

Språklæring i uterommet

Hvilke aktiviteter igangsettes av pedagoger i uterommet for å styrke barns språklæring?

Stine Strand Båtvik

[Kandidatnummer: 713]

Bacheloroppgaven

[BHBAC3970]

Trondheim, april 2021

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

Forord

Denne bacheloroppgaven er skrevet som en avslutning av min utdannelse ved Dronning Mauds Minne Høyskole for barnehagelærere. I arbeidet med denne oppgaven har jeg fått kunnskap om og mulighet til å fordype meg i et tema jeg synes er veldig interessant. I mitt arbeid med denne oppgaven har jeg tilegnet meg verdifull kompetanse som vil være en god ressurs for videre arbeidsliv.

Jeg ønsker å takke mine veiledere Sissel Dahlen Fjæran og Marit Semundseth som har vært gode støttespillere og bidratt med gode faglige tilbakemeldinger. Videre vil jeg takke alle ansatte, barn og foreldre i praksisbarnehagen min som har deltatt i studien. Jeg setter stor pris på at dere ønsket å dele deres hverdag i uterommet med meg. Jeg vil også takke alle mine gode medstudenter som har bidratt med gode og faglige samtaler i skriveprosessen. Tusen takk til alle som har lest og bidratt med gode ord underveis i prosessen!

Tusen Takk

Stine Strand Båtvik, Trondheim april 2021

Innholdsfortegnelse

Forord	2
1.0 Innledning.....	4
2.0 Begrepsavklaring.....	5
2.1 Uterommet	5
2.2 Uformell og formell språklæring	6
2.3 Cummins kvadrantmodell	6
2.4 Personalets rolle.....	7
3.0 Teori	7
3.1 Sosiokulturelt lærings syn.....	7
3.2 Fruktbare aktiviteter for barns språklæring	8
3.2.1 Gode samtaler	8
3.2.2 Spørsmålstyper.....	9
3.2.3 Sang	9
3.2.4 Fortelling.....	10
3.2.5 Høytlesning.....	11
3.2.6 Lek	13
3.2.7 Regellek	13
3.2.8 Rollelek.....	14
4.0 Metode	15
4.1 Valg av metode	15
4.2 Adgang til felten	15
4.3 Analysearbeid.....	16
4.4 Generelt om observasjon	17
4.5 Vurdering av metode	18
4.6 Metodekritikk.....	19
4.7 Personvern og etiske retningslinjer	20
5.0 Funn, analyse og drøfting	21
5.1 Ulike fortellinger i uterommet	21
5.2 Lek i uterommet	24
5.3 Dramatisering i uterommet.....	27
5.4 Sang i uterommet	28
5.5 Formelle og uformelle samtaler	29
6.0 Avslutning.....	30
7.0 Litteraturliste	31
8.0 Vedlegg	34
Vedlegg A	34
Vedlegg B	37

<i>Vedlegg C</i>	38
<i>Vedlegg D</i>	38
<i>Vedlegg E</i>	39
<i>Vedlegg F</i>	40
<i>Vedlegg G</i>	40
<i>Vedlegg H</i>	41
<i>Vedlegg I</i>	41
<i>Vedlegg J</i>	43
<i>Vedlegg K</i>	43

1.0 Innledning

I denne bacheloroppgaven er det overordnede temaet hvordan pedagoger tilrettelegger for språklæring i uterommet. Gjennom min praksisperiode i høsten 2020 var dette et tema som fattet min interesse. I løpet av min praksisperiode fikk jeg gode erfaringer med hvordan vi kan jobbe for at uterommet skal bli en god læringsarena. Jeg hadde praksis i en friluftsbarnehage der vi tilbragte mye tid utendørs.

Rammeplanen for barnehagen viser til at personalet skal tilrettelegge for mangfoldige naturopplevelser og bruke naturen som arena for lek, undring, utforskning og læring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.41). I stortingsmelding nr. 23 er det lagt frem en studie gjort i ti land som viser at barns språk ble særlig styrket når det ble tilrettelagt for at barn fikk leke og velge aktiviteter selv, og når tilbudet inkluderte aktiviteter der barna var i samspill med voksne (Det kongelig kunnskapsdepartement, 2008, s.17). Stortingsmelding nr.23 legger dermed frem at den tidlige språkstimuleringen bør konsentreres om å gi et rikt språkmiljø med tilgang til lek, aktiviteter, bøker og samtale (Det kongelig kunnskapsdepartement, 2008, s.17).

Rammeplanen legger frem at personalet i barnehagen skal legge til rette for at alle barn involveres i samspill og samtaler (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.19), og sørge for å skape et variert språkmiljø der barna får mulighet til å oppleve glede ved bruk av språk og kommunisere med andre (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.36). Med grunnlag i mine observasjoner fra endrings-og-utviklingsarbeidet og min interesse for uterommet og språklæring, ønsker jeg derfor å se på hvordan personalet rent konkret kan igangsette

aktiviteter i uterommet for å styrke språklæringen. Jeg endte derfor opp med problemstillingen:

Hvilke aktiviteter igangsettes av pedagoger i uterommet for å styrke barns språklæring?

Forskningen ble gjennomført i en enkelt barnehage, og må derfor ikke forstås som en fremstilling av hvordan barnehager generelt igangsetter aktiviteter i uterommet for å styrke barns språklæring. Allikevel kan det tenkes at funnene fra praksisbarnehagen kan gi et innblikk i hvordan man kan jobbe med dette tema i andre barnehager. I innsamlingen min har jeg observert aktiviteter ledet av personalet, som besto av meg som student, pedagogisk leder, fagarbeider og lærling. For å gjøre oppgaven mer ryddig har jeg valgt å ikke gå inn på hvem som har ledet de ulike aktivitetene, men heller brukt pedagog som et fellesbegrep.

I kapittel 2 legger jeg frem min tolkning av relevante begreper brukt i oppgaven. I kapittel 3 presenteres teorien jeg har valgt å belyse. Teorien legger vekt på tema utarbeidet fra funnene mine og belyser et sosiokulturelt læringssyn og tar for seg noen av de mest fruktbare aktivitetene for barns språklæring som er: gode samtaler, sang, fortelling, høytlesning og lek. Kapittel 4 tar for seg de metodiske valgene jeg har gjort i oppgaven. Der redegjør jeg for valg av metode, adgang til felten og analyse av datamaterialet, i tillegg til at jeg presenterer observasjons metode. Til slutt legger jeg frem personvern og etiske retningslinjer som jeg har forholdt meg til under forskningen. I kapittel 5 presenterer jeg funn, analyse og drøfting. I kapittel 6 legges oppgavens avslutning frem med en kort oppsummering samt min konklusjon på problemstillingen.

2.0 Begrepsavklaring

2.1 Uterommet

Uterommet i min bachelor er ment til å dekke alle typer uterom som barnehagen har tilgang til. Hagen & Sæther legger frem at det er avgjørende for den innholdsmessige kvaliteten at utetiden vies den samme faglige forankringen som det pedagogiske arbeidet som planlegges og gjennomføres inne i barnehagen (2014, s.22). I Norden brukes mye av tiden i barnehagen ute (Hagen & Sæther, 2014, s.13). Derfor er det viktig at det blir tilrettelagt for et godt språkmiljø i uterommet, spesielt da mange barnehager betrakter språklige aktiviteter som inneaktiviteter (Olsen & Bratland, 2014, s.129).

2.2 Uformell og formell språklæring

Formelle læringsaktiviteter er planlagt og ledet av personalet, mens uformelle læringssituasjoner er mer knyttet til her-og-nå-situasjoner i hverdagen. Det er ikke hensiktsmessig å trekke et klart skille mellom disse to, da begge to har pedagogisk hensikt (Høigård, 2013, s.212). I uformelle samtaler som oppstår i barnehagen kan partene snakke sammen mens de gjør noe, og samtalen kan enten dreie seg om det de gjør eller noe helt annet (Gjems, 2011, s. 43). Barns aktive språklige deltakelse i samtale med personalet representerer et sentralt grunnlag for å støtte og stimulere barnas språklæring (Gjems, 2011, s.46). Med formell språklæring tar jeg sikte på språkarbeid hvor personalet setter av tid til at barna kan få anledning til å bruke språk (Høigård, 2013, s.214).

Alstad opererer med begrepene direkte- og indirekte intervensjon. Direkte intervensjon handler om forhåndsbestemt spesifisering av hvilke språkferdigheter barnet skal lære, og når de skal lære det (Alstad, 2016, s.36). Indirekte intervensjon innebærer å tilrettelegge forholdene slik at barna kan lære gjennom å bruke språket (Alstad, 2016, s.36). Hele barnehagedagen er egnet for språklig samspill mellom personalet og barna (Gjems, 2017, s.42). Store deler av barnehagedagen består av de ikke-planlagte samtaler mellom barnehagepersonalet og barna (Gjems, 2017, s.51). Samtaler med barn er viktig for å oppmuntre dem til å bruke språket aktivt (Gjems, 2017, s.55).

2.3 Cummins kvadrantmodell

Kvadrantmodellen gir en beskrivelse av hvordan ulike kognitive vanskegrader og ulike grader av kontekstuell støtte stiller forskjellig krav til barnas språkferdigheter (Alstad, 2016, s.41). Cummins skiller mellom kognisjon og kontekstualiseringgrad som to ulike dimensjoner som påvirker hvilke språkferdigheter som kreves for å mestre oppgaven. Den ene dimensjonen handler om kontekstuelle faktorer som har med hvilken støtte som gis i læringssituasjonen (Alstad, 2016, s.40). Har man stor grad av visuelle hjelpemidler og konkrete gjenstander bruker man kontekstavhengig språkbruk. Har man derimot lite kontekstuell støtte får man mer situasjonsuavhengig språkbruk (Alstad, 2016, s.41). Da må barna desentrere språket sitt, som vil si å ta andres perspektiv og ta hensyn til at de ikke sitter på samme informasjon som en selv (Alfheim & Fodstad, 2014, s.87).

Den andre dimensjonen relateres til aktivitetens kognitive kompleksitet (Alstad, 2016, s.41). Jo vanskeligere aktiviteten er, der barna må bruke tolkning og analyse, desto mer krevende vil også språkbruken bli. Motsatt vil mindre komplekse aktiviteter som er mer automatiserte, repeterende og har bakgrunn i noe kjent være mindre kognitivt krevende (Alstad, 2016, s.41).

2.4 Personalets rolle

Det er viktig at personalet i barnehagen er kjent med ulike mønstre for språkutvikling og kjent med hva ulike barn forstår og mestrer. Dette vil være et nødvendig utgangspunkt for å støtte barna i å forstå hva som formidles til dem (Gjems, 2017, s.41). Barna vil lære både grammatikk og ord når de deltar i språklig samspill med de voksne (Gjems, 2017, s.42). Derfor vil det være viktig at personalet snakker tydelig, stiller spørsmål, lytter og responderer etter barnas mestringsnivå. Barna er avhengig av trygge og varme relasjoner til de voksne i både barnehagen og hjemmet for å få en god språklæring (Gjems, 2017, s.43). Ifølge Alstad kan alle former for invitasjoner fra personalet til barn om å bruke språk engasjere barna til å bruke språk, lære ord og begreper og få nye kunnskaper (2016, s.425-426).

3.0 Teori

3.1 Sosiokulturelt læringssyn

Oppgaven min hviler på et sosiokulturelt perspektiv på språklæring. Et sosiokulturelt læringssyn legger vekt på at læring skjer gjennom bruk av språk og deltakelse i sosial praksis og betydningen av sosiale rammer rundt våre handlinger. (Berg & Bjørgen, 2018, s.64-65). Den sosiokulturelle tradisjonen etter Vygotskij med vekt på den nærmeste utviklingssonen har vært sentral i moderne pedagogisk orientert utvikling (Grøver, 2018, s.35). Den nærmeste utviklingssonen kjennetegnes av gradvis overføring av språklig kompetanse til barnet, slik at denne kompetansen samtalepartnerne i utgangspunkt ivaretar som felleskap, gradvis nedfeller seg som individuell kompetanse hos barnet (Grøver, 2018, s.35).

Man må delta i sosiale felleskap basert på samvær og dialogspill for at språk skal læres og utvikles (Semundseth & Alfheim, 2018, s.12). Sosialt samspill kan både være ledet av personalet, men også oppstå uten at personalet har lagt planer for hvordan det skal foregå (Semundseth & Alfheim, 2018, s.12). Barnas språklæring vil dermed skje både gjennom

planlagte aktiviteter som barna må delta i, og hverdagslige situasjoner som for eksempel lek og hverdagssamtaler (Semundseth, 2018, s.12).

3.2 Fruktbare aktiviteter for barns språklæring

Ifølge Høigård så er det fem aktiviteter som er særlig fruktbare for barns språkutvikling. Disse aktivitetene er:

1. gode samtaler
2. rim, regler, dikt og sang
3. Fortelling
4. Høytlesning
5. utforskning av skriftspråket (Kunnskapsdepartementet, 2009, s.25).

I lys av min problemstilling og mine funn i observasjonsmaterialet vil jeg belyse de fire første punktene som anses som særlig fruktbare for barns språkutvikling.

3.2.1 Gode samtaler

Den gode samtalen er viktig for barna da de får ord og begreper som hjelper dem med å forstå sin egen tilværelse (Høigård, 2013, s.233). De ansatte i barnehagen må være oppmerksomme på hva barna er interesserte i og legge til rette for samtaler om dette, samtidig som de må være bevisst sitt eget språk (Høigård, 2013, s.234). Når personalet stiller spørsmål, blir barna invitert med inn i samtalen, da må den voksne være oppmerksom på å ta imot innholdet i det barnet vil formidle (Kunnskapsdepartementet, 2009, s.25). Dette vil være den beste måten å stimulere språkutviklingen på ifølge Høigård (Kunnskapsdepartementet, 2009, s.25).

Språklige interaksjoner i barnehagen der personalet inviterer barna til å utdype og forlenge et tema de er opptatt av, kan engasjere barna i stor grad og kan lede til samtaler som er kognitivt utfordrende fordi barna vil være avhengig av å finne ord som dekker det de ønsker å dele (Gjems, 2018, s.44).

Ved at de voksne setter navn på det barna erfarer og er opptatt av så spiller de voksne en sentral rolle for barnas begrepsutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2009, s.51). I samtalen må barna og de voksne bidra til samtalen. Dette kan gjøres ved å bruke innføringsreplikker, som vil si å innføre et emne, tilknytningsreplikker som handler om å knytte sine replikker til det den andre sier eller videreføringsreplikker som man bruker for å videreføre emne (Høigård,

2013, s.68). Det vil være et godt utgangspunkt å samtale om noe barna har opplevd, da dette er et tema som opptar mange barn (Gjems, 2017, s.55). Derfor vil samtalen være viktig for å aktivt oppmuntre barna til å bruke språket sitt.

3.2.2 Spørsmålstyper

Personalet må være bevisst hva slags spørsmål de bruker i samtaler med barn. Voksnes spørsmål spiller en avgjørende rolle når det gjelder å få barn til å bruke språket sitt (Semundseth, 2018, s.21). Barna bør bli stilt spørsmål der de blir oppfordret til å svare, forklare og fortelle fordi dette vil bidra til å styrke språket (Semundseth, 2018, s.21).

Åpne spørsmål fører gjerne samtalen videre, da de ikke har noen svar som er bestemt på forhånd, og barna vil da få muligheten til å komme med sine synspunkter (Kunnskapsdepartementet, 2009, s.27). Ved bruk av åpne spørsmål inviterer man samtalepartneren til å formulere seg språklig på en langt mer utførlig måte (Høigård, 2013, s.78). Den beste støtten en voksen kan gi i utvikling av samtaleferdighet er å bruke åpne og reelle spørsmål og vise tydelig interesse for barnas svar (Høigård, 2013, s.78).

Bruker personalet lukkede spørsmål som gir svar som nei, ja eller vet ikke kan dette sette en stopp for samtalen (Kunnskapsdepartementet, 2009, s.27). Allikevel kan lukkede spørsmål fint brukes til å åpne en samtale som etablerer et bånd mellom samtaleemnet og barna (Kunnskapsdepartementet, 2009, s.27). Lukkede spørsmål stiller langt lavere krav til barnets språklige ferdigheter, den språklige utfordringen kan altså bli for liten om den voksne bruker ja-nei-spørsmål. Her blir igjen Cummins kvadrantmodell en viktig faktor. Ved åpne spørsmål blir samtalen mer kognitivt krevende og barna må klare seg uten noe særlig kontekstuell støtte, mens i lukkede spørsmål vil det være mindre kognitivt krevende å delta og de får også mer kontekstuell støtte.

3.2.3 Sang

Barn har stor glede av sang og de får verdifull teksterfaring ved at de voksne tilrettelegger for sang og synger sammen med barna (Høigård, 2013, s.187). Språk og musikk bruker samme nettverk i hjernen (Kibsgaard, 2018, s.54). Når barna synger, hopper og danser så henger bevegelser og lyder organisk sammen med åndedrettet (Sæther, 2014, s.94). Grunnlaget for språk ligger i det musiske, og i språklige aktiviteter kan de musiske elementene rim, klang,

rytme og gjentakelse være til stede. Disse er knyttet til språkets uttrykkside (Høigård, 2013, s.232). Uttrykksiden av språket er det vi hører når et ord sies (Høigård, 2013, s.158).

Når barn er med og synger blir de lett fenget og de trenger heller ikke å ha kommet langt i språkutviklingen for å delta. Ved å synge sanger med fortellende innhold kan barna fortelle mye lengre tekster enn de kanskje kan snakke, på denne måten kan det musiske være en snarvei til språk (Høigård, 2013, s.233). Sangene kan ha fasinende innhold, og barna kan lære mye av faktaene knyttet til språkets innholdsside, altså hva ordet betyr (Høigård, 2013, s.158) gjennom å synge, selv om det først og fremst er lydene og rytmene i sangen som fasinere (Kunnskapsdepartementet, 2009, s.29).

Denne lekende utforskningen av språket er en viktig funksjon i utviklingen av en metaspråklig bevissthet. Det at barna blir bevisste på at språk ikke bare handler om selve innholdet, men også hvordan det er bygd opp av lyder og ord (Kunnskapsdepartementet, 2009, s.31). Bevisstheten om lydsiden av språket er en avgjørende faktor for barna som skal løse skriftkoden og lære sammenhengen mellom bokstaver og språklyder (Kunnskapsdepartementet, 2009, s.32).

2.3.4 Fortelling

Ordet fortelling brukes i to betydninger, teksttypen fortelling og språkhandlingen å fortelle. Barn tar i bruk å fortelle lenge før de mestrer fortellingssjangeren (Høigård, 2013, s.181). Fortellingen er en viktig sjanger som vi kan finne i både bøker og eventyr, men også i våre egne erfaringer (Kunnskapsdepartementet, 2009, s.35). En fortelling handler om hendelser som følger hverandre i tid og det er avstand i tid mellom fortellingstidspunktet, og de handlingene det fortelles om. En fortelling vil i hovedsak bestå av en åpning, en midtdel og en slutt. Gjennom fortelling bearbeider vi erfaringer og ordner opplevelser og inntrykk til et sammenhengende hele som gjør at vi får en bedre oversikt over tilværelsen (Høigård, 2013, s.181-184).

Adjektivfortelling er en gøy og kreativ måte å bli kjent med teksttypen fortelling. Da kan barna både lære seg nye ord og begreper, samtidig få en innføring i hva et adjektiv er for noe. Et adjektiv sier noe om, eller beskriver et substantiv (Munch, 2018, s.139). Adjektiv er en del av den morfologiske utviklinga, og omhandler hvordan barn gradvis oppdager systemer for

hvordan ordene i språket er bygd opp og hvordan man bruker denne kunnskapen (Høigård, 2013, s.136).

Man kan bruke tegning som støtte til fortelling. Når man illustrerer en fortelling, må både barna og pedagogen ha blikket rettet mot illustrasjonsmaterialet (Høigård, 2013, s.235). Ved å bruke tale for å forklare illustrasjonene blir sammenhengen mellom dem forståelig og synlig (Semundseth, 2018, s.122). Ved å tegne kan man bidra til at barn får innblikk i metaforer. En metafor er en sammenligning uten å bruke et sammenligningsord, forutsetningen er at det må finnes en likhet (Høigård, 2013, s.171).

Fortelling er viktig for språket, og personalet må oppmuntre barna til å fortelle selv, enten de dikter opp noe eller forteller noe de har opplevd (Kunnskapsdepartementet, 2009, s.35). Det er viktig at personalet setter av tid til slike aktiviteter, og at man gjerne har det i strukturerte situasjoner, for eksempel en gruppesamling (Kunnskapsdepartementet, 2009, s.37). Barn bruker gjerne det som kalles refererende fortellinger om noe de selv har opplevd. Den kjennetegnes av at det ikke er noen særlig igangsetter, ingen komplikasjon og ingen løsning. Den henger kun sammen av tidsforløpet og avsluttes gjerne når fortelleren ikke orker å fortelle mer eller tidssekvensen er slutt. Denne fortellingstypen gjør det mulig for barna å ordne hendelser de selv har deltatt i, og få en oversikt over eget liv (Høigård, 2013, s.187-188).

Møter med gode fortellinger bidrar til at barn gradvis tilegner seg fortellerkompetansen og blir i stand til å fortelle selv (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.10). Skal barna utvikle fortellerkompetansen sin slik at de mestrer en egentlig fortelling er de avhengig av gode forbilder både i form av fortellinger og fortellere (Høigård, 2013, s.189). Å fortelle selv stiller krav til bred språkkompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.10). For å fortelle må barnet kjenne til og forstå ord og uttrykk som inngår i fortellingen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.10).

2.3.5 Høytlesning

En lesestund er preget av danning, kulturforståelse, identitetsutvikling og kommunikasjon, men for at denne danningen skal skje så må personalet skape rom for barnas deltakelse i lesestunden (Alfheim, 2018, s.76). Personalet er viktige modeller, barna lærer engasjement og refleksjon gjennom at personalet leser for dem og er engasjert i det boka handler om

(Kunnskapsdepartementet, 2009, s.35). Personalet må fungere som igangsettere til høytlesning, slik at de kan sørge for at alle barn blir introdusert for bokverden (Alfheim & Fodstad, 2014, s.13). Rike erfaringer med høytlesning utvikler barnas ordforråd og barnelitteraturen tilbyr gjerne erfaringer med språk som er mer komplekst enn barnas eget muntlige språk (Kunnskapsdepartementet, 2009, s.35). Barna vil også bli kjent med skriftsymboler og regler for hvordan man leser en bok (Gjems, 2017, s.62).

Personalet må ta initiativ og strukturere det pedagogiske arbeidet slik at alle barn opplever høytlesning. Det er ikke alle barn som tar initiativ selv til å bli lest for, og det blir derfor ekstra viktig å motivere disse barna da det kan være en sammenheng mellom lite leseerfaring, dårlig språk og manglende interesse for å lese (Kunnskapsdepartementet, 2009, s.37). Når barna lytter til og samtaler om de tekstene som blir lest, utvikler de evnen til å danne sine egne bilder ved hjelp av språket (Høigård, 2013, s.235).

Det er viktige å samtale om det vi leser. Personalet må sette av tid og ikke minst være åpen for at barna kan stoppe opp og gi uttrykk for egne reaksjoner og spørre om det er noe de ikke forstår, dette er positivt for ordforrådet deres (Kunnskapsdepartementet, 2009, s.41). Gjennom samtalen om det vi leser vil barnas forståelse og refleksjon øke (Kunnskapsdepartementet, 2009, s.41). Den litterære samtalen er en god pedagogisk ressurs der personalet aktivt må gå inn og stille relevante spørsmål til det vi leser (Kunnskapsdepartementet, 2009, s.41). Barna er ofte interessert i å kommentere ting de ser på bildene underveis i lesningen (Kunnskapsdepartementet, 2009, s.38).

Når vi skal lese en bok for barnegruppa er førforståelsen viktig. Den handler om å skape kunnskap om hva en tekst handler om før man begynner å lese den (Alfheim & Fodstad, 2014, s.32). Å gi barna en førforståelse blir ofte gjort med små grep, for eksempel ved å si bokas tittel og forklare hva den handler om, dette vil utgjøre en forskjell for barnegruppa og enkeltbarnets leseopplevelser (Alfheim & Fodstad, 2014, s.32). Når man begynner å lese er det viktig å ha lesestopp. Det handler om å invitere barna inn i en samtale underveis (Alfheim & Fodstad, 2014, s.32). Å være en leser som åpner for samtaler er verdifullt for barna da deres spørsmål, tanker og synspunkter får komme til overflaten (Alfheim & Fodstad, 2014, s.33). Dersom personalet er bevisst på lesestoppene er det en svært verdifull investering for barnas leseglede og evne til undring (Alfheim & Fodstad, 2014, s.34). Etter at man har lest boka har

man gjerne det som kalles etterlesning, der man snakker om det man har lest (Alfheim & Fodstad, 2014, s.34).

3.2.6 Lek

Ifølge Høigård så er leken den viktigste læringsarenaen for barn på alle livsområder (Kunnskapsdepartementet, 2009, s.42). Ulike former for lek stimulerer ulike sider ved språkutviklingen (Kunnskapsdepartementet, 2009, s.42). Derfor er det viktig at personalet i barnehagen legger til rette for at barna møter variert lek i barnehagen da leken gir barna mange språklige erfaringer med å forklare, fortelle, argumentere og forhandle (Gjems, 2017, s.56).

Vygotskij mente at det muntlige språket, utvikling av språklig bevissthet, fantasi og forestillingsevne blir stimulert og utviklet gjennom lek (Gjems, 2017, s.57). Det muntlige språket handler om at språket er nødvendig for å samtale med andre, og for å tenke. Det handler om hvordan barna forhandler, forklarer og beskriver med andre for å gi mening til leken og rekvisittene (Gjems, 2017, s.57). Den språklige bevisstheten utvikles når barn gir nye navn og funksjoner til rekvisittene de bruker i leken, når barn gjør dette så støtter det dem i å forstå ordets symbolske rolle (Gjems, 2017, s.57). Forestillingsevne handler om at barna forstår at ord er noe annet enn selve tingen de representerer, at ordene er symboler, de har altså en forståelse for språkets funksjon (Gjems, 2017, s.58).

3.2.7 Regellek

En regellek omhandler alle slags spill og leker der man må følge bestemte regler (Kunnskapsdepartementet, 2009, s.43). Språket blir viktig i denne leken da det regulerer felleskapet, både gjennom forklaring på forhånd om hva som er lov og gjennom noen få, faste ytringer som man gjentar i leken (Kunnskapsdepartementet, 2009, s.43). Barna lærer mye om hva et sosialt språkfelleskap består i, ved å delta i forklaring, forhandling og utforming av regler, gjerne før de starter å leke (Høigård, 2013, s.101).

For barnas sosiale utvikling er det viktig at de mestrer å innordne seg i reglene i slike leker, og da vil språket være en viktig faktor (Kunnskapsdepartementet, 2009, s.43). Leker med sang og rim kan få barna til å fokusere på språkets form, som vil si lyder og lydkombinasjoner som skaper klang og rytme (Olsen & Bratland, 2014, s.133). Ved å leke regellek ute kan

rytme og rim kombineres med bevegelser på måter man ikke kan inne. Regelleker kan være svært plasskrevende og egner seg heller på et uteområde som er stort og flatt enn innendørs (Olsen & Bratland, 2014, s.132).

3.2.8 Rollelek

De voksne i barnehagen kan gi impulser til rollelek gjennom ulike former for dramalek (Kunnskapsdepartementet, 2009, s.44). En undersøkelse gjort av Pellegrini og Galda fra 1993 viser at barn som leker mye rollelek med rekvisitter som representerer ulike roller og oppgaver har en bedre forståelse for hva symbol og skriftegn er (Gjems, 2017, s.58). Personalet i barnehagen kan legge til rette for rollelek ved å hente frem rekvisitter eller gå inn i leken med innspill som inspirerer barna til å videreutvikle tema (Gjems, 2017, s.58).

Rolleleken trenger ikke bare å foregå i tilrettelagte lekekroker inne i barnehagen. Personalet i barnehagen kan legge til rette for rollelek utendørs. Lek i naturmiljø inspirerer barna til kreativitet og fantasi, og det oppstår gjerne rollelek som følge av dette (Olsen & Bratland, 2014, s.130). Barn foretrekker dynamiske miljøer med flyttbare elementer i sin rollelek og dette er noe uterommet er rikt på (Olsen & Bratland, 2014, s.130).

Fra et språkutviklingssynspunkt er rolleleken den viktigste formen for lek (Høigård, 2013, s.93). I rolleleken er barna noen andre enn seg selv, og snakker og oppfører seg i tråd med rollepersonligheten (Høigård, 2013, s.93). Barna bruker rolleytringer, som er ytringer de sier i rollen og regiytringer som er ytringer om rollen og konteksten for leken (Høigård, 2013, s.94). Rolleytringene sies gjerne med en tilgjort stemme eller et endret tonefall som understreker at barnet snakker på vegne av en annens identitet (Høigård, 2013, s.95). Jo mer rollelek barna leker, jo flinkere blir de til å veksle mellom rolle- og regiytringer og til å gi innholdsmessig bidrag til leken (Høigård, 2013, s.99).

I rolleleken skaper barna en egen fantasiverden som de dikter i felleskap, dermed kan man si at rolleleken legger et viktig grunnlag for utvikling av tekstkompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2009, s.44). Barna må til enhver tid tilpasse seg hverandre og sette ord på det som er nødvendig for at leken ikke skal stoppe opp. Slik skaper rolleleken evnen til desentrering (Kunnskapsdepartementet, 2009, s.44). Gjennom å delta i rollelek blir også evnen til å holde fast på et samtaleemne utviklet da barna hele tiden må følge med og ta

språklige initiativ i samsvar med sin rolle slik at leken ikke blir ødelagt (Kunnskapsdepartementet, 2009, s.44).

Rolleleken bæres av språket og barna må mestre å løsrive seg fra her-og-nå-situasjonen og danne indre bilder av det som skjer. Dette krever at barna kan referere til ting utenfor her-og-nå-situasjonen og bruke et situasjonsuavhengig språk (Høigård, 2013, s.100). Et situasjonsuavhengig språkbruk knyttes til en mer abstrakt språkbruk der det skapes meningsfylte ytringer gjennom språket i seg selv, uten kontekstuelle hint der bakgrunnen må være kjent (Alstad, 2016, s.40). Barna må bruke språket kontekstuavhengig og det er bare ordene som avdekker eller uttrykker mening (Gjems, 2017, s.59).

4.0 Metode

4.1 Valg av metode

Å anvende en metode betyr å følge en bestemt vei mot et mål (Johannessen & Christoffersen, 2016, s.25). Innenfor forskning skiller man mellom to metoder, kvantitativ og kvalitativ metode. Kvantitativ metode vektlegger utbredelse og antall (Bergsland & Jæger, 2014, s.66), og man er opptatt av å telle opp fenomener (Johannessen & Christoffersen, 2016, s.27).

Jeg har valgt kvalitativ forskning i min oppgave. Kvalitativ forskning kan brukes til systematisering av og gi innsikt i menneskelig uttrykk, enten ytringer eller handlinger (Bergsland & Jæger, 2016, s.66). Observasjon og intervju er basert på subjekt-subjekt-forhold mellom forsker og informant og begge vil påvirke forskningsprosessen (Bergsland & Jæger, 2014, s.66). En viktig målsetting med kvalitativ tilnærming er å oppnå forståelse av sosiale fenomener og tolke dem (Bergsland & Jæger, 2014, s.67). Kvalitative studier ser mer på selve prosessen individer man observerer befinner seg i, og gjør det dermed lettere å beskrive utviklingsprosesser og, få mer forståelse og dybde av de fenomenene som undersøkes (Løkken & Søbstad, 2013, s.46).

4.2 Adgang til felten

Mine data er hentet fra praksis. Under praksisperioden hadde jeg i bakhodet at bacheloroppgaven nærmet seg, dette gjorde at jeg brukte ekstra tid på observasjonene mine. Jeg planla aktivitetene nøye og brukte god tid på å renskrive observasjonene. I tillegg fikk jeg

drøftet de sammen med personalgruppa. Observasjonene vil derfor være mer fokuserte og detaljerte. I og med at jeg brukte praksisen min til innhenting av data fikk jeg etablert et godt og nært forhold med deltakerne i felten, dette ga mulighet til at jeg som forsker og deltakerne kunne samarbeide om å utvikle kunnskap (Thagaard, 2018, s.83).

Praksisperioden er en særdeles god mulighet for barnehagelærerstudenter til å drive med forskning. Bergsland & Jæger hevder at det å jobbe med bachelor og praksis opp imot hverandre styrker både profesjonsrelevansen og praksisnærheten (2014, s.53). Mine observasjoner ble gjort høsten 2020. Observasjonene tar for seg avdelinga jeg hadde praksis i. De tar for seg personalgruppa som besto av meg, pedagogisk leder, fagarbeider og lærling. I tillegg til barnegruppa som besto av tretten barn på 4-5 år. Dalland vektlegger at man må presentere seg for feltet. Ved å bruke observasjoner fra praksis var jeg godt kjent med feltet på forhånd, og aktørene var vandt til at jeg var i miljøet, og ble ikke opplevd som en fremmed (Dalland, 2020, s.107).

Jeg var ikke fremmed i kulturen jeg observerte, men jeg kom allikevel utenfra med nye perspektiver og syn. Fordelen med å komme utenfra å observere er at det kan være lettere å stille spørsmål ved det deltakerne i feltet tar for gitt. Dersom man kommer som ukjent inn i feltet er det nødvendig at man utvikler en tilknytning til den fremmede kulturen for å forstå deltakerens situasjon (Thagaard, 2018, s.79). Praksisbarnehagen var en friluftsbarnehage, der de gjerne ønsket å jobbe mer med språk, men de var usikre på hvordan. Det kan være utfordrende å analysere de sidene av kulturen som deltakerne selv tar for gitt (Thagaard, 2018, s.80). Selv om jeg ble en del av barnehagens kultur, med deres rutiner og deres aktiviteter, hadde jeg også et utenfra blick på kulturen.

4.3 Analysearbeid

I arbeidet med bacheloroppgaven har jeg hentet frem observasjonene mine fra endrings – og utviklingsarbeidet. Jeg har lest grundig gjennom dem og prøvd å finne ut hva observasjonene mine gir svar på. I prosessen har jeg hatt flere veiledninger om observasjonene der jeg og mine veiledere har hentet de frem observasjonene og reflektert rundt dem. Etter disse veiledningene fikk jeg nye tanker om hva observasjonene mine svarer på. Det har vært en kontinuerlig prosess der jeg hele tiden har vært på jakt etter hva som faktisk finnes i observasjonene mine.

Denne måten å jobbe på kalles en hermeneutisk prosess. Hermeneutikk betyr «fortolkningslære» (Sagberg, 2014, s.42). Å fortolke er å forsøke å forklare noe eller finne meningen med noe som er uklart (Dalland, 2020, s.48). Den hermeneutiske prosessen beskrives ofte som en spiral der forståelse og tolkning leder til ny forståelse og tolkning (Bergsland & Jæger, 2014, s.68). Ifølge Dalland viser spiralen til noe som aldri egentlig tar slutt, men som stadig utvides (2020, s.49.) Forskerens oppgave blir å finne en mening og klarhet i materiale og finne en oversikt over de fenomenene som studeres (Løkken & Søbstad, 2013, s.28).

For å komme i gang med analysen av dataene har jeg brukt koding. Målet med koding er å ekstrahere essensen i det empiriske materialet, redusere materialets volum og legge til rette for idegenerering på basis av detaljer i empirien (Tjora, 2021, s.218). Jeg har brukt observasjonene mine til å finne ut hvilke teoretiske perspektiver som kommer frem. Ved å rendyrke en induktiv empirinær koding er det mulig å redusere at man blir påvirket av forventninger og teorier som en forsker eksplisitt vil trekke med seg inn i analysen (Tjora, 2021, s.218). Jeg har derfor heller brukt begreper og teorier som ligger tett på empirien og som allerede fins i datamaterialet. Jeg har gått gjennom enhver observasjon og markert ut begreper og fraser, slik får man en liste med koder som alle vil være generert induktivt med utgangspunkt i analysedata. Kodene er kun utviklet fra data, og ikke fra teori og mine hypoteser (Tjora, 2021, s.219).

4.4 Generelt om observasjon

Fennefoss og Valvik legger frem at observasjon betyr å iaktta (2001, s.12). Man retter søkelyset mot bestemte fenomener som man ønsker mer kunnskap om (Løkken & Søbstad, 2013, s.40). Vi må bruke alle våre sanser når vi observerer i barnehagen. Vi må se, høre, lukte, smake og føle (Løkken & Søbstad, 2013, s.13). Disse iaktakelsene skal hjelpe forskeren til å beskrive det folk sier og gjør, og bidra til videre analyser og tolkninger av det man ønsker å finne et svar på (Larsen, 2017, s.104).

Når man observerer skjer det en tolkning, det er naturlig å lete etter mening i det man observerer, og observasjon vil derfor handle om å finne ut hva som er meningen med de menneskelige handlingene vi observerer (Larsen, 2017, s.104). Det vi observerer skal så ifølge Løkken & Søbstad tolkes, systematiseres, anvendes og videreutvikles (2013, s.13). Dette kalles persepsjon. Persepsjon er grunnlaget for en observasjon. Persepsjon blir definert

som oppfatning, man kan ikke bare registrere inntrykk, man må også tolke dem (Løkken & Søbstad, 2013, s.41).

Observasjonene mine består stort sett av aktiviteter der jeg selv har deltatt, men noen av dem skiller seg ut der de andre i personalgruppa har ledet aktiviteten. Jeg hadde ulike roller overfor ulike personer. For barna var jeg en fullstendig deltaker, men en observerende deltaker for personalet, som visste at jeg observerte (Tjora, 2021, s.68). Selv om man på forhånd har bestemt hvilken rolle man skal ha, kastes man som observatør inn i situasjonen slik den konstant utspiller seg. Man kan derfor ikke ha hundre prosent kontroll over egen rolle og hvordan den kan endre seg i løpet av tiden man observerer. Rollen kan bli vanskelig å opprettholde fordi man kanskje blir dratt inn i situasjonen fordi man er til stede, (Tjora, 2021, s.70), noe som fort kan skje når man observerer barn. I de observasjonene der andre har ledet aktiviteten har jeg foretatt en ikke-deltakende-observasjon. I slike undersøkelser er forskeren bare en tilskuer i bakgrunnen til det som observeres, og man går ikke i samhandling med dem man observerer (Larsen, 2017, s.105).

I en deltakende observasjon er forskeren medlem av det sosiale systemet som observeres (Larsen, 2017, s.106). Deltakende observasjon handler om å delta i situasjoner til de menneskene man studerer og se hvilke situasjoner de går inn i og hvordan de oppfører seg i disse situasjonene (Larsen, 2017, s.106). Det er viktig å etablere et tilstrekkelig nært forhold til deltakerne slik at man kan oppnå en forståelse av de kulturelle kodene deltakerne forholder seg til (Thagaard, 2018, s.70). Når vi har kjennskap til de vi observerer stimuleres vår interesse for å forstå samhandlingen mellom dem (Thagaard, 2018, s.70). Rollen som forsker i en deltakende observasjon gjør at vi kan dele erfaringer med deltakerne og på den måten forstå deres situasjon, samtidig som man må ha en distanse som gjør at man kan se miljøet utenfra (Thagaard, 2018, s.70). Forsker og deltaker vil være i prat, samtidig som de utfører aktiviteter i miljøet (Thagaard, 2018, s.70).

4.5 Vurdering av metode

Gjennom å lese teori, ha veiledning og studere observasjonene har jeg jobbet meg frem til en problemstilling som passer til det materialet jeg har. Ved å observere får man se hva og hvordan de ulike menneskene er i samspill med hverandre, det vi ser kan være forskjellig fra hva folk *sier* at de gjør (Dalland, 2020, s.102). Derfor egner observasjon seg som metode, når man er interessert i å finne ut hva folk faktisk gjør (Tjora, 2021, s.62). Observasjoner er ifølge

Dingwall den beste måten å skaffe kunnskap om den intersubjektive konstruksjonen av virkeligheten på, fordi man i observasjon må lytte til hva verden forteller (Tjora, 2021, s.62). Observasjon er særlig egnet til å studere samhandling mellom mennesker (Bergsland & Jæger, 2014, s.73).

I kvalitative studier foregår analysen gjennom hele prosessen, fasene går mye over i hverandre. Man analyserer allerede når en forbereder undersøkelsen, når en samler inn, bearbeider og tolker data (Larsen, 2017, s.113). Kvalitative studier er mer opptatt av relasjoner mellom mennesker, og dreier seg mer om samspillorientering (Løkken & Søbstad, 2013, s.46). I en kvalitativ orientert observasjon legger man vekt på helhetsforståelsen og prøver å få et fullstendig bilde av det som undersøkes (Bergsland & Jæger, 2014, s.74). Man er mer åpen i en kvalitativ observasjon og har lav grad av strukturering på forhånd (Bergsland & Jæger, 2014, s.74), man lar heller observasjonene vise vei. Det er i hovedsak problemstillingen og undersøkelsens fokus som gir føring for hvordan tilnærming som er mest hensiktsmessig (Bergsland & Jæger, 2014, s.74).

4.6 Metodekritikk

Ved en observasjon er det let tå bli distraheret og kan derfor miste det essensielle i situasjonen (Dalland, 2020, s.63). Man må være bevisst sin førforståelse slik at man klarer å skille den fra ny forståelse (Dalland, 2020, s.63). I observasjonsstudier passerer all informasjon den personen som undersøker, de valgene som er gjort har blitt påvirket av min personlighet (Dalland, 2020, s.64). Det vi bærer med oss av holdninger og kunnskaper påvirker hvordan man bearbeider data (Dalland, 2020, s.64). Vi forstår ut fra våre subjektive, individuelle teorier, som innebærer at tidligere erfaringer og opplevelser er med på å fokusere og farge hva vi observerer (Postholm, 2010, s.55).

Man kan ikke overtolke det man har observert. Selv om man kanskje opplevde glede eller frustrasjon over en hendelse, så er det viktig at man er konkret, slik at observasjonen blir minst mulig preget av forskerens sympatier (Dalland, 2020, s.108). Det ideelle ifølge Dalland er å skrive ned observasjonene med et mål om at andre skal se det samme som meg, og ut ifra sine holdninger og verdier tolke det jeg har observert (2020, s.108). Dette er noe jeg har brukt tid på i mine observasjoner.

I og med at vi bruker sansene våre i observasjon, kan faktorer som dårlig syn og dårlig hørsel påvirke observasjonen (Dalland, 2020, s.121). At man er uopplagt eller føler seg trøtt påvirker også sansene våre og kan påvirke observasjonen, en god observasjon krever oss fullt og helt ifølge Dalland (2020, s. 121). Forstyrrelser kan også plutselig dukke opp og gjøre observasjonen vanskeligere (Dalland, 2020, s.123).

4.7 Personvern og etiske retningslinjer

I forvaltningsloven §13 legges det frem at enhver som utfører arbeid eller tjeneste i forbindelse med en forskningsoppgave som et forvaltningsorgan har godkjent, plikter å hindre at andre får adgang eller kjennskap til informasjon som kan spores tilbake til enkeltpersoner (Forvaltningsloven, 1970, § 13e.) Det kommer også frem i loven §1, at det er lovfestet at den enkelte ikke skal bli krenket gjennom behandling av personopplysninger (Bergsland & Jæger, 2014, s.83).

Jeg hadde allerede mine observasjoner fra praksisperioden, allikevel før jeg kunne ta de i bruk i bacheloroppgaven måtte jeg sende ut et samtykkeskjema. Et informert samtykkeskjema innebærer at informantene informeres om mål og at deltakelsen er frivillig og at man kan avbryte når som helst. I skjemaet mitt legger jeg frem det informantene har krav på samt hovedtrekkene i prosjektet (Bergsland & Jæger, 2014, s.83). I og med at jeg observerte både barn og personale, måtte jeg også ha foreldrenes samtykke. Jeg sendte derfor ut et skriv til praksislæreren min der jeg fortalte kort om prosjektet mitt, hvilke rettigheter de som observeres har, og om hun kunne gi videre informasjon til de andre ansatte og foreldrene til barna. Praksislærer svarte raskt, og ga meg positive svar fra alle parter, dermed fikk jeg samtykke til å bruke materialet i oppgaven min.

I observasjonene mine har jeg vært nøye med å anonymisere barn og personale.

Konfidensialitet medfører at jeg ikke offentliggjør personlig data som kan avsløre deltakernes identitet (Bergsland & Jæger, 2014, s.85). Jeg har derfor gitt barna koder istedenfor å bruke navn i observasjonene mine, og legger ikke frem navn på personalet (Bergsland & Jæger, 2014, s.85). Ved et anonymt datamateriale gjelder ikke meldeplikten til NSD, personvernombudet (Dalland, 2020, s.170).

5.0 Funn, analyse og drøfting

Gjennom analyse av observasjonene fra praksis har jeg gjort interessante funn knyttet til min problemstilling. Problemstillingen min i denne oppgaven er «Hvilke aktiviteter igangsettes av pedagoger i uterommet for å styrke barns språklæring?» I lys av problemstillingen vil jeg i dette kapitlet presentere funnene mine, analysere og drøfte dem med utgangspunkt i de teoretiske perspektivene som er lagt frem i teorikapitlet. Jeg velger å drøfte samtidig som jeg legger frem funnene mine da jeg synes dette gjør oppgaven mer ryddig. Alle aktivitetene som ble igangsatt av pedagogene var formelle aktiviteter der barna kunne få språklig utbytte av å delta. Avslutningsvis vil jeg drøfte rundt bruk av formelle og uformelle aktiviteter.

5.1 Ulike fortellinger i uterommet

Ulike fortellinger i uterommet var en måte pedagogene tilrettela for språklæring. Et eksempel er samtalen med ugla Ulla, der det ble lagt vekt på barnas fortellinger. Ulla ble brukt under korona da barnehagene var på rødt nivå. Pedagogen tok frem Ulla under en lunsjpause i skogen, og hun innledet med å gjemme Ulla under jakka. Plutselig sa hun «det er noen som har fulgt med dere fra treet». «Kråka» ropte barna. Sg5 satt ved pedagogen og fikk lov til å se inn i jakka. «Det er ugla» smilte han. «Husker dere Ulla?» spurte pedagogen. Videre sa hun «i dag er Ulla litt skeptisk, hun så veldig mange skumle barn i helga, hva skjedde i helga?» «Det var halloween» ropte flere av barna.

I denne formelle samtalen inviteres barna til å fortelle om noe skjedde i helga. Det gjør at flere av barna i sine responser anvender et situasjonsuavhengig språk. Hun stilte barna et åpent spørsmål og inviterte de dermed til å formulere seg språklig på en langt mer uførlig måte (Høigård, 2013, s.78). Når barna ble stilt dette spørsmålet måtte de desentrere språket sitt. Ulla viste ikke noe om hva som hadde skjedd i helga, og barna måtte forklare uten noen form for kontekstuell støtte.

Barna måtte øve seg på å samtale på en måte som gjorde at andre kunne forstå sammenhengen, og en god måte å gjøre dette på er å gjenfortelle historier fra egne liv (Alfheim & Fodstad, 2014, s.88). Pedagogen la vekt på dette. Hun stilte barna et åpent spørsmål der de måtte forklare uten kontekst om noe de gjorde i helga. Hun kunne for eksempel ha spurt «hvem var Spider-Man?» som er et mer avgrenset spørsmål, som kanskje ikke er like kognitivt krevende, avhengig av hvordan barna hadde grepet fast i spørsmålet.

Noen hadde kanskje svart mer lukket og sagt «ja», mens andre barn kanskje ville ha utdypet spørsmålet mer.

Personalet i barnehagen planla flere aktiviteter med tanke om å utvikle språkhandlingen å fortelle. Her kan vi igjen trekke frem observasjonen av Ulla. Ved å bruke Ulla, får barna en trygg ramme samtidig som det kan være spennende å prate til Ulla. Pedagogen lå bevisst føringen ved å gi barna tid og rom til å fortelle selv. Ved at pedagogen henviste til noe som har skjedd i barnas liv, og oppmuntret dem til å fortelle selv fikk de muligheten til å oppsummere en handling som de selv hadde deltatt i. De brukte refererende fortellinger, noe som kan være med på å gi barna mulighet til å ordne hendelser de selv har deltatt i og få en oversikt over eget liv. Ved hjelp av refererende fortelling, får også barna mulighet til å bygge opp tidsbegrepet, noe som er sentralt for tekstmestring (Høigård, 2013, s.178).

Utfordringen til pedagogen i denne situasjonen er at barn har ulike erfaringer med språk og behovet for språklig støtte kan variere. Et viktig utgangspunkt for å bidra til å fremme alle barns språklæring er at pedagogene er kjent med de fleste barns språktilegnelse og har kunnskap om hvordan språklig støtte og interaksjoner kan bidra til å fremme språklæringen til hvert enkelt barn. I denne aktiviteten får de barna som er mest frempå muligheten til å fortelle. Da blir det viktig å tilrettelegge for en annen aktivitet for de mer tause barna og kanskje også ha aktiviteter i mindre grupper, slik at det blir lettere å komme til ordet. Skogen byr på uendelig med rom å ta av til å organisere aktiviteter i mindre grupper.

En annen måte pedagogene tilrettela for fortelling i uterommet var gjennom en adjektivfortelling. Pedagogen tok den frem under lunsjen i skogen. Hun innledet med å spørre barna «vet noen hva et adjektiv er for noe?» alle barna ristet på hodet og sa nei. Pedagogen forklarte at et adjektiv er noe som beskriver noe, som for eksempel tullete. Videre stilte hun barna spørsmål. «Hva med det treet der, hvilken farge har det?» og «hva har Sj5 på sekken sin?» barna svarte «grønn» og «prikket», hun videreførte dette og sa at ordene «grønn» og «prikkete» er adjektiv. Videre skulle barna tenke på et adjektiv mens de spiste. Deretter spurte hun barna etter tur om de kunne si et adjektiv, slik fikk alle barna muligheten til å delta om de ønsket. De startet med å si farger, slik som pedagogen hadde kommet med i eksemplet. Etter hvert sa de også ord som «snill», «søt» osv. Etersom flere adjektiv ble nevnt, kunne det virke som om noen av barna fikk en bedre forståelse da de sa mer kompliserte adjektiv slik som «refleksete.»

Før vi skulle gå tilbake til barnehagen leste pedagogen opp fortellingen. Den handlet om oss voksne på avdelinga. Barn er avhengig av trygge og varme relasjoner til voksne for å få en god språklæring (Gjems, 2017, s.41). Ved å bevisst velge en fortelling som handlet om de voksne på avdelinga kan det tenkes at det skapte trygghet for barna og en bedre forståelse for handlingen. Barna lo og kunne kjenne igjen adjektivene sine. Etter den var ferdiglest stilte pedagogen noen spørsmål, for eksempel «hva var Stine igjen?» og barna ropte i kor og lo «slimete Stine.» Hensikten med aktiviteten var å gi barna en innsikt i hva et adjektiv er for noe, og ikke minst for å ha det gøy! Aktiviteten ble enda mer stas for barna da de skjønnte at de kunne bruke ord som «slimete» og «prompete».

Pedagogen la seg på barnas nivå under aktiviteten, da hun tilpasset seg barnas forståelse og modningsnivå. Hun kom med eksempler på hva adjektiv var og brukte god tid på å forklare det før hun gjennomførte selve fortellingen. Hun viste også at hun tok barnas initiativ, ved å lytte til dem. Hun brukte innføringsreplikker da hun fortalte hva aktiviteten handlet om og hva et adjektiv er. Hun var også veldig oppmerksom og videreførte for eksempel når barna sa «prikker» til å si «prikkede ja» slit at det ble omgjort til et adjektiv.

Et annet eksempel var da pedagogen brukte tegning som støtte til fortelling. Hun tok med ei tavle og en tusj til skogen, og satt tavla frem under måltidet. Barna var plassert slik at alle så tegningen. Hun startet med å tegne en runding og fortelle at her er huset til kjerringene. Videre tegnet hun ettersom hun fortalte. Til slutt ble tegningen til en katt, selv om den handlet om to kjerringer som skulle hente vann. Mange av barna lo godt da de så det hadde blitt til en katt. Det kan tenkes at barna lo fordi sluttresultatet var uventet. Katten og kjerringene i fortellingen hadde ikke noe med hverandre å gjøre, og derfor ble det overraskende for barna.

At barn ler og synes det er gøy er alltid et mål i seg selv, men barn lærer også bedre i språklige interaksjoner av ting de synes er gøy og som de er opptatte av, da dette engasjerer dem og kan lede til samtaler som er kognitivt utfordrende (Gjems, 2018, s.44). Denne fortellingen ble til en tegning av en katt. For eksempel var øynene til katten vinduene til huset. Ved å legge til rette for en fortelling på denne måten kan det tenkes at det kan være starten for barna til å bli kjent med metaforer, da barn har en forfriskende evne til å se likheter (Høigård, 2013, s.171).

En annen måte å igangsette en aktivitet for språklæring på var da pedagogene gjennomførte en frivillig lesestund i skogen mens vi grillet. Pedagogen lå først til rette for at barna kunne

danne en førforståelse. Pedagogen tok frem boka og leste tittelen og spurte om noen hadde lest den før, noe ingen av barna hadde. Hun valgte å ha en førlesning slik at barna kunne få kunnskap om hva teksten handlet om og skape forventninger. Pedagogen prøvde bevisst å holde boken ved siden av seg da hun leste slik at barna både kunne høre teksten og se bildene samtidig, da barn ofte er interessert i å kommentere det de ser på bildene underveis i lesningen (Kunnskapsdepartementet, 2009, s.38).

Underveis i lesninga hadde pedagogen sett seg ut noen plasser der lesestopp passet fint. Ved å ha en samtale og at den voksne stiller spørsmål underveis så kan man bidra til å sikre en fellesforståelse i gruppa (Birkeland & Mjør, 2012, s.171). De så mye på bildene og kommenterte disse. Et eksempel jeg vil trekke frem er da pedagogen spurte «ser alle sammen hagesaksa i boden?» De fleste barna ropte ut «ja!» med en gang, men Ij5 så opp på pedagogen og spurte «hva betyr bod?». Før pedagogen rakk å svare, svarte et annet barn «det er der man har ting», pedagogen sa «ja, nettopp, det er nesten som en liten garasje der man har masse forskjellig ting inni, for eksempel hagesaks og stige». Det kan tenkes at Ij5 lærte seg et nytt ord i dette lesestoppet.

Etter de hadde lest ferdig boka tilrettela pedagogen for etterlesning. Hun oppsummerte kort litt om det vi hadde lest før hun spurte barna om hva de syntes om boka. Barna var ikke særlig delaktige i samtalen, da de var mer opptatt av å grille pølsene sine, og det ble dermed kanskje feil tidspunkt å etterlese. Etterlesningen blir en måte å dvele ved boka på og gjør at barna kan bli godt kjent med både boka og begrepsapparatet som blir representert i boka. I tillegg kan etterlesningen inspirere til nye leker og fellesskapsopplevelser barna imellom (Alfheim & Fodstad, 2014, s.34).

5.2 Lek i uterommet

Ulike typer lek i uterommet kan inspirere til ulik språklæring. Lek i uterommet var en annen måte pedagogene tilrettela for språklæring. Et eksempel var da pedagogene tok med ei flaske, et rosenborgskjerf, et ark der det sto «hvem eier meg?», og en blyant i skogen. Pedagogen snek seg unna barnegruppa og gjemte unna dette. Pedagogen inviterte deretter med seg fire barn på oppdagelsesferd. Da de kom frem, spurte pedagogen «hvem tror dere dette er sitt? Og hva tror dere har skjedd her?». Mg5 sier «kanskje det var noen som gikk her og forsvant, at noen er forsvunnet?» pedagogen svarer «Ja! Kanskje det ja». Ag5 er mest opptatt av rosenborgskjerfet. Han tar det med seg videre ut i leken. Før de skal dra pakker pedagogen

med seg skjerfet i sekken. Ag5 legger merke til dette og spør hvorfor pedagogen tok det og sier «men, det var faktisk mitt og storebroren min sitt. Han har ett sånn skjerf som vi mistet da vi var her i Vetteskogen og lekte, og det var akkurat sånn».

Oppdagelsesferd som aktivitet kan oppleves som spennende for barna, de skal ut å finne noe de ikke vet hva er. Dette er også noe som er veldig fint å gjennomføre i skogen, der man faktisk kan få følelsen av å gå på tur for å finne noe, istedenfor å gjemme noe inne i barnehagen. Kanskje må de liste seg stille på tå for å ikke bli oppdaget? De må også bruke sansene sine for å lytte og se etter det de skal finne.

Da de kom frem innledet pedagogen med et mer konkret spørsmål, som kun krevde et kort svar og et åpent spørsmål. Pedagogen spurte «hvem tror dere dette er sitt? Og hva tror dere har skjedd her?». Den voksnes spørsmål spiller en avgjørende rolle når det gjelder å få barn til å bruke språket sitt, og de bør bli stilt spørsmål der de blir oppfordret til å forklare og fortelle fordi dette vil bidra til å styrke språket (Semundseth, 2018, s.21). Pedagogen innledet med et konkret spørsmål fordi det er fint for å åpne opp samtalen rundt temaet, men for at samtalen ikke skulle stoppe opp stilte pedagogen også et åpent spørsmål.

Lukkede spørsmål stiller som nevnt lavere krav til barnets språklige ferdigheter. Ved å bruke et mer konkret/lukket og et åpent spørsmål legger pedagogen til rette for at barna kan legge seg på det nivået de mestrer eller ønsker i akkurat den situasjonen. I forhold til Cummins kvadrantmodell blir åpne spørsmål langt mer kognitivt krevende enn et lukket spørsmål. Pedagogen kunne også bare ha stilt det åpne spørsmålet «hva tror dere har skjedd her?», men som nevnt er det fint å innlede med et lukket spørsmål, og det var også viktig for selve aktiviteten. Pedagogen hadde lagt ut ei bok der det sto «hvem eier meg?», og når man finner ting gjemt i skogen vil det være naturlig å undre seg over hvem det er sitt.

Denne aktiviteten inspirerte til situasjonsuavhengig språkbruk. Når man er på oppdagelsesferd i skogen og finner gjemte gjenstander er det naturlig at man begynner å undre seg over hvem sitt det er. Da pedagogen stilte spørsmålet om hvem dette var sitt, var Ag5 overbevist om at rosenborgskjerfet var broren sitt. Boka, flasken og blyanten var tilfeldige gjenstander, men rosenborgskjerfet var et bevisst valg. Pedagogene hadde overhørt flere av barna snakke om Rosenborg tidligere.

Språklige interaksjoner der barna får mulighet til å utdype et tema de er opptatt av kan engasjere dem og lede til samtaler som er kognitivt utfordrende fordi barna må finne ord på det de ønsker å dele. Dette kan by på utfordringer i en barnegruppe. Rosenborgskjerfet appellerte bare til Ag5, de andre barna fant ingenting av interesse under oppdagelsesferden. Dermed fikk ikke de den samme muligheten til å bli engasjert og føre en samtale som er mer kognitivt utfordrende. Her har pedagogene en viktig rolle for å sørge for at alle barn kan få mulighet til å engasjere seg i samtaler som er utfordrende slik at ikke det bare blir de samme barna som blir gitt disse mulighetene.

På vei hjem tok pedagogen med seg skjerfet tilbake til barnehagen. Ag5 fikk med seg dette og fortalte om hvordan skjerfet havnet der og hvem sitt det var. Han forteller om noe han mener har skjedd, eller noe han kanskje bare dikter opp der og da. Ag5 bruker verbformen preteritum og klarer å sette ord på det han ønsker å formidle. Det kan tenkes at hans lese-og-skriveutvikling også stimuleres, ved å bruke språket sitt på denne måten, noe som trengs i skolesammenheng (Alstad, 2016, s.39).

Under oppdagelsesferden ble barna gitt muligheten til å fortelle selv. De ulike gjenstandene og det åpne spørsmålet stilt av pedagogen, inviterte barna til å undre seg og fortelle hva de tror hadde skjedd. Det pedagogen ikke hadde planlagt i denne aktiviteten var hvordan denne aktiviteten skulle inspirere Ag5 til å fortelle, men pedagogen sin åpenhet rundt aktiviteten og valg av spørsmål gjorde at han fikk mulighet til å fortelle. Det var spennende å observere hvordan ulike objekter plassert i naturen kunne bidra til så interessante samtaler. Ved at man tilrettelegger for at barn får fortelle selv blir de medskaper i en tekst, noe som også er viktig for deres videre tekstforståelse (Høigård, 2013, s.181).

I denne aktiviteten var utfallet ganske åpent, pedagogene kunne ikke vite på forhånd hvordan barna ville gripe fatt i denne aktiviteten. Pedagogene tilrettela den slik for å få barna til å fortelle selv, at det var mer deres ord og handlinger som skulle styre samtalen, og at pedagogene bare skulle åpne opp en mulighet der de kunne fortelle. Ag5 benyttet denne aktiviteten til å fortelle en refererende fortelling «men, det var faktisk mitt og storebroren min sitt. Han har ett sånn skjerf som vi mistet da vi var her i Vetteskogen og lekte, og det var akkurat sånn.» Her ser man at handlingen ikke har noen særlig utvikling og den henger kun sammen av tidsforløpet.

Et annet eksempel var da pedagogene tilrettela for regelleken alle mine kyllinger. Aktiviteten var frivillig. Det å velge alle mine kyllinger var et bevisst valg da det er en regellek med litt innhold og lengre ytringer enn for eksempel haien kommer. Dette var også en lek barna var godt kjent med på forhånd. Barna forhandlet om rollene. Både Mj4 og Tj4 ville være mammaen og Ag4 ville være babykyllingen, og de bestemte at jeg måtte være reven. Barna måtte forholde seg til hverandre og meg mens vi lekte, og det er språkbruken i regellek som knytter barna sammen i et felleskap (Høigård, 2013, s.101).

5.3 Dramatisering i uterommet

En tredje måte å inspirere barna til språklæring i uterommet var da pedagogene initierte barna med på rollelek gjennom dramatisering av Rødhette. Vi tok med en kurv og et rødt handlenett. Jeg bar kurven med meg på tur, og barna la fort merke til den og begynte å stille spørsmål til hvorfor jeg hadde den med meg. Uten at det var planlagt hadde en pedagog tatt med seg spikkekniver og tråd til å lage pil og bue, dette ble en viktig rekvisitt til dramatiseringen og hyppig brukt av alle jegerne vi endte opp med å ha.

Pedagogen tok initiativ til leken ved å plukke kongler og kvister opp i kurven. Vi samlet ikke barna og sa at nå skal vi dramatisere, vi valgte heller å la det komme naturlig slik at det ikke ble så voksenstyrt. Første gangen vi gjennomførte var en pedagog ulven sammen med ett av barna, mens en annen pedagog gikk imellom og hjalp til med replikker. Til slutt kjørte barna gjennom hele dramatiseringen uten innblanding fra de voksne. Rolleleken er en krevende lek, og krever at barna kan bruke et situasjonsuavhengig språk og de har liten kontekstuell støtte (Alstad, 2016, s.40).

Rolleleken bæres av språket og betraktes som en god arena for barns språkutvikling og generelle kognitive utvikling (Munch, 2018, s.35). Barna må hele tiden verbalt uttrykke hvordan lekverden er bygd opp og hva innholdet i leken er. De må også tilpasse seg hverandre, spesielt når det ble flere ulver og flere jegere, da måtte de snakke sammen og tilpasse seg hverandre. Rolleleken kan gi barna erfaring med desentrering, som vil si å se noe fra andres synsvinkel (Kunnskapsdepartementet, 2009, s.44).

Barna får muligheten til å være noen andre enn seg selv i rolleleken (Høigård, 2013, s.93), og de oppfører seg i tråd med rollepersonligheten sin. De barna som spilte bestemor skalv i stemmen, mens ulven hadde en kraftig og mørk stemme. Eg4 og Aj5 var ulv samtidig og

snakket gjennom regiytringer om hvor de skulle gå, mens når de kom frem til Rødhette brukte de rolleytringer når de snakket som ulven.

Den andre aktiviteten som pedagogene tilrettela for, var dramatisering av Gullhår. Pedagogen tok et didaktisk valg om at hun ville vise frem dramatiseringen en gang først foran alle barna, der hun forklarte og var i rolle samtidig. Dette gjorde pedagogen fordi hun ville være sikker på at barna husket fortellingen, og at de da enklere kunne gjennomføre dramatiseringen på egenhånd etterpå. Deretter åpnet pedagogen opp for at barna skulle gå inn i de ulike rollene. Noen barn valgte å bare være tilskuer, men bidro ved å komme med regiytringer om noen av de barna som dramatiserte glemte hva de skulle si eller gjøre.

Under denne rolleleken brukte de sekker til stoler, og hadde ingen andre rekvisitter. Men det som er så fint med å dramatisere i skogen er at det er masse plass og materiale å ta av. Sengene ble for eksempel oppå mosen, der det var mykt å ligge. Ved å bevisst ikke ta med rekvisitter så legger man til rette for at barna må bruke forestillingsevnen sin, og forstå at ord er noe annet enn selve tingen de representerer, at ordene er symboler (Gjems, 2018, s.58). Barna måtte for eksempel forestille seg at de lagde og spiste grøt, for vi hadde ingen rekvisitter til det. De måtte også her, som i mange andre aktiviteter ha evnen til å desentrere språket sitt for at leken ikke skulle stoppe opp.

5.4 Sang i uterommet

Sang i uterommet var en annen måte pedagogene inspirerte barn til språklæring. Det ble tilrettelagt for en frivillig sangstund på barnehagens uteområde. Fem barn deltok i starten. Etter hvert ble flere barn fenget av sangleken. Sangene pedagogen valgte var gjennomtenkte. Vi hadde fortelling som fokus under endrings-og-utviklingsarbeidet og pedagogen valgte derfor to sanger med et fortellende innhold. Sangene hun sang med barna var *Ola fra Gudbrandsdalen* og *jeg heter Ottar*. Begge disse forteller noe gjennom sangen og har mye gjentakelser slik at teksten blir enkel for barna å synge med på og en fengende rytme med bevegelser.

Pedagogen brukte disse to sangene bevisst siden de hadde et fortellende innhold, og ved å gjøre dette kan det bidra til at barna får mulighet til å fortelle mye lengre tekster enn de kan snakke. Hadde pedagogen valgt for eksempel sangen «mango, mango, mango» der man bare

synger navnet på tre ulike frukter hadde ikke barna fått den samme muligheten til å kanskje kunne fortelle lengre tekster enn det de kan snakke.

I disse to sangene finner man noen av de musiske elementene som for eksempel gjentakelse og rytme. Disse trekkene er knyttet til språkets uttrykksside (Høigård, 2013, s.232). Jeg observerte at de barna som valgte å delta i aktiviteten lett ble fenget og lo da de deltok i aktiviteten. Ved å tilrettelegge for sang får alle barn en mulighet til å delta uavhengig av språkutviklingen, da det først og fremst er lydene og rytmene som fasinere barna i sangen (Kunnskapsdepartementet, 2009, s.29). Slik som i sangen Ola fra Gudbrandsdalen der de synger «Å-Å-Å Håli a ti-hi og håli a ti-ho».

5.5 Formelle og uformelle samtaler

Alle de aktivitetene som ble observert i mine funn var formelle læringsaktiviteter. De var planlagt og ledet av pedagoger. Pedagogene tilrettela for formelle samtaler gjennom for eksempel Uglå Ulla. Som nevnt i teorikapitlet så tar jeg sikte på et språkarbeid hvor personalet setter av tid til at barna kan få bruke språk, når jeg bruker begrepet formell språklæring. I alle observasjonene har personalet gjort dette, noe som kommer frem i funnene mine. De planla ulike aktiviteter og ga tid og rom til disse for å bidra til barnas språklæring.

Som nevnt i teorikapitlet må man delta i sosiale felleskap for at språk skal læres og utvikles. Dette er noe som kan skje ved at personalet tilrettelegger for det, slik som i de ulike aktivitetene jeg har observert. Sosialt samspill kan også oppstå uten at personalet har lagt planer for hvordan det skal foregå. Dette finner vi også eksempler på i funnene mine. For eksempel under oppdagelsesferden. Der oppsto det dialogsamspill av Ag5 som ikke var ledet av pedagogene. Pedagogene tilrettela for ferden, men han tok selv initiativ til å fortelle om Rosenborgskjerfet. Selv om denne samtalen oppsto spontant, hadde personalet også tilrettelagt for at en slik samtale kunne oppstå. Pedagogene inviterte til språklig samspill om et tema som fengte barnet, noe som kan engasjere barna i stor grad.

Man må finne en balanse mellom formell og uformelle læringsaktiviteter, og som nevnt så er det ikke hensiktsmessig å trekke et klart skille mellom disse to. Observasjonene og funnene mine har vist at gjennom planlagte aktiviteter kan man også få til uformell læring som oppstår spontant. Hele barnehagedagen er egnet for språklig samspill, og det handler om å bruke for eksempel måltider og samlingsstunder som en sosial arena til å samtale med barna. Selv i

planlagte aktiviteter der personalet kan ha klare intensjoner, kan barn få assosiasjoner de ønsker å prate om (Gjems, 2011, s.48), slik som med Ag5 og rosenborgskjerfet.

Om vi ser på Alstad sine begreper, direkte og indirekte intervensjon så vil jeg ikke påstå at aktivitetene gjort i dette prosjektet var direkte. De var planlagte, men de hadde ingen forhåndsbestemt spesifisering av hvilke ferdigheter barna skulle lære. Vi brukte heller en indirekte intervensjon, der vi tilrettela for at barna kunne lære språk. I for eksempel høytlesning kunne vi ha som mål at barna skulle lære nye ord og begreper, men om barna faktisk lærte seg nye ord og begreper kan ikke vi si noe om, vi kan bare anta at de kanskje gjorde det og vite at vi har gjort vårt for å tilrettelegge for språklæring.

6.0 Avslutning

Som nevnt innledningsvis har tidligere forskning vist at barns språk ble styrket når de var i samspill og aktiviteter med voksne, og at et rikt språkmiljø bør konsentreres om å gi tilgang til lek, aktiviteter, bøker og samtale (Det kongelig kunnskapsdepartement, 2008, s.17). Gjennom min studie har jeg sett på hvilke aktiviteter pedagoger igangsetter i uterommet for å styrke barnas språk. Jeg har sett hvordan ulike aktiviteter kan inspirere barna til å bruke språket og gi de en mulighet til å utvikle språket sitt ved hjelp av formelle læringsaktiviteter.

Pedagogene har tatt med seg typiske inneaktiviteter og gjennomført de i uterommet, noe jeg synes er inspirerende da mange barnehager har tradisjon for å betrakte språklige aktiviteter som inneaktiviteter (Olsen & Bratland, 2014, s.129). Jeg håper at denne oppgaven har belyst dette temaet på en informativ og spennende måte, slik at andre barnehager kan hente inspirasjon til å bruke uterommet som en arena for språklæring. Jeg som kommende barnehagelærer ser på dette som veldig relevant, og kommer til å ta det med meg inn i yrket.

Hvilke aktiviteter igangsatte så personalet i uterommet for å sette fokus på barns språklæring? De har hatt stor variasjon i aktivitetene som de har gjennomført med barna. Alle aktivitetene var planlagt av personalet med fokus på språklig utbytte for barna, og alle spørsmål fra de voksne var nøye gjennomtenkt. Ved å bruke varierte aktiviteter i forbindelse med begrepet fortelling fikk barna ulike typer språklig utbytte. Pedagogene igangsatte samtaler der barna fikk gjenfortelle fra egne liv, noe som er en god måte å øve seg på å samtale (Alfheim & Fodstad, 2014, s.88), noe som også kalles refererende fortellinger. I tillegg til dette hadde de

adjektivfortellinger, tegnet fortelling og lesestund som formelle læringsaktiviteter der barna fikk mulighet til språklæring.

Pedagogene igangsatte ulike typer lek i uterommet. Oppdagelsesferden var nøye planlagt og tok inspirasjon fra barnas interesser, nemlig Rosenborg. Alle mine kyllinger ble også igangsatt der pedagogen lekte sammen med barna. De organiserte også en frivillig sangstund med et bevisst valg om fortellende sanger i tillegg til to dramatiseringer av Rødhette og Gullhår.

Til slutt i oppgaven min drøftet jeg litt rundt formell og uformelle samtaler. I alle funnene mine oppsto det både formelle og uformelle samtaler. Hele barnehagehverdagen er egnet for språklig samspill mellom barna og personalet (Gjems, 2017, s.42). Funnene mine viser hvordan formelle aktiviteter i skogen kan bidra til uformelle samtaler om ting som interesserer barna. Det viktigste er at pedagogene er bevisste og gir barna tid og rom slik at uformelle samtaler kan oppstå, med en pedagogikk der man ser barnet som subjekt. Hverdagssamtalene er barnehagens viktigste læringsarena for barna både i form av språklæring og kunnskapskonstruksjon (Gjems, 2011, s.48). Derfor må pedagogene passe på at slike hverdagsaktiviteter som for eksempel regellek, rollelek, måltid og stellesituasjoner ikke bare blir omgjort til rutiner, men sett på som en viktig læringsarena.

7.0 Litteraturliste

Alfheim, I. (2018). «Den hadde vi i barnehagen, vi» - Om lese miljø og lesestunder i barnehagen, skolefritidsordningen og på skolen. I I. Alfheim, C. K. Fodstad, C. Ø. Munch & M. Semundseth (Red.) *Språklæring det siste året i barnehagen*. (s. 75-96).

Universitetsforlaget: Oslo

Alfheim, I. & Fodstad, D. C. (2014). *Skal vi leke en bok? Språktilegnelse gjennom bildebøker*.

Universitetsforlaget: Oslo

Alstad, T.G. (2016). *Andrespråk og flerspråklighet i barnehagen: forskningsperspektiver og barnehagepraksiser*. Fagbokforlaget: Bergen

Berg, A. & Bjørgen, K. (2018). Småbarns språklæring i utelek. I Kibsgaard, S. (Red.) *Veier til språk i barnehagen*. (s. 63-74). Universitetsforlaget: Oslo

- Bergsland, D. M. & Jæger, H. (2014). Bacheloroppgaven. I M. D. Bergsland & H. Jæger (Red.) *Bacheloroppgaven i barnehagelærerutdanningen*. (s. 51-86). Cappelen Damm Akademisk: Oslo
- Birkeland, T. & Mjør, I. (2012). *Barnelitteratur: sjangrar og teksttypar*. Cappelen Damm Akademisk: Litauen
- Dalland, O. (2020). Metode og oppgaveskriving. (7.utg.) Gyldendal: Oslo
- Det kongelig kunnskapsdepartement. (2008). *Språk bygger broer: språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne*. (Meld. St. 23 (2007-2008)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/e78e5e702d464f89bbc2f1a0d5f507d7/no/pdfs/stm200720080023000dddpdfs.pdf> (12.04.21)
- Fennefoss, A.T. & Valvik, R. (2001). *Om å fange øyeblikket: videoobservasjon i pedagogisk arbeid*. Høyskoleforlaget: Kristiansand
- Forvaltningsloven. (1970). Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker (forvaltningsloven). Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10> (12.02.21)
- Gjems, L. (2011). Hverdagssamtalene – barnehagens glemte læringsarena? I L. Gjems & G. Løkken (Red.) *Barns læring om språk og gjennom språk*. (s.43-67). Cappelen Damm As: Oslo
- Gjems, L. (2018). *Dette vet vi om barnehagen: språkstimulerende læringsmiljøer*. Gyldendal Akademisk: Oslo
- Grøver, V. (2018). *Å lære språk i barnehagen: kvaliteter ved barns samhandling med voksne og jevnaldrende som fremmer språklæring*. Cappelen Damm Akademisk: Oslo
- Hagen, L. T. & Sæther, M. (2014). Kreativ ute. I M. Sæther & T. L. Hagen (Red.) *Kreativ ute: barnehagepedagogikk med uterommet som læringsarena*. (s. 13-27). Fagbokforlaget: Bergen
- Høigård, A. (2013). *Barns språkutvikling: muntlig og skriftlig*. (3.utg.) Universitetsforlaget: Oslo

Johannesen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (5.utg.). Abstrakt forlag: Oslo

Kibsgaard, S. (2018). Språklige læringsprosesser i barnehagen. I Kibsgaard, S. (Red.). *Veier til språk i barnehagen*. (s.46-62). Universitetsforlaget: Oslo

Kunnskapsdepartementet, (2009). Temaheftet om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen. Hentet fra:

https://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/pedagogikk/temahefter/temahefte-om_sprakmiljo_og_sprakstimulering_i_barnehagen_bokmal_web.pdf (23.03.21).

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: innhold og oppgaver*. Hentet fra Udir: <http://www.udir.no/lagring-og-trivsel/rammeplan/> (11.02.21)

Larsen, A.K. (2017). *En enklere metode: veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. (2.utg.). Fagbokforlaget: Bergen

Løkken, G. & Søbstad, F. (2013). *Observasjon og intervju i barnehagen*. Universitetsforlaget: Oslo

Munch, Ø. C. (2018). «Det er jo det som er så kult»- Om innføyde setninger hos en gutt på fem år. I I. Alfheim, C. K. Fodstad, C. Ø. Munch & M, Semundseth (Red.) *Språklæring det siste året i barnehagen*. (s. 135-152). Universitetsforlaget: Oslo

Munch, Ø. C. (2018). «Gresskarmannen har en død koffert, ikke sant?». I I. Alfheim, C. K. Fodstad, C. Ø. Munch & M, Semundseth (Red.) *Språklæring det siste året i barnehagen*. (s. 35-52). Universitetsforlaget: Oslo

Olsen, M. T. & Bratland, K. (2014). Språkstimulering i uterom. I M. Sæther & T. L. Hagen (Red.) *Kreativ ute: barnehagepedagogikk med uterommet som læringsarena*. (s. 129-144). Fagbokforlaget: Bergen

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2.utg.). Universitetsforlaget: Oslo

Sagberg, S. (2014). Vitenskapsteori for bachelorstudenter. I M. D. Bergsland & H. Jæger (Red.) *Bacheloroppgaven i barnehagelærerutdanningen*. (s. 25-49). Cappelen Damm Akademisk: Oslo

Semundseth, M. (2018). «Hva er dette her, da?» - Voksen-barn-dialog om en skoleforberedende oppgave. I I. Alfheim, C. K. Fodstad, C. Ø. Munch & M, Semundseth (Red.) *Språklæring det siste året i barnehagen*. (s. 17-32). Universitetsforlaget: Oslo

Semundseth, M. (2018). «Jeg skal tegne og skrive jeg»-Et multimodalt perspektiv på to barneproduserte tekster. I I. Alfheim, C. K. Fodstad, C. Ø. Munch & M, Semundseth (Red.) *Språklæring det siste året i barnehagen*. (s. 119-133). Universitetsforlaget: Oslo

Semundseth, M. & Alfheim, I. (2018). Innledning. I I. Alfheim, C. K. Fodstad, C. Ø. Munch & M, Semundseth (Red.) *Språklæring det siste året i barnehagen*. (s. 11-14). Universitetsforlaget: Oslo

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder*. (5.utg.) Fagbokforlaget: Bergen

Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (4.utg.) Gyldendal: Oslo

Utdanningsdirektoratet. (2017). Språk i barnehagen – mye mer enn bare prat. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottemateriell-til-rammeplanen/sprak-i-barnehagen--mye-mer-enn-bare-prat/> (11.04.21).

8.0 Vedlegg

Vedlegg A

Samtykkeskjema



DronningMaudsMinne

HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

Vil du delta i bachelorprosjektet

«Hvordan kan vi arbeide med eventyr/fortelling i uterommet på tur for å styrke barns språklæring?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et bachelorprosjekt hvor formålet er å bruke observasjoner gjort i praksis for å undersøke nærmere hvordan man kan tilrettelegge for språklæring gjennom fortelling i uterommet. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målet for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med dette prosjektet er å se nærmere på hvordan barnehagen kan tilrettelegge for at barna lærer språk gjennom bruk av eventyr/fortellinger i uterommet. Her vil observasjonene fra praksis bli brukt, både der jeg selv er deltakende og der jeg observerte fra sidelinjen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning er ansvarlig for prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du gir samtykke til at jeg får bruke observasjonene jeg gjorde under min praksisperiode 19.10.20- 20.11.20. Fokuset vil være på voksenrollen og refleksjoner over hvordan disse aktivitetene kan styrke barns språklæring. I og med at barna er deltakende i observasjonene, er det fint og foreldrene opplyses om dette

og gir sitt samtykke til at jeg kan få bruke det i mitt bachelorprosjekt. Foreldre må gjerne ta kontakt med meg om de ønsker å høre mer om prosjektet.

Det er frivillig å delta

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

Hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og alle navn anonymiseres.

Prosjektet skal avsluttes *30.4.2021*.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Student

(Veileder)

Stine Botvik

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet, «hvordan kan vi arbeide med eventyr/fortelling i uterommet på tur for å styrke barns språklæring?» Jeg samtykker til:

- At observasjonene gjort under praksisperioden 19.10.20-20.11.20 kan bli brukt til dette bachelorprosjektet

Dato: 26/1-21

Siden prosjektet ikke er behandlet av NSD, kan jeg ikke innhente din underskrift. Samtykket blir derfor gitt ved at du krysser av i boksen ovenfor.

Vedlegg B

Ugla -observasjon

Denne dagen hadde jeg delegert ut ansvaret for å lede en aktivitet til praksislæreren min. Jeg spurte henne på morgenen den dagen hvilken aktivitet hun hadde planlagt. Hun fortalte at hun skulle ta med seg ei ugle i skogen på tur. Denne ugla kjente barna fra før da de brukte den under stengingen av barnehagen under korona, men at det var lenge siden den hadde blitt tatt frem for barna nå.

Praksisfortelling om da pedagogisk leder trakk frem ugla

Vi sitter i skogen og spiser lunsjen vår. Plutselig begynner praksislærer å bevege på noe under jakka. Sg5 som sitter nærmest praksislærer får det fort med seg. Resten av gjengen sitter og spiser og prater. «Det er noen som har fulgt med dere fra treet» sier praksislærer. «Kråka» sier et barn. «Nei det er ikke kråka» svarer praksislærer. Praksislærer får Sg5 til å komme å titte inni jakka. «Det er ugla» roper Sg5 mens han smiler. «Husker dere Ulla?» spør praksislærer. «Jaa» roper flere av barna. «Men i dag er Ulla litt skeptisk, hun så veldig mange skumle barn i helga» sier praksislærer. «Det var jo bare halloween» sier Fg5 til meg. Ulla spør hva barna kledde seg ut som. «Spiderman!» roper Pg5. Ulla spør Pg5 hva han var utkledd som «jeg var utkledd som en zombie» svarer han. Videre begynner barna å tulle og tøyse med at de kledde seg ut som bæsje, tiss og promp. Da holder praksislærer Ulla opp mot øret og sier «Ulla vil

ikke være her lengre, hun synes ikke dette var så trivelig». Så pakker hun Ulla under jakka. Fg5 snur seg mot meg og spør «hva var du Stine?» Jeg var en diamant svarer jeg. «Men en diamant er jo ikke noe skummelt?» spør Fg5. «Jeg var en svart, magisk diamant med skikkelig kule krefter» svarer jeg. «Neste gang vil jeg også være en diamant, en stor svart en med enda mer magiske krefter enn deg» svarer Fg5.

Vedlegg C

Adjektivfortelling- observasjon

Praksislæreren min hadde med en adjektivfortelling i skogen i dag. Hun innledet med å spørre barna om de viste hva et adjektiv var. Ingen viste det. Hun forklarte at det er noe som beskriver noe, som for eksempel tullete. Hun stilte også spørsmål som «hva med treet, hvilken farge har det?» Videre skulle de tenke på et adjektiv hver mens de spiste. Etter hvert spurte hun hvert enkelt barn etter adjektiv. Flere av barna kunne ikke si noe. Noen sa «snill» «søt» osv. Etter hvert som flere og flere adjektiv ble sagt så virket det som om noen av barna fikk en bedre forståelse for hva det betyr og kunne for eksempel si «refleksete». Mens andre barn ikke helt skjønnte det.

Etter alle adjektivene var fylt ut ble det frilek siden det var såpass kaldt. Praksislæreren min leste den opp under fruktmåltidet før vi gikk tilbake til barnehagen. Den handlet om oss voksne på avdelinga. Barna lo og kunne kjenne igjen ordene sine. Praksislærer spurte litt spørsmål etterpå om historien og barna svarte. Hun spurte for eksempel «hvem av oss var det som var tullete igjen?» Etterpå spurte Aj5 om vi ikke kunne fremføre adjektivfortellingen foran de andre avdelingene, som en slags dramatisering.

Vedlegg D

Oppdagelsesferd observasjon

Oppsummering:

Vi var på tur i skogen. Jeg hadde planlagt en oppdagelsesferd. Jeg hadde tatt med meg et rosenborgskjerf, ei flaske, en blyant og ei skrivebok der jeg hadde skrevet «hvem eier meg?». I frileken lurte jeg meg unna barna og fikk lagt det litt gjemt inni skogen. Det tok meg to forsøk før jeg klarte å lure meg unna barna. Jeg spurte Mg5 om han ville bli med på

oppdagelsesferd da han gikk litt alene. Han sa raskt ja og vi fikk med oss Aj5, Ij5 og Ag5 også.

Vi gikk på rekke. Aj5 sier at hun så meg legge ut tingene så hun viste hvor vi skulle gå. Da vi kom til plassen spurte jeg hvem de trodde det var sitt og hva som hadde skjedd. Da forteller Aj5 at hun så at det var meg som lå det ut og at det var mitt. Mg5 sier «kanskje det var noen som gikk her og forsvant, at noen er forsvunnet?» mens han ser på meg. «ja kanskje det ja sier jeg» Ag5 er mest opptatt av rosenborgskjerfet. Han sier at han tror det er storebroren sitt. Vi tar med oss tingene tilbake til bålplassen Ag5 fortsetter å holde på skjerfet. «Det er Rosenborg» sier han mens vi går forbi de andre barna. Ag5 fortsetter å leke med skjerfet og lager både disse og slengtau av det og inviterer med de andre barna.

Når det er på tide å pakke sekkene går jeg ned og henter skjerfet og legger det i sekken min. «hvorfør tok du skjerfet?» spør Ag5 da vi går forbi der dissa hans var. «fordi vi kan jo ikke la det ligge igjen i skogen, da kan vi jo være med på å forsøple skogen». Svarer jeg Ag5 svarer «men, det var faktisk mitt og storebroren min sitt. Han har ett sånn skjerf som vi mistet da vi var her i Vetteskogen og lekte, og det var akkurat sånn». Ag5 vil gjerne ha skjerfet og jeg sier at vi kan leke med det igjen en annen gang vi skal i skogen. Han tar tak i hånda mi og vi spaserer tilbake til barnehagen.

Vedlegg E

Tegnet fortelling - observasjon

Oppsummering

Jeg hadde pakket med ei stor tavle i sekken og tusjer. Jeg tok frem tavla under måltidet ute i skogen. Barna satt litt spredt, men jeg passet på at alle sammen så. Jeg tegnet en fortelling som ble til en katt. Barna lo og var nysgjerrige underveis. De fulgte nøye med og etter hvert som jeg hadde tegnet ferdig ansiktet så flere at dette ligna veldig på en katt. De spekulerte også i om det kanskje kunne være en ulv eller en hund før de skjønnte at det var en katt. Da tegningen var ferdig så sa jeg «se der da, to kjerringa som gikk på tur og ble til en katt». Barna ropte «mere». «jeg kan ingen flere sånne» svarte jeg. Da sier Ag5 «kan du ikke tegne rødhet og ulven da?». Dette var ikke planlagt. Jeg tok og improviserte og tegnet fortellingen av rødhet på tavla. Barna lo. Fagarbeideren sier «neste gang kan du jo tenke på å fortsette

med noen spørsmål, for eksempel 'hvilke sko hadde kjerringene på seg'? Osv. Noe jeg tar med meg som et godt tips da denne fortellersekvensen kanskje ble litt brått avsluttet da jeg ikke stilte særlig mange spørsmål i etterkant.

Vedlegg F

Høytlesning ved bålet - observasjon

Jeg hadde veiledning to timer før jeg skulle gjennomføre denne planen. Der tok vi opp det som skulle skje og eventuelle endringer. Jeg foreslo å bytte bok, da den jeg hadde valgt var veldig lang og at jeg ikke ville ta i fra barna for mye tid til frileken. Jeg fant meg derfor en annen bok som hett «putekrigen». Jeg valgte å lese da jeg selv var ferdig med å spise. Noen barn hadde gått i fra bålplassen, men jeg leste for en ni-ti barn. Før jeg begynte å lese viste jeg fremsiden av boken og sa tittelen «putekrigen» barna lo. «Har noen av dere hatt en putekrig før eller?» spurte jeg nysgjerrig. Ag5 sier «hver dag faktisk», mens de fleste av de andre barna også svarer «ja» i kor. Videre spurte jeg om noen hadde lest boka før. Ingen av barna hadde lest den tidligere.

Underveis hadde jeg lesestopp der det passet seg og stilte spørsmål til bilder og tekst. I tillegg fikk jeg litt utfordringer i forhold til det å stå å lese foran barn som satt litt ekkelt plassert i tillegg til røyk fra bålet. Men vi kom oss igjennom boka og de barna som ble lest for virket å synes det var interessant og svarte og stilte spørsmål under naturlige lesestopp.

Jeg holdt boka foran meg mens jeg leste sideveis. Dette gjorde at barna fikk sett både bilde og hørt tekst samtidig. Jeg pekte for eksempel også underveis på hagesaksa og spurte om de så den. Ij5 tenkte på en helt annen ting og sa «hva betyr bod?» mens hun så opp på meg. Et av de andre barna sa «det er der man har ting». Jeg så på Ij5 og sa «det er nesten som en liten garasje, der man har masse forskjellig ting inni, som for eksempel en stige og hagesaks». «Åja» sa hun fornøyd mens hun fortsatte å grille pølsa si. De er veldig opptatt av at de må få se bilde etter jeg har lest teksten på siden, og omvendt, at hvis jeg åpner en side og ikke leser hva som står så roper de «les da». Etter endt lesestund snakket vi litt om boka før vi gikk videre til frilek.

Vedlegg G

Sang - observasjon

Barne- og ungdomsarbeideren hadde denne dagen ansvar for en aktivitet. Han kom i forveien og fortalte meg hva han hadde tenkt å gjøre og spurte om mine tanker rundt aktiviteten med tanke på språk. Vi ble enige om at sang og spesielt disse to sangene var gode sanger å bruke i endringsarbeidet da de hadde et fortellende innhold og at sang kan bidra til å utforske språket. Denne aktiviteten ble gjennomført i barnehagens uteområde.

Han startet aktiviteten med å ta med seg seks-sju barn. Etter hvert som barna fikk med seg hva som skjedde kom det bare flere og flere barn til. Til slutt var det hele femten barn som deltok og minst åtte barn som sto og observerte på sidelinjen. Han sang Ola fra Gudbrandsdalen med bevegelser og jeg heter Ottar. Disse sangene ble barna med på. De gjorde både bevegelsene og sang med.

Vedlegg H

Regellek, alle mine kyllinger - observasjon

Oppsummering

Etter veiledning med praksislærer kom vi frem til at vi skulle prøve noe nytt. Jeg sto imellom konstruksjonslek og regellek. Jeg ville prøve regellek sammen med fireåringene. Vi kom frem til at vi skulle ta «alle mine kyllinger» i og med at det er den regelleken med kanskje mest verbalt språk. I skogen lekte barna fritt. Jeg gikk bort til Mj4 og spurte om hun ville være med på alle mine kyllinger. Hun svarte ja. Tj4 ville også. De begge to ville være mammaen. Ag4 hørte dette og sa han ville være babykyllingen. Jeg ble reven. Den første runden datt Tj4 bakover da hun skulle løpe. Derfor ble det en trøst før vi fortsatte. Neste gang var jeg kylling, Ag4 og Tj4 rev og Mj4 mammaen. Barna bestemte rollene. Tj4 hjalp Mj4 med hva hun skulle si når hun var mammaen når Mj4 ikke kom på det selv. Den siste runden datt Mj4 og det ble da en naturlig slutt på leken da vi heller lekte at vi var til legen for å få plaster av Tj4 og Ag4.

Vedlegg I

Rødhette dramatisering - observasjon

Oppsummering

Vi skulle på tur ut i skogen. Jeg hadde tatt med meg en kurv i fra barnehagen. Denne kurva bar jeg på i hendene på vei til rasteplassen. Denne kurva, og det røde handlenettet skulle vi bruke under dramatiseringen av Rødhette og ulven. Barna ble nysgjerrige på kurva. Jeg hadde ikke fortalt de på forhånd at vi skulle dramatisere. Dermed ble kurva en fin undrings artefakt. Barna begynte å tulle med at kurva kanskje kunne være lua mi og votten min. Jeg tok deres innspill og tok kurva på hodet som ei lue og på hånda som en vott.

Vel fremme i skogen tok fagarbeider frem spikkekniven. Barna spikket seg pil og buer og lekte veldig godt. Jeg skulle gjennomføre denne aktiviteten i samarbeid med lærlingen på avdelinga. Han kom bort til meg og spurte om vi skulle begynne med dramatiseringen, men barna lekte så godt i frileken sin så vi avtalte at vi ventet litt.

Den fine leken fortsatte enda og det virket unaturlig å bryte den opp. Jeg satt ned sammen med to-tre barn. Jeg tok frem kurva og begynte å legge kongler og pinner oppi. «Var det derfor du hadde med kurv ja» sier Aj5. «Vet dere hvem som har kurv med seg i skogen eller?» spurte jeg. «Ja, noen i hakkebakkeskogen har kurv» sier Aj5. «Åå, så spennende da!» svarer jeg.» «Men vet dere hvem som går i skogen med kurv og møter på en ulv da?» spør jeg dem. «Hmm, vet ikke» svarer de. «Hun har på seg noe rødt» sier jeg. Barna rynker panna. «En rød hette» sier jeg så. «Jeg vet! Rødhette!» roper Ag5. «Ja, Rødhette ja! Har dere lyst til å leke Rødhette?» spør jeg. Aj5 svarer «Ja, jeg må bare spikke ferdig først».

Minuttene går og leken fortsetter like fint og det er kanskje 20-30 minutter til vi skal begynne å gå tilbake. Da kommer Aj5 «skal vi ikke leke rødhetteleken nå?» spør hun. «Jo det kan vi» svarer jeg. Videre spør jeg om flere vil bli med. Aj5 vil være jeger med pil og bua si. Ij5 vil være Rødhette og Ij5 vil være bestemor. Jeg sier at jeg kan være ulven siden ingen barn ville være ulven. Eg4 kommer og slenger seg på. Han vil også være ulv. Barna kunne historien godt, så vi leste den ikke på forhånd. Lærling gikk imellom og fortalte de hva de skulle si eller gjøre om de ble usikre. Neste runde ble rollene byttet. Lærling var ulv sammen med Eg4 og jeg hjalp de med å huske historien underveis. Til slutt endte vi opp med rundt tre ulver og seks jegere. Den aller siste gangen vi gjennomførte det gjorde barna det helt på egenhånd med alle rollene og husket replikkene sine og hva de skulle gjøre. Vi måtte til slutt avslutte siden vi skulle til barnehagen, men jeg sa at jeg kunne ta med den røde hetta og kurven til skogen i morgen også slik at vi kunne leke den igjen.

Vedlegg J

dramatisering av Gullhår -observasjon

Fagarbeider tenkte at han skulle dramatisere Gullhår sammen med barna. Dette fortalte jeg han at barna hadde etterspurt da vi hadde dramatisering om rødhette og ulven. Dermed spilte vi på barnas interesser og dramatiserte Gullhår i skogen.

Nesten alle barna var ved sekkene. Han spurte meg om han bare kanskje skulle ta det nå om resten også kom. Jeg tok ansvar og sa at jeg kunne gå og hente de fire ungene som lekte i skogen. Jeg fortalte de at de skulle dramatisere Gullhår. De løp av sted og sa «jaaa» Aj5, var en av jentene som hadde etterspurt dramatisering av Gullhår. Alle barna var samlet. Tre stykker fikk være bjørner og fagarbeideren var gullhår første gangen. Før de startet gikk han gjennom om de husket historien. Videre ble det gjennomført flere ganger og barna byttet på rollene. Ikke alle ville delta selv. Flere av barna var ivrige produsenter og gikk rundt og hjalp de som var i rolle med replikkene sine. Alle sammen satt samlet og observerte, hjalp til med replikker eller deltok. Aktiviteten ble gjennomført rundt 4 ganger før vi måtte avslutte for å spise frukt og dra tilbake til barnehagen.

Vedlegg K

Avtale om publisering