

Førskolelæreres kunnskap om tidlig litterasitet

- en intervjuundersøkelse

Fakultet for humaniora og utdanningsvitenskap

Masteroppgave i pedagogikk

Hanne Kinn Berg

Juni 2013

Sammendrag

Et overordnet mål for utdanning er å bidra til livslang læring for alle, slik at de kan bli aktive medborgere i et demokratisk samfunn. For å oppnå dette blir evnen til å lese og skrive spesielt fremhevet. Senere tids forskning viser at det er nær sammenheng mellom barns språkmestring i førskolealderen og deres senere lese- og skriveferdigheter. Dette har rettet oppmerksomheten mot det arbeidet som gjøres i barnehagen for å fremme barns tidlige litterasitet og førskolelæreres kompetanse på dette området.

Denne studien har undersøkt problemstillingen: *Hvilke kunnskaper mener førskolelærere de har om barns tidlige litterasitet?*

I studien er det benyttet kvalitativ tilnærming med bruk av semistrukturert intervju. Det er gjennomført intervju av fem førskolelærere i ordinære barnehager i en liten kommune på Østlandet. Ved å høre førskolelærernes uttalelser og refleksjoner rundt temaet har det vært mulig å få innblikk i det arbeid som gjøres med tidlig litterasitet i disse barnehagene.

Studiens hovedfunn er at førskolelærerne i hovedsak knytter arbeid med barns språk til sosial og emosjonell utvikling og ikke til litterasitet som et viktig grunnlag for livslang læring. Språkaktiviteter begrunnes i hovedsak med at barna synes det er gøy og at det vekker deres nysgjerrighet. Førskolelærerne benytter få faguttrykk vedrørende barns læring og temaet språk og kan fortelle lite om hva de lærte i førskolelærerutdanningen om temaene. Det mest overraskende funnet har vært at fire av førskolelærerne husker analyse av barnebøker som et av hovedfokusene innenfor området språk i førskolelærerutdanningen. Ytterligere hovedfunn er at tre av fem førskolelærere fremhever det å behandle og ta vare på bøker som en viktig del av aktiviteten høytlesning. Det er også et sentralt funn at selv om førskolelærerne mener høytlesning er viktig for barns språkutvikling mener de det leses for lite for barn i sin barnehage. Videre er et sentralt funn at alle førskolelærerne mener det viktigste barnehagen kan bidra med i barns læring og utvikling er at barn skal føle de blir sett i hverdagen og oppleve et sosialt fellesskap.

Funnene i denne undersøkelsen kan tyde på at det er et ubenyttet potensiale i barnehagene for å fremme og støtte barns tidlige litterasitet og dermed forebygge eventuelle fremtidige lære-, lese- og skrivevansker hos barn.

Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært krevende, men også meget lærerikt. Engasjementet for barn og språk har vært en sterk drivkraft underveis, men viktige støttespillere rundt meg har også vært avgjørende. Det er derfor mange jeg kan takke for støtte under arbeidet; først og fremst førskolelærerne som har latt meg få innblikk i deres kunnskap og refleksjoner rundt deres pedagogiske praksis og min arbeidsgiver som har gjort arbeidet praktisk mulig å gjennomføre. Jeg vil også takke min veileder Liv Gjems for kritiske blikk og kloke ord underveis gjennom prosjektet og for inspirasjon i hele studiet for øvrig.

Videre vil jeg takke biblioteket ved Høgskolen i Vestfold for upåklagelig service med fremskaffelse og tilsending av nødvendig litteratur samt uvurderlig hjelp i End Note. Sist, men ikke mins vil jeg rette en stor takk til familien min som har oppmuntret og støttet meg underveis. Dette har vær til stor hjelp, spesielt når det har vært på det tøffeste. Jeg ser nå frem til igjen å ta større del i familiens plikter og aktiviteter.

Filtvet, juni 2013

Hanne Kinn Berg

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	1
Forord.....	2
1. Innledning	5
1. 1 Bakgrunn for valg av tema	5
1. 2 Formålet med studien	6
1. 3 Problemstilling, utdyping og avgrensning	7
1. 4 Avhandlingens struktur og oppbygning	7
2 Teori.....	8
2. 1 Sosiokulturelle teorier om læring	8
2. 2 Litterasitet.....	10
2. 3 Språk.....	11
2. 4 Lese- og skriveprosessen, dens forutsetninger og utfordringer.....	14
2. 5 Et litterasitetsfremmende miljø	17
2. 6 Hvilken betydning kan arbeid med litterasitet i barnehagen ha for livslang læring?....	22
2. 7 Hva bør førskolelærere vite om tidlig litterasitet?.....	23
2. 8 Kunnskapsstatus	25
3. Vitenskapsteori og forskningsmetode.....	27
3. 1 Et kvalitativt forskningsopplegg	27
3. 2 Hermeneutisk tilnærming	29
3. 3 Intervju og intervjuguide	29
3. 4 Forskningsetiske vurderinger	30
3. 5 Utvalg	32
3. 6 Om kommunen, barnehagene og informantene	33
3. 7 Gjennomføring	34
3. 8 Validitet	34
3. 9 Reliabilitet	37

3.10	Transkribering	38
3.11	Analytisk fremgangsmåte.....	39
3.12	Metodiske utfordringer.....	40
4.	Presentasjon av funn.....	41
4. 1	Barnehagens viktigste bidrag i barns læring og utvikling.....	41
4. 2	Hvordan lærer barn?.....	44
4. 3	Læringens plass i barnehagen.....	46
4. 4	Betydningen av barns språkutvikling	47
4. 5	Kunnskaper om utvikling av barns språk.....	49
4. 6	Forholdet mellom språk og lese- og skriveprosessen.....	51
4. 7	Språklig kompetanse hos barn.....	52
4. 8	Sammenheng mellom barnehagen og senere lese- og skriveutvikling	52
4.10	Betydning av sosial bakgrunn	53
4.11	Tilrettelegging for og stimulering av barns språkutvikling.....	53
4.12	Høytlesning	56
4.13	Lese- og skriveforberedende aktiviteter	57
4.14	Barn som strever med språket	58
5.	Drøfting og refleksjoner knyttet til funn.....	58
5. 1	Generelle inntrykk.....	58
5. 2	Førskolelærernes kunnskaper vedrørende barns læring	60
5. 3	Førskolelærernes kunnskap om språk	61
5. 4	Førskolelærernes kunnskaper om forhold som påvirker lese- og skriveutviklingen	63
5. 6	Utfordringer og veien videre	65
6.	Avslutning	67
7.	Litteratur.....	69
8.	Liste over vedlegg	75

1. Innledning

1. 1 Bakgrunn for valg av tema

Et overordnet mål for det Norske utdanningssystemet er å bidra til livslang læring for alle, slik at de kan bli aktive medborgere i et demokratisk samfunn (KD, 2003, 2006b, 2009). For å oppnå dette blir evnen til å lese og skrive spesielt fremhevet. Det å kunne lese og skrive er avgjørende for å mestre hverdagen samt gir grunnlag for all utdanning (Aukrust, 2006; KD, 2008; Lyster, 2001, 2002). Senere tids forskning konkluderer med at grunnlaget for lese- og skriveopplæring legges allerede i førskolealderen, og barns språkmestring fremheves i den sammenheng som avgjørende (Aukrust, 2006; KD, 2006b; Snow, Tabors, & Dickinson, 2001).

For de fleste foregår lese- og skriveopplæringen uten problemer (Lyster & Frost, 2008; Snow, Burns, & Griffin, 1998). Likevel er det mange som har problemer med å nå målet om å bli en god leser og kan utvikle lese- og skrivevansker. Forskning Lesesenteret ved Universitetet i Stavanger har gjennomført viser at omlag 8 % av den voksne befolkning i Norge leser så dårlig at de kun behersker enkel tekst, og 25 % leser under det som kreves for å beherske dagens samfunn (Lesesenteret, 2006). Videre påpeker Bele (2008) og Lyster (2001) at en stor del av alle lærevansker hos barn og ungdom har sitt utspring i språkvansker. Tidlig intervensjon med språkstimulerende tiltak kan derfor bidra til å forebygge lære-, lese- og skrivevansker samt gi en generell styrkning til alle i lese- og skriveopplæringen (KD, 2003, 2006b, 2009).

Nærmere 90 % (Statistisk sentralbyrå, 2012a) av barn i Norge går i barnehage, og barnehagen som institusjon er derfor i en unik posisjon til å påvirke fremtidens medborgeres leseferdigheter ved å tilrettelegge for å fremme barns språkmestring (KD, 2006b, 2009). Førskolelærerens rolle i denne sammenheng anses som meget viktig og Meld. St. 24 (KD, 2013), St.meld.nr. 41 (KD, 2009) og NOU 2012:1 (KD, 2012) understreker betydning av førskolelærernes kompetanse på området.

Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (KD, 2011) fremhever barns språkutvikling som et av fem sentrale arbeidsområder i barnehagen; omsorg, læring, lek, sosial kompetanse og språkutvikling. Videre utdyper den dette ved å påpeke at barnehagen må skape et språkstimulerende miljø for alle barn.

I min daglige jobb som styrer og dermed pedagogisk ansvarlig i en barnehage er jeg til tider usikker på om vi gjør tilstrekkelig for å tilrettelegge for et utviklende språkmiljø i vår barnehage og kommunen forøvrig.

1. 2 Formålet med studien

Snow, Tabors and Dickinson (2001b) dokumenterer i sin forskning at det er nær sammenheng mellom læreres pedagogiske overbevisninger og deres pedagogiske praksis. Med utgangspunkt i dette og bakgrunn for valg av tema har jeg gjennomført en studie for å undersøke hva praktiserende førskolelærere kan om barns språkmestring og språkets betydning for læring generelt og det å lese og skrive spesielt.

Mål i forskningsarbeid kan deles inn i personlige, praktiske og intellektuelle mål (Maxwell, 2005). Mine personlige mål med prosjektet er å fullføre en mastergrad og spesialisere meg på et sentralt område innen barnehagepedagogikk ved å øke min kunnskap om temaet. Et langsiktig personlig mål er også å øke min kompetanse, slik at jeg kan møte fremtidige utfordringer hos barn med vansker med bakgrunn i språk. De praktiske målene er å kartlegge behovet for innovasjon og kompetanseheving på egen arbeidsplass og i egen kommune samt å bidra med data til et større forskningsprosjekt. Videre er de intellektuelle målene å finne ut mer om et tema det er forsket lite på (Borg, Backe-Hansen, & Kristiansen, 2008) samt å belyse bakgrunnen for førskolelæreres praktiske pedagogiske arbeid med hensyn til barns språktilegnelse. Dette kan gi innsikt i om det finnes et ubenyttet potensiale innenfor barnehagen i forhold til å forebygge lære-, lese- og skrivevansker samt innsikt i behovene for veiledning og faglig utvikling på systemnivå. Slik kan denne undersøkelsen være et bidrag innenfor sentrale temaer i faget spesialpedagogikk.

Etter valget av tema for mitt prosjekt, ble jeg invitert til å delta i et større forskningsprosjekt med tilnærmet lik tematikk. Prosjektet gjennomføres i Norge og Sverige, ledes av Liv Gjems og er finansiert av Norges forskningsråd under programmet PRAKUT (2012). Tittelen er: «Early childhood teacher education: students knowledge and understanding of early literacy – their trajectories of learning». Som tittelen indikerer, fokuserer dette prosjektet hovedsakelig på kompetanse om dette temaet hos førskolelærerstudenter og nyutdannede førskolelærere. Mitt prosjekt inngår i dette ved å undersøke hva erfarne førskolelærere kan og mener om temaet.

1. 3 Problemstilling, utdyping og avgrensning

En forutsetning for at barnehagen skal kunne tilby et litterasitetsfremmende miljø er at førskolelærere har tilstrekkelig kompetanse om temaet. Med bakgrunn i mål og tema for studien har jeg derfor valgt følgende problemstilling:

Hvilke kunnskaper mener førskolelærere de har om barns tidlige litterasitet?

For å kunne besvare problemstillingen er det flere emner som bør belyses og/eller avklares. Disse emnene er hva lesing og skriving innebærer, hvilke forutsetninger som bør være til stede hos barn for å kunne lære å lese og skrive og selve begrepet tidlig litterasitet. Jeg anser det også som nødvendig å redegjøre for hvordan barn lærer, da det danner grunnlaget for ervervelse av språk og lese- og skriveferdigheter. Samlet gir dette grunnlaget for å si noe om hvilke litterasitetserfaringer som styrker lese- og skriveopplæringen og hvilke litterasitetserfaringer barn bør få i barnehagen. Hovedpunktene i ovennevnte utgjør operasjonalisering (Grønmo, 2004) av problemstillingen og benyttes i drøfting av denne samt utarbeiding av intervjuguide. Sentrale drøftings spørsmål vil være om eksisterende kunnskap om litterasitet er tilstrekkelig til å gi et tilfredsstillende tilbud til barna og, dersom ikke, hvilke tiltak som kan iverksettes.

Profesjonell kunnskap kan deles inn i tre hovedformer; «å vite at», «å vite hvorfor» og «å vite hvordan» (Blömeke, Felbrich, Müller, Kaiser, & Lehmann, 2008). Denne inndelingen er benyttet som et strukturelt verktøy for å disponere teori, lage intervjuguide og analysere data. I dette prosjektet vil det «å vite at» omhandle teoretisk og praktisk kunnskap om barns språk, som for eksempel barns språkutvikling. Det «å vite hvorfor» viser til kunnskap om hvorfor ting er som de er, som for eksempel sammenhengen mellom samtaler og språkinnlæring og hvorfor språklæring er så viktig. «Å vite hvordan» refererer til kunnskapen om hvordan dette kan gjennomføres i det pedagogiske arbeidet i barnehagen.

1. 4 Avhandlingens struktur og oppbygning

Innledningsvis har jeg redegjort for hvorfor denne undersøkelsen er verdt å gjennomføre samt prosjektets problemstilling, avgrensning og utdyping av denne. Videre presenterer jeg relevant teori og forskning tilknyttet prosjektets tema, for så å redegjøre for vitenskapsteori, metode og forskningsetiske vurderinger. Deretter presenterer jeg funn og drøfter og belyser disse i forhold til relevant teori. Avslutningsvis peker jeg på mulige utgangspunkt og temaer for videre forskning og oppsummerer funnene i studien.

2 Teori

2.1 Sosiokulturelle teorier om læring

Som teoretisk grunnlag for studien og et uttrykk for en sentral del av mitt pedagogiske grunnsyn har jeg valgt sosiokulturelle teorier om læring, da jeg oppfatter at læring er noe som skjer gjennom interaksjon med omgivelsene. Saljö (2002) fremhever læringssynets sosiale aspekt ved å hevde at læring i et sosiokulturelt læringssyn ikke bare påvirkes av kulturen, men at all læring er kulturell. Sentrale begreper i læringsperspektivet er at mennesket medierer omverdenen via intellektuelle verktøy og artefakter som begge er utviklet gjennom kulturelle prosesser. Mediering viser til hvordan mennesker mottar og tolker omverden. Intellektuelle verktøy er blant annet språkssystemet vårt, tall og måleenheter, og artefakter er ulike fysiske redskaper mennesker har utviklet som for eksempel kalkulator og kjøkkenredskaper. Samlet betegnes hele læringsprosessen hos individet som appropriering og innebærer hvordan mennesket gradvis lærer å nyttiggjøre seg disse intellektuelle og fysiske redskapene. Perspektivet hevder at læring er situert, altså at kunnskap approprieres i den konteksten den tilhører og ikke automatisk overføres til en annen situasjon (ibid.).

Vygotsky anses som grunnleggeren av sosiokulturell læringsteori, da han var den første til å belyse betydningen av samspillet med omgivelsene for barns læring (Saljö, 2002). Videre har mange bygget sine teorier og synspunkter på hans arbeider. Sentrale områder i Vygotskys teori er at; språket anses som grunnlag for all læring (Vygotsky, 2001), barn er aktive i læringsprosessen og lærer når de er i sin nære utviklingssone. Avstanden mellom denne sonen og mestring omtales som flytsone (Vygotsky, 1978). Videre mener Vygotsky at læring alltid skjer på to plan; først på det sosiale, i interaksjon med mer kompetente andre, deretter på et indre plan. Det er det indre planet som representerer barnets tenkning.

Språk

Språket er i følge Vygotsky (2001) grunnlaget for at all læring og tenking skjer, og språk er et redskap for tanken samt en måte å mediere og strukturere verden på. Språk og barns læring av språk omtales hovedsakelig under eget kapittel av strukturelle årsaker.

Utviklings- og flytsone

Vygotsky (1978) hevder at barn lærer når det er i sin nære utviklingssone. Barn er i sin nære utviklingssone når barn mestrer noe med støtte fra en mer erfaren. Ved gradvis å redusere

denne støtten slik at barnet mestrer dette på egenhånd lærer barnet. Avstanden mellom det barnet mestrer med støtte fra en mer erfaren til det barnet kan mestre uten støtte, omtaler Vygotsky som flytsonen – eller den proksimale sone (ibid.). Videre understreker han at barnet selv må være aktiv i læringsprosessen og dermed konstruere sin kunnskap i interaksjon med omgivelsene. For å skape gode læringsprosesser for barn bør derfor pedagoger ta utgangspunkt i interesser og ferdigheter hos barnet for så å legge til rette for erfaringer de tror barna er i stand til å mestre med støtte fra en mer kompetent deltaker.

Scaffolding

Støtten den mer erfarne gir i flytsonen omtaler Wood, Bruner og Ross som «scaffold» eller stillas (Wood, Bruner, & Ross, 1976). I begynnelsen av læringsprosesser trenger barn kraftige stillaser. Underveis i prosessen kan støtten gradvis svekkes mot det målet at stillaset kan fjernes helt. Med bakgrunn i terminologien stillasbygging, har Rogoff (1990) utviklet begrepet veiledet deltagelse i forbindelse med barns tilegnelse av språk og kunnskap. Samtalen kan anses som den viktigste støtten og undervisningsformen i alle sosiale læringsteorier (Saljö, 2002).

Samtalen som læringsarena

Sosiokulturell læringsteori anser samtalen som den viktigste læringsform for mennesket (Gjems, 2007, 2009, 2011c; Saljö, 2002). I samtalen læres det om språket og om omverden (Gjems, 2011c). En samtale kan defineres som en konsentrert språklig samhandling mellom to eller flere som er vendt mot det samme sansemessige eller mentale fokus (Ninio & Snow, 1996). Vygotsky (1981) understreker at det meste av barns språk- og annen læring skjer gjennom hverdagssamtaler. Hverdagssamtalen viser til all interaksjon som ikke er planlagt og forekommer i både formelle og uformelle lærings situasjoner (Gjems, 2011a). Gjems (2009, 2011a) argumenterer for at denne får for lite oppmerksomhet i praksis, faglitteratur og forskning.

Gjems (2009) viser til Hasan (2002) og påpeker at det i hverdagssamtalene foregår både åpen og skjult læring, eller henholdsvis åpenbar eller ikke åpenbar mediering. Den åpenbare læringen viser til det åpenbare, altså det vi forstår at barn lærer i en situasjon. Ikke åpenbar læring derimot viser til det barn kan lære uten at det er tilsiktet eller at de voksne vet det.

Lek

Sosiokulturelle teorier om læring anser barns frie lek som betydningsfull for barns læring og utvikling (Vygotsky, 1978). Vygotsky hevdet at leken fungerer som støtte på lik linje med mer kompetente andre, slik at barnet i lek får praktisert sine ervervede kunnskaper og ferdigheter. Derfor mente han at barn i lek fungerer over sin evne. Videre anså han leken som meget viktig i barns utvikling av forståelse for symboler, da leken i seg selv handler om å late som om noe er noe de ikke er. Leken, og ofte lekene, symboliserer noe annet. Denne forståelsen for symboler hevdet Vygotsky er sentral med hensyn til å forstå skriftspråket.

Hagtvedt (2004) fremhever leken som generelt viktig i barns ervervelse av språk, da barn i lek er meget språklig aktive og bruker språket på ulike måter. Lek er en av hovedaktivitetene i barns liv (Olofsson, 1993), og samtalene i lek er som regel spontane. Jeg vil derfor argumentere for at samtale i lek kan betegnes som en del av hverdagssamtalene i barnehagen.

2. 2 Litterasitet

Begrepet litterasitet har sin opprinnelse fra det Engelske ordet «literacy» og Språkrådet i Norge (Språkrådet, 2013) støtter denne oversettelsen (Vedlegg 1). Tradisjonelt forbindes ordet ofte med konkrete ferdigheter knyttet til lesing og skrivning, altså en teknisk ferdighet man har, eller ikke har (Axelsson, Rosander, & Sellgren, 2005; Barton, 2007; Björklund, 2008). I takt med nyere forskning om barns lese- og skriveutvikling og endringer i menneskets kommunikasjonssystemer, har også begrepet litterasitet fått et utvidet innhold. Flere åpner for en videre oppfattelse av begrepet som også omfatter forstadiet til lesing og skrivning, kulturelle og sosiale omgivelser og andre kommunikasjonsformer som gester, mimikk, telefoni, data og bilder (Barton, 2007). I faglitteraturen brukes begrepet litterasitet i mange former og underkategorier, blant annet ved begrepet «emergent literacy». «Emergent literacy», eller oversatt «fremvoksende litterasitet», har blitt benyttet for å beskrive det grunnlaget for lese- og skriveutviklingen som dannes i førskolealder (Björklund, 2008). Björklund argumenterer for at dette begrepet blir noe misvisende, da det beskriver noe som kun ligger latent i barnet og skal komme frem senere og ikke noe som skjer, eller har verdi her og nå. Hun argumenter derfor for i stedet å benytte begrepet «early childhood literacy (ECL)». Dette oversettes til litterasitet i de tidlige barneårene. Begrepet jeg har valgt å bruke i dette prosjektet er tidlig litterasitet og baseres på termen ECL. For å avgrense et komplisert begrep forholder jeg meg videre til følgende definisjon (Axelsson et al., 2005, s. 8):

Literacitet är den svenska motsvarigheten till engelskans «literacy» och är en bred och samlad beteckning på aktiviteter som i ett socialt sammanhang omfattar användning av tal, bilder, symboler och tecken i direkt eller indirekt koppling till skrift.

I denne forbindelse handler litterasitet derfor ikke om at vi skal lære barn å lese og skrive i barnehagen, men at vi skal legge til rette for et miljø som fremmer den grunnkompetansen som kreves for å få til dette (Hagtvet, 2004), altså et litterasitetsfremmende miljø.

2.3 Språk

Språk kan defineres som et system av symboler som medierer omverden for mennesket og et middel for kommunikasjon og tanken (Bele, 2008; Gjems, 2011c; Lyster, 2001; Saljö, 2002). Som tidligere fastslått anser sosiokulturelle læringsteorier språket som vårt viktigste psykologiske redskap for å forstå omverden både å for strukturere tanken, tenke og kommunisere (Saljö, 2002).

Ved sammensetning av ulike lyder er språket symboler for ulike elementer i verden rundt oss. Altså ordet «ball» er ikke en ball, men lydene representerer det vi vet at ball er (Gjems, 2011c). Språket kan inndeles i hovedformene innhold, form og bruk (Bloom & Lahey, 1978). Innhold omtales ofte som semantikken og språkets form kan igjen deles inn i fonologiske, morfemiske og syntaktiske regler. Fonologien viser til språkets lydssystem, morfologien dets oppbygning og syntaktiske regler om hvordan setninger produseres. Vitenskapen om hvordan språket brukes kan benevnes som pragmatikken (Lyster, 2001). Begrepet lingvistisk (Lyster, 2001), eller språklig bevissthet (Hagtvet, 2004), brukes om bevisstheten om disse komponentene og om evnen til å skifte fokus fra innhold til form. Evnene til å forstå enkeltords mening, finne riktig benevnelse til det man ønsker å ytre samt å reflektere over sin egen språkbruk i forhold til dette kan omtales som språkmestring (Lyster, 2001).

Læring av språk

Vygotsky (1978) hevder at språket først fungerer på det ytre plan via andre for så gradvis å bli internalisert til også å omfatte en indre tale som igjen er fundamentet for tenkning.

Barn lærer språk i interaksjon med mer kompetente andre (Vygotsky, 1978). Vygotsky anser barn som språklæringer. Ved å delta i samtaler og å imitere ord den mer kompetente benytter, lærer barnet språket gradvis. I den sammenheng understreker han at gjenskaping ikke må forveksles med passiv imitering og repetering. Gjems (2009) forklarer språktilegnelsen slik;

Barn er sosiale og kommuniserer fra og med den dagen de blir født. Ved enkelt protospråk, som for eksempel gråt, lyder og peking, lærer barn grunnleggende kommunikasjonsferdigheter. Ved at mer kompetente, her ofte foreldrene og førskolelærere, overtolker deres signaler, benevner handlinger og snakker til og med barn, lærer de gradvis nye ord. Etter hvert økes kompleksiteten i denne kommunikasjonen, og barnet begynner selv å bruke de ordene de har lært og utvikler gradvis større kompetanse innen språkets innhold, form og bruk. Videre utvikles språkferdighetene ved å bruke de i ulike sammenhenger og få tilbakemelding på deres språkbruk fra omgivelsene (Gjems, 2009, 2011b, 2011c).

Ordforråd og språkforståelse

Antall ord barn til enhver tid kan benevne og forstå betydningen av omtales som barnets ordforråd eller vokabular (Aukrust, 2006; Bele, 2008). Når det gjelder ordforråd kan man snakke om henholdsvis bredde- og dybdekunnskap hvor bredde viser til antall ord og dybde til forståelsen av disse ordene (Aukrust, 2006). Gjems (2009) understreker at den største utfordringen i språktilleggelsen er barns tilegnelse av dybdekunnskap og abstrakte begreper. Ordets dybdekunnskap refererer til det Vygotsky (1978) omtaler som ordets mening. Ordets mening er de erfaringene vi knytter til et ord, noe som derfor knyttes til semantikken og kan omtales som språkforståelse (Melby-Lervåg, 2011). Vygotsky understreker at forståelsen av ordets mening er mest avgjørende fordi det er det vi bruker i tenkning. Barns meningsoppfattelse av et ord er stadig i utvikling, og en sentral utfordring for førskolelærere blir derfor å legge til rette for at barn får tilstrekkelige erfaringer rundt ord de lærer.

Abstrakte begreper er ord som ikke beskriver noe konkret, som for eksempel følelser og overordnede begreper, som ordene dyr og farger (Gjems, 2011c). Abstrakte ord er nødvendig for å kunne strukturere tankene og uttrykke følelser. Ved innlæring av denne type ord kan ikke førskolelæreren peke på en gjenstand eller en handling ved benevning av ordet. Det forutsetter derimot at barnet har nok erfaringer tilhørende ordet som skal læres. Altså, skal barnet lære ordet dyr må det ha forståelse for forskjeller og likheter ved ulike dyr. Det er grunn til å anta at denne type ord er vanskeligere for barn å benevne enn konkrete ting som gjenstander og handlinger.

Kognitivt utvidende samtaler

Forskning viser at barn lærer mest språk i samtaler som er kognitivt utvidende (Tabors, Beals, & Snow, 2001). Årsaken er at denne type samtale i størst grad utvider barnas ordforråd, gir

erfaringer med å bruke språket og stimulerer evnen til å tenke abstrakt. Kognitivt utvidende samtaler kjennetegnes ved at de omhandler ting utenom her-og-nå perspektivet (Tabors et al., 2001), går over flere turer, barn er aktive i samtalen og at samtalen inneholder et rikt ordforråd (Gjems, 2011b). Denne typen samtaler kjennetegnes også ved at det stilles krav til at barna formidler for eksempel en tanke eller idè uten støtte av kontekst. Videre påpeker Gjems (ibid.) at den voksne i denne typen samtaler innehar en veiledende funksjon og at samtalen ofte har en dialogisk karakter.

En dialog kan forklares som *språklige interaksjoner mellom to eller flere om et felles tema* (Gjems, 2009, s. 86). I dialoger er barn aktivt deltagende og lærer dermed mer språk. Dette fordi barn lærer mest språk når de selv bruker det. Ved å være veileder tar den voksne utgangspunkt i barnets ytringer og interesser og bygger samtalen videre på dette ved å inneha en bekreftende rolle samt å utvide temaet det snakkes om. Slik kan samtalen brukes som stillas i læreprosessen (Wood et al., 1976) og kan omtales som å bygge broer fra nåværende forståelse over til en mer utvidet forståelse (Gjems, 2009). Temaene kan for eksempel være hendelser i fortid, fremtid eller mer abstrakte temaer som hva man tenker, føler eller tror (Gjems, 2009; Tabors, Beals, & Snow, 2001). Ved å tilføre nye ord i denne prosessen kan den voksne bidra til at barnet utvider sitt ordforråd.

Samtaler mellom barn og voksne har ofte tendens til å være preget av en evaluerende form. Den voksne stiller barnet et spørsmål, barnet svarer og samtalen avsluttes i tredje ledd ved at den voksne evaluerer svaret som riktig eller galt. I kognitivt utvidende samtaler oppfordres barnet i tredje ledd ved åpne spørsmål om hva det for eksempel tenker om temaet. Gjems (2009) viser til Hasan (2002) og omtaler to ulike spørsmålsformer voksne kan benytte seg av i interaksjon med barn; inviterende spørsmål og tatt-for-gitt spørsmål. Inviterende spørsmål viser til spørsmål der den voksne ikke er forutinntatt overfor det barn tenker og føler, men har til hensikt å få innsikt i dette ved å lytte til barnets svar. Tatt-for-gitt spørsmål refererer til det motsatte, altså at den voksne stiller spørsmål med det utgangspunktet at de vet hva barnet tenker og føler, som for eksempel: «*du var vel med Ida hjem i går du?*». Ved denne typen spørsmål blir barn i liten grad invitert til å delta i dialog, da svaret må bli enten ja eller nei. Dersom tatt-for-gitt spørsmål preger hverdagssamtalene får barn i liten grad utviklet sin språklige kompetanse da de bruker språket mindre.

Selv om dialog her fremheves som det ideelle i hverdagssamtalen, har også monologen en viktig funksjon i barns læring (Gjems, 2009). Monologen skiller seg fra dialogen ved at det er kun en som snakker og at det som sies representerer en sannhet som ikke kan motsies. Denne form for kommunikasjon kan være hensiktsmessig når et tema skal introduseres eller noe forklares.

Språkvansker

For de fleste barn foregår språktilegnelsen uten problemer, og de utvikler et adekvat språk i forhold til alder (Hagtvet, 2004). Andre derimot strever med dette, og noen utvikler språkvansker (Bele, 2008). Språkvansker omhandler det å ha svekket tilgang til det systemet som språk er (Ottem & Lian, 2008). Dersom vanskene ikke kan knyttes til andre vansker som for eksempel utviklingshemming eller svekket hørsel, omtales vanskene som spesifikke språkvansker (SSV). Folkehelseinstituttet anslår at om lag 10 % av alle barn har en eller annen form for språkvanske, og av disse har cirka 8 % spesifikke språkvansker (Folkehelseinstituttet, 2011, 2012). Årsaken til variasjon i barns språkutvikling kan være knyttet til arvelige faktorer og det miljøet barnet ferdes i (Hagtvet, 2004). Språk er, som tidligere fastslått, grunnlaget for all læring. Språkvansker kan dermed ha alvorlige konsekvenser for de det gjelder (Bele et al., 2008). Konsekvensene kan omfatte lese- og skrivevansker (Lyster, 2001), generelle lærevansker og svekket psykisk helse i form av atferdsproblemer, tilbaketrukkethet, angst og depresjon (Ottem, Thorseng, Duna, & Green, 2002).

Språk som grunnlag for litterasitet

Forskning bekrefter nær sammenheng mellom barns språkmestring og fremtidige lese- og skriveferdigheter (Aukrust, 2006). Lesing er en språklig aktivitet (Lyster, 2002), og Barton (2007) hevder at selve fundamentet for litterasitet er å lære å prate. Språk som forutsetning for lese- og skriveprosessen belyses i neste kapittel.

2. 4 Lese- og skriveprosessen, dens forutsetninger og utfordringer

Lesing og skriving kan betraktes som nært knyttet til hverandre i en gjensidig prosess, selv om det er delte meninger vedrørende forholdet mellom disse (Lyster, 2002). I denne studien velger jeg å omtale dette som en felles prosess fordi prosessene fordrer de samme førskriftspråklige ferdighetene. Lesing kan defineres som et produkt av ordavkoding og

forståelse og fremstilles ofte med formelen; Lesing = ordavkodning x forståelse (Gustavsen & Næss, 2005; Lyster, 2002; Melby-Lervåg, 2011) eller «the simple view of reading» (Melby-Lervåg, 2011). Det endelige målet med lese- og skriveopplæringen er å bli en god leser (Aukrust, 2006; KD, 2003, 2006a). En god leser har automatiserte avkodingsferdigheter, forstår meningen i teksten og kan benytte dette til ulike formål som kommunikasjon og for å innhente informasjon (Aukrust, 2006).

Ordavkodning er benevnelsen på den prosessen hvor leseren gjør om bokstaver til lyder og ord (Lyster, 2002). Ordavkodning blir ofte kalt den tekniske siden av leseprosessen (Aukrust, 2006; Gustavsen & Næss, 2005; Lyster, 2002; Melby-Lervåg, 2011) selv om Lyster (2002) argumenterer for at dette er noe misvisende da ordavkodning også er språkavhengig. Leseforståelse innebærer å skape mening og forstå ved å behandle tekst (Bråten, 2007).

Tidlig litterasitet

Det er flere forutsetninger som legger grunnlag for å kunne mestre å lese og skrive. Det er denne form for litterasitet som bør ligge til grunn for arbeid med litterasitet i barnehagen. Tidlig litterasitet omfatter ulike evner, kunnskaper og holdninger i forhold tekst (Dickinson & McCabe, 2001). Disse kan deles inn i følgende: generell språkmestring, vokabular, språklig bevissthet, forkunnskaper, alfabetkunnskap og kunnskap om og holdninger til den skrevne tekst (ibid.). Selv om ordforråd og språklig bevissthet er en del av barnets generelle språkmestring, velger jeg å omtale disse hver for seg da de er spesielt fremhevet som avgjørende faktorer vedrørende barns litterasitet (Aukrust, 2006; Bråten, 2007; Melby-Lervåg, 2011).

Generell språkmestring

Generell språkmestring omhandler barnets totale mestring av språket (Hagtvet, 2004). Språkferdigheter som trekkes frem som essensielle i forbindelse med tidlig litterasitet for uten vokabular og språklig bevissthet, er evnen til å; delta i samtaler utenfor et her-og-nå perspektiv (Hagtvet, 2004; Katz, 2001), fortelle (Beals, 2001), forklare/definere ord og begreper, mestre ulike sjangere, uttale ord korrekt og mestre språkets grammatikk.

Evnen til å delta i samtaler utenfor her-og-nå, eller kontekstuavhengige samtaler er viktig fordi skriftspråket og skolen som institusjon er begge ofte løsrevet fra et her-og-nå perspektiv (Bele, 2008). Dette er derfor et avgjørende grunnlag for å mestre skriftspråket (Dickinson &

Tabors, 2001) samt skolens læringsmiljø, da nettopp hovedintensjonen med skolen er å gi barn kunnskap de ikke erverver i det daglige (Bele, 2008). Hagtvet (2004) argumenterer i denne sammenheng for at dette er en viktig begrunnelse for å arbeide med situasjonsuavhengig språk.

Skrift er ofte nedskrevne fortellinger (Beals, 2001; Dickinson & McCabe, 2001) og har som regel en monologisk karakter (Bråten, 2007; Hagtvet, 2004; Lyster, 2002). Oppgaver med å produsere skriftlige fortellinger, definisjoner og forklaringer utgjør en stor del av skolens læringsaktiviteter. Fortellerevne, eller evnen til å produsere narrativer, og definisjonskunnskap er derfor en sentral forutsetning for lesing og skriving (Snow et al., 2001).

Andre områder som kan ha betydning for lese- og skriveopplæringen er mestring av språkets grammatikk (Lyster, 2001) og uttale (Hagtvet, 2002). Evnen til å mestre grammatikk omhandler å forstå språkets struktur samt syntaks og har en innvirkning på det å forstå og produsere skrift. Mange barn som strever med skriftspråket strever også med grammatikk (Lyster, 2001).

Hagtvet (2002) hevder at selv om uttale har mindre betydning for senere mestring av lesing og skriving, er dette også en faktor det også bør rettes oppmerksomhet mot da dette kan handle om barnets sensitivitet ovenfor lydstrukturen i språket. Videre påpeker hun at det kun er uttalevansker som vedvarer til seksårsalder som predikerer senere lese- og skriveferdigheter.

Ordforråd/vokabular

Det mest robuste funnet vedrørende tidlig litterasitet og fremtidige leseferdighet er barns vokabular (Aukrust, 2006; Dickinson & McCabe, 2001). Bråten argumenter for at vokabularet er avgjørende for både ordavkodning og leseforståelse (Bråten, 2007). Barn som kan flere ord avkoder ordene hurtigere fordi ordet er kjent på forhånd. Det blir da lettere å knytte riktige lyder til riktig symbol fordi ordet gjenkjennes fort. Videre vil et godt utviklet ordforråd bidra til at de forstår mer av den teksten de leser og at leseforståelsen da øker.

Aukrust (2006) påpeker at det er store individuelle forskjeller i barns vokabular allerede tidlig i førskolealder, og at utvikling av vokabular har en kumulativ tendens. Dette medfører at avstanden mellom barn med høyt vokabular og de med lavt vokabular øker med årene. Dette

kan skyldes at den første gruppen generelt ferdes i et mer språkrikt miljø. Avstanden øker videre når barna begynner å lese, da barn med høyt vokabular forstår mer av det de leser og dermed i større grad kan bruke teksten som fortolkningsstøtte. Dette igjen fører til at de leser mer og dermed utvikler sitt vokabular ytterligere.

Språklig bevissthet og alfabetkunnskap

Språklig bevissthet, spesielt den fonologiske, predikerer også senere leseferdighet (Aukrust, 2006; Bråten, 2007; Dickinson & McCabe, 2001; Melby-Lervåg, 2011). Den fonologiske bevisstheten har vist seg å ha særlig innflytelse på ordavkodingen fordi avkoding handler om å sette lyd til riktig symbol for så å sette sammen til ord (Aukrust, 2006; Bråten, 2007; Hagtvat, 2004). Melby – Lervåg (2011) understreker at fonologisk bevissthet i førskolealder kun er avgjørende tidlig i leseopplæringen, fordi denne bevisstheten kun korrelerer med ordavkodingsprosessen. Når ordavkodingen er automatisert vil fonologisk bevissthet ikke lenger ha samme innvirkning på leseprosessen. Videre påpeker hun at betydningen av språklig bevissthet kun har betydelig innvirkning dersom den kombineres med alfabetkunnskap (ibid.)

Kunnskaper om og holdninger til den skrevne tekst

Videre er det påvist sammenheng mellom barns kunnskaper om og holdninger til den skrevne tekst. Det er avgjørende at barn har en forståelse av at de er en del av et litterært samfunn og at de har erfaring med ulike tekster og hva de brukes til når de skal begynne lese- og skriveopplæringen (Bråten, 2007; DeTemple, 2001; Hagtvat, 2004). Ved erfaringer med tekster kan barn tidlig lære forskjeller og likheter mellom tale og skrift. Mye av teksterfaringen barn får er via høytlesning av bøker. Dickinson (2001a) påpeker at det er flere fordeler med dette i form av kjennskap til bokstaver og erfaring med fortellerstruktur, men understreker at høytlesningens positive effekt muligens skyldes at dette er en av de få aktiviteter hvor språk faktisk er i sentrum.

2. 5 Et litterasitetsfremmende miljø

Årsakene til lese- og skrivevansker kan være arvelig betinget, funksjonshemminger, nevrologiske sykdommer eller miljøfaktorer som feil opplæring og/eller et lite litterasitetsfremmende miljø i førskolealder (Elvemo, 2006). Med bakgrunn i tidligere presentert teori vil jeg argumentere for at miljøet et barn vokser opp i har en avgjørende betydning for dets utvikling av litterasitet. Et litterasitetsfremmende miljø fokuserer på

generelle språkferdigheter, kjennetegnes ved at barn får delta i kognitivt utvidende samtaler og får erfaring med lesing og skriving. Videre kjennetegnes miljøet av at det legges til rette for å utvikle alfabetkunnskap, at det settes inn tiltak ovenfor barn som strever med språket og at det gir barn tilstrekkelig forkunnskaper innenfor ulike temaer.

Et litterasitetshemmende miljø vil bære preg av manglende bevissthet og fokus på disse områdene. Snow et.al. (2001) påpeker at barn som vokser opp i hjem med lav inntekt og utdanning ofte ferdes i et språkfattig miljø med lite grunnlag for å støtte barns tidlige litterasitet. Elvemo (2006) omtaler lese- og skrivevansker som oppstår på grunn av lite litterasitetsstimulerende miljø som pedagogisk dysleksi.

For å belyse hva som kjennetegner et litterasitetsfremmende miljø vil jeg først omtale samtalen da denne som tidligere påpekt anses som den viktigste læringsform for barn (Saljö, 2002), og den vil finne sted i alle typer aktiviteter (Gjems, 2009, 2011a, 2011b). Deretter omtaler jeg ulike språkaktiviteter som kan gjennomføres sammen med barn for å fremme og støtte utviklingen av litterasitet.

Samtalen som læringsarena

Et litterasitetsfremmende miljø består av voksne som er oppmerksomme på hverdagssamtalen slik at man får utnyttet læringspotensialet og om mulig få innsikt i den skjulte læringen som kan oppstå ved ikke åpenbar mediering (Hasan, 2002). Dette innebærer blant annet at voksne i barnehagen bør være bevisste sin viktige rolle som lærer i samtaler med barn ved å benevne gjenstander og handlinger, tilføre nye ord og invitere barn til aktiv deltakelse i samtalen. Et naturlig mål i et litterasitetsfremmende miljø vil derfor være å legge til rette for hyppige og lærerike hverdagssamtaler hvor det legges vekt på kognitivt utviklende samtaler. Det vil også være en sentral oppgave i barnehagen å kvalitetssikre hverdagssamtalene slik at vi øker graden av åpenbar mediering. Dette innebærer at vi bør være kritiske til vår samtalepraksis og gjøre den til gjenstand for vurdering.

Styrking av generelle språkferdigheter

Generelle språkferdigheter omhandler barnets totale språkmestring (Hagtvatn, 2004). Den viktigste læringsarenaen for dette er som nevnt hverdagssamtalen. For å fremme tidlig litterasitet kan man legge til rette for målrettet arbeid med generelle språkferdigheter ved valg av kontekst for samtalene. Med kontekst menes rammen rundt ulike læringssituasjoner (Saljö,

2002). Dersom et barn har dårlig utviklet begrepsforståelse relatert til for eksempel mat og/eller kjøkkenredskaper, kan det være hensiktsmessig å legge til rette for samtaler på kjøkkenet under matlaging. På samme måte kan man tilrettelegge for ulike samtalsjangere i temaarbeid for å styrke pragmatiske ferdigheter. For å innøve for eksempel turtaking og dialogiske ferdigheter kan man tilrettelegge for hensiktsmessig kontekst ved et bevisst valg av samtalepartnere i ulike aktiviteter.

Det finnes også ulike hjelpemidler til denne type arbeid, blant annet Snakkepakken (Snakkepakken.no, 2013). Snakkepakken er et sett hjelpemidler som inneholder ulike konkrete i form av figurer og gjenstander innenfor ulike temaer som for eksempel mat, natur, i butikken, kroppen med mer. Videre inneholder den forslag til aktiviteter innenfor disse temaene.

Annet man kan gjøre for å støtte barns generelle språkferdigheter er ulike aktiviteter hvor barn forklarer og sorterer begreper som for eksempel med ulike spill eller konkrete (Lyster, 2001). Videre kan man legge til rette for allsidige sanseopplevelser for å styrke begrepene eller ordforrådets dybde (Gjems, 2011c; Hagtvet, 2004). Deretter kan Begrepsundervisningsmodellen (BU-modellen) (Nyborg, 1994) være god støtte i forbindelse med innlæring av abstrakte begreper. Dette er en detaljert modell for begrepsundervisning med fokus på innlæring av abstrakte begreper spesielt ved særlig å rette oppmerksomheten mot forskjeller og likheter.

Bruk av situasjonsuavhengig språk og fortellerevne

Det å benytte situasjonsuavhengig språk innebærer tre faktorer; ferdigheten i å kommunisere uten kontekst, evnen til å ta andres perspektiv og å kunne holde en monolog. Rollelek fremheves i The Home-School Study of Language and Literacy Development som sentral læringsarena i forbindelse med å samtale uten kontekst (Katz, 2001). Videre påpeker flere at barn lærer å ta andres perspektiv i rollelek (Hagtvet, 2004; Lamer, 2001; Olofsson, 1993). Deretter får barn mye generell samtaleerfaring i rollelek, deriblant bruk av fortellinger og monolog (Dickinson, 2001b).

Gjems (2002) påpeker at voksnes rolle i samtaler også kan bidra til at barn utvikler evne til å ta andres perspektiv samt utvikler bedre evne til situasjonsuavhengig språk. Ved bevisst å være litt undrende og ikke bruke all forkunnskapen man har om barnet når det forteller, kan

voksne bidra til at barn i større grad må ta andres perspektiv og være mer nyansert og beskrivende i sin kommunikasjon.

Ulike formelle aktiviteter kan også styrke barns evne til å kommunisere med minimalt av kontekst og/eller gi erfaring med monolog. Man kan blant annet produsere lekeskrift, tegneserier, fortelle historier og gjennomføre ulike leker hvor barn må kommunisere uten kontekst.

Arbeid med språklig bevissthet og alfabetkunnskap

I faglitteratur er det som tidligere nevnt stor enighet om at språklig bevissthet er en viktig førskriftspråklig kunnskap (Aukrust, 2006; Beals, 2001; Bråten, 2007; Lyster & Frost, 2008; Melby-Lervåg, 2011). Det vil derfor støtte barns tidlige litterasitet å benytte hverdagssamtalene til å øke den språklige bevisstheten ved å bruke utvidende kognitive samtaler til å rette fokus mot språkets form. I formelle læringssituasjoner kan man gjennomføre ulike aktiviteter som flytter fokuset fra semantikk til språkets form, altså til fonologiske, morfemiske og syntaktiske regler. Aktivitetene kan omfatte rimeaktiviteter, stavelsesleker, bruk av nonsenord og regler.

Da sammenhengen mellom språklig bevissthet og senere leseferdigheter er sterkest i kombinasjon med alfabetkunnskap (Melby-Lervåg, 2011), kan det være hensiktsmessig å introdusere bokstaver og deres lyder i sammenheng med disse samtalene og aktivitetene.

Erfaring med lesing og skriving

Erfaring med lesing og skriving har, som tidligere påpekt, innvirkning på lese- og skriveutviklingen (Aukrust, 2006; Dickinson, 2001a; Melby-Lervåg, 2011). I førskolealderen gjør barn disse erfaringene som oftest når de blir lest for. Tilgang på bøker og skrivesaker samt erfaring med at skriftspråket blir brukt i ulike sammenhenger, kan også være av stor betydning (Hagtvet, 2004).

Høytlesing, spesielt dersom voksne og barn sammen reflekterer over teksten, kan bidra til at barn utvider sitt ordforråd og generelle språkmestring (Beals, 2001). En slik form for lesing omtales ofte som dialogisk lesing (Melby-Lervåg, 2011). Videre er det grunn til å anta at dialogisk lesing utvikler barns forkunnskaper og kan gi økt motivasjon for å lese (Bråten, 2007; Elvemo, 2006; Smith, 2001). Refleksjon over tekst er også en god anledning til å skifte

fokus fra innhold til form, altså arbeide med barnets språklige bevissthet. Jeg anser derfor høytlesning som en viktig aktivitet for å støtte barns tidlige litterasitet.

Det å oppleve tidlig at skrift blir brukt i ulike sammenhenger kan bidra til at skriftspråket oppleves naturlig for barna og at de i større grad kan se hensikten med denne formen for kommunikasjon (Smith, 2001). Hagtvet (2004) argumenterer for at voksne derfor bør ta med skrivearbeidet sitt i samvær med barn slik at det blir en naturlig del av barnets hverdag. Det å produsere tekst sammen med barna (tekstskaping) er også en del av det å få erfaring med lesing og skriving (Elvemo, 2006; Hagtvet, 2004; Lyster, 2002). Tekstskaping gjør at barna får oppleve at det de sier kan nedfelles skriftlig og gir derfor ytterligere kunnskap om skriftspråket. Samtaler rundt aktiviteten kan også bidra til økt språklig bevissthet. Aktiviteter som innebærer tekstskaping kan for eksempel være å lage eventyr, skrive loggbok fra turer og/eller lage handlelister sammen med barna. Videre kan personalet merke ulike ting i omgivelsene med teks som et ledd i alfabetkunnskap og for å fremme pseudo og logolesning (Gustavsen & Næss, 2005; Lyster, 2001, 2002). Hagtvet (2004) og Lyster (2002) fremhever også lekeskrivingen som en viktig før-skriftspråklig aktivitet.

Forkunnskaper og temaarbeid

Dickinson (2001) understreker betydningen av å ha et kognitivt stimulerende miljø for utvikling av tidlig litterasitet og fremhever i den sammenheng utflukter til museum, bibliotek og parker. Bråten (2007) hevder at kunnskap om ulike temaer gir generelt bedre muntlig språkkompetanse, et utvidet ordforråd og dermed større forutsetninger for å avkode hurtigere og øke forståelsen for ulike tekster. Med utgangspunkt i dette anbefaler han at barn, i tillegg til å lese bøker, kan se på gode informative tv-program, spesielt sammen med mer kompetente samtalepartnere. Med bakgrunn i dette antar jeg at arbeid med ulike temaer i barnehagen kan bidra til et mer litterasitetsfremmende miljø.

Tiltak rettet mot barn med språkvansker

Rammeplan for barnehager (KD, 2011) understreker at barnehager har en viktig oppgave i å oppdage barn som strever med språket og sette inn nødvendig hjelp. Videre påpeker Hagtvet (2002) at desto mer sammensatt språkvanskene er, jo større sjanse er det for at barnet utvikler lese- og skrivevansker.

Barn med språkvansker trenger ofte en grundigere innføring i vårt språkssystem, og tiltak for denne gruppen barn må baseres på omfattende kartlegging (Lyster, 2008). Kartlegging og tiltak kan her kombineres ved en diagnostisk undervisning, altså ved at man kartlegger med tiltakene og/eller bruker tiltakene som kartlegging (Lyster, 2001).

Ulike tiltak kan gjennomføres ved at den voksne forklarer ulike sider ved språkets struktur og viser bilder. Barnet imiterer og repeterer. Tiltakene kan rettes mot fonologisk kompetanse, ordforråd og morfologisk grammatisk og syntaktisk kompetanse på bakgrunn av vansker barnet har. Vedrørende arbeid med grammatikk for barn med SSV viser Lyster (ibid.) til Fey, Long og Finestacks ti prinsipper. Prinsippene er etter min oppfatning overførbare til alle tiltak rettet mot barn med språkvansker. Prinsippene deles i to hovedgrupper hvor den ene gruppen viser til intervensjonens målsetning, og den andre til tiltakene i seg selv. Intervensjonens målsetning bør være at aktivitetene skal være meningsfulle, ikke fokusere på grammatikk alene, men ha en målsetning om å bedre barnets språkferdigheter i vid forstand. Videre bør målsettingen være at aktivitetene bidrar til ferdigheter utover den konteksten tiltakene foregår i samt bygge på det nivået barnet har nådd, altså ta utgangspunkt i barnets nære utviklingssoner. Tiltakene bør utformes slik at det det øves på har høy frekvens og legges til rette for at barnet får mange repetisjoner. Det å bruke språket i ulike kontekster fremheves og at den voksne alltid bør bruke et velformulert språk i arbeidet. Prinsippene omfatter også bruk av grammatiske kontraster, og utbrodering av ytringer og krav om imitering. Grammatiske kontraster og utbrodering innebærer at den voksne er ekstra tydelig ved for eksempel å si: «*kan du sette bilen oppå bordet – ikke under*».

2. 6 Hvilken betydning kan arbeid med litterasitet i barnehagen ha for livslang læring?

Det er stor grunn til å anta at det arbeidet barnehagen gjør i forbindelse med barns litterasitet har en avgjørende betydning for livslang læring av flere årsaker. Selv om de fleste barn utvikler et tilfredsstillende språk (Hagtvet, 2004) og lærer å lese og skrive uten problemer (Lyster & Frost, 2008; Snow, Burns, & Griffin, 1998), kan arbeidet ha avgjørende betydning for de som strever. Sistnevnte gruppe oppdages ofte sent (Bele, 2008), og generell forebygging kan derfor ha meget stor effekt. For øvrige barn vil arbeidet kunne gjøre veien enklere og gjøre de til bedre lesere enn de ellers kunne ha blitt.

Det er derfor også grunn til å tro at det arbeidet som gjøres i barnehagen på sikt kan bidra til å redusere frafall fra videregående opplæring. Statistikk viser at 30 % av de som starter

videregående opplæring ikke har fullført utdanningen innen fem år (Statistisk sentralbyrå, 2012b). Videre kan det dokumenteres at de som fullfører videregående opplæring er de med best karakterer fra grunnskolen.

I hovedsak er arbeidet med litterasitet i barnehagen avgjørende fordi barna er så små. Forskning om tidlig intervensjon understreker at tiltak er mest effektive når barna er unge da det hindrer kumulativ tendens samt at barnets nervesystem fremdeles er elastisk og dermed lettere å påvirke (Hagtvet & Horn, 2008; Rye, 2002). Selv om ulike lærevansker totalt sett ikke kan forebygges eller avverges, kan omfanget reduseres betraktelig i et litterasitetsfremmende miljø (Lyster, 2001).

Statistisk viser det seg at mange som strever med språk, lesing og skriving kommer fra familier hvor foresatte har lav utdanning, lav inntekt og/eller er minoritetspråklige (Dickinson & Tabors, 2001; KD, 2006b; Snow et al., 2001). Arbeid med litterasitet i barnehagen kan derfor ha en avgjørende rolle i målet om sosial utjevning, som blant annet uttrykkes i St.meld. nr. 16 (KD, 2006b), i samfunnet da omtrent 90 prosent av alle barn går i barnehage (Statistisk sentralbyrå, 2012a).

2. 7 Hva bør førskolelærere vite om tidlig litterasitet?

I forhold til utdanningspolitiske krav kan vi ikke forvente eller forlange at førskolelærere skal kunne alt vedrørende barns tidlige litterasitet. Det kan også være vanskelig å sette klare kompetansekrav til hva de bør kunne om temaet. Et minimumskrav er at førskolelærere bør ha så mye kompetanse at de mestrer å følge opp forventningene til innhold og oppgaver som Rammeplan for barnehager (R11) fordrer knyttet til barns litterasitet (KD, 2011). R 11 legger stor vekt på et helhetlig læringssyn. Omsorg, lek, læring og danning skal ses under et og barns språkkompetanse må ses i sammenheng med dette. Barnehagen skal gi et individuelt tilpasset og likeverdig tilbud til enkeltbarn og gruppe. Videre sier planen at personalet må ha et aktivt forhold til barns læreprosesser og at alle barn må få et rikt og variert språkmiljø i barnehagen. R11 understreker også språkets betydning for livslang læring og at de som strever med språket må få tidlig og riktig hjelp. Samtidig mener jeg førskolelærere bør kjenne til innholdet øvrige viktige offentlige dokumenter vedrørende barnehager som for eksempel Stortingsmeldinger og Norges offentlige utredninger.

Undersøkelsen Home – School Study of Language and Literacy Development konkluderer med at det er nær sammenheng mellom læreres pedagogiske overbevisninger og deres pedagogiske praksis (Dickinson, 2001b). Dette innebærer at desto mer kunnskap førskolelærere har vedrørende tidlig litterasitet, jo mer vil de legge vekt på dette i sin pedagogiske praksis. Jeg vil derfor argumentere for at førskolelærere bør ha inngående kunnskap om hvordan barn lærer, om barns språkutvikling og hvordan man kan tilrettelegge for et språkfremmende miljø. Jeg mener førskolelærere bør ha kunnskap om språkets betydning for tanken og fremtidige leseferdigheter og dermed livslang læring. Videre antar jeg at de bør være bevisst sin egen betydning for barns læreprosesser og se samtalen som en avgjørende del av disse prosessene. Deretter bør førskolelærere ha god kunnskap om barns normale språkutvikling for å kunne støtte og stimulere alle barns språklige utvikling og fange opp de som strever med språket. I den sammenheng kan det være hensiktsmessig å kjenne til og beherske ulike observasjonsmetoder og kartleggingsverktøy for barns språk, for eksempel verktøyet Tidlig registrering av barns språkutvikling (TRAS) (Espenakk & Horn, 2002). Videre bør de vite noe om hvilke tiltak som bør settes inn for denne gruppen barn samt betydningen av generell forebygging og tidlig og riktig hjelp.

Deretter bør førskolelærere ha kunnskap om hva som fremmer barns litterasitet, innebefattet betydningen av barnas ordforråd, generelle språkferdigheter, språklig bevissthet, situasjonsuavhengig språk og erfaring med lesing og skriving. For å forstå dette vil det også være nødvendig å kjenne noe til selve leseprosessen og se sammenheng mellom barnehage og skole.

Fillmore og Snow (2002) fremhever fem lærerfunksjoner lærere bør utvikle og kunne mer om i forhold til språk enn det som tilbys i lærerutdanningen. I utgangspunktet omhandler dette lærere i skolen, men kan også overføres til førskolelærere (ERIC Digest, 2000). Funksjonene er læreren som kommunikator, læreren som utdanner, lærerens evaluerende rolle, læreren som agent for sosialisering og lærerens som et utdannet menneske (Fillmore & Snow, 2002).

Som kommunikator må læreren i større grad ha kunnskap om og være bevisst på kommunikasjonens viktige rolle i barns læring. Som utdanner har læreren en viktig funksjon ved å velge riktig læringsmateriell og aktivitet for å optimalisere effektiviteten i barns læreprosesser. De bør også vite hvilke eventuelle vansker hos barna som går over av seg selv, og hvilke som krever iverksetting av tiltak. Dette fordrer utstrakt kunnskap om barns språkutvikling. Lærerens evaluerende rolle er viktig i form av tilbakemeldinger til barna i

læringsprosessene samt for å fange opp barn som har problemer med språktilegnelsen. I forbindelse med læreren som agent for sosialisering er det avgjørende at han eller hun har kunnskap om og respekt for den kulturelle bakgrunnen barna har og dens innvirkning på deres læringsprosesser. Den siste funksjonen; læreren som et utdannet menneske, omhandler det at læreren bør ha en viss allmennkunnskap for å kunne imøtekomme barnas spørsmål og nysgjerrighet.

I tillegg til å vite «at» og «hvorfor», som beskrevet tidligere, bør også førskolelærere ha tilstrekkelig kompetanse vedrørende «hvordan» man tilrettelegger for et barnehagemiljø som fremmer tidlig litterasitet. Tilretteleggingen bør omfatte den voksnes rolle i barns læreprosesser, barnehagens fysiske miljø, valg av aktiviteter, dagsrytme og lekens plass i denne. Spesielt sentralt i denne sammenheng blir hvilken rolle og plass samtalen har i barnehagehverdagen og hvordan de voksne deltar i disse.

For å sikre et litterasitetsfremmende miljø vil det også være viktig i denne sammenheng at førskolelærerne har tilstrekkelig kompetanse til å kunne veilede ufaglært personale (Lauvås & Handal, 2000). Dette er spesielt viktig fordi om lag halvparten av ansatte i norske barnehager ikke har noen formell kompetanse innenfor faget (KD, 2013). Da temaet veiledning av personalet ikke knyttes direkte til kunnskap om barns tidlige litterasitet utdypes ikke dette ytterligere.

2. 8 Kunnskapsstatus

Det finnes relativt mye forskning som påviser sammenheng mellom kompetanse i førskolealder og fremtidige lese- og skriveferdigheter (Aukrust, 2006; Barton, 2007; Snow et al., 2001).

Mye av forskningen det vises til i dette prosjektet er basert på en kunnskapsoversikt over eksisterende forskning relatert språkstimulering og livslang læring produsert av Aukrust (2006). Hovedkonklusjonen i dette dokumentet er at det er nær sammenheng mellom språkmestring i førskolealder og senere lese- og skriveferdigheter. Sammenhengen mellom ordforråd og språklig bevissthet er spesielt fremtredende.

Studien «Home-School Study of Language and Literacy» (Dickinson & Tabors, 2001; Snow et al., 2001) er også et vesentlig kunnskapsgrunnlag for dette prosjektet. Denne studien var en av de første som empirisk kunne dokumentere at det er sammenheng mellom språk i

førskolealder og læring og lesing på lang sikt. Studien undersøkte sammenhengen mellom barns språkmiljø hjemme og i barnehagen, og deres leseutvikling og skolefaglig utvikling til de gikk ut av videregående. Hovedfunnene i studien støttet i meget stor grad den daværende antakelsen om at det var en vesentlig sammenheng.

Videre har Melby-Lervåg (2011) gjennomført en metaanalyse som er aktuell for denne studien. Med utgangspunkt i «the simple view of reading» har hun analysert effekten av ulike tiltak for å fremme leseforståelse. Hun påpeker betydningen av fonologisk prosessering og språkforståelse i førskolealder for senere ordavkoding og leseforståelse. Hun konkluderer med at det er betydelig effekt av å rette tiltak mot fonologisk prosessering og språkforståelse spesielt for barn som strever med å lære å lese.

Annen forskning jeg har benyttet er prosjektet «Barns læring om språk gjennom språk» (Gjems & Løkken, 2011). Formålet med dette prosjektet var å finne ut hva som støtter barns språk- og kunnskapstilegnelse i barnehagen. En av prosjektets hovedkonklusjoner er at hverdags samtalen i barnehagen har stor betydning for barns læring (Gjems, 2011b) og at førskolelærere i for liten grad legger til rette for kognitivt utvidende samtaler i barnehagehverdagen (Gjems, 2011a).

Jeg har ikke lykket med å finne tidligere forskning konkret knyttet til førskolelæreres kunnskap om til tidlig litterasitet, men det er forsket på kompetansebehov generelt i barnehagesektoren. Prosjektet «Etter- og videreutdanning i barnehagesektoren – kartlegging av tilbud og etterspørsel» har forsket på kompetanse hos førskolelærere (Moser, Aanderaa, Jansen, & Pettersvold, 2006). Et av hovedfunnene var at det finnes overraskende lite kunnskap om kompetansenivået hos barnehagepersonell. Språkstimulering og fagområdet språk, tekst og kommunikasjon nevnes i rapporten fra prosjektet som aktuelle temaer for kompetanseheving.

Gjessing (2009) har gjennomført en undersøkelse om hva førskolelærere sier om sitt arbeid med «emergent literacy». Hennes hovedfunn er at førskolelærere ofte knytter sitt arbeid med språk kun til sosiale ferdigheter og oppdragelse samt at refleksjoner over arbeid med rim og regler først og fremst handler om å fryde seg med barna. Sandvik (2008) har gjennomført en undersøkelse av førskolelæreres pedagogiske overbevisninger og praksis innenfor temaet «emergent literacy». Et av hovedfunnene i studien var at førskolelærere generelt bruker lite

tid på litterasistetsfremmende aktiviteter, spesielt høytlesning. Dette til tross for at førskolelærere anser høytlesning som en veldig viktig del av språkarbeidet i barnehagen.

Videre har Björklund (2008) gjennomført en doktorgrad vedrørende barns ervervelse av litterasitet. I prosjektet har hun undersøkt hvilke situasjoner i barnehagen som legger grunnlag for barns litterasitet. I hennes avhandling fremheves barnas fortellinger og høytlesning av bøker som de mest betydningsfulle situasjoner i denne sammenheng.

3. Vitenskapsteori og forskningsmetode

Dette prosjektet tjener samtlige av samfunnsvitenskapens tre hovedoppgaver; den analytiske, den kritiske, og den konstruktive (Grønmo, 2004). Den analytiske oppgaven ivaretas ved å belyse førskolelæreres kompetanse, den kritiske når denne kompetansen drøftes opp mot teori og den konstruktive ved mulig læring hos informantene ved å reflektere over og samtale om temaet samt kartlegging av behov for kompetanseheving.

Grønmo (2004) redegjør for to hovedtilnærminger i forskning, henholdsvis deduktive eller induktive forskningsopplegg. Deduktive opplegg har i hovedsak til hensikt å teste eksisterende teori og har sitt utspring i denne. Videre formuleres det med bakgrunn i denne teorien problemstillinger som undersøkes empirisk. Induktive forskningsopplegg tar derimot utgangspunkt i empiri som drøftes og fortolkes i forhold til ulike teoretiske perspektiver. Induktive forskningsopplegg har ofte til hensikt å utvikle ny teori. Et annet alternativ kan være å pendle mellom teori og empiri i samme studie. Dette kan omtales som abduksjon. Ryen (2002) omtaler abduksjon som nært knyttet til induksjon, men abduksjon avviser ikke at teori har en avgjørende rolle i valg av undersøkelsesområde og empiri. Min undersøkelse kan omtales som et abduktivt opplegg da den bygger på empiri valgt med bakgrunn i teori, mine forhåndskunnskaper og det at jeg veksler på å bruke empiri og teori i avhandlingen.

3. 1 Et kvalitativt forskningsopplegg

Valg av tilnærming og forskningsmetode bør alltid foretas av pragmatiske hensyn og ikke av prinsipielle årsaker (Kvale, Brinkmann, & Anderssen, 2009). Dette prosjektets problemstilling har derfor til enhver tid vært grunnlaget for valg av tilnærming og metode.

Jeg har valgt en kvalitativ tilnærming til mitt prosjekt da dette er en egnet tilnærming for å belyse problemstillingen i studien (Grønmo, 2004; Kvale et al., 2009; Maxwell, 2005). Kvalitativ forskning har til hensikt å belyse og forstå ulike situasjoner i menneskers sosiale virksomhet (Kvale et al., 2009) og omfatter ofte prosesser fremfor variabler (Maxwell, 2005). Målet med kvalitativ forskning er å forstå menneskers livsverden (Dalen, 2011; Kvale et al., 2009). En av hovedforskjellene mellom kvalitative og kvantitative forskningsopplegg er at resultatene i kvalitative opplegg uttrykkes i tekst og i kvantitative uttrykkes de i tall (Grønmo, 2004). I forhold til min problemstilling anser jeg det som mest hensiktsmessig å uttrykke funn i tekst, da jeg ønsker å få innsikt i respondentenes tanker og refleksjoner rundt prosjektets problemstilling. Videre er en vesentlig forskjell på kvantitativ og kvalitativ forskning også at den sistnevnte i større grad kan utdype et kildemateriale (Dalen, 2011; Grønmo, 2004; Kvale et al., 2009; Maxwell, 2005). Kvalitativ forskning er også best egnet til å få frem meninger, holdninger og tanker (Dalen, 2011; Grønmo, 2004; Kvale et al., 2009). Slik jeg anser det er disse faktorene viktige å få frem hos respondentene, da dette trolig vil fortelle mye om hvordan de reflekterer rundt, prioriterer og legger til rette for litterasitetsfremmende arbeid i barnehagen.

Som design for prosjektet benytter jeg Maxwells (2005) forskningsdesign for kvalitativ forskning fordi det gir en god oversikt og er fleksibel. Modellen er en interaktiv tilnærming med områdene mål, metode, teori/begreper, validitet og problemstilling/forskerspørsmål med forskerspørsmål i sentrum. Modellens interaktivitet og fleksibilitet innebærer at områdene er nært tilknyttet og påvirker hverandre gjennom hele studien. Dette innebærer i følge Maxwell at forskeren må pendle frem og tilbake mellom prosjektets ulike faser, slik at et forskningsprosjekt aldri vil kunne bli en lineær prosess.

Sentralt i Maxwells design er at forskeren hele tiden må være oppmerksom på og dokumentere hvorfor en studie er verdt å gjennomføre. Videre understreker han at forskningsspørsmålet hele tiden må være i sentrum og styre prosessen og at forskeren til enhver tid må være observant overfor elementer som kan true studiens validitet.

For mitt prosjekt har denne tilnærmingen betydd at jeg stadig har vurdert og om nødvendig justert designet i prosjektet. Følgene av dette vil bli beskrevet i rapportens metodedel.

3. 2 Hermeneutisk tilnærming

I presentasjon og drøfting av funnene i forskningsprosjektet har jeg valgt en hermeneutisk tilnærming. Hermeneutikk betyr læren om fortolkning av tekster og anses som en velegnet fremgangsmåte i kvalitativ forskning (Dalen, 2011; Grønmo, 2004; Kvale et al., 2009). Tilnærmingen innebærer at man forsøker å tolke den informasjonen man innhenter i forskningen i søken etter å finne en dypere mening (Dalen, 2011). Informasjonen tolkes da i forhold til kontekst og forskerens forforståelse. Det er derfor den anses som velegnet i kvalitativ forskning. I en hermeneutisk tilnærming forsøker man å veksle mellom å se informasjonen man skal tolke i lys av en helhet og helheten i lys av informasjonen. Dette omtales som den hermeneutiske sirkel. En hermeneutisk fremgangsmåte er ikke en lineær prosess med et klart start- eller sluttpunkt, men et kontinuerlig samspill mellom helhet, del, forsker og informasjon, som derfor omtales som hermeneutiske spiral (ibid.).

I denne avhandlingen medfører en hermeneutisk tilnærming at jeg pendler mellom sitater og oppsummeringer for så å drøfte disse mot en større helhet, min forforståelse og konteksten rundt intervjupersonenes svar.

3. 3 Intervju og intervjuguide

For å innhente empiri til prosjektet har jeg valgt å benytte semistrukturert intervju. Intervju betyr å utveksle synspunkter (Dalen, 2011; Kvale et al., 2009). Det kvalitative forskningsintervju forsøker å forstå intervjupersonenes meninger og hvordan de opplever verden.

Dalen (2011) viser til ulike måter å gjennomføre kvalitative forskningsintervju på hvorav formene styres av graden av åpenhet i intervjuet og fremgangsmåte. Noen av disse er; uformelle samtaler i feltstudier, intervjuer flere personer samtidig i fokusgrupper, telefonintervju (Kvale et al., 2009) eller brevmetode (Berg, 2003). Et semistrukturert intervju er delvis strukturert eller halvstrukturert og er en mye anvendt intervjuform i kvalitativ forskning, da den gir rom for fleksibilitet og åpenhet for respondenten samtidig som den holder samtalen innenfor det aktuelle tema (Dalen, 2011; Kvale et al., 2009). Forskeren utarbeider i semistrukturert intervju en intervjuguide med temaer forskeren ønsker å belyse. Guiden fungerer som en ramme for samtalen. Førskolelæreres kunnskap om barns tidlige litterasitet er et spørsmål som bør undersøkes grundig med ulike innfallsvinkler. Kunnskapen

kan fremkomme på ulike måter hos de ulike respondentene. Dette er bakgrunnen for valget av et kvalitativt semistrukturert forskningsintervju.

Som grunnlag for å utarbeide en intervjuguide (Vedlegg 2) for prosjektet har jeg benyttet teori om tidlig litterasitet for å definere begreper og operasjonalisere problemstillingen. Som støtte i dette arbeidet har jeg benyttet survey fra prosjektet «Early childhood teacher education: students knowledge and understanding of early literacy – their trajectories of learning» (PRAKUT, 2012) og den Norske versjonen av ECERS metoden (Harms, Pettersen, Clifford, & Cryer, 2002). Survey fra prosjektet er utarbeidet av erfarne forskere, og jeg mener derfor det er grunn til å anta at spørsmålene i dette er gode indikatorer på hvilken kompetanse førskolelærere bør inneha. Med bakgrunn i dette prosjektet er også spørsmål om hva respondentene har lært i utdanningen sin inkludert i intervjuguide og drøfting.

ECERS er et anerkjent verktøy som har til hensikt å vurdere barnehagens kvalitet. Verktøyet er utarbeidet i USA og er oversatt til mange språk. Et av områdene i måleverktøyet er barns språkmiljø, og jeg har benyttet dette som bidrag til operasjonalisering av problemstillingen for å kvalitetssikre at viktige momenter er inkludert i intervjuguiden.

Videre har jeg også benyttet spørsmål som jeg mener indirekte belyser førskolelærerens kompetanse på området, som for eksempel spørsmål som: «*Hva mener du om at barnehagen nå er underlagt Kunnskapsdepartementet?*» og «*Hva mener du er det viktigste barnehagen kan bidra med i barns læring og utvikling?*» Jeg antar at dette er spørsmål som kan frembringe svar som belyser førskolelærernes holdninger til barns læring og språkutviklingens plass i deres pedagogiske arbeid. Bruk av denne type spørsmål mener jeg kan knyttes til en hermeneutisk tilnærming (Dalen, 2011; Grønmo, 2004; Kvale et al., 2009).

Intervjuguiden er utarbeidet etter traktprinsippet, det vil si at intervjuet innledes med en bred tilnærming for så å ende opp i mer konkrete begreper innenfor temaet (Dalen, 2011; Kvale et al., 2009). En bred tilnærming kan være hensiktsmessig for å ivareta intervjupersonen samt få innsikt i vedkommendes pedagogiske grunnsyn.

3. 4 Forskningsetiske vurderinger

Forskningsetikk omfatter normer, prinsipper og regler som gjør en undersøkelse moralsk forsvarlig (Grønmo, 2004). Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (NESH, 2006) har som en del av sitt mandat i oppgave å lage

forskningsetiske retningslinjer innenfor disse områdene. Retningslinjene omfatter både lover og etiske normer. Lovene er ufravikelige og overtredelser av disse er straffbare. Lovene som blant andre er gjeldene for forskning omhandler taushetsplikt og informasjon til deltagerne. Normene og retningslinjene er ment å være veiledende og alle forskere har et personlig ansvar for å handle i tråd med disse så langt det er mulig. Retningslinjene omfatter forskerrollen og hensynet til de menneskene og institusjonene som studeres.

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (NESH) understreker at et av de viktigste generelle etiske prinsipper i samfunnsforskning er prinsippet om sannhet. Videre utdyper Grønmo (2004) at denne sannheten må forankres i teori, metode og kontekst samt bygge på rasjonelle og logiske kriterier som er generelt gjeldende. NESH (2006) understøtter også at hensynet til de enkeltmenneskene som studeres er ufravikelige. Hensynet omfatter krav om respekt for menneskeverdet, og de skal alltid anses som et mål i seg selv og ikke kun et middel i en undersøkelse. Dalen (2011) og Maxwell (2005) konkretiserer dette ved å påpeke at en viktig oppgave for forskeren er å ivareta informantene sine.

Grønmo (2004) viser til Merton (1973) og redegjør for syv forskningsetiske normer; Den første er forskningens offentlighet og innebærer at forskningen alltid skal foregå i full åpenhet. Den andre omhandler forskning som organisert skepsis og innebærer at man stadig må revurdere sannheten i det man undersøker ved overprøving og kritisk drøfting. Den tredje understreker forskningens uavhengighet til interesser og grupper i samfunnet. Den fjerde normen viser til forskningens universalisme. Dette omfatter at forskningen skal vurderes ut fra faglige kriterier og ikke forskerens personlige egenskaper eller bakgrunn. Normen om originalitet er den femte og påpeker forpliktelsen til å skape ny kunnskap og ikke gjentakelse av tidligere undersøkelser. Den sjette normen omfatter ydmykhet og viser til at forskeren til enhver tid må være bevisst over og klargjøre sine begrensinger. Den syvende og siste normen er kravet om redelighet som kan forklares med det tidligere omtalte prinsippet om sannhet.

For dette prosjekt har retningslinjene ovenfor vært styrende på ulike måter. Hensynet til personene som undersøkes innebærer i denne sammenheng at informantene vises respekt, gis tilstrekkelig informasjon om prosjektet og ivaretas på en god måte. Videre at vedkommende informeres tilstrekkelig om prosjektet på forhånd, men ikke så mye at de kan forberede seg faglig på noen måte som fører til påvirkning av resultatet. Det å vise respekt omhandler

utformingen av spørreskjemaet, tolkning og analyse av innsamlet data og utforming av oppsummering/konklusjon. Videre har det å anonymisere respondentene vært en viktig del av det forskningsetiske arbeidet. For øvrig var det å innhente informert samtykke fra respondentene (Vedlegg 3) en sentral del av de etiske forhåndsreglene. Maxwell (2005) oppfordrer også til å takke for hjelpen etter endt prosjekt, noe jeg også gjorde når prosjektet var over.

Alle forsknings- og studentprosjekt som innebærer behandling av personopplysninger skal meldes til Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NESH, 2006). Dette prosjektet er meldt dit da navn på informanter måtte registreres under prosessen slik at eventuelle oppfølgingsintervjuer kunne gjennomføres (Vedlegg 4). Videre ble prosjektet gjennomført i en liten kommune med et lite og gjennomsiktig barnehagemiljø. Dette innebar at det var mulighet for gjenkjenning, spesielt fordi jeg også registrerte utdannelse og yrkeserfaring.

3.5 Utvalg

Det er sjelden mulig eller nødvendig å undersøke hele populasjonen i forskning (Grønmo, 2004). Det må derfor gjøres et utvalg av analyseenheter. Analyseenheter kan være aktører, meninger, hendelser eller handlinger. Som en regel kan en si at metoden i en undersøkelse begrunner hvor lite utvalget kan være, mens ressursene den har til rådighet gir rammer for hvor stort et utvalg kan være. Maxwell (2005) understreker at utvalg må gjennomføres med bakgrunn i formålet med undersøkelsen, altså hvem eller hva kan gi den informasjonen som er nødvendig for å få svar på det man ønsker å undersøke.

Utvalg kan være tilfeldige eller målrettede (Grønmo, 2004). I målrettede utvalg kan man velge noe som er typisk, atypisk eller motstridende for den valgte analyseenheten. I mitt prosjekt har førskolelærere vært undersøkelsesenheter, og deres erfaringer, meninger og kunnskaper var prosjektets analyseenhet.

Vedrørende spørsmålet om antall informanter slår Kvale og Brinkmann (2009) fast at man trenger akkurat så mange informanter at man får svar på det man vil undersøke. For få vil gi manglende grunnlag for analyse, for mange vil føre til et teoretisk metningspunkt. De anslår derfor rundt 15+/-10 informanter i et kvalitativt forskningsintervju. Med bakgrunn i dette har jeg valgt å benytte fem respondenter i denne undersøkelsen.

Utvalget har vært målrettet og strategisk i form av kvoteutvelging og bestod av fem pedagogiske ledere med førskolelærerutdannelse i ordinære barnehager i min bostedskommune. Med ordinære barnehager mener jeg barnehager som ikke er familiebarnehager, ikke har utvidet formålsparagraf eller fører en særskilt pedagogisk retning som for eksempel Rudolph Steinerpedagogikk. Av hensyn til prosjektets tilknytning til et større forskningsprosjekt satte jeg som krav at førskolelærerne var utdannet i Norge. Selve utvalgsprosessen ble gjennomført ved telefonsamtale og e-post til samtlige daglige ledere i ordinære private og kommunale barnehager i kommunen med invitasjon til førskolelærere om å delta. I alt fire daglige ledere fordelt på seks barnehager mottok invitasjonen i tillegg til førskolelærere i barnehagen jeg er leder av. På denne henvendelsen mottok jeg kun svar fra fem førskolelærere som ønsket å delta, og det er de fem som er respondenter i studien. To av disse er ansatt i barnehagen jeg er styrer i.

Det er sjeldent aktuelt å generalisere i kvalitativ forskning (Grønmo, 2004; Maxwell, 2005). Det er heller ikke et mål i denne undersøkelsen selv om et av formålene med studien er å få innsikt i hva førskolelærere generelt kan om tidlig litterasitet. Formålet med små kvalitative studier er at det man undersøker er interessant i seg selv og gir nyttig kunnskap (Kvale et al., 2009). Maxwell (2005) velger å snu spørsmålet om generalisering i kvalitative studier til følgende; i stedet for å spørre om funnene er gjeldene for større populasjoner, kan man heller undre seg over hvorfor det ikke skal være det. Til slutt er det til enhver tid publikum, eller leseren av forskningsrapporten, som avgjør om dette er av betydning for dem (ibid.).

3. 6 Om kommunen, barnehagene og informantene

Prosjektet er gjennomført i en relativt liten kommune og undersøkelsen er gjennomført i tre av totalt syv ordinære barnehager. To av barnehagene var private med henholdsvis 50 og 75 barn hvorav den første er inndelt i fire avdelinger og den sistnevnte drives som avdelingsfri barnehage. Den tredje barnehagen var en kommunal barnehage med 36 barn fordelt på to avdelinger. Samtlige av førskolelærerne var kvinner og utdannet ved fire ulike høyskoler i Norge. Den gjennomsnittlige yrkeserfaring som førskolelærer var fem år. En av førskolelærerne arbeidet i den kommunale barnehagen, og de fire øvrige arbeidet i de private. To av respondentene arbeider som pedagogiske ledere i den barnehagen jeg er leder av.

Kommunen har gjennom tre år hatt barns språkmestring og lesing som felles satsningsområde for alle barnehager og skoler.

3. 7 Gjennomføring

Intervjuprosessen startet med et prøveintervju i oktober 2012 for å prøve ut utstyr, rollen som intervjuer og intervjuguide. Respondenten ble oppfordret til å gi tilbakemelding på min rolle under samtalen. Tilbakemeldingen var utelukkende positiv, og jeg følte jeg lærte mye av denne samtalen da jeg aldri før hadde gjennomført et forskningsintervju. Under prøveintervjuet opplevde jeg en meget stor usikkerhet rundt egen rolle og følte jeg «famlet» mye. Dette intervjuet resulterte i at jeg ble tryggere på rollen min samt noen justeringer på intervjuguiden.

Selve intervjuene startet i november samme år. Fire av intervjuene ble gjort i løpet av to uker og det siste i januar 2013. Førskolelærerne valgte selv tid og sted, og intervjuene ble derfor gjennomført i deres barnehage i egnet avlukke/møterom hvor vi fikk snakke uforstyrret. Det ble benyttet digital opptager under samtalene, noe som ikke førte til problemer. Jeg tok også notater underveis hvor jeg kort noterte egne refleksjoner og ting jeg måtte huske å følge opp i løpet av intervjuet. Jeg skrev også notater umiddelbart i etterkant av intervjuene.

Respondentene kunne etter samtalen fortelle at de oppfattet den som hyggelig, lærerik og krevende, da de ble utfordret til å sette ord på tanker og handlinger de normalt ikke gjør.

3. 8 Validitet

Validitet viser til en studies gyldighet, nærmere bestemt om forskeren gjennom et prosjekt faktisk svarer på det problemstillingen spør etter (Grønmo, 2004; Kvale et al., 2009). Maxwell (2005) fremhever angående validitet at et sentralt spørsmål i denne sammenheng er hvordan funn eller slutninger kan være feil. Faktorer som kan utfordre eller true gyldigheten til en studie omtaler han som validitetstrusler.

Maxwell (2005) redegjør for en sjekklister som kan bidra til at validiteten i en undersøkelse styrkes. Sjekklister omfatter blant annet at forskeren hele tiden bør se etter ting som kan utfordre hans eller hennes konklusjon. Videre hevder han at tilstrekkelig med data og et intensivt og langvarig engasjement styrker validiteten. Han oppfordrer også til å kvalitetssikre i form av respondentvalidering. Respondentvalidering innebærer å forsikre seg om at man har forstått respondenten riktig.

I dette prosjektet drøfter jeg min rolle som leder og forsker, kvaliteten på intervjuene samt utvalg av informanter som mulige validitetstrusler. Min rolle som forsker og leder drøftes og

belyses i forhold til refleksivitet og reaktivitet, spesielt knyttet til respondentene på egen arbeidsplass (Dalen, 2011; Maxwell, 2005). I denne sammenheng redegjør jeg også for tiltak jeg har gjort for å forsøke og bedre undersøkelsens validitet.

Refleksivitet (Grønmo, 2004) eller forforståelse (Dalen, 2011; Maxwell, 2005) refererer til at forskeren til enhver tid vil være påvirket av sine kunnskaper, erfaringer og holdninger til det som studeres. Min forforståelse bestod av teoretiske kunnskaper om temaet, mitt pedagogiske grunnsyn, 18 års erfaring som førskolelærer i barnehagefeltet samt generelle oppfattelser av førskolelæreres kompetanse. Hva angår det sistnevnte vil jeg trekke frem at jeg opplevde førskolelærere som kompetente, generelt bevisste og reflekterte over egen praksis. Min forforståelse kan ha bidratt til overfortolkning av utsagn på den ene siden og en utstrakt forståelse for utsagnene på den andre siden.

Dette kan ha to utfall; det ene er at jeg overfortolker slik at det fremstår som informantene har mer kompetanse enn de faktisk har. Det andre utfallet er at jeg med utstrakt forståelse har en evne til å forstå hva informantene mener selv om ytringene er uklare. Som et eksempel kan jeg nevne respondentens utsagn «*å møte barna der de er*». Jeg velger å anta at de her har en forståelse av at barn lærer dersom de får utfordringer tilpasset sine forutsetninger. Det kan være at jeg her overfortolker slik at det fremstår som om respondentene innehar mer kompetanse enn de faktisk har. På en annen side kan det være at jeg rettferdiggjør den kompetansen de faktisk innehar.

Forforståelsen kan også ha ført til at jeg under intervjuene ubevisst har fulgt opp temaer jeg personlig mener er viktig, interessante eller tjener mine eventuelle forventede konklusjoner. For å forhindre dette har jeg brukt intervjuguiden aktivt ved å kontrollere at vi har holdt oss innenfor temaer i denne.

Alle forskere vil på en eller annen måte påvirke feltet de undersøker. Dette kan omtales som reaktivitet (Grønmo, 2004). I mitt prosjekt kan det tenkes at intervjusituasjonen, utformingen av intervjuguide og min væremåte kan påvirke respondentenes svar. Det kan være at jeg har påvirket undersøkelsen ved min væremåte under intervjuene og/eller utforming av intervjspørsmålene. Det kan også tenkes at min rolle som styrer og mastergradsstudent har påvirket respondentene. Påvirkningen kan omfatte svarene direkte og/eller om intervjupersonene klarer å slappe av under intervjuene og da gir et riktig bilde av sin kompetanse.

Med bakgrunn i denne antakelsen har jeg derfor tilstrebet å benytte åpne spørsmål og inneha en åpen og undrende væremåte i intervjuene (Kvale et al., 2009). Jeg informert også på forhånd om hensikten med prosjektet og understreket at jeg først og fremst hadde til hensikt å lære og ikke skulle dømme noen på bakgrunn av svarene som fremkom. Likevel kan det tenkes at jeg har påvirket retning på svarene ved ubetenksomt å nikke bekræftende og/eller stille oppfølgende spørsmål til det jeg oppfattet som viktig.

Jeg oppfattet tidvis at spørsmålene jeg stilte under intervjuene gjorde respondentene usikre. Dette gjaldt spesielt spørsmål som innebar ting de ikke kunne svare på som for eksempel vedrørende språklig bevissthet og om hvilken betydning symboler har i barns språkutvikling. Jeg opplevde også at andre formuleringer kunne ha samme effekt, som for eksempel spørsmålet «*hva legger du i barns læring?*». Jeg erfarte at mer konkrete spørsmål som for eksempel «*hvordan mener du barn lærer?*» medførte mer omfattende svar. Det er vanskelig å si noe om hva denne usikkerheten kan ha betydd for undersøkelsen, men jeg mener det er grunn til å nevne dette.

Når det kommer til respondenter på egen arbeidsplass kan det tenkes at deres svar er påvirket av min rolle som leder ved at de har forsøkt å svare det de tror jeg vil høre. Jeg hadde ikke på noen måte inntrykk av at dette var tilfelle i prosessen. For å forhindre dette innledet jeg intervjuene med å informere om at jeg ønsket oppriktige svar og kun skulle bruke de i forskningssammenheng og ikke som deres leder. Jeg mener uttalelser der de sier de leser for lite for barn i barnehagen underbygger antakelsen om at respondentene ikke konstruerte uriktige svar.

Utvalg kan representere en mulig validitetstrussel (Dalen, 2011; Maxwell, 2005). Det kan stilles spørsmål ved om respondentene i denne undersøkelsen er representative for gruppen, da det kun var de fem som responderte positivt på min henvendelse. Det er derfor grunn til å påpeke at denne undersøkelsen kun presenterer hva akkurat disse fem førskolelærere mener er egen kunnskap om tidlig litterasitet. For å styrke undersøkelsens validitet i denne sammenheng har jeg redegjort inngående for hvordan utvalget er gjennomført.

Angående omtalt sjekklister som Maxwell (2005) presenterer, har jeg i dette prosjektet til enhver tid tilstrebet å være observant overfor validitetstrusler ved å spørre respondenten underveis om jeg forstår dem rett. Jeg opplever at jeg har tilstrekkelig med data i forhold til

valgt metode. Prosjektet har pågått i nesten et år, så jeg antar dette samlet bidrar til at undersøkelsens validitet er ivaretatt.

Grønmo (2004) fremhever ytterlige noen former for validitet og hvordan disse kan forbedres i kvalitative forskingsopplegg. I denne studien vil jeg nevne kompetansevaliditet, kommunikativ validitet, pragmatisk validitet og bruk av feltnotater. Kompetansevaliditet refererer til forskerens kompetanse om teori og metoden som benyttes. Pragmatisk validitet viser til en studies påvirkning av handlinger. Kommunikativ validitet omfatter dialog og diskusjoner mellom forskeren og andre vedrørende datainnsamlingene.

Kommunikativ validitet er i dette prosjektet ivaretatt gjennom deltakervaliditet samt drøftinger med veileder. Jeg har under intervjuene gjentatte ganger forsikret meg om at jeg har forstått respondenten riktig, og drøfting med veileder har foregått kontinuerlig gjennom hele prosjektet.

Kompetansevaliditeten i dette prosjektet styrkes ved at jeg har god innsikt i teori om temaet, og at jeg har hatt en erfaren forsker som veileder. På en annen side kan min manglende erfaring som forsker bidra til at den svekkes. I følge Kvale (2009) er det kvalitative forskingsintervju et håndverk som utvikles over tid.

Når det kommer til pragmatisk validitet i prosjektet mener jeg den kan omtales som høy, da undersøkelsen fører til en plan for kompetanseheving på egen arbeidsplass og i en kommune. Videre har respondentene i etterkant av intervjuene gitt tilbakemelding på at disse har ført til at de nå reflekterer mer over sitt språkarbeid i barnehagen og at arbeidsfeltet har blitt mer vektlagt. Spesielt gjelder dette høytlesning.

Undersøkelsens validitet er også styrket ved at jeg gjennom hele prosjektet har notert tanker og refleksjoner i form av feltnotater, og at jeg hele tiden har hatt problemstillingen skrevet opp foran meg når jeg har arbeidet med prosjektet.

3. 9 Reliabilitet

Reliabilitet er et begrep som først og fremst blir benyttet i forbindelse med kvantitative forskningsopplegg og viser til en undersøkelses etterprøvbarhet (Dalen, 2011; Grønmo, 2004). Reliabilitet refererer til i hvilken grad resultatene i en undersøkelse skyldes metoden som er benyttet i prosjektet. Dersom en studie har høy reliabilitet er det sannsynlig at en annen

forsker ville fått de samme resultatene dersom han eller hun benyttet tilsvarende metode. Reliabilitet kan være vanskelig å redegjøre for i forbindelse med kvalitativ forskning, da metodene ofte er ustrukturerte og samfunnet stadig er i endring (Grønmo, 2004).

Dalen (2011) understreker også at intersubjektivitet i kvalitative studier gjør det vanskelig å kopiere et undersøkelsesopplegg. Intersubjektivitet viser til det forholdet som oppstår mellom forsker og respondent. Den grad dette forholdet påvirker studien må, dersom det er mulig, redegjøres for. For å tilstrebe høy reliabilitet i kvalitative studier er det i følge Dalen (2011) nødvendig å redegjøre grundig for alle ledd i forskningsprosessen, forskerens rolle og analyse av data.

For å ivareta reliabilitet i denne undersøkelsen har jeg redegjort inngående for min rolle som forsker, gjennomføringen av hele prosjektet og de forholdene undersøkelsene har vært gjennomført under. Bruk av digital opptaker og notatbok underveis har vært midler for å sikre kvaliteten på dataene slik at høyere reliabilitet kan oppnås. Videre har jeg vært nøyaktig med transkriberingen av intervjuene og redegjort grundig for hvordan prosessene analyse og transkribering er gjennomført. Samlet vil dette kunne medføre at tilsvarende undersøkelse kan oppnå samme resultater i en påfølgende studie.

I forkant av dette prosjektet vurderte jeg å benytte brev som metode. Brevmetode kan omtales som en mellomting mellom intervju og spørreskjema (Berg, 2003) og består av brev respondentene skriver til forskeren med utgangspunkt i spørsmål som er forfattet av forskeren. Fordelene ved denne metoden er at forskerens innflytelse på informantene begrenses og at informantene skriftlig må gjøre rede for sine svar (Bjørnsrud, 2009). Intervju ble likevel valgt på grunn av fordelene metoden har ved anledningen til å gjenta spørsmålene på flere måter for å sikre at respondenten forstår, kunne oppklare eventuelle misforståelser og kunne «gå tilbake» på områder man som intervjuer ønsker å vite mer om (Dalen, 2011; Kvale et al., 2009).

3.10 Transkribering

Transkribering innebærer å skriftliggjøre muntlig informasjon og Kvale (2009) påpeker fordelene med å gjennomføre dette selv, da det bidrar til å gjøre forskeren kjent med datamaterialet. Jeg har gjennomført transkriberingen selv og har opplevd det som en lang og nødvendig prosess. I løpet av transkriberingen følte jeg at jeg etablerte god oversikt over det

totale datamaterialet. Jeg har transkribert alle intervjuene ordrett i sin helhet, men ikke tegnsatt pauser, tonefall eller ulike lyder som «hm» og «eh», da jeg ikke oppfattet dette som relevant for det jeg ønsket å undersøke.

For å høyne studiens reliabilitet samt ivareta tanker og refleksjoner underveis har jeg kontinuerlig skrevet notater under prosessen. Notatene har blitt benyttet for å justere undersøkelsen underveis og for, i størst mulig grad, å huske det som er blitt gjort og sagt under undersøkelsen. Eksempel på dette er usikkerheten jeg oppfattet hos respondenten under intervjuene – denne usikkerheten var ikke så lett å oppfatte ved å lytte på opptakene.

3.11 Analytisk fremgangsmåte

Maxwell (2005) understreker at analysen av datamaterialet er en del av designet for en undersøkelse og bør planlegges godt og redegjøres for i avhandlingen. I kvalitative forskningsopplegg foregår ofte analysen parallelt med innsamling av data. Første skritt i analysen er å lese det transkriberte materialet for så å arbeide videre med nedskrevne notater. Videre må materialet kategoriseres i form av koding og finne naturlige hovedbegreper og typologier. En viktig del av analysen er også å finne forbindelser og knytte sammen relevante temaer med bakgrunn i innsamlet data.

Analyseprosessen i prosjektet jeg har gjennomført startet allerede under det første intervjuet. Jeg skrev ned memos underveis og umiddelbart i etterkant. Jeg dannet meg allerede da et bilde av hovedtrekkene i samtalen. Jeg gjentok samme prosedyre i alle intervjuene. Transkriberingen ble gjennomført i løpet av den perioden intervjuene ble gjennomført. Under transkriberingsarbeidet noterte jeg tanker og refleksjoner som oppstod underveis.

Når alt materialet var transkribert leste jeg gjennom flere ganger og benyttet merkepenn i ulike farger hvor jeg hadde en farge for tekst jeg kunne fjerne, en annen for benyttede faguttrykk, en tredje for temaer ut i fra intervjuguiden osv. Deretter fjernet jeg irrelevant tekst og markerte igjen. Videre benyttet jeg tekstbehandlingsprogrammet Word og sorterte innholdet ved «å klippe ut og lime inn» teksten i en tabell utformet slik at kategorier og respondenter ble synliggjort.

Under presentasjon av funn er inndelingen i kategorier gjort etter metoden Dalen (2011) omtaler som tematisering. Metoden innebærer at kategoriene gjenspeiler hovedtemaene i intervjuguiden som igjen er en operasjonalisering av problemstillingen. Tematisering benyttes

også i drøfting av funn i kapittel 5, selv om det her er færre kategorier da dataene i denne prosessen blir mer konsentrert. Kategoriene er her mer direkte knyttet til problemstillingen da det er disponert etter hvilke kunnskaper førskolelærerne uttrykker vedrørende barns litterasitet. Disse kategoriene er valgt med bakgrunn i hva jeg mener er nødvendig å si noe om angående de funnene jeg har gjort. Altså uttalelser, eller uteblivende uttalelser jeg mener belyser førskolelærernes kunnskap om tidlig litterasitet.

I analysen av respondentenes utsagn har jeg, som tidligere omtalt, benyttet en hermeneutisk tilnærming. Dette innebærer at jeg har vekslet mellom bruk av sitater og drøfting og fortolkning av disse. Dette har vært nødvendig for å kunne knytte respondentenes utsagn til teori da de i hovedsak benyttet få eller ingen faguttrykk eller begrunnet utsagn i teori. Et eksempel på dette er: En førskolelærer uttrykte følgende på spørsmål om hvilke konsekvenser hun trodde et dårlig utviklet språk kan ha:

«De som ikke har utviklet språket sitt må jo da ofte ty til andre ting og det er jo da ofte fysisk, noe som igjen blir oppfattet negativt av de andre ungene og det går da utover den sosiale fungeringa da.»

Jeg velger her å tolke dette som at hun mener at et dårlig utviklet språk kan føre til frustrasjon i form av aggressiv atferd og/eller sosial isolasjon.

3.12 Metodiske utfordringer

Metodiske utfordringer i løpet av prosjektet var blant andre tilgang på respondenter. I første omgang var jeg overrasket over at så få responderte positivt på min forespørsel. Videre opplevde jeg det som utfordrende å finne tider til å gjennomføre intervjuene. Samtlige respondenter uttrykte at det var vanskelig å ta seg tid til dette i løpet av arbeidsdagen, da det medførte færre ansatte tilstede sammen med barna på avdelingen de arbeidet på.

Maxwell (2005) advarer mot at teori i forskningssammenheng kan gjøre forskeren blind eller føre han/henne på avveie. Jeg erfarte dette i forbindelse med mitt prosjekt etter å ha lest en artikkel av Fillmore og Snow (2002) som omhandlet fem nødvendige lærerfunksjoner. Med bakgrunn i artikkelen la jeg til et spørsmål i intervjuguiden om betydningen av førskolelærerens allmennkunnskaper for barns læring og utvikling. En betydelig del av intervjuene omhandlet dette spørsmålet uten at det førte til noen informasjon jeg kunne bruke i undersøkelsen. Dette har nok ikke påvirket resultatene i undersøkelsen, men jeg mener det er

relevant å nevne dette som en metodisk erfaring å ta med i eventuelle andre forskningsprosjekter.

Videre opplevde jeg det som utfordrende at respondentene oppfattet spørsmålene så forskjellig. Det samme spørsmålet kunne få veldig ulike svar og jeg måtte ofte omformulere meg. Det kan være at dette skyldes svakheter i intervjuguiden, men denne ble drøftet med veileder i forkant. Jeg erfarte at det var nødvendig å stille flere spørsmål vedrørende det samme temaet for at alle respondentene tilstrekkelig kunne utdype hva de faktisk mente.

Deretter har jeg erfart jeg i større grad bør holde meg innenfor intervjuguidens disposisjon. I løpet av intervjuene pendlet vi mye mellom de ulike temaene i guiden ettersom når det var naturlig for respondenten å berøre områdene. Dette medførte at det var vanskelig under prosessen å analysere dataene og å finne tilbake til hva de ulike hadde svart.

I løpet av arbeidet med innsamlet materiale innså jeg at jeg antakeligvis burde stilt flere oppfølgende spørsmål til respondentenes utsagn. Dette kun gitt et rikere datagrunnlag og flere eksempler og sitater. Begrunnelsen for ikke å stille for mange oppfølgingsspørsmål var å ivareta informanten slik at de ikke skulle føle intervjuet som ubehagelig.

4. Presentasjon av funn

I dette kapittelet presenteres sentrale funn i undersøkelsen. Som nevnt innledningsvis, vil jeg forholde meg til kunnskap som et tredelt fenomen; «å vite at», «å vite hvorfor» og «å vite hvordan». Tekst som er skrevet i anførselstegn og kursiv er sitater eller direkte ord/uttrykk respondentene har benyttet under intervjuene. Sitater som benyttes i rapporten er sitater som er spesielt uttrykksfulle i forhold til temaet, meget representativt for gruppen og/eller tydeliggjør et ytterpunkt. Av hensyn til anonymisering er respondentene omtalt som informant A-E i denne oppgaven. I presentasjonen av funn jeg mener på noen måte kan tolkes som negativt for informantene benyttes av forskningsetiske hensyn ikke bokstaver, men begreper som en, en annen eller lignende.

4.1 Barnehagens viktigste bidrag i barns læring og utvikling

Samtlige av førskolelærerne mente at det viktigste barnehagen kan bidra med i barns læring og utvikling er at barna får en opplevelse av «å bli sett og hørt» av de voksne. De utdyper

videre at dette handler om at de voksne har tid til «å møte» hvert enkelt barn. Førskolelærer A uttrykte dette slik:

«Etter hvert som jeg har jobbet noen år og fått noen refleksjoner og erfaringer så er det det å se barna. Ta vare på dem, gi dem omsorg. Høre på dem, at ungene sitter igjen med en følelse av at her blir de tatt vare på. At det er noen som er glad i dem og har tid til dem, rett og slett.»

Videre uttrykker også alle at de sosiale erfaringene er viktige for barna og understreker betydningen av å være en del av et sosialt fellesskap. Respondent A sa følgende: *«Det er viktig for barn å møte andre barn, være en del av et sosialt fellesskap. Hvordan vi samspiller, føler seg respektert og å være en del av noe større»* og E: *«At barn får mulighet til å leke mye og skape gode relasjoner. Få seg et sosialt nettverk.»*

Tre av respondentene fremhever trygghet og omsorg som avgjørende bidrag. Førskolelærer E mener at barnehagen bør gi erfaringer, utover det sosiale, som gir barna grunnlag for senere og sa:

«Man skal mestre alt fra å være sammen med andre, relasjoner med andre, til å få på seg skoen sjøl. Altså, det er mange store og små ting man skal mestre. Man skal ha med seg en ballast da for på en måte og kunnskap om mange ting – tror jeg.»

Tre av informantene nevner lek i denne sammenheng og ingen berører temaet barns språkutvikling. Angående lek uttrykte førskolelærer C: *«(...) Det er å bli kjørt i barnehagen og henta etter de har handla og se på barne – tv, så er det å legge seg. Så leken stopper litt opp. Så vi må videreføre den på en måte.»*, D: *«(...) mulighet for læring og lek. At barn får mulighet til å leke mye og skape gode relasjoner.»* og A: *«Jeg må si både og – læring og lek, det er jo mye læring i lek selvfølgelig og i frilek også. At ungene leker rundt og får førstehåndsopplevelser.»*

Fire av førskolelærerne ytret bekymring over at det stadig blir flere barn pr ansatt i barnehagene og at dette medfører at de føler utilstrekkelighet i arbeidet sitt. Spesielt i forhold til det «å se hvert enkelt barn» som de anser som barnehagens viktigste bidrag i barns læring og utvikling. Uttalelser knyttet til dette var:

B:

«Det er så mye fokus på at vi skal ha full barnehagedekning og mange unger i barnehagen, ikke flere hender. Jeg føler at jeg gjør ikke jobben min godt nok, jeg får ikke sett alle ungene. Det er en vond følelse for det er det barna trenger.»

A:

«Vi har ikke alltid tid. Skulle hatt mer av det og gjerne to hender ekstra. Men stort sett synes jeg vi klarer egentlig hverdagen helt greit. Det er litt med den tida – på en småbarnsavdeling så er man, følt å si det, men man blir litt sånn etter klokka. For å rekke å gå ut må man gjøre det og da kan det være andre ting man går glipp av i stedet. At man må stadig ta valg da (...).»

E:

«Føler ikke alltid jeg har tid til å se hvert enkelt barn slik jeg ønsker, men man har jo ikke mer tid enn det man har. Det er veldig mange barn på min avdeling så det er nok noen som får mer enn andre. Likevel, vi jobber mye i grupper og da er det lettere og nå frem til alle. Men, barnehagehverdagen er jo veldig styrt av klokka og faste rutiner på en måte.»

«I hvert fall skulle vi hatt en kokk. Det hadde vært veldig deilig at en hadde liksom ansvar for sånne ting da – mat og sånne andre dumme praktiske ting som ødelegger litt av den kontinuiteten man kan ha. Spesielt hvis man holder på med ulike aktiviteter. Tida da går så utrolig fort og det er alltid for liten tid når man driver med noe, føler jeg.»

Den siste førskolelæreren uttalte ikke dette så tydelig, men også hun kunne fortelle om en hektisk hverdag hvor tiden ofte ikke strekker til. Jeg oppfatter her at førskolelærerne først og fremst knytter mangel på ressurser til «hender» og «tid», altså som en praktisk utfordring.

På direkte spørsmål om hva som er det viktigste barnehagen kan forberede barna på før skolestart svarte respondentene veldig ulikt. Respondentene svarte:

A:

«Helt konkret – renslighet, kle på seg selv, sånne praktiske ting da, viktig at det er på plass. Og kanskje ikke forvente at de skulle måtte kunne skrive navnet sitt, men at de kanskje har gjort seg kjent med noen bokstaver. Det går egentlig mer på hvordan man er mot andre og hvordan man skal forholde seg til de andre rundt seg. Altså mer det sosiale da. Selv om det blir helt annerledes å komme i et klasserom hvor de må sitte stille. For vi er jo opptatt av leik, at de skal få tid til å prøve å utfolde seg og bruke seg. Så det å komme inn i et klasserom hvor det da forventes at man skal sitte i ro»

E:

«Jeg er veldig opptatt av holdninger og verdier. At de veit litt hvem dem er sjøl – at de kommer ut her og har erfart å bli sett og hørt slik at de har fått styrket sin selvtillit. En del sånne grunnleggende ting som er erfart gjennom alle barnehageåra også har du

da det siste året som man kan gå litt mer inn på sånne skoleting da. Lære – ja, bokstaver og sånn, men det er egentlig ikke det viktigste. Det viktigste er at de blir sett og hørt for det de er. At de er, ja, selvsikre.»

C:

«At de har en god sosial kompetanse, at de har en god dose med selvtillit, at de tør å fortelle no. Tørre å si fra om ubehageligheter. Selvtendighet – dette klarer jeg, dette er jeg flink til og. Viktig at de klarer å kle seg sjøl. Sånne elementære ting bør ligge inne. Kunne tørre å si fra at de må på do. Vaske hender, finne frem matpakka og...Det ække viktig, men tror det gir en god følelse for en sjøl –å kunne skrive navnet sitt. Bruke litt tid på det at de kanskje lærer seg å skrive navnet sitt. Og hvor mange år jeg er og adressen synes jeg er viktig. Og det å lytte til andre – den sosiale biten og respektere andre mennesker. De bør også ha en ryggrad at de tør å si fra. At de har en god bit med selvtillit når de begynner»

D:

«Viktigst er nok det å vite at man kan mestre hvis man øver nok. Alle vil jo møte motstand gjennom livet og ikke få til med en gang. Jeg tror det er viktig at barnehagen ikke syr puter under armene på ungene som foreldrene ofte gjør. At vi faktisk setter noen krav til dem som faktisk får dem til å skjønne at om du prøver får du det faktisk til. Det gjelder i alt, det gjelder i samspill med andre det gjelder alt fra å kle på seg til å fikse 3+3 liksom.»

Førskolelærer B uttalte: *«Ta i mot beskjeder er fokuset i førskoletreninga – fordi det er det som skjer i skolen.»*

Ingen fremhevet språkmestring som et viktig kompetanseområde i forbindelse med skolestart.

4. 2 Hvordan lærer barn?

Alle førskolelærerne viste usikkerhet og nølte når de skulle si noe om hvordan de mener barn lærer, og de brukte få eller ingen faguttrykk. Samtlige vektla betydningen av at barn trenger konkrete erfaringer for å lære og at det er viktig å ta utgangspunkt i barnas interesser. En av informantene nevnte også at gjentakelse var viktig. En annen fremhevet at det er viktig at barn bruker flere sanser i læreprosesser. Eksempler på svar som kom frem er; *«Barn lærer på ulike plan»*, *«Det å ta tak i det barna er opptatt av, og formidle dette videre. Jeg tenker at her er det mye læring»*, *«Barn lærer ved å være i samspill med andre»* og *«Barn lærer jo hele tida»*. Kun førskolelærer A og D nevnte lek i sammenheng med barns læring. A i forbindelse med at barna bør få *«leke ut»* det de opplever, og D kunne fortelle at de på småbarnsavdelingen brukte leken bevisst i temaarbeid som for eksempel *«å krabbe på gulvet og leke sau»* når de hadde bondegårdsdyr som tema.

Når det kommer til hvor kunnskap om barns læring er ervervet kunne en huske noe fra utdanningen om dette temaet. Hun husket at de hadde hatt om Vygotsky og Piagets teorier om læring i pedagogikkfaget, men ingen detaljer utover «*det her med språk og tanke og sånn*» som hun selv uttalte. De øvrige fortalte at de hadde hatt om læring, men at de ikke husket noe særlig fra det. For øvrig mente alle at hovedtyngden av deres kompetanse er tilegnet i løpet av arbeidslivet, selv om høyskolen hadde vært nyttig. To var veldig tydelige på at de ikke helt husket hva de hadde lært på høyskolen i det hele tatt, sett bort fra generell allmennkunnskap og fysisk fostring. Likevel hevdet begge å merke stor forskjell på sin egen kunnskap kontra personer uten formell pedagogisk utdanning. Som informant C uttalte; «*det ligger liksom bare under huden på meg*».

Samtlige førskolelærere uttalte flere ganger under intervjuene at det er viktig å ta utgangspunkt i barnas interesser i barnehagen. Det «*å møte barn der de er*» og «*å se enkeltbarnet*» var uttrykk som alle gjentok flere ganger i løpet av intervjuene. De begrunnet dette med barnas motivasjon og engasjement. Kun førskolelærer E knyttet dette til en viss grad til læringsbegrepet ved å si:

«De lærer jo hele tida, men mest igjennom å gjøre. Være med og være aktive. Være nysgjerrige og være med der det skjer. At vi klarer å legge opp ting for å skape den nysgjerrigheten, for det er da barn lærer fortest og best. At de lærer ut fra hva de sjøl er opptatt av.»

På oppfølgings spørsmål om hvordan de vet «*hvor barna er*» mente alle at dette kunne de finne ut ved å bli godt kjent med barna, følge med det de gjør og igjen det «*å se enkeltbarnet*». De brukte ikke begrepet observasjon, men jeg oppfattet at det var det de mente. Ingen av førskolelærerne var for å kartlegge alle barn i barnehagen og uttrykte motstand mot dette. Denne motstanden ble av samtlige begrunnet i bortkastet tid og ressurser. Førskolelærer C begrunnet også motstanden i at det må være «*rom for*» forskjelligheter uten at dette skal oppfattes som mangler hos barna. Hun eksemplifiserte dette med følgende:

«Så mangler barnet kanskje det å kunne hinke på ett ben. Jeg mener «What so», gjør det no da? Skal vi begynne å øve med Leo da – at han skal hinke rundt barnehagen her 14 ganger hver dag for at han skal lære å hinke? Hvorfor skal han lære å hinke da – han er bare 4 år. Kanskje han hinker som en gud når han er 10? Altså, ikke sant man blir så fokusert på alle de hullene de mangler. Gjør det noe da? Hvis det er et normalt fungerende barn – jeg er så opptatt av at unger er så forskjellige og det skal de få lov til å være.»

Likevel mente alle respondentene at kartlegging kunne være et «*nyttig verktøy*» i arbeidet med barn som strever med områder i sin utvikling. De mente også at det som oftest er lett å finne ut hvilke barn dette er. «*Det er bare sånn man ser etter mange års erfaring med barn*», uttrykte førskolelærer B. De fire andre uttrykte lignende synspunkt. Samtlige nevnte i denne forbindelse språkkartleggingsverktøyet TRAS og at dette verktøyet benyttes overfor barn som «*sliter*» med språket. Resultatet av denne kartleggingen blir ikke av noen benyttet som grunnlag for språkstimulering, men som videre henvisning til logoped.

4.3 Læringens plass i barnehagen

Tre av respondentene synes det er positivt at barnehagen nå er underlagt kunnskapsdepartementet. De uttrykte følgende:

C:

«Jeg føler at det har høyna barnehagen egentlig, så jeg ser ikke det som noe negativt. Mer som positivt også i forhold til at man har klart å løfte førskolelæreryrket opp til et høyere nivå. I samfunnet, at man er mer respektert. Jobber i barnehage og jobber med barn og lek, ja, men man klarer å synliggjøre at ting har blitt viktigere. I hvert fall mer bevisst på at dette er en pedagogisk institusjon faktisk. Og press fra samfunnet utad – du blir litt mer bevisst på hva du gjør. Jeg tror det er litt sunt jeg. Det får opp øya for hva vi driver med.»

E:

«Det tror jeg er lurt og bra for barn lærer jo veldig mye de første åra.»

D:

«Veldig bra, endelig. For det er jo det det er og har vært det hele veien og blir det i større og større grad. De aller fleste barn går i barnehage, og jeg tror det er forskning som sier at det er forskjell på barnehagebarn og ikke- barnehagebarn på skolen for eksempel. Det betyr jo, håper jeg, at barnehagen lærer barna noe som de som er hjemme ikke får. Barns læring begynner jo når de er bitte, bitte små. Jeg tenker at det er viktig at det settes krav til barnehagen fordi vi har så stor innvirkning på barns liv. Hvem som helst kan ikke jobbe i barnehage. Det er viktig at det settes krav til de som jobber der. At de er bevisste på hva de holder på med og hvilken innvirkning de har på barns liv.»

Respondent A og B var skeptiske til en slik overflytting og uttalte følgende;

A:

«Det spørres hva det innebærer, jeg er nok en som synes barn skal få være barn, men igjen at sånn som det er nå at man har førskoletrening med førskolebarna som snart skal begynne med noe annet, det ser jeg ikke noe negativt i. Men at barnehagen skal bli enda mer målrettet eventuelt, mer systemer, kartlegging hvis det er det det er snakk om så – det synes jeg blir litt feil igjen. Barn skal få være barn sånn i utgangspunktet.»

B:

«Jeg liker det ikke helt tror jeg – jeg tror at det er viktig at vi har... Nei, jeg synes barndom skal få være barndom og at den skal være full av lek og at de skal få dekket disse grunnleggende behovene sine som er så viktig for videre utvikling. Med utdanning oppi hodet mitt tenker jeg mer fag, mer krav. Vi får mer, det skal følges opp mer, for meg høres det ikke bra ut. De er barn enda, og det at det stilles så mye krav til oss i barnehagen og personalet og. Det er så mye som skal følges opp og vi når ikke med det. Når jeg tenker i den retning tenker jeg det blir feil. Vi er en barnehage tenker jeg, vi må skille.»

Alle mente at barnehagen er en læringsinstitusjon og at barn lærer hele tiden i alt de gjør, men fremhever ikke støtte til barns læring som en av barnehagens viktigste oppgaver.

4. 4 Betydningen av barns språkutvikling

På spørsmål om hvilken betydning de mente språkarbeid har i barnehagen svarte samtlige de mente at dette er en viktig del av arbeidet i barnehagen og barns utvikling. Ingen nevnte på eget initiativ at språkmestring har betydning for senere lese- og skriveutvikling. Begrunnelsene for at språkmestring er så viktig omhandlet i følge alle hovedsakelig sosial fungering ved at språk er et middel for å kommunisere med andre. Eksempler på uttalelser i forbindelse med dette er:

A:

«Det er jo viktig å kunne kommunisere med andre. Jo tidligere man forstår – eller det er jo ikke bare uttalen, men hele kroppen og kroppsspråk som er en viktig del av det. Men det å bli forstått av andre er jo ganske viktig for samspillet med de rundt deg. Gi uttrykk for ønsker og tanker.»

D:

«Jeg tror det er veldig viktig. Det er jo en forutsetning for å kommunisere og ha samspill med andre mennesker.»

C:

«Det er viktig. Det er jo kommunikasjonen deres på en måte. Språket er jo en måte for dem å gi uttrykk på verbalt utenom kroppsspråket.»

E:

«Veldig mye, for språket er et redskap man må ha for å komme seg videre. For å fungere best mulig er det jo veldig viktig. For å fungere i forhold til andre og det er jo veldig viktig for utviklingen generelt.»

På direkte spørsmål om hvilke konsekvenser de mener et dårlig utviklet språk kan ha, gjaldt samtlige av svarene frustrasjon i form av aggressiv atferd og/eller sosial isolasjon. Som førskolelærer E og C uttrykte det;

E:

«De som ikke har utviklet språket sitt må jo da ofte ty til andre ting og det er jo da ofte fysisk, noe som igjen blir oppfattet negativt av de andre ungene og det går da utover den sosiale fungeringa da.»

C:

«(...) hvilke konsekvenser kan det oftest få når barn ikke snakker på en måte. Det er jo mange grunner til det. Vi har jo en som har kutta den der (peker under tungen sin), hadde for stram sånn der, tungestreng. Han har atferd som er veldig spesiell. Og jeg trekker jo det tilbake i forhold til språket igjen da. For han, på grunn av lite språk, har lagt seg til en del andre måter å kommunisere på som er litt uheldig.»

«(...) innpass hos andre barn, misforståelser, konflikter, ofte mangel på sosial kompetanse. Alltid den som blir tilsidesatt, vanskeligheter med å bryte, eller komme inn i en lek på en god måte. Brauter seg vei, lager mye uro. Får et negativt stempel. Jeg tror det kan få store konsekvenser hvis man ikke tar tak i det når de er små. For det er så – unger er jo sosiale individer og når de alltid blir ekskludert fordi du ikke blir forstått. Den frustrasjonen.»

Førskolelærer E hevdet også at konsekvensene kunne være at det kunne få negative følger for barnas faglig fungering i skolen og sa følgende:

«På lang sikt, det blir vel vanskelig på skolen vil jeg tru. Om de utvikler et dårlig språk så .. hele livet handler jo om å lære, lese og forstå, og fungere i samfunnet ut i fra normer og... ja, alt læres jo ut i fra kommunikasjon, eller forståelse da. Og hvis man er nysgjerrig på språket og lærer seg det så har man kanskje lettere for å knekke lesekode som igjen gjør det lettere å tilegne seg kunnskap da. Så det er jo ganske viktig langsiktig også. At man kanskje utvikler sånne sosiale avvik da hvis man blir hengende veldig etter eller.»

På direkte spørsmål om de tror det er sammenheng mellom barnets språkferdigheter og senere lese- og skriveutvikling svarte to av informantene. De øvrige var usikre angående dette.

Samtlige begynte i forbindelse med dette spørsmålet å fortelle konkret om hvordan de arbeidet med språk. Jeg oppfattet det slik at det var mer komfortabelt for dem å fortelle om sin kunnskap om «å vite hvordan» fremfor «å vite at» og «å vite hvorfor».

4. 5 Kunnskaper om utvikling av barns språk

Alle informantene omtalte språk som et middel for kommunikasjon med omverden. Fire var opptatte av at barn også bruker non-verbal kommunikasjon ved å formidle lignende utsagn som førskolelærer C; «*barn har tusen språk*». Førskolelærer D uttalte følgende på spørsmålet om hva hun legger i barns språkutvikling:

«Språk er ikke bare ord, det er så mye mer enn det. Hva vi viser med kroppen vår og blikket vårt og pusten vår og gestikulering og alt vi gjør med kroppen vår. Når vi vil formidle noe eller når vi tar i mot no. Om vi er avsender eller mottaker på en måte så bruker vi hele kroppen og det er veldig, veldig, veldig tydelig på de minste barna som ikke har ord. For de sier ufattelig mye uten å nødvendigvis si det med ord. Det verste uttrykket jeg vet «de kan ikke snakke» jo, de snakker hele tida, men de snakker ikke med ord. Man må bare se hvordan de snakker, være oppmerksomme på de måtene de snakker på. Barn helt fra de er nyfødte sier jo ganske klart fra hva de vil, hva de ønsker og hva som er greit og godt og ikke godt.»

Og førskolelærer E svarte følgende:

«Det handler om alt fra øyekontakt, babling til utvikling av språk. Det er ikke bare språk, men er på en måte evnen til kommunikasjon da. Så det har man jo helt fra begynnelsen selvfølgelig.»

Disse fire understreket betydningen av at førskolelærere bør være meget oppmerksomme og lydhøre for denne uttrykksformen. Den femte utdypet ikke nærmere hva hun legger i barns språk.

To førskolelærere mente de hadde hatt mye om barns utvikling av språk i utdanninga si. De tre øvrige husket ikke. Samtlige kunne huske at det lå under Norskfaget, en mente også de hadde hatt om det i pedagogikkfaget. En mente de hadde hatt mye om temaet og uttrykte det slik; «*Jeg synes vi hadde ganske mye egentlig jeg – den var ganske tykk den boka, jeg har den hjemme enda*». Ingen kunne huske eksakt hva de lærte om språk, men fire husket at hovedtyngden i norskfaget omhandlet analyse av barnebøker. En førskolelærer uttrykte følgende:

«Jeg husker norskfaget generelt. Jeg husker læreren og hennes flott klær, også disse barnebøkene vi skulle analysere. Det er der inntrykket sitter igjen. Vi hadde en stor bok som handlet om barns språkutvikling, men jeg kan ikke huske det gjorde særlig inntrykk altså. Jeg hadde ikke noe erfaring fra barnehage når jeg begynte å studere så dette interesserte meg ikke så veldig egentlig. Språkutvikling var ikke noe spennende – jeg skjønnte vel egentlig ikke betydningen av det. Nei, det jeg husker er analysen av barnebøker rett og slett.»

Alle førskolelærerne mente at barn lærer språk ved å være i samtale med andre. Eksempler på om dette er følgende:

B:

«Jeg tror det er veldig viktig med bevisste voksne rundt seg, som språkmodeller. Være tydelige og konkrete. Et språkstimulerende miljø, viktig med den her voksenkontakten. At ikke det er for mange barn da – at vi føler at vi når over alle. At når barn kommer til oss at vi har tid til å snakke med de, svare på spørsmål og undre oss sammen med de. Jeg tror at mye av språkstimuleringa skjer gjennom det – og i samspill med andre barn selvfølgelig.»

C:

«Ved at de er i dialog, eller har noen rundt seg som snakker med de. Og synliggjør ting. Ta en dialog med de og ikke bare stå å gi beskjeder. Ikke bare snu seg vekk å tro at ungene har fått med seg det du har sagt. Asså man lærer språket ved å bruke språket.»

E:

«De lærer det ved sosial omgang med andre. Gjennom kommunikasjon da – de skal prøve å oppnå kontakt eller formidle noe da. Også lærer de da selvfølgelig av omgivelsene. De blir stimulert da av mamma og pappa da som regel da.»

Førskolelærerne viste generell usikkerhet i forhold til spørsmål rundt dette ved å bruke lang tid på å tenke før de svarte. De stoppet stadig opp og begynte på nye setninger. Selv om førskolelærerne tidligere understreket betydningen av barns aktive deltakelse for å lære, var det kun førskolelærer C som fremhevet dette i forbindelse med læring av språk ved å uttale at «barn lærer språk ved å bruke språket». Jeg velger likevel å tro at de er innforstått med at barn må delta aktivt språklig for å utvikle sitt språk.

Tre nevnte at barn trengte konkrete erfaringer for å lære språk. To nevnte dette som oppramsing, men førskolelærer A uttalte det slik;

«(...) og igjen om du har konkrete ting. For eksempel når du sitter i samling at du bruker konkrete ting de kan feste blikket på også bruke ordet. Det er i hvert fall viktig inne hos oss da som jobber med små at de ser de konkrete tingene at det ikke bare er ord som flyter rundt. Det bør være noe konkret å feste blikket på også da.»

Mange av førskolelærernes uttalelser om hvordan barn lærer språk kom frem under intervju spørsmål vedrørende hvordan respondentene tilrettelegger og stimulerer barns språkutvikling. Her uttrykte ytterligere to at de mente konkreter er viktige i språkarbeid og samtlig at de legger vekt på å ordsette ting og handlinger i sitt arbeid. To uttrykte også her at de mente gjentakelse er viktig. Utdyping og eksemplifisering av dette gjøres under eget kapittel om hvordan førskolelærerne tilrettelegger for og stimulerer barns språkutvikling. Jeg tolker dette slik at førskolelærerne innehar kunnskap om disse områdene, og at det er lettere for dem å uttrykke dette når de forteller om hvordan de gjør ting i barnehagen.

De mener det er viktig at førskolelærere har kunnskap om barns normale språkutvikling, oppdage avvik og å kunne legge til rette for et språkstimulerende miljø. Samtlige mente at dette er områder de ønsket å vite mer om. Ingen mente det var viktig å kunne normalutvikling «*på rams*», men de mente at de fort oppdaget det dersom barn «*sliter med språket*». Samtlige kunne også tilføye at det er viktig å sette inn tiltak tidlig ved forsinket språkutvikling og at de da henviste barna videre til logoped. To av førskolelærerne hadde hørt om St.meld.nr.30 – tidlig innsats, men ingen visste hva denne innebærer.

Fire av respondentene understreket at språkforståelsen var det viktigste vedrørende barns språkmestring. Førskolelærer B uttrykte det slik; «*det hjelper ikke hvor mange ord dem kan si dersom de ikke vet hva det betyr da. Det er forskjell på antall ord og antall begreper.* Førskolelærer C sa følgende:

«Også at de har en god – om de prater litt utydelig eller mangler en L(R) eller no er ikke så viktig for meg, men at de har språkforståelsen. Den er kanskje mer viktig. Har de ikke språkforståelsen så er det jo skremmende. For eksempel om det er noen barn som ikke har språket helt inne verbalt – så i hvert fall at de har en forståelse for språket. For eksempel, nå er det snart jul – at det da ikke er gummihjul, men at det nå faktisk snart er jul. Atte dyr hører til forskjellige klasser da kategorisere – hvordan du snakker – kan du legge alle dyrene oppi den kassa? Hva er hester ikke sant? Og preposisjonene bør de også kunne. Over og under, ved siden av og midten. I hvert fall en begynnende erfaring på det.»

4. 6 Forholdet mellom språk og lese- og skriveprosessen

Fire av informantene ga ikke uoppfordret uttrykk for at det er noen sammenheng mellom barns språkmestring og senere lese- og skriveutvikling. Som tidligere eksemplifisert uttalte E i forbindelse med langtidsvirkning av dårlig språk at «*(...) hvis man er nysgjerrig på språket og lærer seg det, så har man kanskje lettere for å knekke lesekoden (...)*». Førskolelærer C

uttalte noe som kunne tyde på at hun hadde forsøkt å reflektere over dette ved å si: «*barn lærer jo egentlig å lese fra de blir født – de leser jo verden*». Etterpå la hun til at nå følte hun at hun var på «*tynn is*» for dette kunne hun lite om.

På direkte om spørsmål om sammenheng mellom barnehagebarns språk og senere lese- og skriveutvikling nevnte samtlige at lesing av bøker var viktig for språkutviklingen og for senere lese- og skriveutvikling. Ingen berørte hvilke språklige faktorer som har betydning for denne utviklingen, eller hvilke forutsetninger som må være tilstede for å lære og lese.

4. 7 Språklig kompetanse hos barn

Respondentene hadde ulike meninger om hvilken språklig kompetanse barn bør ha når de går ut av barnehagen. Dette var et spørsmål de ikke hadde reflektert noe særlig over, men samtlige mente at barna bør kunne føre en «*normal*» samtale med andre når de begynner på skolen. Fire av disse konkretiserte med at barna bør kunne fortelle om seg selv og for eksempel fortelle hva de gjorde i går. Tre av førskolelærere uttrykte at de synes språket nesten må «*være på plass*» ved skolestart.

Fire av respondentene nevnte at det å ha god språkforståelse er det viktigste, og to av disse nevnte at barna burde inneha «*et sett med begreper*» som gjør dem forberedt på aktiviteter i skolen. Disse to nevnte her som et eksempel matematiske begreper. Førskolelærer E mente det at det er lett å bli «*lurt av*» barna ved at de fremstår som sterkere språklig enn det de er; «*Det er jo barn som er veldig kjappe til å herme etter ord. Da tenker man kanskje at de har et veldig godt ordforråd, men så finner man ut at språkforståelsen ikke er like bra*».

En av respondentene mente det var viktig at barn hadde en «*grei uttale*». Tre hevdet at dette var mindre viktig. Den siste nevnte ingen ting om uttale.

4. 8 Sammenheng mellom barnehagen og senere lese- og skriveutvikling

Ingen av respondentene kom på eget initiativ inn på sammenhengen mellom barnehagen og senere lese- og skriveutvikling, men samtlige mente det kunne ha betydning når jeg spurte direkte om dette. To av disse fremhevet da igjen betydningen av god språkforståelse, men gikk ikke i dybden på hvorfor. Forklaringene ble noe overflatiske som for eksempel forklaringen fra førskolelærer C; «*Jo mer forståelse barn har om kommunikasjon og samspill med andre mennesker, jo mer forutsetninger har de for å lese og skrive, tror jeg*».

Samtlige nevnte også bøker og alfabetkunnskap i denne sammenheng og mente barnehagen har en viktig oppgave i å gjøre barn nysgjerrige på bokstaver og tekst. Kun to nevnte at høytlesning kunne gi barn forståelse av at det er sammenheng mellom tale og tekst. Førskolelærer D uttrykte det slik: *«Jeg synes det er viktig at de skjønner at det står noen bokstaver der som gjør at jeg leser det jeg leser»* og førskolelærer E slik:

«Det tror jeg er viktig for mange ting, i forhold til det å lytte, lære og få med seg innholdet. Språket og teksten i boka – at de på en måte ser sammenhengen mellom det muntlige og det skriftlige da.»

To av informantene fremhevet også at det å lese bøker styrker barns ordforråd ved at det i tekst ofte brukes andre ord enn i dagligtale. Førskolelærer D uttalte:

«(...) det å bli presentert for ord vi nødvendigvis ikke sier. Det å kjenne til ord som ikke nære personer nødvendigvis ikke bruker i hverdagen. Dette gjelder jo spesielt litt større barn. Hvis man for eksempel – det å bruke – lese bøker for større barn hvor det dukker opp ord som de aldri har hørt om. Og det å forske på, hva er det ordet for noe da, eller hva det betyr? Hva er en skrepp i Askeladden liksom?»

På spørsmål om de tror ordforråd har betydning for lese- og skriveutviklingen svarte en førskolelærer ja, tre kanskje og en trodde ikke det hadde noe særlig betydning. Sistnevnte uttrykte; *«Det å lære å lese er jo en prosess man skal igjennom og når man er klar for den, tar man den, tenker jeg da»*.

4.10 Betydning av sosial bakgrunn

Samtlige informanter mente sosial bakgrunn har betydning for barns læring og utvikling. To hevdet forskjellen som oftest omfattet språk og atferd. Ingen uttrykte barnehagens konkrete oppgave knyttet til sosial utjevning, men understreket igjen betydningen av *«å møte barna der de er»*. Videre fremhevet alle igjen at det er viktig å bli godt kjent med barna og akseptere at barn er forskjellige. Førskolelærer E sa hun er opptatt av at alle barn skal få *«samme mulighet»* i barnehagen og at det innebærer at man må ta hensyn til den *«bagasjen»* ungene har med seg. Ingen nevnte i denne sammenheng barnehagens rolle i forebyggende arbeid.

4.11 Tilrettelegging for og stimulering av barns språkutvikling

I første omgang forbandt samtlige av førskolelærerne tilrettelegging og stimulering av barns språkutvikling med det å tilrettelegge for barn med språkvansker i form av språkgrupper eller lignende. Ved ytterligere konkretisering av spørsmålet kunne alle fortelle at det viktigste de

gjør for å fremme alle barns språkutvikling er å snakke med dem. I forbindelse med dette understreket de igjen betydningen av å kunne være tilgjengelige og å ta seg tid til å se hvert enkelt barn. På spørsmål om samtalens betydning i barnehagen mente alle at den var «*utrolig viktig*» og at førskolelære her har en viktig oppgave. To benyttet begrepet dialog, men fremhevet ikke barnas rolle i denne. To andre understreket betydningen av å snakke «*med barn, ikke til*». Fire av respondentene fremhevet at den viktigste delen av samtalene omhandlet den voksne som rollemodell for barna. Alle informantene sa at en viktig del av tilrettelegging for språkutvikling og læring generelt var å være «*lyttende*» og «*undrende*» voksne sammen med barn. Disse begrepene ble hyppig uttalt under intervjuene. Som førskolelærer B uttalte det; «*vi må forske og undre oss sammen med barna*» og informant C; «*vi må ikke alltid ha et fasitsvar, det er om å gjøre å finne svar sammen*».

Undersøkelsen viser at ingen av informantene bruker samtalen systematisk i sitt arbeid. Førskolelærer B og E kunne fortelle at de ofte snakker om samtalen på avdelingene, men da først og fremst i forhold til det å møte barna anerkjennende og hensiktsmessig i konflikthåndtering eller atferdsregulering. En kunne også fortelle at de hadde «*møter*» med førskolebarna hvor de tok opp ulike ting, men språkutvikling var ikke et uttalt mål i disse møtene.

Samtlige av respondentene kunne meddele at de mente det er viktig at de voksne ordsetter ting og handlinger i samspill med barna og å være tydelige. Det kom frem flere eksempler på dette i intervjuene, noen av dem er: C, «*at vi er tydelige når vi snakker til de og benevner ting for ungene som for eksempel, kan du gi meg den gule blyanten din?*» og A «*altså, vi setter ikke bare den på bordet, men den gule koppen med vann i*» og «*nå skal jeg sette på kaffeaktreren*». Videre nevnte tre av førskolelærerne at det var viktig å gjenta mange ganger for at barna skulle lære nye ord. Førskolelærer B sa: «*Man gjentar, veldig viktig med gjentakelse*», førskolelærer D sa: «*Jeg har sett viktigheten av å repetere ting en million ganger. For små barn, når de får det skikkelig inn under huden. Det er da de begynner å synes det er gøy*» og førskolelærer C slik: «*(...) Nå skal vi knyte skoa di og gjentakelse, gjentakelse og gjentakelse.*».

Alle respondentene fremhevet hverdagen, spesielt rutinesituasjoner, som viktige læringsarenaer for språk og uttrykte på ulike måter at førskolelærere jobber med språk hele tiden. Førskolelærer A sa; «*Jeg er i hvert fall opptatt av inne hos meg at vi bruker språket,*

benevner alt vi gjør i hverdagen.» og C uttrykte dette slik; «vi jobber jo med språk hele tida, vi må bare være bevisste på at det er det vi gjør». Førskolelærer D sa det slik; «All prat er bra, jo mer jo bedre».

Det å ta utgangspunkt i barnas interesser og initiativ var også noe som kom frem hos alle respondentene, igjen begrunnet de dette med engasjement og motivasjon og ikke med bakgrunn i læringsteori. Respondent A og C uttrykte følgende:

C:

«(...) man må jo vekke en interesse for at det skal være gøy, og da kan man bygge videre på det. Og det er ikke alle som synes det er gøy eller kjempemorsomt å tegne, men de kan ha en annen interesse. Det er i hvert fall min intuisjon at man må vise barn og legge til rette for at de kan få interessen.»

A:

«Men at man da ikke skal gjøre det kjedelig – at man da tenker litt over hvordan man legger ting fram for barna. At det skal være en interesse, at det skal være noe gøy. Ikke noe man må, men noe som er morsomt og positivt.»

Samtlige av førskolelærerne sier de benytter konkreter i arbeid med barns språk. Eksempler på uttalelser om dette er redegjort for under kapittelet hvordan barn lærer språk. Videre fremhevet fire Snakkepakken (2013) som et nyttig verktøy i deres arbeid med barns språk. Samtlige av disse fire benytter denne ukentlig og en kunne fortelle at hun benytter den daglig. På slutten av intervjuet la respondent B også til at hun benyttet BU- modellen (Nyborg, 1994) i førskoletreningen, men sa hun ikke benytter modellene «slavisk». Hennes utsagn var:

«Vi jobber med begrepskofferten, eller BU-modellen da. Den er fantastisk. Det er jo med anbefaling fra skolen. Om disse begrepene sitter går alt så mye enklere på skolen. Jeg bruker den masse. Har førskoletrening med den også, jeg. Jeg bruker den ikke sånn slavisk og systematisk, men jeg henter ideer derfra - den er gull verdt.»

Fire av førskolelærerne nevnte samlingsstunder som arena for å arbeide med språk, men kun førskolelærer A og E sa noe om hvordan. E fortalte at de her leser bøker, synger, samtaler og har som «fast innslag» å gjøre noen munnmotoriske øvelser for å styrke munnmuskulaturen med hensyn til barnas uttale. Respondent A sa at hun bevisst tok med seg konkreter i samlingsstunden og uttrykte følgende: «For eksempel når du sitter i samling at du bruker konkrete ting de kan feste blikket på og så bruke ordet». Sang og drama ble nevnt som arbeid med språk av to førskolelærere. Samtlige nevnte høytlesning i denne sammenheng. Respondentens utsagn angående høytlesning presenteres nærmere under neste kategori.

Ingen av informantene nevner temaarbeid uoppfordret i løpet av intervjuet. På spørsmål om hvilket forhold de har til temaarbeid svarer samtlige at de tror det er bra for barna. Deres hovedargument for temaarbeid er at da får de gått i dybden på ulike områder. Førskolelærer D utdyper at det er først når man kommer i dybden på ulike fenomener at kunnskapen «*sitter*» hos barna eller «*den kommer under huden på dem*», som A uttalte. Førskolelærer C mener at dette arbeidet konkret øker barns ordforråd. Det som er bemerkelsesverdig med sistnevnte er at hun utenom dette ikke omtaler ordforråd som et spesielt viktig arbeidsområde.

Kun en respondent nevnte uoppfordret lek med språket som en språkstimulerende aktivitet. Hun fortalte at de pleier å klappe ord og å finne ord som rimer. Hun fortalte også at hun helt bevisst er nysgjerrig sammen med barna rundt nye ord. For eksempel «*bålpanne, ja, er ikke det et rart ord. Er det noe dere har hørt før?*». Ved direkte spørsmål om bruk av rim og regler svarte ytterligere en at å rime er noe de pleier å gjøre spontant i ulike situasjoner, men ikke som organisert aktivitet. Regler bruker de som bordvers og i samlingsstunden. En annen svarte «*Ikke noe bevisst, men likevel er det – det er så naturlig, det bare kommer. Vi setter oss ned og synger, så da kommer det bare.*».

Det er kun en av førskolelærere som forteller inngående om arbeid med skrift i forbindelse med barns språktilegnelse. Av strukturelle årsaker omtales dette under egen kategori.

4.12 Høytlesning

Samtlige nevnte lesing av bøker som en viktig del av deres språkarbeid. Begrunnelsen for dette var noe ulike, men alle mener at bøker er et godt grunnlag for samtale omkring bokens innhold og bilder. Når det kommer til erfaring med tekst i bøker var det, som nevnt, kun førskolelærer D og E som nevnte at bøker gir erfaring med at tale kan nedfelles i skrift. Samtlige mente likevel at bøker kunne fremme interessen for skriftspråket, og D mener at bøker fremmer interesse for språket. Respondentene B, C og D fremhevet at barna får utviklet sin fantasi ved høytlesning. Respondentene E «*trodde kanskje*» det kunne ha betydning for senere skolegang og uttrykte følgende:

«Jeg tror det er viktig i forhold til senere skolegang, at man lærer seg å lese noen bokstaver og sånn. Det er nok viktig for alt det som kommer etterpå og alt det man skal igjennom.»

Tre av førskolelærerne fremhevet at barn bør lære hvordan man behandler bøker, nærmere bestemt å ta godt vare på dem. Førskolelærer D uttrykte: «Jeg har vært masse på biblioteket med 1 og 2 åringer. Det er masse læring i dette. Hvordan vi behandler bøker, disse bare låner vi og må levere de tilbake osv. B sa følgende: «vi jobber mye med hvordan vi bruker en bok, at man ikke står på den og river i den.». Videre uttrykte førskolelærer C:

«De tar bøker og slenger de rundt og trækker på dem. Før hadde vi eget bibliotek og bar de som gull. Også bytta vi ut bøker annenhver uke. Og liksom lånte de – og brukte bøker hver eneste dag. Dette er ting jeg synes vi bør ta tak i.»

Selv om samtlige mente bøker var viktig var det kun en av informantene som kunne fortelle at de leste for barna daglig og det også flere ganger. Øvrige mente de leser flere ganger i løpet av en uke, men kunne ikke anslå noe eksakt. Hvordan de gjennomfører høytlesing varierer for alle respondentene. Det kan være på initiativ fra barna eller som en felles aktivitet rundt for eksempel samlingsstund eller måltid. Ingen har noe system på hvilke barn som deltar i høytlesning, da aktiviteten foregår tilfeldig. Førskolelærer B og E kunne fortelle at de har bøkene lett tilgjengelig for barna slik at de kan hente bøker selv, men det var ikke den samme førskolelæreren som fortalte at de leser hver dag.

Alle respondentene sa de synes de leser for lite for barna, og alle vil gjerne «ta tak» i dette. De to respondentene som arbeider i åpen barnehage ga mest uttrykk for at høytlesning er vanskelig å gjennomføre da samtlige av bøkene er lokalisert på et eget «språkrom» og at de ikke har en egen avdeling som er sin. Begge fortalte at dette er en utfordring barnehagen nå arbeider med å løse.

4.13 Lese- og skriveforberedende aktiviteter

Kun intervjuperson E nevnte aktiviteter med skrift og tekst som en del av arbeidet med og tilrettelegging for barns språktilegnelse. Hun fortalte at de ofte skriver ned små daglige hendelser barna deltar i og henger dette opp på veggen. Barna er også deltagende i å skrive dagrapporter på en tavle i garderoben - barna dikterer og de voksne skriver. Hun fortalte også at de har hele alfabetet hengende på veggen på kjøkkenet, lekekasser er navnet med innholdet og navnene til barna er limt på deres garderobeplasser. Førskolelæreren sa erfarer at barna er veldig opptatt av det de voksne skriver og bokstaver generelt, spesielt de små fortellingene om dagligdagse hendelser. Barna ønsker at disse leses flere ganger hver dag. Hun begrunner

gjennomføringen av disse aktivitetene med følgende; *«alle sånne ting er vel i hvert fall med på å gjøre dem litt nysgjerrige da, på bokstaver og hva dem kan brukes til»*.

Ved direkte spørsmål om det var aktiviteter i barnehagen de mente hadde betydning for senere lese- og skriveferdighet svarte fire respondenter at generelt språkarbeid er viktig. Fire nevnte også det å bruke skrift og bokstaver med barna. Ytterligere en respondent fortalte at de har alfabetet hengende oppe på veggen på avdelingen. Fire merker hyllene med barnas navn. Alle mente at alfabetkunnskap har betydning for senere lese- og skriveutvikling, men ingen kunne utdype hvorfor. Igjen uttrykte samtlige at tilnærming til bokstaver og tekst også må ta utgangspunkt i barnas initiativ og interesser.

4.14 Barn som strever med språket

Respondentene mente de fort kan finne ut hvilke barn som strever med språket på samme måte som de finner ut *«hvor barna er»*, som nevnt tidligere. Altså, ved *«å bli kjent med dem»* og *«å være sammen med dem»*. Også her velger jeg å tolke dette som at de mener ulike former for observasjon. Videre mente alle at det er viktig *«å ta tak i dette»* så fort som mulig. Det *«å ta tak i det»* innebærer i følge informantene at de gjennomfører en TRAS – kartlegging og henviser til logoped. Videre er det logopeden som utarbeider et tilpasset opplegg for barnet og veileder personalet i å gjennomføre dette opplegget. Samtlige organiserer dette språkarbeidet i *«språkgrupper»*. De forklarer språkgrupper med at barna tas ut av gruppen for å gjøre ulike aktiviteter som fremmer dere språklige utvikling. Aktivitetene kan være å spille spill eller direkte øve på ord og lyder. Snakkepakken er ofte i bruk i disse *«språkgruppene»*.

Som tidligere omtalt, forklarer førskolelærerne at det å streve med språket i hovedsak fører til vansker knyttet til sosial utvikling og atferd.

5. Drøfting og refleksjoner knyttet til funn

5. 1 Generelle inntrykk

Hovedinntrykket jeg har fått gjennom denne undersøkelsen er at det er variasjon i hva førskolelære uttrykker om sin kunnskap om barns litterasitet. Studien viser at alle har kunnskaper om sider ved tidlig litterasitet, men på ulike områder innenfor temaet.

En hovedtendens er også at førskolelærerne er bedre på «å vite hvordan» fremfor «å vite hva» og «å vite hvorfor». Bakgrunnen for denne konklusjonen er at samtlige av førskolelærerne redegjør mye for hvordan de arbeider med litterasitet, men lite i forhold til spørsmål knyttet til hva og hvorfor. Det at de sier de arbeider med alfabetkunnskap kun for å skape interesse for bokstaver er et eksempel på dette. De knytter altså ikke alfabetkunnskap til lese- og skriveprosessen. Et annet eksempel er at samtlige førskolelærere er opptatt av å ta utgangspunkt i barnas interesser med den begrunnelsen at barna da blir mer engasjerte, ikke fordi det er da barn er mottakelig for læring, selv om en uttalte at «*de lærer av det de sjøl er opptatt av*». Samtlige respondenter virket dessuten usikre og nølende når de skulle besvare spørsmål som omhandlet «å vite at» og «å vite hvorfor» og svarene dreide da som oftest over til å forklare hvordan.

Førskolelærerne benytter få faguttrykk i intervjuene. Dette gjør at kunnskapen deres her fremstår generelt som lite forankret i teori og er utydelig. Uttalelser som «*at språket bør være på plass*» og «*ta barna der de er*» er eksempler på dette. Respondentene virket generelt usikre på spørsmål som gjorde at de måtte begrunne praksis i teori. Mitt inntrykk er at førskolelærerne kan tilrettelegge for et litterasitetsfremmende miljø, men de uttrykker ikke i intervjuene teoretisk bakgrunnskunnskapen som begrunner hvorfor dette bør gjøres.

Det er også påfallende at førskolelærerne kan fortelle lite om hva de lærte under utdanningen sin om hvordan barn lærer generelt og hvordan de lærer språk. I den sammenheng oppfatter jeg det som paradoksalt at to mente de lærte ganske mye om temaene, men de oppfattet mine spørsmål rundt dette som meget vanskelige. Videre hevdet alle at temaet språk var underlagt norskfaget i førskolelærerutdanninga, samtidig som fire kunne fortelle at det de husket best fra dette faget var å analysere barnebøker. Jeg mener det derfor er relevant å stille spørsmål ved hvilken kompetanse norsklærere i førskolelærerutdanningen har? Er de spesialister på grammatikk og litteratur, eller på barns ervervelse av språk? Likeledes kan det stilles spørsmål ved fagplanene i utdanningen – hva sier de om hva førskolelærerstudenter skal lære om tidlig litterasitet generelt og barns språktilegnelse spesielt? Slik det fremkommer i denne undersøkelsen ser det ut til at hovedtyngden av kompetansen vedrørende barns generelle læring og språktilegnelse er ervervet i yrkeserfaring etter endt utdanning.

Videre synes jeg det er underlig at førskolelærerne i liten grad nevner lek i løpet av intervjuene. Dette til tross for at R11 fremhever lek som en sentral del av barnehagens innhold

med tanke på læring og det å ivareta barndommens egenverdi og den norske barnehagetradisjonen. Lek anses også av Vygotsky (1978) som avgjørende i barns læring.

Førskolelærerne i studien hadde få synspunkter på hvilken innvirkning barns sosiale bakgrunn har på deres læring og utvikling. De mente det hadde innvirkning, men ingen uttalte barnehagens oppgave i forhold til sosial utjevning eller kjente til innholdet i St.meld.nr. 16 – *Tidig innsats* (KD, 2006b). Snow (2001) dokumenterer at sosial bakgrunn har stor innvirkning på tidlig litterasitet, og at det kan være avgjørende å sette inn forebyggende tiltak for barn fra hjem med lav inntekt og utdanning. Jeg mener det kan være grunn til å tro at manglende forståelse for betydning av sosial bakgrunn kan føre til at det ikke arbeides tilstrekkelig forebyggende mot denne gruppen barn i barnehagene.

5. 2 Førskolelærernes kunnskaper vedrørende barns læring

Førskolelærerne i studien er enige om at det viktigste barnehagen kan bidra med i barns læring og utvikling er at barna har en følelse av og bli sett og hørt og delta i et sosialt felleskap. Videre trekker tre av fem førskolelærere frem det å gi barna trygghet og omsorg som mest sentralt. Ingen nevner i denne sammenheng temaet språk. De anser også læring som viktig, men omsorg og trygghet som viktigere. Dette på tross av at læring likestilles med omsorg i R11 (KD, 2011). To av informantene var dessuten bekymret for læringstrykket barnehagen står ovenfor og understreket at de synes «*barn må få være barn*». En uttalte at man må skille på skolens og barnehagens innhold. Hva dette kan bety for innholdet i barnehagen kan være vanskelig å si, men jeg mener det er grunn til å anta at denne type syn på læring kan stå i veien for å utnytte gode læringssituasjoner.

Videre var det stor spredning i hva informantene mente om hvordan barnehagen burde forberede barn på skolestart. Dette kan, slik jeg tolker det, være et uttrykk for at det er vesentlige ulikheter i den pedagogiske praksisen i barnehagene.

Alle informantene mente at barn lærer gjennom konkrete erfaringer, ved å gjøre ting selv og ved at de lærer av andre som er rundt dem. Samtlige fremhevet også at det er viktig å ta utgangspunkt i barnas interesser. Jeg synes likevel kunnskapen fremtrer som noe mangelfull av flere årsaker. For det første ved at respondentene viste stor grad av usikkerhet om hvordan barn lærer. Videre ble ikke svarene forankret i teori de hadde lest eller lært under utdanningen. Som tidligere nevnt, ble det å ta utgangspunkt i barnas interesser kun begrunnet

i deres engasjement og ikke som avgjørende i deres læringsprosesser. De fremhevet ikke øvrige forutsetninger som utviklingsnivå eller faglig ståsted, selv om «*det å møte barna der de er*» kan tolkes som uttrykk for dette. Jeg synes også det er bemerkelsesverdig at ingen nevnte begrepene utviklingszone (Vygotsky, 1978) eller stillas rundt barns læring (Wood et al., 1976). Førskolelærerens tydelige fokus på å ta utgangspunkt i barns interesser og «*å møte barn der de er*» gir likevel inntrykk av at det legges til rette for mange gode læringssituasjoner i barnehagene. Jeg vil derfor anta at begrunnelsen for dette ikke har direkte innvirkning på barnas hverdag, da de har et læringsmiljø innenfor sin nære utviklingszone. Spørsmålet jeg likevel stiller meg er om førskolelærerne til enhver tid er bevisste rundt dette og dermed utnytter de mulighetene for læring som oppstår?

5.3 Førskolelærernes kunnskap om språk

Alle informantene mente at språk er et viktig arbeids- og utviklingsområde i barnehagen når de blir spurt direkte om betydningen av språk. Hovedsakelig knytter de betydningen til barnas sosiale kompetanse og atferd. Dette til tross for at språk ikke er et av de fem punktene som tradisjonelt beskriver sosial kompetanse (Ogden, 2009). At språkmestring har betydning for atferd er dokumentert (Ottem et al., 2002). Likevel synes jeg det er bemerkelsesverdig at fire av førskolelærerne ikke i noen grad knytter barns språkmestring til senere lese- og skriveutvikling og ingen uttrykker kjennskap til begreper som språklig bevissthet eller symboler. I denne undersøkelsen fremkommer det heller ikke at førskolelærerne vet hvilken betydning barns ordforråd har for denne utviklingen.

Innvirkningen dette kan ha for barns utvikling av litterasitet i barnehagen, kan være at arbeidet med barns språk i barnehagen hovedsakelig omhandler det språket barn bruker til å samhandle med andre. Dette kan innebære at områder som direkte har påvirkning på lese- og skriveutviklingen ikke tilstrekkelig blir stimulert, da førskolelærere ikke vet hvilken betydning det har. Det kan derfor være grunn til å anta at det foreligger et ubenyttet potensiale i å forebygge lese- og skrivevansker i barnehagene. Positivt er det likevel at samtlige førskolelærere var opptatt av å sette i gang tiltak for barn som strever med språket, ved å henvise til logoped for kartlegging og veiledning slik at denne gruppen blir ivaretatt.

Samtlige respondenter omtalte språk som et middel for kommunikasjon og var opptatte av at barn kommuniserer med hele kroppen. De uttrykte at det er meget viktig at voksne i barnehagen også er oppmerksomme mot andre kommunikasjonsformer enn det verbale, som

for eksempel blikk, gråt og gestikulering. Dette kan tyde på at utdanningen har lagt stor vekt på teori om kommunikasjon og/eller at førskolelærere i stor grad er opptatt av små barns rett til medvirkning som omfattes av Barnehaeloven (2005).

Alle førskolelærerne mente barn lærer språk ved å samtale med andre, og de var bevisste på å ordsette ting og handlinger. Jeg mener førskolelærerne uttrykker at de har kompetanse om hvordan barn lærer språk, og jeg oppfatter at de legger vekt på dette i hverdagen ved å ordsette objekter og handlinger. De fremhever rutinesituasjoner som gode arenaer for læring av språk og er opptatte av den voksnes rolle som lærer og samtalepartner i disse situasjonene. Selv om de ikke direkte uttaler eller definerer samtalen som den viktigste læringsarena, tolker jeg det likevel dit at de mener dette da de gjentatte ganger refererer til denne når de forteller om hvordan de legger til rette for barns språktilegnelse. Alle disse momentene er viktige i arbeid med tidlig litterasitet.

Selv om det tyder på at førskolelærerne anser hverdagssamtalen som en viktig læringsform er denne type samtale lite til gjenstand for drøfting, diskusjon eller vurdering i barnehagene. Dersom den omtales på avdelingsmøtene omhandler dette kun om den er hensiktsmessig med hensyn til tiltak rettet mot atferdsregulering og ikke til hva barn lærer av språk eller fagkunnskap i samtalen. Det fremkom ikke i undersøkelsen at førskolelærerne er bevisste på å legge til rette for kognitivt utvidende samtaler (Tabors et al., 2001), men en samlet oppfatning blant respondentene er at det er viktig å undre seg over ting sammen med barna. Slik jeg ser det kan dette tyde på at førskolelærerne likevel legger til rette for denne type samtaler. Hvor stor den andel av samtalen hvor dette gjøres er ikke uttalt, men Gjems (2011a) forskning viser at førskolelærere generelt ikke i stor nok grad inviterer barn til å delta aktivt i samtaler, og de stiller barn i størst grad lukkede spørsmål. Det er derfor grunn til å anta at det også her ligger et ubenyttet læringspotensial i barnehagen med tanke på utvikling av språk som grunnlag for tidlig litterasitet.

Samtlige respondenter knytter i første omgang spørsmålet om hvordan de tilrettelegger for språkstimulering i barnehagen til egne «språkgrupper» for barn som strever med språket. Dette kan tyde på at førskolelærerne er lite bevisste på det viktige arbeidsfeltet språkstimulering for alle barn faktisk er.

Fire av respondentene sa de er bevisste på at barns språkforståelse er viktigere enn hvor mange ord barnet kan si. Jeg vil derfor argumentere for at de gir uttrykk for at dybdekunnskap

(Aukrust, 2006) eller ordets mening (Vygotsky, 1978) er en avgjørende og utfordrende del av barnas språktilegnelse. I følge nevnte uttalelser om betydningen av konkreter, gjentakelser og ordsetting av objekter og handlinger i barns læring antar jeg at det arbeides mye med dette. Likevel er det ingen av førskolelærerne som nevner utfordringen med å lære barn abstrakte begreper, så det er mulig at dette er et område det bør fokuseres mer på i barnehagen.

På spørsmål om hva informantene mener om hvilke språklige ferdigheter barn bør ha når de går ut av barnehagen, hadde ingen reflektert inngående rundt dette tidligere. De mente alle at barna bør kunne føre «*en normal samtale*», og fire fremhevet at språkforståelsen var viktig. Jeg mener det er grunn til å stille spørsmål ved om dette er tilstrekkelig for å kunne arbeide tilfredsstillende målrettet med barns språk i barnehagen slik Rammepplan for barnehagen (KD, 2011) fordrer. Jeg mener også det er tankevekkende at de ikke utdyper dette når de påpeker at førskolelærere bør kunne kjenne til normalutviklingen i barns språkutvikling. Likevel tror jeg deres uttalelse om at barn bør kunne føre en normal samtale og at språket bør være «*på plass*», innebærer at de tilstreber et best mulig språkmiljø for alle barn. Videre gir uttalelsene rom for forskjeller blant barna, og åpner for at alle når så lang de har kapasitet til. I praksis tror jeg derfor ikke manglende uttrykk for refleksjon rundt ferdigheter ved avgang fra barnehagen har så stor betydning for barnehagehverdagen, men det gjør kanskje at førskolelærerne fremstår som mindre kompetente.

Som tidligere påpekt kunne respondentene redegjøre mer for hvordan de tilrettelegger for stimulering av barns språktilegnelse enn kunnskap som omfattet «å vite hva» og «å vite hvorfor».

5. 4 Førskolelærernes kunnskaper om forhold som påvirker lese- og skriveutviklingen

Med forhold som påvirker lese- og skriveutviklingen mener jeg her områder som tidligere er fremhevet som forutsetninger for denne utviklingen, nærmere bestemt vokabular, språklig bevissthet, forkunnskaper, alfabetkunnskap og kunnskap om og holdninger til den skrevne tekst (Dickinson & McCabe, 2001).

Som tidligere presentert, var det ingen av respondentene som på eget initiativ kunne fortelle at de mente det var noen sammenheng mellom det de gjorde i barnehagen og fremtidig lese- og skriveutvikling. Ved direkte spørsmål om dette svarte fire at de mente språkmestring var viktig og fire trodde det kunne være en sammenheng i forhold til det å lese bøker og gjøre

barna kjent med bokstaver. De har generelt få begrunnelser for hva denne sammenhengen består i. Jeg oppfatter det som bemerkelsesverdig at førskolelærerens hovedbegrunnelse for denne type aktiviteter omhandler kun å gjøre barna nysgjerrige på tekst og bokstaver.

Likeledes er det grunn til å merke seg at fire av førskolelærerne gir uttrykk for at de ikke vet at barns ordforråd har direkte innvirkning på deres senere lese- og skriveutvikling.

Vedrørende høytlesning hevder alle informantene at dette er noe de synes er en viktig del av barnehagens språkarbeid, spesielt som grunnlag for samtale. Utover dette uttrykker de ikke en entydig formening om hvorfor nettopp høytlesning er en viktig del av dette arbeidet. Slik det fremkom av svarene tyder det på at gjennomføring av høytlesning i barnehagen er meget tilfeldig og lite planlagt. Likevel mener jeg det er positivt at de oppfatter lesing som et godt grunnlag for samtale da dette kan innebære at lesestundene kan inneholde kognitivt utvidende samtaler (Tabors et al., 2001) og dialogisk lesing (Melby-Lervåg, 2011). Videre er hovedtendensen at førskolelærerne mener at de leser for lite i barnehagen. Dette funnet er også gjort i en tidligere masteroppgave (Sandvik, 2008). Dette innebærer at det er grunn til å anta at det leses for lite i barnehagen, noe som igjen underbygger antakelsen om at barnehagen har et ubenyttet potensiale for å forebygge omfanget av lese- og skrivevansker. Når det gjelder høytlesning er det også grunn til å stille spørsmål ved at tre av førskolelærere trekker frem det å ta vare på bøker som en viktig del av denne aktiviteten.

Angående kunnskap som omhandler «å vite at» eller «å vite hvorfor» fremkommer det ikke, som tidligere omtalt, at respondentene er kjent med begreper som språklig bevissthet og symboler. Det er kun en respondent som uoppfordret omtaler lek med språket og rim og regler som en språkstimulerende aktivitet, men hun knytter dette ikke direkte til senere lese- og skriveutvikling. To øvrige av førskolelærerne omtaler lek med språket som en aktivitet de gjør innimellom fordi barna synes det er gøy. Dette er i samsvar med et av hovedfunnene Gjessing (2009) gjorde i sin undersøkelse som var at førskolelærere ikke reflekterte over rim og språklek utover å fryde seg sammen med barna i øyeblikket. I min undersøkelse fremkommer det også at dette gjelder bokstavkunnskap; respondentene argumenterer først og fremst med at barna synes det er «gøy», og at det vekker deres nysgjerrighet.

Når det kommer til «å vite hvordan» kan en av respondentene, som arbeider på avdeling for barn mellom tre og seks år, fortelle at hun bruker en del skrift i sitt arbeid med barna. En annen med tilsvarende barnegruppe, forteller at hun ofte «*leker og smaker*» og undrer seg

over nye ord. Dette kan innebære at selv om kompetansen ikke fremkommer ved spørsmål om «hva» og «hvordan» fremkommer likevel mange litterasitetsfremmende aktiviteter. Dette kan også bety at arbeid med litterasitetsfremmende aktiviteter tilpasses barnas utvikling.

Det er ingen av førskolelærerne som formidler kunnskap om eller forståelse for hvordan barn lærer å lese- og skrive eller om betydningen av leseferdighet på kort eller lang sikt. Som tidligere påpekt tror jeg dette er nødvendig kompetanse for å prioritere og tilrettelegge for tilstrekkelig litterasitetsfremmende arbeid i barnehagen.

5. 6 utfordringer og veien videre

En av mine intensjoner med denne undersøkelsen var å kartlegge førskolelæreres kunnskap om tidlig litterasitet for å finne grunnlag for kompetanseheving og innovasjon på egen arbeidsplass og i kommunen hvor undersøkelsen er gjennomført.

Oppsummert vil jeg argumentere for at det er et tydelig behov for kompetanseheving av førskolelæreres kunnskap på området tidlig litterasitet. Førskolelærerne her viser generelt lite kunnskap om sammenhengen mellom språk og senere lese- og skriveferdigheter og disse ferdighetenes betydning for fremtidig fungering i samfunnet. Kunnskapen om litterasitetsfremmende aktiviteter fremstår også som mangelfull selv om det også gjøres mye bra.

Når det kommer til språkinnlæringen generelt oppfatter jeg at førskolelærerne har mye praktisk kompetanse, men de benytter få faguttrykk og synes det er vanskelig å formidle hva de kan. Den totale kompetansen om tidlig litterasitet i denne undersøkelsen fremkommer som meget spredt, da førskolelærerne kan ulike ting om temaet

Med bakgrunn i ovennevnte vil jeg derfor argumentere for at det bør legges til rette for generell videreutdanning innenfor temaet tidlig litterasitet for førskolelærere i kommunen. Videre vil jeg anta at innovasjon, i form av utviklingsarbeid og læringsformer hvor førskolelærer kan dele sin kunnskap med hverandre, vil være hensiktsmessig.

Selv om denne undersøkelsen er relativt liten, viser funnene at det er grunn til å vurdere om førskolelærerutdanningen gir førskolelærere tilstrekkelig kunnskap om tidlig litterasitet. Dette er en problemstilling prosjektet «Early childhood teacher education: students knowledge and understanding of early literacy – their trajectories of learning» vil undersøke.

Funnene i denne undersøkelsen viser at det er betydelig ubenyttet potensiale i barnehagene i når det gjelder å forebygge omfanget av lese- og skrivevansker samt gjøre lese- og skriveopplæringen lettere og bedre for alle. Videre kan det også være grunn til å stille spørsmål ved om barnehagen er så sosialt utjevne som det ønskes at den skal være. Dette med bakgrunn i ulike praksis og førskolelærernes få refleksjoner rundt barnas sosiale bakgrunn.

Videre mener jeg at denne undersøkelsen underbygger det uttalte behovet for videre forskning i barnehagesektoren som blant annet fastslås i St.meld.nr 41 – *Kvalitet i barnehagen* (KD, 2009) og Meld. St 24 – *Framtidens barnehage* (KD, 2013). Samme problemstilling kan derfor undersøkes i en større sammenheng, muligens på landsbasis. Det kan gjennomføres metaanalyser av eventuelt flere lignende undersøkelser. Med oppfølging av nødvendig kompetanseheving kan en slik undersøkelse være en viktig del av virkemidlene for og lang sikt å forebygge lese- og skrivevansker og bidra til bedre leseferdigheter for alle.

I forbindelse med oppfølgende undersøkelser mener jeg at denne undersøkelsen viser at det bør forskes mer på hva som faktisk gjennomføres av litterasitetsfremmende arbeid i barnehagene generelt samt hyppigheten av høytlesning i åpne barnehager spesielt. Det kan også være hensiktsmessig å gjøre ytterligere undersøkelser av samtalepraksis i barnehagene utover det Gjems (2009) har gjort i sine undersøkelser. Jeg vil generelt anta at det kan være behov for flere longitudinelle undersøkelser for å få vite mer om hva som faktisk er litterasitetsfremmende på lang sikt.

Uten at det har vært fokusert på i min undersøkelse eller drøfting vil jeg også nevne at jeg synes det er bemerkelsesverdig at ingen av førskolelærerne nevner IKT eller trekker frem estetiske fag som sentrale midler i litterasitetsfremmende arbeid. Dette til tross for at IKT stadig blir en større del av vår hverdag samt at R11 (KD, 2011) påpeker at dette er arbeidsmetoder barnehagen bør benytte seg av. Videre knyttes estetiske fag til eget fagområde i R11; kunst kultur og kreativitet, og knyttes her opp mot det å benytte ulike sanser i læring og språk.

Utfordringene respondentene ytret i denne undersøkelsen omhandler i hovedsak tilstrekkelig personale. Det at fire av intervjupersonene uttrykker frustrasjon knyttet til tid og «*nok hender*» til å møte barna, er bekymringsfullt med tanke på å nå sentrale prinsipper og mål i barnehagen generelt og tid til litterasitetsfremmende arbeid spesielt. OECD (2012) har uttalt

seg om betydningen av tilstrekkelig bemanning i barnehagen og hevder at dette har positiv innvirkning på barnas samarbeid i aktiviteter og relasjoner samt at det ser ut til at dersom grunnbemanningen er høy, får barna generelt bedre kognitiv og språklig utvikling. Riksrevisjonen (2009) påpeker betydningen av tilstrekkelig personale i barnehagen, spesielt med tanke på utvikling av barnas språk og sosial kompetanse, da det viser seg at disse områdene er dårligere utviklet hos barn i barnehager med mange barn pr. ansatt. Videre hevder samme rapport at en fjerdedel av førskolelærere i Norge føler de ikke har tilstrekkelig tid til å gjennomføre det arbeidet de ønsker.

NOU 2012:1 (KD, 2012) viser til en tendens hvor barnehagene stadig utvider åpningstiden uten å øke antall ansatte. Dette har vært tilfelle i kommunen denne undersøkelsen er gjort. Barnehagene i denne undersøkelsen har en åpningstid på ti timer samt en bemanningsnorm som tilsier en voksne pr. 6,5 barn over tre år og en voksen pr. 3,5 barn under tre år pr.dag. Ingen av personalet arbeider mer enn 7,5 timer pr.dag. Dette innebærer at store deler av dagen er det kun to voksne tilstede på henholdsvis 19,5 barnehageplasser over tre år eller 10,5 barnehageplasser under tre år. Jeg mener det er åpenbart at det vil være vanskelig å gjennomføre tilstrekkelig hyppighet av kognitivt utvidende samtaler med alle barn, med mindre dette gis særlig oppmerksomhet.

Lovforslaget som foreligger i NOU 2012:1(KD, 2012) inneholder en lovfestet bemanningsnorm i barnehagene som tilsier at det skal være lov til å ha maksimalt tre barn under tre år og seks barn over tre år pr. voksen i barnehagen. Dette er tatt til etterretning i Meld. St. 24, men dog ikke før innen 2020. Denne lovendringen kan være et viktig tiltak for å gi førskolelærere økt kapasitet til i større grad å arbeide primærførebyggende for å fremme barns tidlige litterasitet.

6. Avslutning

Med utgangspunkt i eksisterende kunnskap om barns tidlige litterasitet har jeg i dette prosjektet undersøkt fem førskolelæreres kunnskap om temaet. Hensikten har hele tiden vært et ønske om egen faglig utvikling samt å belyse og forstå bakgrunnen for det arbeidet med tidlig litterasitet som gjøres i barnehagene i dag. Med bakgrunn i dette har prosjektet belyst problemstillingen: *Hvilke kunnskaper mener førskolelærere de har om barns tidlige litterasitet?*

I rapporten fra studien har jeg redegjort for teori tilknyttet barns læring, språk og lese- og skriveprosessen og deler av foreliggende forskning om barns tidlige litterasitet. Videre har jeg presentert og drøftet valg av metode for prosjektet og deretter funn jeg har gjort i studien. Funnene er etterfølgende drøftet i forhold til presentert teori samt om det arbeid som gjøres i barnehagen utnytter det potensialet som finnes for å forebygge omfanget av lese- og skrivevansker og gjøre lese- og skriveopplæringen lettere for de fleste.

Hovedfunnene i denne studien er for det første at førskolelærerne i hovedsak knytter arbeid med barns språk til sosial og emosjonell utvikling og ikke til litterasitet som et viktig grunnlag for livslang læring. Språkaktiviteter som rim, lek med språket og erfaring med skrift begrunnes i hovedsak med at barna synes det er gøy og at det vekker deres nysgjerrighet. Førskolelærerne benytter få faguttrykk om barns læring og temaet språk, og kan fortelle lite om hva de lærte i førskolelærerutdanningen om temaene. Det mest overraskende funnet har vært at fire førskolelærere husker analyse av barnebøker som et hovedfokus innenfor området språk i førskolelærerutdanningen. Ytterligere hovedfunn er at tre av fem førskolelærere fremhever det å behandle og ta vare på bøker som en viktig del av aktiviteten høytlesning. Det er også et sentralt funn at selv om førskolelærerne mener høytlesning er viktig for barns språkutvikling mener de det leses for lite for barn i sin barnehage. Videre er et sentralt funn at alle førskolelærerne mener det viktigste barnehagen kan bidra med i barns læring og utvikling er at barn skal føle at de blir sett i hverdagen og oppleve et sosialt fellesskap.

Avslutningsvis vil jeg med bakgrunn i funnene i denne undersøkelsen argumentere for at det trolig finnes et stort ubenyttet potensiale i barnehagene for å fremme barns tidlige litterasitet. Et kompetanseløft for førskolelærere vedrørende temaet vil kunne bidra til å forebygge omfanget av lære-, lese- og skrivevansker samt atferdsvansker, og dermed være med på å møte sentrale utfordringer innenfor faget spesialpedagogikk.

7. Litteratur

- Aukrust, V. G. (2006). *Tidlig språkstimulering og livslang læring: en kunnskapsoversikt*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Axelsson, M., Rosander, C., & Sellgren, M. (2005). *Stärkta trådar: flerspråkiga barn och elever utvecklar språk, litteracitet och kunskap : utvärdering av Stockholms stads storstadssatsning - målområde språkutveckling och skolresultat*. Spånga: Språkforskningsinstitutet.
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Barton, D. (2007). *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Malden: Blackwell Publishing.
- Beals, D. E. (2001). Eating and reading: Links Between Family Conversations with Preschoolers and Later Language and Literacy. I D. K. Dickinson & P. O. Tabors (Red.), *Beginning literacy with language* (s. 75-92). Baltimore, Md.: P.H. Brookes Publishing Co.
- Bele, I. (2008). Tilnærminger til språkvansker og læring - språk og makt. I I. Bele, T. Helland, E. Ottem, A. Lian, A. H. Wold, S.-A. H. Lyster, K. Hundeide, R. Rommetveit, K. Rommetveit & P. K. Solvang (Red.), *Språkvansker: teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer* (s. 9-29). Oslo: Cappelen akademisk.
- Bele, I., Helland, T., Ottem, E., Lian, A., Wold, A. H., Lyster, S.-A. H., . . . Solvang, P. K. (Red.). (2008). *Språkvansker: teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Berg, G. (2003). *Att förstå skolan – En teori om skolan som institution och skolor som organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Björklund, E. (2008). *Att erövra litteracitet: små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan*. Acta Universitatis Gothoburgensis, Göteborg.
- Bloom, L., & Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. New York: John Wiley & Sons.
- Blömeke, S., Felbrich, A., Müller, C., Kaiser, G., & Lehmann, R. (2008). Effectiveness of teacher education State of research, measurement issues and consequences for future studies. *ZDM Mathematics Education*(40), 719-734.
- Borg, E., Backe-Hansen, E., & Kristiansen, I.-H. (2008). *Kvalitet og innhold i norske barnehager : en kunnskapsoversikt* (B. 2008:6). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

- Bråten, I. (2007). Leseforståelse - komponenter, vansker og tiltak. I I. Bråten, Ivar, R. Andreassen, V. G. Aukrust, Ø. Anmarkrud, R. Hvistendahl, V. Rydland, H. I. Strømsø & M. Reichenberg (Red.), *Leseforståelse: lesing i kunnskapsamfunnet - teori og praksis* (s. 43-81). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- DeTemple, J. M. (2001). Parents and Children Reading Books Together. I D. K. Dickinson & P. O. Tabors (Red.), *Beginning literacy with language* (s. 31-52). Baltimore, Md.: P.H. Brookes Publishing Co.
- Dickinson, D. K. (2001a). Book Reading in Preschool Classrooms: Is Recommended Practice Common. I D. K. Dickinson & P. O. Tabors (Red.), *Beginning literacy with language* (s. 175-204). Baltimore, Md.: P.H. Brookes Publishing Co.
- Dickinson, D. K. (2001b). Putting the Pieces Together: Impact of Preschool on Children's Language and Literacy Development in Kindergarten. I D. K. Dickinson & P. O. Tabors (Red.), *Beginning literacy with language* (s. 257-287). Baltimore, Md.: P.H. Brookes Publishing Co.
- Dickinson, D. K., & McCabe, A. (2001). Bringing It All Together: The Multiple Origins, Skills, and Environmental Support of Early Literacy. *Learning Disabilities & Practice*, 16(4), 186-202.
- Dickinson, D. K., & Tabors, P. O. (Red.). (2001). *Beginning literacy with language*. Baltimore, Md.: P.H. Brookes Publishing Co.
- Elvemo, J. (2006). *Håp for alle!: grunnleggende innføring i lese- og skrivevansker med undervisningsopplegg og lese- og skriveprøve*. Bergen: Fagbokforlaget.
- ERIC Digest. (2000). *What Early Childhood Teachers Need To Know about Language*. ERIC Digest. Washington DC: ERIC Digest.
- Espenakk, U., & Horn, E. (2002). TRAS (TIDLIG REGISTRERING AV SPRÅKUTVIKLING). *Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk*, 80(2-3), 145-150.
- Fillmore, L. W., & Snow, C. E. (2002). What teachers need to know about language. I C. T. Adger, C. E. Snow & D. Christian (Red.), *What teachers need to know about language* (s. 15-51). McHenry, Ill.: Delta Systems.
- Folkehelseinstituttet. (2011). *Barn med spesifikke språkvansker*. Hentet 23.11, 2012, fra www.fhi.no
- Folkehelseinstituttet. (2012). *Språkvansker hos barn*. Hentet 23.11, 2012, fra www.fhi.no
- Gjems, L. (2002). Hvordan lærer barn å forstå andres tenkning? . I I. Bråten (Red.), *Læring: i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv* (s. 213-230). Oslo: Cappelen akademisk forlag.

- Gjems, L. (2009). *Å samtale seg til kunnskap: sosiokulturelle teorier om barns læring om språk og gjennom språk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gjems, L. (2011a). Hverdagssamtalene - barnehagens glemte læringsarena? I L. Gjems & G. Løkken (Red.), *Barns læring om språk og gjennom språk: samtaler i barnehagen* (s. 43-67). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Gjems, L. (2011b). Hvordan lære om språk og kunnskap i barnehagen - gjennom samtaler eller ...? I L. Gjems & G. Løkken (Red.), *Barns læring om språk og gjennom språk: samtaler i barnehagen* (s. 202-214). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Gjems, L. (2011c). Innledningskapittel. I L. Gjems & G. Løkken (Red.), *Barns læring om språk og gjennom språk: samtaler i barnehagen* (s. 12-42). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Gjems, L., & Løkken, G. (Red.). (2011). *Barns læring om språk og gjennom språk: samtaler i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Gjessing, C. M. (2009). *Barnehagen som ledd i livslang læring. Hva sier førskolelærere om arbeid med emergent literacy, - en intervjuundersøkelse*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gustavsen, T. S., & Næss, K.-A. B. (2005). *Repetert lesing - Masteravhandling*. Universitetet i Oslo, Oslo.
- Hagtvet, B. E. (2002). TIDLIGE FORLØPERE TIL LESEVANSKER – Om sammenhenger mellom talespråklige ferdigheter i førskolealderen og lese- og skriveutviklingen i skolen. *Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk*, 80(2-3), 125-137.
- Hagtvet, B. E. (2004). *Språkstimulering: tale og skrift i førskolealderen*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Hagtvet, B. E., & Horn, E. (2008). Forebyggende satsing med vekt på styrking av barns språk. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 433-457). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Harms, T., Pettersen, R. J., Clifford, R. M., & Cryer, D. (2002). *Kvalitetsvurdering av barnehagen*. Oslo: Sebu forlag.
- Hasan, R. (2002). Ways of Meaning, Ways of Learning: code as an explanatory concept. *British Journal of Sociology and Education*, 23(4), 537-548.
- Katz, J. R. (2001). Playing at home: The Talk of Pretend Play. I D. K. Dickinson & P. O. Tabors (Red.), *Beginning literacy with language* (s. 53-74). Baltimore, Md.: P.H. Brookes Publishing Co.
- KD. (2003). *St.meld.nr. 30 - (2003-2004) Kultur for læring* Oslo: Kunnskapsdepartementet.

- KD. (2006a). *Innføring av Kunnskapsløftet: om fag- og timefordeling i grunnsopplæringen, tilbudsstrukturen m.m.* Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- KD. (2006b). *St.meld.nr.16 (2006-2007) ...og ingen sto igjen Tidlig innsats for livslang læring.* Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- KD. (2008). *St.meld.nr.23 (2007-2008) Språk bygger broer Språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne.* Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- KD. (2009). *St.meld.nr.41 (2008-2009) Kvalitet i barnehagen.* Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- KD. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver.* Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- KD. (2012). *NOU 2012:1 Til barnas beste.* Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- KD. (2013). *Meld.St.24 (2012-2013) Framtidens barnehage.* Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S., Brinkmann, S., & Anderssen, T. M. A. R. J. f. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju.* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lamer, K. (2001). *Du og jeg og vi to! Om å fremme barns sosiale kompetanse: teoriboka.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Lauvås, P., & Handal, G. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori.* Oslo: Cappelen akademisk.
- Lyster, S.-A. H. (2001). *Språkrelaterte lærevansker hos barn og ungdom: kartlegging og tiltak.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Lyster, S.-A. H. (2002). *Å lære å lese og skrive: individ i kontekst.* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lyster, S.-A. H., & Frost, J. (2008). Lese- og skriveopplæring på språklig grunnlag. Forebygging av vansker. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 250-277). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative research design: an interactive approach.* Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Melby-Lervåg, M. (2011). Effekten av språkstimulering i førskolealder på senere leseforståelse: Hva kan forskning fortelle oss? . *Spesialpedagogikk*(2), 41-51.
- Merton, R. K., & Storer, N. W. (1973). *The sociology of science : theoretical and empirical investigations.* Chicago, Ill.: University of Chicago Press.
- Moser, T., Aanderaa, B., Jansen, T. T., & Pettersvold, M. (2006). *Oppsummering og anbefalinger* (B. 8/2006). Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.

- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Forskningsetiske komiteer.
- Ninio, A., & Snow, C. E. (1996). *Pragmatic development*. Oxford: Westview Press.
- Nyborg, M. (1994). *BU-modellen : en modell for å undervise begreper om klasser av fenomener, knyttet til symboler, og ved symboler og tilsvarende språk-ferdigheter organisert til begreps-systemer*. Asker: INAP-forlag.
- OECD. (2012). *Starting Strong III: a quality toolbox for early childhood education and care*. Paris: OECD Publishing.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Olofsson, B. K. (1993). *Lek for livet: observasjoner og forskning om barns lek*. Saltrød: Forsythia.
- Ottem, E., & Lian, A. (2008). Spesifikke språkvansker I. I I. Bele, T. Helland, E. Ottem, A. Lian, A. H. Wold, S.-A. H. Lyster, K. Hundeide, R. Rommetveit, K. Rommetveit & P. K. Solvang (Red.), *Språkvansker: teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer* (s. 31-42). Oslo: Cappelen akademisk.
- Ottem, E., Thorseng, L. A., Duna, K. E., & Green, T. E. (2002). Språkvansker og psykisk helse. *Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk*, 80(2/3).
- PRAKUT. (2012). *Førskolelærere under lupen*. Hentet 06.oktober, 2012, fra www.forskningsradet.no
- Riksrevisjonen. (2009). *Dokument 3:13 (2008-2009) Riksrevisjonens undersøkelse av styring og forvaltning av barnehagetjenestene*. Oslo: Riksrevisjonen.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking : cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Rye, H. (2002). *Tidlig hjelp til bedre samspill*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet : fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Saljö, R. (2002). Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling. I I. Bråten (Red.), *Læring: i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv* (s. 31-57). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Sandvik, J. M. (2008). *Emergent Literacy in Norwegian Preschools: Teachers `Beliefs and Practices*. Universitetet i Stavanger, Stavanger.
- Smith, M. W. (2001). Children`s Experiences in Preschool ID. K. Dickinson & P. O. Tabors (Red.), *Beginning literacy with language* (s. 149-174). Baltimore, Md.: P.H. Brookes Publishing Co.

- Snakkepakken.no. (2013). *Snakkepakken Et språkverktøy for barnehagen og småskole*. Hentet 21 mai, 2013, fra snakkepakken.no
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.
- Snow, C. E., Tabors, P. O., & Dickinson, D. K. (2001). Language Development in the Preschool Years. I D. K. Dickinson & P. O. Tabors (Red.), *Beginning literacy with language* (s. 1-30). Baltimore, Md.: P.H. Brookes Publishing Co.
- Språkrådet. (2013). *Språkrådet*. Hentet 22. mai, 2013, fra sprakradet.no
- Statistisk sentralbyrå. (2012a). *2 Barn i barnehager, etter alder og fylke. 2011*. Hentet 09.september 2012, fra www.ssb.no
- Statistisk sentralbyrå. (2012b). *Gjennomstrømning i videregående opplæring, 2011* Hentet 27.april, 2013, fra www.ssb.no
- Tabors, P. O., Beals, D. E., & Snow, C. E. (2001). "You Know What Oxygen Is?": Learning New Words at Home. I D. K. Dickinson & P. O. Tabors (Red.), *Beginning literacy with language* (s. 93-110). Baltimore, Md.: P.H. Brookes Publishing Co.
- Vygotsky, L. (1981). The genesis of higher mental functions. I J. V. Wertsch, M. Cole & A. N. Leont'ev (Red.), *The Concept of activity in Soviet psychology* (s. 144-188). Armonk, New Yourk.: M.E. Sharpe.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). Ther role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiaytry*, 17(2), 89-100.

8. Liste over vedlegg

Vedlegg 1: Samtykke fra Språkrådet

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 3: Forespørsel om å delta i intervju

Vedlegg 4: Tilråding fra Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste