

Helhetlig språkstimulering i barnehagen

Hvordan skape et stimulerende språkmiljø for de yngste barna i barnehagen?

Runa Eide Hodneland

[kandidatnummer: 2033]

Bacheloroppgave

[BHBAC3900 - De yngste barna i barnehagen]

Trondheim, mai 2018

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

Innhold

1. Innledning	3
2. Teori	5
2.1. Nøkkelbegreper	5
2.2. Språkutvikling	6
2.2.1. Teorier om tilegnelse	6
2.2.2. Språkkomponenter	6
2.3. Metoder for språklæring	7
2.4. Språkstimulering i barnehagen	8
2.5. Læringssyn og barnesyn	9
2.6. <i>Babblarna</i> ®	10
3. Metode	10
3.1. Generelt	10
3.2. Valg av metode	11
3.3. Utvalg av informanter og forarbeid	12
3.4. Forskningsetikk	13
3.5. Gjennomføring	13
3.5.1. Intervju	13
Intervju A (<i>Susanne</i>)	14
Intervju B (<i>Mette</i>)	14
3.5.2. Observasjon	15
Observasjon - <i>Sommerfuglen</i>	15
Observasjon - <i>Mariehøna</i>	15
3.6. Bearbeiding av data	16
3.7. Metodekritikk	16
4. Funn og drøfting	17
4.1. Å skape et godt språkmiljø	18
4.1.1. Kunnskap om språkutvikling	18
4.1.2. Voksenrollen	21
4.1.3. Barnesyn	23
4.1.4. Språket som kommunikasjon	25
4.2. Metoder ved avdelingene	26
4.2.1. <i>Sommerfuglen</i>	26
4.2.2. <i>Mariehøna</i> - <i>Babblarna</i> ®	28
4.3. De yngstes kommunikasjon	30

5. Oppsummering og avslutning	32
Litteratur	35
<i>Vedlegg A</i>	38
<i>Vedlegg B</i>	40
<i>Vedlegg C</i>	41

1. Innledning

Det overordnede temaet for denne bacheloroppgaven er språkmiljø for de yngste barna. Jeg har en særlig interesse for språkutvikling og ser, i likhet med Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (2017) språkutvikling i sammenheng med samspill, medvirkning og meningsskaping (Kunnskapsdepartementet, s.23). De nyeste dataene fra Statistisk sentralbyrå (4.april 2018) fastslår at 91,3% av barna i Norge går i barnehage. 82,5% av 1-2-åringene går i barnehage. I 2017 hadde 17% av barna i norske barnehager minoritetsspråklig bakgrunn (www.ssb.no/barnehager). Når Stortinget i sin Stortingsmelding 19 (2015-2016) talte for bedre kvalitet i barnehagens språkarbeid (Kunnskapsdepartementet, 2016, kap.4.3.1.), og Rammeplanen av 2017 har satt fremming av kommunikasjon og språk som en del av barnehagens formål, var det interessant for meg å undersøke nærmere hvordan pedagogiske ledere i barnehagen i dag ser på, forholder seg til og tilrettelegger for de yngste barnas språkutvikling.

Rammeplanen fremmer en helhetlig språkutvikling og trekker frem barnas ulike kommunikasjonsuttrykk og språk (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.23). Småbarnspedagogikken er svært opptatt av de yngste barnas kroppslige væremåte og derav deres kroppslige kommunikasjonsuttrykk. Med min interesse for den verbalspråklige utviklingen ønsket jeg derfor å se nærmere på hvordan småbarnspedagogikken kan brukes for å stimulere og tilrettelegge for den verbale språkutvikling, og hvordan man kan møte de tidlige verbale uttrykkene til de yngste barna i barnehagen på en god måte.

Problemstillingen min ble derfor:

Hvordan møtes de yngste barnas tidlige verbale språkuttrykk?

Med denne problemstillingen ønsket jeg å undersøke hvordan, om i det hele tatt, barnas verbale uttrykk legges merke til og vies oppmerksomhet som meningsfulle, intensjonelle ytringer, og om dette i så fall er bevisst arbeid fra personalets side. Etter å ha gjennomført undersøkelsene i feltet

fant jeg at informasjonen jeg hadde fått dannet et ganske tynt grunnlag for å besvare problemstillingen på en god måte. Jeg tilpasset derfor problemstillingen min ved å løfte blikket litt opp igjen fra den avgrensede problemstillingen om barnas verbale språkuttrykk, og inkluderte språkmiljø for de yngste på et mer generelt plan. Jeg ønsket samtidig likevel å søke svar på min opprinnelige problemstilling basert på den informasjonen jeg hadde fått, så den endelige problemstillingen ble todelt, med et overordnet og et underordnet forskningsspørsmål:

Hvordan skape et stimulerende språkmiljø for de yngste barna i barnehagen - og hvilken plass får de yngste barnas verbale språkuttrykk?

Med den reviderte problemstillingen sto jeg med to spørsmål som krever to ulike tilnærminger. Hovedspørsmålet krever en deduktiv tilnærming der jeg ser praksisen beskrevet av informanten i lys av etablert teori om hva barn trenger for å utvikle et rikt språk i tidlig barnehagealder. Underspørsmålet krever en mer induktiv tilnærming der jeg kan foreta en empiribasert teoriutvikling basert på hvorvidt det for eksempel er en sammenheng mellom bevissthet rundt språkutviklingsstadier og i hvilken grad man møter de yngste barnas tidlige verbaluttrykk. Likevel bør de to ses i sammenheng med hverandre, da bevissthet og kunnskap rundt språkmiljø og kompetanse innen å stimulere for språkutvikling i stor grad vil kunne være et grunnlag for å møte barnas tidlige verbaluttrykk på en god måte (Thagaard, 2013, 198). Dette dialektiske forholdet mellom teori og data fremkommer også i drøftingen i kapittel 4 (*Funn og drøfting*). Formålet med studien er å beskrive hva som er, eller kan være faktorer som påvirker et godt språkmiljø, samt å vise ulike måter å skape dette i barnehagen. I tillegg er studien noe eksplorativ da jeg ønsker å finne ut mer om sammenhenger mellom bevissthet og arbeidsmåter, og om et fenomens plass i det pedagogiske arbeidet.

Først i oppgaven presenteres relevant teori og sentrale begreper. Deretter vil metodevalg forsvares og gjennomgås, sammen med metodekritikk. Ved en kvalitativ studie som jeg har utført, ser jeg det mest gunstig å presentere funn og å drøfte disse fortløpende i samme kapittel.

Da mine data er personsentrerte er det vanskelig å presentere dem som meningsfulle fremstillinger uten tilhørende tolkning og drøfting opp mot etablert teori.

2. Teori

Temaet for oppgaven er språkutvikling og språkmiljø for de yngste barna i barnehagen. Da barnehagefeltet og barnehagens styringsdokumenter begge har et helhetlig syn på barns språkutvikling er det mange teoretiske aspekter som kan være relevante å redegjøre for i forkant av drøftingen i denne oppgaven. Jeg har valgt ut de mest relevante temaene og teoriene, og har i tillegg valgt å kort definere noen sentrale begreper som går igjen i oppgaven.

2.1. Nøkkelbegreper

Språk og kommunikasjon:

- *Språk* sikter oftest til skriftspråk og verbalspråk (Simonsen, Kjøll & Faarlund, 2018). I småbarnspedagogikken er det også naturlig å snakke om kroppsspråk. Med *språk* sikter jeg til verbalspråk dersom ikke annet er presisert, og bruker ordet *kommunikasjon* om barnets multimodale måte å formidle mening på (gester, kroppsspråk, lyder, ord, mimikk).

Voksenspråk:

- Den grammatisk og lydlig korrekte varianten av et språk (Simonsen, Kjøll & Faarlund, 2018)

Målspråk:

- Det språket man er i ferd med å lære/tilegne seg (Ryen, 2005, s.391)

Språklæring vs. språktilegnelse:

- Språklæring antyder at barnet er en passiv mottaker av kunnskap om språk, som dermed kan anses som kortvarig kunnskap (Krashen, i Kibsgaard, 2018b, s.47).
- Språktilegnelse antyder at barnet er aktiv og deltakende i prosessen med å gjøre språket til sin eiendom. (ibid.)

2.2. Språkutvikling

2.2.1. Teorier om tilegnelse

Det finnes ulike teorier om hvordan barn lærer eller tilegner seg språk og det er et forskningsfelt det er gjort store fremskritt på de senere årene grunnet nye teknologiske forskningsmetoder (Husby, 2018, s.34). En rådende teori innenfor språkvitenskapen er teorien om generativ grammatikk, utviklet av lingvisten Noam Chomsky på 1950-tallet (Sveen, 2005). Teorien går ut på at alle mennesker har en medfødt kognitiv grammatikk, som er universell. Denne fungerer som et grunnlag for å lære seg den konkrete grammatikken i språket i omgivelsene, det ambiente språket, og gjør det mulig å produsere (generere) et uendelig antall setninger på egenhånd. Dette står i motsetning til den tidligere rådende behavioristiske språklæringsteorien til B.F. Skinner, som mente at språklæring baserte seg på å gjengi språk man allerede hadde hørt. Dette mente Chomsky ikke kunne forklare hvordan barn kan anvende grammatiske former de allerede kjenner på ord de nettopp har lært seg (Sveen, 2005, ss.517-518). Som Anne Høigård skriver om er det ikke uvanlig at barn skaper former av ord basert på grammatiske regler de allerede har lært, for eksempel “gå - gådde” basert på “ha - hadde” (Høigård, 2013, ss.138-139).

Olaf A. Husby beskriver hvordan barn allerede under svangerskapet begynner å gjøre seg kjent med det ambiente språket (Husby, 2018, ss.32-33). Selv om barna ikke har motorikken til å artikulere språklydene på lang tid enda, så tilegner de seg et passivt ordforråd og kunnskap om de ulike språklydene. Etterhvert klarer barna å diskriminere mellom relevante og irrelevante språklyder fra sitt ambiente språk og vil på denne måten spare ressurser når de skal lære seg å produsere språklydene (ibid.). Dette betyr at når barna starter i barnehagen vil de normalt sett allerede kunne skille mellom alle de 35-45 språklydene i sin norske måldialekt, selv om de kanskje ikke har sagt sitt første ord enda (Husby, 2018, s.33).

2.2.2. Språkkomponenter

Når man snakker om språk og språkutvikling kan det være nyttig å dele språket inn i ulike deler. Barnet lærer de ulike delene delvis simultant, men samtidig er fokuset også relatert til barnets

språklige modenhet og utvikling. Margaret Lahey deler språket inn i tre deler: *form*, *bruk* og *innhold*. Språkets *innhold* er knyttet til semantikk og handler om forståelse for begrepene og hva de refererer til, blant annet objekter, sammenheng mellom objekter og sammenheng mellom hendelser. Språkets *bruk* dreier seg om pragmatikk - hvordan språket brukes for å referere, påvirke, opprettholde samtaler, oppnå kontakt, osv. Til sist handler språkets *form* om lyder (fonologi) og grammatisk oppbygging (Fodstad, 2018, ss.92-94). Dette handler altså både om å forstå grammatikk på ord- og setningsnivå, men også om de ulike språklydene og hvordan de artikuleres. Prosodi - musikalske sider ved språket, som pauser, intonasjon og trykk - er også en del av språkets forside (Fodstad, 2018, s.93/Høigård, 2013, s.38).

2.3. Metoder for språklæring

Den russiske språkteoretikeren Mikhail Bakhtin utviklet en filosofi som tar for seg språklæring, nemlig *dialogisme*. Dialogismen vektlegger vekslende samspill preget av stadig respons på omgivelsene, både kroppslig og verbalt (Krogstad, 2015, ss.104-105). Dette samspillet er med å utvikle barnets dialogferdigheter, riktignok uten verbalspråklig innhold i starten. "En viktig forutsetning er at den voksne med sine innspill sørger for at barnet får støtte og rom til å prøve ut sin stemme på vei mot stadig større dialogisk og språklig kompetanse" (Krogstad, 2015, s.108).

En spennende forskning ble gjort ved universitetet i California i 2002/2003 knyttet til nettopp dette med respons fra omgivelsene. Forskere har tidligere sett nevralt og adferdsmessige likheter i hvordan fugler utvikler sang og spedbarn utvikler språk (Goldstein, King & West, 2003). Michael H. Goldstein, Andrew P. King og Meredith J. West gjennomførte derfor en studie der de undersøkte om sosial forsterkning, en metode fuglemødre bruker for å lære sine barn å synge, også var gjeldende for spedbarns fonologiske utvikling. Ved å manipulere spedbarnsmødrenes sosiale respons til barnas vokalisering (smil og berøring, men ikke verbal respons), fant de at de barna som fikk respons umiddelbart etter en vokalisert ytring svarte med mer kvalitativt komplekse fonologiske ytringer. De barna som fikk sosial respons uavhengig av egen vokalisering (altså en ikke-synkron veksling) viste ingen endring i vokaliseringens kvalitet (Goldstein, King & West, 2003). Studien viser at det er viktigere at respons på kommunikasjon

kommer, og at den kommer innenfor et visst tidsvindu, enn i hvilken form den kommer. Den peker på at man ikke alltid trenger å svare barnet verbalt, men at utviklingen av tale kan påvirkes av ikke-auditiv respons.

2.4. Språkstimulering i barnehagen

Når man snakker om språkstimulering i barnehage og skole er det vanlig å skille *uformell* fra *formell*, eller strukturert, læring (Kibsgaard & Husby, 2009, ss.20-21/Høigård, 2013, ss.212-215). Dette skillet knyttes ofte til tilegnelse av andrespråk eller for barn med språkvansker. Mens den formelle læringen skjer i planlagte og tilrettelagte aktiviteter som søker å styrke spesifikke områder i språkutviklingen, skjer den uformelle læringen i rutinesituasjoner, hverdagsamtaler, lek og spontane aktiviteter der språk og kommunikasjon er en bieffekt av samspillet for øvrig (Kibsgaard & Husby, 2009, s.20). I barnehagen kan samlingsstunder og lesestunder anses som delvis formelle språklæringssituasjoner. Pedagogens mål kan være at barna skal lære navn på farger eller dyr gjennom bruk av sanger, konkrete eller bildebøker. På 80-tallet utviklet blant andre Jerome Bruner en teori om bruken av *kommunikative rammer* for å lette språktilegnelsen (Feilberg m.fl., 1988, ss.86-87). Med dette menes at samspillssituasjoner tilrettelegges av voksne, for eksempel lesestunder, slik at barna lærer både samspill og språk om hverandre. Dette er en strukturert måte å stimulere barns språkutvikling på, men barnets læringsutbytte er avhengig av at samspillet er kommunikativt, i motsetning til enveiskommunikasjon fra voksen til barn (Johansson, 2013, ss.141-142).

Læring gjennom felles fokus kan også skje i uformelle rammer. Eva Johansson ser læring som “en relasjon mellom mennesket og verden” (2013, s.79) og viser til Hans Skjervheims teori om “det tredje leddet” når hun sier at relasjonen mellom to mennesker også er avhengig av at de to har noe de er sammen om. Et slikt felles engasjement rundt et tredje ledd skaper en gjensidig kommunikasjon og en plattform for læring om egne og andres problemer og spørsmål og er en måte å forholde seg til barna på, heller enn en formell metode for læring (Johansson, 2013, s.89).

2.5. Læringssyn og barnesyn

Det finnes flere ulike syn på læring og *konstruktivismen* er ett av disse. Dette læringssynet stammer fra den franske psykologen Jean Piaget, og går ut på at barnet konstruerer sin egen forståelse av og kunnskap om omgivelsene gjennom å prøve seg frem, erfare og utforske (Johansson, 2013, s.97). Å praktisere et slikt læringssyn medfører en anerkjennelse av barnets “evne til å erfare mening og delta i egen læreprosess” (Johansson, 2013, s.97). Det er likevel ofte slik at det er de voksne som står med makten til å definere hva barna skal lære og hva de lærer i de ulike situasjonene, som om kunnskap er noe objektivt og statisk. En slik praksis går ikke hånd i hånd med synet på barnet som skaper av egen kunnskap, da kunnskapen jo vil være avhengig av det enkelte barnets kontekstuelle sammenheng (Johansson, 2013, s.98).

Et annet læringssyn, som ikke trenger å stå i motsetning til konstruktivismen er det *sosiokulturelle* synet på læring. Lev Vygotsky utarbeidet teorien om at læring skjer i sammenheng mellom mennesker, da særlig der den ene parten er mer kompetent enn den andre og dermed kan fungere som en slags støttespiller (Keenan & Evans, 2009, ss.173-174). Dette kan ses som en slags *samarbeidende konstruktivisme* (Nelson, i Gjems, 2011, s.74) og er igjen et syn som fungerer best dersom man anerkjenner barnets forståelse av situasjonen som like valid som, om ikke bedre enn, den voksnes forståelse (Gjems, 2011, s.76).

Psykologen Colwyn Trevarthen mente at barn fra fødselen av er subjektive og dermed har en intensjonell utforsking av omgivelsene som gir dem en “forståelse av seg selv og verden”. Et slikt syn preges av de voksnes oppfattelse av barnet som likeverdig samtalepartner (Feilberg m.fl., 1988, s.87). Videre sier Trevarthen at barnet tilpasser sin subjektivitet til sine samspillspartneres subjektivitet og dermed viser intersubjektivitet (ibid.). Intersubjektivitet står sterkt i Daniel Sterns teori om spedbarnets verden og belyser kanskje særlig den før-verbale kommunikasjonen hos barn. Dermed kan intersubjektiviteten også ses i sammenheng med Maurice Merleau-Pontys fenomenologi om kroppen som det første verktøyet for erfaring, sansing, samspill og kommunikasjon (Løkken, 2015). Stern trekker frem de følelsesmessige, mellommenneskelige opplevelsene som kommer i tillegg til verbal kommunikasjon i samspill

med andre - opplevelser som gjøres med og føles på kroppen (Haugen, 2015, s.51). Det at kroppssubjektet har en mening og intensjon i seg selv knytter Gunvor Løkken til toddlernes væremåte. *Toddler* er begrepet for små barn (1-2år) og baserer seg på deres særegne måte å stabbe på (Løkken, 2004, s.16). Selv verbal kommunikasjon bunner i den kroppslige forståelsen (Løkken, 2004). Like fullt vil verbalspråket gradvis bli viktigere og viktigere også i toddlernes hverdag, og for å kunne være aktører i rollelek eller verbalspråklige dialoger er barna avhengig av å følge en aldersadekvat språkutvikling for å oppnå sosial aksept og tilhørighet til fellesskapet. Pierre Bourdieus kapitalteori er aktuell å trekke inn i dette. Hans teori går ut på at menneskers plass i et sosialt hierarki avgjøres av deres kunnskaper og kompetanser: *kapital*. Språk, sosial kompetanse, lek-kompetanse og kulturelle referanser kan være slike kapitaler (Priour & Sestoff, 2006).

2.6. *Babblarna*®

Babblarna® er et svensk lekeinspirert språklæringsverktøy. Det fokuserer på barn mellom 0 og 5 år og brukes flittig i mange svenske barnehager og private hjem. Det er utviklet med tanke på å stimulere de tidlige språklydene i skandinavisk språk - bablelyder - og er fremstilt på en enkel, lekende og fengende måte. Vi møter de seks fargerike figurene i B-familien (Babba, Bibbi og Bobbo) og D-familien (Dadda, Diddi og Doddo). Verktøyet består av bøker, cd'er med musikk, hånddukker, lekefigurer og ulike spill og puslespill. I tillegg er det en mer kommersiell kolleksjon av hjemmedekor, klær og leker (kilde: <http://babblarna.se/>)

3. Metode

3.1. Generelt

Samfunnsvitenskapelig forskningsmetode fokuserer på grundighet og åpenhet rundt valgene man gjør for å samle inn, analysere og tolke data fra forskningsfeltet (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s.25). Forskingen dreier seg ofte om hva som er erfart eller observert i feltet, såkalt empirisk forskning (Tranøy, 2018). Ved oppstarten av dette prosjektet hadde jeg en

hypotese om at språkfokuset ved småbarnsavdelinger er helhetlig, men at den tidlige verbale språktilegnelsen kanskje kommer noe i skyggen av fokuset på kroppslig kommunikasjon. Metodelære handler om hvordan man kan gå frem for å finne ut om antakelser stemmer med virkeligheten eller ikke, men den gir også et grunnlag for å unngå å velge den metoden som gir best sjanse for å få akkurat de resultatene man ønsker (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s.26). Jeg kunne gått ut i feltet med en omfattende observasjonsstudie for å selv se hvordan barnas verbale kommunikasjon møtes, men valgte heller å intervju de ansvarlige pedagogene for å få frem *deres* erfaringer og vurdering av språkstimulien de tilbyr de yngste barna. Dette har ført til at jeg verken har fått bekreftet eller avkreftet min hypotese fullstendig, men har fått nyansert innsikt i forskningsbarnehagenes arbeidsmetoder og holdninger.

I forskning er det vanlig å skille mellom *kvantitativ* og *kvalitativ* metode. Kort kan man si at kvantitative metoder dreier seg om det som er målbart (kvantifiserbart). Funn fra kvantitative metoder kan derfor ofte fremstilles gjennom statistikk og grafer. For denne oppgaven er det ikke prioritert å kartlegge de yngste barnas verbale språkmøter i barnehagen i form av mengder, men heller å se på mønstre i språkmøtene og samspillet gjennom å gå i dybden hos to informanters erfaringer og vurderinger. Et slikt dybdefokus er kjennetegnet for kvalitative metoder, som egner seg godt når man ønsker å få en bedre forståelse for et fenomen (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s.28).

3.2. Valg av metode

“Hvordan skape et stimulerende språkmiljø for de yngste barna i barnehagen - og hvilken plass får de yngste barnas verbale språkuttrykk?”

Jeg har vurdert kvalitativ metode som mest gunstig for å belyse denne problemstillingen, og vanlige kvalitative strategier er observasjoner, intervjuer og gruppeintervjuer (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s.29). Jeg har valgt intervju som primær innsamlingsstrategi, i form av to enkeltvise intervjuer med pedagogiske ledere ved to ulike småbarnsavdelinger (Bergsland & Jæger, 2014, ss.69-70). Jeg har også valgt å observere en samlingsstund ved hver

av avdelingene. Dette var primært for å få et innblikk i form og innhold i aktiviteten, og som forberedelse til intervjuet da jeg og informantene ville ha en felles opplevelse vi kunne diskutere rundt. Selv om observasjon og intervju ikke er ulike metoder (metodetriangulering sikter til kombinerings av kvalitativ og kvantitativ metode), så vil en slik strategitriangulering også kunne gi ulike perspektiver i forskningen (Thagaard, 2013, s.18/Bergsland & Jæger, 2014, s.69).

3.3. Utvalg av informanter og forarbeid

Jeg har gjort et strategisk utvalg av informanter på grunnlag av avdelingenes forutsetninger og kvalifikasjoner (Thagaard, 2013, s.60). Begge er småbarnsavdelinger med barn fra 0-3 år, og er ved to ulike barnehager. Avdeling *Sommerfuglen* er valgt ut fordi de har oppstart spredt utover hele barnehageåret og dermed hadde barn i aktuell alder (ca.1-1,5 år) på det tidspunktet jeg skulle gjøre empiriske undersøkelser. Avdeling *Marihøna* er valgt ut fordi de jobber aktivt med et språkstimuleringsverktøy spesielt rettet mot de yngste barna. Jeg hadde kjennskap til de to barnehagene fra før, men bare én av avdelingene. Jeg kunne derfor henvende meg til dem direkte på mail med begrunnelse for hvorfor akkurat *de* var av særlig interesse for meg og mitt prosjekt. Begge informantene ønsket meg velkommen både for observasjon og intervju i barnehagens lokaler.

Jeg satte meg inn i barnehagenes årsplaner og visjoner før jeg utarbeidet en intervjukisse med overordnede temaspørsmål. Denne ble, på forespørsel av informantene, sendt på mail i forkant av intervjusekvensen (*se vedlegg B/C*). Videre ble intervjukissen bearbeidet til en mer detaljert intervjuguide for egen bruk, med mange potensielle oppfølgingsspørsmål og underordnede tema for best mulig å sikre at jeg fikk svar på det jeg lurte på. For å ivareta den dynamiske dimensjonen ved intervjuet forholdt jeg meg til intervjuet som et delvis strukturert intervju. Rekkefølgen på tema og spørsmål ble avgjort underveis og etterhvert som informanten delte sine erfaringer og tanker, da målet mitt var at informanten skulle få fortelle og dele erfaringer relativt uforstyrret (Kvale & Brinkmann, 2009, s.144). Jeg var bevisst på å ikke bruke et for fagspesifikt akademisk språk, men tillot meg samtidig å bruke fagbegreper og uttrykk som er flittig brukt i feltet og kjent fra barnehagens rammeplan.

Jeg utførte observasjon og intervju separat fordi det var lettere for informantene å finne tid til to separate besøk enn ett langt. Både observasjon og intervju har blitt satt til tider som har vært praktisk for informanten og avdelingen for øvrig.

3.4. Forskningsetikk

Jeg har fokusert undersøkelsene mine mot de voksnes arbeid og samspill med de yngste barna. I henhold til Personopplysningsloven og NSDs retningslinjer for personvern og forskningsetikk har pedagogene har gitt samtykke til sin deltakelse og er informert om mine forpliktelser og sine rettigheter. Barna er ikke tatt opp med lyd, navngitt eller gitt personidentifiserende informasjon om. Lydopptak slettes innen 31.mai 2018, og all persondata er anonymisert og behandlet konfidensielt. Gjennom informasjon på samtykkeskjemaet var deltakerne informert om sine rettigheter og mine forpliktelser. Samtykkeskjemaet er skrevet ut separat fra signaturslippen, både fordi selve skjemaet er lagt ved oppgaven (*se vedlegg A*), men også fordi jeg da lettere kunne oppbevare personidentifiserende dokumenter adskilt fra informasjonen deltakerne ga meg.

3.5. Gjennomføring

3.5.1. Intervju

Et delvis strukturert intervju krever at jeg som intervjuer er fleksibel og følger opp informantens svar, samtidig som jeg sørger for at de spørsmålene som er viktige for problemstillingen også blir diskutert (Thagaard, 2013, ss.97-98). Jeg fikk til dette til en viss grad, men ser at jeg i etterkant sto igjen med litt mindre data som belyste min opprinnelige problemstilling enn jeg hadde ønsket. Jeg ville likevel ikke brukt en mer strukturert intervjuform, da dette ville vært ugunstig for informantens autonomi og mulighet til å selv definere sitt eget arbeid i barnehagen. Jeg etterstrebet en vennlig, tillitsfull atmosfære mellom meg og informantene (Thagaard, 2013, s.98). Jeg ønsket derfor ikke å konfrontere dem med min hypotese om at verbalspråklige uttrykk kanskje er undervurdert ved småbarnsavdelinger, men heller være åpen for å få en mer nyansert forståelse basert på det informantene selv ønsket å dele med meg.

Jeg brukte lydopptak ved intervjuene for å sikre at all informasjon ble registrert og for å fristille meg som samtalepartner i intervjusituasjonen. Jeg startet begge intervjuene med å gå gjennom de viktigste punktene knyttet til mine forpliktelser og informantens rettigheter før vi signerte samtykkeskjemaet. Vi beholdt ett eksemplar hver. Jeg avsluttet begge intervjuene med å takke for tid og deltakelse, samt å avklare hvorvidt de ønsket å få transkripsjonen tilsendt, og hvordan vi skulle kontakte hverandre dersom noen hadde noe mer å spørre om/føye til.

Intervju A (Susanne)

Jeg ankom litt før tiden og Susanne var opptatt med å legge et barn. Jeg kjenner denne avdelingen godt, så jeg satte meg på en stol og slo av en prat med en annen ansatt. Susanne kom tilbake og vi gikk til arbeidsrommet for intervju. Det var et lite rom, med et bord langs veggen og to kontorstoler. Vi ble sittende ganske nært hverandre, og lydopptakeren lå på bordet mellom oss. Susanne virket selvbevisst og kikket på lydopptakeren med en ukomfortabelt smil. Jeg spurte om jeg skulle legge den bak pc-skjermen så vi ikke kunne se den, og det ville hun gjerne.

Susanne hadde forberedt seg og hadde med notater på pc. Vi fulgte intervjueskissen til en viss grad, men tok for oss tema og spørsmål etterhvert som de dukket opp. Jeg merket at jeg har en god relasjon med Susanne fra før, da samtalen var preget av dialog og innspill fra begge side. Dette var nok med å gjøre begge to avslappet og komfortabel i situasjonene, men kan også ha ført til at jeg mistet noe av fokuset på å få informasjon som kunne svare på problemstillingen min.

Intervju B (Mette)

Jeg ankom barnehagen litt før tiden. Mette var opptatt med å legge de siste barna, men vi hilste og jeg satte meg for å vente til hun var klar. Etter et par minutter kom hun tilbake og vi gikk til styrers kontor. Kontoret var av middels størrelse, med en hjørnepult og en sittegruppe. Vi satte oss i sittegruppen, omtrent en meter fra hverandre, og jeg la lydopptakeren på en stol ved siden av oss. Mette hadde forberedt seg godt på grunnlag av intervjueskissen jeg hadde sendt henne, og

hun hadde med notater fra tidligere språkprosjekter ved avdelingen, samt notater med egne tanker og erfaringer med språkarbeid. Intervjuet ble gjennomført primært ved oppfølging av Mettes fortelling og først mot slutten konfererte jeg med notatene for å sikre at vi hadde dekket alt.

3.5.2. Observasjon

Jeg utførte en kort, delvis deltakende feltobservasjon ved hver av avdelingene (Bergsland & Jæger, 201, s.75). På *Marihøna* begrunner jeg min deltakende rolle med at jeg ønsket å etablere en trygghet hos barna ved å gå i samspill med dem mens jeg ventet på at selve situasjonen jeg skulle observere startet. Ved å etablere en relasjon på forhånd håpet jeg også å være mindre interessant og forstyrrende i selve observasjonssekvensen. Barna ved *Sommerfuglen* har jeg allerede en tett relasjon med og en fullstendig observasjon uten deltakelse i miljøet ville være både unaturlig og urovekkende for barna i gruppen (Thaagard, 2013, ss.75-76). Jeg valgte å skrive ned observasjonene etterpå. Jeg ønsket ikke å skape distanse til situasjonen ved å fokusere på nedskrivning, eller at barna og de voksne skulle bli forstyrret av mine nedskrivninger (Thagaard, 2013, s.90).

Observasjon - Sommerfuglen

Jeg har god kjennskap til *Sommerfuglens* barn og voksne fra før. Det ble derfor en nokså deltakende observasjon av samlingsstunden der barna i starten forholdt seg til meg på lik linje som til Susanne og assistenten. Jeg satte meg litt utenfor selve aktiviteten og klarte dermed å få en noe mer ikke-deltakende rolle etterhvert som barna ikke lenger viste like stor interesse i meg. Assistenten ledet samlingsstunden som varte ca.4 minutter, og besto av litt prat og en sang som ble gjentatt to ganger.

Observasjon - Marihøna

Det primære formålet med denne observasjonen var å bli kjent med språklæringsverktøyet *Babblarna*®, og å se det i bruk. Barna på *Marihøna* kjenner meg ikke fra før. Jeg kom derfor litt før tiden og tok meg tid til å hilse på barna. Mette satt i garderoben og inkluderte meg i gruppens

prat og sang mens vi ventet på siste bleieskift. På denne måten ble barna vant til min tilstedeværelse før selve samlingsstunden skulle starte. Etter noen minutter gikk vi inn på avdelingens puterom hvor det sto småstoler i en halvsirkel. Barna satte seg med en gang og Mette slo en tone med fingercymbaler. Jeg satte meg på en stol bakerst i rommet for å observere samlingen. Ingen av barna syntes å ense meg gjennom hele samlingen, som varte i ca.8 minutter. De sang en fast åpningsang, hengte opp figurer på veggen, leste en bok og sang til en musikkvideo.

3.6. Bearbeiding av data

Intervjuene er transkribert i sin helhet i etterkant. I den videre bearbeidingen av datamaterialet benyttet jeg meg av kategoribasert analysemetode (Thagaard, 2013, s.158). “Analysen skal hjelpe oss til å finne ut *hva* intervjuet har å fortelle “ (Dalland, 2012, s.178). De transkriberte intervjuene ble satt inn i en tabell med en egen kolonne for koding av informasjonen. I den første grovanalysen merket jeg de ulike svarene med koder som *syn på språkutvikling*, *egen erfaring* og *metoder*. Deretter tolket jeg informasjonen for å finne meningen i det jeg hadde fått vite (ibid.). Jeg klassifiserte derfor den kodede og tolkede informasjonen i kategorier som *voksenrollen*, *medvirkning*, *barnesyn* og *språkutvikling*. Disse kategoriene dannet utgangspunkt for drøftingen, og ble deretter sett i lys av problemstillingen og etablert teori.

Observasjonene ble nedskrevet i korte trekk, men er ikke brukt i stor grad i etterkant av intervjuet. De ble derimot brukt som samtaletema under selve intervjuet og har gitt meg et innblikk i hvordan avdelingene organiserer samlingsstund.

3.7. Metodekritikk

Det er flere kritiske punkter ved en kvalitativ studie som jeg har vært bevisst på gjennom hele prosessen. Det overordnede handler om forskningens troverdighet. Reliabiliteten er generelt lav i kvalitative studier, men ved å systematisk gjennomgå hele forskningsprosessen på en transparent måte håper jeg å styrke min pålitelighet som forsker, og dermed også troverdigheten til oppgaven (Silverman, i Thagaard, 2013, s.202). I drøftingen vil jeg presisere underveis hva som er data fra

informantene og hva som er egne tolkninger og drøftinger av dataene. Avdelingen *Sommerfuglen* kjenner jeg godt fra før og jeg sitter på kunnskap om avdelingens praksis som overgår det som fremkommer av intervjuet og observasjonen. Det har vært viktig for meg å holde dette adskilt fra de dataene jeg har fått av informanten i forskningsøyemed - også dette for å styrke min pålitelighet som forsker. Forskningens validitet fremkommer særlig i kapittel 4 (*Funn og drøfting*). Også her er transparens en viktig måte å styrke troverdigheten på, blant annet ved å argumentere fra ulike perspektiver og å argumentere for overførbarhet (Thagaard, 2013, ss.201-206).

Begge informantene mine har et annet morsmål enn norsk. Jeg valgte å transkribere til bokmål, og med det risikerte jeg å miste nyanser og liv i språket til informantene. Jeg risikerte også å tolke eller oversette informasjonen feil eller unyansert. Jeg har likevel valgt denne metoden for å bedre sikre deres anonymitet. Det har også vært enklere for meg å behandle dataene i etterkant enn om jeg måtte arbeide på et fremmedspråk.

4. Funn og drøfting

Kvalitative studier som er så personsentrerte som denne er lite egnet for systematisk fremstilling av funn uavhengig av tolkning og drøfting. Teorikapittelet er faglig inndelt, der hvert avsnitt tar for seg ulike relevante faglige forankringer og teorier. Da drøftingen stort sett forankrer funnene i flere ulike og overlappende teorier har jeg valgt å ikke benytte samme inndeling i dette kapittelet. Dette kapittelet vil derfor være inndelt etter kategorier delvis fremkommet av data-analysen og delvis ut fra hvordan jeg best kan belyse problemstillingen. De ulike temaene vil fortløpende bli drøftet i lys av relevant teori.

Begge informantene er pedagogiske ledere og hadde fått intervjuet på forhånd. De beskriver sine respektive avdelingers rutiner og prosjektarbeid knyttet til språk og språkstimulerende arbeid, inkludert hverdagssituasjoner som samlingsstunder, lesestunder, benevning i hverdagssituasjoner og bruk av sang, rim og regler.

Mette er pedagog ved en 1-3-årsavdeling og har jobbet der en rekke år. De har en del flerspråklige barn. Hun beskriver hvordan avdelingen jobber med språklæringsverktøyet *Babblarna*®, og om en rekke andre prosjekter og metoder de tar i bruk for å tilrettelegge for et godt språkmiljø. Årsplanen til barnehagen understreker fokuset på språkarbeid i barnehagen og Mette beskriver personalet og seg selv som særlig engasjert i dette arbeidet.

Susanne er pedagog ved en 1-3-årsavdeling og har jobbet der ett år. Hun beskriver en hverdag fylt med uformell språkstimuli for barna. Barnehagen har ikke et formelt fokus på språkstimulerende aktiviteter, men Susanne har en oppfatning av at språket likevel er en del av alt de gjør i barnehagen. Hun understreker viktigheten av personalets bevissthet rundt egen bruk av språket, og et syn på barnet som mer språklig kompetent enn det som nødvendigvis kommer til uttrykk verbalt.

4.1. Å skape et godt språkmiljø

4.1.1. Kunnskap om språkutvikling

Alle barn utvikler seg i sitt eget tempo, også språklig. Og språkutvikling tar tid. Noen av de språklige funksjonene knyttet til for eksempel pragmatikk mestres ikke før slutten av barnehagetiden (se Roman Jakobson i Høigård, 2013, ss.55-63), mens noen av dem har barnet erfaring med allerede fra spedbarnsalderen (Høigård, 2013, ss.58-60). Susanne trekker frem denne individualiteten når hun forteller om sin erfaring med barnas verbalspråklige utvikling:

“[D]et tar litt lenger tid for en del barn før de prater, men...og det kan det jo også gjøre for de som har foreldre som har flere språk. [...] For det finnes faktisk barn som har norske foreldre som også er... ikke sen med språket, men at det tar tid før de begynner å produsere ordene.” (Susanne)

Begge informantene forteller at foreldrene ofte er bekymret enten for barnets språkutvikling, eller for hvordan de skal kommunisere med barnet, som Mette beskriver her:

“Ofte så får vi spørsmål også fra småbarnsforeldre generelt, norske også, at “nei, men er det på en måte noen vits å sn...fortelle...forklare når vi sier nei til de som er så små?”, for eksempel under ett år da. Men da sier vi, “vet du, det må du nesten gjøre uansett for de tenker, de hører, de oppfatter veldig mye.” (Mette)

Utsagnene viser at informantene har kunnskap om barns språklige normalutvikling og at denne skjer i et tempo som passer barnet. De viser også at de vet at barnet trenger å omgis av språk selv om de ikke har begynt å produsere språk selv enda, for å bygge opp et indre leksikon og et passivt ordforråd (Høigård, 2013, s. 160). Ved å sette ord på handlingene, altså forklare og benevne underveis, vil barnet utvikle et stadig større begrepsapparat (Kibsgaard & Husby, 2009, s.43). Som Mette sier: “Vi ser at før de åpner munnen så har de lært utrolig mye allerede, i hodet.”.

Begge informantene har gjort seg opp tanker om hva som karakteriserer god språkstøtte for barna. Susanne sier blant annet:

“Vi tilbyr jo masse bøker, vi forsøker å ha mye eventyr, vi synger mye...hva heter det da..regler. Det er jo også veldig bra språkmiljø for barna. Så er det jo det der med å være bevisst selv, på sitt språk, at vi prater.”

Hun trekker frem litteratur og sang som gode språkstøttende aktiviteter, og med rette. Gjennom å bli lest for og å kikke i bøker sammen med en mer kompetent språkbeholder vil barnet kunne lære både ord, grammatikk og språkbruk, i tillegg til å få samspillserfaringer som har overføringsverdi til andre sosiale situasjoner senere (blant annet dialogtrening, turtaking og delt fokus), i tråd med Bakhtins dialogisme-filosofi. Sang og musikk har også en bevist positiv effekt på sosiale relasjoner og er en ypperlig måte for små barn å bli en del av et fellesskap uavhengig

av verbalspråklig kompetanse (Kulset, 2018, s.137). Sang er i tillegg en engasjerende måte å leke med ordlyder på - som rim og regler med melodi. I starten er barna kanskje mest opptatt av å høre på og observere, og når de er klar for det vil de prøve seg på å uttale lydene og ordene i sangen og dermed trene opp motorikken som må til for å artikulere språket korrekt. Som Mette sier: “Jeg ser de bruker alle sanser og bare suger til seg den informasjonen de får. Og så plutselig en dag så begynner de å snakke”. Når Susanne snakker om sangstundene med de yngste barna, kommer hun inn på en viktig faktor knyttet til dette:

“Og så er det viktig at, når de er så små, så kan man synge en sang tre ganger. De synes nesten bare det blir mer og mer gøy, tredje, fjerde og femte gangen. Den er akkurat like gøy, om ikke enda bedre femte gangen.”

Jeg forstår Susanne slik at hun opplever at barna synes det er gøy å gjenta favorittsangene og at de viser glede ved gjenkjennelse av det kjente. Dette kan ses i sammenheng med Bengtssons teori om å “vende tilbake” for å prøve å forstå fenomener på en ny måte (Johansson, 2013, s.94). Barnet viser glede ved gjenkjennelse - dette kan handle om trygghet og forutsigbarhet - men det kan også handle om at barnet er dyktig på å stadig oppleve og erfare nye aspekter ved fenomenet, og på den måten utvider sin kunnskap - språklig eller estetisk (Johansson, 2013, s.94). Gjennom å plukke fenomener fra hverandre (dekonstruere dem) kan man få en dypere forståelse både for fenomenets oppbygging, og utvide sin kunnskap om det (Taguchi, i Johansson, 2013, s.94). Poetiske tekster, som sanger, rim og regler, er ofte preget av bokstav- og enderim, samt lek med lyder og rytme, og egner seg derfor godt for språklig dekonstruksjon. Ved å plukke disse tekstene fra hverandre og se på de små elementene de er satt sammen av kan barna la seg fascinere av for eksempel én enkelt lyd, og dermed få øvelse i å artikulere akkurat den lyden (Fodstad, 2018). Susanne gir, ved å innvilge barnas ønske om å synge samme sanger om og om igjen, denne muligheten til utforskning av språklyder, melodi og rytme.

4.1.2. Voksenrollen

“Vi må jo konstant, aktivt lytte og tolke, det er jo ikke noe man bare kan gjøre i samlingsstunden, eller bare i en matsituasjon, men noe som er altså fra du kommer til du...faktisk drar hjem.”

Susanne beskriver et generelt arbeid med språk som ligger som et bakteppe for det andre arbeidet de gjør ved avdelingen. Med “vi” sikter hun til de voksne og har dermed presentert den faktoren som barna er helt prisgitt - de voksne i barnehagen og deres bevissthet rundt språkbruk i hverdagen. Barnehagens arbeid med å tilrettelegge for et godt språkmiljø avhenger av at personalet anerkjenner at språket er, og må være, tilstede i alle situasjoner gjennom hele dagen. Det betyr også at pedagogen må være klar over at selv situasjoner som primært har et annet mål for barna *også* vil gi et språklig utbytte.

Dette er noe begge informantene understreker viktigheten av, både i løpet av intervjuet og i sine oppsummerende tanker på slutten.

“[V]i er veldig flinke å prate med barna [...] Og vi syns jo det er veldig viktig å forklare og snakke hele tida, og kommentere og benevne. Det er kjempeviktig. Og kler vi på ungene så benevner vi bestandig. Og er det noe konflikt, så prøver vi å forklare og...Det er veldig viktig at de lærer om grunnleggende følelser, for da kan de kanskje faktisk forstå litt mer, og begynne å sette seg inn i hverandre sine følelser. Og, ja...så det går jo og snakkes hele tiden da.

[...]

Det er veldig viktig at vi høres! At det ikke bare er stilt!” (*Mette*)

“Så er det jo det der med å være bevisst selv, på sitt språk, at vi prater.

[...]

Det er vi voksne som legger til rette for det...at de faktisk...at det skal være et godt språkmiljø og da må vi...vi kan prate masse. Prate med barna, de har så mye bedre ordforråd..altså, man skal ikke undervurdere ordforrådet til et barn.” (Susanne)

Disse utsagnene tolker jeg dithen at pedagogene har en bevissthet rundt omgivelsenes rolle i barnas språktilegnelse. Husby snakker om at barnet tilegner seg det språket som omgir det - det ambiente språket (Husby, 2018, s.31). Det ambiente språket i barnehagen er i stor grad knyttet til de voksnes språk. Barnas språk vil også påvirke hverandres og er en viktig del av språkmiljøet i gruppen, men det er de voksne som er modellene for det fullverdige språket barna sikter mot å tilegne seg. Særlig viktig er dette dersom barnehagen er barnets primære språkarena for norsk. Utdragene fra intervjuene viser at informantene er opptatt av å styrke barnas språklige innholdskunnskap. Susanne trekker frem viktigheten av at de voksne prater og setter ord på ting (*benevner*). På denne måten sørger hun for å gi barna den begrepsforståelsen og det passive ordforrådet de trenger for selv å kunne uttrykke seg når de er klare for det (mentalt og motorisk). Mette inkluderer aspektet om *sammenheng mellom hendelser* i sin begrunnelse for de voksnes pratende og forklarende praksis (Fodstad, 2018, s.93). Gjennom å forklare årsaker og sammenhenger på denne måten får barnet en kontekstbasert forståelse for begrepenes betydning. Ved å anerkjenne barnets evne til å forstå disse sammenhengene gis barnet i tillegg status som likeverdig subjekt i samspillet og dermed en mulighet til utvikle empati, en styrket selvfølelse og gode sosiale vaner for konstruktive fremtidige relasjoner (Bae, 2016/Kibsgaard, 2018a, ss.20-21).

Det er min erfaring at det i barnehager generelt er et stort fokus på å benevne korrekt og å bruke substantiver og verb heller enn “den” og “slik”. Informantene synes å være, i henhold til rammeplanen for barnehagen, “bevisst på sine roller som språklige forbilder...” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.24). Sett i lys av teori om språkets komponenter (se 2.2.2) så gjør pedagogene noe veldig riktig når de prater mye, forklarer underveis og er opptatt av å bruke korrekt benevning i hverdagslige situasjoner. Dette er også med å gjøre det ambiente språket hørbart (Husby, 2018).

4.1.3. Barnesyn

Når de voksne er så viktige for barnas språklige omgivelser, er det vel så viktig hvilken holdning de voksne har til barna og deres læring. Mette synes å tilpasse språkarbeidet ved avdelingen til den enkelte barnegruppen:

“[D]et varierer jo veldig fra år til år. Hva slags unger vi får og... Så det er ganske variert erfaring, og av og til kan det være det er litt vanskelig å finne riktig måte å jobbe også.

Også om språkprosjektene ved avdelingen er dette gjeldende praksis:

“Og andre året jobbet vi med at vi laget digital bok [...] For da hadde vi mindre unger, det andre året, som på en måte... vi så at det var litt vanskelig å kjøre samme prosjekt som vi hadde hatt året før. For da hadde vi hatt språksterke barn, som var større. Da fikk vi veldig mye ut av det prosjektet, mens året etter så kom det veldig mange små [...] og da tenkte vi “ja, da må tilpasse den aldersgruppen der”, og det nivået som var.”

Her er det tydelig at gruppens sammensetning og barnas forutsetninger er medvirkende faktorer for hvordan personalet velger å legge opp språkarbeidet sitt. Dette er en form for medvirkning, og viser at “et godt språkmiljø” på mange måter er et relativt, eller dynamisk, begrep. Likt alt arbeid i barnehagen vil personalets, og ikke minst barnas, forutsetninger påvirke både hva som *kan* fungere bra, og hva som er behovene for at noe skal bli bra. Som Mette sier vil både alder og språkferdigheter være påvirkende faktorer til hva som kan kalles et “godt” språkmiljø.

I tillegg til å la barnas forutsetninger legge grunnlaget for valg av metode, er det grunnleggende synet på barn og deres kommunikative kompetanse helt avgjørende for hvordan man velger å jobbe med språk i barnehagen. Mette gir uttrykk for sin holdning:

“...så er det veldig viktig å kunne se de små signalene som de sender oss. **De vil fortelle noe**, og det er veldig viktig at vi klarer å oppfatte det.” (*egen utheving*)

Hun viser her et syn på barnet som kompetent og med intensjoner - hun tolker barnets mangfoldige uttrykksmåter som meningsfulle for barnet, og ønsker derfor å forstå disse intensjonene (Sandvik, 2006/Kibsgaard, 2018a). “Barnet er avhengig av et språklig stimulerende miljø, men også et miljø preget av nærhet, varme, forståelse og kjærlighet” (Kibsgaard, 2018a, s.19). For å skape et stimulerende språkmiljø er det, ifølge Sonja Kibsgaard, ikke nok å omgi barnet med sang, musikk, rim, regler, bøker, prat og dialog (altså språk). Barna er også avhengig av et personale som evner å møte barnet på en god måte og se dem med *det gode blikket* (Sandvik, 2006, ss.11-12). Det er det Mette gjør når hun ser barnets handlinger og uttrykk som intensjonelle og meningsfulle (Kibsgaard, 2018a, s.20) og ønsker å oppfatte den intensjonen. Dette handler både om å tolke barnets uttrykk etter beste evne og med en holdning som tillegger barnet kompetanse og subjektivitet, men er også et barnesyn som krever at personalet begrenser ensrettet språklig input til mottakende barn og også sørger for barnets mulighet til aktivt å få produsere output - å uttrykke seg og sin intensjon til en voksen som lytter anerkjennende (Kibsgaard, 2018a, s.21).

Et slikt barnesyn kan ses i sammenheng med et konstruktivistisk læringssyn (Piaget, i Johansson, 2013, ss.97-99). Nyere, mer nyanserte varianter av dette læringssynet vektlegger barnets kompetanse og evne til å mestre og lære. Har man et slikt syn på barn så vil man også involvere dem i læreprosessen som aktive subjekter og la dem “få bidra i egen og andres læring” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.22). For å få til å praktisere et slikt læringssyn må man være bevisst sin maktposisjon som den voksne i relasjonen (Askland, 2011, ss.36-38). De voksne er både fysisk og språklig overlegne barna og sitter altså med en enorm definisjonsmakt (Bae, 1996). For å få medvirke i egne læringsprosesser er barna helt avhengig av at de voksne er bevisst dette, og våger å overlate reell kontroll til barnet, selv om det betyr mindre kontroll for dem selv. De voksne må gi barna rom til å prøve seg frem og anerkjenne at barna kan lære av

egne avgjørelser eller av hverandre - at de er med å skape sin egen kunnskap (Johansson, 2013, ss.88-93).

4.1.4. Språket som kommunikasjon

Kommunikasjon betyr “å dele tanker med andre individer” (Allot, 2018). Dette igjen betyr at kommunikasjon er et sosialt fenomen, brukt med en intensjon om å formidle noe. Susanne trekker frem at de på hennes avdeling bruker mye bøker og eventyrstunder for å tilby barna språklig input. Barna snakker om bøkene med hverandre og de voksne, og historiene blir ofte lekt ut i barnegruppen i sin helhet, eller de inspirerer til fri lek. Bøkene blir en mulighet for barna å aktivt ta i bruk den inputen de har fått gjennom lesestunden, og på den måten ikke bare passivt motta språket som en statisk kunnskap. Dette kan ses i sammenheng både med Bakhtins dialogisme og med et sosiokulturelt læringssyn som begge knytter læring til sosial samhandling (Keenan & Evans, 2009, s.171-176). I språklæringssammenheng kan vi forstå dette slik: for å tilegne seg et språk må man oppleve det og bruke det i sosial samhandling med andre mennesker. Barnet kan være aktivt lyttende og suge til seg kunnskap om språklyder og ord, men for fullt å mestre bruken og produksjonen av språket må barnet verbalt kommunisere med noen. Mette beskriver dette:

“[S]elv om man er liten så går det fremdeles an å lese bøker, bare at du gjør det litt annerledes - du leser ikke selve teksten, men du, ja, du snakker om bilder, reflekterer rundt bilder, og peker på, og benevner ting...”

Det Mette beskriver her er kommunikative rammer preget av en dialogisk lese måte.

Læringsutbyttet av bokopplevelsen er avhengig av at barnet og den voksne har en gjensidig kommunikasjon rundt noe de er sammen om. De har et felles engasjement rettet mot et *noe* - i dette tilfellet boken (Skjervheim/Østrem i Johansson, 2013, s.89). Gjennom rituell formidling av for eksempel pekebøker vil barnet ikke bare lære navnet på objekter, eller få forståelse for preposisjoner, men også lære dialogferdigheter gjennom turveksling, pauser, spørsmål og svar - ferdigheter barnet kan ta i bruk ved senere anledninger.

Jeg observerte selv en slik lesestund ved Mettes avdeling, og den voksnes peking på og benevning av objekter og elementer var nærmest som et rituale. Lesestunden var preget av et felles fokus rundt bokens estetikk og innhold. Mette fortalte at i høst var det mer som en monolog når hun formidlet bøkene for barna, men ved å legge inn pauser og gi barna mulighet til etterhvert å svare og benevne har lesestundene utviklet seg til å bli mer dialogisk, slik Feilberg m.fl. beskriver om dialogisk lesing innenfor kommunikative rammer (1988, ss.86-87). Et slikt dialogisk samspill kan man sørge for ved løsrive seg fra den trykte teksten i boken og invitere barnet til samtale rundt det man ser. På denne måten skaper man rom for barnets språklige utprøving (Krogstad, 2015, s.108), og ved å inkludere barnets interesse og initiativ på denne måten vil hun få en mer meningsfull opplevelse (Høigård, 2006, ss.79-80/ Palludan i Johansson, 2013, s.137). For barna er det dette samspillet, i tillegg til den estetiske opplevelsen og entusiasmen for aktiviteten som er det primære utbyttet - “den språklige gevinsten er sekundær” (Fodstad, 2018, s.102). Man kan også trekke inn barnas egne erfaringer for å knytte bokens tema til deres livsverden (Johansson, 2013, s.136. Dette krever at man har god kjennskap til det enkelte barnet, og interesse for deres liv også utenfor barnehagen.

4.2. Metoder ved avdelingene

4.2.1. Sommerfuglen

Susanne forteller at de på avdelingen bruker mye sang, regler og bøker, men hun gir inntrykk av at det kanskje er litt ubevisst hvorfor dette er gunstig for språkmiljøet. Helhetsinntrykket er at de har lite formelt fokus på språkarbeid ved avdelingen, men at de likevel har en stor bevissthet rundt språkets tilstedeværelse i alle situasjoner.

“Vi jobber ikke mer enn at vi har masse sanger, regler, ramser, men ikke akkurat på barns... vi gjør det kanskje ubevisst”

[...]

“[D]et er jo ikke bare på samlingsstund men også når vi maler og sånn..at språk, tekst og

kommunikasjon ligger jo som et stort hovedfokus.”

En faktor som går igjen ved *Sommerfuglen* er at de ofte deler inn barnegruppen etter alder, slik at barna på 1-2 år har aktiviteter, lek og samling separat fra barna på 2-3år. Dette begrunnes med at begge aldersgruppene har erfaringsmessig stort utbytte av samspill i litt mer skjermede forhold, med barn nær sitt eget utviklingsnivå i både språk og lek. Videre argumenterer Susanne:

“Det er veldig godt for barna å være i litt mindre grupper. [...] Jeg syns at jeg får en helt annen kontakt når vi er litt færre barn... Og er det færre barn, så er det lettere å se dem vi har.

[...]

Og at vi faktisk er nede på gulvet og ikke stresser. Altså, det har noe med språkmiljøet å gjøre det også, altså. Vær nede på gulvet! Ned. Alle barn hoier ikke like høyt som andre, og da må vi passe på å se de barna også. Det finnes noen som er veldig stille, og er ikke vi der nede, så tror jeg det er veldig lett å overse de barna.”

Her peker Susanne på et viktig aspekt i småbarnspedagogikken, nemlig det å være der barna er. For å kunne se, høre og respondere på barnas uttrykk og interesser må man også være i en slik stilling at man får det med seg. I tillegg handler denne fysiske nærheten og tilgjengeligheten om trygghet. Trygghet er et nødvendig grunnlag for å kunne utforske, ta inn omgivelsene og å uttrykke og utfolde seg selv (se Maslows behovspyramide, Gotvassli, 2013, s.153). Ved å dele barnegruppen inn i mindre grupper, og ved å være på gulvet sammen med barna fristiller Susanne seg til å kunne respondere bedre og raskere på barnas kommunikasjon. Selv om hun kanskje ikke har kjennskap til studier som viser at sosial respons er støttende for språkutviklingen (jf. Goldstein, King & West, 2002), så får hun likevel et godt utgangspunkt for dette ved å ha relasjonskompetanse og kunnskap om trygghet og om fysisk og mental tilstedeværelse.

4.2.2. *Marihøna - Babblarna*®

Rammeplanen for barnehagen understreker at personalet skal “stimulere barns verbale og non-verbale kommunikasjon og legge til rette for at alle barn involveres i samspill og i samtaler” (2017, s.24). Ved *Marihøna* bruker de språklæringsverktøyet *Babblarna*® og Mette forklarer noe av årsaken til dette valget slik:

“I utgangspunktet...så kan du jo gjøre det uten *Babblarna* også, men det som er bra med *Babblarna* [...] er at du får en sånn tilknytning til figurene, som du kanskje ikke får på samme måte med vanlige bøker.”

[...]

“Og da føler de kanskje også at de har noe...ja, et sånt fellesskap med alle i gruppen. For kanskje føler de seg litt utenfor, og kanskje snakker de ikke så mye, men da føler de at de er en del av noe felles. Så det hadde vi også... tilfeller der ungene var litt sånn utenfor, følte vi, som kanskje ikke hadde samme språkkompetanse for å være med i leiken. Så da har dem hvertfall noe felles.”

Denne metoden kan, som Mette sier, benyttes med enhver figur eller tematikk. Så lenge det er noe som skaper felles referanser for alle barna så vil det kunne åpne for dialog og samspill rundt denne fellesreferansen. Særlig i møte med barn som har flere ulike språk å forholde seg til, og kanskje også ulike kulturelle referanser enn resten av barna, kan dette være en støttende måte å gi barna et felles utgangspunkt for lek og samspill, som igjen er en god plattform for videre læring. Nora Kulset bruker sang og musikk som eksempel på en slik inngang til vennskap, da totalt uten behov for verbal kommunikasjon (Kulset, 2018). Ved *Marihøna* brukes *Babblarna*® i tillegg til sang og musikk som en slik fellesplattform. Mette understreker at navnene, rent fonologisk, er enkle å uttale og at det dermed er lav terskel for alle barna å mestre og lære disse. Det kan ofte oppleves som et dilemma for barn at for å oppnå sosial aksept må man kunne nok av målspråket for å bli akseptert inn i leken og samspillet. Men for å klare å lære målspråket må man først få bli en del av leken og samspillet (Tabors, i Kulset, 2018, s.135). Dette handler om det Bourdieu kaller *kapital* (Prieur & Sestoft, 2006, ss.87-94). Ved at barna utvikler et felles

språk og felles barnehagekulturelle referanser (*kulturell kapital*) får de også innpass i fellesskapet (*sosial kapital*) (ibid./Kibsgaard & Husby, 2009, ss.34-35).

I tillegg til at Mette ser på *Babblarna*® som en “ganske fengende [...] metode som kan passe alle, og interessere alle” så ser hun på verktøyet som gjennomtenkt:

“[J]eg har sett for meg at det er utviklet av dem som kan det, for de lydene er veldig lettlært, og kanskje de lydene som ungene bruker også - sånn som “Babba” [*navnet på en av Babblarna*], det er jo veldig typisk lyd for små barn.”

Igjen viser hun at småbarnas forutsetninger er en påvirkende faktor for hvordan de velger å jobbe ved avdelingen og at hun har kunnskap om tidlige språkutviklingsfaser. Avdelingen startet å bruke *Babblarna*® for å stimulere språkutviklingen til flerspråklige barn, men har også funnet allmennpedagogisk nytte i utstyret. Mette understreker nytten av et slikt enkelt verktøy som tar for seg ulike språklige komponenter på en gang:

“...de forskjellige temaene som blir tatt opp i de bøkene, for eksempel sånne...preposisjoner da, at du skal finne tingene til den ene figuren - og det er *under* sengen, *oppå* sengen, *under* bordet. Så sånne ledespørsmål da som “hvor er ballen?” [...] Ja, også gjenstander da: Hva er dette? Hvilken farge? Også hus..de har hver sin form, så der og begynner vi jo å lære litt om sånn *rund* og...ja. Og farger, farger sa jeg ja. Hvem sin...?”

Når man jobber med språkmateriell på denne måten kan det anses som formell språklæring. Den norske barnehagen har primært vært preget av uformell språklæring, der den formelle språklæringen ofte forbeholdes barn med språkvansker av ulike slag, eller barn som lærer norsk som andrespråk (Høigård, 2013). Å lære norsk som andrespråk er ikke en relevant problemstilling i denne undersøkelsen. Barna er så unge at de som har et annet morsmål enn norsk likevel lærer norsk i barnehagen i så tidlig alder at norsk for dem blir et simultanspråk som

de utvikler i takt med morsmålet sitt (*samtidig flerspråklighet*) (Høigård, 2013, s.200). Det er likevel fullt mulig å ha et noe mer målrettet språkarbeid i en uformell kontekst med alle barna i barnegruppen, for å ivareta fellesskapsopplevelsen og samtidig gi språklig støtte til de barna som trenger det.

“[D]et er faktisk en sånn tanke vi hadde før, at de som hadde kanskje et barn med spesielle behov og ble sendt på kurs, og så kommer de tilbake og så sier vi at det her kunne jo alle brukt - dette kunne alle voksne lært.” [...] Så ihvertfall når det gjelder den pakken her da, så kan det definitivt brukes på alle sammen, og overalt.”

I en samlingsstund vil språklæringen oppleves som en bieffekt for barnet: de ønsker å lese i boken fordi det er en engasjerende estetisk og sanselig samspillssituasjon (Fodstad, 2018, s.102). Slike samlingsstunder kan likevel fort få et undervisende preg dersom man ikke er bevisst kommunikasjonsformen sin. For at barna skal få et godt språklig utbytte av slike læringsstunder må det kommunikative samspillet være i fokus: “alle barna deltar og er viktige” (Johansson, 2013, s.142). Mette understreker at de ikke leser opp teksten for barna, men forteller og snakker om det de ser i boken, støttet av hjelpespørsmålene som står på baksiden av oppslaget. Hun sier at de yngste barna ikke alltid svarer verbalt på den dialogiske lesingen av bøkene, men at de følger med, sier navnene på figurene, eller peker på gjenstandene som etterspørres. Ved å likevel stille spørsmål og ved å legge inn pauser før man gir barna svaret, vil man invitere barnet til deltakelse på barnets egne premisser. Barnet kan peke eller svare når det selv føler seg klar.

4.3. De yngstes kommunikasjon

Rammeplanen sier at “alle barn skal få delta i aktiviteter som fremmer kommunikasjon og en helhetlig språkutvikling” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.23). Med en helhetlig språkutvikling kan man forstå både innfallsvinklene og metodene man velger for språkstimulerende aktiviteter (sang, musikk, bevegelse, lek og litteratur), eller man kan tolke det som et uttrykk for at språket består av flere former, nemlig verbalspråk og kroppsspråk. Særlig kroppsspråket har mye fokus i småbarnspedagogikken og dette kommer også til syne ved begge avdelingene:

“[N]år vi jobber med de yngste så fokuserer vi jo veldig mye på det kroppslige. Ikke bare verbalspråket...Vi må jo konstant aktivt lytte og tolke...” (*Susanne*)

“Du må være flink på tydelige signaler, fra dem starter i barnehagen. Selv om de ikke snakker verbalt så er det jo veldig mye...ja...det er lyder, det er kroppsspråk...” (*Mette*)

Gunvor Løkken støtter seg til både Merleau-Ponty og Stern når hun argumenterer for at de yngste barnas språk må ses i sammenheng med deres kroppslige kommunikasjon (Løkken, 2015, ss.38-41). Da små barn har en kroppslig måte å forholde seg til verden og å uttrykke seg på må kommunikasjonen til barn i denne aldersgruppen nødvendigvis tillegges stor vekt i samspillet mellom barn og voksne i barnehagen. Bevisstheten rundt de yngste barnas kroppslige væremåte kommer også til uttrykk i hvordan informantene tilrettelegger samlingsstunder med barna.

“Og når vi synger, så er det jo veldig bra å kanskje velge slike sanger som man får med kroppen på.” (*Susanne*)

“Og danse og bevegelse og sånn. Ja, jobbe litt med det da, så det ikke blir bare lesing, men at det også blir noe som de kan være med på fysisk.” (*Mette*)

Samtidig som småbarna er kroppslige både i væremåte og i kommunikasjon er det også på denne tiden barna starter å produsere ord og å ta i bruk verbalspråket sitt for fullt. Når jeg i problemstillingen spør hvilken plass de yngste barnas verbale uttrykk får i barnehagen, så handler det også om hvordan man som voksen møter denne kommunikasjonsformen. Det er en forutsetning at man har en grunnleggende holdning til barnet som kompetent og deres kommunikasjon som intensjonell. Dersom man har et slikt barnesyn så er man nødvendigvis også av den oppfatning at barnets *verbale* lyder er intensjonelle. Da de tidlige verbale lydene ofte kan være vanskelige å gjenkjenne som uttrykk fra voksenspråket er det desto viktigere å se barnets kommunikasjon som en helhet. Kommunikative uttrykk må høres og møtes uansett om

man forstår innholdet i dem eller ikke. Et bekræftende smil eller et oppfølgingsspørsmål vil begge kunne gi barnet en følelse av at det ble hørt og at en sosial utveksling har skjedd. Like fullt bør den voksne tillegge den verbale ytringen vekt og forsøke og tolke den etter beste evne. Peger barnet på en gjenstand eller person mens lyden(e) lages kan det kanskje være et forsøk på å benevne, eller å spørre om benevning. Her vil tonasjon eller kontekst være innvirkende faktorer på hvordan man kan forstå barnet. Sitter barnet og leker for seg selv kan det kanskje være en form for utforsking av lyder hun har hørt eller oppdaget at hun klarer å lage. Dette kan man møte med et smil eller en berøring, eller bare "lagre" til en senere anledning som kunnskap om barnets språklige kompetanse.

5. Oppsummering og avslutning

Hvordan skape et stimulerende språkmiljø for de yngste barna i barnehagen - og hvilken plass får de yngste barnas verbale språkuttrykk?

Som jeg skrev innledningsvis har jeg valgt en metode som jeg ikke forventet skulle gi meg noe fasitsvar på problemstillingen min - det jeg ønsket var en dypere forståelse for og innsikt i hvordan barnehagen *kan* jobbe med de yngste barnas språkmiljø. Funnene mine viser to ganske ulike tilnærminger, men det synes ikke å handle om at informantene har ulik holdning til eller kunnskap om barnas språklige uttrykk. Det er for eksempel vanskelig å slå fast om *Marihønas* bruk av *Babblarna*® har gjort dem noe mer bevisst det verbalspråklige arbeidet enn *Sommerfuglens* personale, eller om *Marihøna* har valgt å jobbe med dette fordi de allerede hadde fokus på språk og ønsket et verktøy i arbeidet. Hovedforskjellen mellom de to avdelingene i undersøkelsen synes å være det formelle fokuset på språkarbeid i barnehagen. Den ene jobber målrettet og fokusert med språk i både formelle og uformelle settinger i hverdagen, mens den andre stimulerer språket uformelt og tidvis ubevisst gjennom de daglige aktivitetene i barnehagen. Begge pedagogene virker fornøyd med sin måte å jobbe på og ingen av dem har fortalt om store språklige utfordringer hos barna i gruppen.

De yngste barnas kommunikasjon er både kroppslig og språklig. Det er derfor avgjørende at de voksne fra dag én i barnehagen støtter barnas språkutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.23) ved å tilby et rikt språk og ordforråd, samt lek med lyder og prosodi slik at barnets indre leksikon (Høigård, 2013, s.160) vokser i takt med de andre barnas. Funnene fra undersøkelsen viser at begge informantene er bevisst denne rollen som språkmodell. De har også kunnskap om at de yngste barna kommuniserer på en svært kroppslig måte som krever voksnes tolkning og anerkjennelse. Funnene sier lite om hvordan de voksne konkret svarer barnets verbale utsagn og uttrykk. Det fremkommer likevel at det prates mye i alle situasjoner og at det leses mye ved begge avdelinger. Dersom de voksne da er bevisst på at det ikke skal være preget av begrensende enveiskommunikasjon fra den voksne til barnet (Johansson, 2013, ss.142-150), men at de to har et kommunikativt, dialogisk samspill med hverandre, så kan man anta at barnas verbale uttrykk blir møtt med respons i en tilfredsstillende grad.

Dette prosjektet har gitt meg innsikt i forskningsprosesser og feller man kan gå i, ikke minst angående det å stille de rette spørsmålene for å finne svar på det man lurer på. Min opprinnelige problemstilling var: *Hvordan møtes de yngste barnas tidlige verbale språkuttrykk?* Denne ble omgjort underveis i prosessen, delvis som følge av mangelfull data etter innsamling. Funnene jeg gjorde var likevel med å gi meg en mer nyansert forståelse for språkarbeid i barnehagen, og i hvilken grad kunnskap og bevissthet rundt barns språk og språkutvikling kan være med å påvirke hvordan man velger å tilrettelegge språkmiljøet.

Min opprinnelige problemstilling står igjen som et spørsmål for senere, mer omfattende studier, og er et jeg fremdeles er nysgjerrig på. Jeg tar med meg den nysgjerrigheten når jeg selv skal ut i barnehagen som pedagog. De yngste barnas kommunikasjon er multimodal og må ses og tolkes som en helhet, men det verbale språket er også en del av denne multimodaliteten, og fortjener derfor også å bli anerkjent.

“Et godt språkmiljø er et miljø der hvert enkelt barn - uansett alder - blir sett, møtt, hørt og forstått!” (Høigård, 2013, s.238).

Takk!

Jeg vil benytte anledningen til å takke informantene og deres barnehager for at de tok i mot meg og delte sine erfaringer med meg på en så åpen måte. I tillegg vil jeg takke veilederne mine ved Dronning Mauds Minne Høgskole for gode råd, innspill og faglig diskusjon underveis i prosessen. Til slutt må jeg takke NTNUs institutt for språk og litteratur, samt DMMHs fordypning “De yngste” for at de har inspirert min interesse og nysgjerrighet for språk og språkutvikling hos barn.

Litteratur

- Allott, N. (2018). Kommunikasjon. I *Store norske leksikon*. Hentet 30. april 2018 fra <https://snl.no/kommunikasjon>
- Askland, L. (2011). *Kontakt med barn*. (2.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bae, B. (1996). Voksnes definisjonsmakt og barns selvopplevelse. ss.145-165. I B. Bae. (1996). *Det interessante i det alminnelige*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Bae, B. (2016). Å se barn som subjekt - noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehagen. Sist oppdatert 08.07.2016. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/a-se-barn-som-subjekt--noen-konsekvenser/id440489/>
- Bergsland, M.D. & Jæger, H. (Red.). (2014). *Bacheloroppgaven i barnehagelærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Dalland, O. (2012). *Metode- og oppgaveskriving*. (5.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Feilberg, J., Hagtvet, B., Smith, L., Martinsen, H., Gram Simonsen, H., Mjaavatn, P.E. & von Tetzchner, S. (1988). *Barns språk*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag A/S.
- Fodstad, C.D. (2018). Tre litterære sjangre: Hvordan styrker poetiske tekster, eventyr og bildebøker barns språk? I S. Kibsgaard (Red.). (2018). *Veier til språk i barnehagen*. (ss.90-102). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gjems, L. (2011). Læring i samtaler og samhandling mellom voksne og barn i barnehagen. I V. Glaser, K.H. Moen, S. Mørreaunet & F. Søbstad (red.). (2011). *Barnehagens grunnsteiner. Formålet med barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Goldstein, M.H., King, A.P. & West, M.J. (2003). *Social interaction shapes babbling: Testing parallels between birdsong and speech*. National Academy of Science. Hentet fra: <https://doi.org/10.1073/pnas.1332441100>
- Gotvassli, K. (2011). *Boka om ledelse i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Haugen, S. (2015). Barnehagen - arena for små barns opplevelse av mestring og glede

- over livet. I S. Haugen, G. Løkken & M. Røthle (Red.). *Småbarnspedagogikk. Fenomenologiske og estetiske tilnærminger*. (ss.49-68). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Husby, O. A. (2018). Tidlig språklæring - førstespråk og andrespråk. I S. Kibsgaard (red.). (2018). *Veier til språk i barnehagen*. (ss.30-45). Oslo: Universitetsforlaget.
- Høigård, A. (2013). *Barns språkutvikling. Muntlig og skriftlig*. (3.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, A, Tufte, P.A. & Christoffersen L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (5. utg.) Oslo: Abstrakt forlag.
- Johansson, E. (2013). *Små barns læring. Møter mellom barn og voksne i barnehagen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Keenan, T. & Evans, S. (2009). *Introduction to child development*. (2.utg.). London: SAGE Publications Ltd.
- Kibsgaard, S. & Husby, O. (2009). *Norsk som andrespråk*. (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kibsgaard, S. (2018a). Språktilegnelse og kjærlighet. I S. Kibsgaard (Red.). (2018). *Veier til språk i barnehagen*. (ss.19-29). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kibsgaard, S. (2018b). Språklige læringsprosesser i barnehagen. I S. Kibsgaard (Red.). (2018). *Veier til språk i barnehagen*. (ss.46-62). Oslo: Universitetsforlaget.
- Krogstad, A. (2015). De yngste barnas språk. I S. Haugen, G. Løkken & M. Røthle (red.). *Småbarnspedagogikk. Fenomenologiske og estetiske tilnærminger*. (ss.102-118). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Tid for lek og læring - bedre innhold i barnehagen*. (Meld. St. 19 2015–2016). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20152016/id2479078/>
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Rammeplan for barnehagen. Innhold og oppgaver*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/>

- Kulset, N. (2018). Språk via sang. I S. Kibsgaard (Red.). (2018). *Veier til språk i barnehagen*. (ss.134-146). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2. utg.) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Løkken, G. (2004). *Toddlerkultur*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Løkken, G. (2015). Toddleren som kroppssubjekt. I S. Haugen, G. Løkken & M. Röhle (Red.). *Småbarnspedagogikk. Fenomenologiske og estetiske tilnærminger*. (ss.31-45). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Personopplysningsloven. (2000). Lov om behandling av personopplysninger m.v. av 14.april 2000 nr.31. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2000-04-14-31>
- Prieur, A. & Sestoft, C. (2006). *Pierre Bourdieu. En introduksjon*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Ryen, E. (2005). Fremmedspråksinnlæring. I K.E. Kristoffersen, H.G. Simonsen & A. Sveen (Red.). (2005). *Språk. En grunnbok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sandvik, N. (2006). *Temahefte om de minste barna i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/red/2006/0107/ddd/pdfv/287768-temahefte_om_de_minste_barna_i_barnehagen1.pdf
- Simonsen, H.G., Kjøl, G. & Faarlund, J.T. (2018). Språk. I *Store norske leksikon*. Hentet 27. april 2018 fra <https://snl.no/spr%C3%A5k>
- Sveen, A. (2005). Avslutning. I K.E. Kristoffersen, H.G. Simonsen & A. Sveen (Red.). (2005). *Språk. En grunnbok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Thaagard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse*. (4.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tranøy, K.E.. (2012). Empirisk. I *Store norske leksikon*. Hentet 30. april 2018 fra <https://snl.no/empirisk>

Vedlegg A

Informasjonsskriv til informanten

Vi har vært i kontakt og snakket om din deltakelse i mitt bachelorprosjekt om ”babling”. Jeg er svært glad for at du ønsker å bidra fordi dine tanker og barnehagens arbeid rundt temaet er av stor interesse for meg. Målet med bacheloroppgaven er å belyse ulike måter man kan arbeide med språkstimuli for de yngste barna, som fremdeles befinner seg i en førverbal eller tidlig verbal språkutviklingsfase. Jeg ønsker derfor å få høre dine tanker og erfaringer med hvordan denne barnehagen arbeider med akkurat dette. Mine veiledere i prosjektet er Jon Olaf Berg og Ulla-Britt Ertsås ved Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning. Problemstillingen er: ”Hvordan møtes de yngste barnas språkuttrykk i form av vokalisering/babling?”. Denne er under bearbeiding og det kan bli mindre justeringer underveis.

De empiriske undersøkelsene dreier seg om observasjon av samlingsstund og/eller hverdagssituasjon ved småbarnsavdeling, samt intervju med pedagogisk leder/barnehagelærer. Intervjuet vil ta ca. 60 minutter. Jeg vil utføre undersøkelsene i to ulike barnehager. Jeg ønsker altså å bruke en kvalitativ tilnæringsmåte som gir meg mulighet til å gå i dybden og å få frem hvordan de ulike barnehagene arbeider med et stimulerende språkmiljø for de aller minste barna. Jeg ønsker å ta opp våre samtaler på en lydopptaker fordi dette vil være en god støtte under analysearbeidet. Alle opplysninger om deg vil oppbevares konfidensielt under prosjektperioden og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i det publiserte materialet. Lydopptak slettes senest 31.mai 2018.

Prosjektet skal være ferdig 3.mai 2018. Det er frivillig å delta, og du kan når som helst trekke deg fra prosjektet uten å måtte begrunne det.

Jeg ser frem mot et godt samarbeid! Ta kontakt ved spørsmål og kommentarer.

Hilsen

Runa Eide Hodneland

Når vi møtes, og før vi starter intervjuet, vil jeg sikre at vi begge er klare over ditt samtykke. Da kan vi bruke slippen her:

Samtykke

Jeg er informert om hvordan data vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med forskningsetiske retningslinjer. Jeg har mottatt skriftlig informasjon og er villig til å delta i studien.

Dato _____

Dato _____

Signatur, deltaker i studien

Signatur, bachelorkandidaten

Vedlegg B

Intervjuguide

*Sommerfuglen***Praktisk/Innledende**

1. Kan du kort fortelle om din bakgrunn?
2. Kan du fortelle litt om avdelingen og barna?
3. Har barnehagen noen spesielle fokusområder eller visjoner?

Generelt om språkmiljø

1. Kan du fortelle litt hvordan dere tenker om og jobber med språkmiljø generelt på avdelingen?
 - Spesielle fokusområder, aktiviteter, mål? Flerspråklige barn?
 - Hva mener du er viktig for språkutviklingen til de yngste barna?

Spesifikt arbeid

1. **De aller yngste**
 - Har dere noe målfestet og/eller strukturert pedagogisk arbeid knyttet til språkutvikling for de yngste barna/barna som er på et tidlig språkutviklingsstadium?
 - Dere har gjennom hele året svært unge barn i barnegruppen. Hvordan påvirker dette måten dere tilrettelegger språkmiljøet på avdelingen, mener du?
2. Noe du har lyst til å tilføye eller fortelle om?

Vedlegg C

Intervjuguide

*Marihøna***Praktisk/Innledende**

1. Kan du kort fortelle om din bakgrunn?
2. Kan du fortelle litt om avdelingen og barna?
3. Har barnehagen noen spesielle fokusområder eller visjoner?

Generelt om språkmiljø

1. Kan du fortelle litt hvordan dere tenker om og jobber med språkmiljø generelt på avdelingen?
 - Spesielle fokusområder, aktiviteter, mål?
 - Hva mener du er viktig for språkutviklingen til de yngste barna?

Spesifikt arbeid

1. **De aller yngste**
 - Har dere noe målfestet, strukturert pedagogisk arbeid knyttet til språkutvikling for de yngste barna/barna som er på et tidlig språkutviklingsstadium?
2. **“Babblarna”**
 - Hvordan kom dere over verktøyet “Babblarna”?
 - Fortell litt om hvordan dere jobber med verktøyet?
 - Hvor mye plass “tar det” i arbeidet deres med språkmiljø?
 - Hvordan passer verktøyet for de litt mer viderkomne/eldre barna?
 - Hva er erfaringene dine med denne måten å jobbe med språkutvikling på?
 - Hvordan opplever du at barnas utbytte av verktøyet er? De flerspråklige barna?
3. Noe du har lyst til å tilføye eller fortelle om?