

Bacheloroppgave i fordypningen «Nærmiljø, læring og ledelse»

"Den semantiske utviklingens betydning for læring ved overgangen fra barnehage til skole"

Ann Reidun Ranæs

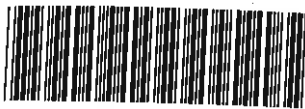
Kandidatnummer: 3024

Surnadal, mai 2016

Bacheloroppgaven er et selvstendig studentarbeid gjennomført ved Dronning Mauds Minne Høgskole for Barnehagelærerutdanning og er godkjent som en del av barnehagelærerutdanningen. Under utarbeidelse av oppgaven har studenten fått veiledning ved DMMH.



DronningMaudsMinne
HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING



16UJ11246

INNEHULL

1. INNLEDNING	3
1.1 Bakgrunn, førforståelse og eget ståsted	3
1.1.2 Begrunnelse for valg av tema og problemstilling	3
1.1.3 Avgrensing.....	4
1.2 Begrepsavklaringer	4
1.2.1 Semantikk.....	5
1.2.2 Begrepsforståelse og ordforråd	5
1.2.3 Barns læring	5
1.2.4 Overgang barnehage – skole, førskolebarn og førskolegruppe/førskoleklubb.....	5
2. TEORI	6
2.1 Semantisk kompetanse	6
2.1.1 Ordnes betydning og mening	6
2.1.2 Ordforråd	6
2.2 Utvikling av begrepsforståelse og ordforråd	7
2.2.1 Første- og andrehåndserfaringer.....	7
2.2.2 Hverdagssamtaler	8
2.2.3 Spelling og benevning	8
2.2.4 Høytlesning.....	8
2.3 Overgang barnehage/skole	8
2.3.1 Ressurser og ressurssystemet.....	9
2.3.2 Utvikling, stagnasjon eller flyt.....	9
2.4 Barns læring	10
2.4.1 Lekens betydning.....	11
2.4.2 Språkets betydning	11
2.4.3 Voksenrollen.....	12
2.4.3.1 Den voksnes kompetanse og syn på læring.....	12
2.4.3.2 Organisering og tilrettelegging av undervisningen.....	13
2.4.4 Læringsmiljø og psykososialt miljø	13
2.4.4.1 Forebygging av lesevansker	14
3. METODE	15
3.1 Mitt valg av metode	15
3.1.1 Samtykke	16
3.1.2 Utarbeiding av intervjuguide	16
3.1.3 Valg av informanter og kort om deres bakgrunn	17
3.1.4 Lyddoptak og transkribering	17

3.1.5 Innhenting av data og dokumentasjon.....	18
3.2 Bearbeiding av data og empiri.....	18
3.3 Analyse og tolkning av data.....	19
3.4 Metodekritikk, feilkilder og etiske retningslinjer.....	19
3.5 Rapportering.....	20
4. FUNN OG DRØFTING.....	21
4.1 Semantikken har størst betydning for norsk- og matematikkfaget, men den har også stor innvirkning på læring i alle fag i skolen.....	21
4.1.1 Semantikkens betydning for det psykososiale miljøet.....	24
4.1.2 Semantikkens betydning for læringsmiljøet og undervisningen.....	25
4.2 Viktige skoleforberedelsene med tanke på å gi barna best mulige forutsetninger for læring i skolen.....	28
5. AVSLUTNING/KONKLUSJON.....	30
5.1 Bacheloroppgavens som en prosess.....	30
5.2 Funn.....	30
5.3 Interessant forskning.....	31
5.4 utfordringer.....	31
5.5 Inspirasjon og nye spørsmål som dukket opp.....	31
LITTERATURLISTE.....	33
vedlegg.....	35
Vedlegg 1: Samtykkeskjema.....	35
Vedlegg 2: Intervjuguide.....	37

1. INNLEDNING

Denne delen av oppgaven omhandler problemstillingen min, med bakgrunn for den, avgrensninger rundt den og begrepsavklaringer som er vesentlige å ha med seg videre inn i lesningen av oppgaven.

1.1 Bakgrunn, førforståelse og eget ståsted

Jeg har flere års erfaring med arbeid fra småskoletrinnet, der jeg har jobbet som barne- og ungdomsarbeider. 3 av disse årene har vært med å assistere under oppstart av 1.klassinger, og fulgt disse klassene utover skoleåret, både enkeltelever i klasse og hele klasser. Dette, i tillegg til grunnskolepraksisen i 3.studieår, føler jeg har gitt meg god innsikt i overgangen fra barnehage til skole. Jeg har en forståelse av at lærerne ser på godt utviklet begrepsforståelse og ordforråd som gode grunnleggende ferdigheter, som er viktige for å være best mulig forberedt til å møte skolens krav og forventninger. Med bakgrunn i min kunnskap og erfaring fra førskolelærerstudiet, min yrkeserfaring og min erfaring som mor til 3 barn i grunnskolealder, kan jeg absolutt si meg enig i det. Jeg har en oppfatning av (en hypotese om) at godt utviklet begrepsforståelse og ordforråd er viktig for både å kunne ta imot og å bearbeide det lærerne og lærebøkene formidler, og det i alle fag. Jeg tenker også at elevenes språkferdigheter har stor betydning for læringsmiljøet, blant annet lærernes rolle og undervisningen, og det psykososiale miljøet med tanke på språkets betydning for elevenes sosial kompetanse, som virker inn på blant annet mestring, selvfølelse, trygghet og trivsel. Alt dette tenker jeg har stor innvirkning på barns læring.

1.1.2 Begrunnelse for valg av tema og problemstilling

Med bakgrunn i erfaringene jeg har beskrevet under punkt 1.1.1, var valg av tema greit, altså «Overgang barnehage - skole». Under grunnskolepraksisen intervjuet jeg en førsteklasseleer og lederen for skolefritidsordningen rundt hva de ser på som de viktigste skoleforberedelsene. Der kom det enstemmig frem «selvstendighetstrening og sosial kompetanse». Jeg holdt lenge fast med at dette var noe jeg ville skrive bacheloroppgave om når den tid kom, men når vi i vår fikk en kort introduksjon av bachelor-oppgaven, fagene og temaene, fant jeg raskt ut at dette ble for stor vekt på pedagogikkfaget, og jeg måtte finne en annen vinkling for temaet.

Når jeg i høst var på foreldremøte for min egen 7-åring, ble det ytret fra kontaktlæreren hennes at elevene har dårligere ordforråd og begrepsforståelse nå enn tidligere.

Dette var noe som «traff» meg og fanget min interesse, både hva som ligger bak disse uttalelsene, hvilke erfaringer som er gjort, og hvordan det jobbes rundt dette.

Dette var noe jeg ville skrive bacheloroppgave om, jeg måtte bare få avgrense emnet og utarbeide en «spiss» nok problemstilling.

1.1.3 Avgrensing

Overgang barnehage – skole er et stort og vidt tema som jeg har fått større og større interesse for etter hvert som jeg har fått mere og mere erfaring med det, både utenfra (som mor) og innenfra (som ansatt i skole og barnehage). Her er det mange ting jeg kunne ha tenkt meg og sett nærmere på, men jeg måtte bare ta et valg. Barns språkutvikling, selv om det er begrenset til begrepsforståelse og ordforråd, er omfattende, og siden jeg også velger å se dette opp mot barns læring, som også er et veldig stort tema, måtte jeg avgrense problemstillingen mye. Som nevnt over var det uttalelser fra lærere på første trinn som gjorde meg ekstra nysgjerrig og som inspirerte meg til å ta fatt på denne oppgaven, og jeg valgte derfor å konkretisere problemstillingen rundt de ytringene. Også her måtte jeg ta et valg, og det ble tatt ut fra hva jeg følte var mest interessant her og nå, og som i tillegg kan være nyttig for meg i fremtidig arbeid. Da landet jeg på hvordan begrepsforståelsen og ordforrådet ved skolestart påvirker barns læring generelt, gjennom det første skoleåret, både direkte (for den enkelte elev), men også indirekte (læringsmiljøet). Dermed landet jeg på norskfaget (i tillegg til pedagogikk), og det jeg valgte å dypere inn på, ble hvilke erfaringer lærerne har med dette. Problemstillingen min ble

«Hvordan påvirkes barns læring gjennom første skoleår av deres begrepsforståelse og ordforråd ved skolestart?»

1.2 Begrepsavklaringer

Her har jeg tatt med noen definisjoner og forklaringer av sentrale begreper jeg har brukt, og litt om hva jeg legger i de ulike begrepene. Dette både for at det skal være klart hva som ligger i ulike begreper som jeg har brukt i oppgaven, men også avgrensninger jeg har gjort for at oppgaven ikke skal bli for vid.

1.2.1 Semantikk

«Semantikk er læren om betydning.» (Høigård, 2013, s. 157). Semantikk omfatter betydning av både ord, fraser og setninger, og dette igjen i forhold til ytringens kontekst (bruk og tolkning av språket ut fra situasjonen), j.f. Sveen i Sveen, 2011. Høigård (2013) skriver at semantisk utvikling kan brukes synonymt med begrepsutvikling, og det jeg har fokusert på i denne oppgaven er *ordsemantikk*, som «handler om hva ordene betyr.» (Høigård, 2013, s. 157).

1.2.2 Begrepsforståelse og ordforråd

Med begrepsforståelse mener jeg forståelse av ordenes innhold og betydning, hvilken mening ordene gir, mens i ordforråd ligger i tillegg også det å kunne bruke ordene aktivt selv. I denne oppgaven har jeg fokus på begrepsforståelse og ordforråd i undervisning og kommunikasjonssituasjoner, men også i forbindelse med lesing og skriving av tekst. Da tenker jeg i første omgang på betydningen av begrepsforståelse for å forstå hva som blir formidlet, både fra læreren og lærebøkene, men også det å kunne uttrykke seg selv og aktivt delta i samtaler, svare på spørsmål og å kommunisere i samhandling med andre. Solem & Reikerås (2008) skriver at det å forstå hverandres språkuttrykk er en forutsetning for å oppnå kommunikasjon.

1.2.3 Barns læring

Læring er også et vidt begrep med mange definisjoner, noe jeg også går mere inn på under kapittel 3 «Teori». Det jeg har valgt å legge hovedvekt på i denne oppgaven er læring i ulike skolefag gjennom det første skoleåret, og hvordan læringen, og læringsmiljøet, påvirkes av begrepsforståelse og ordforråd.

1.2.4 Overgang barnehage – skole, førskolebarn og

førskolegruppe/førskoleklubb

Hva som ligger i overgang barnehage – skole kan variere litt ut i fra sammenhengen, men i denne oppgaven dreier det seg i hovedsak om siste året i barnehagen og første året i skolen. I barnehagen omtales gjerne barna som er inne i sitt siste barnehageår før skolestart (5-6 år) som førskolebarn, og som gruppe blir de gjerne kalt førskolegruppe eller førskoleklubb. Dette er også det jeg legger i disse begrepene i denne oppgaven. I førskoleklubben er det stort fokus på skoleforberedelser, og innhold planlegges vanligvis av en førskolelærer, som også leder førskoleklubben.

2. TEORI

2.1 Semantisk kompetanse

Som beskrevet under punkt 1.2.1 er semantikk, ifølge Høigård (2013, s. 157), «læren om betydning». Ut i fra dette handler barns semantiske kompetanse om hvilke og hvor mange ord og begreper de kan og forstår betydningen av i ulike sammenhenger, og som de selv kan å bruke i ulike sammenhenger. Rommetveit i Høigård (2013) beskriver semantisk kompetanse som ordforståelse, og at den ikke er statisk, men under stadig endring og utvikling. Forståelse av ordenes betydning og innhold utvikles gjennom erfaringer i ulike kontekster.

2.1.1 Ordnes betydning og mening

Andreas Sveen skriver at ordene *betydning* og *mening* gjerne overlapper hverandre i dagligtalen, men at det kan være hensiktsmessig å skille mellom disse ordene. «Betydning er språklig innhold uten forankring i kontekstuelle forhold. Mening er alltid forankret i konteksten til ytringen, ytringssituasjonen.» (Sveen, 2011, s. 65). Han skriver også at «Betydning er det vi forstår gjennom å høre det lydlige eller se det skriftlige eller gestuelle uttrykket.» (Sveen, 2011, s. 67). Konteksten (omgivelsene) har stor betydning for hva og hvordan vi oppfatter og forstår ord. Faktorer som kultur og miljø har stor innvirkning for hvordan man forstår betydningen av et ord og hva man assosierer med et ord (hvilke konnotasjoner som utløses hos den enkelte), ordenes mening. Det samme med opplevelser, erfaringer og følelser. Et eksempel på dette kan være ordet *jul*. Det kan ha ulikt innhold ut over kjernebetydningen (denotasjonen), siden det påvirkes av religion, kultur, tradisjoner og lignende, som gir ulike erfaringer, opplevelser og assosiasjoner hos den enkelte (Høigård, 2013). Dette vil si at den enkeltes erfaringer og kunnskap er med på å gi ord betydning og mening i ulike kontekster.

2.1.2 Ordforråd

Man skiller ofte mellom aktivt og passivt ordforråd, der det passive handler om å forstå ordenes betydning, mens det aktive i tillegg også handler om å kunne bruke ordene aktivt selv. Kristoffersen (2005, s. 231) beskriver skillet mellom *aktivt og passivt ordtilfang* som ord vi *kjenner att* og ord som vi kan fremkalle spontant. Hagtvatn (2012) skriver at ordforrådet utvikles svært hurtig i 3-5årsalderen, og at det er vanskelig å vurdere ordforrådets omfang. Dette fordi at det er avhengig av hva som vektlegges i vurderingen (f.eks. ordforståelse, ord barnet bruker spontant, ord barn kan beskrive/definere).

2.2 Utvikling av begrepsforståelse og ordforråd

Barn tilegner seg kunnskap om ordmening når de deltar i samtaler og aktiviteter med voksne og andre barn. «For at barn skal kunne lære ord, forutsetter det at det har foregått begrepslæring både forut for og parallelt med ordlæringen om den mening som ordene refererer til» (Gjems, 2011, s. 28). Hun skriver også at den største utfordringen barn møter i innlæring av nye ord og hva de representerer, er de overordnede begrepene. Disse begrepene hjelper oss å systematisere våre erfaringer og kunnskaper. «Konkrete hverdagsbegreper lærer barn gjennom å gjøre erfaringer, mens de overordnede begrepssystemene er abstrakte og må læres gjennom språklige overleveringer i interaksjoner med erfarne språkbrukere» (Gjems, 2011, s. 29). Generelt er benevning og erfaringer med begrep viktig for den semantiske utviklingen. Et eksempel på dette kan være det overordnet begrepet *klær*, som kan læres gjennom å benevne begrepene under påkledning: «Kom, så skal jeg hjelpe deg å ta på klærne dine. Først må vi ta på strømpebuksen. Nå kan vi ta på buksen utenpå strømpebuksa». Dette samtidig som man finner frem klærne og benevner handlingene. På denne måten får barna førstehåndserfaringer med begrepene.

2.2.1 Første- og andrehåndserfaringer

Ordbetydning kan læres gjennom enten førstehånds- eller andrehåndserfaringer. Førstehåndserfaringer beskriver Høigård (2013) som direkte, sansemessige erfaringer med referenter, mens andrehåndserfaringer beskrives som forklaringer, beskrivninger og definisjoner ved hjelp av andre ord. Hun skriver også at det å få gjøre flest mulig førstehåndserfaringer, i tillegg til at barna har voksne som navngir referentene og snakker med dem om de erfaringene de har gjort, er viktig både for å kunne lære ordenes betydning og for utvikling av gode og stabile begreper.

Ved å gi barna førstehåndserfaringer der de bruker sansene sine i en kulturell kontekst, knyttes det, ifølge Høigård (2013), et nettverk av følelsesreaksjoner og assosiasjoner til begrepene etter hvert som de dannes. Som beskrevet under punkt 2.1.1, har den enkeltes erfaringer stor betydning for hva man legger i et begrep. Et eksempel på dette kan være *katt*. For noen kan det inneholde glede, myk pels, kos, lek og lignende, for andre kan det inneholde frykt, smerte, savn og lignende. I mangel på førstehåndserfaringer kan andrehåndserfaringer være viktige og nødvendige i form av forklaringer, men da kan begrepene bli mere diffuse og ustabile, og vi glemmer de lettere. «Bilder kan være et nyttig supplement til forklaringene,

men de kan ikke erstatte førstehåndserfaringene når det gjelder å bygge opp gode og stabile begreper.» (Høigård, 2013, s. 164).

2.2.2 Hverdagssamtaler

Hverdagssamtaler oppstår spontant mellom barn og andre barn og/eller voksne i uformelle situasjoner gjennom hele dagen, ofte mens man er i en aktivitet. Den kan gjerne dreie seg om aktiviteten, men også om helt andre ting. «Hasan (2002a) fremhever hverdagssamtaler og hverdagsaktiviteter som meget viktige læringsarenaer for barn fordi de er så alminnelige, og fordi de foregår kontinuerlig gjennom hele barndommen» (Gjems, 2011, s. 43). Gjennom hverdagssamtalene har man også mulighet til å gi barna førstehåndserfaringer gjennom å snakke om og benevne handlinger og gjenstander. Slik får også barna gjennom hverdagssamtalen erfaringer med å lytte til og å bruke språket selv. Her blir også ofte overbegreper nevnt i en naturlig kontekst, som i eksemplet beskrevet under punkt 2.2.

2.2.3 Speiling og benevning

Når det gjelder tilegnelse av abstrakte begreper (som følelser, egenskaper og tilstander), er det viktig med sensitive voksne som er tilstede sammen med barna og benevner og definerer følelser, hendelser og opplevelser. Høigård beskriver dette som «å speile barnets følelser ved å sette ord på dem.» (Høigård, 2013, s. 165).

2.2.4 Høytlesning

Bern og Hellerud (2008) skriver at høytlesing er viktig for å stimulere språkkompetanse og leselyst, men også for modellering av gode lese- og fremføringsmåter. Høytlesing stimulerer også barns fantasi, som også er en måte de kan tilegne seg begreper på. Dette ved at de kan danne seg indre bilder og bli følelsesmessig engasjert. Høigård (2013) skriver at fantasien kan bidra til erfaringer med miljøer, gjenstander og situasjoner de ikke møter i virkeligheten.

2.3 Overgang barnehage/skole

Overgangen fra barnehage til skole, kommer inn under det Marion Kloep & Leo B. Hendry (2003) kaller for en normativ overgang. De beskriver normative overganger som «forandringer i livet som blir foreskrevet av lovverket for alle medlemmer i en definert gruppe» (Kloep & Hendry, 2003, s. 60). I denne sammenhengen består denne gruppen av førskolebarn i en førskolegruppe. Videre skriver de at disse overgangene vanligvis dukker opp på et gitt tidspunkt i livet til nesten alle medlemmene av en kultur, og dermed er forutsigbare,

forventet og felles i ethvert samfunn. Likevel kan disse overgangene oppleves svært ulikt for de enkelte individene, fordi de påvirkes av den enkeltes ressurser og erfaringer.

Haugen viser til forskning rundt overgangen mellom barnehage og skole, og skriver at «barnas språklige og sosiale mestring er helt grunnleggende for opplevelsen av skolestart» (Haugen, 2006, s. 94). Han skriver også at det er nær sammenheng mellom språkmestring og sosial mestring i førskolealder, og at det å oppleve god faglig mestring og sosial mestring er viktig for god opplevelse av overgangen, i tillegg til at mestring gir en følelse av selvtillit. «Selvtillit viser seg å være et godt utgangspunkt for å tilegne seg kunnskaper og ferdigheter, og for å utvikle sosial kompetanse» (Haugen, 2006, s. 94).

Rammeplanen (2011) sier at «Barnehagen skal, i samarbeid med skolen, legge til rette for barns overgang fra barnehage til første klasse og eventuelt skolefritidsordning» (Rammeplanen, 2011, s. 59). For å lykkes med overgangen fra barnehage til skole skriver Terje Ogden (2015) at man er avhengig av kontinuitet og gode forbindelseslinjer mellom det nye og det gamle, og at gode forberedelser (både praktisk og mentalt), støtte i overgangen og hvordan man blir møtt i det nye miljøet er forhold som spiller særlig inn på overgangen.

2.3.1 Ressurser og ressurssystemet

Kloep & Hendry (2003) hevder at alle friske barn blir født med relativt like ressurser som skal bidra til utvikling og å håndtere utfordringer, men at disse ressursene er dynamiske og i stadig endring. Det brede spekteret av ressurser, som påvirker hverandre, omtaler de som et individs ressurssystem. For den semantiske utviklingen har strukturelle ressurser som omgivelsene, det språklige miljøet, mye å si. Det samme har også læringsmiljøet for læring. Ressurser som selvtillit, sosiale ressurser og biologiske anlegg spiller også inn både på barns utvikling og læring: Dette gjennom blant annet, krav og forventninger (både egne og andres), selvfølelse og selvtillit, trygghet og tillit.

2.3.2 Utvikling, stagnasjon eller flyt

Om vi møter utfordringer som er for store for vårt ressurssystem, kan man oppleve utrygghet og angst, som igjen kan føre til stagnasjon i utviklingen, eller i verre fall tilbakegang og reduksjon av ressurssystemet. Det samme om utfordringene blir for få eller lette. Det kan føles trygt, men det kan også føre til kjedsomhet og mangel på motivasjon. Det som legger mulighetene best til rette for god utvikling er når en persons ferdighetsnivå passer

fullkomment til oppgavens utfordringsnivå, og det kan oppstå en følelse av «flow» eller flyt. (Csikszentmihalyi 1975, 1997 i Kloep & Hendry, 2003, s. 79).

2.4 Barns læring

Anne Berg sier at «Hjernen kan ikke lære noe og utvikle seg uten den informasjonen den får fra resten av kroppen» (Hannaford 1997 i Berg, 2009, s.11), og at «Hele kroppen trengs for å lære!» (Berg, 2009, s.116). Anne Berg hevder også at «En god sansemotorikk er grunnlaget og grunnmuren for en god språkutvikling i første omgang, og en grunnleggende lese-, skrive- og matematikkinnlæring i neste.» (Berg i Kibsgaard, 2008, s. 94). Marit Semundseth (i Kibsgaard, 2008, s. 177) anser dialog og samhandling med andre mennesker som en forutsetning for all kunnskapstilegnelse og læring, og hevder at dialogen (samtalet) er den viktigste språklæringsarenaen gjennom hele oppveksten. Det følelsesmessige forholdet mellom barn og voksen har mye å si for barnets læring gjennom dialogen. (Aukrust 2006 i Høigård, 2013).

Vygotskij hevder at all tenkning er språklig, som en indre monolog. Dette vil igjen si at jo mer effektivt språk, jo mer effektiv tenkning (Jahr & Øgaard, 2006). Piaget (1972) hevder at

personen skaper sin egen kunnskap ved å konstruere opplevelser gjennom handlinger med omgivelsene. Kunnskap kan ikke direkte overføres fra en person til en annen. Kunnskap er heller ikke et speilbilde av den virkelige verden, og den kan ikke forstås direkte. Barnet konstruerer sin forståelse gjennom aktiv handling med miljøet (Holm, 2012, s. 38).

Om vi kombinerer Piaget og Vygotsky forståelse for barns læring, kan vi få et nytt syn, der kunnskap og ferdigheter internaliseres og blir til barnets egen kunnskap, en ressurs, gjennom handling, samarbeid og dialog (Hagtvet, 2004, s 36). Dag Skram (2007) skriver at barna må få opplevelser og erfaringer som de kan bearbeide og reflektere over gjennom lek, tegning, drama, dans og skriftlige oppgaver, men at barn også kan lære gjennom mere tradisjonelle undervisningsmetoder (Skram, 2007, s. 78-79).

Kloep & Hendry skriver at alle menneskelige ferdigheter er psykomotoriske handlinger, og at «den psykomotoriske utviklingen i tidlig barndom er det oppriktige grunnlaget for all fremtidig læring» (Kloep & Hendry, 2003, s. 151). Det vil si at allsidig fysisk aktivitet og

erfaringer er viktig for utvikling på alle områder. John Dewey (1859-1952) sitt begrep «learning by doing» oppsummerer kort alle disse teoriene.

2.4.1 Lekens betydning

«Det finnes ikke noen situasjon eller sammenheng som er så språkstimulerende for barn som deres felles fortellinger og meningsskaping i rollelek.» (Öhman, 2012, s. 154). «I barns verden er lek og læring uatskillelige» (Öhman, 2012, s.183). Eksempler på dette er blant annet at barn i leken kan iscenesetter noe de har opplevd, ting de er interessert i og nysgjerrige på, urolige, bekymret eller redde for, de kan utforske og erfare, og slik kan de gjennom leken øke sin kunnskap og forståelse. Gjennom leken kan barn også leke med følelsene sine for å utforske og finne uttrykk for dem.

I leken er barna ofte i *flyt-sonen*, og Öhman (2012) skriver at flyt har stor betydning for forbindelsen mellom lek og læring. Hun skriver også at lek er selvvalgt, spontan og frivillig, og at når barnet velger i leken, befinner det seg i det Vygotsky kaller *den nærmeste utviklingszone*, noe som kan hjelpe barnet med å strekke seg og utvikle seg. Hun skriver også at det å få velge selv gir barnet en følelse av makt og kontroll.

Motivasjon er en viktig faktor (drivkraft) for læring, og Öhman skriver at «I leken er leken selv sin egen motor og belønning». Med andre ord er den sin egen drivkraft ved at den er indre motivert av gleden og mestringsfølelsen den gir. (Öhman, 2012, s. 186). Kort oppsummert sier hun at å leke er å skaffe seg kunnskap, både om seg selv og verden, og at det vekker lysten til å lære mer.

Csiksentmihalyi (2006) viser at både voksne og barn husker best, det vil si lærer mest, når det de opplever, er meningsfylt for dem, når det handler om dem selv, når det inneholder kroppsbevegelser, når det berører en relasjon, og når deres opplevelser er en del av en narrativ fortelling. (Öhman, 2012, s. 184).

2.4.2 Språkets betydning

«Vygotsky (2001) har den oppfatning at språk og tenkning er uatskillelige, og at disse etter hvert blir ett, og han bruker uttrykket *språklig tenkning*» (Holm, 2012, s. 79). Denne språklige tenkningen kaller Holm (2012) for «den egosentriske talen», og hun skriver at den kan være

til hjelp for å bevisstgjøre barnet om egen tenkning i forhold til erfaringer med, og også styre og organisere prosesser med eksperimentering og utforskning av matematikkoppgaver.

Sonja Kibsgaard (2008, s. 54) hevder at «Tilegnelse av ord og begreper er en forutsetning for å kunne kommunisere både skriftlig og muntlig, og for å kunne forstå og holde omverdenen på plass». «Jo bedre begrepsforståelse en person har utviklet, desto dypere blir forståelsen» (Salen, 2003 i Bern & Hellerud, 2008).

2.4.3 Voksenrollen

Lev Vygotskij snakker i denne sammenhengen om *sonen for nær utvikling*. «Sentralt i hans tenkning er «avstanden» mellom det faktiske utviklingsnivået en person har nådd, og det potensielle utviklingsnivået». (Kloep & Hendry, 2003, s. 33). Denne «avstanden» mener Vygotskij kan reduseres ved å utnytte dyktige personers ressurser i et lærer-elev-forhold. Dette ved at undervisningen blir lagt til et nivå like over barnets nivå, og gjennom problemløsning sammen med andre (barn eller voksne). Det er viktig at læreren viser at han/hun har tro på eleven, men samtidig er der for eleven ved behov (både ved faglige, sosiale og følelsesmessige utfordringer). Det beste utgangspunktet i møte med nye utfordringer er trygghet, så en viktig rolle for lærere er å skape og bygge et miljø av trygghet og tillit. Jerome Bruner sammenligner den/de overnevnte andre (her lærere, førskolelærere eller andre elever) med *et støttende stillas* som skal hjelpe barnet til å bli selvstendig (Skram, 2007).

Inger Bergkastet, Charlotte Duesund & Tone Skyseth Westvig (2015) skriver at forutsigbarhet, synlige forventninger og faglig støtte (faglig læringsstøtte) er avgjørende for læring i skolen. De beskriver læringsstøtte som dynamiske støttesystemer, der elevene får støtte og muligheter til å lykkes best mulig i læringsarbeidet, ved at man bygger bro mellom det stedet elevene er nå og det stedet elevene skal være når de har lært det de skal lære. Ser man dette opp mot semantisk utvikling og dens betydning for læring, blir læringsstøtten her å stimulere og legge til rette for god utvikling av ordforråd og begrepsutvikling, som en viktig forutsetning for allsidig læring. I tillegg må den voksne fungere som et støttende stillas slik at elevene kan oppleve mestring og bidra til indre motivasjon til videre utvikling.

2.4.3.1 Den voksnes kompetanse og syn på læring

Broström & Hansen (2004) skriver at lærere og førskolelærere er didaktikere, og må ha didaktisk kompetanse. Hva som legges i dette presenteres slik:

Didaktisk kompetanse inneber kunnskapar og dugleik i å planleggje, gjennomføre og vurdere opplæring, noko som føreset m.a. evne til å analysere og reflektere omkring mål for opplæringa, læreplanenes innhald, elevføresetnader, vurdering og ramme for undervisninga. Drøftingar med elevar og kollegaer om slike spørsmål inngår i den didaktiske kompetansen. Didaktisk kompetanse inneber vidare innsikt i tilsvarande problemstillingar knytte til det enkelte fag og kunnskap om leing og om opplæringsystemet. (St.meld. nr. 48 (1996-97), s. 12 i Broström & Hansen, 2004, s. 11).

Dag Skram beskriv to grunnsyn på læring;

Ei retning som baserer seg på tanken om at ein kan *formidle* kunnskap til andre gjennom samtale, dialog, rettleiing, forteljing, førelesing og liknande, og ei oppfatning, og ei oppfatning om at barn lærer gjennom sanseerfaringer og ved å vere aktive sjølve (Skram, 2007, s. 58).

2.4.3.2 Organisering og tilrettelegging av undervisningen

«Læring er noe som skjer med og i eleven. Undervisning er noe som blir gjort av en annen. God undervisning setter læring i gang – men den fullbyrdes ved elevens egen innsats» (KL 2006:10 i Skram, 2007, s. 75). Skram skriver at undervisning handler om å legge til rette for læring ved å motivere elevene, helst ved at de selv får være aktive, det handler om måten man kommuniserer på, variasjon i undervisningen, individuell tilpasning og samarbeid. (Skram, 2007, s. 75). Om tilpasset undervisning skriver Skram (2007) at mange mener det er et ideelt mål, men en umulig oppgave, spesielt rundt elever med et litt *bedre* utgangspunkt enn gjennomsnittet. (Skram, 2007, s. 76).

2.4.4 Læringsmiljø og psykososialt miljø

Gode relasjoner mellom elev og lærer er en forutsetning for at undervisningen og kommunikasjonen skal fungere. Det fører også til at elever lærer bedre. «Grunnlaget for et godt læringsmiljø er positive elev-lærer-relasjoner og tilpasset undervisning som kan forebygge problemadferd i klassen» (Ogden, 2015, s. 163).

Språket kan spille en stor og viktig rolle for barns selvbilde, oppmerksomhet, læring og samspill med andre mennesker, og språk- og talevansker kan hemme barnets utvikling både

kognitivt, sosialt og emosjonelt. I skolen kan det også føre til faglige problemer, og konsekvensene kan lett bli både lærevansker, matematikkvansker eller lese- og skrivevansker. (Høigård, 2013).

2.4.4.1 Forebygging av lesevansker

«Gode generelle språkferdigheter og gode allmennkunnskaper er grunnleggende for at barn skal lykkes med lesing» (Høigård, 2013, s. 336). Det er også viktig med gode lesingsopplevelser og gode rollemodeller for motivasjon og gode holdninger. Tre områder Høigård trekker frem som det er spesielt viktig at barnehagen arbeider med for å forebygge lesevansker er høgtlesing, fonologisk bevissthet (bevissthet rundt at ord består av stavelser) og personlige erfaringer med skriftspråk.

3. METODE

Å bruke en metode, av det greske *methodos*, betyr å følge en bestemt vei mot mål.

Samfunnsvitenskapelig metode dreier seg om hvordan vi skal gå fram for å få informasjon om den sosiale virkeligheten, og ikke minst hvordan denne informasjonen skal analyseres, og hva den forteller oss om samfunnsmessige forhold og prosesser. Det dreier seg om å samle inn, analysere og tolke data og dette er en sentral del av empirisk forskning. (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s. 29). Data betyr noe som er gitt, og empiri er utsagn om virkeligheten som har sitt grunnlag i erfaring, ikke syning. Begrepene brukes om hverandre, som synonym (Johannessen m.fl., 2010, s.36).

Det å samle inn data kan gjøres på flere måter, men det skilles som regel mellom kvantitative og kvalitative metoder. Kvantitative metoder blir gjerne brukt der det dreier seg om målbare data, der man kan telle opp fenomener og kartlegge utbredelse, f.eks. ved hjelp av spørreundersøkelser (spørreskjemaer med faste spørsmål og oppgitte svaralternativer). Slik kan dataene telles opp ved hjelp av ulike statistiske teknikker. Kvalitative metoder kan være observasjoner, intervjuer og gruppesamtaler, og er særlig hensiktsmessig hvis vi skal undersøke fenomener som vi ikke kjenner særlig godt, og som er forsket lite på, og når vi undersøker fenomener vi ønsker å forstå mere grundig. Kvalitative data analyseres ved å bearbeide tekst (Johannesen m.fl., 2010, 31-33).

3.1 Mitt valg av metode

Etter å ha lest teori om ulike metoder for innsamling av data, fant jeg det mest hensiktsmessig og benytte meg av intervju, som er en kvalitativ metode. Dette fordi jeg mener det ble mest hensiktsmessig, siden jeg ønsket å gå i dybden av et begrenset område. Jeg var ute etter å få frem informantenes erfaringer og oppfatninger, og intervju er en fleksibel metode, der man kan ha en kontinuerlig dialog med informantene, og som man kan styre i ønsket retning. Man kan også stille utdypende spørsmål, eller oppfølgende spørsmål på svar fra informanten. Valget er tatt på bakgrunn av Johannesen, Tufte og Christoffersen (2010, kapittel 8) sin beskrivelse av ulike typer kvalitative intervjuer og gruppesamtaler.

Etter at jeg hadde utarbeidet intervjuguiden, fikk jeg spørsmål fra informantene om de kunne få bli intervjuet sammen. Dette var jeg noe skeptisk til, men sa likevel «ja», både for å være høflig, men også for å gi «gruppesamtalen» en sjanse. Johannesen, Tufte og Christoffersen

(2010, s. 150-151) skriver at gruppesamtale kan egne seg blant annet når forskeren ønsker å avdekke *bredde* av synspunkter, holdninger og erfaringer, eller når man ønsker å studere deltakernes felles forståelse av hverdagslivet, og ulike gruppers hverdagsspråk og kultur. Det metoden kan også benyttes når man ønsker å ha en *løs struktur* eller få flere mennesker til å snakke om et tema som opptar dem, å drive diskusjonen fremover. I motsetning kan den også benyttes når man ønsker å ha en *sterk grad av kontroll*, fordi den gjør det mulig å styre gruppen ved å sørge for at alle emner som er interessante debatteres. Jeg følte at denne metoden passet godt for min problemstilling, og jeg fikk mye ut av kombinasjonen gruppesamtale med utarbeidet intervjuguide for et semitrukturert intervju.

For å kunne få samlet inn de data som er mest pålitelige og relevante i forhold til problemstillingen min, startet jeg med å utarbeide en intervjuguide som datainnsamlingsverktøy (vedlegg 2), der jeg hadde 3 forholdsvis åpne spørsmål. For å forsikre meg om at jeg skulle få med data og empirier om det jeg ønsket å finne ut mere om, hadde jeg utarbeidet underspørsmål og stikkord som jeg kunne benytte om det ikke kom frem nok om dette i svarene på de åpne spørsmålene. Jeg tok opp intervjuet med lydopptaker, og transkriberte det i etterkant.

Jeg har også søkt litt på internett etter forskningsresultater og artikler innen temaet. Dette spesielt med tanke på forskningen informant 1 viste til under intervjuet. Hun hadde ingen referanser på dette, men jeg har funnet flere relevante artikler som bygger opp under funnene, og jeg valgte å bruke en av disse i oppgaven.

3.1.1 Samtykke

Jeg tok utgangspunkt i en mal for samtykkeskjema som vi fikk utlagt på It's learning, og tilpasset det min oppgave (vedlegg 1). Dette ble sendt inn til veiledning og godkjenning, før jeg tok det med til informantene i forbindelse med intervjuet. Dette for at det formelle skulle være avklart.

3.1.2 Utarbeiding av intervjuguide

Prosessen med å utarbeide en intervjuguide var noe tidkrevende og mye av arbeidet gikk parallelt med utarbeiding av problemstillingen. Jeg hadde tidlig en ide om problemstilling, og startet med å formulere spørsmål ut i fra den. Jeg oppdaget etter hvert at disse spørsmålene ga meg trolig ikke svar på det jeg ønsket å finne ut av. Da snudde jeg prosessen på hodet og begynte å formulere spørsmål ut i fra hva jeg ønsket å få svar på, og formulerte

problemstilling ut i fra spørsmålene. Etter en runde med veiledning, fikk jeg spisset problemstillingen enda mere, slik at oppgaven ikke skulle bli for stor og vid i forhold til omfanget, og spørsmålene ble også justert noe ut i fra problemstillingen.

Intervjuguiden består av 3 åpne spørsmål, med flere underspørsmål (vedlegg 2). De åpne spørsmålene ga rom for at informantene kunne snakke fritt om sine erfaringer om det det ble spurt om, mens underspørsmålene var nyttige å ha for å lede intervjuet/svarene/samtalen i «riktig» retning i forhold til hva jeg ønsket å finne ut av og få svar på.

3.1.3 Valg av informanter og kort om deres bakgrunn

Valget av informanter gjorde jeg tidlig i høst, og de var for meg forholdsvis selvskrevne. Informant 2 hadde jeg intervjuet tidligere, under grunnskolepraksisen, rundt overgang barnehage-skole. Svarene hun ga meg da, gjorde meg nysgjerrig og gav meg inspirasjon til å jobbe videre med dette temaet. Informant 1 hørte jeg som nevnt uttale (på et foreldremøte til et av mine eget barn) at elevene har dårligere ordforråd nå enn tidligere, og at dette var en utfordring for læring. Dette vekket interesse, og jeg ville finne ut mere rundt dette. Det jeg var litt i tvil om, var om jeg skulle ta med flere informanter, men etter veiledning fra veilederne mine, landet vi på at 2 var nok med hensyn til oppgavens omfang. Begge informantene var positive til å bli intervjuet om temaet og problemstillingen min.

Informant 1 er adjunkt med 15 års erfaring som lærer. Hun har førskolelærerutdanning i bunn, med videreutdanning innen spesialpedagogikk og 5-10-årspedagogikk. Informant 2 er adjunkt med 10 års erfaring som lærer. Hun har allmennlærerutdanning i bunn, og videreutdanning innen norsk (norsk 2, lese- og skriveopplæring, og norsk som andrespråk). Skolen de jobber ved er en barneskole med ca. 350 elever fordelt på 1. – 7. trinn, og den ligger i kommunens sentrum. Kommunen har ca. 6000 innbyggere, og ligger ute i distriktet (ca. 2 timers kjøring til nærmeste by). Jeg ville at de under intervjuet skulle ta utgangspunkt i trinnet de nå jobber på, som uttalelsen fra informant 1 har sitt utspring fra, og da består klassen til informant 1, som er en nynorskklasse, av 23 etnisk norske elever, mens informant 2 sin klasse, som er en bokmålsklasse, består av 12 elever hvorav 4 er flerspråklige.

3.1.4 Lydopptak og transkribering

Jeg valgte å ta opp hele intervjuet underveis, ved hjelp av min egen mobiltelefon. (Informasjon rundt dette ble gitt i samtykkeskjemaet). Jeg valgte også å transkribere hele opptaket etterpå. Det å ta lydopptak av intervjuet, ser jeg på som nyttig i forhold til at man

slipper å notere ordrett alt som blir sagt under hele intervjuet, og det er lettere å få flyt i dialogen og å holde «tråden». Under transkriberingen fikk jeg erfare at det er skremmende fort at man både glemmer vesentlige ting som er blitt sagt, og at man legger egne oppfatninger og tolkninger til svarene. Jeg følte at transkriberingen ble en bevisstgjøring rundt det å forholde seg objektiv til informasjonen fra informantene og å trekke ut funnene. Jeg valgte å skrive ut hele transkriberingen, for jeg liker å ha tekst på papir for å kunne bla fram og tilbake, tusje ut og kladde underveis og lignende. Jeg føler også at det ble lettere å få oversikt på den måten, spesielt i arbeidet med å trekke ut funnene. Lydopptak var også interessant i forhold til å vurdere min egen rolle som intervjuer. Jeg ble mere bevisst rundt eget språk og ordvalg, bruk av pauser, hvordan man stiller spørsmålene og lignende. Dette er noe jeg vil ta med meg videre (både i forhold til kollegaer, foreldre og barna). Selve transkriberingen var tidkrevende, men jeg føler absolutt at det var verdt arbeidet.

3.1.5 Innhenting av data og dokumentasjon

Myke data foreligger i form av tekst, eventuelt lyd eller bilder, for eksempel notater fra intervjuer eller filmopptak av samhandlingen mellom mennesker på en arbeidsplass.» (Johannesen m.fl., 2010, s. 37). Ut i fra denne definisjonen har jeg fått en god del empirisk stoff og myke data gjennom intervjuet, der jeg i hovedsak spurte etter lærernes erfaringer. I tillegg har jeg lest meg opp på stortingsmeldinger og annen forskning på ulike internettsider, og lastet ned en forskningsartikkel fra UiO Institutt for spesialpedagogikk sin internettside som jeg fant meget relevant å referere til i denne oppgaven.

3.2 Bearbeiding av data og empiri

Data og empiri må ofte ses i en sammenheng, for de er avhengige av hva som er i fokus. Forskerens forforståelse påvirker *hva* forskeren observerer, og *hvordan* disse observasjonene vektlegges og tolkes (Johannesen m.fl., s. 38). Jeg har i punkt 1.1.1 beskrevet min forforståelse, og det er en viktig informasjon å ha med seg inn i oppgaven, både med tanke på analysen og tolkningen av dataene, funnene som er trukket frem og drøftingen av disse.

Spørsmålene som er stilt under intervjuet har sitt utspring av min forforståelse, og selve gjennomføringen av intervjuet og oppfølgingsspørsmålene, er også preget av hva jeg forventet og få som svar. Dette høres godt på lydopptaket i måten jeg vinkler samtalen på, og ikke minst når jeg fikk et uventet svar. Da ble underspørsmålene stilt for å få bekreftet at informantene hadde forstått spørsmålet «riktig».

3.3 Analyse og tolkning av data

«Data som er samlet inn, må analyseres og tolkes. Analyse av kvalitative data består i å bearbeide tekst» (Johannessen m.fl., 2010, s. 33). I arbeidet med å analysere og tolke dataene i denne oppgaven, gikk jeg gjennom intervjuet/gruppesamtalen og trakk ut funn som jeg fant relevante for problemstillingen. Dette ved at jeg gikk gjennom intervjuguiden min, spørsmål for spørsmål, samlet dataene som besvarte disse, og presenterer de i egne underpunkt under hovedpunkt 4. FUNN OG DRØFTING.

Dataene som kommer frem må som nevnt tidligere sees i sammenheng med når og hvor de er gitt. Det er mange momenter som spiller inn, og man tolker gjerne ut fra hvilke «briller» man har på seg. Også her har jeg med min førforståelse inn i arbeidet, og dette gjør noe med hvordan jeg formulerer spørsmålene og ikke minst hvordan jeg tolker svarene jeg får. Det er derfor viktig å være bevisst dette, slik at man kan se ting fra flere sider og fra ulike perspektiver. Jeg har også en del erfaring fra dette feltet som jeg har med meg inn i oppgaven, noe som helt sikkert også er med på å påvirke intervjuet.

3.4 Metodekritikk, feilkilder og etiske retningslinjer

Hensikten med å samle inn kvalitative data er å få belyse et tema eller å gjenspeile en virkelighet. I denne oppgaven er det helt klart for få informanter og lite validitet til at man kan stole helt og fullt på at dette er realiteten. Samtidig er det reelle funn fra de utvalgte informantene, og det kan derfor gi en pekepinn på forhold som blir trukket frem. Man kan kanskje si at reliabiliteten (påliteligheten) er stor for funnene fra akkurat disse informantene denne oppgaven omfatter, men liten med tanke på hvordan dette er for f.eks. andre informanter på andre skoler rundt om i landet, eller også andre land.

Som nevnt i avsnittet over, kan man lett havne i «fella» ved at man preges av sin forutinntatthet og lett legge svarene i munnen på informanten. Ledende spørsmål kan lett påvirke informantene. Som nevnt var det å ta lydopptak og transkribere en nyttig erfaring i forhold til å få vurdert sin egen rolle, og absolutt en bevisstgjøring i forhold til det å forholde seg objektiv. Man kan også gå gjennom spørsmålene med ulike «briller» på, for å få sett de fra ulike perspektiv. Larsen (2007) skriver at det umulig å være helt objektiv når en driver med forskning, men om man er uerfaren og usikker på sin rolle, kan et prøveintervju være til

nytte. På den måten kan få tilbakemeldinger fra informanten, og mulighet til å endre intervjuguiden og vurdere sin egen rolle.

Angående valg av metode, så jeg både fordeler og ulemper med at begge informantene ble intervjuet samtidig. De kan lett føre til at informantene påvirker hverandre, eller at bare den ene snakker og den andre blir sittende å bare nikke og bekrefte, men her følte jeg heller at de utfylte hverandre og kom med innspill som fikk frem ulike sider og nye innspill. Informantene hadde veldig ulike utgangspunkt og erfaringer, og de utfylte hverandre godt. Det ble heller til at de drøftet ulike sider seg i mellom, og det tilførte trolig mere enn jeg hadde fått ut av intervju med hver enkelt.

3.5 Rapportering

«Resultater av forskning presenteres vanligvis i form av skriftlig rapportering» (Johannessen m.fl., 2010, s. 33). Siden denne bacheloroppgaven er ikke en forskning, men en innføring i forskning som en arbeidsmåte, skal vi heller ikke utarbeide en forskningsrapport. Vi har fått retningslinjer fra skolen om hvordan oppgaven skal bygges opp, med referanser til litteratur.

4. FUNN OG DRØFTING

«I samfunnsvitenskapelig forskning er det et mål å integrere teori og empiri» (Johannessen m.fl., 2010, s. 50). Det å kunne gå ut å innhente data, gir store rom for drøfting, både opp mot ulike erfaringer og teorier. Erfaringene som blir brukt i drøftingen her, er både mine egne og informantenes. Teori kan defineres som *en generell påstand om virkeligheten*, og teoretisk perspektiv dreier seg om å undersøke et fenomen fra en spesiell synsvinkel eller ut fra en bestemt betraktningssmåte (Johannessen m.fl., 2010, s. 45-47). Teorien jeg har brukt her, som er presentert under punkt 2. TEORI, er også høyst sannsynlig påvirket av min førforståelse, på lik linje med funnene. Også her er det viktig å kunne se ting fra flere sider, og ikke bli for preget av egne oppfatninger og forutinntatthet. Johannessen m.fl. (2010, s. 40) skriver at «Forskeren må være seg bevisst at han er en utvelgende aktør, og at data som brukes, ikke er uavhengige av hans forhåndsoppfatninger». Derfor tenker jeg det er nyttig å ha lest punkt 1.1.1. Bakgrunn, førforståelse og eget ståsted, og ha dette med seg inn i videre lesing.

I arbeidet med funnene har jeg prøvd å trekke ut det jeg ser som de mest relevante funnene fra intervjuet i forhold til problemstillingen min. Fremgangsmåten jeg har valgt for å presentere funnene og drøftingen, er å ta for meg funn for funn under egne punkter, og å drøfte hvert punkt for seg opp mot erfaringer og teori.

4.1 Semantikken har størst betydning for norsk- og matematikkfaget, men den har også stor innvirkning på læring i alle fag i skolen.

Informantene var samstemte i at god semantisk utvikling er viktig med tanke på at det øker nysgjerrigheten for språket, og dette blir en positiv læringsspiral for utviklingen. Det er også viktig for å kunne forstå og bearbeide hva andre formidler, men også for å kunne uttrykke seg selv verbalt, både skriftlig og muntlig. Her kommer også det å kunne stille spørsmål om noe er uklart, og å stille utdypende spørsmål for å tilegne seg mere kunnskap og å holde en samtale i gang inn. Dårlig utviklet språk mente de ofte førte til at elevene kobler ut når undervisningen og/eller samtalen går «over hodet» på dem, og de responderer med at dette ikke angår de. Altså kan det føre til manglende interesse, og det blir en negativ spiral. Ser man dette funnet opp mot Vygotsky (2001) sin oppfatning rundt språk og tenkning (Holm, 2012, s. 79), kan man trygt si at semantikken er avgjørende for all læring. Dette fordi at denne

oppfatningen går ut på at barn må ha et språk å tenke med, og om man snur dette «på hodet» blir det man tenker på nivå med språket.

Informant 1 kommer med også med et innspill om at «Forskning viser at begrepsforståelsen ved skolestart har stor betydning for leseferdigheter i 10.trinn.» Dette supplerer informant 2 med at det er logisk, for det er «Vanskelig å ta igjen gapet, det heller øker.»

Informant 1 hadde ikke referanser til den forskningen hun viste til, men jeg har søkt etter faglitteratur rundt dette, for å se om jeg kunne finne noe som kunne underbygge disse «påstandene». Jeg fant flere artikler, forskningsrapporter og stortingsmeldinger som omhandlet temaet, og som alle belyste viktigheten av god språkutvikling som et godt utgangspunkt for læring i skolen. Av det jeg fant, har jeg valgt å referere til en artikkel av Melby-Lervåg (2013) og en forskningsrapport av Aukrust (2005), som bygger opp om akkurat de overnevnte sitatene fra informantene. Blant annet skriver Melby-Lervåg (2013) at «Forskjellene som etableres i førskolealder, viser en sterk tendens til å vedvare utover i skolealder», og at «Ordforrådet og begrepsforståelsen er avgjørende for hvordan barnet presterer i de fleste teoretiske skolefag».

Det at barns semantiske utvikling ved skolestart har stor betydning for elevens leseferdigheter, som forskningen i rapporten av Aukrust (2005) viser, vil si at barns semantiske utvikling ved skolestart har stor betydning for kunnskapstilegnelse i alle teoretiske fag. Av både egne erfaringer fra «skolebenken» og erfaringer med oppfølging av egne barn i skolen, er det slik at jo lenger opp i skoletrinnene elevene kommer, jo mere kunnskap må de tilegne seg gjennom lesing av lærebøker og å søke seg frem på internett. Dette forutsetter at de har en viss lesehastighet for å faktisk komme seg gjennom stoffet, og leseforståelse for å kunne forstå hva de leser og å kunne trekke kunnskap ut av stoffet. Det er også avgjørende for å kunne finne frem i søken etter svar og kunnskap. Dette både på internett og i lærebøker, for å kunne finne hensiktsmessige søkeord og å finne det som er relevant.

Som funnet viser, var informantene enige i at den semantiske betydningen var størst for norsk og matematikkfaget, men at den også har stor betydning for læring i alle fag. Ser man dette opp mot Kipsgaard (2008) sin teori om ord og begreper som en forutsetning for kommunikasjon, har den semantiske utviklingen også stor betydning for læring i muntlige og praktiske fag. Eksempler på dette kan f.eks. være å forstå og ta imot beskjeder, oppskrifter, prosedyrer og regler i ulike oppgaver og aktiviteter i fag som mat og helse, estetiske fag,

kroppsøving, fysikk og kjemi. Som både Öhman (2012) skriver om lekens betydning, og Holm (2012) om språkets betydning, tilegner barn seg mye kunnskap gjennom kommunikasjon og samhandling, og da spiller deres evne til å kommunisere en viktig rolle. Det handler både om å kunne kommunisere med andre elever under ulike aktiviteter og samarbeidsoppgaver, og det å kunne innhente kunnskap i form av spørsmål og dialog med andre.

I følge Rommetveit i Høigård (2013) er den semantiske kompetansen dynamisk og utvikles gjennom erfaringer i ulike kontekster, og Høigård (2013) trekker frem første- og andrehåndserfaringer, speiling og benevning og fantasien som viktige kilder til god utvikling av semantisk kompetanse. Gjems (2011) trekker spesielt frem hverdagssamtalene i denne sammenhengen. Av egne erfaringer, både som mor, ansatt i skolen og i barnehagen, kan jeg se god sammenheng mellom barns semantiske kompetanse og deres erfaringer. Eksempel på dette kan være ordforrådet til et barn vokst opp på gård kontra byggefelt. De har ulike erfaringer, og ordforrådet gjenspeiler ofte dette. Som Sveen (2011) skriver kan det være at man kan betydningen av et ord, men at meningen endres ut i fra konteksten.

Teoriene som er nevnt over er fra pensum, og i hovedsak for barn i førskolealder, men som Rommetveit i Høigård (2013) skriver er denne utviklingen dynamisk og kontinuerlig. Derfor har jeg ikke tidligere tenkt på dette gapet som noe som er vedvarende eller heller økende, jeg hadde heller tenkt at dette jevner seg ut i skolen, når de får noenlunde samme stimuli og opplæring i skolen. Jeg har heller tenkt at i barnehagen er det mere friere rammer for valg av aktiviteter og at hjemmet har større betydning for den semantiske utviklingen, men her viser altså forskning det motsatte. At hjemmet har stor betydning, er det vel ingen tvil om, men det har ikke mindre betydning opp i skolealder, både med tanke på dialog og samhandling, men også ressurser i forhold til leksehjelp og ikke minst holdninger. Både Melby.Lervåg (2013) og Aukrust (2005) trekker frem forskning som viser at barn med godt utviklet ordforråd i barnehagealder fortsetter denne utviklingen i høyt tempo, og at de med dårlig utvikling også med sannsynlighet har det ved avslutningen av sin skolegang. Dette kan forklare informantenes engasjement rundt temaet, og grunnen til at de presiserte barnehagens, og hjemmets, viktige rolle for å fremme barns semantiske utvikling før skolestart.

4.1.1 Semantikkens betydning for det psykososiale miljøet

Informantene meddelte at semantikken selvfølgelig har stor betydning når det gjelder konfliktløsning og det å kunne forklare seg og sette ord på ting og følelser, men de mente at det var lite konflikter mellom elevene som kunne relateres til språket. Det samme også om erting, kommentarer og mobbing i forbindelse med språkutfordringer. De tilførte at dette var noe de hadde jobbet mye forebyggende rundt, spesielt med tanke på at det er flere flerspråklige elever på trinnet. Erfaringene deres var at elevene er flinke til å gjøre seg forstått seg imellom, og de har observert at de gjerne lager seg et forenklet språk som gjør at alle kan samhandle og delta i leken på en inkluderende måte. Her har jeg egne erfaringer fra min stilling i skolen der jeg mener å ha sett sammenhenger mellom barns språklige og sosiale kompetanse, noe også Haugen (2006) viser til i forskning rundt overgangen mellom barnehage og skole. Min erfaring her er at i mangel på ord tyr barn lettere til utagering og fysisk «konfliktløsning».

Dette er en del av min førforståelse, en del av en hypotese, og som nevnt under metodedelen er validiteten på mine funn lav i forhold til å kunne slå fast noe. Det kan være at dette er unntaket som bekrefter regelen, men det kan også være at dette er regelen. Jeg fikk i alle fall inntrykk av at disse lærerne har god didaktisk kompetanse (Broström og Hansen, 2010) og at de tar rollen sin på alvor (Kloep & Hendry, 2003). Mye trolig er dette et resultat av godt forebyggende og holdningsskapende arbeid, som relasjonsbygging, tilpasset undervisning, framsnakking, trygge rammer og forutsigbarhet og inkludering, godt foreldresamarbeid o.l., men også sammensetningen av elevene i klassen har betydning. Dette kommer inn under det Kloep & Hendry (2003) beskriver som ressurssystem, både for elevene med god og dårlig semantisk utvikling. Dette både med tanke på utfordringer de møter hver for seg, men også i møte med hverandre. For disse elevene kan det virke som de har funnet gode løsninger for at alle kan ha mulighet til å være i flyt-sonen (Csikszentmihalyi i Kloep & Hendry, 2003) under lek og selvvalgte aktiviteter, noe som er et godt utgangspunkt for utvikling og læring, og ikke minst relasjonsbygging som er viktig i denne sammenhengen.

Skoleforberedelsene er en viktig faktor her. Det forebyggende og holdningsskapende arbeidet som gjøres i skolen, bør starte tidlig i barnehagen, og fokuset bør gjerne øke gjennom førskoleklubbens innhold og aktiviteter. Det å legge til rette for møte med førskolebarn fra andre barnehager som hører til samme skolekrets er viktig med tanke på å knytte

bekjenskaper og relasjonsbygging, og bør være en viktig del av overgangen barnehage/skole. Også det å dra på skolebesøk. Kloep & Hendry (2003) beskriver overgangen mellom barnehage og skole som en *normativ overgang*, noe som innebærer at den er forutsigbar, og man kan forberedes på den, men at de likevel kan oppleves svært forskjellig ut fra den enkeltes erfaringer og erfaringer. Haugen (2006) skriver at barns språklige, sosiale og faglige mestring er helt grunnleggende for opplevelsen av skolestart, og jeg tenker også at det har stor betydning, men ut ifra funnene er ikke språklig mestring nødvendigvis avgjørende for det psykososiale og trivselen. Haugen (2006) skriver også at mestring gir følelse av selvtillit, som igjen er et godt utgangspunkt for å tilegne seg kunnskap, ferdigheter og sosial kompetanse. Dette er også i samsvar med det Kloep & Hendry (2003) skriver om utvikling og stagnasjon.

Om jeg skal oppsummere dette opp mot overskriften *Semantikkens betydning for det psykososiale miljøet*, vil jeg si at ut fra funnene har semantikken betydning for det psykososiale miljøet med tanke på trygghet og trivsel, vennskap og konfliktløsning, men den er ikke avgjørende. Det er mere avhengig av hvordan de voksne barna omgis av, utøver sin rolle.

4.1.2 Semantikkens betydning for læringsmiljøet og undervisningen

Som beskrevet i punkt 3.2.3 *Valg av informanter og kort om deres bakgrunn*, er informantene lærere for to ulike klasser, både når det gjelder antall elever og elevsammensetning. Ikke uventet kunne informantene opplyse om at det var stor variasjon på trinnet når det gjaldt den semantiske utviklingen blant elevene. Det innebærer at lærerne må variere og tilpasse undervisningen slik at de fanger alle. Mye av jobben går med til å observere og å forsikre seg om at alle elevene henger med. For noen blir det veldig synlig når de kobler ut og går inn i en drømmeverden, eller blir urolige. Andre prøver å kamuflere at de ikke forstår, og noen er flinke til å prøve å forstå ut fra sammenhengen. Dette gjør at det blir viktig at lærerne stopper opp og stiller spørsmål for å se om de faktisk henger med, og om de vet betydningen av enkelte ord og uttrykk. Det krever også individuell tilpasning på vanskelighetsgrad at oppgaver. Dette kan være en utfordring i store klasser og i klasser med store sprik innen nivå. Informantene forklarte at de løser dette med blant annet å dele klassene inn i grupper og jobbe på ulike stasjoner med ulike oppgaver. Dette gjør det lettere for lærerne å se alle, få kartlegge nivå, og få legge til rette for den enkelte. Elevene har lesebøker ut i fra hvilket nivå de ligger på, og på lærerstasjonen (under stasjonsundervisningen), kan de legge til rette for den enkelte eleven i flere fag. Elevene er også flinke til å samarbeide og vil gjerne hjelpe hverandre, både

de som er på gruppe med elever på samme nivå, men også ellers i ulike gruppesammensetninger og samarbeid. Dette er det mye læring i, men informantene sa også at det ofte kan være en utfordring med tanke på uro og utenomstakk. Disse utfordringene medfører dessverre at elevene oftere blir satt sammen i grupper med de de samarbeider godt med og greier å ha arbeidsro sammen med, enn med elever som de har hatt mest faglig utbytte av å jobbe sammen med.

Gjennom intervjuet kom det frem at begge informantene føler på et dilemma når det gjelder å tilpasse undervisningen og å disponere ressursene. De var begge enige i at de gjerne skulle ha gitt mere til de sterke elevene, men slik situasjonen er i dag, med de ressursene og utfordringene som er reelle, føler de seg nødt til å prioritere de svake for at de skal henge med, og de flinke får derfor ofte for lite utfordringer. Dette forklarte de blant annet med at de er avhengige av at storparten av klassen er selvdrevne i arbeidet, på grunn av for lav voksentetthet. Om de flinkeste skal få store nok utfordringer, har de ikke nok ressurser til å følge opp alle. For å kompensere litt for dette, velger de å innimellom ta seg tid til noen utfordrende «grubliser», der de flinkeste får bryne seg litt, mens de andre bare får «henge med» så lenge de kan, og når de «faller av», så får de bare være tilskuere en liten stund. Dette gjenspeiler det Skram (2007) skriver om at tilpasset undervisning kan være et ideelt mål, men en umulig oppgave.

Informantene meddelte at de bruker mye tid og ressurser på å stimulere elevenes semantiske utvikling og heve deres semantiske kompetanse. Eksempler på hvordan de jobber med dette er at de blant annet prioriterer de mye høytlesing, der lærerne stopper opp og spør og forklarer ord og begreper underveis, de gjør praktiske oppgaver, både inne og ute på skolen, og de er ute på tur i skolens nærmiljø. De spiller ulike spill og leker ulike leker, og de har stor variasjon i både undervisningsmåter og arbeidsmåter. De flerspråklige elevene har tilbud om F-timer, med spesielt tilrettelagt undervisning. Dette viser igjen god didaktisk kompetanse blant lærerne, og de veksler mellom grunnsynene på læring som Skram (2007) beskriver. Dette ved at de balanserer mellom formidling og aktivitet.

Høytlesing stimulerer barnas fantasi og forestillingsevne, det øver opp lytteferdigheter og gir barna erfaringer med språk. Alt dette er nyttig i forhold til utvikling av semantisk kompetanse. Høigård (2013) skriver at barna gjennom fantasien kan danne seg indre bilder og bli følelsesmessig engasjert, og på den måten bidra til erfaringer med miljøer, gjenstander og

situasjoner de ikke møter i virkeligheten. Under høytlesingen kan lærerne stopper opp og stille spørsmål, og forklare ord og begreper underveis. Dette gir lærerne muligheter til å kartlegge elevenes evner på flere områder (som det å kunne konsentrere seg, lytte, ta imot informasjon, bearbeide den, og ikke minst begrepsforståelsen og ordforrådet).

Høigård (2013) trekker spesielt frem førstehåndserfaringer som en av de viktigste måtene å lære seg ordenes betydning og utvikle begreper på. Gjennom praktiske oppgaver får elevene mulighet til å gjøre seg slike erfaringer, og gjerne med bruk av egen kropp i ulike elementer og med ulike materialer. Anne Berg (2009) hevder at hjernen trenger informasjon fra resten av kroppen for å lære, og at god sansemotorikk er grunnleggende for god språkutvikling, som igjen er en forutsetning for lese-, skrive- og matematikkinnlæring. Piaget (1972) hevder også at «barnet konstruerer sin forståelse gjennom aktiv handling med miljøet» (Holm, 2012, s. 38). Både Bergs og Piatets syn støttes av John Dewey (1859-1952), som står bak begrepet «learning by doing». Her kommer også det å spille ulike spill og å leke ulike leker inn. Dag Skram (2007) mener at kan bearbeide og reflektere over opplevelser og erfaringer gjennom både lek, estetiske uttrykk og skriftlige oppgaver, men også gjennom tradisjonell undervisning.

Kloep & Hendry hevder at alle menneskelige ferdigheter er psykomotoriske handlinger, og at «den psykomotoriske utviklingen i tidlig barndom er det oppriktige grunnlaget for all fremtidig læring» (Kloep & Hendry, 2003, s. 151). Det vil si at allsidig fysisk aktivitet og erfaringer er viktig for utvikling på alle områder, og her er turene de har på skolens nærområde er et viktig bidrag. De gir rom for allsidig aktivitet på varierende underlag og i varierende terreng. De gir også rom for gode dialoger mellom elevene og elevene og lærerne. Høigård (2013) mener dialogen er den viktigste språklæringsarenaen, og i tillegg er den et viktig bidrag for lærerens arbeid for et godt psykososialt miljø. Gjems (2011) trekker også frem hverdagssamtaler som meget viktige læringsarenaer. På disse turene har de voksne også mulighet til å kunne snakke om «løst og fast», ting som opptar dem og de kan benevne ting de gjør og sanser. Slik bidrar de også til førstehåndserfaringer. Gjems (2011) skriver at den største utfordringen i ordinnlæring er overordnede, abstrakte begreper, og at disse må læres gjennom språklige overleveringer i interaksjoner med erfarne språkbrukere. Høigård (2013) skriver også at tilegnelse av abstrakte begreper krever sensitive voksne som er tilstede sammen med barna. Man når selvfølgelig ikke alle elevene like godt på slike turer, for det er mye som spiller inn på hvem som blir gående sammen med en voksen, og hvem som er «over

alle hauger», men turene gir i allefall mulighet til å nå noen, og ved bevisstgjøring og litt tilrettelegging kan man nå de fleste over tid og flere turer.

Når det gjelder undervisning legger lærerne opp til god variasjon i både undervisningsmåter, arbeidsmåter og innhold, slik at de best mulig kan nå alle innimellom, i alle fall. Som de selv beskriver går mye av tiden med på å fungere som Bruners *støttende stillas* for de svakeste elevene og at de får lagt for lite til rette for de sterke. For meg virker det som om lærerne både er bevisste sin rolle og er godt kompetente til å kunne planlegge og legge til rette for at alle skal kunne være i det Vygotskij kaller *det potensielle (nærmeste) utviklingszone* (Kloep & Hendry, 2003) og i «flyt» (Csikszentmihalyi 1975, 1997 i Kloep & Hendry, 2003, s. 79), men mangler ressurser for å kunne fylle sine roller optimalt. Dette viser igjen det Skram (2007) skriver om at tilpasset undervisning kan være et ideelt mål, men en umulig oppgave (i alle fall med de ressursene som er tilgjengelige i dette tilfellet). Samtidig roste disse lærerne assistentene de har med seg innimellom, for at de var flinke til å se og vurdere elevenes behov og bistå der behovet er størst. De flerspråklige elevene har krav på «F-timer», med spesielt tilrettelagt undervisning, og der ble kravene fulgt og innfridd. Jeg spurte ikke nærmere rundt hva dette innebærer og hvordan disse timene gjennomføres, men det kunne vært interessant å sett nærmere på hvordan det jobbes rundt flerspråklige barn/elever, både i barnehagen og i skolen.

4.2 Viktige skoleforberedelsene med tanke på å gi barna best mulige forutsetninger for læring i skolen

Begge informantene hadde mye å komme med, og dette var tydelig et tema som engasjerte. Jeg følte at de så på intervjuet og det at noen tok tak i denne problemstillingen som en gylden mulighet til å få bringe et viktig budskap «på banen» og opp i «dagens lys». De ivret etter å få formidlet hvor stor og viktig rolle barnehagen har med å legge til rette for god språkutvikling i barnehagen, som et godt grunnlag for allsidig læring. Dette tenker jeg belyser flere viktige momenter; både at det er et behov for tettere samarbeid mellom barnehagene og skolene, slik at de kan utveksle erfaringer, evaluere arbeid som har vært gjort i førskoleklubbene opp mot observasjoner lærerne gjør på 1.trinnet, og ikke minst viktigheten med at barnehagene er bevisste rundt barns semantiske utvikling og dens betydning. I barnehagen jeg hadde min fordypningspraksis, fikk jeg delta på et evalueringsmøte mellom styreren og kontaktlærer for 1. trinn, ca. et halvt år etter skolestart. Det var en nyttig erfaring å få med seg, både selve

møtet og samtalen med styreren rundt møtet i etterkant. Ut ifra hva jeg kunne få ut av intervjuet, har ikke denne skolen noen rutiner for slike samtaler/møter, kun et overgangsmøte før oppstart. Som Ogden (2015) skriver er «En vellykket overgang fra barnehage til skole er avhengig av kontinuitet og gode forbindelseslinjer mellom det nye og det gamle» (Ogden, 2015, s. 9). Da tenker jeg at evalueringsmøter er like viktig som overgangsmøtene, slik at barnehagen kan få tilbakemeldinger jobben de gjør, og har muligheter for endringer og utvikling i samarbeid med skolen. Også andre veien, slik at skolen skal bli bedre rustet til å ta imot førskolebarna når de kommer. Rammeplanen (2011) sier at barnehagen og skolen bør gi hverandre gjensidig informasjon, at det er kommunens ansvar å koordinere ulike tjenester, og at plan for overgang fra barnehage til skole skal være nedfelt i barnehagens årsplan. Ut i fra dette, ser det ut til at det er mye opp til hver enkelt kommune, og barnehage, hvordan dette praktiseres. Dette har det vært interessant å sett nærmere på, og kartlagt hvordan det jobbes med dette i ulike kommuner, hvordan det jobbes med barns ordforråd og begrepsforståelse i førskolegruppene i ulike barnehager, og om det er tydelige forskjeller innen barns ordforråd og begrepsforståelse ut i fra dette, og hvordan det påvirker barns læring.

Ut i fra det som kommer frem gjennom intervjuet, har den semantiske utviklingen en veldig stor betydning for læring i alle på skolen, med liten innvirkning på det psykososiale miljøet. Det kom tydelig frem at informantene var veldig bevisste rundt den semantiske utviklingens betydning og jobbet godt med dette, i tillegg til at jobber godt både forebyggende og kontinuerlig med det psykososiale miljøet. Noe som det kunne vært interessant å sett nærmere på, er sammenhenger mellom barn med læreversker og barns ordforråd og begrepsforståelse, og hvordan man i barnehagen kan jobbe mere med forebygging av dette. Det at informantene ser sammenhenger mellom barns semantiske utvikling og barns læring, vil si at dette er et område som bør ha et stort fokus i barnehagen, men også hos barnas omsorgspersoner i hjemmet. Gjennom bevisstgjøring rundt den semantiske utviklingens betydning for læring, kan små grep i hverdagen utgjøre store forskjeller. Ved å legge til rette for god semantisk utvikling, gir man barna gode forutsetninger for å møte skolens krav og forventninger, og et godt grunnlag for livslang og allsidig læring.

5. AVSLUTNING/KONKLUSJON

5.1 Bacheloroppgavens som en prosess

Arbeidet med denne bacheloroppgaven har vært en interessant og læringsrik prosess. Dette både når det gjelder metoder for å innhente data, bearbeiding av disse og for selve skriveprosessen. Ikke minst var prosessen rundt det muntlige fremlegget nyttig. Under forberedelsene fikk jeg reflektert rundt min egen oppgave, og gjennomføringen var en nyttig erfaring i å presentere foran et «publikum». Tilbakemeldingene og spørsmålene fungerte som veiledning og satte i gang videre refleksjon, og det var både veldig interessant og lærerikt å høre de andres fremlegg. Gjennom oppgaven har jeg også fått tilegnet meg ny kunnskap om metoder for å innhente data og å bearbeide disse, og jeg har fått lest meg opp på mere teori om et tema jeg interesserer meg for. Dette føler jeg er inspirerende og nyttig for videre arbeid i barnehagen.

5.2 Funns

Angående funnene under arbeidet med oppgaven, fikk jeg bekreftet mye av min hypotese om at barns språkutvikling ved skolestart har stor betydning for barns læring i skolen. Et interessant funn ble derimot en avkreftelse rundt min førforståelse av den semantiske betydningen for det psykososiale- og arbeidsmiljøet. Begge informantene mente at det var lite uro i klassen som kunne relateres til elevene med dårlig utviklet ordforråd og begrepsforståelse, og at det også var lite erting og konflikter forbundet med dette. Elevene var heller flinke til å tilpasse seg og å inkludere alle i leken og samspillet. Dette var en positiv overraskelse i forhold til min førforståelse, og teori som viser det motsatte, men det ble også presisert at de har hatt stort fokus på forebyggende arbeid i denne sammenhengen.

Ut ifra hva jeg kunne trekke ut av intervjuet og det jeg kan finne i Rammeplanen angående overgang mellom barnehage og skole, håper jeg den nye Rammeplanen har tatt mere tak i dette, og stiller mere krav til tettere samarbeid enn det diffuse som er beskrevet i dagens Rammeplan. Dette med tanke på at det er så ulik praksis for dette, selv innad i samme kommune.

Lærernes engasjement rundt problemstillingen min, mener jeg viser at dette er et meget aktuelt tema som må opp og frem for barnehagene og ut til foreldrene, slik at de blir bevisste

viktigheten med god semantisk utvikling før skolestart, som grunnlag for livslang og allsidig læring.

5.3 Interessant forskning

En av informantene sa at hun hadde lest om forskning på dette området, at det er sammenheng mellom elevers språkutvikling ved skolestart og 10.klassingers leseferdigheter, og den andre informanten fulgte opp med at «gapet» mellom elevenes språkutvikling gjerne øker opp i trinnene. Dette var noe jeg ønsket å se nærmere på, og jeg brukte en del tid på å finne dokumentasjon for dette (forskningsrapporter, stortingsmeldinger, artikler o.l.). Jeg fant mye interessant lesning, og etter hvert også forskningsrapporter som viste nettopp dette. Dette er med på å inspirere meg enda mere i arbeidet med tilrettelegging for god språkutvikling i barnehagen.

5.4 utfordringer

Det med førforståelse og foreløpige antagelser har vært en utfordring gjennom hele oppgaven. Jeg har jobbet bevisst rundt dette med å ikke «farge» oppgaven min med dette, og spesielt i forhold til intervjuet. Jeg var redd for at jeg skulle «legge ordene i munnen» på informantene, men jeg følte egentlig at dette gikk greit, både ut fra spørsmålene jeg fikk formulert i intervjuguiden, og ut i fra svarene jeg fikk. (Spesielt de gangene jeg fikk uventede svar). Arbeidet med å formulere en problemstilling, var også utfordrende. Både det med å få spisset den nok i forhold til oppgavens omfang, men også det å skulle velge ut bare en liten bit av et stort emne. Det er så mye som er interessant og spennende, og det å holde seg «til saken» ble også en utfordring. Jeg har vært innom tanken på å endre problemstilling, men jeg kjenner at jeg utover oppgaven ble bare tryggere og mere sikker på at jeg hadde valgt en problemstilling som ble riktig for meg. Dette er noe jeg «brenner for», og jeg har ikke hatt problemer med å motivere meg til å arbeide med oppgaven. Og når både veilederen min for norskfaget viste stor interesse for valget, og det var helt tydelig at dette var noe som engasjerte informantene, ble jeg bare enda mere inspirert.

5.5 Inspirasjon og nye spørsmål som dukket opp

Etter gjennomført intervju, ble jeg enda mere nysgjerrig på dette feltet, og jeg sitter igjen med mange ubesvarte spørsmål som det har vært interessant å jobbe videre med. Eksempel på dette er om barns ordforråd og begrepsforståelse er svakere nå enn tidligere, og eventuelt hvorfor? Har dette med endringer av innholdet/praksis i barnehagene å gjøre? Er dette en

samfunnsutvikling? Hvilket tidsrammer er dette snakk om, kan det være før/etter «I'pad-tiden»? Har språket endret seg, har f.eks. skolebøkene «gått ut på dato»?

Etter at jeg har fått fullført førskolelærerutdanningen, håper jeg å få muligheten til å kunne bruke erfaringene mine fra denne oppgaven til videre arbeid i barnehagen, både med tanke på å kunne bruke metodene til å belyse ulike temaer, og det å få svar på problemstillinger jeg sitter igjen med som jeg ikke fikk besvart i denne oppgaven. arbeidet med oppgaven har vært lærerikt og inspirerende.

LITTERATURLISTE

- Aukrust, V. G. (2005), *Tidlig språkstimulering og livslang læring – en kunnskapsoversikt* (s. 22-23 og 44 -45). Rapport utarbeidet for Utdannings- og forskningsdepartementet
Lastet ned 13.04.16 fra
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/rap/2005/0032/ddd/pdfv/267903-aukrust_sprakstimulering.pdf
- Berg, A. (2009), *Å lære med hele kroppen*. Oslo: SEBU Forlag
- Bergkastet, I., Duesund, C. & Westvig, T. S. (2015), *Inkluderende læringsmiljø*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Bern, D. & Hellerud, L. (2008), «Hvordan kan bildebøker stimulere språklig bevissthet og leselest» Lastet ned 24.06.11 fra <http://www.smartped.no/bildebokformidling.pdf> i *Kompendium Norsk*. Trondheim: Kompendieforlaget (En avdeling i Tapir Akademisk Forlag)
- Gjems, L. (2011), Innledningskapittel i Gjems, L. og Løkken, G. (2011), *Barns læring om språk og gjennom språk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Hagtvet, B. E. (2004), *Språkstimulering*. Oslo: Cappelen Forlag
- Haugen, R. (2015), *Barns utvikling i barnehagealder*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Haugen, R. (2006), *Barn og unges læringsmiljø 2*. Kristiansand S.: Høyskoleforlaget AS
- Holm, M. (2012), *Opplæring i matematikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Høigård, A. (2013), *Barns språkutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Broström, S. & Hansen, M. (2004), *Didaktikk og dannelse*. Oslo: N. W. DAMM OG SØN AS
- Øgaard, O (2006), *Matematikk i barnehagen*. Oslo: SEBU Forlag
- Jahr, E. og Øgaard, O. (2006), *Matematikk i barnehagen*. Oslo: SEBU Forlag
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010), *Introduksjon til en samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag
- Kloep, M. & Hendry, L. B. (2003), *Utviklingspsykologi i praksis*. Oslo: Abstrakt forlag as
- Larsen, A. K. (2007), *En enklere metode*. Bergen: Fagbokforlaget
- Ogden, T. (2015), *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. (2011). (2. reviderte utgave). Oslo: Kunnskapsdepartementet

- Skram, D. (2007), *Leik og læring i samspel*. Oslo: Det Norske Samlaget
- Solem, I. H. & Reikerås, E. K. L (2008), *Det matematiske barnet*. Bergen: Caspar Forlag AS
- Sveen, A. (2011), Semantikk i Sveen, A. (2011), *SPRÅK En grunnbok*. Oslo:
Universitetsforlaget AS
- Søbstad, F. m.fl. (2011), *Barnehagens grunnsteiner*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Øhman, M. (2012), *Det viktigste er å få leke*. Oslo: PEDAGOGISK FORUM
- Melby-Lervåg, M. (2013). Ny forskning taler for språkstimulering i barnehagen.
Forskningsartikkel på UiO Institusjon for spesialpedagogikk, publisert 27. februar
2013, sist endret 01.mars 2013. Lastet ned 31. mars 2016 fra
<http://www.uv.uio.no/isp/forskning/aktuelt/aktuelle-saker/2013/ny-forskning-taler-for-sprakstimulering-i-barnehag.html>

VEDLEGG

Vedlegg 1: Samtykkeskjema

Til.....

Dato

FØRESPØRSEL OM DELTAGELSE I INTERVJU TIL BACHELOROPPGAVE, våren 2016.

Jeg heter Ann Reidun Raner, og studerer ved DMMH (IKT-støttet førskolelærerutdanning, deltid). Jeg er nå i gang med å skrive en bacheloroppgave. Som metode for å samle inn data til oppgaven, har jeg valgt kvalitative intervju.

Temaet for oppgaven er Semantisk utvikling og læring ved overgang barnehage-skole. Problemstillingen min er «Hvordan påvirkes barns læring gjennom første skoleår av deres begrepsforståelse og ordforråd ved skolestart?»

Det jeg ønsker å samle inn data rundt, er dine og andre informanters erfaringer innen dette temaet.

Intervjuet består av 3 forholdsvis åpne spørsmål, og jeg ønsker å sette av ca. 1 time til gjennomføringen. Jeg ønsker også å kunne ta lydopptak av intervjuet, slik at det kan transkriberes for bruk i oppgaven. Det er kun jeg som har tilgang på dataene, også eventuelle lydopptak og transkribering, og det vil slettes/makuleres etter endt arbeid. All informasjon som blir presentert i oppgaven vil bli anonymisert.

For å kunne gjennomføre intervjuet, ønsker jeg samtykke til å kunne bruke dataene som beskrevet over.

Mine veiledere er Atle Krogstad (AtleKrogstad@dmmh.no) og Jon Olaf Berg (Jon.Berg@dmmh.no).

Eventuelle spørsmål kan sendes meg på mail (ann.reidun.ranes@svorka.net), eller på mobil (91630455).

Du kan selvfølgelig når som helst, innen uke 10, trekke samtykket tilbake. I uke 11 skal deler av oppgaven presenteres muntlig.

Mvh.

Ann Reidun Raner

SAMTYKKE

Jeg samtykker i at student Ann Reidun Ranes kan få gjennomføre et intervju med meg, og at hun får bruke dataene, som beskrevet over, i sin bacheloroppgave våren 2016.

Sted:

Dato:

Signatur:

Vedlegg 2: Intervjuguide

INTERVJUGUIDE

Opplysninger om informanten:

Kjønn: _____ Utdanning/Stillingsstittel _____

Har undervist i _____ år, _____ av disse årene på 1. trinn. Antall elever i klassen: _____

Problemstillingen min:

«Hvordan påvirkes barns læring gjennom første skoleår av begrepsforståelse og ordforråd ved skolestart?»

Spørsmål til informanten:

1. Hvilke erfaringer har du gjort deg rundt dette?

- Hva har du erfart at begrepsforståelsen har størst betydning for når det gjelder barns læring gjennom det første skoleåret?
 - Godt utviklet begrepsforståelse og ordforråd
 - Dårlig utviklet begrepsforståelse og ordforråd
- Hva har det å si for det enkelte barnets læring i ulike fag?
 - Er det fag det har større betydning for enn andre?
 - Selvstendighet, motivasjon, samarbeid, gruppearbeid...
- Hva har det å si for læringsmiljøet (for den enkelte eleven/for gruppen)?
 - undervisningen
 - det psykososiale miljøet (tilhørighet, samhörighet, trivsel, klima...)
 - sosiale ferdigheter, arbeidsro/uro, kommunikasjon, relasjoner, vennskap, konflikt, utagering, selvtillit, selvfølelse, trygghet, tillit, mestring, omsorg, respekt, oppmuntring, støtte/kritikk, mobbing...

2. Hvordan legger du til rette for læring på første trinn, slik at du kan nå alle, uansett begrepsforståelse og ordforråd?

- Klasse/gruppesammensetninger (nivå, antall, relasjoner...)
- Undervisningsformer (felles og individuell)
 - For barn med dårlig utviklet begrepsforståelse og ordforråd
 - For barn med godt utviklet begrepsforståelse og ordforråd

3. Hvordan jobber dere med utvikling av begrepsforståelse og ordforråd på første trinn?