



Universitetet  
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET  
MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i Spesialpedagogikk

Vårsemesteret, 2010

Åpen

Forfatter: Marita Mogleiv

Signatur forfatter:

Veileder: Stein Erik Ohna

Institutt for Allmennlærerutdanning og Spesialpedagogikk

Tittel på masteroppgaven: Om barns språk og deltagelse i barnehagen og førskolelærers tilrettelegging

Engelsk tittel: Preschool teachers role in social settings for children with language challenges in kindergarten

Emneord:

Deltagelse  
Førskolelærer  
Språk

Sidetall: 76

+ vedlegg/annet: 17

Stavanger, 27.mai, 2010

## Sammendrag

Barn er unike individer med individuelle behov. Av den grunn kan man ikke ta for gitt at tilretteleggingsmetode for et barn, vil fungere like hensiktsmessig for et annet. Derfor var det ønskelig i denne studien å studere hvordan førskolelærere tilrettelegger for deltagelse for barn med redusert språkkompetanse. Fokuset for avhandlingen tar ikke eksplisitt utgangspunkt i utviklingspsykologi. Avhandlingen er derimot forankret i den sosiokulturelle tradisjonen, der man er opptatt av å studere omgivelsene og kontekstene som barnet daglig inngår i.

Forskerspørsmålet er formulert på følgende måte;

*Hvordan tilrettelegger førskolelærere for deltagelse i de kollektive samhandlingsprosessene for barn med redusert språkkompetanse?*

Studien har hatt en kvalitativ innfallsvinkel hvor data er blitt innhentet gjennom observasjon og intervju. Totalt inngår det fire intervjuinformanter i utvalget, det vil si en styrer, en ressursperson og to førskolelærere. I tillegg er det blitt observert på en førskolelærers avdeling.

Resultater fra denne studien viser at førskolelærere benytter seg av ulike strategier for å tilrettelegge for barns deltagelse i kollektive prosesser. Tilnærmingen ser også ut til å være noe ulik mellom strukturerte og ustrukturerte aktiviteter. Funn viser at det ser ut som om at barns deltagelse øker når førskolelærere forenkler ord og uttrykk, videre stiller seg disponibel gjennom den proksimale sonen, samt at det opprettholdes øyekontakt som intensiverer det direkte samspillet. Imidlertid avdekker resultatene også at førskolelærere muligens mister verdifulle muligheter for tilrettelegging av deltagelse i ustrukturerte aktiviteter, på grunn av relativt liten involvering i lek og konkret tilrettelagte aktiviteter for barn.

## **Forord**

Masteroppgaven er endelig ferdig! Det har vært en lang og utfordrende prosess som har bydd på både nedturer og oppturer. Allikevel er det en erfaring jeg absolutt ikke ville vært foruten. Jeg har fått anledning til å dykke ned i et felt som jeg har en viss kjennskap til fra før gjennom min førskolelærerutdanning, samtidig som jeg har blitt kjent med praksisen på nye måter. Det har vært en kontinuerlig sirkel, der ny litteratur og nye funn har avdekket nye refleksjoner.

Jeg setter umåtelig stor pris på de menneskene som har støttet meg, utfordret meg i saklige diskusjoner knyttet til avhandlingens tematikk, og entusiastisk motivert meg videre. En stor takk går til min veileder, professor Stein Erik Ohna ved Institutt for Allmennlærerutdanning og Spesialpedagogikk som har bidratt med faglig inspirasjon, støtte og konstruktive tilbakemeldinger. En stor og varm takk rettes også mot informantene i studien, som villig og sjenerøst har avsatt sin tid og videre tatt i mot meg med åpne armer. Jeg føler meg privilegert som masterstudent og uerfaren forsker som har fått tatt del i deres hverdag. Tusen takk.

Sist men ikke minst vil jeg takke min fantastiske familie, min kjære samboer og mine gode venner som i lang tid har måtte finne seg i min manglende tilstedeværelse.

Marita Mokleiv

Stavanger, 27.mai 2010

# INNHOOLD

<b>1.0 Presentasjon av tema</b> .....	1
1.1 Innledning og problemstilling .....	1
1.2 Oppgavens gang .....	3
<b>2.0 Teoretisk rammeverk</b> .....	4
2.1. Dialogisme .....	4
2.2 Sosiale teorier om barns læring .....	6
2.3 Kontekst og kultur .....	7
2.4 Medierende verktøy og psykologiske prosesser.....	8
2.4.1. Språk – menneskets viktigste medierende redskap .....	9
2.5 Barns utvikling .....	10
2.5.1 Utvikling av sosialkompetanse.....	11
2.5.2 Utvikling av språklig kompetanse .....	11
2.6 Identitesskaping og deltagelse i praksisfellesskap .....	12
2.7 Barnehagen som en sosial læringsarena .....	14
2.7.1. Interaksjon i Zone of Proximal Development og scaffoldingprosess.....	14
2.7.2 Kvalitet og kartlegging i barnehagen .....	15
<b>3.0 Metode</b> .....	18
3.1 Kvalitativ forskningsmetode .....	18
3.2 Forberedelse og fremgangsmåte.....	19
3.2.1 Utvalg.....	20
3.2.2 Intervju .....	21
3.2.3 Intervjuguiden .....	23
3.2.4 Observasjon.....	23
3.3 Behandling og etterarbeiding av data.....	25
3.3.1 Lydbåndopptaker og feltnotat.....	25
3.3.2 Fra tale til ord – transkribering av intervju.....	27
3.3.3 Kategorisering, fortolkning og analysering av data.....	28
3.4 Validitet og reliabilitet.....	30
3.5 Etske implikasjoner .....	32
<b>4.0 Resultater</b> .....	34
4.1 Observasjon.....	34

4.2 Kontekstuelle rammefaktorer .....	35
4.3. Førskolelærer som hovedaktør i samhandling med barn.....	38
4.4 Barns samhandling med andre barn .....	45
4.5 Intervju .....	50
4.6. Formelle lover og evaluering av egen praksis .....	50
4.7 Kollektive samspillsprosesser .....	51
4.8 Vilkår for deltagelse gjennom språk mellom barn .....	56
4.9 Konkrete tiltak.....	58
<b>5.0 Drøfting og refleksjoner .....</b>	<b>63</b>
5.1Kriterier for etablering av barnegrupper.....	63
5.2 Deltagelse i kollektive samspillsprosesser .....	65
5.3 Førskolelærere i samhandlingsinteraksjoner .....	67
5.4 Kontekstuelle rammefaktorens betydning i strukturerte og ustrukturerte aktiviteter.....	69
5.5 Et gjensidig påvirkningsforhold .....	70
<b>6.0 Avsluttende drøfting og perspektivering .....</b>	<b>73</b>
Litteraturliste .....	77
Vedlegg .....	80

# 1.0 Presentasjon av tema

Bakgrunn for valg av tematikk knyttet til masteroppgavens fokus kan sees i sammenheng med en stor interesse for språk. Som utdannet førskolelærer er det naturlig å ville ønske å studere nærmere hvordan språk kan sees i sammenheng med de kollektive prosessene i barnehagen. Språk er et redskap som gjør det mulig for oss mennesker å kommunisere med hverandre, enten gjennom tale, tegn eller nedskrevne ord. Ved hjelp av språket kan vi sette ord på våre følelser, våre tanker, våre argumenter og våre refleksjoner. Kommunikasjon og dialog utgjør grunnpilaren for oss som handlende og tenkende individer i samspill med våre omgivelser.

Ettersom barn er unike individer med individuelle behov, kan en heller ikke fastslå at en tilretteleggingsmetode for et barn, vil fungere like hensiktsmessig for et annet. Som masterstudent i spesialpedagogikk ønskes det derfor å se nærmere på dette, og samtidig utvikle forståelse for hvordan førskolelærere tilrettelegger for deltagelse i kollektive situasjoner som rommer et språklig mangfold av barn. Språk er vesentlig for all læring, og utgjør samtidig hovedgrunnlaget for videre utvikling. Det vil med andre ord si at de språklige interaksjonene som skjer i de dagligdagse situasjonene i barnehagen, danner gjenstand for barnets videre utvikling og læring.

## 1.1 Innledning og problemstilling

Barns språk har vært gjenstand for omfattende forskning i lang tid. Etter hvert har en innen utviklingspsykologien beskrevet hva som kan forventes innenfor en spesifikk aldersgruppe både kognitivt, sosialt, motorisk og språklig. Men i de senere årene er det blitt mer og mer vanlig å også studere de sosiale kontekstene som barnet daglig inngår i. Det vil med andre ord si at for å kunne forstå det kompliserte individuelle utviklingsfenomenet, kan en ikke kun sentrere fokuset til individet og kognitive egenskaper, men man må også betrakte omgivelsenes påvirkning. For å få et helhetsbilde av barnet, må man derfor se på individet i samspill med gjeldende kontekst (Wittek 2004).

Ved å studere individet som handlende og selvstendig innenfor kontekstuelle forhold, betrakter man ikke en avgrensning mellom kognisjon og kontekst (Bråten 2002). De to komponentene kan ikke isoleres fra hverandre, men må sees på som i et gjensidig interaksjonsforhold. Læring sees da på en mer vellykket, meningsfull deltagelse i

samhandling med andre (ibid). De kognitive prosessene er derimot integrert i de sosiale handlingene, der språket tjener som et middel for å dele kunnskaper (Gjems 2009a). Slik er altså læring sosialt distribuert mellom ulike individer i samhandling. På den måten blir ikke de kognitive prosessene isolert ene og alene i individet, fordi de også ligger forankret i de sosiale situasjonene som utspiller seg.

Med utgangspunkt i det som er nevnt innledningsvis betyr det at man innenfor et barnehageperspektiv ikke kan betrakte barn som avviker språklig ved og kun se på barnets individbaserte egenskaper. I stedet blir det naturlig å rette fokuset mot praksisen, og dermed de ulike kontekstene som barnet daglig beveger seg gjennom. Fokuset for denne studien sentrer seg derfor til hvordan barns språk utgjør et vesentlig element for deltagelse i de kollektive læringsprosesser som skjer i barnehagen. Avhandlingens hovedformål er dermed å øke forståelsen for hvordan førskolelærere tilrettelegger og ivaretar ulike individers behov. Det ønskes å studere hvordan førskolelærerne som aktører i et samspill forholder til det språklige mangfoldet som til sammen utgjør den daglige praksisen. Kvaliteten av samspillet mellom de forskjellige deltagerne av praksisfellesskapet er således essensielt for barnets videre utvikling.

Forskerspørsmålets fokus tar ikke eksplisitt utgangspunkt i et utviklingsperspektiv på barns språkutvikling. Hva som kan klassifiseres som normalt er for så vidt umulig å kunne definere i denne sammenheng. Barn utvikles i ulikt tempo, men fellestrekket mellom de forskjellige individene er hvordan omgivelsene påvirker og tilrettelegger for den videre språklige veksten. Normalfordelingens innholdsbegrep viser i denne sammenheng til hva barnehagepersonalet selv definerer som forventet kompetanse innenfor en spesifikk alder. Barn innenfor forskerspørsmålets formulering er derfor barn som personalet selv mener avviker språklig sammenlignet med jevnaldrende barn. Antagelsene kan i så måte være basert på personalets egne observasjoner, konfliktfylte samspill med jevnaldrende som konsekvens av hyppige språklige misforståelser, avvikende registreringer gjort gjennom TRAS skjemaet og annet kartleggingsmateriell, minoritetsspråklige, bekymringsmeldinger og lignende. Studiens forskerspørsmål er som følgende;

*Hvordan tilrettelegger førskolelærere for deltagelse i de kollektive samhandlingsprosessene for barn med redusert språkkompetanse?*

Terminologien knyttet til *redusert språkkompetanse* er som nevnt ikke konkret rettet mot en spesifikk gruppe. I stedet er det relatert til barn som personalet selv mener avviker

språkmessig sammenlignet med jevnaldrende. Hva som rommer begrepet kan sees i sammenheng med mange forskjellige årsaker. Således har det liten relevans og betydning, ettersom det ikke er barnets kognitive egenskaper som er i fokus, men istedenfor hvordan miljøet rundt er avgjørende for barnets videre vei hen mot å bli en mer kompetent språkbruker. Studien tar sikte på hvordan førskolelærere ivaretar det språklige kompetansemangfoldet i både en – til – en situasjoner, så vel som i kollektive samhandlinger med flere individer i interaksjon. Kollektive samspillsprosesser i denne betydning viser til ulike individer i felles samhandling. Hverdagslige situasjoner er et kontinuerlig bidrag til potensielle læringsmuligheter for barnet, og hvordan førskolelærere tilrettelegger for disse situasjonene er hva som står i fokus i denne studien.

## **1.2 Oppgavens gang**

I det første kapittelet i denne studien ble forskerspørsmålet utledet og presentert. Samtidig ble det påpekt hvordan dens relevans kan knyttes til et barnehageperspektiv, hvor fokuset er å studere hvordan førskolelærere tilrettelegger for deltagelse for barn med redusert språkkompetanse. I det neste kapittelet vil det teoretiske rammeverket som danner rammen for selve studien bli presentert. Det vil bli sett nærmere på sosiale teorier om barns læring, betydning av kontekst og kultur, hvordan redskaper medierer vår omverden og hvordan utvikling av sosial og språklig kompetanse skjer i samhandling med andre. Videre redegjøres det for hvordan barnehagen fungerer som en sosial læringsarena, og hvordan førskolelærere kan assistere barnet til og nå mål som er utenfor hva som normalt kan forventes. Til slutt sees det nærmere på debatten knyttet til Stortingsmelding nummer 41, angående obligatorisk språkkartlegging av barns kompetanse. I kapittel 3 redegjøres det for den metodiske tilnæringsmåten for studien, hvor studiens utvalg og informanter presenteres, og hvilken fremgangsmåte for innhenting av datamaterial har blitt gjort. Deretter sees det nærmere på hvordan materialet i ettertid har blitt behandlet og analysert. I kapittel 4 vil de behandlede resultatene bli presentert. Kapittel 5 består av drøfting og refleksjoner knyttet til tidligere presenterte funn og resultater, sett i sammenheng med forskerspørsmålet og den teoretiske forankringen presentert innledningsvis. Kapittel 6 består av avsluttende drøfting. I tillegg vil hvert kapittel bli innledet med kort presentasjon relatert til gjeldende innhold. Kapittelet avsluttes deretter med oppsummerende kommentarer.



## 2.0 Teoretisk rammeverk

Forrige kapittel inneholdt begrunnelse for valg av tema, og innledning til avhandlingens tematikk. Det ble presentert at studien tar sikte på å øke forståelsen for hvordan førskolelærere tilrettelegger for deltagelse for barn med redusert språkkompetanse. Videre ble det sett nærmere på studiens relevans innenfor et barnehageperspektiv, der mulige læringssituasjoner utspiller seg i det daglige. Dette kapittelet inneholder den teoretiske forankringen som omdanner studiens forskerspørsmål hvor sentrale begreper redegjøres, samt at det blir sett nærmere på tidligere forskning som er relevant for studiens fokus. Kapittelet innledes med en presentasjon av dialogisme. Dernest belyses den sosiokulturelle læringsteorien, etterfulgt av barnehagens kontekst og kultur. Videre sees det nærmere på medierende verktøy og psykologiske prosessers innvirkning i vår hverdag, og hvordan vi medierer vår omverden ved hjelp av redskaper. Deretter presenteres teorier knyttet til utviklingspsykologi og hvordan barn utvikler sosial og språklig kompetanse i samspill med andre mennesker, etterfulgt av identitetsskaping gjennom deltagelse i praksisfellesskap. Til slutt rettes fokuset mot hvordan barnehagen fungerer som en sosial læringsarena, der førskolelærere har mulighet for å fungere som en støtteressurs for barn med redusert språkkompetanse. Kapittelet avsluttes med å se nærmere på den omstridte debatten knyttet til kartlegging av språk av alle 3 – åringer i barnehagen.

### 2.1. Dialogisme

Vårt språk er organisert på den måten at det finnes regler og normer som regulerer det som blir produsert. Det betyr at de sosiale og kulturelle prosessene kan sees i sammenheng med dette, samt innholdet i det som blir sagt og formidlet. Matre (2000) forklarer at på den måten er lingvistisk kunnskap og sosiokulturell kunnskap innbyrdes avhengig av hverandre. Slik er det mulig å forklare at dialogisme handler om kollektive prosesser samtidig som den sosiale interaksjonen er i fokus (ibid). Det vil si at innenfor dialogismen studerer man språkbruken mens man er opptatt av relasjonen mellom diskurs og kontekst, samtidig som man ser på forbindelsen mellom sinnet, fysiske og sosiale omgivelser. Slik foregår det en vekselvirkning hvor lytteren er med på å skape mening sammen med taleren (ibid).

Rogoff (1990) er også opptatt av språk, og fascineres over hvordan nyfødte barn allerede etter kort tid transformeres til talende vesen,

“As humans, we progress across the span of a few years after birth to remarkable ability to communicate by means of language, to use and devise tools to solve problems, to engage in flexible cooperative actions with others, to profit from the experience and inventions of our ancestors, to teach and learn from others, and to plan for distant future events” (ibid:3).

Ifølge Rogoff (1990) har vi altså en fantastisk evne til å kunne kommunisere via språket, og ved hjelp av verktøy kan vi løse problemer sammen med andre. Dialogen fungerer derfor som en arena for meningsskapning mellom taler og lytter. Matre (2000) forklarer at i denne meningsskapingsprosessen strekker ikke alltid ord og ytringer alene til, fordi de ikke alltid uttrykker det som en i utgangspunktet ønsker å formidle. Ifølge henne (ibid) foregår det derfor en tolkning mellom de to aktørene. ”Kontekst må difor trekkjast inn som vesentleg ressurs i all meiningsskapning” (ibid:32). Bakhtin (1981) mener at en ytring er språkets grunnenhet, og den er aldri isolert fordi den inngår i en kontekst “[...] siden den alltid inngår i en dialogisk kontekst, må språket være dialogisk i utgangspunktet” (ibid:13). Kontekst er igjen et vidt og sammensatt begrep, men det omfatter også hva deltagerne individuelt bringer med seg inn i samtalen som for eksempel kjønn, alder, sosial status og kulturelle forhold. Konteksten er på den måten avgjørende for hva som er sosialt akseptert å si i en gitt situasjon. ”Hence the extent to which a particular behaviour is socially skillful depends upon the context in which it is used” (Bierman 2004:9). Det stilles forventninger og krav til hva som er akseptert å si i klasserommet, mens det er sosialt akseptert med en annen type oppførsel på fotballbanen.

Matre (2000) henviser til Marková & Foppa (1990 i ibid) og forklarer at fokuset innenfor dialogismen innebærer meningsinnhold, interaksjonen og kontekst. ”Men, dette perspektivet må studerast saman med sosiale og dynamiske perspektiv i ei dialogisk ramme, og slik kan det vera med og komplettera forståinga vår av språk” (ibid:22). Det betyr derfor at en ikke kan se på språket uten å ta i betraktning hvordan de sosiale faktorene påvirker hva som blir uttrykket innenfor konteksten. Når vi da betrakter språket innenfor sosiale dimensjoner av meningsutvekslingen, kan vi få et større og mer helhetlig bilde.

I anledning denne studien blir det naturlig å trekke slutninger til hvilket fokus som kan belyse forskerspørsmålet. Fokus avhenges igjen derfor av spørsmålet som ønskes besvart, og om man velger å studere de sosiale prosessene eller de kognitiv individ baserte egenskapene innenfor språk (Matre 2000). I denne studien er språkets betydning i interaksjon med førskolelærere og andre barn en naturlig tilnæringsmåte gjennom tingliggjøring av deltagelse som dannelse for gjenstand av læring i kulturelle fellesskaper. En sosiokulturell

tilnærming til deltagelse virker derfor å være svært åpenbar. Studien er av den grunn forankret i et sosiokulturelt perspektiv.

## **2.2 Sosiale teorier om barns læring**

Den sosiokulturelle oppfattningen om læring har sine opprinnelser i Vygotskys teorier (Gjems 2009a) og inneholder i dag et mangfold av ulike retninger innenfor denne tradisjonen (Wittek 2004). Säljö (2001) hevder at læring er et aspekt av all menneskelig virksomhet. At den er situert betyr i hovedsak at man som individ må ha en grundig og erfaringsnær kjennskap til feltet man inngår i (Wittek 2004). Situerte identiteter forventer krav til hvordan en skal oppføre seg, for eksempel som jente, som venn og som elev. Säljö (2006) forklarer at å lære seg å agere i ulike situasjoner er en komplisert prosess. Prosessen er samtidig forbundet til individets sosiokulturelle bakgrunn (ibid). Vi lærer oss å identifisere forventninger, og vi må lære oss å ta hensyn til hva samtalepartneren vet og ikke vet i det som det snakkes om. ”Noen elever utvikler for eksempel aldri en identitet som ”en som er flink i matematikk” eller ”en som er flink i språk”.” (Säljö 2006:49). Dersom barnet stadig mislykkes eller konstant får negative tilbakemeldinger, skaper det tydelige konsekvenser for barnets syn på seg selv og sine ferdigheter på de områdene (ibid).

Wittek (2004) forklarer at kunnskap er noe som utvikles mellom mennesker i dialog ved å løse et problem i fellesskap og annen generell samhandling. Læring er derfor sosialt distribuert. Som det fremgikk i kapittel 1 angående forskerspørsmålets forankring, er det vesentlig innenfor denne tradisjonen å ikke sentrere læringsbegrepet kun til et individperspektiv, men at en ser på læringens betydning gjennom samspillet mellom barna og konteksten. Resultat av kontinuerlig forhandling om mening er igjen kunnskap og innsikt. Ifølge Rogoff (1990) bygger Vygotskys teorier på hans tro knyttet til individets intelligensutvikling og hvordan det ikke kan forstås uten å ta hensyn til det sosiale miljøet som det inngår i. Den kognitive utviklingen må forstås ut fra antagelser om sosiale støtter i interaksjon med andre, men også behersking av utviklede verktøy som kan mediere intellektets aktivitet,

”Thus individual development of higher mental processes cannot be understood without considering the social roots of both the tools for thinking that children are learning to use and the social interactions that guide the children in their use” (Rogoff 1990:35).

Ifølge Rogoff (1990) er det derfor et gjensidig forhold mellom individet og andre aktører i sosiale aktiviteter. ”Cognitive development occurs in socioculturally organized activities in which children are active in structuring situations that provide children with the access to observe and participate in culturally valued skills and perspectives” (ibid:37).

Mens læringens mål innenfor den sosiokulturelle tradisjonen er opptatt av egenskaper ved den sosiale praksisen, er det innenfor den kognitive tradisjonen en oppfattning om at læringens mål sees på som individuelle kunnskaper og ferdigheter som er dekontekstualiserte og kan overføres til ulike kontekster. Aasebø og Melhuus (2005) refererer til Wertsch (1991 i ibid) og forklarer at hans mål innenfor den sosiokulturelle tankegangen har vært å utvikle og øke forståelsen for hvordan de mentale prosessene er knyttet sammen med samfunnet rundt oss. Ifølge han er det derfor et grunnleggende forhold mellom individ og kontekst. Rogoff (1990) som også er opptatt av kontekstens betydning, forklarer at,

“My stance is that the individual’s efforts and sociocultural arrangements and involvement are inseparable from human actions in cognitive events or activities. I regard all human activity as embedded in context; there are neither context – free situations nor decontextualized skills” (Rogoff 1990:27).

Rogoff (1990) påpeker dermed at det ikke finnes kontekstfri situasjoner, akkurat som det ikke finnes dekontekstualiserte egenskaper. Ifølge både Rogoff (ibid) og Wertsch (1991 i Aasebø og Melhuus 2005), er det derfor et gjensidig påvirkningsforhold mellom individet og konteksten. De kan ikke separeres, men eksisterer på grunn av hverandre.

### **2.3 Kontekst og kultur**

Kultur er et vidt begrep, og kultur kan knyttes til både historie og tradisjon (Aasebø og Melhuus 2005, Larsen og Slåtten 2002). Ifølge Rammeplanen for barnehagen (2006) forstås den blant annet som kunst og etikk, felles atferdsmønstre, verdier, erfaringer og uttryksmåter. Den er ikke statisk, men den forandres etter hvert av medlemmene, eller som følge av at endringer på samfunnsnivået gir nye utfoldelsesmuligheter. ”Kultur knyttes til det å skape mening i tilværelsen, blant annet til det innholdet i de menneskelige fellesskapene samfunnet består av” (Aasebø og Melhuus 2005:18). Barns kultur består av et mangfold av ferdigheter og uttrykksformer som skapes gjennom lek (Birkeland og Risa 1997). I sosialiseringprosessen utvikler barnet seg som et unikt individ, samtidig som det blir en del av sitt samfunn og sin kultur ved at det utvikler både personlig identitet og gruppeidentitet.

Sosialiseringprosessen er derfor det som knytter kultur og samfunn sammen (Larsen og Slåtten 2002).

Wertsch (1998) forklarer at store teoretikere som Vygotsky, Dewey og Bahktin er uenige om flere ting, men en ting de deler felles ståsted med, er man ikke kan se individet isolert når man skal prøve å forstå kommunikative og mentale handlinger som utføres.

”Vi blir ikke påvirket av konteksten, fordi alle våre handlinger og vår forståelse er deler av konteksten. Det finnes ikke først en kontekst og så en handling; våre handlinger inngår i, skaper og gjenskaper kontekster” (Säljö 2001:138).

Som nevnt tidligere vil det derfor bety at individ og kontekst eksisterer i et gjensidig avhengighetsforhold. Vi tolker våre omgivelser og handler ut fra den mening disse signalene gir. Handlinger og forståelse er derfor noe som utgjør en del av konteksten. Med andre ord er det ikke slik at det først foreligger en kontekst, og deretter en handling. Våre handlinger er med på å skape kontekster (Aasebø og Melhuus 2005).

Imidlertid er det ikke slik at de suksessfulle egenskapene man har i én kontekst viser seg å fungere like hensiktsmessig i en annen (Aasebø og Melhuus 2005). Dersom barnet reagerer på en spesifikk måte i en kontekst er det ikke opplagt at det vil agere på samme måte i en annen. Blant annet kan en mulig årsaksfaktor være hvilke tilgjengelige verktøy en har i den aktuelle konteksten. ”I et sosiokulturelt perspektiv forstår en læring som et spørsmål om hvordan individet nyttiggjør seg (det vil si approprierer) kunnskaper og ferdighet som de blir eksponert for.” (Säljö 2006:63). For å kunne forstå læring må vi betrakte kunnskapen som situert.

## **2.4 Medierende verktøy og psykologiske prosesser**

Innenfor det sosiokulturelle perspektivet tar man utgangspunkt i at mennesket er et biologisk vesen, med en samling av fysiske og mentale ressurser som er mer eller mindre gitt fra naturens side (Säljö 2001). Menneskets fysikk er ikke vesentlig utviklet siden våre forfedre, allikevel har det skjedd dramatiske omveltninger i løpet av flere tusen år. Disse omveltningene skyldes de redskaper og verktøy som vi formidler til omverdenen (ibid).

Man pleier vanligvis å skille mellom to ulike former for redskaper (Säljö 2006). Mens de fysiske redskapene er beregnet for å få kontroll med prosessene i naturen (Kozulin 2001), representerer de psykologiske redskapene intellektuelle, kommunikative, mentale og diskursive verktøy for å bygge opp høyere mentale funksjoner (Säljö 2006, Kozulin 2001). De

fysiske redskapene gjør det mulig for oss å mestre vår omverden, og vår tenking kommer i kontakt via et redskap (Wittek 2004, Säljö 2001). Det betyr at redskapene medierer virkeligheten for mennesker. Begrepet mediere betyr at vi står ikke i direkte kontakt med omverdenen, men vi medierer den ved hjelp av fysiske og språklige redskaper (Säljö 2001). Vi samspiller med eksterne redskaper i vår omverden, og hvordan vi skaper mening og betydning avhenger av hvordan vi har tilegnet oss kulturelle erfaringer ved hjelp av de medierende redskapene (Säljö 2006).

Betydning av en *medierende ressurs* i barnehagen er svært viktig for barnets videre læring og utvikling. Säljö (2006) eksemplifiserer begrepet ved å henvise til hvordan barn først lærer seg å lese og skrive. Etter hvert som det lyderer og staver seg gjennom ordene og eventuelt møter på hindringer, vil som oftest pedagogen gripe inn som en støtte og avvikle misforståelser slik at barnet etter hvert kan nå sitt mål. Dette er svært likt *scaffolding* og *Zone of Proximal Development* begrepene som blir presentert senere. Men menneskets aller viktigste medierende redskap forklarer Säljö (2001), er de ressursene som finnes i språket vårt.

#### **2.4.1. Språk – menneskets viktigste medierende redskap**

Definisjon og betegnelse av språk har vært gjenstand for diskusjon i mange år, og har etter hvert har det blitt et av de klassiske filosofiske spørsmålene. Gjems (2009a) forklarer at ordenes mening er viktige fordi de representerer språklig tenkning. Barnets tenkning og tale er videre grunnlaget for sosial interaksjon og kommunikasjon, nettopp gjennom ordene. Videre kan en si at språk og atferd opptrer dynamisk i et interaksjonsforhold i barnets utvikling. ”First, speech accompanies action, then precedes it, finally displaces it – that is, speech assumes the planning function so essential for the higher mental processes (...)”. (Emerson 1996:132). Lindén (1989) forklarer at det er i interaksjon med andre at barnet får kjennskap til ordet, etter hvert approprierer de deres betydning, og til slutt blir ordene til tankeredsaker. Barnets praktiske handling smelter sammen med språkbruken, og det blir i stand til å handle ved hjelp av språket. Språk representerer nå handlinger og kan derfor anvendes til tenkning, og språket brukes derfor intrapersonelt (ibid).

Språk og dannelsen av begreper spiller en avgjørende rolle i barnets utviklingsprosess, ifølge Wittek (2004) og henviser til Vygotskys teorier som fremhever forbindelsen mellom språk og tanke som uløselig knyttet sammen. Gjems (2009a) forklarer at erfaringer som blir språkgitte og satt ord på, er viktige for den videre læringen.

Ifølge Wells (1999) oppstår samtaler i sosiale settinger der flere deltagere er engasjert i dialog om opplevelser i et dynamisk miljø. Barnehagehverdagen består av et tallrikt antall slike settinger. Ifølge Gjems (2009a) må derfor førskolelærerne invitere barna med inn i prosessen hvor det reflekteres over hva de tror, tenker og lignede, og barna må bli oppmuntret til å fortelle om sine opplevelser og ønsker. Organisering og strukturering, sortering og forståelse av erfaringer, krever at barn må få støtte til å sette ord på sine erfaringer (ibid). Både taler og lytter er aktive i meningsskapingssamarbeidet, og det er nettopp samspillet mellom de ulike individene som skaper mening (Matre 2000). Ord hjelper oss å mediere omverdenen, slik at den fremstår som meningsfull. Säljö (2001) forklarer at derfor at kommunikasjon gjør at vi blir delaktige i måter å forklare verden på som funksjonell, slik at vi kan samspille med andre mennesker.

## **2.5 Barns utvikling**

Barn entrer verden som aktive organismer (Rogoff 1990), og allerede kort tid etter fødselen går det inn i et intenst sosialt samspill med sine omsorgspersoner (Høigård 1999). Både den kognitive, emosjonelle, sosiale og motoriske utviklingen er en tett og kompleks prosess, og den fremmes gjennom samspill med barnets omsorgspersoner (ibid). Barnet er derfor i stor grad avhengig av omsorgspersonene for å ha mulighet for å kunne utvikle seg.

Rogoff (1990) forklarer at det innen utviklingspsykologien er blitt vanlig at man enten fokuserer på individet eller miljøet. For å fullstendig kunne forstå barns utvikling trengs det en syntese hvor man også vurderer det gjensidige forholdet mellom disse to forklarer hun. Hedegaard Hansen med flere (2008) forklarer at uansett hvor ideell praksisen i barnehagen er, så vil det alltid være noen barn som har behov for ekstra tilrettelagt oppfølging. Derfor er det nødvendig å vende blikket dels mot hvordan organisasjonen oppfyller det pedagogiske kravet, og dels hvordan den direkte støtten til barnet kan inkluderes i meningsfulle aktiviteter (ibid). Som det er blitt nevnt tidligere kan de ikke sees isolert, fordi de ikke kan separeres fra hverandre. Kognitiv utvikling skjer derfor i aktiviteter hvor barn er aktivt lærende sammen med andre, hvor de andre skaper situasjoner hvor barnet kan observere og delta (Rogoff 1990).

### **2.5.1 Utvikling av sosialkompetanse**

Rammeplanen for barnehagen (2006) stadfester at alle barn, uansett kulturell, etnisk eller religiøs bakgrunn skal ha lik mulighet til å delta i meningsfulle aktiviteter i fellesskap med andre. Den forklarer at tidlig erfaring med jevnaldrende er viktig for barnets samspillsferdigheter, fordi barnets sosiale kompetanse utvikles gjennom handlinger og opplevelser i deltagelse med fellesskapet. Sosial kompetanse forebygger således utvikling av problematferd som kan resultere i diskriminering og mobbing hevdes det videre. Dermed har barnehagen en samfunnsoppgave mot tidlig forebygging av denne problematikken (ibid).

Sosialiseringen, eller sosialiseringprosessen dreier seg ikke om å lære seg eksplisitte regler som en må følge punkt til og prikke. Prosessen dreier seg om hvordan barna skaffer seg en komplisert innsikt når disse reglene er passende (Säljö 2001). Dersom barnehagepersonalet arbeider i troen på at hvert barn har ulik forutsetning, kan en etter hvert høste goder i form av det som Putnam (1998) betrakter som improved – self esteem.

“Self-esteem is defined as a judgement about one’s own worth; it is based on how well – liked and competent a person believes him or herself to be. Improved self-esteem can result from achieving challenging goals, from gaining the respect of others, and from favorable comparisons with others” (1998:25).

Styrket selvbilde kan dermed være et resultat av og nå mål som i utgangspunktet er utenfor barnets rekkevidde. Førskolelærere som assisterende støtter kan av den grunn bidra til at barnets selvbilde økes (Putnam 1998).

### **2.5.2 Utvikling av språklig kompetanse**

Ifølge Rammeplanen for barnehagen (2006) er språket identitetsdannende og nært knyttet til følelser. Den (ibid) konkretiserer at personalet må ivareta de ulike barna, samtidig som de må sørge for at de får erfaringer med å bruke språket som kommunikasjonsmiddel i varierte situasjoner. Sahlström (2001) er også opptatt av språket, og forklarer at de viktigste interaksjonsprosessene er samtale, fordi det er i sosial interaksjon at læring og identitetsutvikling skjer. For at barns kompetanse skal videreutvikles, må personalet av den grunn tilrettelegge for mestring av aktiviteter som viser hva de kan (Rammeplan for barnehagen, Temahefte om språklig og kulturelt mangfold 2006).

I barnehagen er språket spesielt synlig i alle former for lek. Det dramatiseres, forhandles og organiseres strukturer som bærer eller reduserer aktivitetens videre progresjon. Brostrøm (i



Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk 02 – 03, 2002) forklarer at selv om lek bidrar til barns læring og utvikling, er det ikke synonymt med at barnet utvikler seg når de leker. Dersom det sosiale og intellektuelle skal utvikles er det ifølge han avhengig av ulike årsaker. ”Karakteren af dette er bl.a. afhængigt af de legemuligheder der tilbydes, (...) eksistensen af kammeratlige relationer til jævnaldrende samt de voksnes syn på leg og aktive forholdene sig til børnenes leg” (ibid:172). Språk læres i interaksjon med andre barn og voksne (Rammeplanen for barnehagen 2006). Dialog er sentral for læring og utvikling, fordi det skaper muligheter for barna til å gjøre erfaringer med både ord og uttrykk. Matre (2000) forklarer at det er i slike situasjoner at barnet oppdager språket og språkets struktur. Kontekster skapes derfor ifølge henne (ibid) på grunn av aktiviteter hvor barnet får prøve å forhandle i et fellesskap. På den måten er individuell språkutvikling like fullt en sosial prosess, som en individuell prosess (ibid). Gjems (2009b) er også opptatt av det språklige samspillet, og har gjennom sin studie studert hvordan førskolelærere fungerer som en sosial kontekst for læring i barnehagen. Hun forklarer at når barn må forklare eller fortelle, må de også ta hensyn til mottagerens perspektiv, og dermed selv vurdere hvilken informasjon som er nødvendig å gi for at mottageren skal forstå budskapet.

## **2.6 Identitetskaping og deltagelse i praksisfellesskap**

Som det er blitt nevnt tidligere er ikke teoretikere innenfor det sosiokulturelle perspektivet opptatt av enkeltbarns kognitive egenskaper, og slik deres forutsetning for deltagelse. ”I stedet er man opptatt av å studere hvilke prosesser som inngår i de aktivitetene barn deltar i, og hvordan barna kan støttes og veiledes i en aktivitet for å bli mest fullverdig deltakere” (Gjems 2009a:22). Enkeltbarns eventuelle reduserte mulighet for deltagelse kan være umulig å årsakstenke seg. Det er et komplekst fenomen som kan være sammensatt av flere faktorer. Ettersom man innenfor denne tradisjonen ikke relaterer årsakssammenhenger til individet, blir spørsmålet istedenfor hva kan *endres i omgivelsene* for å bidra og øke barnets forutsetning for deltagelse?

”Til forskjell fra de individkognitive perspektivene blir ikke læring oppfattet og studert som en kontekstfri prosess, atskilt fra karakteristika ved personen eller aktiviteten. Barn og voksne er bidragsytere i de aktivitetene de deltar i, de skaper aktiviteter sammen med hverandre og utvikler sin rolle aktiviteten” (Gjems 2009a:22).

Nevøy (2007) peker på spesialpedagogikkens individuell diagnostiske perspektiv hvor individet sees isolert, og barnets egenskap legger føringer for diagnose og tiltak. Med et slikt

syn finnes det en fare for stigmatisering, fordi en konsentrerer seg om hva barnet lykkes med, og hva det ikke klarer å lykkes med (Ogden 2000). Det kan sees i sammenheng med det som Hedegaard Hansen (med flere 2008) forklarer med at barnet er ikke vanskeligheter, men det blir i vanskeligheter som konsekvens av fellesskapets væremåte. Motsatt vil en innenfor det kollektiv – inkluderende perspektivet forstå individet som en selvstendig aktør ”(...) som tenkende og handlende i sosiale, kulturelle og politiske kontekster” (Nevøy 2007:52).

Det er en stor sammenheng mellom identitet og praksis. For å kunne utvikle en praksis kreves det samtidig en dannelse av et fellesskap hvor medlemmene anerkjenner hverandre som deltagere, samtidig som det må finnes et gjensidig engasjement. I så måte er dannelse av praksisfellesskap også en forhandling av identiteter (Wenger 2004). Dersom deltagelse utgjør læring, er læring et ledd i subjektets skiftende deltagelse gjennom ulike kontekster, og at man slik skaper en sosial identitet på grunn av den sosiale prosessen (Lave 1999). Fokus på deltagelse er essensielt dersom man skal kunne forstå læringsbegrepet, og hva det inneholder (Wenger 1999). Når vi så møter nye praksisfellesskaper som er ukjente for oss, beveger vi oss inn på et ukjent territorium. Vi har ingen forkunnskap om hvordan man samarbeider i dette fellesskapet, vi kjenner ikke detaljene slik fellesskapet har definert dem fordi vi mangler de felles referansene som deltagerne har. En identitet er derfor relatert til en verden som er blandet av det kjente og det ukjente. I praksis vet vi hvem vi er gjennom det velkjente og det forståelige. Derimot vet vi ikke hvem vi er i det fremmede og ugjennomsiktelige (ibid).

Legitim perifer deltagelses begrepet gjør det mulig å snakke om relasjoner mellom nyankomne og veteraner (Lave & Wenger 2003). Begrepet handler om den lærende som en deltager i et praksisfellesskap, hvor vedkommende etter hvert beveger seg i retning av å bli en fullkommen deltager. Dette involverer observasjon av det gitte fenomen, inntil det når nivået av forståelse av selve aktiviteten, og som følge kan det spille en mer sentral rolle (Wells 1999). Læringen er derfor en prosess hvor en skifter deltagelse i ulike fellesskaper. ”It is a process of taking on new roles and responsibilities” (Rogoff 2003:284). Man tilhører det sosiale fellesskapet, og derfor er deltagelsen legitim. Perifer henspeiles til hvordan de nyankomne ikke er fullstendige deltagere, fordi læring innebærer en gradvis progresjon mot en mer fullstendig deltagelse etter hvert som individet har tolket og forstått hvordan den sosiale praksisen fungerer (Bråten 2002).

## **2.7 Barnehagen som en sosial læringsarena**

Gjems (2009a) forklarer at det som er karakteristisk for de skandinaviske barnehagene, er at de er preget av aktiviteter som barna selv tar initiativ til. Frihetsgraden av å ha makt til å påvirke sin egen disponible tid i frilek resulterer i at barnet oftest velger en aktivitet tilpasset sin interesse. Kontos (1999) har i sin studie studert hvordan førskolelærere disponerer sin tid med barn gjennom frilek. Gjennom sin forskning fremgår det at førskolelærerne var opptatt av å støtte barnets lek gjennom brettspill og puzzlespill, men at de sjelden tok initiativ eller engasjerte seg i fantasilek. Gjems (2009a) forklarer at det er i frileksperiodene at det oppstår spontane samtaler voksne og barn, der samtalene nødvendigvis ikke er planlagte, men som allikevel kan invitere til en betydningsfull arena av læring. Etter flere års observasjon, konkluderer derfor Gjems (ibid) med at når barn og voksne sitter sammen i en aktivitet, er det like fullt samtalene, så vel som aktiviteten som binder dem sammen. Dette skaper verdifulle læringsarenaer, men er innen utdanningsinstitusjonene blitt bevilget liten forskning og teori som fokus for økt forståelse om disse situasjonene. Hun forklarer at det ofte er de planlagte og strukturerte aktivitetene, som prosjektarbeider og samlingsstunder som ofte blir utpekt som hovedfokus til læringsarena. I de ustrukturerte aktivitetene oppstår de spontane samtalene fordi de er så utbredt og foregår kontinuerlig (ibid). Ifølge henne er hverdagsaktivitetene så grunnleggende at de kan karakteriseres som universelle. ”I slike situasjoner, der barn og voksne samtaler mens de holder på med ulike aktiviteter, snakker barna ofte om hendelser og erfaringer de har gjort i og utenfor barnehagen” (ibid:78).

### **2.7.1. Interaksjon i Zone of Proximal Development og scaffoldingprosess**

Zone of Proximal Development (heretter kalt ZPD eller den proksimale sone) er en sone som forklarer forskjellen mellom hva barnet er i stand til å klare på egenhånd, versus ved hjelp av en støtte. Mer presist kan en forklare det som Wells (1999) uttrykker, sonen definerer forskjellen mellom barnets prestasjon under to forhold; med eller uten assistanse. Chaiklin (2003) støtter opp om dette, og hevder at ZPD er forskjellen mellom det faktiske nivået en kan nå på egenhånd, kontra nivået av potensiell utvikling gjennom problemløsning med voksen støtte eller i samarbeid med mer kapable jevnaldrende.

Scaffolding er også et nært beslektet begrep av ZPD og medierende ressurs begrepene som har blitt introdusert tidligere. Scaffolding forklarer hvordan et barn kan løse et problem som normalt ville vært utenfor rekkevidden av dets mestringsnivå, i samspill med en støtte ressurs (Woods med flere 1976).

Hva som styrer aktiviteten eller dens innhold er således irrelevant. Dersom redskapsbruken barnet benytter blir støttet og veiledet av mer erfarne personer, vil det kunne oppnå en mer fullstendig deltagelse i det sosiale fellesskapet (Gjems 2009a). Ifølge Gjems (ibid) er det gjennom samtale at de voksne har mulighet og anledning til å veilede barn til å uttrykke seg. På den måten kan de voksne bidra til å språksette barns erfaringer.

Rogoff (2003) peker også på det samme,

“Through engaging with others in complex thinking that makes use of cultural tools of thought, children become able to carry out such thinking independently, transforming the cultural tools of thought to their own purposes” (Rogoff 2003:50).

Barn lærer dermed å bruke kulturelle redskaper i en kulturell prosess, hvor det inngår i interaksjon med mer erfarne støttespillere.

### **2.7.2 Kvalitet og kartlegging i barnehagen**

I Stortingsmelding 41 (Internettkilde 1) fremheves det at språk er noe som læres og utvikles i fellesskap med andre. Samtidig påpekes det at det er et samfunnsmandat å legge til rette for et rikt språkmiljø (ibid).

Nylig har Regjeringen for å kvalitetssikre en forsvarlig praksis vedtatt at alle barnehager skal tilby språkkartlegging. Lyngseth (2008) har i sin studie undersøkt ulike erfaringer med bruk av TRAS observasjoner i barnehagen. Hun stiller spørsmål til hvorfor språket skal kartlegges og hva resultatene skal brukes til. ”Svaret på dette tror jeg vil være avhengig av hvordan personalet i barnehagen anvender TRAS i sitt pedagogiske arbeid” (ibid:361 & 362 i Pedagogisk Tidsskrift nr.05).

Stortingsmeldingen har resultert i underskriftskampanjer, opprop og høylytte debatter hvor det argumenteres både for og i mot. Noen hevder at det vil føre til vinnere og tapere og dermed skape et konkurransepreget klima, andre mener at barnet står i fare for å innse at det behersker mindre enn sine jevnaldrende. Noen synes at 3 år er for ungt for testing, fordi det ikke gir reelle resultater ettersom det utviklingsmessig skjer mye i den alderen, mens andre påpeker at det skaper mistillit til førskolelæreres observasjonsevne. På den andre siden argumenteres det for testing, fordi desto tidligere barnet kan fanges opp og få hjelp, jo mer økes muligheten for å stille like kvalifisert til skolestart som andre. Arbeiderparti representant Stokkan – Grande er en av dem, og ifølge han kan vi ikke risikere at barn går gjennom

barnehagen uten at deres problemer blir oppdaget og deretter oppfulgt av tiltak (Ropeid i Utdanning 8, 2010).

## Oppsummering

I dette kapittelet ble den teoretiske forankringen knyttet til forskerspørsmålets fokus presentert. Oppsummering av hovedtrekk kan gjøres på følgende måte:

- Dialog er en arena for meningskaping mellom ulike aktører. Tolkning mellom de ulike deltagerne skjer fordi ordene som sies må sees i kontekst (jamfør 2.1).
- Sosiokulturelle perspektiver på læring stammer i Vygotskys teorier. Innenfor denne tradisjonen ser man på læring som sosialt distribuert, og læring skjer når vi er i samhandling med andre hvor kognitive prosesser er integrert i individenes sosiale handling (jamfør 2.2).
- Barns kultur uttrykkes blant annet gjennom lek. En kultur er ikke statisk, men i kontinuerlig endring på grunn av dens medlemmer eller endringer på samfunnsnivå. Således inngår våre handlinger i kontekster som så skapes og gjenskapes (jamfør 2.3).
- Vi står ikke i direkte kontakt med omverdenen, men medierer den ved hjelp av fysiske eller psykologiske redskaper. Språket er menneskets viktigste medierende redskap (jamfør 2.4 og 2.4.1).
- Både individ og miljø er sentralt i barnets utviklingsprosess. Det er i sosial interaksjon at læring og identitetsutvikling skjer, og språk fungerer som et redskap for barnets tenkning (jamfør 2.5, 2.5.1 og 2.5.2).
- Innenfor det sosiokulturelle perspektivet betrakter man ikke mangler knyttet til individet, men må istedenfor dreie fokuset rundt, og heller se på praksisens mangel. Legitim perifer deltager forklarer prosessen fra individet inntreffer fellesskapet som nyankommen til veteran (jamfør 2.6).
- Skandinaviske barnehager er preget av frilek og det øker barns frihet til å velge en aktivitet rettet mot det formål de selv ønsker. Førskolelærer kan fungere som en medierende ressurs gjennom scaffolding og i ZPD. Det hersker store debatter knyttet til for – og imot språklig kartlegging av alle 3 – åringer (jamfør 2.7, 2.7.1 og 2.7.2).

Dette kapittelet har tatt sikte på å belyse sentrale termer og begreper som er viktig for å kunne forstå forskerspørsmålet. Neste kapittel vil omhandle den metodiske tilnærmingen gjennomført i løpet av studiens prosess. Kapittelet tar sikte på å redegjøre prosessen fra valg

og etablering av barnehage til innsamling av data. Avslutningsvis sees det nærmere på hvordan dataene i ettertid har blitt behandlet og analysert.

## 3.0 Metode

I det forrige kapittelet ble det teoretiske rammeverket for studien presentert. Det ble sett nærmere på hvordan læring skjer i kollektive fellesskaper i barnehagen, og hvordan konteksten og kulturens betydning er vesentlig for barnets utvikling. Videre ble det pekt på barns utvikling av sosial og språklig kompetanse i samhandling med andre. Deretter presentertes ulike begreper tilknyttet deltagelsesaspekter og hvordan barnehagen fungerer som en sosial læringsarena. I dette kapittelet presenteres valg av metodisk tilnærming til problemstilling, etterfulgt av fremgangsmåte med bakgrunn i tilnærming til informanter, det endelige intervju utvalget og gjennomføring av intervju og observasjon. Derneft belyses prosessen i behandlingen av data og hvordan ulike hjelpemidler har tjent som verktøy i innhenting av materialet. Kapittelet avsluttes med trekk som kjennetegner validitet og reliabilitet som til slutt blir etterfulgt av etiske implikasjoner.

### 3.1 Kvalitativ forskningsmetode

Ifølge Dalen (2004) er det overordnede målet for kvalitativ forskning å utvikle forståelsen av fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet. Det betyr at både det unike ved forskningsstedet samt konteksten rundt, er viktig å fanges opp for å kunne forstås (Postholm 2010). Postholm (ibid) forklarer derfor at forskeren inntar en fortolkende rolle, og fungerer samtidig som det viktigste forskningsinstrumentet gjennom hele forskningsprosessen. Men for at vi skal kunne forstå noe, så trengs det også en forforståelse. Gilje og Grimen (1993) hevder at den hermeneutiske sirkel viser til hvordan det vi skal fortolke, samt vår forforståelse og konteksten er forbundet sammen. Ifølge dem (ibid) beveger vi oss derfor gjennom helheter og deler. Delene som fortolkes er avhengig av helheten som ska fortolkes. Den er igjen avhengig av fortolkningen av delene. Videre vil det si at fenomenet som skal fortolkes, på den måten avhengig av hvordan konteksten fortolkes og omvendt (ibid). Vi har dermed ikke mulighet til å gå bak den hermeneutiske sirkel, fordi fortolkninger alltid begrunnes ved å vise til andre fortolkninger.

Mennesket er et selvfortolkende vesen (Kvale og Brinkmann 2009), og i møte med feltet betyr det at forskeren ikke stiller med totalt blanke ark. Forforståelsen av det vi studerer er med oss, og i denne studien er min forforståelse min førskolelærerutdanning, tidligere erfaringer med det studerte feltet, og den teoretiske forankringen som danner rammen rundt studien.

Forskerspørsmålets tematikk i denne studien er forankret i et barnehageperspektiv, der avdelingens kultur skal studeres. Denne studien er derfor inspirert av en etnografisk tilnærming. Etnografiske studier bærer preg av at man studerer dagliglivet til informanter over lengre tid, slik at man etter hvert får mulighet til forstå det som studeres fra informanters perspektiv (Postholm 2010).

”I kraft av sine beskrivelser kan etnografisk forskning ha betydning for samfunnsforskning i og med at slike studier kan legge frem varierende kulturelle mønstre som både finnes på tvers av og innen samme samfunn” (Postholm 2010:46).

Som nevnt har alle mennesker en viss forforståelse av det vi opplever og det vi oppfatter. Men allikevel må man møte feltet på en mest mulig åpen måte. Postholm (2010) henviser til Fetterman (1998 i *ibid*), og forkarer at man skal møte feltet med et åpent sinn – men ikke med et tomt hode.

### **3.2 Forberedelse og fremgangsmåte**

I det følgende presenteres fremgangsmåte fra utforming av prosjekt og intervjuguide, deretter sees det nærmere på informanter og det endelig intervjuutvalget. Til slutt redegjøres det for datainnsamlingsmetoden som har blitt gjennomført i denne studien.

Denne studien er forankret i et barnehageperspektiv, der formålet er å utvikle forståelsen for hvordan førskolelærere tilrettelegger for deltagelse for barn med redusert språkkompetanse. For å kunne få økt kjennskap til kollektivets daglige interaksjoner, virket *observasjon* av den årsak å være en innlysende tilnærming til forskerspørsmålet. Samtidig ønsket det også en subjektiv forståelse av hvordan førskolelærere oppfattet sin egen hverdag. Det var ønskelig å lære mer om deres egen forståelse av de sosiale strukturene som karakteriserer praksisfellesskapet de daglig inngår i. Beslutning om *intervju* som den andre tilnærmingen til datainnsamling hviler derfor på ønske om å være i dialog med de som er i fokus i problemstillingen, nemlig førskolelærerne. Valg av de to tilnæringsmetodene til innhenting av data hviler derfor på en tro om at to ulike strategier muligens kan komplementere det totale bildet av forskerspørsmålets tematikk. Det vil dermed si at dataene som blir innhentet tar utgangspunkt i en kvalitativ metode, og forsøker på den måten ikke å kvantifisere med statistikker og tabeller.



Etter hvert som prosjektet begynte å ta form med utvikling av forskerspørsmål, tematikk og fokus, ble det deretter forberedt møte med feltet, planlagt og skissert i henhold til observasjonsstrategi og utforming av intervjuguide. Plan for intervju utvalget var at det skulle bestå av cirka 2 – 3 førskolelærere. Samtidig var det ønskelig at det også skulle inngå en styrer i utvalget, ettersom vedkommende kunne danne et bakteppe for organisasjonens drift og belyse de kontekstuelle rammefaktorene. Etter hvert som studien ble innvilget med formell godkjenning fra Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste igangsattes prosessen med å finne informanter som stilte seg disponibel til prosjektet om førskolelæreres tilretteleggelse. Kriteriet for studiens valg av barnehage, var at de skulle ha ”Språk, kommunikasjon og tekst” som satsingsområde, i henhold til Rammeplanen for barnehagen (2006). På den måten hadde de dermed et uttalt mål knyttet til språk. Det var overraskende få barnehager med det satsingsområdet, og det medførte midlertidig stans i prosessen. Men etter gode råd fra veileder ble det valgt å senke kravet, men allikevel bevare fokuset på utvelging av barnehage basert på deres eget uttalte mål angående språk og læring. Det handlet nå om å utpeke en barnehage med de nevnte komponenter som mål/delmål. Krav om ”Språk, kommunikasjon og tekst” som satsingsområde ble forkastet.

Etter å ha lest over 60 ulike årsplaner via hjemmesiden til oppvekstetaten i en større kommune på Vestlandet pekte det seg ut cirka åtte aktuelle barnehager. Disse ble deretter kontaktet per mail, hvor det ble vedlagt informasjonsskriv til styrer og foreldre angående prosjektet. Samtlige takket nei på grunn av ferieavviklinger, noen hadde få disponible ressurser, og noen valgte å la vær å svare. Til slutt ble det gitt tilbakemelding i positiv respons av to forskjellige barnehager. Den endelige avgjørelsen om valg av barnehage ble besluttet på grunn av deres eget syn på læring og deltagelse. I deres årsplan var det blant annet formulert at språk er en essensiell faktor for kollektive samspill, og videre innhold signaliserte tydelige oppfatninger om språk som byggestein for læring og deltagelse. Cirka en uke etter etablert kontakt ble det arrangert møte med styrer for innledende intervju.

### **3.2.1 Utvalg**

Innledende intervju startet med styrer, ettersom vedkommende kunne være med å belyse forskerspørsmålet i lys av organisatoriske tiltak og føringer. Under intervju med styrer fremgikk det også informasjon hvor det ble forklart at det var ansatt en ressursperson fra kommunen, eksternt fra grunnbemanningen. Vedkommende var tilknyttet et konkret barn med

språkvansker. Det ble gjort en vurdering i etterkant av prosjektskissens utforming med å innlemme vedkommende i utvalget som intervjuobjekt. Ifølge Dalen (2004) er det en styrke å intervju flere informantgrupper, slik at man får belyst hvordan ulike parter opplever samme situasjon. På den måten får man et mer nyansert og sammensatt bilde.

Studiens intervjuutvalg består derfor av styrer, ressursperson og to førskolelærere. Bevilgning av hovedinformanter, heretter kalt førskolelærer 1 og førskolelærer 2, ble gitt av styrer via email innen prosjektets start. Begge har fungert som informanter i tilknytning til intervju, imidlertid er det kun en av dem som har vært observasjonsobjekt i studien. Det kan forklares på grunn av to ulike årsaker. Under intervju med styrer ble det også tilbudt observasjonsgjennomføring på førskolelærer 2's avdeling. Hittil skulle vedkommende kun stille som intervjuobjekt. Begrunnelse om å vedlikeholde observasjonsplanen tilknyttet førskolelærer 1, ble avgjort på grunnlag av at det ikke var ønskelig å dele den to uker lange observasjonsperioden opp i mindre segmenter. På den måten var det mulig å få større kjennskap til en førskolelærer, fremfor redusert kjennskap til to informanter om en skulle hatt byttet halvveis i prosessen. Barnehagen var fordelt på to arenaer, det vil si at førskolelærerne hadde base i hvert sitt bygg. Ressursperson tilhørte førskolelærer 1's avdeling, men har ikke fungert som observasjonsobjekt. Således har ressursperson og førskolelærer 2 kun vært relevant for studien gjennom intervju.

### **3.2.2 Intervju**

Formålet med intervju er å få en fyldigere forståelse om hvordan andre individer opplever ulike sider av sin livssituasjon (Thagaard 1998, Dalen 2004), og det er nettopp det som ønskes i studien. Hvordan tenker, erfarer og reflekterer de ulike informantene om sin situasjon?

Totalt er det blitt gjennomført fire intervju, hvorav det er blitt utformet separate intervjuguider til henholdsvis styrer og ressursperson, mens begge førskolelærere har vært tilknyttet den samme intervjuguiden. Flere dager innen intervjuets gjennomføring ble intervjuguidene sendt per email til den aktuelle informant, med den hensikt om at informanter da fikk mulighet til å reflektere over spørsmålenes formulering på forhånd. Det kan sees i sammenheng med to relevante årsaker. For det første var det ønskelig at intervjuet skulle bli mest mulig gunstig, og at en da lettere kunne gardere seg mot besvarelser gitt i enstavelser. På en annen side kunne forhåndsforberedelser redusere eventuell nervøsitet for informantene, i og med at de ved intervjuguiden fikk større kjennskap til intervjuets prosess. Mål for intervjuenes

gjennomføring var nettopp å skape en sosial arena, hvor begge parter utøvet gjensidig respekt og toleranse ovenfor hverandre.

Datainnsamlingsprosessen i denne studien ble som nevnt tidligere innledet med intervju av styrer. På grunn av hennes kjennskap til kontekstuelle rammefaktorer virket det som et naturlig startsted. Styrer har et overordnet ansvar, og er i større grad i direkte relasjoner med flere ledd og instanser enn førskolelærerne. Ved å intervjuer styrer ønsket det en økt forståelsesramme rundt selve virksomheten, både opp mot formelle lover og regelverk, så vel som funksjonalitet og praktiske gjøremål. Allerede samme dag etter endt intervju med styrer, igangsettes observasjonsperioden. De tre resterende intervjuene ble etter hvert gjennomført etter den tre uker lange fasen med observasjonsmaterialinnhenting.

På grunn av at intervju med førskolelærer 1 og ressursperson foregikk tre uker etter observasjon, kan det ha skapt noen momenter som en ikke kan unngå å peke på. Som konstant tilstedeværende på avdelingen kan en med rimelighet anta at informanter allerede har dannet seg et bilde og gjort opp en mening av meg. Muligens har de også skapt tillitsbånd. Dermed kan en ikke utelukke at det kan fremme, eller hemme den senere intervjugjennomføring. På grunn av at de har større kjennskap til intervjuer, kan det relateres til en eksempelvis konsekvens av økt avslapping og kjemi i henhold til intervjusituasjon. Mål for intervju har vært å skape en rolig atmosfære, hvor informanter opplever seg som viktige informasjonskilder i prosjektet. Men en kan ikke unngå å ha i bakhodet om informanter hadde vært like fortrolig med en intervjuer som de møter for første gang i løpet av kort tid. Av den grunn må en også være inneforstått med at dataene kunne ha sett annerledes ut dersom intervjuer hadde vært en totalt ”ukjent person” og informanter dermed hadde vært mer reservert.

Fremgangsmåten for intervjuene var basert på en semi - strukturert tilnærming. Det vil si at rekkefølgen av de forhåndsbestemte spørsmålene ikke var så rigide at det ikke var rom for tilleggss – eller oppfølgingsspørsmål. ”På den måten kan forskeren følge informantens fortelling, men likevel sørge for å få informasjon om de temaene som er fastlagt i utgangspunktet” (Thagaard 1998:89). Ved denne tilnærmingen til et intervju lå det også en styrke angående fleksibilitet til oppfølgingsspørsmål som dukket opp underveis og som ikke opprinnelig var skissert i intervjuguiden. For eksempel har prosjektleder til nå ikke vært i en posisjon som øverste leder for en organisasjon. I løpet av intervjuet med styrer dukket det opp momenter som på forhånd ikke var dekket i intervjuguiden, som for eksempel ansvarlighet

ovenfor barne -, personal -, og foreldregruppen. Semi – strukturert tilnærming tillot derfor at det var mulig å formulere spørsmål underveis som intervjuet var i gang.

### **3.2.3 Intervjuguiden**

Utvikling av intervjuguide til henholdsvis styrer og førskolelærere skjedde innen datainnsamlingsperioden startet. Det var viktig å fokusere på studiens tematikk og nærliggende emner knyttet til forskerspørsmålet. Samtidig var det essensielt å formulere spørsmål som ga mulighet til oppfølgingsspørsmål og som ikke var av ledende karakter. Ressurspersons intervjuguide ble utviklet underveis i observasjonsperioden, ettersom vedkommende først inngikk i intervjuutvalget etter at informanter var blitt klargjort. Ettersom ressursperson jobbet så tett inntil forskerspørsmålets fokus, gjorde det at det var mulig å stille mer konkrete spørsmål rettet mot direkte tiltak mot barns språk.

Intervjuguidenes oppbygging av spørsmål var utformet med det som Thagaard (1998) karakteriserer som ”beroligende”. Det vil si at midtseksjonen besto av spørsmål formulert til en høyere frekvens av individuelle og emosjonelle refleksjoner. Avslutningsvis ble det stilt spørsmål som avtonet det emosjonelle nivået, ved å stille mer generelle spørsmål knyttet til språk og deltagelse.

Ettersom intervjuene var basert på en semi – strukturert tilnærming med rom for oppfølgingsspørsmål førte det i flere tilfeller til at etter hvert som informanter snakket, dekket de samtidig et annet spørsmål som sto oppført i intervjuguiden. På grunn av at spørsmålet allerede var blitt besvart, ble det valgt å ikke gjenta det samme spørsmålet kun for å fastholde guidens struktur. Etter hvert som det allerede klarte hovedspørsmålet dukket opp, ble det opplyst om at spørsmålet allerede var blitt besvart, samtidig som det ble gitt mulighet for den enkelte informant å komme med utfyllende informasjon dersom det var ønskelig.

### **3.2.4 Observasjon**

Ifølge Thagaard (1998) gir observasjoner tilgang til personers handlinger, og hvordan de forholder seg til hverandre. Observasjonsperioden ble innledet allerede samme dag som endt intervju med styrer. Opprinnelig hadde den en ramme på to uker, imidlertid førte sykefravær til at observasjonene forløp seg over tre uker, totalt 11 dager. Barn med redusert språkkompetanse ble i løpet av den første dagen på observasjonsavdeling navngitt av

førskolelærer 1. Totalt ble det foreslått over fem barn innenfor aktualiteten av forskerspørsmålet. Fokuset ble etter hvert kun tre barn, ettersom det var spesielt disse barna som så ut til å være i tette interaksjon med førskolelæreren. Strategi for observasjonene handlet nå om å fotfølge førskolelærer gjennom ulike praksisfellesskaper hun beveget seg gjennom, og da spesielt i samhandlingsprosesser med de tre nevnte barna. Datamaterial fra observasjon består derfor av førskolelærer og de tre barna, samt førskolelærer og de tre barna sammen med resten av kollektivet.

Observasjonene har forløpt seg som ikke-deltagende. Ifølge Matre (2000) er det vanskelig å få fatt på data dersom observatør ikke er tilstede. Ved tilstedeværelse kan vedkommende være en kilde til at informantene oppfører seg på en mindre naturlig måte enn vanlig. Hun forklarer at hennes mål er derfor å påvirke den aktuelle situasjonen minst mulig. Gjennom observasjonene på avdelingen i denne studien ble det derfor fokusert på og ikke styre eller påvirke samhandlingen ved å henvende seg til enkeltbarn eller førskolelærer. Det ble vektlagt at situasjonen ikke skulle manipuleres og at det ikke skulle tas initiativ eller igangsettes dialog mellom førskolelærer og barn. Plassering i henhold til observasjoner var derimot på ”sidelinjen”, og utenfor selve kjernen av aktiviteten, men samtidig innenfor rekkevidden av gjeldende samhandling. For eksempel i smørelunsjer ble det vektlagt å ikke sitte rundt det samme bordet som kollektivet, men derimot en meter fra hovedaktiviteten. På den måten var det lettere å danne et helhetsinntrykk over den kollektive samspillsprosessen ved hjelp av auditive og visuelle inntrykk, samt anledning til å kunne skrive feltnotater.

I utgangspunktet var det opprinnelig tenkt at det også skulle utformes forskerfortellinger basert på feltnotater fra observasjon som en tredje tilnærming til data. Imidlertid ble denne tilnærmingen forkastet, på grunn av det i ettertid ble opplevd at datamaterial gjennom intervju og observasjon allerede var tilstrekkelig. Ideen ble dermed forkastet og heller ikke gjennomført.

Observasjonene i studien foregikk konstant åpne, og informanter var blitt informert om at de hadde fritt tilgang til innsamlet material underveis i hele prosjektet. Innen observasjonsperioden skulle igangsettes skulle barnas foreldre samtykke til observasjon via en erklæring som forklarte prosjektets gang. Repstad (1998) forklarer at informert samtykke understrekes som en sterk hovedregel. Imidlertid ble samtykkeerklæringene ikke overlevert observatør før noen dager etter at observasjonene var påbegynt. Det antas at det beror på en misforståelse mellom styrer, førskolelærer og prosjektleder. På grunn av at barnehagen

fungerer som en praksisbarnehage har foreldre allerede samtykket en universell godkjenning angående observasjon. Av den grunn kan det se ut til at denne studiens individuelle samtykkeerklæring er blitt misforstått med nevnte godkjenning, ettersom foreldre allerede har offentlig tillatt observasjon tidligere. Men som nevnt ble alle samtykkeerklæringene mottatt, dog en stund etter opprinnelig tenkt.

### **3.3 Behandling og etterarbeiding av data**

I denne delen beskrives verktøy som ble brukt under innehenting av datamaterialet. Deretter beskrives prosessen fra muntlig til skriftlig intervjuform gjennom transkribering, og overgangen fra intervjuguide til kategorisering av analyseemne. Til slutt forklares fortolkningsprosessen og hvordan de behandlede dataene ble bearbeidet og analysert.

#### **3.3.1 Lydbåndopptaker og feltnotat**

Ifølge Thagaard (1998) er fordelene med lydbånd at alt som sies blir bevart. Lydbåndopptaker bevarer derfor informantens uttalelser, og slik kan en bedre sikre det faktiske som ble sagt. På en annen side kan dens funksjon forårsake en ubehagelig situasjon, ettersom man vet uttalelsene blir tatt opp. I informasjonsskrivet adressert både barnehage og foreldre ble bruk av lydbåndopptaker understreket. Det ble også forklart verbalt til alle informantene at dersom noen følte seg utilpass med den, ville naturligvis ønske om fravær av den bli imøtekommet. I løpet av prosjektperioden var det kun en informant som ikke ønsket at intervjuet skulle bli tatt opp på bånd. Hennes ønske ble naturligvis innfridd, og ble istedenfor gjennomført ved hjelp av penn og papir.

I gjennomføring av observasjon var det imidlertid feltnotater som opprinnelig var tiltenkt som hovedverktøy i datainnsamlingen. Feltnotater er ikke er ren kopi av hendelsen, men en prosess hvor forskeren tolker og gir meninger til situasjoner (Ryen 2002). Antall mennesker i rommet og plassering av informanter, er abstrakte fenomener som lydbåndopptaker ikke kan fange opp. Ved notering av nevnte elementer kan en få et mer detaljrikt bilde av den faktiske situasjonen.

Etter hvert i observasjonsperiodens forløp, ble det tydelig at det var utfordrende å notere alle detaljer når hele kollektivet var samlet. Det opplevdes nærmest som umulig å notere alle utsagn og all visuell og auditiv informasjon i smørelunsjer og samlingsstunder når det var

mange individer å forholde seg til. Underveis i noteringen måtte relevansen av utsagn kontinuerlig vurderes, samtidig som fortløpende tolkninger skulle bli notert. Av den årsak ble det valgt å supplere innhenting av data med bruk av lydbåndopptaker i interaksjoner som besto av et stort antall barn. I ettertid og i bearbeiding av råmaterialet har lydbåndopptaket fungert som en auditiv gjenskaping som har fremkalt verbale detaljer i supplement av feltnotatene. Feltnotatene fungerte istedenfor som et notat for og konkret beskrive abstrakte detaljer, det vil si tolkninger, refleksjoner, spørsmål som dukket opp underveis knyttet til observasjonsobjekters dialog og så videre.

Derimot ble det ikke skrevet notater underveis i intervjuenes forløp. Thagaard (1998) forklarer at notering i løpet av intervjuet kan skape utfordringer ettersom det kan være vanskelig å skrive ned alt som informanten sier og videre stille spørsmål, samtidig som informanten skal bli gitt oppmerksomhet for på den måten at intervjuet skal flyte godt. I intervjuene ble det vektlagt at det skulle skapes en sosial situasjon, hvor intervjuer kunne konsentrere seg om å gi respons til de forskjellige informantenes uttalelser, uten å bli forstyrret av notatskriving. Datainnsamling gjennom intervju handlet primært om informanternes verbale utsagn og subjektive forståelse av virkeligheten. Thagaard (1998) mener at ved en slik tilnærming slipper man å redusere den personlige kontakten som intervju situasjonen gir. ”Det er en ulempe at forskeren får mindre anledning til å delta i en sosial interaksjon med informanten” (ibid:102). Et annet argument for å ikke notere underveis i intervjuet var at muligheten for oppfølgingsspørsmål kunne bli redusert. Intervjuer er en uerfaren skribent og forsker. Muligheten for å miste relevant informasjon kunne eventuelt gått tapt ved å konsentrere seg så mye om skrivingen at oppfølgingsspørsmål det hadde vært naturlig å utdype hadde gått tapt.

”Aktiv lytting er like viktig som spesifikk beherskelse av spørreteknikker. (...) I overensstemmelse med den fenomenologiske tilnærmingen (...) kan vi her snakke om at intervjueren bevarer en holdning preget av maksimal åpenhet overfor fenomenene” (Kvale og Brinkmann 2009:151).

Det var derfor ønskelig å stille seg mest mulig disponibel til intervjuobjekters erfaringer og refleksjoner ved å løsrive seg fra notatskriving. Øyekontakt og verbale tilbakemeldinger på det som blir fortalt, kan muligens bidra til en tettere interaksjon og økt fortrolighet mellom intervjuobjekt og intervjuer.

### 3.3.2 Fra tale til ord – transkribering av intervju

Etter hvert som intervjuene med den enkelte informant var gjennomført ble de umiddelbart skrevet ut. Kvale og Brinkmann (2009) forklarer at prosessen med fortolkning er allerede begynt i det man analyserer hvor man skal sette punktum og komma. Ferdigtranskriberte intervjuer er nå begynnelsen på analyseprosessen (Kvale 1997). Den korte tidsdistansen mellom gjennomført intervju og transkribering, gjorde det at den auditive gjenskapingen fra lydbåndet fremkalte refleksjoner som hadde dukket opp underveis i intervjuet. Disse ble notert i marginen av utskriften på transkripsjonen. Totalt forelå det 51 sider med utskrifter etter ferdig transkribering.

Kvale og Brinkmann (2009) forklarer at hva som er korrekt transkripsjon er umulig å besvare, istedenfor må man heller stille spørsmål om hva som er korrekt for dens formål. I denne studien er intervjuene blitt transkribert i nøyaktig ordrett form. Begrunnelse kan sees i sammenheng med å beskytte seg mot tidstap, hvor en muligens etter hvert må spole seg frem og tilbake i opptaket for og kvalitets – og kryssjekke at alle utsagnene er korrekt gjengitt. Ifølge Dalen (2004) vil det etter endelig transkripsjon være naturlig å avslutte sjekkingen, og istedenfor forholde seg til utskriftene fra intervjuet. Full transkripsjon gjør det også mulig å plassere utsagnene innenfor konteksten som det ble uttrykt i, ettersom en kan se handlingsforløpet til gjeldende utsagn og dialogemne. Av den grunn ble det antatt at denne formen for transkripsjon ville være mer oversiktlig, og dermed lettere tilgjengelig for den kommende analysen.

Lydbåndopptakene ble deretter lagt inn som filer på datamaskinen, og videre lyttet til gjentatte ganger for å bli kjent med informants tale tempo og uttrykksmåte. Deretter ble ordene transkribert i rett ordform inn i skriveprogrammet Word, samtidig som det ble notert refleksjoner av utsagn på et ark ved siden av. Det ble en del spoling frem og tilbake for å sikre at ordene var korrekt transkribert. Mellom hvert 10. minutt, ble sekvensen avspilt i full form for å kvalitetssikre at det korrelerte med utsagnene i utskriften. Det har også blitt transkribert utskrifter fra observasjonsperioden i de strukturerte aktivitetene hvor mange barn var samlet kollektivt. Lydbåndopptak og feltnotater har derfor supplert hverandre gjennom observasjonsforløpet.



### 3.3.3 Kategorisering, fortolkning og analysering av data

Etter at innhentingsperioden av data var gjennomført, ble den totale mengden av materialet samlet og strukturert. De ble i tur nøye studert for å bli kjent med eget materialet. I og med at observasjon og intervju dataene skulle behandles ulikt, ble de også strukturert med en ulik tilnærming til kategorisering.

I forhold til datamaterialet innhentet gjennom *observasjon* så det ut til å være visse elementer som virket å være et mønster i den kollektive dynamikken etter å ha studert feltnotater og lydopptak. Prosessen med gjennomgåing av data for å sette merkelapper var begynt (Dalen 2004). Kategoriene som utspant seg fra datamaterialets innhold ble deretter merket med overskrifter for å samle dataen på ny. På den måten fungerte overskriftene som emnebeskrivelser av observasjonsfunnets innhold. Omplussing og redusering av emner var en kontinuerlig prosess, hvor nye funn kunne bidra til nye refleksjoner. Det ble også opplevd at empirisk material til tider var vanskelig å plassere innenfor en kategori, fordi resultatet avdekket at det krevdes en ny kategorisering eller at funnet kunne plasseres innenfor flere kategorier. I ettertid er det lettere å se at kategoriene kan relateres sammen, og i stor grad være en konsekvens av hverandre.

Supplering av lydbåndopptak tidlig i datainnsamlingsperioden virket å være et gunstig valg i ettertid, på grunn av at opptakene avdekket detaljer som ikke fremgikk like tydelig i feltnotatene. For eksempel var det notert utsagn i feltnotatene fra et konkret barn. Ved studering av lydopptaket viste det seg at barnet gjentok utsagnet flere ganger, uten respons fra de andre aktørene. De gjentatte ytringene fra barnet var ikke blitt registrert i feltnotatet og kan muligens sees i sammenheng med støynivået. Dermed ble forholdet mellom feltnotat og det faktiske funn annerledes, ettersom lydopptaket sikret de verbale utsagn, mens feltnotatet supplerte abstrakte detaljer og plasseringer av individer i kollektivet.

I forhold til data innhentet gjennom *intervju* ble arbeidet med å strukturere de ulike spørsmålene innenfor kategorier gjort med utgangspunkt i intervjuguiden. På grunn av at det var tre forskjellige intervju-skisser og fire ulike informanter tilknyttet disse, opplevdes det som utfordrende å utforme kategorier med utgangspunkt i en guide, samtidig som en skulle ha to andre å forholde seg til. For eksempel var noen av spørsmålene utformet direkte adressert til informantens prinsipper knyttet til refleksjoner angående deres individbaserte egenskaper om ivaretagelse av barnas ulike behov. Den type spørsmål var av større relevans for førskolelærere og ressursperson. Andre spørsmål var formulert til å bestå av innhold relatert

til det organisatoriske perspektivet, og da av naturlige årsaker adressert til styrer. Kvale (1997) forklarer at hvert intervju spørsmål kan evalueres etter en tematisk og dynamisk dimensjon. Videre ble det derfor forsøkt å se på spørsmålenes likheter og ulikheter i de ulike intervjuguidene. Temauforminger og formuleringer knyttet til spørsmålene ble deretter plassert innenfor en kategori som fungerte som en fellesbetegnelse for innholdets relevans. Det ble brukt fargekoder og markeringstusjer for å organisere og strukturere transkripsjonsmaterialet. Ifølge Dalen (2004) er hensikten med kategoriinndelingen å finne mer egnede kategorier som gjør at forskeren kan forstå innholdet på et mer fortolkende nivå. ”Forskerspørsmålets operasjonaliserte begreper skal i stor grad være tilknyttet intervjuguidens spørsmål, hvor også de innsamlede data blir assosiert” (Johnsen 2006:128). På den måten ble det søkt etter kategorier i intervjuguiden som kunne samle empirien i mer oppsummerende trekk.

I noen få tilfeller ved studering av transkripsjonene, ble det opplevd at informanter ikke ga tilfredsstillende svar knyttet til hovedspørsmålets emne. Flexibiliteten av semi – strukturert tilnærming medførte derimot at det ofte under oppfølgingsspørsmål eller på informanters eget initiativ ble aktualisert ved at kategoriens utgangspunkt ble belyst på en måte som ga større relevans enn allerede tidligere besvart tilfelle. Dette er noe som kjennetegnes av den semi – strukturerte tilnærmingen, ettersom det skaper mulighet og rom for dialog og refleksjon underveis i intervjuet. For eksempel fremgår det i datamaterialet et tilfelle hvor det går cirka ti minutter mellom to hovedspørsmål. Innenfor den sekvensen ble det stilt fem oppfølgingsspørsmål. Oppfølgingsspørsmålene var relatert til forrige besvarelse, som igjen var relatert til forrige besvarelse før det. I løpet av ti minutter ble det da formulert oppfølgingsspørsmål lignende et hovedspørsmål fra intervjuguiden. Dermed måtte intervjumaterialet finsøkes for å samle empirien i allerede etablerte kategorier, og en kunne ikke forsikre seg at spørsmålet var besvart i henhold til intervjuiskissens struktur. Emnebesvarelser viste seg og ikke alltid finnes hvor de originalt var tiltenkt i henhold til intervjuguiden.

Etter at observasjon – og intervjudata var blitt samlet innenfor nye kategorier, ble det gjort en innholdsanalytisk tilnærming til det empiriske materialet. Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) er innholdsanalyse en teknikk for å beskrive det åpenbare innholdet. En slik tilnærming er ikke ulik en fenomenologisk tankegang og vitenskapssyn, hvor Kvale (1997) forklarer at det da er åpent for informanters erfaringer. Man forsøker å forstå sosiale fenomen ut fra aktørenes egne perspektiver (Kvale og Brinkmann 2009). ”I en fenomenologisk analyse prøver

forskeren å klarlegge meningen, strukturen og essensen av det erfarte, opplevde fenomenet.” (Patton 2002 i Postholm 2010:98). Feminologi tar med andre ord utgangspunkt i subjektiv erfaring. På den måten ble det forsøkt å få en dypere mening av informanters opplevelser i henhold analysing av intervju – og observasjonsresultater.

### **3.4 Validitet og reliabilitet**

Ifølge Kvale (1997) har begrepene validitet, reliabilitet og generaliserbarhet fått status som en vitenskapelig treenighet. Førstnevnte, som innenfor den fenomenologiske tradisjonen kan sees i sammenheng med *troverdighetsbegrepet*, dreier seg om valget av metoden er den man tror er best egnet for studeringen, og videre om man måler det man tror man måler (Kvale og Brinkmann 2009). Reliabilitet, eller *pålitelighet*, handler derimot om forskningsresultatenes konsistens og troverdighet (ibid).

#### **Vurdering av reliabilitet**

Postholm (2010) uttrykker at reliabilitet handler om resultatenes pålitelighet. Reliabilitet innenfor denne studien rommer flere elementer. For eksempel har det vært viktig å stille mest mulig forberedt til de ulike observasjons- og intervjukontekstene. Innsnevring av fokus i forhold til observasjonene var formålstjenelig i forhold til å studere akkurat de prosessene som var ønskelige å studere. Under intervjuene med de forskjellige informantene var det viktig og ikke stille ledende spørsmål, og samtidig skape et klima som gjorde at informantene fritt kunne tale om hva de selv ønsket. Det er blitt forsøkt å sikre og dekke helheten av forskerspørsmålet, ved å se hvordan ting fungerer i praksis og hvordan informanter gjennom intervju selv oppfatter sin opplevelse av dagliglivet i barnehagen.

Kvale og Brinkmann (2009) har tidligere forklart hvordan analyseprosessen er i gang allerede når man starter transkriberingen. I denne studien er det blitt forsøkt å øke reliabiliteten ved å skrive ut intervjuene hurtigst mulig etter endt gjennomføring, ettersom minner og refleksjoner fra foregående situasjon i større grad er lettere tilgjengelig. I tillegg er transkripsjonene utført med ordrett overensstemmelse med lydbåndopptak, slik at utskriftene og opptakene i stor grad korrelerer med hverandre. På den måten er det også blitt tatt hensyn til pauser, gjentakelser, retoriske spørsmål og annet som inngår i informanters daglige talemåte. Dette ble gjort på grunn av at det var viktig at den enkelte informant kunne stå for det som var nedskrevet, og at de ikke opplevde sine utsagn som manipulerte, fortettet eller tatt ut av kontekst.

## Vurdering av validitet

Prosjektets formål har sentrert seg rundt de ulike informantenes erfaringer knyttet til barns språk og deltagelse. I fortolkningsprosessen er det en forutsetning at det foreligger valide, rike og fyldige beskrivelser fra informantene (Dalen 2004). Informanters utsagn, kommentarer og bidrag har deretter dannet grunnlag og utgangspunkt for resultater, og etter hvert drøfting og nye refleksjoner. Allikevel er det utfordrende å unngå min subjektive refleksjon knyttet til teorien som danner en ramme for studien om læring i kollektive prosesser. Det har blitt forsøkt å se fenomener gjennom informanters perspektiv, i et genuint forsøk på å forstå hvordan de selv opplever og oppfatter sin livssituasjon i barnehagen. I intervjuene ble det stilt oppfølgingsspørsmål som kunne bekrefte eller avkrefte min tolkning av deres utsagn. På den måten ble det forsøkt å verifisere min fortløpende forståelse gjennom speiling i informanters egne kommentarer.

En forsker må også være kritisk til sine egne resultater, på grunn av sin egen forforståelse. Kvale og Brinkmann (2009) forklarer at forskeren må forhindre og motvirke en selektiv forståelse av observasjons – og intervjufunn. Av den grunn må forskeren ha et kritisk blikk til sine egne tolkninger som er blitt gjort. Det vil igjen si at det er ingenting som tilsier at mine tolkninger er endelige og absolutte. Man kan ikke forsikre seg om at en annen person hadde tolket resultatene på en annerledes måte. Det finnes ingen sann virkelighet eller universelle lover som tilsier hva som er korrekt, fenomener oppleves nemlig annerledes av ulike individer, "(...)mennesker skaper eller konstruerer sin sosiale virkelighet og gir mening til sine erfaringer" (Dalen 2004:101).

På hvilken måte informanter blir valgt ut er også med på å sikre validitet. Hovedregel kan deretter sies å være at informanter til enhver tid skal ha kjennskap til prosessen forløp, og hvordan innsamlet material i ettertid skal bli brukt. Samtidig har det også vært viktig å informere om at de har til enhver tid mulighet for å trekke seg ut av prosjektet, dersom informantsituasjonen skaper konflikt med vedkommendes tro og verdier.

Samtidig kan en ikke utelukke at informanter inntar en kunstig rolle, ettersom de vet at deres handlinger og ytringer blir notert og observert og deretter analysert. Av den grunn var det svært viktig å stille oppklarende spørsmål i intervju, for på den måten å forholde seg nær empirien i det en har observert i praksis, supplert med informanters subjektive erfaringer. Målet i metodekapittelet i denne studien har vært å bevisst reflektere ulike aspekter av validitet og reliabilitet ved å redegjøre for hvilke strategier som er brukt gjennom hele

prosessen. Studiens intervjuutvalg består av fire informanter, og av disse inngår det kun to førskolelærere. Denne studien kan ikke karakteriseres som generaliserbar. Derimot kan den muligens gi et innblikk i hvordan forskjellige informanter opplever sin situasjon om det gjeldende fenomen, samt bidra til en økt forståelse for hvordan tilretteleggingen fungerer i praksis.

### **3.5 Etiske implikasjoner**

De etiske refleksjonene har konstant vært med underveis i alle fasene i løpet av studien. Dalen (2004) presiserer at det informerte samtykket betyr at informantene skal gjøres fortrolig med sin rolle som deltager i prosjektet. I denne studien har informanter samtykket til både observasjon og intervju. Underveis i prosessen har det vært svært viktig å gi informanter tilstrekkelig informasjon angående avhandlingens tematikk, deres ubegrensede tilgang til innsamlet materialet, samt informasjon om at de når som helst kan trekke seg ut av prosjektet uten at det vil skape noen konsekvenser.

Innen prosjektet offisielt startet ble informanter opplyst om at prosjektleder var påbelagt taushetsplikt, og at all innsamlet material ville bli behandlet ømfintlig ved omskriving av navn og kjønn, anonymisering av barnehagens navn og personal, og annet som kunne virke identifiserbart. Ved behandling av data i ettertid har det blitt brukt tallkoder og fiktive navn som representerer barn og voksne, og andre opplysninger som kan virke gjenkjennende. Krav om konfidensialitet blir av Dalen (2004) forklart som at forskeren må bestrebe etter å anonymisere informantene etter hvert som resultatene skal presenteres. I neste kapittel som omhandler studiens resultater, er alle navn og gjenkjennende opplysninger blitt omskrevet for å ivareta etiske hensyn knyttet til anonymisering. Det brukes fiktive navn og det fiktive navnet representerer nødvendigvis ikke det korrekte kjønn, men er gjort med hensikt om å bruke en konsekvent kjønnsgruppe.

## Oppsummering

Dette kapitlet har omhandlet den metodiske innfallsvinkelen til studien, og kan oppsummeres i korte trekk på følgende måte;

- Studien har utgangspunkt i en kvalitativ tilnærming, hvor intervju og observasjon har vært kilder til datainnhenting. Intervju utvalget består av fire informanter; en styrer, en ressursperson og to førskolelærere, mens en førskolelærer har fungert som observasjonsobjekt (jamfør 3.1-3.2.4).
- Det ble brukt lydbåndopptak og feltnotater som praktiske hjelpemidler i forhold til begge datainnsamlingsmetodene (jamfør 3.3.1).
- Bearbeiding av råmaterialet fra intervju ble transkribert i full tekst, og funn ble deretter plassert innenfor kategorier utarbeid i henhold til intervjuguiden. Observasjonskategorier er basert på funnenes hovedtema. Analytisk tolkning av intervju og observasjon er gjennomført med ideer fra en innholdsanalytisk og fenomenologisk tilnærming (jamfør 3.3.2 og 3.3.3).
- Validitet omhandler om valg av metode er den som er best egnet for å belyse forskerspørsmålet. Reliabilitet omhandler resultatenes konsistens og troverdighet (jamfør 3.4).
- Etske hensyn har konstant vært med underveis gjennom hele prosessen, fra prosjektets utforming til presentasjon av resultater (jamfør 3.5).

I dette kapitlet ble det redegjort for den metodiske prosessen og innfallsvinkel til studien om førskolelæreres tilretteleggelse. Det ble presentert begrunnelse for valg av metode, fremgangsmåte for datainnsamling og etterarbeiding og analysering av innhentet datamaterial. Avslutningsvis ble det sett nærmere på reliabilitets og validitetsbegrepene, og til slutt etiske implikasjoner. I neste kapittel presenteres bearbeidede resultater og funn fra datainnhentingsperioden.

## 4.0 Resultater

Forrige kapittel i studien om førskolelæreres tilretteleggelse for deltagelse handlet om metodisk innfallsvinkel til innsamling av data. Videre ble det redegjort for prosesser underveis i studien angående valg av metode, fremgangsmåte for intervju og observasjon. Deretter ble det presentert hvordan det innsamlede materialet ble bearbeidet og senere analysert. Dette kapittelet omhandler resultatene fra studien. Resultatene vil bli presentert hver for seg, hvorav kapittelet innledes med resultater fra observasjonsperioden (punkt 4.1.-4.4.) og avsluttes deretter med resultatene fra intervju (punkt 4.5.-4.9).

### 4.1 Observasjon

Alle barn i denne studien vil bli benevnt med fiktive navn, og det fiktive navnet representerer nødvendigvis ikke det korrekte kjønn og alle de kommende observasjoner grunner i empiriske funn knyttet til barn med redusert språkkompetanse. Følgende navn blir brukt; Lise, Stine og Hanne. Når det refereres til "barn" i løpet av resultatkapittelet fungerer det som en samlet betegnelse av alle individene. Dersom et eller flere av de tre nevnte barna blir omtalt som fellesbetegnelse som utenforstående fra de andre, blir de omtalt som *barna* i kursiv.

Observasjonene har hatt fokus på interaksjon mellom førskolelærer og de tre *barna*, samt interaksjon mellom dem, førskolelærer og resten av kollektivet. Samhandlingen mellom dem har vært grunnlaget for observasjonsplassering i aktuell aktivitet og fokus på de ulike individene. Avdelingens mangfold består av et unikt fellesskap. I tråd med forskerspørsmålet er målet å iaktta hvordan førskolelærer øker deltagelsen til *barna* ved å fremme, invitere og regulere dialog og aktivitet.

Observasjonsresultatene vil bli presentert innenfor tre hovedkategorier. Hovedkategoriene består deretter av underkategorier, som kan kobles tilbake til hovedkategoriens innholds betydning. Hver kategori innledes med kort presentasjon av hva som skal bli formidlet. Deretter presenteres empiri etterfulgt av en tolkning relatert til empirien. Til slutt følges en kort oppsummering av kategoriens innhold.

## **4.2 Kontekstuelle rammefaktorer**

De kommunale og statlige vedtakene som for eksempel Rammeplanen, Barnehageloven og Stortingsmeldinger er med på å danne rammer for organisasjonens funksjonalitet. Samtidig legger de også føringer for strukturen i hverdagen. Det vil si at menneskelige ressurser, fysisk miljø og barnegruppens størrelse er ulike enheter, men som til sammen utgjør strukturen i den vanlige barnehagehverdagen.

### **4.2.1. Barnehagens visjon**

En barnehages årsplan forklarer noe om hvem de er, hva de gjør og hvordan de gjør det. Det vil si at barnehagen gjennom skrevne ord presenterer seg selv, og hvordan de ønsker å fremstå utad. Denne kategorien tar derfor utgangspunkt i hvordan studiens barnehage forteller om sine mål, verdier og holdninger til språk.

Barnehagen som inngår i denne studien har en brukervennlig og velformulert årsplan. Den tar sikte på å gi praktisk informasjon angående barnehagens struktur og belyser samtidig rutiner, satsingsområder og konkrete arbeidsmåter for å nå disse målene. Blant annet påpekes det at kartlegging av TRAS gjør det mulig for personalet å se det enkelte barns behov. Videre hevdes det at språk er viktig for å kunne fungere sosialt, og at mennesket lærer og utvikler seg i et miljø som er preget av positivt samspill.

Det oppleves som at barnehagens årsplan er tydelig og velskrevet, og det fremgår at språk er viktig del for å fungere sosialt. Det tolkes som om at språk medvirker som et integrert komponent av alt som gjøres i denne barnehagen.

### **4.2.2 Det fysiske miljø**

Et av mange elementer for trivsel i organisasjonen kan knyttes til de fysiske forhold. I hvilken grad forholdene er lagt til rette for lek gjenkjennes av imøtekommende og innbydende læringsarenaer som inviterer barn til språklig aktivitet og gir rom for undring og utforsking. Følgende kategori tar sikte på å forklare hvordan det fysiske miljøet på observert avdeling ser ut.



Selve avdelingen kan sees på som et stort rom som leder inn til tre nye rom. Det første døren leder inn til garderoben, den andre leder inn til et lite rom som fungerer som ekstra lekerom bestående av dukker, kjøkkenutstyr, utkleddningsklær og så videre. Den siste døren leder inn til kjøkkenet, hvor også alle måltider inntas. Alle områdene blir brukt i frilek, mens samlingsstund og andre strukturerte aktiviteter foregår i hovedrommet.

På grunn av at hovedrommet var tilknyttet ulike rom, var det mulig for barna å leke ulik form for lek i forskjellige kontekster. For eksempel tjente det ene rommet som funksjon for herjelek. Det vil si at lekens innhold ofte innebar skriking, hopping og klatring. Normalt sett er det en støyfaktor i de fleste barnehager, men på grunn av separerte rom var det mulig å adskille seg ved å lukke døren, og dermed isolere lyden til lesekroken som igjen var preget av en roligere atmosfære. Dette skapte flere alternativ for samspill i ulike arenaer, der lekens innhold ikke la føringer på grunn av det fysiske miljøets disposisjon. Det kan sees i sammenheng med at det skaper mulighet for deltagelse i lek i flere kontekster og i ulike relasjoner med ulike barn.

Barnehagens fysiske miljø var svært innbydende til ulike former for lek. Det ble lekt i alle rom og kontekster, og separate rom gjorde det mulig å leke ulike former for lek.

### **4.2.3 En vanlig dag**

Denne kategorien tar sikte på å presentere avdelingens ansatte, samt beskrive hvordan en vanlig dag i barnehagen ser ut. Disse to faktorene kan til en viss grad være sammenhengende, ettersom potensielle muligheter for økt deltagelse i læringsfellesskaper der barn trenger ekstra støtte, kan sees i sammenheng med rammevilkår og dermed tilgjengelige voksne.

Observatør har fulgt førskolelærer tilhørende en 3 – 6 årsavdeling, totalt bestående av 19 barn. Barnehagen åpnes klokken 07.00, og fra 08.45 arrangeres det frokost for barn som ikke har spist hjemme. Klokken 11.00 er det samlingsstund for alle barna, etterfulgt av smørelunsj. Etter hvert går barna ut, og vær, vind og trivsel avgjør hvor lenge de blir i friluft. Dernest er det fruktmåltid, og etter hvert stenger barnehagen klokken 16.30. Innimellom de fire strukturerte aktivitetene er det lagt opp til frilek. En dag i uken arrangeres det tur for de aldershomogene gruppene. Observasjonsavdelingen består til sammen av et grunnpersonal av tre ansatte. Førskolelærer har vært ansatt i mindre enn tre år, barne – og ungdomsarbeider har vært ansatt i mer enn fem år, og assistentarbeider har også vært ansatt i mer enn fem år. I

tillegg var det en morsmålsassistent inne en dag i uken, og en ressursperson ansatt fra kommunen inne på avdelingen daglig.

I løpet av observasjonsperioden hadde førskolelærer svært mange timer som forsvant til formelt papirarbeid knyttet til barnehagens drift gjennom for eksempel IUP skriving, henvisningsbrev til ulike instanser og så videre. Ettersom hun ikke lengre var tilgjengelig på avdelingen ga det utslag gjennom flere ledd. På grunn av at de vanlige rutinene også skulle gjennomføres, som for eksempel vasking og rydding av kjøkken, forsvant det også en annen voksen til det gjøremålet. Konsekvensen ble av den grunn to voksne som ikke var tilgjengelig for samhandling med barn. Antall voksne per barn ble redusert, og potensielle muligheter for interaksjon for barn med redusert språkkompetanse med en voksen som medierende ressurs var ikke fullt så tilgjengelig som ved fullbemannet avdeling.

Papirarbeid er en integrert del av førskolelæreres rolle og ansvar, samtidig som de rutinemessige oppgavene skal gjennomføres. Problematikken knyttet til redusert bemanning overføres derfor gjennom flere ledd ettersom antall voksne tilgjengelig for barn blir redusert.

#### **4.2.4 Barnegruppens størrelse**

Barnehagekulturen består av ulike individer i felles samhandling. Hvordan førskolelærer ivaretar det enkelte barns behov og nivå av kompetanse, kan være en faktor for barnets læringsutbytte i de kollektive prosessene.

Situasjonen som beskrives nedenfor eksemplifiserer hvordan reduisering av antall individer i barnegruppen kan øke andre barns deltagelse i den eksisterende samhandlingen;

Samlingsstunden har akkurat begynt, og førskolelærer rekker frem noen bilder som hun har laminert. Motivene forestiller råvarer fra kjøkkenet. Hun ber barna om å navngi artiklene som illustreres på bildet. Samtlige barn roper ut i kor hva de ser, men noen barn sitter passive og lar istedenfor være å kommentere hva de observerer. Etter hvert som førskolelærer blir oppmerksom på eksisterende tilfelle etterlyses det håndsopprekning. På tross av flere gjentakelser blir det ikke tatt hensyn til hennes ytringer, og vedvarende konsekvens forblir at de samme barna roper ut hva de ser.

Distansen mellom ulik kompetanse innen språk viste seg spesielt synlig i samlingsstund og smørelunsjer, hvor forskjellige barn var samlet. På grunn av store individuelle forskjeller, både hva alder og modenhet angår, ble det etter hvert et tydelig mønster at det ofte var de eldre og utadvendte barna som ofte var mest aktiv, og som tilsynelatende virket å vie førskolelærer mest oppmerksomhet i det hun formidlet. Det så ut til å bli en viss passivitet fra

flere barn i takt med den reduserte deltagelsen, ettersom de ikke ”ropte høyest”. Imidlertid ble det noen dager senere arrangert en lignende samlingsstund hvor førskolelærer valgte å ha en annen tilnærming for å øke de passive barnas mulighet for deltagelse,

Førskolelærer har igjen valgt å arrangere samlingsstund med formål å begrepstrene artikler fra kjøkkenet. Hun har laminert bilder av ulike råvarer som forestiller blant annet ost og fiskepudding. Etter hvert som bildene vises frem henvender hun seg til hele kollektivet å spør hva de ser for noe. Omtrent de samme barna som sist gang roper ut og svarer. Førskolelærer blir deretter oppmerksom på at noen barn er passive, og forsøker å løse det ved å dele gruppen aldershomogent, samtidig som hun uttrykker ”nå er det bare 4 – åringene som får lov å svare”.

Disse to eksemplene viser hvordan to ulike tilnærminger fører til ulikt utfall. I det førstnevnte eksempelet forble barna passiv under store deler av begrepstreningen, ettersom forholdene ikke var tilrettelagt for deres deltagelse. I det sistnevnte eksempelet opplevdes det som om at førskolelærer var blitt bevisst problematikken med at aktiviteten ikke favnet alle, og velger dermed å ha en annen tilnærming til arrangement av samlingsstund, slik at alle får mulighet til å delta i den kollektive samhandlingen. Ved å inndele i aldershomogene grupper samtidig som hun navngir hvilke barn det innebærer, ser det ut som om at forutsetning for mestring og deltagelse er økt betraktelig. Antall deltagere i aktiviteten er redusert, og deltagelsesaspektet muliggjør i større grad at alle barna får navngi hva de ulike bildene illustrerer.

Antall barn i gruppen kan ha innvirkning på barns deltagelse, spesielt for de barn som ikke er utadvent. Det ble vist til eksempel hvor førskolelærer møter barn på deres nivå og forsøker å innlemme alle barna i kollektivet ved å redusere antall barn å forholde seg til.

### **4.3. Førskolelærer som hovedaktør i samhandling med barn**

Et aspekt av det å være førskolelærer innebærer hvordan vedkommende gjennom bevisste eller ubevisste valg av metoder kan tilrettelegge for barns samhandling i interaksjoner hvor flere barn er deltagere. Førskolelæreres tilstedeværelse muliggjør også barnets sannsynlighet for å nå et mål som er utenfor dets rekkevidde, på grunn av at hun kan fungere som en medierende ressurs.

### 4.3.1. Samhandling gjennom språk

Denne underkategorien handler om situasjoner hvor førskolelærer er i interaksjon med barn der språk utgjør et sentralt aspekt av samhandlingens innhold. Underkategorien er inndelt i tre ulike eksempler, der (a), viser hvordan førskolelærer tar initiativ til dialog og samtidig forsøker å inkludere alle barn med i det kollektive samspillet. I det andre eksempelet (b), konkretiseres det hvordan førskolelærers valg av respons ved henvendelse fra barn kan avgjøre dialogens videre progresjon. Dersom disse to nevnte tilnærmingene ga utslag i suksess, var det allerede etablert et godt grunnlag for samtalens videre gang.

Underkategoriens avsluttende eksempel (c), er derfor oppsummerende, og forsøker i hovedsak å trekke ut hva som virket å være majoritetsinnholdet av samtaleemne mellom førskolelærer og barn.

#### a. Initiativ til dialog for etablering av samtale

Eksempelet nedenfor illustrer hvordan førskolelærer tar initiativ til dialog i løpet av smørelunsj, med innledende spørsmål adressert til førskolegruppen;

**F:** Nå er jeg spent, hva gjorde dere på førskolen i dag?

**B1:** Ingenting.

**F:** Ingenting? (B2 svarer *b* lavt, støy fører til at førskolelærer ikke hører det) Gikk dere på skolen og så gjorde dere ingenting?

**B2:** Jo, vi lærte *b*.

**F:** Bokstaven *v*? (et annet barn gjentar *b*) B ja! Hvordan ser den ut?

Det gis ikke respons etter siste ytring. Etter en kort pause uttrykker et annet barn at han er *V*. Førskolelærer uttrykker "*ja, du er V!*". Andre barn følger så hans initiativ og uttrykker videre sitt navn og sin bokstav. Situasjonen utvikles til å bli en lek. Noen *barn* sitter passive og unnlater å komme med dialogisk innspill og observerer istedenfor samspillet mellom de andre deltagerne av aktiviteten passivt. Førskolelærer blir etter hvert oppmerksom på de passive *barna* og henvender seg konkret til dem for å spørre hva de heter og hva som er deres bokstav. *Barna* som har vært stille uttrykker så sitt navn og sin bokstav.

Denne situasjonen tolkes som at førskolelærer tilrettelegger for at samtlige barn skal få mulighet til å delta i den kollektive aktiviteten. Som forsøk på å inkludere og innlemme de passive *barna* orienterer førskolelærer seg direkte til dem. Ved å uttale deres navn konkret kan det se ut som om begge aktørene har sin oppmerksomhet rettet mot hverandre. Endelig utfall viser at *barna* etter hvert deltar i samhandlingen, og det oppfattes som om at det skyldes et intensivert direkte samspill mellom førskolelærer og *barna*. Det tolkes derfor som om at førskolelærer har en tilnæringsstrategi hvor fravær eller redusering av antall barn muliggjør andre barns innspill, ettersom de tidligere har latt være å svare, men som resultat av den direkte interaksjonen etter hvert deltar i den kollektive samhandlingen. Det kan bety at økt

verbal uttrykking fremfor tidligere redusert passivitet er et resultat av at *barna* nå kun har førskolelærer å forholde seg til, istedenfor hele kollektivet.

Det ble også registrert en del dialogforsøk som ikke ga uttelling i form av at det skapte en lengre sekvens mellom flere forskjellige parter. Det vil si at det ofte ble observert at dersom førskolelærer bevegde seg fra kjøkken til avdeling, fra avdeling til garderobe eller lignende, ville hun spørre eller kommentere tilfeldige barn hun traff på, i form av for eksempel ”så fine klistremerker”, ”hva er det du leker for noe da?” og så videre. Denne typen samhandlingen kunne enten gi utfall i at barnet stoppet opp for å fortelle noe, eller at det ikke førte til noen annen form for samhandling enn hva som kan oppfattes som kommentarer utveksling, heller enn dialog. Disse barna vil heretter bli benevnt som *de vandrende barna*.

Funn viser at fravær eller redusering av deltagere skaper større trygghetsrom for enkeltaktører som i utgangspunktet ikke deltar aktivt verbalt i aktiviteten. Førskolelærer inkluderer det enkelte barn ved å skape felles fokus. Hun sikrer barnets oppmerksomhet når hun konkret adresserer dem med navn, og interaksjonen blir intensivert på grunn av gjensidig øyekontakt mellom de to aktørene.

#### b. Respons ved henvendelse

Eksempelet viser hvordan førskolelærers engasjement utvikler dialogens videre progresjon,

Barnehagen har tidligere på dagen hatt besøk av et omreisende teater. For å skape gulvplass til kulissene, ble bokhyllen som vanligvis står på sin faste plass ryddet vekk. Et barn oppdager dette og uttaler følgende;

**B1:** (*sier førskolelærers navn*), hvor er den hyllen med bok i?

**F:** Ja! Hvor er bøkene henne? Tror du de der teatermennene tok de med?

**B2 & B3:** Ja!

**B4:** Nei, de er inne der [peker mot gangen].

**B2:** Nei!

**F:** Har de ikke tatt de med seg?

**B2 & B3:** Jo!

**B4:** Nei de er bak.

**F:** Men har de tatt med seg bøkene, de er jo vekke?

**B2:** De har, bøkene reiste.

**F:** Hæ?

**B2:** Bøkene reiste!

**F:** Sammen med de teaterfolkene?

**B3:** Jo.

**B2:** Nei. De reiste til Finland.

**F:** Reiste de til Finland? Hva skal de i Finland å gjøre?

**B2:** Bøkene skal reise.

**F:** Ja men hva skal bøkene i Finland å gjør?  
**B2:** De skal bade i Finland.  
**F:** Hæ?  
**B2:** De skal bade i Finland.  
**F:** Bøkene skal bade i Finland?  
**B2:** Ja.  
**B3:** Jeg liker Finland.  
**B2:** Jeg og.  
**F:** Går det an å bade i Finland?  
**B3:** Jeg liker ikke å bade. Jeg bare synker jeg.  
**B1:** (*sier førskolelærers navn*), jeg skal reise til Spania.  
**F:** Skal du det?

Situasjonen ovenfor innledes med at Lise (B1) etterlyser bøkene. Førskolelærer responderer deretter med å gi positiv respons, samtidig som hun forsøker å ta del i Lises undring. Når førskolelærer gir sitt motsvar til Lise, åpnes det også opp for dialog mellom flere deltagere. Antall barn med i samtalen økes. Samtalen drives videre der ulike barn formidler sin mening, og den bærer preg av at førskolelærer er en sentral aktør i interaksjonen, der hennes tilbakemeldinger på uttalelser fra barna fremmer dialogen videre. Hun virker å være *limet* og *bindeleddet* for emnets videre progresjon. Det ser ut som om at førskolelæreres medvirkning i dialogen er en vesentlig faktor for samtalsens videre driv. Eksempelet viser samtidig hvordan førskolelærers personlige interesse for dialogen klarer å skape et felles engasjement og samhandling mellom ulike individer.

Et annet moment i samtalen er hvordan Lise (B1) kun er medaktør i samtalen ved innledende og avsluttende sekvens. På tross av at hun er initiativtaker til dialogens innhold er både B2, B3 og B4 svært mye mer aktiv enn henne. Dialogen viser at førskolelærer ikke konkret henvender sine spørsmål tilbake til Lise, men uttaler og uttrykker sin undring for hele kollektivet.

Eksempelet viser hvordan førskolelærers engasjement og egen interesse for en hverdagslig ting kan utgjøre en dialog mellom ulike deltagere.

### c. Samtalenes innhold

Dersom førskolelærers initiativ til dialog skapte videre samhandling, samt at hun videre formidlet positiv respons ved barns henvendelse med ønske om dialog, var allerede grunnlaget for den videre samtalen etablert. Videre så det ut til at det var spesielt fire forskjellige samtaletemaer som førte barn og førskolelærer sammen i dialog.

Et av disse fire temaene innebar barns undring om et fenomen. Hvordan førskolelærer plasserte seg innenfor barnets ståsted så videre ut til å være avgjørende for dialogens videre

progresjon. Det virket som om at hun måtte ha interesse av å utvide samtalen, samt ønske om å drive den videre (jamfør eksempelet med bokhyllen). Et annet samtaleemne som førte førskolelærer og barn sammen i dialog, var dersom barnet hadde skadet seg, ikke fikk være med i lek og så videre. Sekvensens videre forløp bar preg av førskolelærers naturlig oppfølgingsspørsmål knyttet til hva som skjedde, hvorfor og lignende. Dernest så et annet dialoginnhold ut til å være relatert til en annen kontekst enn barnehagen. For eksempel ble det observert gjentatte ganger at førskolelærer søkte dialog med barn angående hva de skulle gjøre i helgen og så videre. Til slutt så det ut som om at samtalen bar preg av situasjoner som skjedde her – og – nå. Dette var spesielt synlig i samlingsstunder og under smørelunsjer (jamfør eksempelet med begreps trening med artikler fra kjøkkenet).

Dersom samtalen utviklet seg videre, så det ut til å være flere avgjørende faktorer for dens videre progresjonen i dialogen. Det vil si at begge deltagere måtte ha en felles interesse for det allerede eksisterende samtaleemnet, samt ønske om å videreutvikle den. Førskolelærers evne til å regulere samtalen og formulere spørsmål i form av hva, hvem og hvor kunne også medvirke til forlengelse av sekvensen. Dessuten var det spesielt synlig i de kollektive prosessene at førskolelærer måtte kunne ivareta den enkeltes individuelle behov, dersom flere aktører var knyttet til den samme samtalen, slik at *alle* fikk delta i praksisfellesskapet (jamfør barnegruppens størrelse og inndeling av aldershomogene grupper 4.2.4).

I situasjoner hvor førskolelærer var i interaksjon med barn der språket utgjorde en vesentlig del av samhandlingens innhold, virket det som om at dialogens videreutvikling mellom henne og barn var avhengig av interesse om emne, førskolelæreres respons, og om hun klarte å ivareta alle deltagerne i det som ble formidlet. Funn viser at redusering av antall individer å forholde seg til, kan øke deltagesespektet til andre barn. Videre så det ut til å være fire synlige innholdsemner i samtaler mellom førskolelærer og barn. Det gjaldt barns undring om et fenomen, emner tilknyttet følelsesrelaterte temaer, dialoginnhold rettet mot en annen kontekst enn barnehagen, og innhold preget av her – og – nå situasjoner.

#### **4.3.2. Igangsetting av aktivitet**

Et annet aspekt ved førskolelærerrollen er hvordan vedkommende har mulighet til å kunne igangsette lekeaktiviteter konkret rettet mot barn med redusert språkkompetanse for å ivareta deres mestringmuligheter. I denne underkategorien presenteres resultater som viser på hvilken måte førskolelærer igangsatte aktiviteter.

Generelt ble det observert relativt få tilfeller hvor førskolelærer var initiativtager til aktivitet knyttet til frileksperioden. I frileksperioden ble det registrert at hun synlig observerte helheten av avdelingen samtidig som hun alltid var tilgjengelig dersom barn ønsket kontakt, men i mindre grad aktivt engasjerte seg som lekende voksen. Dersom førskolelærer tok initiativ til igangsetting av aktiviteter viste det seg synlig i spesielt to tilfeller. Det vil si at igangsetting av aktivitet var rettet mot overordnede nedskrevne mål som skulle gjennomføres (maling av egg, planting av karse og lignende, samt kartlegging av enkeltbarns språk). Derrest så igangsetting av aktivitet særlig ut til å gjelde invitasjon av litterær formidling gjennom boklesing.

Igangsetting av sistnevnte eksempel så spesielt ut til å bli adressert *de vandrende barna*;

Førskolelærer og Stine har akkurat satt seg ned i lesestolen. Førskolelærer retter oppmerksomheten mot henne og spør hvilken bok hun har lyst til å lese. De leser etter hvert "Den Stygge Andungen", "Gryta som ikke ville stoppe å koke" og "Tornerose". Eventyret blir formidlet på en levende måte, og førskolelærer illustrerer ulike stemmer til ulike karakterer.

På bakgrunn av observasjon kan en anta at hovedårsaken til at førskolelærer klarer å engasjere barnet i lesing, beror på tre forskjellige faktorer som sammen øker hennes interesse for videre lesing. Lesestunden innledes med at barnet selv får velge bok ut fra sin interesse. Dermed ga førskolelærer barnet medvirkning og innflytelse til valg av bok. Stemmefordreining og dramatisering av de ulike rollene ivaretar interessen hun allerede har etablert da barnet fikk velge bok på sine premisser. Eventyret blir deretter levende når førskolelærer kobler de ulike karakterene til forskjellige stemmervariasjoner og fysiske faktorer som illustrerte handlingen knyttet til rollen. Til slutt ivaretar hun barnets interesse for videre lesing med å ta hensyn til barnets reduserte språkkompetanse. For eksempel ble det forklart hva en *budeie* er. Det oppfattes som om at førskolelærer utvider og begrepsforklarer ord som kan være hemmende for videre forståelse av handlingen. Det tolkes som om at de tre faktorene er avhengig av hverandre, og samtidig nødvendig for videre eksistens og interesse for aktivitet. Eksempelet viser derfor hvordan førskolelærer forsøker å tilpasse innholdet slik at det muliggjør Stines deltagelse i gjeldende samhandling.

Det ble ikke observert at førskolelærer gikk inn i en allerede etablert lek, som for eksempel i rollelek eller strukturlek. Det ble derimot observert gjentatte ganger at førskolelærer tok initiativ til å igangsette aktivitet gjennom litterær formidling.



### 4.3.3. Konkurransen om førskolelæreres oppmerksomhet

Denne underkategorien viser hvordan det i kollektive samhandlinger ofte ble konkurrert om førskolelærers oppmerksomhet.

Eksempelet illustrer hvordan det i kollektive prosesser så ut til å være en tendens til at utadvendte og språksterke barn automatisk snakket;

Det er smørelunsj og midt på formiddagen. Førskolelærer stiller spørsmålet adressert til hele kollektivet, og forsøker å starte en dialog med å stille spørsmål om hva de skal gjøre når de kommer ut. Det gis lite respons. Førskolelærer henvender seg så til Lise å gjentar spørsmålet sitt direkte til henne;

**F:** Hva skal du gjøre når du kommer ut --- (*sier navnet*)? **B1:** Leke i båten.

Fem andre barn svarer i kor og etter hverandre ”jeg og”. De forskjellige barna forklarer hva de skal gjøre, og samtalen endes til slutt med at førskolelærer stiller et nytt spørsmål, med et nytt emne, adressert til noen andre.

Eksempelet konkretiserer funn som tyder på at det ofte i kollektive interaksjoner ble et mønster av at førskolelærers oppmerksomhet ofte ble rettet mot andre barn, selv om det/de barna ikke var intensjonen i utgangspunktet. Selv om førskolelærer henvendte seg til Lise med mål om å invitere barnet med i en lengre sekvens, tillot konteksten at det var mulig for de andre barna å delta i samtalen. Samtalen som opprinnelig var tiltenkt Lise ble utviklet til hele gruppens gjøremål i utetiden. Mulighet for førskolelærers oppfølgingsspørsmål tilknyttet båten i form av *hvorfor* skal du det, *hvem* skal du leke med der, forsvant og Lise ble istedenfor sittende å observere de andre barnas meningsutveksling. Det kan bety at det blir en viss ubalansert fordeling av førskolelærers oppmerksomhet, hvor de som skulle hatt mer, i utgangspunktet får mindre. Da kan en trekke paralleller til Mattheusprinsippet som forklarer at den som er privilegert får en større andel av noe som de med mindre med rimelighet skulle hatt mer av.

I kollektive stunder hvor forskjellen mellom de ulike språkkompetansene viste seg særlig synlig så det ut til å være et preg av Mattheusprinsippet.

#### **4.3.4. Støtte gjennom visuelle holdepunkter**

Det finnes mange ulike måter førskolelærere kan støtte barnet i en aktivitet på. Denne underkategorien viser derfor eksempel på hvordan førskolelærer velger å gi støtte i en kollektiv samhandling med mange individer å forholde seg til.

Eksempelet viser hvordan førskolelærer støtter enkeltbarns deltagelse i en kollektiv samhandlingsprosess,

Samlingsstunden innledes med synging av ”Haren med gitaren”. Sangens tekst krever fysiske bevegelser som henspeiler haren og jegerens fysiske fakter. Lise blir i majoriteten av sangens gang sittende passiv å observere førskolelærer. Til tider kan det se ut som om at Lise lavt mumler teksten. Når det opprettes øyekontakt mellom Lise og førskolelærer økes Lises engasjement, og det oppleves som om at nivået på sangstemmen stiger. Samtidig observeres det at Lise nå strekker armene ut i luften for å illustrere haren og jegerens bevegelser i takt med sangens tekst.

I dette eksempelet tolkes det som om at Lises deltagelse blir mer vellykket i samlingsstunden når det blir etablerert øyekontakt mellom henne og førskolelærer. Det ser ut som om at visuelle holdepunkter for Lise har en funksjon som kan bidra til hennes økte deltagelse. Det tolkes som om at Lises trygghetsnivå økes, fordi hun har en ressurs gjennom en konkret interaksjon, der blikkontakt øker nivået av intensitet i samspillet. En kan også anta at barnet opplever større grad av mestring, og at det føler seg viktig ettersom førskolelærer konkret henvender seg til Lise for å inviterer henne inn i det dynamiske samspillet.

Funn viser at visuelle holdepunkter kan øke barns deltagelse i kollektive samspillsprosesser.

#### **4.4 Barns samhandling med andre barn**

På hvilken måte *barn* tar initiativ til andre barn beror på svært mange ulike faktorer. Blant annet kan det fortelle noe om barnets tilnæringsmåte og strategi for å få innpass i praksisfellesskapet. Samtidig kan det også si noe om avdelingens kontekst og kultur. Dersom avdelingens verdigrunnlag signaliserer og gjenspeiler inkluderingsprinsipper, kan en også med stor sannsynlighet anta at normen innenfor barnegruppen kan relateres tilbake til personalets holdninger.

#### 4.4.1 Birolle deltagere

Et eksisterende praksisfellesskap består av deltagere som til sammen utgjør en dynamikk. Hvordan barn leker sammen, kan fortelle noe om den aktuelle samhandlingsprosessen. Denne underkategorien tar derfor utgangspunkt i hva som så ut til å være et sammenfallende mønster når barn med redusert språkkompetanse lekte med andre barn.

Eksempelet nedenfor viser hvordan et *barn* forsøker å få innpass i en eksisterende aktivitet,

Tre barn sitter sammen på gulvet. To av jentene leker med duplodukker, samtidig som de uttrykker at den siste jenta, Hanne, ikke får lov til å være med. Som motsvar forsøker Hanne å ta initiativ ved å tilby en duplokloss, men blir ignorert. Hun sitter på siden, og betrakter fra et utenfra-perspektiv hvordan jentene kommuniserer via dukkene og dekorer duplohuset sitt. Hanne holder fortsatt klossen i hånden samtidig som hun utbryter at da får de den heller ikke. Jentene svarer tilbake at de ikke trenger den. Hanne svarer ikke tilbake på forrige ytring, men blir fortsatt sittende å observere de andre. Hun bestemmer seg for å prøve på nytt, og ofrer igjen klossen hun tidligere forsøkte å tilby. Jentene tar nå i mot klossen, og Hanne tolker det som en invitasjon til å forflytte seg nærmere huset. Etter hvert finner en av jentene en duplobuss og begynner å kjøre rundt med den på gulvet. Hanne sitter nå helt inntil huset, og forsøker å finne en passende plass å plassere dukken sin.

I dette eksempelet oppleves det som om at Hanne først leker på utsiden av selve aktiviteten. Ettersom hun passivt observerer de andre jentene, tolkes det som om hun vurderer ulike strategier som kan føre til innpass i aktiviteten som utspiller seg. Endelig utfall viser at hun til slutt deltar i den kollektive prosessen. Det oppfattes som om at det er to potensielle årsaker som resulterer i hennes deltagelse. Årsak nummer en kan relateres til at hun tilbyr de andre jentene en materiell gode, der de andre til slutt aksepterer klossen hun forsøker å ofre for og få innpass. Årsak nummer to, og slik det oppfattes som mest sannsynlig basert på observasjonskonteksten, er at en av de andre jentene forsvinner ut på gulvet og dermed bort fra aktivitetens kjerne. Slik tolkes det som om at Hannes mulighet for deltagelse øker, fordi det skaper større handlingsrom for henne når lekens deltagere er blitt redusert.

Det andre eksempelet illustrerer hvordan Lise ikke har makt til å påvirke leken hen mot en ønsket retning hun tar initiativ til;

Cirka fire jenter bygger et tog ved å plassere stoler på rekke etter hverandre. Lise ytrer at hun ønsker at de skal leke under stolene. Hun blir ignorert av samtlige deltagere og må gjenta spørsmålet flere ganger. Etter flere gjentakelser er det til slutt et annet barn som hører henne, og formidler Lises ønske videre til de andre. Det ender med at barna til slutt leker under stolen.

Situasjonen viser hvordan Lise ytrer sitt forslag for lekens videre progresjon gjentatte ganger. Det oppfattes som om at de andre deltagerne gir svært liten respons til hennes initiativ. Eksempelen viser også hvordan Lise er avhengig av å ha en støttespiller i form av et annet barn som kan videreformidle hennes forslag. Det endelige utfallet viser at Lise får oppleve suksess for sitt ønske, men at hun derimot på egenhånd ikke har makt til å kunne påvirke leken mot en ønsket retning.

Funn i denne underkategorien viser at barn med redusert språkkompetanse ser ut til å leke parallelt i gjeldende aktivitet som birolle deltagere. Det så også ut som at enkeltbarn i noen tilfeller ikke hadde makt til å kunne påvirke leken i ønsket retning.

#### **4.4.2 Barns interesse for eksisterende aktivitet**

I denne underkategorien presenteres det funn som viser hvordan enkeltbarn så ut til å involvere seg i samhandling med utgangspunkt i aktivitetens formål. Underkategorien tar utgangspunkt i et av de nevnte barna med redusert språkkompetanse.

Det er tidligere blitt brukt et begrep som forklarte hvordan enkelte barn så ut til å vandre tilsynelatende uten mål og mening på avdelingen. I løpet av observasjonsperioden så det ut til at disse barna avgjorde sin beslutning om deltagelse i fellesskapet basert på interesse for den gjeldende aktivitet, og ikke for den allerede eksisterende samhandlingen,

Flere barn har laget papirspå og en gruppe jenter står på kjøkkenet og spår hverandre. Stine kommer inn i rommet og observerer raskt hva jentene foretar seg. Hun ønsker også å delta og går bort til jentene. Jentene responderer med å villig spå den nyankomne. Aktiviteten varer maksimum et par minutter, før Stine går ut av samhandlingen, og vandrer videre rundt.

I dette eksempelet oppsto det aldri noen synlig konflikt mellom deltagerne. Stine fikk innpass straks hun ytret at hun også ønsket å bli spådd. Faktiske muligheter for samhandling kan karakteriseres som i høy grad å være tilgjengelige. I gjeldende observasjonsøyeblikk ble det oppfattet som at barnet etter hvert mistet interessen for spåingen, og avsluttet sitt medlemskap da interessen avtok. Men ettersom Stine velger å avslutte sitt medlemskap så hurtig, tolkes det som om at det er den konkrete aktiviteten som avgjør hennes involvering i praksisfellesskapet. Altså ser det ut som om at aktivitetens formål er det styrende, og ikke den allerede etablerte gruppen. Selv om situasjonen viser at det ikke forekommer ekskluderingsmekanismer fra de andre deltagerne, kan en potensiell årsak til at Stine forflytter seg være at hun er bevisst sine

språklige mangler, og synligheten av det slår i større grad ut når hun er i samhandling med jevnaldrende. Barn speiler seg i hverandre, og en kan ikke utelukke at Stine er bevisst sitt kompetansenivå kontra de andre barna. I så tilfelle blir det i de kollektive samspillene (som i spåingen) en stadig påminnelse for hva barnet mestrer og i mindre grad mestrer enn sine jevnaldrende. Utfallet kan dermed resulteres i det som ble observert – at Stine velger å gå fra et samspill og over til et annet. Da kan en igjen stille spørsmål hva som forårsaker vandringen. Finner hun ikke sin plass i kollektivet? Møter hun stadig på utfordringer som blir synlige i interaksjon med jevnaldrende?

De kollektive fellesskapene så i hovedsak ut til å bære preg av ikke - eksisterende ekskluderingsmekanismer. Valg av plassering innenfor ulike fellesskaper så ut til å være avgjørende ut fra hvilken aktivitet som var aktuell. Varigheten for interaksjon så også ut til å være kortvarig, og hyppig skiftende.

## **Oppsummering**

Denne delen av kapittelet har omhandlet resultater og funn gjennom observasjon.

Hovedfunnene fra kapittel kan oppsummeres på følgende måte;

- Barnehagen har etablert et godt fysisk miljø som innbringer til lek og språklig samhandling. Barnehagen er også rik på materielle goder, der romfordelingen på avdelingen skaper mulighet for ulik lek i ulik type kontekst (jamfør 4.2.2).
- Ressurser knyttet til bemanning kan se ut til å ha en innvirkning på de kollektive prosessene, fordi redusert bemanning betyr redusert mulighet for interaksjon mellom voksen og barn (jamfør 4.2.3).
- Førskolelærers engasjement knyttet til barns initiativ til dialog, respons ved henvendelse, interesse for samtaleemne, og ønske om å utvide samtalen så ut til å være fundamental for videre samspill (jamfør 4.3.1).
- Det ble observert relativt få tilfeller hvor førskolelærer var igangsetter av aktivitet knyttet til strukturlek, rollelek, frilek eller lignende. Derimot ble det registrert at førskolelærer ofte inviterte barn med på høytlesing av bøker (jamfør 4.3.2).
- Der så ut som om at det var en Mattheusprinsipiell fordeling av førskolelærers oppmerksomhet i kollektive samspillssituasjoner hvor flere barn var involvert (jamfør 4.3.3), og at gruppens størrelse kan ha innvirkning for enkeltbarns grad av deltagelse i kollektive samspillsprosesser (jamfør 4.2.4).

- Det opplevdes som om at dersom barn fikk øyekontakt med førskolelærer, øktes også nivået av deltagelse på grunn av den medierende ressursen som den visuelle støttespilleren ga (jamfør 4.3.4).
- Funn viser at det kan se ut som om at barn med redusert språkkompetanse leker på utsiden av selve aktiviteten, og har manglende makt til å kunne påvirke leken mot ønsket retning. Dernest så interesse for eksisterende aktivitet ut til å avgjøre om barnet ønsket innpass i den (jamfør 4.4.1 og 4.4.2).

I denne delen av kapittelet ble det redegjort for resultater og funn knyttet til observasjon i studien om førskolelærere og barn med redusert språkkompetanse. Neste del av kapittelet vil omhandle resultater fra intervjuene med de fire forskjellige intervjuinformantene som inngår i studiens utvalg.

## 4.5 Intervju

I forbindelse med studien angående førskolelærers tilretteleggelse for deltagelse, er det blitt utformet forskjellige intervjukskisser til henholdsvis styrer og ressursperson, mens begge førskolelære har vært tilknyttet den samme intervjuguiden. Resultater fra intervjuene vil bli presentert i fire hovedkategorier, hvor to av hovedkategoriene også inneholder underkategorier. Struktur i henhold til presentasjon inneholder en kort innledning til kategoriens innhold, og kan samtidig sees i sammenheng med hvilken hensikt spørsmålsformuleringene hadde for studiens forskerspørsmål. Deretter følger empirisk material som dokumenterer funn, sammenfattet eller etterfulgt av en empirinær tolkning av informanternes utsagn og relevans. Til slutt følger en avsluttende kommentar for kategoriens funn.

## 4.6. Formelle lover og evaluering av egen praksis

Denne kategorien innebærer utsagn basert på spørsmål tilknyttet formelle lover og regelverk. Rammeplanen, kommunale planer, årsplan og menneskelige ressurser er frittstående enheter, men utgjør til sammen strukturen og funksjonelle tilrettelegginger for drift av organisasjonen. De vedtatte tiltakene på nasjonalt nivå fører derfor til at det finnes spesifikke regler som barnehager må forholde seg til. Det vil i prinsippet si at de statlige rammene legger konkrete føringer for drift, mens det innad i organisasjonen er rammefaktorer som avgjør på hvilken måte de blir vedlikeholdt.

I forhold til formelle lover og regelverk og i tråd med både kommunen og statens forventninger hevder styrer at det er et klart og tydelig mandat å jobbe for et inkluderende fellesskap. På bakgrunn av det forklarer hun,

*”Altså, uten et godt verbalt språk kan de heller ikke lære matte, de kan ikke lære å ta i mot beskjeder, de kan ikke lese bøker, de kan ikke, de kan ikke få med seg sammenhenger og forventninger av samfunnet rundt seg” (Styrer).*

Med bakgrunn i styrers utsagn oppleves det som om at hun er svært bevisst hvordan språket utgjør grunnpilaren for barnets videre utvikling og sosialiseringssprosess. Det oppfattes som om at hun er reflektert hva språket betyr for barns læring. På den måten ser det ut som om at styrers idealer og verdier med stor sannsynlighet innebærer at hun er opptatt av å kvalitetssikre barnehagefunksjonen og mål opp mot de formelle krav som miljøet rundt stiller. Hun forklarer videre at det gjennomføres en individuell evaluering av praksis to ganger i året,

*”Og for å kvalitetssikre da at det faktisk må svare på noe, så synes jeg disse evalueringsskjemaene, det med at de må lese årsplanen hver tredje måned, det med at de må dokumentere gjennom prosjektrapportene at de har vært innom, hvilke fagområder de har vært innom, det gjør at Rammeplanen blir levende. De bruker Rammeplanen hele tiden” (styrer).*

Det vektlegges at det skal svares ærlig, ellers fungerer det ikke som et hjelpemiddel i streben etter å bli bedre ifølge henne.

Styrers refleksjon av egen praksis tilknyttet formelle lover gir en indikasjon på at personalet er opptatt av å kvalitetssikre arbeidet som blir gjennomført i barnehagen. Det virker som om at styrer ønsker å oppnå en bedre, og mer systematisk oversikt i forhold til konkret og fremtidig jobbing. Det kan også tolkes som at evalueringen er en bevisstgjøring av personalets egen identitet, både i forhold til resten av personalkollektivet så vel som posisjon på avdelingen. Det kan tyde på at hun er konsekvent i henhold til gjennomføring, og å nå de mål som er satt. Samtidig kan evalueringens funksjon ha en oppklarende hensikt, da en i utgangspunktet trodde at noe fungerte, men som viser seg å virke motsigende i forhold til evalueringens endelige resultat.

Det fremgår at styrer er svært opptatt av språkets funksjon, både av individuell refleksjon og med bakgrunn i offentlige lover. Styrer er opptatt av å kvalitetssikre arbeidet som blir gjennomført i barnehagen og pålegger derfor personalet egnevaluering av sin rolle to ganger i året.

#### **4.7 Kollektive samspillsprosesser**

Resultater innenfor denne kategorien tar sikte på spørsmål angående hvordan informanter opplever og reflekterer sin egen oppfattelse om å være en funksjonell brobygger for barn og mellom barn i kollektive samhandlinger. Avdelingens språklige mangfold består av barn med ulike kompetanser. Hvordan informanter forholder seg til det fenomenet og hvordan vedkommende fungerer som en språklig støtte kan være vesentlig for det enkelte barns deltagelse i de ulike samhandlingsprosessene.



#### 4.7.1 Språklig mangfold og inkluderende fellesskap

I denne underkategorien er det språklige mangfoldsbegrepet knyttet til ulike kompetanse innen språk mellom ulike barn i en gruppe. Underkategorien tar derfor utgangspunkt i hvordan informantene forholder seg til dette fenomenet i ulike sammensettinger.

I spørsmålet angående arbeid for et inkluderende fellesskap på tross av ulike språksammensetting mellom barn, virket det å være en tendens til at samtlige intervjuobjekter dro paralleller til avdelingens mangfold av flerkulturelle barn. For eksempel ble det nevnt turer til moské, feiring av FN dagen og minoriteters merkedager, og synligheten av å ha to – språklige assistenter til stede. Da det konkretiseres at spørsmålene ikke er tiltenkt minoritet eller majoritet, men det generelle nivået av språk, forklarer styrer at det handler om å sette seg ned og snakke med de ulike barna;

*”Hvis jeg går ut på en avdeling, på en småbarnsavdeling til og med og setter meg ned og begynner å snakke med de, så, så merker jeg at de har et mangfoldig språk, de har mye kompetanse, fordi de gjør mye, de holder på med mange aktiviteter, de er ute på opplevelser og mye, de lytter mye til musikk, de synger mye, de har rim og regler mye (....)” (styrer).*

Førskolelærer 2 utdyper at det handler om å møte barna der de er og trekker samtidig frem bruk av aldershomogene grupper slik at en lettere kartlegge eventuelle avvik sammenlignet med jevnaldrende. Førskolelærer 1 forklarer at de har samlinger, hvor en har felles sanger, begrepsstrener og leser. På spørsmål om inndelingen av grupper generelt, hevder førskolelærer 1 at det ikke lages grupper basert på barnets språkmessige kompetanse. Hun mener at dersom en skal trekke ut de barna med avvikende språk, mister de muligheten til å lære av de med godt språk,

*”Det går på aldersinndeling. Og så går det på, hvis du skal på en måte trekke ut alle de som har dårlig språk så blir det på en måte, de, de lærer jo av de som har godt språk. Ikke sant. Når vi er sammen i gruppe så er det jo leken og, da er det jo det som er det viktige, at det leken skal fremme språket (...)” (førskolelærer1).*

Dette kan se ut til å avvike fra styrers oppfatning, da hun mener at en av personalets mange oppgaver også innbefatter å skreddersy lekegrupper rettet spesielt mot barn som trenger ekstra språklig tilrettelegging og oppfølging. Styrer påpeker samtidig at det i disse gruppene må være 1 – 2 språksterke barn. Fellestrekket mellom de to informantene kan derfor se ut til at de begge mener at barn med redusert språkkompetanse lærer av språksterke barn.

Innholdet i begrepet knyttet til språklig mangfold ga ulike svar blant informantene. Samtlige dro paralleller til kulturelle og religiøse forskjeller. Når spørsmålet ble konkretisert nærmere

ble det forklart at det handlet om å sette seg ned med enkeltbarnet og hvordan barnet alene rommer et mangfold av språk. Det lages ikke grupper basert på språklig kompetanse ifølge førskolelærer 1, noe som ser ut til å avvike fra styrers oppfatning.

#### 4.7.2 Ivaretagelse av ulike behov

Analyse av denne underkategorien innebærer hvordan informanter i strukturerte aktiviteter forholder seg til 19 barn hvor en er i interaksjon med et språklig mangfold av barn. Det ønskes videre å lytte til deres erfaring om hvordan de tilrettelegger på et nivå som favner alle.

Dersom førskolelærer 1 skal forholde seg til barn med ulik grad av språkforståelse i samlingsstund, forklares det at hun henvender seg direkte til den det gjelder, eventuelt tar hun en ny runde for å forklare sent og tydelig. Når det etter hvert stilles spørsmål til hvordan det gis språklig støtte til et konkret barn i samlingsstund samtidig som en skal ivareta interessen til de resterende barna blir det svart at en må bruke hele kroppsspråket,

*”Altså du må jo bruke hele deg. Du må bruke kreativitet, og du kan bruke bilder, du kan bruke rim og regler (...)”* (førskolelærer 1).

Ifølge førskolelærer 2 er det viktig å forberede barnet på hva som er i vente ved at en forbereder dem på forhånd,

*”(...) sånn at de har kanskje en gjennomgang av hva som allerede, eller hva vi skal gå gjennom”* (førskolelærer 2).

Hun utdyper med å forklare hvordan eventyr som blir lest på forhånd kan bidra til økt fenging i samlingsstund, samt økt mulighet for barna til å bli med å fortelle.

Dette tyder på at førskolelærer 2 er bevisst det språklige mangfoldet hun daglig omgås. Med bakgrunn i hennes utsagn tolkes det som at dersom barnet får en tidlig gjennomgang av hva som skal bli formidlet, har barnet økte forutsetninger for deltagelse etter hvert som eventyret blir formidlet.

Styrer forklarer at barnehagen, uansett barnas alder, er opptatt av å bruke grupper for å ivareta individuelle behov. Hun mener at det kan være med på å skape bedre læreforutsetninger. På bakgrunn av det hevder hun videre,

*”(...) Fordi, altså, det er lettere å, å være sammen med syv barn, ni barn, og være en person, enn nitten barn og være to og tre. (...) Det blir mye forstyrrende elementer for*

*mange barn som har konsentrasjonsvansker og de reduserer du med å være i mindre grupper” (styrer).*

I dette utsagnet oppfattes det som om at styrer mener at reduisering av antall barn, kan bidra til at barnet får større mulighet til å ta del i den potensielle læringsituasjonen.

Derimot ser det utsagnet ut til å avvike fra ressursperson oppfattning, fordi hun savner at antall barn reduseres, og deles inn i grupper,

*”Når det leses bok er det ikke alltid det tas hensyn til hennes språk. Kunne hatt delt opp i samling og lagd mindre grupper” (ressursperson).*

Ressursperson utdyper med å forklare at hennes barn ”ramler gjennom samling”. Det kan være med på å forsterke hypotesen om at fravær av ikke aldershomogeninndelte grupper ikke ivaretar de individuelle behovene. Ettersom hun etterlyser inndeling av mindre grupper, tolkes det som om at hun savner en konkret tilrettelagt læringskontekst som sikrere kan ivareta at alle barna får utbytte av det som blir formidlet.

Begge førskolelærere virker å være bevisst det språklige mangfoldets eksistens. De forsøker å ivareta individuelle behov ved å forenkle ord og uttrykk samt bruke kroppsspråket.

Førskolelærer 2 påpeker at det er viktig å forberede barna på kommende aktivitet slik at de vet hva som er i vente på forhånd. Ifølge styrer økes barns læringsutbytte ved å redusere antall barn til mindre grupper basert på ulik kompetanse og formål.

#### **4.7.3 Den voksne som en språklig ressurs**

Denne underkategorien tar utgangspunkt i hvordan informanter støtter og veileder barn i lek. Betydningen av en ressurs som fungerer som en leverandør av støtte basert på barnets premisser kan deretter øke delttagelsesaspektet til den enkelte, og dermed læringsutbytte.

I tilknytning til spørsmålet om hva informanter gjør dersom vedkommende ser at barnet trenger ekstra språkstøtte i interaksjon med andre, og hvordan det håndteres i forhold til at barnet skal få lik mulighet til deltagelse, forklares strategitilnærming på følgende måte,

*”(...) viktig at vi har på en måte øyner i nakken, at vi ser i lek situasjoner (...)”(førskolelærer 1).*

*”Da er jeg inne å spør hun hva som skjer, hvorfor er du lei deg, hvorfor slo du. Prøve å komme med innspill, var det noe de hadde du ville ha?” (ressursperson).*

*”Da kommer litt mer den der oversetterrollen inn, at du bare er inne å hjelper til” (førskolelærer 2).*

Når det samme spørsmålet rettes mot styrer er hun den eneste som forklarer at den voksne skal være *tilstede*,

*”De skal være tilstede i leken, støtte de. Være med de konkret stille spørsmålene rundt ting, om det er det de mener eller om det er det de tenker, sørge for at det er små lekegrupper sånn at det ikke er så mange å forholde seg til, så da når det er spesielt barn de opplever har ekstra utfordringer så lager de ofte små lekegrupper (...) rettet mot det barnet, der de finner de som kan fungere best med”* (styrer).

Når en sammenligner svarene som henholdsvis førskolelærer 1, førskolelærer 2, ressursperson og styrer gir, ser det ut til at det er en ulik tilnærming til hvordan en håndterer den aktuelle språkstøtten. Det tolkes som om at de ulike informantene bruker en forskjellig strategi. Med utgangspunkt i de tre førstnevnte uttalelsene kan det se ut til at de observerer fra utsiden av aktiviteten, for deretter gripe inn dersom samhandlingen blir nedbrutt for å veilede barna videre. Styrers utsagn tolkes som om at hun mener at de voksne skal være aktivt med fra starten av, det vil si som en pådriver i den eksisterende aktiviteten og videre stille seg tilgjengelig ved behov og ikke først dersom et tilfelle inntreffer. Førskolelærer 1 og førskolelærer 2 har tidligere uttalt at konstruering av grupper skjer på grunnlag av alder, altså aldershomogene grupper. Tolking av styreres utsagn oppfattes derimot som at personalet skal skreddersy evnenivåbaserte grupper, ettersom hun påpeker at gruppene skal være basert på barnets kompetanse og hvem det kan fungere godt sammen med. Dersom det er tilfellet, er informanternes oppfattning om konstruerte grupper ulik.

Videre stilles det et oppfølgingsspørsmål rettet mot førskolelærer 2, nå knyttet til hvordan hun arbeider for at barnet som avviker språkmessig skal bli en attraktiv lekekamerat. Det forklares følgende,

*”(...) Ja, det er jo det og så, altså for å vise barnets positive sider, vise hva det kan og vise hva det mestrer, og få det frem i lek. (...) Generelt, altså som voksen da, at du må være med i leken og, altså støtte barnet på det det allerede kan og mestrer”* (førskolelærer 2).

En kan anta at metoden førskolelærer 2 bruker for at barnet skal bli en populær deltager også øker barnets selvfølelse og selvverd. I hennes utsagn påpeker hun at barnet må fokusere på hva det allerede kan og mestrer. Det oppfattes dersom som om at hun er bevisst og reflektert over at en ikke kan stille krav og forventninger som tillegges et barn på områder som det enda ikke fullt ut behersker.

Førskolelærer 1, førskolelærer 2 og ressursperson forklarer at man må gå inn i lek, mens styrer hevder at en skal være tilstede i lek. Det ser også ut til å være en ulik oppfattelse om

konstruering av grupper. Førskolelærer 2 forklarer at man må vise frem barns positive side og støtte de på hva de allerede kan og mestrer for å bli attraktive lekekamerater.

#### **4.7.4 Når samhandlingen brytes sammen**

Denne underkategorien tar utgangspunkt i hva informanter mener kan forårsake nedbrytende samhandling mellom barn.

Førskolelærer 1 forklarer at det er mange eksempler som resulterer i sammenbrutt samhandling på grunn av språket. Hun reflekterer samtidig over hvordan hennes eget språk kan bidra til at samhandlingen brytes ned. Når det stilles oppfølgingsspørsmål knyttet til nedbrutt samhandling mellom barn forårsaket av språk, eksemplifiseres det med å vise til gjemmeleken hvor alle ikke er inneforstått med hvordan denne regelleken fungerer,

*”Det går jo og på språkforståelse, hva, hva en har forstått i, i leken eller hva regelen er” (førskolelærer 1).*

Som konsekvens av at noen ikke forstår leken kan det føre til at noen forklarer verbalt hvor vedkommende befinner seg. Det fører igjen til krangling og tristhet, og gir gjerne utslag i grining, ifølge henne. Når slike tilfeller oppstår skal den voksne ifølge henne gå inn i leken og forklare at man ikke kan røpe til den som leter hvor de andre har gjemt seg.

På grunn av at førskolelærer 1 eksplisitt forklarer at den voksne skal gå inn i leken, tolkes det som om at den voksne først spiller en rolle når leken bryter ned, fremfor å være delaktig i den fra start. Det oppfattes også som at førskolelærer er svært reflektert over sin egen talemåte, ettersom hun tenker over hvordan sitt eget språk kan bidra til at samhandlingen brytes ned. Det kan dermed antas at hun er bevisst hvordan sitt eget språk kan bidra til hemming eller fremmnig av enkeltbarns deltagelse i det hun formidler.

Ifølge førskolelærer 1 er det mange eksempler hvor språk er årsaken til at samhandlingen brytes ned, blant annet påpekes språkforståelsen som en faktor.

#### **4.8 Vilkår for deltagelse gjennom språk mellom barn**

I denne kategorien ønskes det å undersøke nærmere om informanter opplever at det eksisterer språklige barrierer mellom barn som igjen kan medvirke til ekskludering, og videre mindre grad av deltagelse for barn med redusert språkkompetanse.

På bakgrunn av informanters utsagn viser det seg å være uenighet i påstanden om vilkår for deltagelse kan igangsette ekskluderingsmekanismer mellom barn. Da de forskjellige informantene blir spurt om de har sett eksempler på det, svarer førskolelærer 2 følgende

*”Jeg har egentlig ikke det. Det har jeg ikke. Som sagt så har vi jo ei som her ganske svak, men hun er, hun er med. (...) Hun får være med på alt uansett.(...) Eneste er at hun blir rettet på mye av de andre ungene, som slags ekskludering med at du snakker ikke så bra som jeg gjør, kanskje”* (førskolelærer 2).

Når det stilles oppfølgingsspørsmål i form av barnets synlige reaksjon knyttet til aggresjon, innagering eller frustrasjon forbundet med avbrutt samhandling på grunn av språk, gis det to ulike eksempler. Hun forklarer videre at det ene barnet vil fremstå likegyldig, mens et annet barn vil trekke seg vekk for å leke med noe annet.

Dette er et interessant funn. Førskolelærer 2 har tidligere hevdet at det ikke finnes språklige barrierer på avdelingen, og at det ikke eksisterer ekskluderingsmekanismer mellom barna. Eksempelet illustrert ovenfor tolkes som om at barnet går ut av den gjeldende samhandlingen, som konsekvens av frustrasjon på grunn av språklige misforståelser. Det kan bety at dersom spørsmålsformuleringen får en ny vinkling, blir også svaret radikalt annerledes. På en annen side kan det også bety at ekskluderingsmekanismer forekommer begge veier. Det vil si at barn som opplever språklige utfordringer trekker seg ut av gjeldende samhandling når det blir gjort oppmerksom på sitt eget språk.

Førskolelærer 1 mener derimot at språk har mye skyld i ekskludering, noe som for så vidt gjelder alle mennesker ifølge henne, fordi det går på kommunikasjon,

*”Du kan snakke det samme språket men du, du er på en liksom to forskjellige plasser, i det du snakker om”*(førskolelærer 1).

Når det stilles oppfølgingsspørsmål om grad av språk kan virke hemmende i forhold til sosiale relasjoner, mener hun at det er vanskelig å svare på om det enten kan komme av selve språket, eller om det har med posisjon i hierarkiet å gjøre. Hun forklarer videre hvordan noen alltid må være hund og aldri får mulighet til å være kongen. Hun reflekterer samtidig over hvordan hennes valg kan hemme eller fremme deltagelsen til barna,

*”Det kan være, det kan være, hvis noen ting for eksempel, så kan du finne en bok som er litt, hva skal jeg si, litt, litt sånn, teksten appellerer ikke til alderen”* (førskolelærer 1).

Førskolelærer 1 sitt utsagn tolkes som om at hun er svært bevisst hvordan hennes eget språk kan bidra til barns deltagelse. Det oppfattes som om at hun er reflektert over sin talemåte og hvilken tekst hun velger å formidle gjennom lesing.

Førskolelærer 1 er usikker på om ekskludering skyldes posisjon i hierarkiet eller språklige faktorer. Førskolelærer 2 mener at det ikke finnes ekskludering blant barna, men når spørsmålet blir omformulert gis det et annerledes svar. En kan anta at problemstillingens nye vinkel medfører økt perspektivforståelse rundt fenomenet.

## **4.9 Konkrete tiltak**

I denne kategorien vises det til spørsmål som er stilt angående barn med redusert språkkompetanses fremtidige mål. Kategorien tar derfor utgangspunkt i både nåværende og fremtidige tiltak for å styrke barnets språklige komponenter.

### **4.9.1 Bruk av materielle redskaper**

Hjelpematerial og annet pedagogisk verktøy kan fungere som en ekstern eller materiell ressurs i arbeidet for å fremme barnets språk. Bruk av verktøy kan fungere som støtte for enkeltbarn, både i henhold til visuelle holdepunkter og forenklinger av ord og uttrykk som kan bidra til en økt forståelsesramme på veien mot å bli en mer kompetent språkbruker. Underkategorien tar derfor utgangspunkt i å undersøke hvordan informanter benytter seg av materielle redskaper.

Det oppleves som om at alle informanter vektlegger bruk av hjelpemateriell i forhold til strukturerte aktiviteter rettet mot barn med lavere grad av språkkompetanse. Begge førskolelærere forklarer at barnehagen er rikt utstyrt med hjelpemateriell som kan styrke barns språk. Førskolelærer 2 mener at hun bruker ulikt material bevisst i kollektive fellesskaper konkret rettet mot det/de barna som trenger det. Hun påpeker samtidig at det vektlegges mye begrepstrening og bruk av flanellograf med både bokstaver og lyder. Når det deretter stilles spørsmål tilknyttet til hvordan hun kan se resultater fra enten den kollektive eller individuelle språktreningen forklarer hun,

*”Det er jo det at de tør å vise litt mer i samling. (...) Altså at hun tør å gi mer av seg selv” (førskolelærer 2).*

Samtidig trekker hun paralleller til det kjente, kontra når det presenteres noe nytt i samling. Da vil hun gjerne ikke åpne munnen en gang, konstaterer hun.

Dette utsagnet tolkes som om at barnet i større grad opplever behersking og mestringsfølelse av gjeldende aktivitet, fordi det allerede har fått erfaring med det som skal bli formidlet. Det tolkes derfor som om at deltageraspektet til barnet øker, og en kan anta at grad av engasjement i den kollektive samhandlingen i større grad favner flere barn. Det kan bidra til å styrke barnas fellesskapsfølelse, og en økt mestringsfølelse som konsekvens av at barna deltar i det som blir formidlet kollektivt.

I intervju med styrer blir det stilt spørsmål knyttet til hvilke konkrete tiltak som benyttes for å språkfeste hendelser og utvide barnets vokabular. Styrer fremhever blant annet barnemøter på avdelingen og forskjellige turer som det i ettertid snakkes om når de kommer tilbake til barnehagen,

*”Når de kommer tilbake fra tur er det noen som kan fortelle en hav (...) mens andre rett og slett har nok med noen få ting de har hatt fokus på og opplevd og av ingenting av de andre. For det blir så individuelt, ser jeg. Og og hvem det er som har vært med de i opplevelsen” (styrer).*

Videre konkluderer hun med at mye avhenger av de voksne som har vært med i barnets opplevelse. Hun presiserer til slutt at personalet er bevisst hvor viktig det er å snakke om opplevelser,

*”(...) dette med erfaringer er jo det viktigste for å bygge nye erfaringer, sånn at det hele tiden holder det litt varmt” (ibid).*

Utsagnet rettet mot hvilke voksne som er med i erfaringen tolkes som om at det er de individuelle egenskapene hos de voksne som kan muliggjøre arena for meningsutveksling om opplevd aktivitet. Det kan derfor sees i sammenheng med i hvilken grad den voksne vektlegger å føre dialog om erfaringsbasert opplevelser. På grunn av at hun uttaler at erfaringer er viktig, oppfattes det som om at erfaringer er avhengig av nye erfaringer, samtidig som erfaringene må snakkes om og videre settes ord på. Derfor ser derfor ut som om at hun er opptatt av felles referansepunkt mellom de voksne og barn som har opplevd en erfaring sammen.

Alle informanter trekker frem bruk av materielle redskaper når en skal fremme barns språk. Blant annet blir det nevnt flanellograf, bøker og spill. Førskolelærer 2 mener at barn tør å gi mer av seg selv etter språktrening og at det vises mer i samlingen. Funn tyder også på at styrer



er reflektert rundt voksnes innblanding i barns opplevelser og hvordan det kan skape etablering av senere dialog om erfaringen som er gjort.

#### **4.9.2 Langsiktige mål tilknyttet barn med reduserte språklige ferdigheter**

En indikator som kan være med på å forklare personalets bevissthet omkring barn med redusert språkkompetanse er hvordan de har utarbeidet langsiktige mål rettet mot det gjeldende konkrete barn. Underkategorien tar derfor utgangspunkt i hvordan informanter definerer de langsiktige målene for barn som avviker språklig sammenlignet med jevnaldrende.

På spørsmål angående langsiktige mål svarer førskolelærer 2 følgende;

*”Jeg må jo si, jeg vet ikke helt. Altså jeg vet jo hva vi skal gjennom og jeg vet liksom hva årsplanen sier om hva vi skal gjennom og, altså i de og de gruppene eller aldershomogene gruppene skal de gjennomgå det, det og det” (førskolelærer 2).*

Videre understreker hun at mest mulig av TRAS skjemaet skal være fylt ut. TRAS fungerer som et kartleggingsredskap for barns språklige kompetanse og er samtidig et observasjonsmaterieell.

TRAS blir også nevnt av styrer, da hun sier at det blir konsekvent gjennomført fra barnet er to år gammelt. Når det blir stilt oppfølgingsspørsmål basert på om det oppdages ting en ikke hadde forventet å finne før kartleggingen, svarer sistnevnte et klart ja, og begrunner svaret med at en tror barnet kan det, men at resultatene viser noe helt annet. Hun utdyper at dersom det oppdages avvik så blir enkeltbarnet trent i noe,

*”Du legger opp til aktiviteter i grupper eller avdelingene eller i en annen sammenheng så det barnet får trent på akkurat det” (styrer).*

Ifølge førskolelærer 1 er de langsiktige målene at de skal fungere sosialt og ha en forståelse av instruksjoner samt,

*”(...) Kunne leke for å være i, i lek. Altså, ha en sunn utvikling i lek. For uten, uten det, så, så, altså hvis du ikke har leken i bunn, så har de dårligere forutsetninger å kunne lære, ikke sant. Og det er jo i leken du observerer om det er noen som ikke fungerer” (førskolelærer 1).*

Det virker som om at de langsiktige målene for barnets fremtidige språkkompetanse er noe ulikt definert og praktisert, når en sammenligner utsagnene fra informantene. Besvarelsene virker å være noe tilfeldige, og det oppleves som om at svarene fra informantene er lite

gjennomtenkt i forkant av intervjuet. Ettersom det fremgår i barnehagens årsplan at TRAS er et viktig redskap for å kartlegge enkeltbarns kompetanse, etterlyses det besvarelser angående målrettet arbeidsmåte for hvordan en skal oppnå uskraverte felter i skjemaet. Svarene som ble gitt tolkes som ad – hoc besvarelser i en her – og – nå kontekst.

Konkrete mål tilknyttet barn med begrenset språkkompetanse ser ut til å bære preg av relativt liten strukturert formell målsetting. Førskolelærer 2 forklarer at mest mulig av TRAS skjemaet skal være skravert, men det gis ingen oppfølging knyttet til arbeidsmåte til hvordan en skal oppnå de uskraverte feltene. Ifølge førskolelærer 1 er konkrete mål at barn skal leke for å være i lek, og ha en sunn utvikling i lek.

## Oppsummering

I dette kapittelet ble det presentert funn og resultater fra de fire forskjellige intervjuene. Hovedtrekkene kan oppsummeres på følgende måte;

- Personalet i barnehagen er pålagt evaluering av egen rolle tilknyttet praksisfellesskapet. Dette er med på å kvalitetssikre at de skal nå de fastsatte målene sine (jamfør 4.6).
- Styrer uttaler at personalet skal tilrettelegge skreddersydde grupper basert på ulik kompetanse og formål. Det samsvarer lite med funn fra førskolelærers uttalelser, som uttaler at inndeling går på aldershomogene grupper (jamfør 4.7.1).
- Førskolelærerne forsøker å ivareta barns individuelle behov ved å forenkle ord og uttrykk og forberede barnet på kommende aktivitet (jamfør 4.7.2).
- Alle informantene gir uttrykk for at en må være tilstede i leken for å støtte barnet. Imidlertid kan det se ut som om at forskjellen mellom *tilstedeværelse i leken* og *å gripe inn* når den eventuelt brytes ned er noe ulik (jamfør 4.7.3).
- Det ser ut til å være en ulik oppfattning blant informantene angående hva ekskluderingsbegrepet inneholder (jamfør 4.8).
- Samtlige informanter understreker bruk av materiell for å fremme barns språk (jamfør 4.9.1). Det ser ut som om at målene for barn med redusert språkkompetanse er noe ulikt definert og praktisert blant de forskjellige informantene (jamfør 4.9.2).

I dette kapitlet ble det presentert funn og resultater fra studien som handler om førskolelæreres tilretteleggelse for barn med redusert språkkompetanse. I løpet av delen som omhandler observasjonspresentasjonen ble det sett nærmere på hvordan kontekstuelle rammefaktorer kan medvirke i barns deltagelsesprosesser. Deretter ble det presentert funn som viser hvordan samtalenes forløp og innhold avhenger av førskolelærers respons ved barns initiativ til dialog og hva som så ut til å utgjøre hovedinnholdet av samtaletemaer. Til slutt ble det sett nærmere på resultater som viser at det kan virke til å være spesielt to handlingsmønstre som er sammenfallende for barn med redusert språkkompetanse. I den resterende delen av kapitlet ble det presentert funn fra intervjuer som viser hvordan informanter opplever sin egen hverdag. Det ble sett nærmere på hva de tenker om betydningen av språk og eksistensen av avdelingens språklige mangfold og ivaretagelse av ulike behov. Deretter presentertes funn som omhandlet informanters oppfattelse av sin funksjon som språklig ressurs for barn og hvordan vedkommende forholdt seg til sammenfallende samhandling. Dernest ble det sett nærmere på eventuelle ekskluderingsmekanismer mellom barn. Til slutt ble det presentert funn som viser at alle informanter er opptatt av hjelpemateriell for å fremme barns språk.

I neste kapittel drøftes relevante funn i henhold til forskerspørsmålet, sett i lys av den teoretiske forankringen som ble presentert innledningsvis.

## 5.0 Drøfting og refleksjoner

Forrige kapittel omhandlet resultater og funn tilknyttet studiens forskerspørsmål gjennom observasjon og intervju. Innledningsvis i avhandlingen ble den teoretiske forankringen presentert, hvor det ble sett nærmere på hvordan læring er sosialt distribuert og en kontinuerlig prosess mellom ulike deltagere i samhandling. Videre ble det redegjort for hvordan førskolelærere kan fungere som en medierende ressurs mellom barn i interaksjon. Det ble også sett på betydning av kontekst og kultur, og barnet som beveger seg daglig mellom ulike praksisfellesskaper i barnehagen. I dette kapitlet drøftes funnene sett i sammenheng med den teoretiske forankringen, og i lys av forskerspørsmålet om førskolelæreres tilretteleggelse for deltagelse for barn med redusert språkkompetanse.

### 5.1 Kriterier for etablering av barnegrupper

Funn fra studien viser at ulike informanter har en ulik oppfattelse om etablering av grupper. Styrer på peker at det skal konstrueres gjennomtenkte grupper basert på barns evnenivå, og hvem barna best kan fungere sammen med. Ifølge henne skal det dermed tilrettelegges grupper på barnets kompetanse. Dette ser ut til å avvike fra førskolelæreres oppfattning, ettersom de uttaler at det ikke konstrueres grupper basert på barns evne, men at det etableres grupper på grunnlag av alder. Ressursperson nevner under intervju at hun savner inndeling av grupper basert på barns kompetansenivå i og med at hennes barn ”ramler gjennom samling”. Ettersom det vil være lite hensiktsmessig å utkrystallisere barnets kognitive forutsetninger som faktorer for redusert deltagelse, må en heller snu innfallsvinkel til hva som ikke fungerer i organisasjonen. Med utgangspunkt i ressurspersons utsagn, favner nettopp det pedagogiske tilbudet ikke alle. Hva kan istedenfor endres i omgivelsene? Hvordan kan en tilrettelegge for at alle skal få mulighet til deltagelse?

Innenfor den sosiokulturelle tradisjonen vil det være irrelevant å utpeke kognitiv karakteristika av individer dersom en skal årsaksrelatere barnets utfordringer. Dette understrekes av Rogoff (1990) som forklarer at den kognitive utviklingen skjer i aktiviteter hvor barnet deltar i samhandlingsprosesser med andre. Således kan en ikke isolere de kognitive aspektene dersom en ikke betrakter de sosiale aspektene. En kan da anta at å diagnostisere barn og plassere dem innenfor kategorier med stigmatiserende innhold som henspeiler til barnets mangler ikke har noen hensikt. Ifølge Hedegaard Hansen med flere (2008) må en istedenfor dreie fokus mot organisasjonen dersom en skal få et fullstendig

innblikk. Uansett hvor funksjonell tilrettelagt praksisen er vil den ikke fungere like godt for alle ifølge dem. En kan nesten konkludere med at 19 barn også besitter 19 individuelle behov.

Resultater fra studien viser at det til tider kan se ut til at det eksisterer usynlige rammer for deltagelse, en ramme som i utgangspunktet er tiltenkt majoriteten. Eksemplifisert i intervju om samlingsstund forklarer førskolelærer 1 at hun tar en ekstra runde for å forklare dersom det observeres at enkeltbarn faller ut. En kan da undre om aktiviteten krever vilkår for deltagelse basert på noe som et fraværende i utgangspunktet; nemlig den språklige forståelsen som legger føringer for selve aktiviteten. Når utfallet resulterer i redusert deltagelse for noen, løses det ved en ad – hoc forklaring på ord og begrepsinnhold fortløpende. Mest sannsynlig kan en konkludere med at det er en effektiv strategi for å øke barns samhandlingsmulighet i en her – og – nå situasjon. Derimot kan en på en annen side ikke unngå å tenke på om dette kun bidrar til en kortvarig effekt. Finnes det andre strategier eller tilnæringsmetoder som er mer formålstjenelig og kan øke deltagesaspektet på en mer langvarig sikt? Som nevnt tidligere er utredning kun fokusert på kognitive egenskaper i denne sammenheng lite gunstig for formålet. Man kan ikke basere antagelser på individbaserte egenskaper, men må istedenfor omrokkere eller endre de kollektivistiske faktorene.

Ettersom ressurspersonen etterlyser inndeling i mindre grupper kan en anta at det vil redusere allerede eksisterende forutsetninger for deltagelse i samlingsstund. Muligens vil en strategi basert på barnets premisser være mer en mer hensiktsmessig tilnærming som i tur kan etablere økt deltagelse i samlingsstunder. Førskolelærer 1 hevder at barn lærer av de med godt språk, og derfor kan en ikke etablere grupper basert på det argumentet. Da ser det ut som om at det nettopp er de kognitive egenskapene ved individene som resulterer i fravær av systematisk sammensatte grupper. I så tilfelle må en aktualisere endring i de kontekstuelle forholdene som legger føringer for barnets deltagelse. Således er det ikke umulig å anta at det vil øke barnets læringsutbytte i et langvarig perspektiv, kontra en her – og – nå basert tilrettelegging.

Ting tyder altså på at det ser ut til å være en resistens mot inndeling i grupper tiltenkt konkrete barn. Kan barn miste potensielle læringsmuligheter når de ikke får inngå i en kontekst som spesifikt er tilrettelagt med utgangspunkt i reelle muligheter for suksess? Suksessfulle egenskaper man har i en kontekst er ikke synonymt med at de vil fungere like hensiktsmessig i en annen (Aasebø og Melhuus 2005). Motsatt kan en stille spørsmål til om man aldri får mulighet til å vise sine egenskaper, ettersom konteksten ikke tilrettelegger for barnets faktiske mestring. Man kan ikke se bort fra at dersom barnet får et positivt utbytte i form av økt

mestringsfølelse i en kontekst, kan det forsterke dets selvfølelse og øke tro på egne ferdigheter til å delta mer aktivt i en annen. Putnam (1998) forklarer at økt selvfølelse kan være et resultat av å nå ny mål. Dersom en trekker paralleller til eksempelet nevnt innledningsvis i avsnittet hvor barnet ”ramler gjennom samling”, kan en med rimelighet stille spørsmål til mestringsoppleveling når barnet i utgangspunktet ikke forstår det som blir formidlet. Dersom barnet ikke forstår den voksnes kommunikative hensikt vanskeliggjør det den allerede svekkede språkforståelsen i det som blir formidlet. Den individuelle språkutviklingen er således en sosial prosess som en individuell prosess (Matre 2000). Det vil da være en naturlig innfallsvinkel å kompensere barnets ikke – reelle forutsetninger med førskolelæres assistanse i en kontekst som det føler seg trygg i. På sikt kan en anta at barnet etter hvert øker kjennskapet til fellesskapets norm og kultur, på vei mot å bli en mer fullkommen deltager av den.

## **5.2 Deltagelse i kollektive samspillsprosesser**

I resultatkapittelet ble det påpekt funn som kan tyde på grad av interesse for eksisterende aktivitet avgjorde hvorvidt Stine ønsket å delta i samhandlingen eller gå videre til ”neste post”. Hvorvidt man velger å engasjere seg i å delta i en aktivitet er muligens et aspekt av det som gjør oss til mennesker. Det er nærliggende å tro at det ligger i menneskets natur å bli styrt av ønske og vilje om hvilken aktivitet vi ønsker å ta del i, hvorfor vi ønsker det og til slutt hvordan. Vi har frihet til å engasjere oss i det som vi opplever som interessant og som samstemmer med våre verdier, vår tro og våre interesser. Ifølge observasjonen opplevdes det som at Stine ble øyeblikkelig mottatt av fellesskapet da hun ytrer ønske om å bli spådd i den allerede eksisterende aktiviteten. Det vil derfor være rimelig å konkludere med at faktiske muligheter for interaksjon ligger til rette. Men som det fremgår i analysen kan en heller stille seg spørrende til hvorfor hun velger å avslutte sine medlemskap så hyppig og deretter gå videre til et annet samspill? Hvorfor var det så mange barn som tilsynelatende vandret rundt og lot aktiviteten avgjøre om de ville delta? Hvorfor så det ut som om det fantes en usynlig tidsbegrensningsmekanisme som etter hvert slo ut og førte til at barnet gikk ut av det etablerte samspillet?

Ifølge Wenger (2004) beveger vi oss inn på et ukjent territorium når vi møter på nye praksisfellesskaper. I og med at vi ikke kjenner til dets funksjon har vi ikke forkunnskapene som kan fortelle oss om regler, detaljer og referanser som er inneforstått og etablert av

praksisfellesskapets medlemmer. Dette kan i tur ansees å skape usikkerhetsmomenter for nye deltagere. Dersom en praksis skal eksistere, må også deltagerne anerkjenne hverandre, samtidig som det finnes et gjensidig engasjement mellom dem (ibid). Det ble tidligere pekt på om en årsaksforklaring kan kobles til hennes bevissthet om egen kompetanse gjennom speiling i andre barn, hvor forskjellen mellom behersking av gjeldene kompetanse viser seg særlig synlig. Kan en mulig årsak til manglende stabil plassering i et kollektiv være at en ikke er fortrolig med fellesskapets væremåte? Hvordan skal en se i et fellesskap man ikke kjenner? I det velkjente og det som oppleves som trygt vet vi i større grad hvem vi er. Fellesskapets kodekser er forståelige og gjør oss til habile deltagere i konteksten som vi er en del av og som vi utfører våre handlinger i. Motsatt vet vi ikke hvem vi er i det fremmede og ugjennomsiktelige (Wenger 2004). Dersom en skal forstå læringsbegrepet innhold må en også fokusere på deltagelse i kollektive sammenhenger (Wenger 1999).

I kapittelet som omhandler resultater fra observasjon ble begrepet birolle deltagere brukt. Innholdet av dens betydning kan sees i sammenheng med Lave & Wengers (2003) begrep som omhandler legitim perifer deltagelse. Lise, Hanne og Stine har rettmessig tilgang til fellesskapet, men nivå av fortrolighet og forståelse for hvordan praksisen fungerer er ikke utfyllende nok til de kan karakteriseres som fullkomne deltagere. Man kan til en viss grad trekke paralleller til hvordan yngre barn lærer av eldre barn ved å observere og utvikle strategier. Under punkt 4.4.1 observerer Hanne de andre barnas lek, for så tilby en materiell gode og deretter bevege seg nærmere handlingens kjerne. Det ser med andre ord ut som om at hun har etablert en strategitilnærming. I denne samme underkategorien henspeiler eksempelet med Lise hvordan hun er avhengig av en medierende ressurs som kan formidle hennes budskap videre for at hennes forslag skal bli hørt. Ved første øyekastet eksisterer og samværer både Lise og Hanne på akkurat samme måte som de andre deltagerne. Først ved nærmere ettersyn kan en muligens avdekke og karakterisere deltagelsen som noe mer perifer, hvor de er nybegynnere og ikke deltar fullt ut i kollektivets aktiviteter (Bråten 2002). Endelig utfall viser at Lises forslag blir imøtekommet, dog ved hjelp av en mer kompetent deltager.

Resultater i studien viser at barn med redusert språkkompetanse i større grad deltok i den kollektive samhandlingen, når førskolelærer stilte seg disponibel gjennom den proksimale sonen. Funn fra analysen viser hvordan Lise i større grad er aktiv dersom det foreligger en direkte øyekontakt mellom henne og førskolelærer. En kan muligens anta at tilstedeværelse av en voksen muliggjør en mer vellykket deltagelse i praksisfellesskapet for henne.

På den måten kan en anta at førskolelærere som medierende ressurs, videre kan fungere som en støtte for legitim perifere deltager i en kontekst som enda ikke er inneforstått. Da vil det ikke være urimelig å forestille seg at deltagelsen øker, samt at varighet av faktisk interaksjon forblir mer langvarig enn et par minutter som i funnet med spåingen. Læring består av en prosess hvor en skifter deltagelse i ulike fellesskaper hvor man etter hvert får nye roller (Rogoff 2003). Læring er derfor en gradvis prosess hvor man utvikles til å bli en mer fullstendig deltager etter hvert som man er inneforstått med hvordan den sosiale praksisen fungerer (Bråten 2002). Grad av deltagelse kan derfor relateres tilbake til førskolelærere. Hvordan de stiller seg disponibel gjennom ZPD kan mest sannsynlig øke barns læringsutbytte, stabilitet og trygghet, hen mot prosessen mot en fullkommen deltager.

### **5.3 Førskolelærere i samhandlingsinteraksjoner**

Rammeplanen for barnehagen (2006) fungerer som et statlig styrt overordnet dokument og forklarer prinsipielle retningslinjer for hvordan barn sammen med jevnaldrende utvikler samspillsferdigheter. Som det er blitt drøftet tidligere handler det ikke om dysfunksjonaliteter knyttet til barnets kognitive utvikling, men hva som kan endres i kollektivet for at læringen skal være tilgjengelig for alle individer. Funksjonen i lek kan bidra til barnets utvikling og læring, men det vil i tur ikke si at barnet utvikler seg i leken (Broström 2002). Dermed må en muligens se på betydningen av en ressurs som kan assistere barns mediering av de kulturelle verktøyene som er tilgjengelige. Slik sett er førskolelærere svært vesentlige for barns læring hen mot å bli mer fullverdige deltager i det kollektive samspillet.

Hvilken disposisjon det enkelte mennesket er født med er således irrelevant. Når vi fødes har vi alle en mer eller mindre en samling av fysiske og mentale ressurser som er gitt fra naturens side (Säljö 2006). Da kan en heller anta at det som er relevant er hvordan personalet tilrettelegger forholdene for at de disponible ressursene skal ivaretas og videreutvikles. De suksessfulle egenskapene man har i en kontekst er nødvendigvis ikke synonymt med at de fungerer like hensiktsmessig i en annen. Derimot er betydning av hvordan en approprierer det som en blir eksponert for heller vesentlig for læringens utvikling (Säljö 2006). Dette kan i så måte bety at de redskapene en har tilgjengelig i en kontekst gjør det mulig ved hjelp av kraften i et verktøy å nå mål som er utenfor barnets forutsetning i sosialiseringprosessen som det inngår i. I tråd med forskerspørsmålet er førskolelærers rolle derfor meget sentral.



I intervjuresultatene fremgår det at det ser ut til å være en ulik oppfattelse blant informantene om å være tilstede i leken, kontra å gripe inn når den først brytes ned. Mest sannsynlig vil også de to ulike handlingsstrategiene føre til forskjellig utslag. En kan ikke se bort fra at tilfeller hvor samhandlingen brytes ned kunne vært redusert dersom førskolelærer hadde vært tilstede og med i lek fra start (jamfør 4.7.4). Funn i denne studien avdekker at førskolelærer i relativt liten grad engasjerte seg i frilek, eller igangsatte aktiviteter tilsiktet konkrete barn foruten litterær formidling. Dette samsvarer med Kontos (1999) studier, som gjennom sin forskning fant ut at de voksne i mindre sannsynlighet engasjerte seg i fantasilek. Funn viser at informanter forsøker å veilede leken videre ved å gå inn i den, hvilket igjen betyr at leken allerede er blitt sammenbrutt. Da blir det relevant å spørre om en mulig konsekvens av at førskolelærere først spiller en rolle når leken faller sammen, allerede kan ha skapt en form for sekundær ekskludering. Sekundær ekskludering vil si at barnet først er med som deltager i leken slik som alle andre, men blir ekskludert som følge av at det ikke kjenner til reglene som styrer selve aktiviteten underveis, og blir derfor en uønsket deltager etter hvert som leken utarter seg. Dersom det er tilfelle vil denne formen for ekskludering være vanskeligere å oppdage enn ”normal” ekskludering, fordi leken i oppstarten favner alle, og alle har et likt utgangspunkt for deltagelse. En kan anta at deltagelsesaspektet for alle parter hadde vært styrket dersom førskolelærer hadde vært med fra starten av, enten som igangsetter eller pådriver. På den måten er det større mulighet for å sikre at alle barn er inneforstått med de prinsipielle retningslinjene som styrer leken. Samtidig finnes det også mulighet for å assistere barnas lek for individer som til nå ikke er inneforstått med aktivitetens retningslinjer. Slik kan hun mediere eksisterende samhandling mellom flere barn som i tur kan føre til en bredere forståelsesramme for alle deltagere. Dermed kan en anta at en muligens kan hindre at slike situasjoner oppstår i utgangspunktet. Slik kan alle individers læringsutbytte sikres. Dersom leken krever kompetanse på et nivå som barnet enda ikke er inneforstått med, er førskolelærers tilstedeværelse i leken muligens synonymt med mulighet for å være i en proksimal sone – og derav mestre fellesskapets forutsetninger for å kunne delta i leken. Førskolelærer har dermed en unik mulighet til å regulere leken og styre den i en retning som er formålstjenelig for alle barn, uansett hvilken språklig kompetanse den enkelte bringer inn i kulturfellesskapet.

## 5.4 Kontekstuelle rammefaktorerers betydning i strukturerte og ustrukturerte aktiviteter

I kapittelet som omhandler resultater fra studien fremgår det at de fysiske kontekstuelle rammefaktorene på avdelingen innbyr til lek og språklig samspill. Den materielle goden ved at avdelingen består av mange rom, muliggjør barns deltagelse i ulike former for lek i forskjellige kontekster. Gjems (2009a) har tidligere forklart at kjennetegnet på de skandinaviske barnehagene er at det vektlegges mye ustrukturerte aktiviteter. I disse frileksperiodene har barn mulighet til å medvirke sine valg ovenfor samhandlinger som de ønsker å ta del i. Derimot kan en ikke unngå å undres om de kontekstuelle rammefaktorene kan ha betydning for barns deltagelse i strukturerte aktiviteter.

I forrige kapittel ble det pekt på funn som kan sees i sammenheng med en Mattheusprinsipiell fordeling av førskolelærers oppmerksomhet i kollektive samhandlinger. Konkurransen om oppmerksomhet og kontekst åpne arenaer for dialog inviterte flere deltagere med i samtale, selv om dialogens formål i utgangspunktet var tiltenkt Lise. Deltagerantallet økte i takt med dialogens progresjon, og ytringer mellom Lise og førskolelærere forble på kun to meningsutvekslinger. Et visst sammenligningsgrunnlag kan trekkes til *bøkene i Finland* hvor Lise var svært passiv under store deler av den - til tross for at hun var initiativtaker til dialogens innhold. Det kan se ut til at det er vanskeligere å skape en – til – en interaksjon med et individ, når det er flere individer kollektivt å forholde seg til. Samtidig forsvant det også tid til de administrative oppgavene som førskolelærerrollen krever, og fravær på avdelingen kan sees i sammenheng med reduserte potensielle vinduer for deltagelse og interaksjon.

Funn viser at førskolelærer henvendte seg i kollektive samhandlinger til barn med redusert språkkompetanse, med intensjon om å føre dialog og ta del i barnets undring. Ved første øyekast kan det se ut som om at alle deltar i den kollektive samspillsprosessen. Derimot kan en med bakgrunn i de nevnte eksemplene anta at det i de strukturerte aktivitetene ofte var barn som var utadvendte som fikk førskolelæreres oppmerksomhet. Det er nærliggende å anta at barn som ikke snakker uten at spørsmålet er direkte henvendt til dem, har et like stort behov for å fortelle om sine opplevelser, erfaringer og følelser. På en annen side er det også utfordrende å bevilge like stor oppmerksomhet til samtlige 19 barn i en kollektiv samhandling.

Førskolelæreres fravær som lekende voksen i ustrukturerte aktiviteter samt kontekstuelle rammefaktorerers påvirkning i strukturerte aktiviteter kan muligens føre til et mindre komplett helhetsbilde av barnets faktiske kompetanse. Styrer hevder at det av og til avdekkes mangler i TRAS skjemaet som en ikke hadde forventet å finne. Dermed er det nærliggende å anta at for å få et fullstendig bilde av barnet og videre arbeid for å oppnå de uskraverte TRAS feltene, er det ikke bare språket som må betraktes, men også barnets sosiale samspillsferdigheter. Rammeplanen for barnehagen (2006) konkretiserer at forståelse for sosiale forhold og mestring av sosiale ferdigheter krever erfaring med deltagelse i fellesskapet. Det kan igjen sees i sammenheng med Sahlström (2001) som påpeker at det er i sosial interaksjon at læring og utvikling skjer, nettopp gjennom samtale. Slik kan en med rimelighet anta at de nevnte komponenter må sees i sammenheng, og som medvirkende faktorer av hverandre. Når det i strukturerte aktiviteter eksisterer en viss passivitet fra enkeltdeltagere, kan en ikke se bort fra at for å forstå det totale helhetsbildet av barnet, må det komplementeres med interaksjon av førskolelærere i ustrukturerte aktiviteter hvor konteksten er tilrettelagt for samhandling mellom førskolelærer og barn.

Funn viser altså at kontekstuelle rammefaktorer som barnegruppens størrelse og konkurranse om oppmerksomhet kan utgjøre en trussel for enkeltbarns deltagelse i en kollektiv samhandling. I studien fremgår det funn som viser hvordan førskolelærer tilrettelegger for et barns deltagelse, ved å redusere barnegruppen og fokusere på en – til – en interaksjon. Den litterære formidlingen (jamfør 4.3.2) består av en konkret tilrettelagt situasjon gjennom en ustrukturert aktivitet, tilrettelagt på barnets premisser. Barnets forutsetning for deltagelse kan på den måten sies å være økt betraktelig. På den måten kan en med rimelighet anta at førskolelærer får en økt forståelse av barnet, og barnet får igjen et økt læringsutbytte, ettersom førskolelærer konkret tilrettelegger for deltagelse ut fra barnets forutsetning.

## **5.5 Et gjensidig påvirkningsforhold**

Læringsbegrepet og innholdet i dens betydning er vanskelig å oppsummere i korte trekk. Derimot kan litteratur og funn fra studien tyde på at det er gjensidig påvirkningsforhold mellom språk og deltagelse i praksisfellesskap. Funn fra observasjon viser at språk ser ut som et viktig redskap i samhandling med andre. Det kan igjen tyde på at den aktive meningsskapingen gjennom språket utgjør bindeleddet mellom de forskjellige deltagere. Dersom språk og deltagelse utgjør komponenter for samhandling, foregår det også en

kontinuerlig læring mellom individer i interaksjon. Læring er sosialt distribuert. Gjems (2009a) forklarer at læring er noe som skjer mens en er opptatt av å gjøre andre ting. Akkurat som om at vi ikke kan stoppe den kan vi heller ikke kontrollere den hos verken oss selv eller andre.

Barn som er i sosialiseringprosessen trenger å være med jevnaldrende i meningsfulle aktiviteter slik at de etter hvert kan mestre sine sosiale ferdigheter (Rammeplanen 2006). Da kan en anta at dersom samspillet skal være vellykket for alle, må også ressursene som trengs være disponible i barnets samhandling med andre. Funn fra studien peker på hvordan førskolelærer ved å stille seg tilgjengelig i sosiale interaksjoner blant annet gjennom øyekontakt, forenkling og forklaring av ord og uttrykk og direkte henvendelser kan bidra til å øke barns aspekt av deltagelse og samhandling. Mulighet for læring som en vil anvende i fremtidig situasjon foreligger i enhver samtale, handling eller hendelse (Säljö 2001).

Dersom språk og deltagelse inngår i et gjensidig engasjement for læring, kan en også stille spørsmål om det overhodet er mulig å trekke ut en, til fordel for enn annen. Kan man kun tilrettelegge for å fremme en av komponentene, og da anta at de andre to automatisk følger etter? Ut fra Rogoffs (1990) ståsted er de individuelle og kontekstuelle forholdene uadskillelige i individets handlinger. Det finnes ikke kontekstfrie situasjoner, akkurat som at det ikke finnes dekontekstualiserte egenskaper. En kan istedenfor anta at spørsmålets relevans er hvordan de er integrert og gjensidig avhengig av hverandre for videre utvikling og eksistens. Således er det hvordan førskolelærere med utgangspunkt i barnets språklige forutsetning videre fungerer som en medierende ressurs som kan avgjøre utbytte av læringen i deltagelsen.

## **Oppsummering**

Dette kapitlet har omhandlet drøfting og refleksjoner knyttet til studiens forskerspørsmål og den teoretiske forankringen. Kapitlet kan oppsummeres på følgende måte;

- Resistens mot inndeling av nivåbaserte grupper kan muligens redusere enkeltbarns mulighet for deltagelse og læring ettersom aktiviteten ikke er konkret tilrettelagt for barnets mestringsnivå (jamfør 5.1)
- Barns deltagelse i ulike praksisfellesskaper blir forklart som læring i skiftende kontekster. På en annen side må det studeres på hvilken måte deltagelsen er sosialt distribuert mellom

barnet og de andre, for å kunne få et totalt helhetsbilde av barnets faktiske deltagelse (jamfør 5.2).

- I interaksjon med en mer erfaren støttespiller har barn mulighet til å nå mål som er utenfor dets rekkevidde. Hvordan førskolelærere stiller seg disponible i ZPD kan videre se ut til å være med på øke barnas grad av deltagelse i kollektive samhandlingsprosesser (jamfør 5.3).
- Kontekstuelle rammefaktorer kan enten hemme eller fremme enkeltbarns deltagelse i kollektive samlinger. Konkurransen om oppmerksomhet og mange individer å forholde seg til kan føre til at førskolelærere får mindre interaksjon med barn med redusert språkkompetanse ettersom de ikke snakker ”høyest”. Dermed må en muligens i større grad benytte seg av mulighetene som ligger til grunn gjennom ustrukturerte aktiviteter, som videre kan styrke og fremme barns språk og slik på sikt øke dets mestringstilstand til å ta fullt ut i strukturerte samhandlinger (jamfør 5.4).
- Læring, språk og deltagelse ser ut til å være tre komponenter som til sammen utgjør en sirkel. På den måten vil det være vanskelig å trekke ut en til fordel for en annen. En kan med sannsynlighet anta at disse må sees i sammenheng, og avhengig av hverandre for videre eksistens (jamfør 5.5).

Dette kapittelet har sentrert seg rundt drøfting og refleksjoner som er kommet frem gjennom funn i lys av det teoretiske rammeverket. Avhandlingens avsluttende kapittel omhandler oppsummerende kommentarer knyttet til studiens forskerspørsmål om førskolelærers tilretteleggelse av deltagelse for barn med redusert språkkompetanse.

## 6.0 Avsluttende drøfting og perspektivering

Denne studien har tatt sikte på å studere hvordan førskolelærere tilrettelegger for deltagelse for barn med redusert språkkompetanse i kollektive samhandlingsprosesser. Fokus har derfor vært å øke forståelsen for hvordan førskolelærerne regulerer delttagelsesaspektet for det enkelte barn.

Studien har hatt en kvalitativ innfallsvinkel der data består av observasjon og intervjumaterial. Det er blitt gjennomført fire individuelle intervjuer, henholdsvis med styrer, ressursperson og to førskolelærere. Dalen (2004) forklarer at det ligger en styrke i å intervju flere informanter innenfor den samme gruppen. På den måten kan man få et mer nyansert bilde av hvordan individer innenfor det samme fokuset opplever og erfarer sin egen hverdag i det som studeres. I tillegg har datainnsamling skjedd gjennom observasjon på en førskolelærers 3 – 6 årsavdeling. Perioden for observasjon har strukket seg over 11 dager i løpet av tre uker.

Studiens teoretiske rammeverk er forankret i et sosiokulturelt perspektiv. Innenfor denne tradisjonen er det vanlig å rette fokuset mot de kollektive prosessene som barnet inngår i, og videre hvordan de danner gjenstand for læring. Språket vi bruker kan ikke kun avgrenses til ordets innhold og den kommunikative formen det blir sagt i, man må også se på de kontekstuelle forholdene som ordene blir kommunisert i. En kontekst er igjen noe som sosiale individer til sammen utgjør, og vi tolker våre omgivelser og handler ut fra meningen som disse signalene gir. Det vil si at våre handlinger utgjør og skaper kontekster (Aasebø og Melhuus 2005). På den måten kan vi videre rette blikket mot praksisfellesskapet som inngår i konteksten. Lave (1999) forklarer at dersom deltagelse utgjør læring, er læring noe som forekommer etter hvert som barna beveger seg i ulike praksisfellesskaper i ulike kontekster. Betydning av å inngå i et praksisfellesskap kan derfor antas å være av stor relevans for barnets læring, ettersom læring er sosialt distribuert fordelt mellom ulike aktører. På den måten kan en nærmest konkludere med at språk, deltagelse og læring er tre individuelle komponenter, men som allikevel ikke kan frasepareres, fordi de er integrert og avhengige av hverandre. *Språk* er noe som skjer i samspill i en kollektiv *deltagelse*, og resultatet av en slik interaksjon kan sees i sammenheng med et utbytte av *læring* som en slik samhandlingsprosess skaper mellom barna.

Forskerspørsmålet *Hvordan tilrettelegger førskolelærere for deltagelse i de kollektive samhandlingsprosessene for barn med redusert språkkompetanse* har hatt som hovedformål å øke forståelsen for hvordan barns individuelle behov ivaretas, samt å få en økt kunnskap om tilrettelegging i kollektive situasjoner. Resultatene fra denne studien viser at informantene benytter seg av ulike strategitilnærminger knyttet til forskerspørsmålets formulering gjennom strukturerte og ustrukturerte aktiviteter.

Resultatene fra studien avdekker at de strukturerte aktivitetene i relativt stor grad så ut til å utgjøre en trussel for barn med redusert språkkompetanse. Mange barn i en gruppe, konkurranse om førskolelærers oppmerksomhet og kontekst åpne arenaer for dialog, førte til at barn med redusert språkkompetanse ofte så ut til å være passive i den gjeldende aktiviteten. Hvordan informanter håndterte dette ved å tilrettelegge for enkeltbarn, så videre ut til å avgjøre barns deltagesaspekt i den gjeldende aktiviteten. Dersom førskolelærer etablerte og opprettholdt øyekontakt med enkeltbarn så det ut til at interaksjonen mellom dem ble intensivert. Det tyder på at dersom barn har en visuell støtte å forholde seg til, økes også nivået på deltagelsen i den kollektive samhandlingsprosessen. Av den grunn vil det ikke være umulig å fastslå at støtte gjennom den proksimale sonen muliggjør barns økte utbytte av deltagelse i den kollektive samhandlingen. Førskolelærer stiller seg disponibel som ressurs, og medierer den kollektive aktiviteten for barn som har behov for ekstra tilrettelegging. Resultater viser også at dersom barnet blir gitt mulighet til tidligere gjennomgang av senere aktivitet ved å lese eventyret på forhånd, økes også forutsetninger for deltagelse i den kollektive samhandlingen betraktelig. Videre viser resultatene at informanter benytter seg av en ad – hoc tilnærming dersom de oppdager at barn faller ut av samhandlingen. Ved å forenkle ord og uttrykk, samt forklare begrepets meningsinnhold, økes også deltagelsen for barna, ettersom de i større grad forstår den voksnes kommunikative hensikt i det som blir formidlet. En kan anta at gjennom de strukturerte aktivitetene har førskolelærerne økt mulighet til å dekke de individuelle behovene, ettersom man har et større helhetsbilde av gruppen fordi de er samlet. I ustrukturerte aktiviteter er det derimot vanskelig å befinne seg på fem forskjellige plasser til samme tid.

Resultater viser at enkelte barn kan oppfattes som legitim perifer deltager. Funn bekrefter at noen barn så ut til å ha ikke funnet sin faste plass i kollektivet, som igjen resulterte i at barnet vandret hvileløst rundt på avdelingen og lot aktiviteten avgjøre deltagelsen, fremfor ønsket om å gå inn i eksisterende samhandling. Det så også ut til å være en forskjell fra å gripe inn i leken dersom den brøt sammen, fremfor å være pådriver eller eksisterende med fra start.

Ettersom informanter så ut til å være relativt lite innblandet i lek som en lekende voksen, kan en ikke unngå å reflektere over om de mister verdifulle muligheter til å tilrettelegge aktiviteter konkret tilpasset barn med redusert språkkompetanse.

Med videre refleksjon til Säljö (2006) er det slik at noen barn aldri oppnår en identitet som en habil lekekamerat med makt til å påvirke leken. Barnets nåværende situerte identitet må istedenfor derfor omdreies til å styrkes med positive opplevelser i samhandling. Videre kan det føre til økt forståelse for lekens spilleregler, slik at en kan høste goder i form av økt selvbilde og større selvtillit til å kunne delta i kollektive samhandlinger. Når de kollektive samhandlingene har vist seg i større grad å være forbeholdt språksterke barn, må en heller stille spørsmål til hvordan alle kan bli språksterke ved å endre noe i omgivelsene?

Samhandling i ustrukturerte aktiviteter kan antas å skape muligheter for at førskolelærere bevisst kan velge ut aktiviteter konkret rettet mot spesifikke barn i en tilrettelagt kontekst. De kontekstuelle rammefaktorene i strukturerte aktiviteter så tilsynelatende ut til å skape en trussel for barn med redusert språkkompetanse. En kan ikke utelukke at årsaken til at noen barn i mindre grad deltar i de strukturerte aktivitetene, nettopp kan relateres til at barnet ikke har tro på egne ferdigheter fordi de i mindre grad får oppleve positive opplevelser i de ustrukturerte aktivitetene. Funn i studien viser at barn med redusert språkkompetanse i liten grad så ut til å ha makt eller innflytelse til å kunne påvirke leken. På den måten henger muligens forholdet mellom strukturerte og ustrukturerte aktiviteter tettere sammen enn først antatt. Av den grunn etterlyses det forskning som kan belyse hvilken funksjon evnenivå baserte grupper har, kontra aldershomogene grupper. Det hadde vært interessant å forstått hvordan ulike kontekster kan ha innvirkning på barns deltagelse og læring, i samvær med andre barn som også har behov for ekstra tilrettelagt språklig oppfølging. På den måten kan en muligens få en større forståelse for enkeltbarnets progresjon, ettersom funn i denne studien har avdekket at alderhomogenindelte grupper kan skape et tilsvarende klima som det allerede eksisterer på avdelingen. Slik kunne en hatt sammenlignet barn med redusert språkkompetanses utvikling fra gruppenivå og hvordan utviklingen etter hvert gir utslag i kollektive prosesser. På tross av at førskolelærere genuint forsøkte å tilrettelegge for barns deltagelse, førte ofte de kontekstuelle rammefaktorene (som barnegruppen størrelse, konkurranse om oppmerksomhet), at det var utfordrende å bevilge alle barna like stor oppmerksomhet. Det vil være nærliggende å anta at barn med redusert språkkompetanse i utgangspunktet allerede har mindre grad av språklig disposisjoner til å oppta kampen og bli med i konkurransen. Noen blir i så tilfelle tapere, og en kan videre undre seg over hvem det



måtte være. Samtidig vil det være rimelig å konkludere med at barn med redusert språkkompetanse har et like stort behov for å bli sett, bli hørt og være i dialog med førskolelærere.

Med utgangspunkt i det som ble nevnt ovenfor må en muligens rette blikket mot de ustrukturerte aktivitetene. Funn fra studien viser at førskolelærers assistanse gir utslag i økt deltagelse for barnet. Videre er det ikke umulig å forestille seg at når barnet får anledning til å samhandle gjennom den proksimale sonen, økes også metningsfølelse og selvbilde til etter hvert å bli en integrert del av barnet. Av den grunn er det mulig å anta at dersom den språklige kompetansen fremmes gjennom interaksjon i konkret tilrettelagte læringsprosesser med førskolelærer, er det i større grad mulighet for fullstendig deltagelse i kollektive samlinger. På grunn av at barnet etter hvert har kompetansen som trengs for å delta, kan det muligens føre til at barnet også etter hvert deltar på lik linje som de andre barna i kollektivt strukturerte aktiviteter.

Som det fremgår i funn fra både observasjon og intervju slår diversiteten av hele kollektivet fast at det ikke finnes en typisk mal for tilretteleggelse av samhandling som favner alle barna. En kan anta at tilrettelegging som kun favner majoriteten av barnegruppen, videre reduserer deltakelsesaspektet for barn med redusert språkkompetanse. I så tilfelle kan en mulig konsekvens forbli en evigvarende sirkel, der barnet ikke gis mulighet til utvikling, ettersom kollektivet krever noe som enda ikke er fullt forstått, og deltakelsesaspektet reduseres ettersom en ikke har kjennskap til de kollektivt etablerte reglene. Dermed står førskolelærere ovenfor det klassiske dilemmaet; hvilket av to onder skal en velge? Hvordan skal man tilrettelegge samlingsstund for 19 individer, hvorav det finnes tre barn med redusert språkkompetanse og videre forenkle innholdet slik at formidlingen blir forstått, men samtidig ivareta 16 andre barn og samtidig sørge for at de ikke faller ut? Som førskolelærer kan man nærmest konkludere med at man er opptatt av å gi barna de samme muligheter og de samme erfaringene. Det bidrar videre til å skape en felles kultur. Men hvor langt kan en gå uten at det skal ramme fellesskapet og fellesskapsfølelsen innad i kulturen? Et slikt spørsmål er vanskelig å besvare, men det nærliggende å tro vil være at det vil være situasjonsbetinget. Det vil si at konteksten vil regulere hva som er passende i gjeldende aktivitet. På en annen side må en også ta i betraktning førskolelæreres evne til å håndtere variasjonen av språkkompetanser i kulturfellesskapet. Dermed vil førskolelæreres holdninger, verdier og idealer også være bidragsfaktorer for hvordan tilretteleggelse for deltagelse i kollektive samspillssituasjoner blir ivaretatt.

# Litteraturliste

- Bakhtin, M.M. (1981): *The Dialogic Imagination. Four Essays by M.M.. Bakhtin.* Austin: University of Texas Press
- Bierman, K.L. (2004): *Peer Rejection. Developmental Processes And Intervention Strategies.* New York: The Guilford Press
- Birkeland, T. & Risa, G. (red) (1997): *Barns kultur.* Gjøvik: J.W. Cappelens Forlag a.s
- Broström, S.(2002): Børns sproglige læring via leg. I: *Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk, nummer 02 – 03, 2002, s.168-177*
- Bråten, I. (red.) (2002): *Læring i sosialt, kognitivt, og sosialt – kognitivt perspektiv.* Oslo: Cappelen Akademiske Forlag
- Chaiklin, S. (2003): The Zone of Proximal Development in Vygotsky's Analysis of Learning and Instruction. I: Kozulin, A., Gindis, B., Ageyev V.S., Miller, S.(red.): *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context.*s.39-64.Cambridge University Press.
- Dalen, M. (2004): *Intervju som forskningsmetode. – En kvalitativ tilnærming.* Oslo: Universitetsforlaget
- Emerson, C. (1996): The outer world and inner speech: Bakhtin, Vygotsky, and the internalization of language. I: Daniels, H. (red.) *An Introduction to Vygotsky.*s.123-142 London New York: Routledge
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993): *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi.* Oslo: Universitetsforlaget AS
- Gjems, L. (2009a): *Å samtale seg til kunnskap. Sosiokulturelle teorier om barns læring om språk og gjennom språk.* Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Gjems, L. (2009b): Adult as a context for social learning in kindergarten. I: *European Early Childhood Education Research Journal, 17: 3, s.297-307*
- Hedegaard Hansen, J., Hedegaard-Sørensen, L., Tetler, S. (2008): *"Man kan ikke lære dem at bli sociale med noger, der heller ikke er det". – En undersøgelse af pædagogisk praksis i 0 – 5 års dagtilbud i Ballerup Kommune.* Danmarks Pædagogiske Universitetsskole: Århus Universitet
- Høigård, A. (1999): *Barns språkutvikling. Muntlig og skriftlig.* Oslo: Tano Aschehoug
- Johnsen, G. (2006): Intervjuet. I: Fugleseth K, Skogen, K. (red.)(2006): *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder.*s.118-131. Oslo: J.W. Cappelens Forlag as

- Kontos, S. (1999): *Preschool Teachers' Talk, Roles, and Activity Settings During Free Play*. I: *Early Childhood Research Quarterly*, 14, No.3, s.363-382
- Kozulin, A. (2001): *Vygotskij sett i sammenheng*. I: L.Vygtskij, L. *Tenkning og tale*, s.221-255. Oslo: Cappelen
- Kunnskapsdepartementet (2006): *Rammeplan for barnehagen*
- Kunnskapsdepartementet (2006): *Temahefte om språklig og kulturelt mangfold*
- Kvale, S. (1997): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Larsen, A.K., & Slåtten, M.V. (2002): *En bok om oppvekst. Samfunnsfag for førskolelærere*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Lave, J. (1999): *Læring, mesterlære, social praksis*. I: K.Nielsen & S.Kvale (red.), *Mesterlære, læring som social praksis*, s.35.53. København: Hans Reitzels Forlag
- Lave, J., Wenger, E. (2003): *Situert læring – og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Lindén, N. (1989): *Stillaser om barns læring*. Rådal: Caspar Forlag
- Lyngseth, E.,J. (2008): *Erfaringer med bruk av TRAS – observasjoner i barnehagen*. I: *Norsk pedagogisk tidsskrift, nummer 05, 2008*, s.352 - 362
- Matre, S. (2000): *Samtalar mellom barn. Om utforskning, formidling og leik i dialogar*. Oslo: Samlaget
- Nevøy, A. (2007): *En analyse av spesialpedagogikkens institusjonelle selvforståelse*. Doktorgradsavhandling ved UiS no 45 – November 2007. Kapittel 4, To paradigmer i spesialpedagogikken, s.51-60
- Ogden, T. (2005): *Spesialpedagogikk i transit eller exit?* I: Haug, P.(red) *Spesialpedagogiske utfordringer*. s.52-71. Oslo: Gyldendal Akademisk AS
- Postholm, M.B. (2010): *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Putnam, J.,W. (1998): *The Process of Cooperative Learning*. I J.A. Putnam, *Cooperative Learning and Strategies for Inclusion*, s.17-47. Baltimore: Paul H Brook
- Repstad, P. (1998): *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Rogoff, B. (1990): *Apprenticeship In Thinking. Cognitive Development in Social Context*. New York: Oxford University Press.

- Rogoff, B. (2003): *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Ropeid, K. (2010): Strid om skjønn eller skjema. I: *Utdanning*, 23.april 2010, nummer 8. s.12-17
- Ryen, A. (2002): *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget
- Sahlström, F. (2001): Likværdighetens produktionsvillkor. I S.Lindblad och F.Sahlström (red):*Interaktion i pedagogiska sammanhang*, s.91-110. Stockholm: Liber forlag
- Säljö, R. (2001): *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: J.W. Cappelens forlag a.s.
- Säljö, R. (2006): *Læring og kulturelle redskaper: om læreprosesser og den kollektive hukommelsen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Thagaard, T. (1998): *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Wells, G. (1999): *Dialogic Inquiry. Toward a Sociocultural Practice and Theory of Education*. New York: Cambridge University Press.
- Wenger, E.(2004): *Praksis Fællesskaber. Læring, mening og identitet*. København: Hans Reitzels Forlag
- Wenger, J. (1999): En social teori om læring. I: K. Nielsen & S.Kvale (red), *Mesterlære, læring som social praksis*, s.129-155. København: Hans Reitzels Forlag
- Wertsh, J.V. (1998): *Mind as action*. Oxford: Oxford University Press.
- Wittek, L. (2004): *Læring i og mellom mennesker. En innføring i sosiokulturelle perspektiver*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag as
- Wood, D.,Bruner,J., Ross, G. (1976): The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psych.Psychiat.*, Vol 17, pp 89-100
- Aasebø, T.S., Melhuus, E.C.(2005): *Rom for barn – rom for kunnskap. Kropp, kjønn, vennskap og medier som pedagogiske utfordringer*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Internettkilde 1:  
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2008-2009/stmeld-nr-41-2008-2009-9.html?id=563927> (23.mai 2010, 13:48)

# Vedlegg

Vedlegg nummer 1: Formell godkjenning fra NSD

Vedlegg nummer 2: Informasjonsskriv til styrer

Vedlegg nummer 3: Informasjonsskriv til foreldre

Vedlegg nummer 4: Samtykkeerklæring

Vedlegg nummer 5: Intervjuguider til henholdsvis styrer, ressursperson og førskolelærere



Stein Erik Ohna  
Institutt for allmennlærerutdanning og spesialpedagogikk  
Universitetet i Stavanger  
4036 STAVANGER

Vår dato: 21.01.2010

Vår ref: 23320 / 2 / KH

Deres dato:

Deres ref:

## KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 28.12.2009. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 05.01.2010. Meldingen gjelder prosjektet:

23320	<i>Om språk og deltagelse. Hvordan ivaretar førskolelærerne det språklige mangfoldet i lærings situasjonene i barnehagen?</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Stavanger, ved institusjonens overste leder
Daglig ansvarlig	Stein Erik Ohna
Student	Marita Mogleiv

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

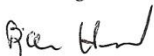
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, vedlagte prosjektvurdering - kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2010, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

  
Bjørn Henrichsen

  
Kjersti Håvardstun

Kontaktperson: Kjersti Håvardstun tlf: 55 58 29 53

Vedlegg: Prosjektvurdering

✓ Kopi: Marita Mogleiv, Lysefjordgata 11, 4014 STAVANGER

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. [nsd@uio.no](mailto:nsd@uio.no)  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. [kyrre.svarva@svt.ntnu.no](mailto:kyrre.svarva@svt.ntnu.no)  
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. [nsdmaa@svt.uit.no](mailto:nsdmaa@svt.uit.no)

**Vedlegg nummer en**

## Vedlegg nummer to

Mitt navn er Marita Mogleiv og jeg ble utdannet førskolelærer i 2007 ved Høyskolen i Bergen, og tar nå siste året ved Mastergradsutdanningen i Spesialpedagogikk ved Universitet i Stavanger. Jeg skal i den forbindelse skrive en mastergradsoppgave, og søker av den grunn frivillige informanter til å delta i mitt prosjekt. Prosjektets tidsramme har en varighet fra 01.januar 2010 til 01.juni 2010.

Mastergradsprosjektet mitt har tittelen; *Om språk og deltagelse. Hvordan ivaretar førskolelærerne det språklige mangfoldet i læringssituasjoner i barnehagen?* Studien dreier seg om hvordan førskolelærer kan inkludere barn som trenger ekstra språkstøtte. Språklig mangfold kan her bety både TRAS registreringer og lignende, konfliktfylte samspill, minoritetsbakgrunn og så videre. Formålet med studien er å lære mer om hvordan førskolelærerne fungerer som en støtte, slik at barnet får samme mulighet til både utvikling, læringsutbytte og sosialisering på lik linje som de andre.

Jeg ønsker å intervjuer styrer, for å bli kjent med barnehagens formål, rammer og lignende. Deretter ønsker jeg ved cirka en (maks to) uker å observere interaksjonen mellom førskolelærer og barn, både i forhold til en – til – en situasjoner, men også sammen med resten av kollektivet. Jeg ønsker å observere, som ikke – deltager, både strukturerte situasjoner (samlingsstund, matpauser o.l), men også ustrukturerte som for eksempel frilek. For å få mest mulig nøyaktige observasjoner ønsker jeg å bruke lydbåndopptaker. Dette på grunn av at det kan være vanskelig ved kun et feltnotat å få med alle detaljer.

Til slutt ønsker jeg å intervjuer førskolelærer. På grunnlag av lydbåndopptak og feltnotat vil det bli skrevet ut noen forskerfortellinger. Disse vil bli sendt på mail flere dager før intervjuet, slik at vedkommende kan foreberede seg litt. Fortellingene vil fungere som et redskap for meg, slik at jeg bedre kan forstå dynamikken og samspillsprosessen mellom den voksne og barnet. På den måten håper jeg å lære mer om dialogprosesser, samspillsituasjoner, interaksjonen i den proksimale sone og så videre.

Forskningen er en kvalitativ studie. Prosjektet mitt er meldt og godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste og jeg er pålagt taushetsplikt.

Vedlagt ligger to filer, hvorav en er adressert til styrer, mens det andre eventuelt (dersom studien skal gjennomføres i barnehagen) er adressert til foreldre.

Jeg ønsker også å presisere at informantene til enhver tid har mulighet for å trekke seg ut av prosjektet, uten at årsaksforklaring behøves å gis til prosjektleder. Informanter har også til enhver tid mulighet til å se de data som er innsamlet.

Dersom du synes at dette høres interessant ut, eller har noen spørsmål, er det bare til å ta kontakt med meg på telefonnummer xxxxxxxx eller sende en e – mail til [m.mokleiv@stud.uis.no](mailto:m.mokleiv@stud.uis.no). Du kan også kontakte min veileder, Stein Erik Ohna, ved Institutt for allmennlærerutdanning og spesialpedagogikk på telefonnummer xxxxxxxx, eller sende en e-mail på adresse [stein.e.ohna@uis.no](mailto:stein.e.ohna@uis.no).

Med vennlig hilsen Marita Mokleiv.



### **Vedlegg nummer tre**

Mitt navn er Marita Mogleiv og jeg ble utdannet førskolelærer fra Høyskolen i Bergen 2007, og tar nå siste året ved mastergradsutdanningen i spesialpedagogikk ved Universitet i Stavanger. Jeg skal i den forbindelse skrive en mastergradsoppgave, og søker av den grunn frivillige førskolelærere som kan være med på å belyse mitt prosjekt. Prosjektets tidsomfang er satt fra 01.januar 2010 til 01.juni 2010.

Mastergradsprosjektet mitt har tittelen; *Om språk og deltagelse. Hvordan ivaretar førskolelærerne det språklige mangfoldet i læringssituasjoner i barnehagen?*

Læringssituasjoner er i denne sammenhengen definert til å omhandle det generelle dagliglivet på avdelingen. Dette kan være i frilek, samlingsstund, ved matbordet, i garderoben og så videre. Det individuelle barnets språk kompetanse utvikles forskjellig fra barn til barn. Av den grunn er det så viktig at førskolelærerne er bevisst dette, og har et daglig fokus med å ivareta de forskjellige barnas behov slik at de får utviklet sitt språk i jevn takt med sine jevnaldrende. Jeg ønsker derfor å se på samspillet mellom førskolelæreren og det enkelte barn som gjerne trenger ekstra språkstøtte i møte med andre. Dette kan være barn det er gjort TRAS registreringer på, minoritetsspråklige, tendenser til konfliktfylte samspill med jevnaldrende, bekymringsmelding fra foreldre etc. Jeg ønsker med andre ord å se på bevisstgjøringen den enkelte førskolelæreren gjør ved å tilrettelegge for at barnet skal få lik mulighet til å delta i fellesskapet og få de samme læringsmulighetene som sine jevnaldrende.

Jeg gjør oppmerksom på at det er førskolelæreren som er hovedaktøren i mitt prosjekt. Fokuset mitt er dermed å se hvordan hun/han samhandler med det enkelte barn, samt forholder seg til resten av barnegruppen i situasjoner som er nevnt tidligere. Jeg begynner prosjektet med å intervjuer styrer, for å få en bedre oversikt over fokuset rundt språk og språklig samhandling. Deretter vil det bli gjort observasjoner av den enkelte førskolelærer i samspill med det enkelte barn, samt i forhold til resten av barnegruppen. Til slutt intervjuer førskolelærere. Jeg ønsker å benytte meg av lydbåndopptak, slik at jeg best mulig kan få korrekte observasjoner. Disse lydbåndopptakene vil bli slettet umiddelbart etter at de er blitt skrevet ut, altså innen prosjektslutt.

Prosjektet mitt er meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. Jeg er pålagt taushetsplikt, og all data som blir innsamlet vil bli behandlet konfidensielt hvor det kun er meg som prosjektleder som har tilgang til denne informasjonen. All innsamlet informasjon vil til enhver tid være innelåst på et kontor. Opplysninger vil bli omskrevet og holdt fysisk separat fra annet material. De samme retningslinjer gjelder for selve oppgaven. Det skal ikke være mulig å identifisere verken barn, ansatte eller barnehagen. Ved prosjektslutt vil alle opplysninger bli slettet.

Samtidig er det viktig å presisere at mitt material av innsamlet data vil til enhver tid være tilgjengelig for både foresatte og ansatte. Prosjektet er frivillig, og dersom du/dere bestemmer dere for å trekke dere ut av prosjektet er det til enhver tid akseptert uten at det trengs å gi noen årsaksforklaring.

For at dette skal kunne gjennomføres er jeg pålagt å få signatur av barnets foresatte, slik at jeg kan dokumentere samtykke. Dersom du synes at dette høres interessant ut er det laget et skjema for signatur. Har du noen spørsmål er det bare til å kontakte meg på e – mail; [m.mokleiv@stud.uis.no](mailto:m.mokleiv@stud.uis.no), eller telefon xxxxxxxx. Du kan også kontakte min veileder i dette prosjektet, Stein Erik Ohna ved Institutt for allmennlærerutdanning og spesialpedagogikk på e – mail [stein.e.ohna@uis.no](mailto:stein.e.ohna@uis.no), eller på telefon xxxxxxxx.

Med vennlig hilsen

Marita Mokleiv

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt informasjon angående ”Om språk og deltagelse. Hvordan ivaretar førskolelærerne det språklige mangfoldet i læringssituasjoner i barnehagen” og ønsker å delta i prosjektet.

---

Barnets navn

---

Signatur foresatt

---

Signatur foresatt

## Vedlegg nummer fem

### Intervjuguide til styrer

1. Dere har utarbeidet en flott årsplan. I den står det blant annet at dere for et par år siden deltok i et språkprosjekt, hva gikk det ut på? Hvilke erfaringer gjorde dere?
2. I årsplanen står det også at dere deltar i xxx prosjektet. Kan du se noen forskjeller, både kognitivt, motorisk og/eller språklig etter oppstarten?
3. Hvorfor er språk så viktig for dere?
4. Hva innebærer det for dere at et barn har et godt ordforråd, og mulighet till å kunne uttrykke seg verbalt?
5. Kan du forklare litt hva det innebærer å være styrer i en barnehage som har et så stort fokus rundt språk?
6. Hvilke ressurser kan barnehagen tilby i forhold til barn med språklige utfordringer?
7. Hvilke konkrete tiltak benyttes for å språkfeste hendelser og utvide barnets vokabular?
8. Dersom språkbarrieren som eksisterer i barnehagen ikke viser seg på samme måte i barnets hjem, hvilke retningslinjer ligger det til grunn mellom barnehage og foreldre? Motsatt, forekommer det at foreldre merker sen språkutvikling hjemme, mens det kanskje ikke vises i barnehagen?
9. Dersom et barn har ekstra behov språkmessig, blir det fokusert på en – til – en tid med førskolelærer, eller blir barnet indirekte språkstimulert i kollektivet?
10. På hvilken måte kommer det språklige mangfoldet til syne i hverdagen?
11. Hvilke mål ligger til grunn for å arbeide mot et inkluderende fellesskap på tross av ulike sammensettinger mellom barn?

## Intervjuguide til førskolelærer

1. Hva legger du i begrepet språk og språkforståelse?
2. Hvordan arbeider dere på avdelingen/basen/barnehagen for et inkluderende fellesskap på tross av ulik språksammensetting mellom barna?
3. Dersom et barn har fått tildelt en ekstern ressurs (logoped, PPT, etc.), hvordan blir tiden mellom barnet og den voksne disponert?
4. Gir du indirekte beskjeder kollektivt med hensikt å språkstimulere et konkret barn?
5. I situasjoner hvor du ser at det trengs ekstra språkstøtte til barnet i interaksjon med jevnaldrende, hva gjør du for at barnet skal få lik mulighet til å delta?
6. Hva gjør du i situasjoner der du skal forholde deg til barn med ulik grad av språkforståelse? For eksempel gjennom beskjeder som blir gitt kollektivt, samlingsstund og så videre.
7. Har du sett noen eksempler hvor vilkår for deltagelse gjennom språk kan ha virket ekskluderende på enkelte barn?
8. Hvis vi ser for oss en tenkt situasjon, for eksempel at det er høytlesing i samlingsstunden. På hvilken måte arbeider du for at barn med ekstra språkstøtte ikke skal "falle" ut, men sørge for at du ivaretar deres interesse, samtidig som du skal bevare fokuset på de resterende barna?
9. Forekommer det ekskludering mellom barna på grunn av språket?
10. Har du noen konkrete eksempler der du planlegger strukturerte aktiviteter for å fremme språkbruken blant barna?
11. Har du noen eksempler der du bevisst inviterer barna til utvidet dialog i ustrukturerte aktiviteter?
12. Opplever du at barnet regulerer atferden sin i samspill med enkelte barn på grunn av språket?
13. På hvilken måte oppdager du at barnet faller ut av samhandlingen på grunn av språket?
14. Hvordan er de langsiktige målene med tanke på barnets språk definert?
15. På hvilken måte berører disse overordnede målene andre aspekter i barnets oppvekst, med tanke på læring, deltagelse og samhandling?

## **Intervjuguide til ressursperson**

1. Hvilke konkrete foretak gjennomfører du som er rettet mot barnets språkutvikling?
2. Er det viktig å støtte seg til begrepstrening som også går ut over visuell og auditiv sans? (for eksempel vestibular, kinestetisk osv.)
3. Dersom barnet blir ekskludert, ikke forstår, misforstår og så videre på grunn av språket, hvordan prøver du å fungere som en støtte i den aktuelle situasjonen?
4. Opplever du at barnet regulerer atferden sin i samspill med ulike barn på grunn av språket? På hvilken måte?
5. På hvilken måte oppdager du at barnet faller ut av samhandlingen på grunn av språket? Hva gjør du da?
6. Hvordan er de langsiktige målene med tanke på barnets språk definert?
7. På hvilken måte berører disse overordnende målene andre aspekter i barnets oppvekst, med tanke på læring, deltagelse og samhandling?
8. Hvilke forskjeller opplever du fra å drive individuell språklig tilrettelegging i en – til – en situasjoner, versus å forholde seg til barnet sammen med resten av kollektivet?