, 2017, s.208).

3.5 Analyseprosessen

De transkriberte tekstene fra intervjuene med informantene, utgjør datamaterialet for analysen. I de transkriberte tekstene har jeg vært opptatt av å få frem meningsinnholdet. Analyseprosessen startet allerede underveis i transkriberingen, fordi jeg oppdaget noen sentrale fellestrekk fra intervjuene. Intervjuene var noe spredt i tid, så jeg ble ferdig med transkriberingen før neste intervju, for utenom to informanter som jeg intervjuet etter hverandre samme dag. Det kom frem mye interessant fra intervjuene og jeg hadde behov for å få en oversikt over datamaterialet. Transkriberingene skrev jeg ut i papir form og jeg begynte en ny gjennomlesning og startet med selve kodingsprosessen.

Koding er første steget for å redusere mengden datamaterialet til noen kategorier og temaer som er essensen i datamaterialet. Åpen koding handler om å sette navn på viktige mønstre, identifisere og kode (Nilssen, 2012, s. 82). Åpen koding er inspirert av "Grounded Theory" som bygger på en induktiv tilnærming til datamaterialet. En induktiv tilnærming vil si å få en teoretisk forståelse på bakgrunn av analysen av det empiriske materialet. En deduktiv tilnærming er motsatt og bygger på tidligere forskning og teorier, som utgangspunkt for å formulere en problemstilling (Befring, 2015, s. 61-62). Analysen i denne oppgaven er inspirert av "Grounded Theory". De tre kodingsprosessene [åpen, aksial og selektiv] er en inspirasjon for hvordan jeg valgte å analysere datamaterialet.

Jeg leste først gjennom datamaterialet og skrev stikkord i marginen på noe av det jeg mente var viktig å få frem. Ut i fra denne prosessen og underveis i transkriberingen oppdaget jeg at informantene hadde en helhetlig tilnærming til språk. For å se på informantenes helhetlige tilnærming til språk i datamaterialet valgte jeg å bruke markeringstusj med ulike farger for å kategorisere temaer jeg mente var viktige. De ulike fargene representere kategorier om språk, den voksnes rolle i barns hverdag, pedagogenes syn på

språk knyttet til bøker og lek. I kategoriseringsfasen kommer teorien mer frem og teorien brukes for å finne mening i det man har funnet i datamaterialet (Nilssen, 2012, s.99). Etter at jeg hadde markert de ulike kategoriene, satt jeg inn informantenes utsagn i tabeller med temaene øverst. Dette var for å få en ny oversikt over materialet og se hvilke likheter og ulikheter det var i informantenes utsagn. I tabellen hadde jeg en egen kolonne med mine tanker og forståelser av det informantene fortalte. Dette gjorde jeg for å prøve å forstå og sette meg inn i hva informantene egentlig mente.

3.5.1 Tolkingsprosessen

Når jeg bruke mine tanker i tabellene begynte jeg å tolke datamaterialet. Nilssen (2012) beskriver tolkningsprosessen som en måte å skape mening i funnene, mens analyseprosessen bidrar til å finne fram til funn. Å tolke datamaterialet kan gjøres ved å se på likheter, forskjeller, diskutere utsagn og temaer informantene har fortalt. Det krever fokus og bearbeiding for å oppdage og få frem meningen av datamaterialet (Dalen, 2014). Etter jeg hadde skrevet umiddelbare tanker om informantenes utsagn, gikk jeg enda dypere og stilte spørsmål til utsagnet deres. Det kunne være "Hva mener egentlig informanten her?", "Hva er hun opptatt av?" og "Er det sammenhengende med noe hun har fortalt før?". Dette bidro til at teksten skapte en enda dypere forståelse (Nilssen, 2012, s.106).

3.6 Kvalitetskriterier

Innenfor forskning blir det brukt noen retningslinjer for å kvalitetssikre arbeidet. Sentrale begreper er reliabilitet og validitet når troverdigheten skal sees på i en forskningsprosess. I kvalitativ forskning er det mennesket som skaper sin virkelighet og gir mening til sine erfaringer. Det er derfor ikke en sann virkelighet (Dalen, 2013, s.91).

3.6.1 Validitet

Validitet defineres som riktighet, sannhet og styrke. I samfunnsforskning handler validitet om metoden passer for å undersøke det den skal undersøke (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 276). For å få svar på problemstillingen i denne oppgaven ble kvalitativ metode brukt. Det var viktig å få frem informantenes tanker rundt temaet og de fikk tilsendt en intervjuguide (Vedlegg 2) om temaer det ble fokusert på i intervjuet. Intervjuet hadde åpne spørsmål for å få frem informantenes tanker, og ikke styre spørsmålene mot en fasit.

Forskerens rolle kan påvirke oppgavens validitet. Det er spesielt viktig i blant annet spesialpedagogikk, det forskeren selv velger en problemstilling de er berørt av (Dalen, 2013, s.95). Hvordan jeg som forsker tolker informantens utsagn påvirker forholdet mellom forskeren og informanten. Det må legges til rette for intersubjektivitet, en felles forståelse, for å styrke validiteten i fortolkningen av informantens utsagn (Dalen, 2013, s.95). I analyseprosessen har jeg fokusert på relevans i forhold til problemstillingen.

Validitet er å stille spørsmålet om de tolkningene jeg har kommet frem til, er gyldig for virkeligheten som er blitt studert. Intern validitet fokuserer på om jeg har undersøkt det jeg ønsket å undersøke. Ekstern validitet handler om hvordan forståelsen i min studie, kan være gyldig i andre sammenhenger (Thagaard, 2013, s.205). I denne oppgaven har jeg arbeidet for å besvare problemstillingen ved å bruke relevant teori, veiledningstimer og samtaler med medstudent for å undersøke det jeg ønsker. I min oppgave har jeg tatt utgangspunkt i pedagogenes kunnskap om språkmiljø og at det er slik barnehagehverdagen ser ut. Mine funn kan bidra til å øke kunnskapen om språkmiljøet i barnehagen og hvordan det kan arbeides med i andre barnehager.

3.6.2 Reliabilitet

Reliabilitet handler om forskningen er pålitelig, troverdig og konsistent. Kan resultatene gjentas på andre tidspunkter og at andre forskere bruker den samme metoden (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 357). Befring (2015) påpeker hvordan det kan være vanskelig i kvalitative studier å reprodusere datamaterialet. Likevel er det viktig at prosessen i en kvalitativ forskning gjennomføres på en reliabel måte. Studiens framgangsmåte skal beskrives for å styrke troverdigheten (Befring, 2015, s.56). I dette metodekapittelet har jeg forsøkt å fremstille forskningsprosessen så tydelig som mulig, for å styrke troverdigheten på oppgaven.

Reliabilitet i intervjuprosessen dreier seg blant annet om å ikke ha ledende og lukket spørsmål (Kvale og Brinkmann, 2015, s.276). Jeg hadde utformet spørsmål på forhånd, men informantene fikk ikke disse. Grunnen til dette var at jeg ønsket de skulle svare der og da, og ikke forberede seg på de konkrete spørsmålene bare temaene. Underveis i intervjuet stilte jeg oppfølgingsspørsmål for å forsikre meg om jeg hadde forstått informantene riktig. Denne studien består av fire pedagoger og deres beskrivelse i intervjuprosessen. Det kan være andre pedagoger eller de aktuelle, på et annet tidspunkt ikke gir de samme resultatene. Grunnen til dette kan være at barnehager er stadig i endring eller at de får nye satsningsområder. Oppgavens reliabilitet vil bli styrket hvor det er andre studier som finner noen lignende funn.

3.7 Forskningsetikk

I kvalitativ forskning gjelder etiske retningslinjer, slik som i andre forskningsprosjekter. Det forskes på mennesker og det må tas hensyn til hvilke etiske utfordringer prosjektet kan ha. Det er også viktig at informantene blir behandlet på en god måte og opplever det som noe positivt å delta (Dalland, 2014, s.95). Før jeg gjennomførte intervjuene sendte jeg prosjektet til Norsk senter for forskningsdata (NSD), og fikk prosjektet

godkjent. Mange som deltar på prosjektet ønsker å være anonyme og det er forskeren sitt ansvar å overholde dette (Dalland, 2014, s.102). I dette prosjektet er ikke navnene til informantene eller barnehagen skrevet ned noe sted. Dette var for å sørge for anonymitet som ble lovet til informantene. I skjemaet om forespørsel om deltagelse i forskningsprosjektet (Vedlegg 1), ble det informert om blant annet at jeg skulle bruke diktafon som hjelpemiddel, om informantens anonymitet, hva deltagelsen innebar og hvordan jeg skulle oppbevare datamaterialet. Alle informantene skrev under på dette skjemaet før vi startet intervjuet. Disse skjemaene ble oppbevar i en egen mappe, i en låst skuff, et annet sted enn resten av datamaterialet. Alt datamaterialet blir oppbevart på en privat passord beskyttet datamaskin. Alle lydopptak og transkriberte intervjuer vil bli slettet når masteroppgaven er godkjent.

4 Analyse

I denne delen blir funnene fra intervjuene presentert og tolket opp mot oppgavens problemstilling: *Hvordan tilrettelegger pedagoger for et godt språkmiljø?* Funnene illustreres med sitater fra informantene. I tillegg kommer noen av mine refleksjoner på sitatene. Det blir presentert et teoretisk perspektiv på informantenes utsagn med utgangspunkt i teori fra kapittel 2. Funnene vil forsøke å vise informantenes helhetlige syn på språk og barns språktilegnelse. Kapittelet er delt opp i fire hovedtemaer med flere underkategorier som skal bidra til å representere en helhetlig tilnærming til språk.

4.1 Språk

Dette delkapittelet presenterer funn knyttet til pedagogenes tilnærming til språk. Funnene omhandler hva pedagogene tenker at kommunikasjon og språk er, og hvorfor språk er viktig i hverdagen. Videre vil delkapittelet ta for seg hvordan pedagogene tilrettelegger for barn med språkvansker.

4.1.1 Pedagogenes syn på språk

Flere av pedagogene forteller at språk er mye og stort, og at det handler om språk i fellesskap. For eksempel sier Kari: "Språk er masse. Alt vi gjør, sier, og omgås med". Oda uttrykker at: "Språk er mangt det. Det å ha et felles språk og gjøre seg forstått". Pia sier dette om hva språk er:

"Språk er stort, kjempestort. Jeg tenker at veldig mange tenker at språk bare er det verbale, men det er det ikke. Vi er en Reggio Emilia inspirert barnehage og Malaguzzi sier at barn har 100 måter å uttrykke seg på, men blir frarøvet 99".

Informantene beskriver språk som omfattende og overgripende. Kari sier at "språk er masse", Oda sier "språk er mangt", mens Pia sier "språk er stort, kjempestort". For det første kan dette tyde på en helhetlig tilnærming til

språk. Flere av informantene uttrykker nettopp dette, og at språk rommer mye. Pia sier, "barn har 100 måter å uttrykke seg på". Dette viser til en helhetlig tilnærming til språk, som Vygotsky er representant for. Han vektlegger språk som muligheter til å dele meninger, tanker, ideer og synspunkter med andre mennesker. Han ser på språket og tanker som sammenhengende og læring i fellesskap. Samtidig er det med disse uttalelsene noe u håndgripelig. At språk er "masse" (Pia), "mangt" (Oda) og "kjempestort" (Pia). I en helhetlig tilnærming til språk, kan det dermed også være en viss fare for at man unngår å beskrive språk, eller eventuelt heller ikke helt har språklige og presise termer.

Pia er opptatt av at språk er noe mer, ved å vise til et kjent utsagn innenfor Reggio Emilia pedagogikken "100 måter å uttrykke seg på, men blir frarøvet 99". Pia gjengir et kjent utsagn, men utdyper ikke hva det betyr, eller hva barna blir frarøvet. Pedagogene beskriver språk på generell basis, ved å si at det er "masse og mangt". Det kan synes som om pedagogene har problemer med å forklare konkret hva språk er, men Line uttrykker også, slik som Pia, at det er noe mer enn verbalspråket. Line sier: "Det kan være verbalspråket, kroppsspråket eller tegnspråket". Line presiserer konkret at kroppsspråket og tegnspråket også inkluderes når det handler om språk.

Line sier videre: " Så lenge du klarer å uttrykke deg til noen andre og de noenlunde forstår hva du mener, tenker jeg det kan regnes som språk". For Line handler det om å bruke et språk slik at man blir forstått av andre. Hun mener at språk og kommunikasjon er det samme, ved å si "forstår hva du mener". Dette utsagnet kan tolkes som, dersom du ikke blir forstått av de rundt deg, har du ikke et språk. Dette gjelder å kunne kommunisere med andre ved hjelp av kroppsspråk og verbalspråk. Bateson (1972) vektlegger to måter å kommunisere på, analog og digital kommunikasjon. Det gjør ikke Line, hun skiller ikke kroppsspråk eller verbalspråk, og ser på begge som det samme som språk. Hun fokuserer på det å bli forstått som grunnleggende innenfor språk. Bateson (1972) ser også styrken ved å bruke både analog og

digital kommunikasjon sammen. Det kan være Line mener begge kommunikasjonsmåtene er med på å styrke måten å kommunisere på, men dette er ikke noe hun uttrykker. Line arbeider på småbarnsavdeling, der bruker de fleste barna analog kommunikasjon, som Bateson (1972) regner som barn første kommunikasjonsmåte. Det kommer ikke tydelig frem hos Line, at hun fokuserer på analog kommunikasjon hos de yngste barna, men Line fokuserer på å bli forstått, som kan tolke at det innebærer analog kommunikasjon fordi de yngste barna har lite verbalspråk.

Alle pedagogene ser på språk som en viktig og stor del av hverdagen. De legger vekt på hvordan språket handler om å kommunisere med andre. Pia uttrykker seg slik: "[Språk] Kjempestor del av hverdagen. For det handler om å lære seg å kommunisere med andre". Line sier det slik: "Jeg tenker at det [språk] er en stor del av barnehagehverdagen. Ungene bruker språket sitt i alle mulige former med seg selv og andre". Line uttrykker "med seg selv og andre", og det kan knyttes til Vygotsky sitt begrep indre tale som grunnlaget for tankene. Det at språket brukes med seg selv og blir grunnlaget for tankene. Line uttrykker ikke at språket er grunnlaget for tankene, men hun uttrykker "bruke språket sitt i alle mulige former med seg selv". Både Pia og Line er opptatt av at kommunikasjon henger sammen med språk, de er opptatt av det sosiale samspillet (Feilberg et al., 2003).

Informantene har litt vage og abstrakt tilnærming til å beskrive språk. Begreper "mangt", "kjempestort" og "masse" blir brukt for å forklare hva språk er. Det er litt manglende og lite presise definisjoner. Informantene ser at språk handler om kommunikasjon og at det er viktig å bli forstått. En av informantene presiserer at det er en viktig del av barnehagehverdagen med fokus på å kommunisere med andre. Informantene skiller ikke begrepene språk og kommunikasjon.

4.1.2 Pedagogenes tilrettelegging for språkvansker

Pedagogene har ulike forklaringer for hvordan de arbeidet med barn som har språkvansker og de forteller noe generelt. Kari uttrykker i intervjuet at den voksnes rolle i begrepslæring er å: "være der i ulike settinger, støtte de og snakke med dem". Pia sier: "være tilstede, lytte til dem, være tydelig og bistå de", om den voksnes rolle i begrepslæring. Det er tydelig at begge informantene er opptatt av sin egen rolle i barns begrepslæring og at de har et ansvar for å lære barn begreper. De uttrykker tydelig at deres viktigste oppgave er å være der for alle barna. Oda har arbeidet med en konkret begrepslæringsmodell sammen med et barn som har språkvansker. Det er systematisk jobbing i 8-10 uker med et overordnet begrep, som pedagogen velger og som er relevant for barnet. Pia sier det slik:

"For eksempel ble hun storesøster, så vi jobbet med begrepet familie. Da kan det være alt fra å tegne familien sin, lese bøker, bruke billedbøker, figurer og vi har brukt YouTube, hun har hatt god virkning av det. Etter 8-10 uker skal hun fortelle hva en familie er og jeg skal se om det har blitt en utvikling hos henne. Når hun har lært et begrep så fortsetter vi med et nytt".

Pia vektlegger begrepet familie som hun skal arbeide med, sammen med barnet, fordi barnet skal bli storesøster. For å arbeide med begrepet bruker Pia ulike verktøy som tegne, lese, bilder, figurer og YouTube. Hun forklarer ikke hvordan eller hvorfor hun bruker disse verktøyene. Pia presiserer "brukt YouTube, hun har hatt god virkning av det". Det forklares ikke hvordan eller hvorfor det har hatt god virkning. Grunnen til at hun ikke begrunner kan være mange. Det kan være at hun ikke har reflektert over hvorfor det fungerer eller at hun ikke tenkte på å utdype. Jeg oppfatter det som om Pia var opptatt av å fortelle hvordan hun arbeidet med barnet og ikke hvorfor hun gjorde som hun gjorde. Pia uttrykker at de går videre når hun har sett om det er en utvikling hos barnet, men her forklarer hun heller ikke hvordan hun

undersøker barnets forståelse. For alle informantene er det viktig å være tilgjengelig og støttende i begrepslæring. Det kan sees i sammenheng med å lære vitenskapelige begreper som skjer gjennom systematisk samarbeid mellom barn og voksen (Vygotsky, 2001).

Line oppdaget selv at sangsamlinger bidro til en positiv utvikling for barna. Hun bruker å ha flere sangsamlinger i løpet av dagen. Hun har noen barn i gruppen som strever med språket og uttrykker det slik: "Jeg opplever at etter mange sangsamlinger har barna tatt mer initiativ til å snakke mer med andre, selv om det ikke er hele setninger eller riktige ord. De tar kontakt og er med". Hun forteller konkret at de har mange sangsamlinger og at dette har innvirkning på barna som strever med språket, fordi de tar mer kontakt med andre. Denne opplevelsen av hva sangsamlingene har bidratt til, kommer ikke frem at er systematisk kartlagt og det fokusert på pedagogens opplevelse. Line begrunner at sangsamling har økt barns initiativ, men viser at ikke språket er helt korrekt, "ikke hele setninger eller riktige ord". Sangsamlingene har bidratt til at barn som strever med språket "tar kontakt og er med" (Line). Jeg tolker det slik at barns språk ikke nødvendigvis er blitt bedre på grunn av sangen, men at barnets initiativ er større noe som bidrar til at barna er mer inkludert i fellesskapet. Likevel kan barns språk bli bedre av å være mer engasjert og lære mer i fellesskapet, enn alene. Vygotsky er opptatt av at det handler om læring i det sosiale for så å gå over til det individuelle. Derfor kan sangsamlingene ha betydning for barns språkutvikling. Både Line og Pia fokuserer på det som fungerer, ved å bruke YouTube og sang. De utdyper ikke hvorfor det fungerer, og det hadde vært interessant å få vite hva som ikke fungerer. Det ville vært interessant å få pedagogenes refleksjon rundt ting de hadde prøvd, men som de opplever ikke fungerte og begrunnelsen for hvorfor dette ikke fungerte. Det kunne bidratt til å gi en større dybde i oppgaven. Det kan være de ikke fortalte noe om det fordi de ikke ønsket, ikke tenkte over det eller fordi jeg ikke spurte om det.

4.2 Språk og relasjoner

Dette delkapittelet tar for seg relasjonene pedagogene har til barna knyttet til språk. Funnene omhandler hvordan pedagogene arbeider for å gi barna god språkstimulering og hvordan pedagogene møter barn som kompetente vesener.

4.2.1 Pedagogens møte med barns språkutvikling

Når det handler om barns språkutvikling er alle pedagogene opptatt av å være tilgjengelig for barna. Det betyr å være der barna er og støtte de i deres språkutvikling. Kari sier: "Jeg mener vi kan være der i ulike settinger når barna snakker med meg. Bade ungene i språket". Line uttrykker seg slik: "Vi oppfordrer de til å bruke ordene sine. Snakker med de i alle mulige situasjoner". Kari og Line er opptatt av å være tilstede i ulike situasjoner i barnehagehverdagen for å støtte barns språkutvikling. Line sier videre i intervjuet at det er viktig å få barnet til å prate når hun vet de kan. Det handler om å vite barnets kompetanse og ha en god relasjon til barnet, for å oppmuntre de til å bruke språket sitt. Pia sier:

"Det [språket] gjøre noe med hvordan du møter barn. Man må være bevisst gjennom hele hverdagen. Det handler om hvordan du er tilstede for de og hvordan du er lydhør. Være genuint interessert i det de gjør og lete etter hvordan vi voksne kan møte de på en best mulig måte".

Pia er opptatt av å være "bevisst hele dagen", men bevisst på hva, går hun ikke inn på. Det kan ha noe med å være bevisst sin tilstedeværelse og sin rolle, fordi hun fortsetter å si "hvordan du er tilstede". Det kan bety at hun er opptatt av sin egen rolle i barns språkutvikling og hvordan "voksne møter de på en best mulig måte". Her inkluderer hun alle voksne, og det tyder på at alle voksne må tenke over sin rolle sammen med barn. Pia er mener også det er viktig å "være genuint interessert". Det tyder på at hun mener voksne må

vise interesse for hva barn har å komme med, og at barna føler de har betydning.

Disse pedagogene er alle opptatt av å være tilstede for at barna skal få en best mulig start på språkutviklingen. I intervjuene bruker de ofte "være der, støtte de og tilstede". Det handler om hvor viktig informantene syntes deres tilstedeværelse er for en helhetlig tilnærming til barns språk og læring. Vygotsky (1978) presenterer begrepet nærmeste utviklingssonen som handler om hva barn kan prestere i samarbeid med en voksen. Det kan sees i sammenheng med informantenes syn, på det å være tilgjengelig og støtte barn i deres utvikling.

4.2.2 Pedagogens tilstedeværelse

Alle pedagogene er opptatt av å være tilstede og være nær barna. Det er spesielt to pedagoger som gjennomgående i intervjuet sier stadig de ønsker å støtte barna i alt de gjør. Pia uttrykker seg blant annet slik: "Det handler om hvor vi voksne er hen. Det å være tilstede. Må være der det skjer og bistå de underveis" og Kari sier: "Voksne bør være tilstede og støtte. Være aktive eller observatører, hjelpe barna i alle situasjoner". Både Pia og Line bruker begrepene som "tilstede", "støtte" og "være der" gjennom hele intervjuet. Det virker som de syntes deres viktigste oppgave er å hele tiden være tilstede og tilgjengelig for barna til en hver tid, på de premissene barna har behov for voksenstøtte. Pia sier også: "Få med seg alt. Ha blikket på alle samtidig som man skal være tilsteder der og da også". Jeg tenker det kan være utfordrende for en voksen å hele tiden få med seg alt og være tilstede med de barna du sitter med. Det kan være at disse barna opplever den voksne som fraværende, fordi hun stadig skal ha fokus på alle. Likevel uttrykker ikke Pia at dette er noe problem. Det virker som en naturlig oppgave for henne å arbeide på denne måten.

Line snakker ikke like ofte om hvor viktig den voksnes tilstedeværelse er, slik som Pia og Kari. Line er likevel opptatt av den voksnes rolle, og uttrykker seg

slik: "Det å være ved siden av og støtte når det trengs. Når man ser at barnet sliter så er man der og kan hjelpe. Noen barn ønsker mer hjelp enn andre. Da må man egentlig kjenne barnet". Line er opptatt av å være ved siden av barn hun vet trenger litt ekstra hjelp og presiserer at man må kjenne barnet. Hun sier at "noen ønsker mer hjelp enn andre", så hun ser barn har ulike behov. Line fokuserer på relasjon med barn som utgangspunkt for hvordan hun kan støtte og hjelpe de, med det de har behov for. Vygotsky (1978) begrep om den proksimale utviklingssonen kan sees i sammenheng med det å være tilstede. Det handler om en samhandling med voksne som bidrar til barnets utvikling. Det er nettopp dette pedagogene snakker om, det å være tilgjengelig, støtte og bidra i ulike situasjoner. Det å kjenne barnet godt, gjør at du kan gi de en bedre støtte i deres utvikling og språkutvikling.

4.3 Språk og lek

I dette delkapittelet skal jeg se på funn knyttet til språkets rolle i lek. Pedagogene er alle opptatt av hvordan språket påvirker leken. Funnene knyttes til hvilken rolle pedagogene mener språk har i leken, barns lek alene og i fellesskap, språkets utfordringer i rollelek og hvordan pedagogen kan støtte i barns lek. Til slutt vil det presenteres funn om barnets språkkompetanse i lek.

4.3.1 Pedagogenes tanker om språk i leken

Pedagogene er alle enig om at språk har en stor rolle i leken. Pia, Kari og Oda uttrykker alle: "Stor rolle". Videre forteller de litt ulikt hvorfor de mener språket har en stor rolle i leken. Oda sier: "Barn som kommer til oss og ikke har noe språk, bruker kroppsspråket. Jeg ser at de som ikke har et godt språk ofte faller ut av leken. De forstår ikke lekekodene". Oda uttrykker at de barna som ikke har språk, bruker kroppsspråket. Det tyder på at barna bruker kroppsspråket sitt for å bli forstått. Ifølge Oda så krever leken et godt språk, for å forstå lekekodene og på denne måten faller barn med svakt språk ut av leken. Line har et litt motsatt syn: "Du bruker hele kroppen, så du gjør deg på

en måte forstått i leken. Du bruker kroppsspråk, øyekontakt og verbalspråket. Hvis du kryper på alle fire og bjeffer, forstår alle at du er en hund". Line konkretiserer hvordan barn kan delta i lek, uten å ha et godt verbalspråk, fordi de gjør seg forstått ved å bruke kroppsspråket. Likevel kan det by på utfordringer når rollen krever mer språkligkompetanse, ved for eksempel å være en politimann.

Kari og Pia er også opptatt av kroppsspråket som en del av leken. De ser på kroppsspråket og verbalspråket som like viktig i leken. Kari sier: "Ikke bare det verbale, men også det non-verbale fordi ungene på en måte observerer hva andre gjør og aper etter" og Pia sier:

"Jeg arbeider med de minste og ser at kroppsspråket er like viktig. Det er jo en del av språket som sagt. Sånn på sikt er det jo fint å at de lærer seg å ha dialog også i leken, fordi de vil lære mye av det å lytte til hva andre har å komme med".

Pia mener verbalspråket og kroppsspråket er like viktig i leken. Det er spesielt viktig på hennes avdeling fordi hun arbeider med de minste barna i barnehagen og mange har ikke noe særlig språk enda. Hos de yngste barna er det kroppslig kommunikasjon som er deres viktigste kommunikasjonsform (Bateson, 1972). Pia ser videre at dialogen har betydning, fordi barn lærer av hverandre i leken, "lære mye av det å lytte". Hun ser betydning av språket som utvikling for lek. Kari uttrykker seg litt motsatt fordi hun ser hva ungene gjør kroppslig, "observerer hva andre gjør og aper etter". Hun ser hvordan barn kan lære av hverandre og hverandres kroppslige uttrykk.

4.3.2 Lek alene og lek i fellesskap

En av pedagogene utmerker seg når det kommer til å bruke språk i fellesskap og språk alene. Line uttrykker det slik: "Jeg tenker når du leker for deg selv så har det [språket] kanskje ikke så mye å si, men det samme du begynner å leke med andre så er jo lek og språk, mer eller mindre samme greie". Det vil

si at når du leker alene med klosser så har ikke språket betydning, men når du samhandler med andre får språket en betydning. Språket blir kun aktuelt når det foregår et samspill med andre barn eller voksne, kan Lines utsagn tolkes som. For Line handler språket om å bruke det i samhandling med andre, og det er da språket har betydning.

Hun uttrykker også: "Så lenge du kan uttrykke deg til noen andre og de forstå hva du mener. Så tenker jeg det kan regnes som språk". Her er fokuset språk i en sosial setting. Det er kommunikasjonen og formidlingen som avgjør om man har språk eller ikke. Line ser på den ytre verden og den indre verden som adskilt. Det står i motsetning til Vygotsky's (1978) begrep om egosentrisk tale, som grunnlaget for tankene. Når barnet forstår forskjellen ved å snakke med seg selv og med andre, blir den egosentriske talen erstattet med tenkning. Dette samsvarer ikke med det Line uttrykker, fordi den egosentriske talen er viktig når barn leker alene, dette kommer ikke frem hos Line. For henne er språket kun fokusert mot det sosiale. Språket er viktig både når man leker alene som grunnlaget for videre tanker og i den sosiale samhandlingen, ifølge Vygotsky.

4.3.3 Språkets utfordringer i rolleleken

Tre av pedagogene opplever at språket blir en utfordring når det kommer til rolleleken. Det krever mye språklig kompetanse i rolleleken og kan bli en utfordring for mange barn. I rolleleken er det viktig å kunne innta roller og vite hvilken språkligkompetanse disse rollene har. Kari sier: "Det å kunne forstå hva den andre sier og hvilke rolle man inntar. Ungene bytter jo roller hele tiden". I det Kari uttrykker handler det om at barn må kunne forstå både andre og seg selv i leken. "Hvilken rolle man inntar", betyr at barna må kunne de ulike rollene og hva som er sentralt for de ulike rollene. Barn skifter ofte roller i leken og gjennom forskjellige leker i løpet av dagen. Pia opplever også utfordringer i rolleleken: "Jeg har flere barn nå som begynner å forstå hva rollelek er og det kan være utfordrende for de barna som ikke har et godt språk". Barna på Pia sin avdeling har begynt å knekke koden for hva rollelek

er og for de barna med et svakt språk, opplever problemer med å delta i rolleleken. Dette kan sees i sammenheng med det Kari sier, om at man må forstå andre og sin rolle. Oda uttrykker det slik:

”Rolleleken kan bli vanskelig. I rollelek går leken fort og man skifter stadig roller. Men får utdelt en rolle og plutselig får man utdelt en ny rolle. Det kan være vanskelig for barnet å få med seg alt og de kan ofte falle ut av leken. Etterhvert som de utvikler språket så blir de bedre i rollelek”.

Oda påpeker hvor ofte barn skifter roller i leken og det kan være vanskelig for noen barn å henge med, dette samsvarer med hva Kari uttrykker. Det er ofte bytting av roller, noe som kan blir utfordrende for barn som kanskje ikke har kjennskap til så mange roller. Ulike roller krever ulik språkkompetanse, noe som kan gjøre det vanskelig å henge med i leken. Spesielt kan det blir vanskelig når man får tildelt en rolle man kanskje ikke klarer å spille, og velger da heller å trekke seg fra leken eller ”falle ut av leken” som Oda uttrykker. Dette kan sees i sammenheng med det Mead skriver om rolleimitasjon og lek som spill. Det handler om å utføre handlingene den bestemte rollen tilsier og hvordan det er ulike regler for hvordan en rolle skal oppføre seg, for eksempel hvordan en brannmann skal oppføre seg. Dersom barn ikke vet dette, kan det være vanskelig å delta i leken. Oda forklarer også, når språket utvikler seg, så utvikler også rolleleken seg. Gjems (2018) viser hvor viktig rollelek er for barns språkutvikling. Det kreves god språklig kompetanse for å klare å holde rolleleken i gang over lengre tid.

En annen utfordring som kan oppstå i rolleleken er å gi gjenstander ny betydning. Det er ikke alltid barna har de gjenstandene de trenger til leken og må finne en gjenstand de kan bruke isteden. På avdelingen til Line har de kun gjenbruksmaterialer som leker. Hun opplever dette som positiv i forhold til språket og uttrykker det slik: ”De får brukt språket mer fordi de må forklare hva gjenstanden skal forestille og brukes til i leken. De får brukt språket sitt

godt". Line opplever det som en positiv utfordring for hennes barn, fordi de må bruke språket til å forklare, som gjør at de må bruke språket på en litt annen måte. Når du bare bruker gjenbruksmaterialer, kan det være vanskelig å skjønne hva de skal forestille så barna må forklare hva det er både for voksne og barn. Pellegrini og Galda (1993) ser hvordan forestillingsevnen og språklig bevissthet er grunnleggende for språk og lek. Barn som behersker å forestille seg at en gjenstand blir til noe annet, vil ha nytte av dette når de senere skal lære seg skriftspråket. Det at Line kun har gjenbruksmaterialer er med på å bidra til en god språkstimulering og at forestillingsevnen kanskje blir fortere utviklet enn om de hadde hatt vanlige leker. Line knytter ikke dette opp mot det å bruke gjenbruksmaterialer, men ser at å bruke gjenbruksmaterialer får de brukt språket på en god måte.

4.3.4 Pedagogenes støtte i leken

Barn trenger voksenstøtte for å komme videre i leken. Alle pedagogene mener at de må være tilstede i barns lek. Balansen mellom å være observatør og aktiv i leken varierer for hva barnet trenger. Kari sier det slik: "Vi kan være aktive eller vi kan ha en observatør rolle. Jeg tenker at mye av den observatørrollen som vi voksne kan ha også er til støtte for ungene. At vi er der å hjelper og forklarer". Kari er opptatt av å veksle mellom rollene for å gi barnet den støtten de trenger og trekke seg tilbake for å gi barnet rom, "aktiv eller observatør". Det handler om å vite hva barnet har behov for i leken.

Det er hensiktsmessig for noen barn å bare være i nærheten av en voksen for støtte. Kari sier videre: "Noen barn har behov for at vi er i umiddelbar nærhet. Hvis vi ikke er der eller må gjøre noe annet, forsvinner barnet ut av leken". Noen barn er avhengig av den støtten de får bare ved at en voksen er i nærheten av leken, og dette har Kari erfart. Det er ikke nødvendig at den voksne er deltagende i leken, men når de forsvinner så kan det ødelegge for noen barn, ifølge Kari. For Kari kan det by på problemer dersom et barn er i lek, men hun må hjelpe et annet barn eller gå på møte, og det fører til at barnet faller ut av leken.

Det med å være i nærheten av barns lek er også de andre pedagogene opptatt av. Pia sier det slik: "Må være på gulvet sammen med de. Flytter barna seg, da flytter du deg etter" og Line sier det slik: "Være ved siden av og støtte når det trengs". For begge pedagogene handler det om å være der barna er, og ikke holde på med andre ting. Pia påpeker at man må flytte seg etter barna, og ikke bli sitte igjen. På denne måten er man som voksen alltid engasjert i barns hverdag og prøver å være tilgjengelig hele tiden.

Lekegrupper er en måte å hjelpe barn med språk på en strukturert måte. Oda sier det slik: "I lekegrupper er det alltid en voksen tilstede. Vi benevner og prøver på en måte å veilede de i leken. Når barna forstå språket og lekekodene, prøver vi å trekke oss litt unna". Oda sier de voksne benevner, og det betyr at de forteller hva ulike gjenstander er i lek. Hun går ikke i detaljer hvor mye de gjør dette, men hvis det blir for ofte tenker jeg det kan forstyrre leken. Videre så veileder de voksne i leken, og det tolker jeg som at de prøver å føre leken videre dersom den skulle stoppe opp. Det kan være handlingen i leken eller konflikter som oppstår. Olofsson (1993) påpeker at ro og trygghet er avgjørende for leken. Den voksnes tilstedeværelse er viktig for barns ro i leken. En profesjonell voksne skal støtte leken og gripe inn når det trengs. I lekegrupper kan den voksne skape ro og trygghet, og sørge for at leken går videre ved å støtte og veilede barna.

4.3.5 Barns språkkompetanse i lek

Barn med språkvansker kan ha problemer i lek og leker oftere med yngre barn. Kari uttrykker det slik: "Ofte trekker de ned til barn som er yngre enn dem selv. De er ikke sterke nok verbalt til å leke med barn som er på deres primærgruppe eller høyere". Det handler om at verbalspråket i leken ikke er godt nok, og derfor faller ofte barn ut av leken. Barnet velger heller å leke med barn som er litt yngre, og ifølge Kari så handler det om at de yngre barna er nærmere deres språknivå. Kari sier også:

“Jeg ser at noen barn ikke klare å holde leken lenge nok. De blir slitene av å snakke og konsentrere seg hele tiden på hva de skal si. De går ofte ut og inn av leken. Da har de på en måte blitt degradert i rollen sin og de må prøve å bygge den opp igjen. Det blir de slitene av”.

Kari forteller konkret hvorfor barnet ikke klarer å holde seg i leken. Det handler om at de blir slitene av å snakke, fordi de må konsentrere seg mer språklig enn hva andre barn behøver. Barn går ut av leken for å få en pause, og når de kommer inn i leken igjen så må de begynne litt på nytt. Barn forhandler og diskuterer om rollene i leken, og går man ut av leken blir man “degradert” er Kari sin opplevelse. Barnet blir sliten av å gå ut og inn av leken, og det kan føre til at de velger å ikke bli med i leken igjen fordi det blir for krevende.

Line sier det slik: “Selv om vi gjør så godt vi kan med alle, så er det ikke å legge under en stol, at barn med godt språk er oftere med i lek, enn barn med dårlig språk”. Barn med dårlig språk er ikke like ofte med i lek, påpeker Line, men hun utdyper ikke grunnen til at barn med språkvansker ikke er like ofte med i lek. Det Kari sier om at barn ofte går ut og inn av leken, kan sees i sammenheng med utsagnet til Line. Det handler om at barnet blir degradert i sin rolle, og har problemer med å komme inn i leken igjen. Wall og Picket (1982) skriver om hvordan leken og språket påvirker hverandre. Barn som har et godt språk leker mer avanserte leker enn barn som har et dårlig språk. Barn med språkvansker kan derfor ha problemer med å leke på grunn av språkkompetansen og fordi de går ut og inn av leken.

4.4 Hjelpemidler i språkutviklingen

Dette delkapittelet går ut på hvordan pedagogene bruker bøker som hjelpemiddel for et godt språkmiljø. Funnene presenterer hvordan pedagoger ser på bøker som viktig for språkutviklingen og hvordan de bruker bøkene

sammen med barna. Til slutt presenteres funn som omhandler hvordan samtalen bidrar til språkutvikling hos barn.

4.4.1 Pedagogenes tanker om bøker i språkutviklingen

Bøker har betydning for barns språkutvikling er min påstand. Både Oda og Kari bekrefter dette: "Bøker har stor betydning for barns språk". Pia uttrykker: "Det [bøker] er med på å styrke de, altså i verbalspråket. Jeg tenker det har en betydning mest for enkelt begreper, sånn i starten". Pia vektlegger bøker knyttet til enkeltbegreper, det kan være at hun arbeider på småbarnsavdeling og ser hvilken styrke pekebøker har i begrepslæring. Alle pedagogene er enig om at bøker har betydning for språkutviklingen, men ingen av de går konkret inn på hvorfor de mener det er viktig. Pia sier noe om at det er fokus på enkelt begreper, men går ikke inn på hvorfor bøker har betydning for enkelt begreper. Line sier:

"Det er masse man kan si om bøker og barns språkutvikling. Jeg tenker at type bøker er artig. Det er litt sånn man tenker at små barn må ha veldig enkle og simple bøker, baby vennlig. Vi [avdelingen] fikk bøker som ikke var beregnet på små barn, men barna ville se i de. De handlet om stjerner og planeter. Det var mye bilder, men ikke noe barna lett kunne relatere seg til. De syntes likevel det var interessant og bruke de masse. Så jeg tenker at man trenger ikke alltid gå ut i fra det som er tenkt, man kan prøve noe nytt".

Line er også opptatt av bøker og språk, og hvordan bildene kan bidra til språkutvikling. Hun er opptatt av hvilke bøker man kan bruke i språkutvikling. Det handler om å ikke følge anbefalinger, men ta i bruk det som interesserer barna. Hun opplever at bildene bidrar til å forstå begreper. Line uttrykker: "De [barna] får sett ting de ikke får sett ellers. Det er sjeldent vi har sjiraffer i barnehagen, men de får man sett i bøkene". Jeg tolker det som at det handler om å se konkrete bilder knyttet til begrepene for å gi barna en forståelse. Line ser på sine barn som kompetente, og setter ikke

begrensninger for hvilke bøker de kan ha og ikke. Bøker om planeter og stjerner er noe som barn ikke kommer til å se selv, ta på eller oppleve, så bildene er utgangspunktet for å læring. Jeg tolker det som at hovedfokuset i bøkene er bildene, og at faktainformasjonene kommer som et tillegg.

4.4.2 Ikke bare lese en bok

Pedagogene er opptatt av at bøker kan brukes på ulike måter og det handler om å fange opp barnets interesse. Pia sier: "Det er jo ikke det å lese teksten som er det essensielle. Det handler om å se, peke og fortelle hva de ulike tingene er. Det med å se hva de [barna] er opptatt av". Det å lese teksten i boka er ikke det Pia er opptatt av. Hun mener det er viktigere å bruke bildene som utgangspunkt for samtale og læring. Mange bøker for barn har tematikk og bilder som barn kan relatere seg til. Pia uttrykker at det er viktig å kunne ta med tematikken i bøkene over til barna, slik at de kan kjenne seg igjen: "Hvor er dine ører, ja ser der har du ørene ja". For Pia handler det om å lære seg enkeltbegreper ved å bruke bilder og seg selv knyttet til bildene. Dette kan sees i sammenheng med hvordan Vygotsky ser begrepslæring. Det er en aktiv prosess, hvor det kan være å arbeide med bilder og konkrete. Pia arbeider på denne måten, ved å bruke bilder og barns egen kropp til å lære begreper. Hun er opptatt av å ha en aktiv rolle sammen med barna i deres begrepslæring.

Oda sier: "Vi sitter aldri bare å leser fra en bok. Det kan vi ikke". Det fungerer ikke for Oda å bare lese fra en bok. Det kan være at barna velger å gå fra lesestunden som gjør at Oda velger å ikke bare lese bøker eller at fortellingen ikke er spennende nok. Likevel sier hun at de bruker mye lesegrupper med to til tre barn. I disse lesegruppene er hun opptatt av å skape samtaler og engasjement hos barna. Det kan være hun mener å lese en bok fra start til slutt, er noe som ikke fungerer. Oda uttrykker: "Jeg tenker at hvis de ikke er aktive, da har du funnet feil bok". For Oda er det viktig at barna ikke bare sitter å hører på, men at de engasjerer seg i det som blir lest eller vist på bildene. Oda påpeker at det er den voksne sin feil dersom barnet ikke er

aktivt og da bør man ta utgangspunktet i en annen bok. Både Pia og Oda er opptatt av at bildene er utgangspunktet for samtale og engasjement når de bruker bøker, og at barna kan relatere seg til bildene.

Kari uttrykker også at bildene er en måte å få barna engasjert og er glad i å bruke pekebøker som utgangspunkt for samtaler. Samtidig sier Kari at når de spiser lunsj, så leser hun en tjukk bok og med en lang handling. Denne boken har korte kapitler og de leser litt hver dag. Kari sier det slik: "Jeg merker at barna som sliter med språket følger godt med. De konsentrerer seg kun om boka". Det er spenningen og handlingen i boka som gjør at barna følger godt med. De ser ikke bildene og det er fortellingen i seg selv som holder interessen til barna oppe. Kari uttrykker at barna med språkvansker følger godt med og sier videre: "Da trenger de ikke konsentrere seg om noe annet enn boka. Samtalen rundt matbordet kan være krevende for disse barna". Barn med språkvansker kan ta en pause under lunsjen fordi de kan bare sitte å lytte, istedenfor å bruke energi med å bruke språket sitt, er erfaringen til Kari. Gjems (2018) påpeker hvor viktig det er å gi barn et bredt møte med bøker og barna må inviteres til å ta en aktiv rolle. En aktiv rolle innebærer å være engasjert rundt boka, delta i lesingen eller lytte til fortellingen. Bøker og høytlesning bidrar til språktilegnelse og språkforståelse. Barn møter begreper de ofte ikke møter i hverdagen og det er en viktig del av språkutviklingen. Det er tydelig at alle pedagogene er opptatt av å gi barna et bredt møte med bøkene og ønsker at barna skal engasjere seg.

Alfheim og Fodstad (2014) presenterer tre begreper innenfor høytlesing. Den første er førlesning, som vil si å skape spenning og engasjement rundt boka. Informantene uttrykker ikke noe om hvordan de introduserer bøker for barn, eller at de skaper spenning rundt boka. Oda uttrykker: "Jeg tenker at hvis ikke de er aktive, så har du funnet feil bok". Det kan være at Oda ikke har skapt spenning og engasjement rundt boka, men bare begynt å lese. Det at barna ikke ha noen kunnskap eller interesse for boka, kan bidra være grunnen til at de ikke er aktive. Videre presenterer Alfheim og Fodstad (2014)

lesestopp, som vil si å stille spørsmål og undre seg om handlingen og bilder i boka. Informantene uttrykker at de bruker bilder i bøkene for samtaler og begrepslæring. Det kommer ikke tydelig frem at de stopper opp underveis i høytlesning for å inkludere barna, det er mer fokus på å bruke bildene som utgangspunkt for å engasjere. Pia sier: "Det er jo ikke det å lese teksten som er det essensielle. Det handler om å se, peke og fortelle hva de ulike tingene er". Pia er opptatt av å engasjere barna når det holder på med bøker, men at det ikke er viktig å lese teksten. Handlingen i boka blir ikke viktig, men bildene blir det som engasjerer. Alfheim og Fodstad (2014) siste begrep er å etterlese og etterleking. Det vil si å snakke om det som er lest og bruke handlingen og figurene i lek. Dette forteller ikke informantene noe om. Det kan være de ikke har sett det, ikke tenker over det eller at de ikke sier noe om det fordi det ikke blir spurt om hvordan bøker brukes i etterkant av høytlesning.

4.4.3 Samtalen

Det kommer ikke tydelig frem at pedagogene at de er opptatt av å bruke hverdagssamtaler som et verktøy for språkutviklingen. Jeg tenker det er viktig å skape gode samtaler i hverdagen for å bidra til en god språkstimulering. Pia uttrykker det slik: "Det med å være direkte, bistå de og snakke med de [barna]". Kari uttrykker seg slik: "Det er viktig å bruke samtalen ofte. Bade ungene i språk". Verken Pia eller Kari sier noe om hvorfor det er viktig å bruke samtalen og hvordan samtalen kan være viktig for barns språkutvikling. Kari er opptatt av å bruke samtalen ofte, men forklarer ikke i hvilke sammenhenger eller hvorfor hun syntes det er viktig å bruke den ofte. Det kan tolkes som hun er generelt opptatt av å bruke samtaler i ulike settinger sammen med barna, men ikke på hvilken måte. Pia er opptatt av å snakke med barna, men sier ikke konkret hvordan hun gjør dette. Gjems (2018) skriver om hvor viktig hverdagssamtaler er for barns språkutvikling. Det har betydning for barns kunnskapsbygging, læring og tekstkompetanse i barnehagen.

Ninio og Snow (1996) sine seks samtaleferdigheter er heller ikke fokusert på, fra informantene. Det kommer ikke frem at de ser på samtalekunnskaper som viktig, verker for språkutvikling eller for sosialisering. Informantene ser språket som viktig i det sosiale, men sier ikke konkret noe om samtalen. Selv om ikke informantene bruker begrepene til Ninio og Snow (1996) er det noe sammenhenger med det de uttrykker. Det å gi barnet respons i samtaler er en ferdighet. Kari uttrykker at hun er opptatt av å gjenta det barnet sier for at barnet igjen bekrefte det hun sa, og da viser hun barnet at hun forstår. Ved at Kari gjenforteller det barnet sier, kan bidra til at barnet ved en annen anledning gjør det samme, for å vise at han forstår eller som en bekreftelse overfor personen han snakker med. Det kommer ikke frem i intervjuet om barna har samtale ferdighetene, det er mer fokus på hva de voksne gjør i møte med barna. Informantene fokuserer på at kommunikasjon er viktig, men det er lite fokus på hvordan de ønsker at barn skal kommunisere med andre og hvilke ferdigheter som kreves for å være en god samtalepartner.

Fokuset på samtalen kommer tydeligere frem i hvordan de bruker bøker, og at bildene i bøkene er utgangspunkt for samtalen. Kari sier: "Pekebøker er en igangsetter for samtalen". Fokuset for samtalen blir altså bildene i bøkene. Kari opplever at bildene bidrar til å få barnet med i en samtale og de kan snakke om noe som opptar barnet. Min tolkning er at det kan være enklere for noen barn å bruke bilder og handling i bøker som utgangspunkt for samtalen, fordi det er noe konkret som barnet henviser til i samtalen. Det kan også handle om at de voksne syntes det er lettere å ha en samtale med barna dersom de har noe konkret å vise til. Pia sier: "Noen barn ønsker å ta frem en bok å snakke om bildene og hva figurene i boka gjør. Vi bare prater, leser ikke teksten". Pia bekrefter min tanke om at bildene gjør det enklere for noen barn å starte en samtale. Pedagogene er opptatt av samtalen, men da knyttet til samtaler rundt bøker, og ikke hverdagssamtaler. Det kan være fordi et bilde gir barna noe konkret å snakke om, og det bidrar til at det er enklere for informantene å holde samtalen i gang.

5 Diskusjon

I denne delen blir det først presentert funn fra analysekapitelet knyttet opp mot problemstillingen, *Hvordan tilrettelegger pedagogene for et godt språkmiljø i barnehagen?*. Videre ser jeg hvordan funnene kan knyttes opp mot forskning og lovverk som ble presentert innledningsvis. Noe funn blir også sett opp i mot Vygotsky sin teori, både forskjell og likhet. Til sist ser jeg på veien videre og hvordan dette kunne utforskes videre og hvilke andre som kunne vært interessant å forsket på som har betydning for barns språkutvikling.

5.1 Oppsummering av funn

Pedagogene i denne studien er alle enig om at språk er stort, men har en generell beskrivelse av hva språk er. De ser på språk som noe helhetlig. Pedagogene har et helhetlig syn på språk og knytter det opp mot kommunikasjon og sees som en betingelse for sosial deltakelse. Når det gjelder språkvansker arbeider pedagogene på ulike måter og de har en generell forklaring på hvordan de arbeider med språkvansker. De har alle et syn på hva som er viktig i arbeidet med språkvansker, og det handler om å være tilstede for barna i deres språkutvikling.

Alle pedagogene uttrykker stadig hvor opptatt de er av å være tilgjengelig og tilstede i barns språkutvikling. Det er ikke nok å være ved siden av barna, men de voksne må vise interesse, bruke språket og invitere barn til å delta i språklige samhandlinger. Pedagogene mener det er viktig å skape gode relasjon til barn, for å kunne bidra de i deres språkutvikling. En del av pedagogenes helhetlige tilnærming til språk, innebærer å være støttende, deltagende og aktiv i barns språkutvikling. Det betyr at pedagogene er opptatt av å være tilstede og støttende i de ulike situasjonene i barnehagen, og ser på sin rolle som avgjørende for språkutviklingen.

Pedagogene mener språk har en stor plass i leken. Når det kommer til leken, har pedagogene noen ulike meninger for hvorfor leken har en stor rolle i leken. Det fokuseres både på kroppsspråket og verbalspråket i leken. Noen av pedagogene mener at kroppsspråket er sentralt og at barn kan delta i lek ved å bruke kroppsspråket, mens noen mener at det kan være vanskelig å delta i lek dersom du ikke har et godt verbalspråk. Tre av pedagogene opplever at rolleleken krever god språklig kompetanse og det kan være vanskelig for noen barn å henge med i leken. De voksnes rolle i leken blir å støtte og være tilstede. Pedagogene opplever at de må balansere mellom å være observatør og aktiv i barns lek. Barn med språkvansker klarer ofte ikke å holde seg i leken forteller pedagogene. Barna blir slitene og går ut av leken, og ofte er det vanskelig å komme inn igjen.

Pedagogene er opptatt av hvor viktig bøker er som hjelpemiddel i språkutviklingen. De har ingen dyp forklaring for hvorfor de mener bøker er viktig, men kommer med noen eksempler for hvorfor de tenker bøker er viktig i språkutviklingen. Pedagogene ser på bøker som en måte å lære seg enkeltbegreper ved å bruke bildene i bøkene. Det kom tydelig fram at bøker hovedsakelig ikke ble brukt for å lese perm til perm, men som utgangspunkt for samtale og utforskning. Det kommer ikke frem hos pedagogene at handling er viktig for barns språkutvikling. Samtaler rundt bøker og om bildene i bøker, vektlegger pedagogene når det fokuseres på samtale. Hverdagssamtalene, kommer det ikke tydelig frem at pedagogene var opptatt av det og det er noe vage beskrivelser for hvordan de bruker samtalen i hverdagen, ved at de forteller at de snakker med barna. Det fokuseres heller ikke på samtaleferdigheter hos barna, men informantene er opptatt av barns kommunikasjon. Jeg stiller meg undrende til hvorfor ikke informantene var mer opptatt av barns samtaleferdigheter, når kommunikasjon hadde en sentral plass knyttet til språket. De legger mer fokus på hvordan billedbøker er utgangspunktet for samtaler.

Basert på materialet i denne studien, er det mange pedagoger som synes å ha en helhetlig tilnærming til språk. Imidlertid viser også materialet at det å ha en helhetlig tilnærming til språk kan innebære ulike ting, der de vektlegger verbalspråket og kroppsspråk forskjellig. Ofte er det hjelpemiddel som bøker ansett som viktige, men også her er det forskjeller på hvordan disse hjelpemidlene blir brukt og hva som er argumentasjonen for dette. Pedagogene ser kombinasjonen av å være tilgjengelig i alle situasjoner av barnehagehverdagen for å styrke barns språkutvikling. De er opptatt av at språk blir utviklet i det sosiale samspill og relasjoner til de voksne blir sett på som viktig.

5.2 Språkmiljøets plass og betydning i barnehagen

I denne studien har pedagogene en helhetlig tilnærming til språk, og dette samsvarer med hva Rammeplanen (2017) påpeker i forhold til at personalet må se at språket påvirker alle sider ved barns utvikling. Personalet har et ansvar om å tilrettelegge for et godt språkmiljø for alle barn. Pedagogene uttrykker i intervjuene at de er opptatt av å gi barn et variert møte med språk i lek, samtalen og bøker. De ønsker at barn erfarer språk på ulike måter og ønsker å støtte barn i ulike situasjoner i hverdagen. Språkveilederen fra utdanningsdirektoratet (2017) presenterer konkrete arbeidsmåter or hvordan språk kan arbeides med i barnehagen. Den fokuserer også på at personalet må veilede barns språk både i fellesskapet og hos det enkelte barnet. Personalet må være tilstede i barns hverdag. Elementer fra språkveilederen blir uttrykk hos informantene, med fokus på hvordan bøker kan brukes og voksne sin rolle i barn lek. Det kan være informantene arbeider med veilederen, men det kom ikke frem i intervjuet.

I denne studien oppleves det som om alle pedagogene vektlegger språk i arbeidet med barn. I Gjems og Vatne (2014) sin studie, hvor de gjennomførte i hvilken grad barnehagelærere vektlegger språkutvikling, fant de ut at pedagoger som hadde arbeidet over 18 år i barnehage vektlegger det mer,

enn de som har jobbet mindre enn 4 år. Dette samsvarer ikke med mine funn fordi ingen har arbeidet så mange år i barnehage, men likevel vektlegger de språk i barnehagehverdagen. Flere av pedagogene fra intervjuet har arbeidet i barnehage i flere år, men som assistent. Det kan betyde at pedagogene har erfart hvor viktig arbeidet med språk er i barnehagen, selv om de ikke har vært pedagoger. Likevel har ingen av pedagogene arbeidet i barnehage i mer enn 18 år og de vektlegger språk som en viktig del av barnehagehverdagen. Dette er hva pedagogene forteller i intervjuet, det kan hende dette ikke samsvarer med praksis. Dette er noe som måtte blitt observert i etterkant for å bekrefte det pedagogene uttrykker.

Doktoravhandlingen til Stangeland (2017) fokuserer på språkferdigheter og sosial kompetanse. Den viser hvordan barn med svakt språk er mindre deltagende i lek der det kreves språk. Dette funnet er i tråd med hva mine informanter opplever når det gjelder barn med svak språkkompetanse i rollelek. Informantene opplever at barna trekker seg fra leken og detter ofte ut fordi de språklig ikke klarer å henge med. Informantene opplever også at det er problematisk for noen barn å delta i leken igjen etter de falt ut, fordi de har mistet sin rolle i leken og det kan være slitsomt å kjempe seg inn i leken igjen. Rammeplanen (2017) skriver at leken er viktig for barns utvikling og læring, og at den bidrar til sosial og språklig samhandling. Leken har derfor stor betydning i barns utvikling og personalet må arbeide for å støtte barn i ulike leksituasjoner.

Hansen (2017) sin doktoravhandling ser på hvordan kvaliteten på språkmiljøet har betydning på småbarnsavdeling. I denne avhandlingen kommer det frem at pedagogene er opptatt av å arbeide for en helhetlig og systematisk tilnærming til språkarbeid. Dette tilsvarer hvordan pedagogene i mitt prosjekt er opptatt av å ha en helhetlig tilnærming til språkutviklingen. Det kommer ikke like tydelig frem at de arbeider systematisk med språkutvikling. Hansen (2017) sine funn påpeker at pedagogenes kompetanse er viktig for hvordan de arbeider med språkutvikling i barnehagen. Hansen

(2017) sine funn er i tråd med funnene fra denne studien. Det er viktig for informantene å ha en helhetlig tilnærming til språkarbeid i barnehagen. Samtidig kan dette problematiseres. Informantenes vage beskrivelser av språk og kommunikasjon kan sees på som utydelig kompetanse. På den måten kan man forstå at informantene har internalisert kunnskap om språk og språkmiljø i barnehagen, men sjeldent klarer å henvende seg til konkret litteratur og forskning.

Tidlig innsats handler om å fange opp og følge opp de barna som har behov for det. En av pedagogene i min studie arbeider med et barn som har språkvansker og følger en systematisk plan for hvordan hun skal arbeide med dette barnet. Det at barn blir oppdaget så tidlig og fikk hjelp, bidrar til å forhindre skjevutvikling og barnet kan få hjelpen den trenger tidlig, skriver Axelsen (2015). Stortingsmelding 21 (2016-2017) viser til at de ansatte må ha kompetanse for å kunne gi barn et godt tilbud. Pedagogen som arbeider med barnet som har språkvansker, har kunnskap om hvordan de skal arbeide med språkvanskene. I intervjuet forklarer hun noe konkret for hvordan hun arbeider og hva det er viktig å tenke på i dette arbeidet. Det tyder på at pedagogen har kompetansen, og ved å ha kompetansen oppdaget hun tidlig at barnet hadde problemer i sin språkutvikling, og fikk satt i gang tiltak.

Å tilrettelegge for et godt språkmiljø handler om å arbeide forebyggende. Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet (2013) presenterer at forebyggende arbeid handler blant annet om å ha kunnskap og kompetanse om barns utvikling. Det er viktig å tilrettelegge for et godt oppvekstmiljø for alle barn. I min studie bruker ikke pedagogene direkte begrepet språkmiljø. Jeg stiller meg undrende til dette. Barnehagen har et ansvar for å skape et godt miljø for alle barn, og det at pedagogene ikke bruker begrepet er merkelig, siden de vektlegger språk som en viktig del av hverdagen. Det kan være fordi begrepet ikke ble brukt i intervjuet, men det er så sentralt at det likevel bør nevnes av informantene, er min mening. Alle pedagogene fokuserte likevel på at språk er viktig barnehagehverdagen og at det har stor

betydning for barn å kunne språket i ulike sammenhenger. De ser konsekvensene ved at barn har et svakt språk. Det tyder på at pedagogene hele tiden arbeider for å skape et godt språkmiljø som er tilpasset alle barn, uavhengig av språkkompetanse. Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet (2013) viser at gode barnehager fokuserer på å fremme læring, språkutvikling og sosial kompetanse. Det kommer tydelig frem fra pedagogene at de fokuserer på språkutvikling og sosial kompetanse, og de ser de to som en sammenheng.

Fodstad og Munch (2018) presenterer fire viktige faktorer som er med på å styrke barnehagens språkmiljø. De fire faktorene er å bruke poetiske tekster, samtaler, bøker og at de voksne er aktive og tilstede. Poetiske tekster omhandler rim, regler og dikt, og disse tekstene bidrar ved å gi barn et nytt møte med språket. Ingen av pedagogene fra mitt studie snakker noe om dette. De forteller de bruker sang som en måte å arbeide med språket på. Selv om de ikke forteller om dette i intervjuet, betyr det ikke at de ikke bruker det. Samtaler er en av de viktige faktorene. Fodstad og Munch (2018) skriver at læring foregår i samspill med andre mennesker og et språklig fellesskap er viktig for språkutviklingen. Derfor er samtalen en viktig læringsarena og det er viktig at de voksne inviterer barn til samtaler. Pedagogene i min studie bruker samtaler med barna, men fokuserer mer på hvordan de bruker samtaler knyttet til bøker. Det vil si at hverdagssamtalene ikke fokuseres på hos informantene. Dette er noe jeg stiller meg undrende til. Det kan være de ikke har reflektert over hvorfor hverdagssamtaler er viktig, eller de ikke har tenkt over å utdype hvorfor de mener samtalen er viktig.

Fodstad og Munch (2018) sin tredje faktor handler om hvordan bøker bidrar til god språkstimulering. De utdyper også hvordan billedbøker kan være en måte å få i gang samtalen på. Når det gjelder bøker er alle informantene i mitt studie opptatt av å bruke de som bidrag til språkutviklingen. De ser verdien av å bruke bilder som utgangspunkt for samtaler og hvordan bøker aktiviserer barna til å bruke språket sitt. Pedagogene opplever bildene i

bøkene som en god ressurs for å lære enkeltbegreper og konkreter knyttet til bokens fortelling.

Den fjerde og siste faktoren for et godt språkmiljø handler om hvor viktig det er at den voksne er tilstede for barna. Barn som trenger ekstra støtte i ulike sammenhenger, har stor nytte av voksne som er tilgjengelige for å bistå de. De voksne har et ansvar for å følge opp hvert enkelt barn. Dette er noe pedagogene i min forskning er veldig opptatt av og ser verdien av å være tilgjengelig og tilstede for barn i ulike situasjoner. Flere av pedagogene påpeker ofte hvor viktig deres støtte er i barns språktilegnelse når det gjelder samtaler, bøker og lek. Det kan tyde på at pedagogene mener det er den viktigste jobben de gjør når det handler om barns språkutvikling. Grunnen er at de ofte underbygger at det viktigste for barna er at de er tilgjengelig og tilstede for de hele tiden. Fodstad og Munch (2018) sine fire faktorer for et godt språkmiljø, kommer frem i mine funn. Et unntak av de fire faktorene er poetiske tekster, som pedagogene ikke vektlegger. De fokuserer på samtalen, bøker og tilstedeværelse, med hovedvekt på den voksnes tilstedeværelse. En sammenheng i Vygotsky sin teori og informantenes utsagn, er verdien av fellesskapet og den voksne sin rolle i barns språkutvikling. Vygotsky mente at utvikling hos barnet går fra det sosiale til det individuelle. Læring skjer i det sosiale fellesskap og den voksne må støtte og bidra i barns utvikling.

Vygotsky presenterer den nærmeste utviklingssonen som skal bidra i barns utvikling. Samarbeidet i denne prosessen er utgangspunktet for barns videre læring og utvikling. Informantene er opptatt av å støtte og være tilgjengelig for barna slik at de får en god start på språkutviklingen og opplever mestring i hverdagen. Når barn opplever mestringsfølelse i utfordringer i hverdagen, bidrar dette til større selvtillit hos barnet i møte med neste utfordring. Dette kan sees i sammenheng med Vygotsky sitt begrep medierende hjelper. Den voksne ser barnets evnenivå og bygger videre på dette, slik at det skjer en utvikling hos barnet. Informantene er opptatt av at barn lærer og utvikler seg, og med støtte fra en voksne, kan det bidra til en stabil utvikling.

Informantene uttrykker at de vil være tilgjengelig og støtte barna i hverdagen, men det kan være at de gir barna svaret, og at det ikke skjer en utviklingsprosess. Det at de voksne forteller hva som skal gjøres i lek, hvordan barna skal løse konflikter eller ikke har tålmodighet til å vente på svar og gir svaret, kan være tilfeller i noen barnehager. Det kan være at informantene ikke har stilt seg undrende til sin egen rolle i barns språkutvikling. Det kommer ikke frem i intervjuet at de har stilt seg undrende til sin egen rolle, og det er heller ikke noe jeg undersøker. Likevel stiller jeg meg undrende til at informantene ikke har reflektert over sin rolle.

5.3 Veien videre

I funnene kommer det frem at pedagogene har en helhetlig tilnærming til barns språkutvikling. De er opptatt av å være tilgjengelig og tilstede i barns hverdag og ser betydning ved å bruke bøker og samtaler som hjelpemidler i språkutviklingen. Noe som hadde vært interessant, ville vært å ta en ny runde med intervjuer og dykke dypere i hvorfor pedagogene gjør og sier det de uttrykker. Hvorfor ser de på bøker som stor betydning i barns språkutvikling, og konkret hvordan arbeider de med å implementere dette i barnehagehverdagen. Det kunne også vært interessant å se hvilke syn de andre ansatte på avdelingen hadde på språk, og hva de mente var viktig i barns språkutvikling. Pedagogene har en helhetlig tilnærming til språkutvikling, er det slik at hele personalet har det, og er dette noe de har arbeidet med for å oppnå, kunne vært noe å forsket videre på. Dersom man skal styrke arbeidet med barns språkutvikling, er det viktig at hele personalet samarbeider for best mulig resultat.

I videre forskning kunne det vært interessant å se på flere barnehager og hvordan pedagogene arbeidet med barns språkutvikling. Å arbeide for et godt språkmiljø er forebyggende arbeid mot språkvansker, hvor bevisste er barnehagepersonalet på dette og hvordan mener de at de kan skape et godt språkmiljø. Det er viktig å ikke glemme arbeidet med språk i en hektisk

barnehagehverdag og alle andre satsningsområdene barnehagene har. I tillegg ville det vært interessant å innhente foresattes stemmer og opplevelser av språkmiljøet i barnehagen. Det kom ikke frem fra informantene hvordan de samarbeidet med hjemme og hvilke rolle foreldrene har i barns språkutvikling. Mulighetene for videre forskning er mange rundt temaene språkmiljø, språkutvikling og språkvansker, og funn i min oppgave kan også forskes videre på. Her har jeg prøvd å sett på noen mulige innfallsvinkler for videre forskning på temaene.

6 Avslutning

I det avsluttende kapitlet presenterer jeg kort noen tanker rundt forskningsprosessen relatert til tema, språk. Jeg ser videre på hvorfor Vygotsky er valgt som teoretiker og hvordan andre områder har innvirkning på barns språkutvikling. Til sist forklarer jeg hvorfor jeg mener språk er viktig og hvorfor det alltid bør være et aktuelt tema.

I innledningen viste jeg til at nesten alle barn i Norge går i barnehage og det er forsinket språkutvikling og språkvansker som opptrer oftest i førskolen. Barnehagen er det stedet barn tilbringer mesteparten av tiden sin, så det er barnehagen sitt ansvar å arbeide for å gi barn en god språkutvikling. Folkehelseinstituttet viser at hvert tiende barn mellom seks og ti år har en språkvanske, og at språkvansker ofte medfører lese- og skrivevansker. Derfor mener jeg det er hensiktsmessig å arbeide for et god språkmiljø. Det opplevdes interessant å utforske hvordan pedagoger arbeider for å tilrettelegge for et godt språkmiljø. Når jeg undersøkte dette ble semistrukturert intervju valgt som metode, for å best mulig få frem pedagogenes syn og opplevelser for hvordan de arbeider for et godt språkmiljø.

For å forstå hva et godt språkmiljø kan være, var det relevant å se på Vygotsky sin teori om språk og språkutvikling og hvordan annen litteratur og forskning har bygget videre på dette. Pedagogene viser at de har en helhetlig tilnærming til språk og at det er relevant å trekke å se på andre faktorer som påvirker barns språkutvikling. Det var å se på hvordan lek, samtalen og bøker har påvirkning på barns språk og språkmiljø. I følge Vygotsky er det viktig å se på at utvikling skjer fra det sosiale til det individuelle, og det er tydelig at pedagogene i mitt studie er opptatt av å arbeidet for læring i fellesskap.

Pedagogenes synspunkter for å arbeide for et godt språkmiljø, handler om å se verdien av å bruke språk i ulike situasjoner og settinger. Derfor ser de hvor

viktig språk er i blant annet lek. De ser utfordringer barn møter med språk i leken og fokuserer på hvordan de kan støtte barn i de ulike lekene. Det handler om å være tilgjengelig og tilstede for hvert enkelt barn i de situasjonene de har behov for det. Pedagogene fokuserer også på hvordan bøker er en styrke i barns språkutvikling. Hovedfokuset er ikke å lese boken fra a til b, men å skape engasjement, begrepsutvikling, samtaler og kunnskap om det de ser og leser i bøkene. Funnene viser at pedagogene er opptatt av at barna skal ha en aktiv rolle når de leser bøker og de mener at på denne måten bidrar dette til barns språkutvikling.

Barns språkutvikling er et viktig tema og bør derfor stadig forskes på. Et godt språkmiljø kan bidra til å forhindre språkvansker og skape mindre forskjeller innad i gruppen. Språket er grunnlaget for barns utvikling og er viktig i forhold til skolen, arbeidslivet og det sosiale liv. Barn som har språkvansker kan få problemer langt opp i skolen, fordi de vil henge etter faglig og kanskje sosialt. Jeg mener at språkutvikling alltid bør være et aktuelt tema i barnehagen, fordi et godt språk kan gjøre det enklere for hvert enkelt barn i hverdagen. Språket har betydning for barns utvikling på mange områder og må sees på som en del av en helhetlig læring hos barnet.

7 Litteraturliste

- Alfheim, I., og Fodstad, C. (2014). *Skal vi leke en bok? Språktilegnelse gjennom bildebøker*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Axelsen, M., E. (2015). Fange opp – følge opp. *Statped magasinet*. Nr. 3 – 2015. Hentet fra:
http://www.statped.no/globalassets/statpedmagasinet/dokumenter/statpedmagasinet_3_2015_oppslag.pdf
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager*. (LOV-2005-06-17-64). Hentet fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64#KAPITTEL_6
- Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet (2013). *Forebyggende innsats for barn og unge*. (Rundskriv Q-16/2013). Hentet fra:
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/rundskriv_q16_2013.pdf
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bråten, I. og Thurmann-Moe, A., C. (1996). Den nærmeste utviklingssonen som utgangspunkt for pedagogisk praksis. I: Bråten, I. (red). *Vygotsky i pedagogikken*, (s. 123-143). Oslo: Cappelen akademisk forlag as
- Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. 2.Utgave. Oslo: Universitetsforlaget
- Dalland, O (2014). *Metode og oppgaveskriving*. Utgave 5. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Feilberg, J., Hagtvet, B., Martinsen, H., Mjaavatn, P., E., Simonsen, G., Smith, L. Og von Tetzchner, S. (2003). *Barns språk*. 2.Utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Fodstad, D. Og Munch, C., B., Ø. (2018). *4 Veier til godt språkmiljø*. Første steg, Nr. 2.2018. Hentet fra:
<https://www.utdanningsnytt.no/globalassets/filer/pdf-av-forstesteg/2018/forste-sted-2-2018.pdf>

- Folkehelseinstituttet. (2015). *Om språkvansker hos barn*. Hentet fra:
<https://www.fhi.no/fp/barn-og-unge/barnehage-og-skole/language/sprakvansker-hos-barn---faktaark/>
- Gjems, L. (2011). Hverdagssamtalene – barnehagens glemte læringsarena. I: Gjems, L. og Løkken, G. (red). *Barns læring om språk og gjennom språk. Samtaler i barnehagen*. (s.43-65). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Gjems, L. og Vatne, B. (2014). Barnehagelærerens arbeid med barns språklæring. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. 02/2014 (volum 98). Henter fra:
https://ezproxy1.usn.no:3325/npt/2014/02/barnehagelaereres_arbeid_medbarns_spraaklaering_
- Gjems, L. (2016) *Barnehagens arbeid med tidlig litterasitet - på barns vilkår*. Bergen: Fagbokforlaget
- Gjems, L. (2018). *Barnehagen: spårkstimulerende læringsmiljøer*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Grøver, V. (2018). *Å lære språk i barnehagen. Kvaliteter ved barns samhandling med voksne og jevnaldrende som fremmer språklæring*. Oslo: Cappelen Damm akademisk
- Hansen, J. E. (2017). *Educational language practices described by preschool teachers in Norwegian kindergartens*. (Doktoravhandling, Universitetet i Stavanger). Henter fra:
<https://ezproxy2.usn.no:2086/doi/full/10.1080/1350293X.2018.1412052?scroll=top&needAccess=true>
- Helland, T. (2012). *Språk og dysleksi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Høier, J. (2010). Tidlig innsats for livslang læring. Et språklig perspektiv på barnehagens arbeid med 4-5 åringene. *Norsk pedagogisk Tidsskrift*. 04/2010 (Volum 94). Hentet fra:
<https://ezproxy2.usn.no:2146/npt/2010/04/art07>
- Høigård, A. (2013). *Barns språkutvikling. Muntlig og skriftlig*. 3. Utgave. Oslo: Universitetsforlaget

- Imsen, G. (2014). *Eleven verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. 5. Utgave. Oslo: universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen, innhold og oppgaver*. Hentet fra:
<https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju*. Utgave 3. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lyster, S., H. (2013). Barns språkutvikling I: Kvello, Ø. (red). *Barnas barnehage 2. Barn i utvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Mæle, S. og Vågen, B., K. (2017). *Verdt å vite om språkvansker*. Bryne: Info vest forlag AS.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget
- Olofsson, B., K. (1993). *Lek for livet*. Oslo: Andresen & Butenschøn
- Regjeringen. (2016). *Språk-, lese- og skrivestrategi*. Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/sprak--lese--og-skrivestrategi/id2460761/>
- Regjeringen. (2017). *Ny rammeplan for fremtidens barnehager*. Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/ny-rammeplan-for-fremtidens-barnehager/id2550263/>
- Regjeringen. (2018). *Kvalitet i barnehagen*. Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/kvalitet-i-barnehagen/id2612951/>
- Rygvdal, A. (2012). Språkvansker hos barn. I: Befring, E. og Tangen, R. (red.) *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Sandvik, M. og Valvatne, H. (2002). *Barn, språk og kultur. Språkutvikling frem til sjuårsalderen*. (s. 323-340). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Semundseth, M. (2017). *Ansattes bidrag til femåringers språklæring i barnehagen*. Henter fra:
<https://utdanningsforskning.no/artikler/ansattes-bidrag-til-femaringers-spraklaring-i-barnehagen/>

- Solstad, T. (2016). *Samtaler om bildebøker i barnehagen. – en vei til opplevelse, lek og meningsskaping*. Oslo: Universitetsforlaget
- Stangeland, E., B. (2017). *The impact of language skills and social competence on play behaviour in toddlers*. (Doktoravhandling, Universitetet i Stavanger). Henter fra:
<https://ezproxy1.usn.no:2094/doi/full/10.1080/1350293X.2016.1266224?scroll=top&needAccess=true>
- Statistisk sentralbyrå. (2019). *Barnehager*. Hentet fra:
<https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager/aar-endelige>
- Stortingsmelding 21 (2016-2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/sec1>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. 4. Utgave. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Språk i barnehagen, mye mer enn bare prat*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottemateriell-til-rammeplanen/sprak-i-barnehagen--mye-mer-enn-bare-prat/>
- Vygotsky, L., S. (1971). *Tænkning og sprog*. København: Hans Reitzels forlag.
- Vygotsky, L., S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, Massachusetts & London, England: Harvard University press.
- Vygotsky, L., S. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Øzerk, K., Z. (1996). Ulike språkoppfatninger, begrepskategorier og et undervisningsteoretisk perspektiv på skolefaglig læring I: Bråten, I. (red) *Vygotsky i pedagogikken*, (s. 97-122). Oslo: Cappelen akademisk forlag as.

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv til informantene

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Språkmiljøet i barnehagen”

Det er et spørsmål til deg om å delta i forskningsprosjektet hvor formålet er å undersøke hvordan pedagoger arbeider for et godt språkmiljø i barnehagen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Bakgrunn og formål

Jeg er student ved universitetet i Sørøst-Norge, Bakkenteigen og arbeider med masteroppgaven tilknyttet studiet *master i spesialpedagogikk*. Problemstillingen for min masteroppgave er ”Hvordan tilrettelegger pedagoger for et godt språkmiljø?”. Jeg ønsker å intervju pedagoger som har erfaring med å arbeide målrettet med språk i barnehagehverdagen. Derfor ønsker jeg å intervju 4-5 pedagoger for å se hvordan de jobber med språkvansker i de ulike aldersgruppene, 2-6 år.

Deltakelse i studien

Deltakelse i studien innebærer å delta på intervju om tema språkmiljø. Intervjuet vil vare mellom 30-60 minutter og det vil bli brukt lydopptak. Ønsker å gjennomføre intervjuet i barnehagen på et rom man ikke blir forstyrret. Datamaterialet vil bli oppbevart på min pc, med beskyttet passord. Dataene vil bli analysert og drøftet i lys av aktuell teori. Intervjuene vil foregå i februar/mars 2019, og oppgaven leveres i juni 2019. Når oppgaven er godkjent, vil alt datamaterialet bli slettet.

Lagring av innhentet data

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er bare jeg som vil ha tilgang til personopplysningene. Både i oppgaven og transkriberingen vil

du bli anonymisert og lydopptaket vil bli slettet etter den er levert i juni 2019. I oppgaven vil det bli skrevet hvilken kommune du arbeider i og at du er pedagog. Grunnen til at kommunen vil bli nevnt i oppgaven er fordi Tønsberg kommune har utarbeidet en språkplan og dette kan trekkes inn i min oppgave. Navnet på barnehagen vil ikke bli nevnt i oppgaven.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt deg om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernsregelverket.

Det er kun jeg og veileder som vil ha tilgang til transkriberingen og informasjonen om det. Det vil bli brukt fiktive navn i transkriberingen og kodingen for navnene vil bli oppbevart separat fra pcen. Lydopptaket fra intervjuet vil bli slettet etter transkriberingen.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- Innsyn i hvilken personopplysning som er registrert om deg,
- Å få rettet personopplysninger om deg,
- Få slettet personopplysninger om deg,
- Få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- Å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandling av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Amanda Grytnes, 40852980, amanda_petrine@hotmail.com eller
- Ingrid Christensen, 99164435, ingrid.reite@gmail.com (veileder)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, 55582117, personverntjenester@nsd.no

Studien er meldt til NSD

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta på et intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet og godkjent. Leveres 3.juni og godkjennes innen 22.juli.

Signert av prosjektdeltaker, dato

Intervjuguide

Jeg ønsker å presentere temaene i intervjuet. Det vil bli en utdyping innenfor hvert tema, men ønsker å gi en innledning i hvert tema slik at man har en pekepinne for hva jeg ønsker å intervju om. I intervjuet er jeg opptatt av din erfaring og ditt arbeid, for å gi meg et bilde av hvordan dette fungerer i praksis. Fokuset vil være din livsverden.

Personalia

- Litt om din stilling, hvor lenge du har arbeidet i barnehage og hvorfor du arbeider i barnehage.

Språk

- Jeg ønsker å se hvordan språk blir arbeidet med i barnehagehverdagen og hvordan man kan arbeide for å skape et godt språkmiljø. Hvilken rolle har du i dette arbeidet og hvilken rolle har språket i barnehagehverdagen.

Lek og bøker knyttet til språk

- Jeg ønsker å se på hvilken rolle språk har i leken og utfordringer barn kan oppleve i leken, knyttet til språket. Hvilken rolle tar den voksne i ulike typer lek. Hvordan kan bøker ha betydning for barns språk og hvilken sammenheng kan bøker og lek ha.

NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Språkvansker i barnehagen

Referansenummer

400792

Registrert

04.02.2019 av Amanda Grytnes – 107750@student.usn.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Ingrid Christensen, ingrid.reite@usn.no, tlf: 99164435

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Amanda Grytnes, amanda_petrne@hotmail.com, tlf: 40852980

Prosjektperiode

07.01.2019 – 03.06.2019

Status

06.02.2019 – Vurdert

Vurdering (1)

06.02.2019

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 6.2.2019. Behandlingen kan starte. MELD ENDRINGER Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet.