

Ansattes bidrag til femåringers språklæring i barnehagen

Marit Semundseth

Barns språklæring står sentralt i dagens norske barnehage. I denne hermeneutiske studien setter jeg søkelyset på hvordan fire ansatte oppfatter at de bidrar til femåringers språklæring i barnehagen innenfor rammene av barnehagens femårsklubb. Med bakgrunn i fire kvalitative forskningsintervju har jeg tolket frem narrativer om hvordan de ansatte synes å legge til rette for femåringenes språklæring. Narrativene er analysert tematisk med følgende funn: De ansatte bidrar til femåringenes språklæring i barnehagens femårsklubb når de engasjerer seg i dialog og samhandling med barna og når de arbeider med språk i formelle og/eller i uformelle situasjoner. I lys av dette drøftes blant annet ansattes utfordringer når det gjelder å bidra til å styrke alle barns språklæring, og deres rolle som premissleverandør for det faglig-didaktiske innholdet i arbeidet med femåringenes språklæring i barnehagen.

Marit Semundseth
Dronning Mauds
Minne Høgskole for
barnehagelærer-
utdanning
mse@dmmh.no

Nøkkelord: språk, læring, barnehage, femåringer, personalet, narrativer

Innledning

Barns språklæring står sentralt i dagens norske barnehage. Dette innebærer at personalet må ha fokus på språk og språkarbeid i løpet av barnehagehverdagen (KD, 2017, s. 19). I denne artikkelen gjør jeg en tematisk narrativ analyse av hvordan fire ansatte, med hovedansvar for arbeidet med de eldste barna i sin barnehage, legger til rette for og bidrar til femåringers språklæring innenfor rammene av barnehagens tradisjonelle organisering for de eldste barna i barnehagen – femårsklubben. En femårsklubb er en organisering de fleste barnehager i Norge har. Organiseringen er forbeholdt de eldste barna i barnehagen. Her engasjeres fem- og seksåringene i aktiviteter som er rettet særlig mot dem som aldersgruppe og som kommende skolestartere (St.meld. nr. 19 (2015–2016)).

Fra politisk hold vektlegges viktigheten og nødvendigheten av at det settes inn et læringsstøt for norske barnehagebarn så tidlig som mulig (St.meld. nr. 16 (2006–2007)). Særlig er læringsbegrepet knyttet til barns språklæring (St.meld. nr. 23 (2007–2008); St.meld. nr. 24 (2012–2013)). Mange barnehagelærere forteller at de er blitt mer opptatt av å dokumentere barnehagebarns læring i dag sammenlignet med tidligere. Ansatte oppgir at det arbeides mye med fagområdet «kommunikasjon, språk og tekst» i rammeplanen, at arbeidet med barns språk er styrket, og at de opplever økte forventninger om at det siste året i barnehagen skal brukes til blant annet å gjøre femåringene skoleklare (Østrem, mfl. 2009).

Dagens regjering vil styrke både språkkompetansen til barnehagebarn og arbeidet med overgangen fra barnehage til skole. Innholdet i arbeidet med de eldste barna i barnehagen skal ha et tydelig skoleforberedende preg (St.meld. nr. 19 (2015–2016)). I forbindelse med denne utviklingen er det relevant å aktualisere barnehagepersonalets refleksjoner over læringsbegrepet knyttet til blant annet barns språklæring. Informantenes forståelse av hva femåringene skal lære, hvordan femåringene lærer, og ikke minst hvordan de selv bidrar til femåringenes læring, får konsekvenser for barnehagens læringsliv generelt og for det enkelte barns læring spesielt. Studien har følgende problemstilling: *Hvordan bidrar ansatte til femåringers språklæring i barnehagen?*

Et sosiokulturelt perspektiv på språklæring

Barns språklæring kan forstås ut fra enten et monologistisk eller et dialogistisk perspektiv (Matre, 1997). Historisk sett har monologismen vært den dominerende teoretiske referanserammen når det gjelder barns språklæring. Sentralt i monologismen var språksystemet og den individuelle læringsprosessen (Linell, 1995). Det sosiale og det kontekstuelle ble i liten grad ansett som relevant og av betydning.

I dialogismen anses derimot kontekst og sosial samhandling som sentralt for språklæring. Samtalepartenes ytringer betraktes som kommunikative handlinger. I stedet for å fokusere på det individuelle og på enkelt ytringer er sosial interaksjon det sentrale innenfor dialogismen. Dialogsamspill handler om deltakelse i kollektive prosesser. Språklæring og kommunikasjon dreier seg om meningsskapende aktiviteter – «ein 'mellom-prosess' heller enn som ein «til-frå-prosess»» (Matre, 1997, s. 11). Også innenfor et sosiokulturelt perspektiv på språklæring forstås samhandling mellom mennesker som en avgjørende faktor for at barns språk skal utvikles og læres. Språklæring er et resultat av deltakelse i sosiale fellesskap (Säljö, 2001). Ifølge både Vygotsky (1978) og Jarvis (1992) finner all læring sted i spenningsfeltet mellom det individuelle og det sosiale. Læring er både indre tilegnelsesprosesser og ytre samspillsprosesser. En slik læringsforståelse impliserer at mennesket lærer gjennom deltakelse i meningsfulle aktiviteter og dialoger med andre aktører.

Innenfor et sosiokulturelt perspektiv på språklæring legges det vekt på at barn lærer innenfor rammene av kjente kontekster i samhandling med andre mennesker, og med de redskapene som er tilgjengelig i deres omgivelser (Mauritzson & Säljö, 2001), og at læring er forankret i sosial samhandling mellom mennesker (Vygotsky, 1978; Wertsch, 1991). I *Rammeplan for barnehagen. Innhold og oppgaver* (2017) kan vi blant annet lese at barnehagen skal fremme kommunikasjon og språk. Det står også at alle barn «skal få god språkstimulering gjennom barnehagehverdagen, og at alle barn skal få delta i aktiviteter som fremmer kommunikasjon og en helhetlig språkutvikling» (KD, 2017, s. 19). I barnehagens rammeplan fra 2011 ble læringsbegrepet knyttet til henholdsvis formelle og uformelle situasjoner. Mens formelle situasjoner var planlagt og ledet av personalet, ble uformelle situasjoner knyttet til her-og-nå-situasjoner, hverdagsaktiviteter som lek, oppdragelse og annen form for samhandling (KD, 2011). I rammeplanene (2011, 2017) forfektes et sosiokulturelt perspektiv på barns språklæring.

Tidligere forskning på barns språk og voksnes rolle i samtaler med barn

Flere studier fremhever betydningen av samhandling og dialog mellom barn og ansatte i pedagogiske virksomheter med tanke på barns språklæring både muntlig og skriftlig (Björklund, 2003; Clark, 2014; Dyson, 1989, 1993; Gustafsson & Mellgren, 2005; Pahl, 1999; Wells, 1998; Wells & Aurus, 2006;). Hasan (2002) og Gjems (2011) har studert hvordan hverdagsamtaler og hverdagsaktiviteter er viktige læringsarenaer for barn fordi barn, gjennom deltakelse i slike samtaler, tilegner seg kunnskap som anses som vesentlig for omgivelsene. Barn lærer dialogdeltakelse, hvilke ord og begreper som er relevante, og hvordan disse kan anvendes i ulike situasjoner. De lærer også hvordan de skal fortelle historier, og de lærer seg å forhandle.

Voksnes spørsmål til barn spiller en avgjørende rolle når det gjelder å få barn til å bruke språket sitt aktivt. Både Wells & Aurus (2006) og Gjems (2011) understreker betydningen av å stille barn spørsmål som oppfordrer dem til å svare, fortelle og forklare. Funn fra deres studier viser imidlertid at de fleste spørsmål voksne retter mot barn, ofte er ja/nei-spørsmål eller spørsmål som voksne selv allerede vet svarene på. Barna får dermed i liten grad anledning til å bruke språket aktivt selv, til å uttrykke egne tanker og meninger, til å argumentere, forklare eller til å fortelle.

Barns egne fortellinger var utgangspunkt for Gjems' studie av barnehagebarns spontane narrativer i ulike hverdagssituasjoner i barnehagen (Gjems, 2007). Gjems hevder at måten barn strukturerer fortellingene sine på, viser at de forstår at andre ikke nødvendigvis har den samme oppfatningen som de selv har. Dette kommer til uttrykk ved at de aktivt bruker språket sitt til å forklare og utdype

sine egne narrativer når de oppdager at andre ikke skjønner det de sier. Gjems viser også hvordan barnehagelærerne er viktige rollemodeller og veiledere i barns læreprosesser i den forbindelse. Når ansatte lytter til barns narrativer, eller for eksempel deltar i diskusjoner og argumentasjoner med dem, får barn anledning til å tilegne seg kunnskap både *om* språk og *gjennom* språk.

Slettner & Gjems (2016) har i en studie satt søkelys på spontane hverdags-samtaler mellom en barnehagelærer og barn i barnehage. De viser hvordan barnehagelæreren i slike samtaler støtter barnas utvikling av tidlig litterasitet. Ved å la barna få bestemme hvordan de vil delta i samtaler, respondere positivt evaluerende, bekreftende og utvidende, samt unngå å korrigere barnas språklige uttrykk, bidrar barnehagelæreren til at deltakelse i slike samtaler kan oppleves som positivt for barna – noe det er nærliggende å anta vil styrke deres språklæring i barnehagen.

I trygge voksen–barn-relasjoner ligger det et godt grunnlag for læring generelt og språklæring spesielt – særlig når det kommer til samtaleinteraksjoner (Neuman & Dwyer, 2009). Å delta i samtaler krever en rekke ulike språkferdigheter, som for eksempel samtalekompetanse og ord- og begrepskunnskap, hos barn. Mange barn trenger derfor voksnes samtalestøtte i dialogspill. Utvikling av dialogkompetanse eller pragmatisk kompetanse er altså en kompleks og krevende prosess (Ninio & Snow, 1996) som fordrer ansatte i barnehagen som både evner å se barn som subjekt og som evner å lytte til det barn kommuniserer (Bae, 2004, 2005, 2011).

I tillegg til å bidra til femåringers muntlige språklæring i barnehagen er ansatte også viktige når det gjelder barns tekstproduksjon og tidlige skrivning (Semundseth & Hopperstad, 2013). Studier viser for eksempel hvordan pedagoger skaper engasjement for barns egen skrivning gjennom å oppmuntre dem til å ta egne valg for tekstene sine, ved å gi rom for humor og ved å skape en lekende og oppløftet stemning i barnegruppen (Dyson, 1993; Semundseth & Hopperstad, 2010). I en annen undersøkelse settes søkelyset på hvordan voksne bidrar til språklæring gjennom deltakelse i dialoger med femåringer som på eget initiativ produserer tekster i barnehagen (Semundseth & Hopperstad, 2012). Ifølge Gustafsson og Mellgren (2005) kan samtaler mellom ansatte og barn om barns egne tekster gjøre at barna selv ser sammenheng mellom fonem og grafem. Ansatte som støtter barna til selv å lese det de har skrevet, kan videre bidra til økt lærelyst, skriveglede samt økt muntlig språkkompetanse hos barna.

Metodiske valg og innsamling av empiri

I denne studien undersøker jeg hvordan fire ansatte bidrar til femåringers språklæring i barnehagen. Det er informantenes meninger og tanker om dette jeg som forsker analyserer og fortolker. Studien hviler på en induktiv, kvalitativ og hermeneutisk tilnærming. Det empiriske materialet er samlet inn ved hjelp

av kvalitative forskningsintervju (Fog, 2004; Kvale & Brinkmann, 2009). De fire intervjuene danner grunnlaget for min konstruksjon av tematiske narrativer (Riessman, 2008). Det er informantenes mange utsagn om femåringers språklæring og hvordan de som ansatte selv betoner både dette og seg selv som aktører i den forbindelse, som er studiens omdreingspunkt og som danner grunnlaget for narrative som er utarbeidet (Kvale & Brinkmann, 2009). Tematiske narrativer er sammenhengende fortellinger der fokuset er rettet mot *hva* som vektlegges i informantenes fortellinger – «content is the exclusive focus» (Riessman, 2008, s. 53).

I forkant av de kvalitative intervjuene hadde jeg utarbeidet en intervjuguide med aktuelle spørsmål. Spørsmålene i guiden ble ikke formet med utgangspunkt i teori eller tidligere forskning, men var åpne og omhandlet tema som jeg ønsket at informantene skulle reflektere over i intervjuene. Det dreide seg for eksempel femårsklubbens organisering og innhold, barns læring, herunder også språklæring, samt voksenrollen i møte med de eldste barnehagebarnas språklæring i barnehagen. Selv om spørsmålene var formulert på forhånd, ble disse veiledende med tanke på rekkefølgen av aktuelle tema og for intervjuets struktur og fremdrift heller enn å være styrende. Patton (2002, s. 228) betegner intervjuer av en slik karakter som «informal conversational interview».

Det innsamlede intervjumaterialet kan ses på som filtbiter som settes sammen til et helhetlig bilde. Som forsker betrakter jeg meg som en «bricoleur» som produserer et «bricolage» (Postholm, 2010, s. 35). Ifølge Kjørup (1996) må en del alltid forstås som en del av en helhet. En helhet kan imidlertid ikke forstås på noen annen måte enn ut fra de delene den består av. Dette innebærer at jeg har analysert svarene fra informantene i et forsøk på å skape en helhetsforståelse av det innsamlede materialet om ansattes bidrag til femåringers språklæring i barnehagen. Denne helhetsforståelsen presenteres som tematiske narrativer der jeg som forsker har vært innvevd som leser og fortolker gjennom hele prosessen (Riessman, 2008).

Den etiske dimensjonen både i intervjusituasjonene og ved utvikling av de tematiske narrative er av stor betydning. Under intervjuene fikk informantene anledning til å formulere sine egne svar (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg etterstrebet å «lytte med et åpent sinn» (Fog, 2004, s. 48–53) til det de valgte å snakke om ut fra spørsmålene jeg stilte. Jeg forsøkte å følge opp utsagnene deres med tanke på å få et rikt og autentisk materiale og gjennom å stille åpne spørsmål. Slik åpnet jeg opp for at informantene skulle få anledning til å influere på intervjuets retning og tematikk (Patton, 2002). Ifølge Silverman (2006) gir en slik åpenhet overfor det som informantene kommuniserer gjennom så vel ord som kroppsspråklige signaler, et godt grunnlag for å forstå det de formidler.

Hvert intervju varte i underkant av en klokke. Jeg har dermed fyldig og omfattende informasjon om informantenes perspektiver på og forståelse av hvordan de bidrar til blant annet språklæring hos de eldste barnehagebarna.

Samtalene ble tatt opp på lydbånd og transkribert etter standard ortografisk transkripsjonsmåte (Ochs, 1979). Transkripsjonene er skrevet på bokmål, og jeg har gitt informantene fiktive navn. Begge disse valgene er tatt for å sikre informantenes anonymitet.

Informantene er strategisk valgt. Jeg ønsket å sikre en viss variasjon knyttet til barnehagenes størrelse og beliggenhet samt informantenes alder, kjønn og antall år i yrket. Utvalgskriteriene bidrar til at ulike perspektiver på ansattes arbeid med femåringers språklæring i barnehagen kan komme til syne. I utgangspunktet hadde seks informanter sagt seg villig til å delta i studien, men to trakk seg dagen før intervjuene skulle gjennomføres, uten at noen grunn ble oppgitt. Ettersom studien er kvalitativ og mitt anliggende er å gå i dybden på og presentere tematiske narrativer om ansattes perspektiver på hvordan de bidrar til femåringers språklæring i barnehagen, anses fire dybdeintervjuer å være tilstrekkelig. I denne studien har tre kvinner og én mann deltatt. Tre av informantene har førskolelærerutdanning, mens én er utdannet barnepleier.

Informantene har ulik arbeidserfaring fra barnehagefeltet. Roar har arbeidet tolv år i barnehage. Dette året består femårsklubben av ni barn. Nina, som har tolv års erfaring som førskolelærer, har i år seksten barn i femårsklubben. Anne har arbeidet i barnehage i fire år. I år er det fem barn i femårsklubben som hun leder. Ine, som er utdannet barnepleier, har tjuefem års fartstid i barnehage. Dette året har hun fem barn i femårsklubben. Barnehagene som de fire informantene arbeider i, er alle kommunale. To av informantene er tilknyttet barnehager som ligger i urbane strøk, mens de to andre arbeider i barnehager som ligger i mer rurale strøk. Intervjuene ble gjennomført i løpet av informantenes arbeidsdag.

I analysearbeidet har jeg vekslet mellom å lytte til lydopptakene av intervjuene og nærlese de tilhørende transkripsjonene. Denne vekslingen har gjort meg godt kjent med det innsamlede empiriske materialet. Da vi i intervjuene kom inn på temaet femåringers språklæring i barnehagen og voksenrollen, var informantene tydelige på at de anså dette som et svært viktig tema. De var også tydelige på at de anså seg som sentrale aktører i arbeidet med å støtte barns språk. Vekslingen mellom å lytte gjennom intervjuene og nærlese transkripsjonene ble videre viktig i prosessen med å skrive frem narrative.

Ettersom utvalget av informanter er relativt lite, er funnene i studien verken allmenngyldige eller generaliserbare. Selv om min intensjon i intervjusituasjonen var å skape en trygg atmosfære slik at informantene skulle ønske å meddele seg og oppleve å bli lyttet til, kan min tilstedeværelse, måten har jeg formulert og stilt spørsmålene på, samt mine responser på informantenes innspill ha påvirket de svarene jeg har fått. Som forsker vil jeg dermed med min tilstedeværelse bidra til generering av empiri. Forskerrollen kan således betraktes som en maktposisjon – en posisjon som ubevisst kan påvirke informantenes svar. Dette kan ha bidratt til å svekke studiens validitet. «Member-checking» anses som fordelaktig i kvalitativ forskningslitteratur (Postholm, 2010). Informantene i denne studien

har verken lest eller kommentert utkastene til narrativene – noe som også er en svakhet ved studiens validitet. En grundig beskrivelse av analyseprosessen kan imidlertid demme opp for dette.

På tross av svakhetene har studien også noen styrker. Gjennom teoribasert analyse av empiriske data presenteres kunnskap om hvordan ansatte forteller at de selv bidrar til barns språklæring i barnehagens femårsklubb. Svarene fra intervjuene er verdifulle i seg selv fordi den kunnskapen disse frembringer, kan ha relevans og gyldighet for andre som både arbeider med og som skal arbeide med barns læring generelt og med barns språklæring mer eksplisitt. Forskningsdesignen har vært nyttig for min forståelse og tolkning av hvordan ansatte bidrar til femåringers språklæring innenfor rammene av barnehagens femårsklubb. Min tilstedeværelse som forsker i disse intervjusituasjonene og som tolker og produsent av de tematiske narrativene har gitt meg både nærhet til det innsamlede materialet og mulighet til å gå i dybden i tolkning og forståelse av materialet.

Hvordan bidrar ansatte til femåringers språklæring i barnehagen?

En nærlesing av så vel transkripsjonene som narrativene får frem tendenser i materialet om hvordan informantene mener de bidrar til femåringers språklæring i barnehagen.

Narrativ 1 – Roar

Roar synes i hovedsak å la uformelle læringssituasjoner med spontane dialoger mellom seg og barna være utgangspunkt for femåringenes språklæring i barnehagen.

Femårsklubben som han har hovedansvar for, møtes fast hver torsdag og er i snitt samlet ca. tre timer hver gang. Roar sier at han bidrar til å styrke femåringenes språk ved å være til stede og lytte til det barna har på hjertet. Han er opptatt av at femåringenes språklæring fremmes gjennom deltakelse i dialogspill når barna er motiverte for det, og når barna får uttale seg i saker som angår dem. Roar ønsker å være i samtale med femåringene om hvordan livet i femårsklubben skal være, og han anser det som viktig å være lydhør overfor deres meninger og synspunkter. Han påpeker at gjennom deltakelse i dialog og samhandling lærer femåringene seg å være en del av fellesskapet, i tillegg til at de får styrket sine dialogferdigheter knyttet til for eksempel turtaking og oppklaring av misforståelser. Roar ønsker at femåringene skal oppleve at det de sier, blir lagt merke til, og at det blir tillagt betydning i femårsklubben.

Vi er opptatt av de prosessene som skjer gjennom at barna får være med å bestemme. Det betyr ikke at de får viljen sin, men det betyr at alle skal ha en stemme, at min stemme er like viktig som din.

Femåringenes språk styrkes også når de arbeider med ulike prosjekter, ifølge Roar. Han forteller at han sjelden planlegger verken oppstart av eller hva som skal være tema i prosjektarbeid, men når han fanger opp at femåringene viser særlig interesse for et bestemt tema, går han gjerne inn i dialoger med dem om det de er interessert i. Slik blir de gjerne sammen enige om å starte et prosjektarbeid om det aktuelle temaet. Roar mener at han med en slik inngang bidrar til at femåringene oppmuntres til å bruke språket sitt aktivt blant annet til å vise sin kunnskap om et bestemt emne, presentere egne meninger og argumentere for disse. Gjennom å la femåringene engasjere seg både i planlegging og i gjennomføring av prosjektarbeid om ulike tema presiserer Roar at han blant annet bidrar til å styrke femåringenes begrepsutvikling.

Nå holder vi på med verdensrommet og så har vi satt oss litt fast i dette med hva som er forskjellen på en rakett og et romskip. Dette må vi finne ut av sammen, så vi diskuterer hva forskjellen kan være, og så må de ulike forslagene veies opp mot hverandre og sånn. Vi har også hatt et prosjektarbeid som handler om pyramider, og da har jeg lært dem et begrep som heter tetriade.

Roar er tydelig på at han ikke arbeider med å styrke femåringenes språk fordi de skal klargjøres til skolen, men for at barna skal «fungere godt sosialt og lære seg å være en del av et fellesskap», som han sier.

Narrativ 2 – Nina

Nina synes å ta utgangspunkt i både formelle og uformelle læringssituasjoner når hun støtter barnas språklæring i femårsklubben. Også hun anser dialog og samhandling som vesentlig for å støtte femåringenes språklæring.

Hver onsdag er femårsklubben som Nina har ansvar for, samlet fra to til fire timer. Nina sier at deltakelse i dialoger og i varierte aktiviteter som omhandler femåringenes hverdag, er vesentlig for femåringenes språklæring. Hvis femåringenes interesser og ønsker får danne grunnlag for hva de skal gjøre og lære om i femårsklubben, utvikler barna seg og får styrket sin språklige kompetanse, ifølge henne. Nina er tydelig på at hun ikke kan tvinge barn til å lære språk, men at hun kan legge til rette for språklæring.

Femåringene lærer språk hele tiden. De lærer gjennom de aktivitetene vi har, gjennom leken og gjennom andre aktiviteter som vi har. Når vi gjennomfører

ting, så er det med tanke på at de skal være aktive og delta selv, og få styre dette her litt selv, og så kommer språklæringen gjennom det.

Når det gjelder innholdet i femårsklubben, er dette noe Nina sier at hun planlegger sammen med barna. Hun forteller at de hvert år gjennomfører ulike prosjektarbeid med utgangspunkt i barnas interesser og forslag. Nina anser det som viktig at prosjektarbeidene har en viss varighet – både fordi det gir femåringene økt mulighet til generell kunnskapstilegnelse om det aktuelle temaet, og fordi det også kan bidra til å styrke barnas begrepsutvikling.

Vi holder på med et prosjekt om byen vår da, og så har vi blitt enige med barna om at vi skal fordype oss mer i havna. Da finner vi frem historier om havna i byen vår, og så snakker vi om hva en havn er. Og når vi snakker om havna, er det også naturlig at vi kommer inn på dette med skip og sånn.

Nina forteller at barna i femårsklubben også gjerne vil lære det hun definerer som «skoleting». Derfor har de en del skoleforberedende arbeid. Slikt arbeid dreier seg blant annet om å gi femåringene oppgaveark med utfyllingsoppgaver – oppgaver som ligner på slike hun vet barna kommer til å møte når de begynner på skolen. Nina forteller at hun også bidrar til at femåringene får anledning til lære seg både bokstaver og tall i barnehagen. Hun forteller at hun ser, støtter og hjelper dem, og presiserer at hun tilbyr dem mer kunnskap om dette hvis femåringene ytrer ønske om det.

Narrativ 3 – Anne

Den språklæringen som Anne legger opp til, har utgangspunkt i en formell læringssituasjon i form av et obligatorisk språkkurs for barna i femårsklubben. Hun påpeker imidlertid at hun også passer på at barna får bruke språket sitt aktivt i dialoger med både henne og med de andre barna i femårsklubben. Hun forteller at hun vet at dette er viktig for at femåringene skal bli gode språkbrukere.

Femårsklubben som Anne har ansvar for, møtes hver dag til en times samling. I den timen arbeider de mye med språk. Anne forteller at hun gjennomfører et språkopplegg med femåringene – et kurs som er utarbeidet av en logoped i kommunen. Målet med kurset er «å forberede barna til skolestart og gi dem en del kunnskap om lesing og skriving», sier hun. Det fine med kurset er at det er lett for henne å se progresjon hos barna, og hun vet hvor langt den enkelte har kommet i språkutviklingen sin.

Det er fint å ha et sånn strukturert kurs hver dag ... det gjør det mye lettere å følge med både for ungene og for oss som skal gjennomføre det. Man ser mye

raskere progresjon, og det blir mer læring i det enn hvis man skal ta en sånn oppsamlingsdag midt i uka.

Språkoppgavene barna arbeider med, er preget av både variasjon og repetisjon. Anne forteller for eksempel at de leser mye og leker med bokstaver – både gjennom bruk av magnetbokstaver og gjennom å skrive for hånd. Hun oppmuntret gjerne barna til å sette bokstaver sammen, identifisere lydene til de ulike bokstavene, for så å forsøke å finne ut hvilket ord det er de har laget eller skrevet. Hun vet at alle femåringene kan de store bokstavene, og at enkelte også har begynt å lære seg småbokstavene.

Selv om opplegget hun gjennomfører, har en klar og tydelig struktur, sier Anne at hun ikke opplever at hun må følge dette opplegget slavisk. Da kan det bli kjedelig for femåringene, og det vil ikke gjøre dem bedre i språk, påpeker hun.

For at barn skal lære, er det viktig at det de skal lære, blir visuelt og at de får prøve det i praksis, at vi ikke bare sitter som voksne og pøser på med det vi synes er viktig, men at de får prøve det i praksis, og at de blir motiverte, og at de får lyst til å gjøre ting selv.

Hun forteller at når hun merker at femåringene begynner å kjede seg eller ikke vil holde på med det hun foreslår, lytter hun til dem og lar deres interesser være med å avgjøre hva de for eksempel enten kan leke eller hvilken bok de kan lese, før hun forsøker å få dem interessert i språkkurset igjen. Anne påpeker at barna lærer språk gjennom dialog, og at hun legger stor vekt på å lytte til det femåringene har på hjertet. I tillegg til å samtale med femåringene er hun opptatt av å bruke humor og le sammen med dem.

Narrativ 4 – Ine

I likhet med Anne bidrar også Ine til femåringenes språklæring i barnehagen primært innenfor rammene av en formell læringssituasjon. Alle barna i femårsklubben som hun har hovedansvar for, skal gjennom et obligatorisk språkkurs i løpet av det siste året i barnehagen. Ine forteller videre at hun legger vekt på «å støtte femåringenes språklæring gjennom gode samtaler og dialoger».

Femårsklubben som Ine har ansvar for, samles ca. én time hver dag. Når femårsklubben møtes, arbeides det primært med å styrke barnas språk, sier Ine. Hun synes det er «kjempartig å holde på med språk», og hun opplever seg som veldig heldig som får lov til å arbeide så tett med de eldste barnas språklæring i barnehagen.

Fra kommunalt hold er det utviklet et språkopplegg som de er pålagt å følge. Formålet med kurset er å forberede femåringene til skolestart og forebygge lese- og skrivevansker, forteller Ine. Hun sier videre at hun – med bakgrunn

i dette opplegget – hver måned utvikler en plan over hva de skal arbeide med i femårsklubben for å styrke barnas språk. Hun nevner eksplisitt at hun lager opplegg der fokus blant annet rettes mot

... det med forlyd og fonemer, med rim og regler ... og så utvikler vi det videre til setninger og ord og stavelser og sånt ...

Ine ønsker at femåringene skal være nysgjerrige på språk, og at de skal synes det er meningsfullt å holde på med ulike språklige aktiviteter. Hun er ikke opptatt av at barna skal lære seg å skrive og lese, men hun ser at flere knekker lese- og skrivekoden i løpet av det siste året i barnehagen. Hun opplever at femåringene synes oppleggene hun lager, er artige. Hvis de for eksempel gir uttrykk for at de vil skrive eller lese, lar hun dem få anledning til det. De av barna som synes det er vanskelig å skrive med blyant eller tusj, eller de som ikke har et godt blyant-grep, som hun sier, oppmuntres gjerne til å bruke magnetbokstaver til å lage ord.

De synes jo det er veldig artig å få gjøre det selv når de har kommet så pass langt at de kan lydere selv. Til enkelte kan jeg si et ord og så lyderer de det selv og setter magnetbokstavene bortigjennom ... og så ser de når vi leser det sammen, at det blir et ord.

Hver dag når samlingen i femårsklubben er avsluttet, skriver Ine ned det de har arbeidet med, på et ark som hun deretter henger opp på veggen der femårsklubben er samlet. Det gjør hun for at både hun og barna skal huske hva de har holdt på med dagen før. Ine sier at hun synes det er viktig å være i dialog med barna – at de snakker mye sammen når de holder på med språkoppleggene i femårsklubben. Hun er imidlertid tydelig på at selv om hun planlegger og sørger for at språkopplegget gjennomføres, vil hun at det skal være morsomt for barna å delta i slike aktiviteter. Hun tolererer en del tull og tøys, forteller hun, og hun ønsker ikke å bli oppfattet som for streng og som lite lyttende.

Tendenser i materialet med drøfting

I denne studien har jeg satt søkelys på hvordan fire ansatte forteller at de bidrar til de eldste barnas språklæring innenfor rammene av barnehagens femårsklubb. Med utgangspunkt i de kvalitative intervjuene og de tematiske narrative som er tolket frem i lys av disse, viser det empiriske materialet to hovedtendenser. Informantene bidrar til femåringenes språklæring i barnehagens femårsklubb når de

- 1 engasjerer seg i dialog og samhandling med barna, og
- 2 arbeider med språk i formelle og/eller i uformelle situasjoner.

I fortsettelsen vil jeg utdype disse tendensene og drøfte blant annet ansattes utfordringer når det gjelder å bidra til å styrke alle barns språklæring i barnehagen og hvem som skal være premissleverandør for det faglig-didaktiske innholdet i arbeidet med femåringenes språklæring i barnehagen.

Å engasjere seg i dialog og samhandling med barna

Informantene forteller at de engasjerer seg i dialog og samhandling med femåringene, og at de anser dette som vesentlig med tanke på å støtte de eldste barnas språk. Dette reflekterer et sosiokulturelt perspektiv på språklæring (Säljö, 2001; Vygotsky, 1978). Vi vet at det er en styrke for barns språklæring å få være deltakere i dialogspill når de får uttrykke sine meninger og de opplever at det de sier, blir lyttet til (Slettner & Gjems, 2016). Informantenes formuleringer om verdien av dialogspill og viktigheten av dette med tanke på styrking av femåringenes språk kan fort bli generelle og lite presise. I tillegg kan dette være utfordrende å realisere i praksis. Det er stor variasjon når det gjelder gruppestørrelsen på femårskubbene, både i mitt materiale og rundt om i Norge. Dette har betydning for hvordan ansatte kan klare å bidra til at alle femåringene får delta i dialoger, samt å gi alle opplevelsen av å bli sett og hørt. Det er rimelig å anta at det er enklere for både Ine og Anne å være i dialog med de fem barna i sine femårsklubber enn det er for Roar som har ni barn og Nina som har hele seksten femåringer i klubben.

Studier viser at aktiv deltakelse i hverdagssamtaler bidrar til å støtte barns språklæring (Gjems, 2011; Hasan, 2002). De femåringene som er aktivt deltagende i dialogspill, er de som både tar og får taletid. Det er dermed også disse barna som får størst mulighet til å (videre)utvikle sin språklige kompetanse når femårsklubben er samlet. En utfordring for de ansatte er derfor å være oppmerksom på *hvem* av barna som får ytre seg, og som dermed får mulighet til å være språklige aktive og som får gjennomslag for sine ønsker i femårsklubben. Ansatte vet hvem som er initiativrike og hvem som gjerne tar ordet, men hva som faktisk skjer i dialogspillet mellom dem og femåringene når femårsklubben er samlet og når beslutninger skal fattes, kan oppleves som mer uklart. En studie av dynamikken i slike dialoger er et interessant tema for videre forskning. Hvis det er de samme femåringene som deltar i verbale meningsutvekslinger, som får sine stemmer hørt og som ofte får gjennomslag for sine argumenter, er det grunn til å spørre i hvilken grad de ansatte bidrar i språklæring for *alle* barna i femårsklubben.

Å arbeide med språk i formelle og/eller i uformelle situasjoner

Informantene synes å arbeide med å styrke femåringenes språk på ulike måter. Språklæringen som Roar legger opp til, kan sies å være forankret i uformelle læringssituasjoner. Nina bidrar til femåringenes språklæring med utgangspunkt i både formelle og uformelle læringssituasjoner, mens den språklæringen som Ine og Anne legger opp til, må kunne sies å ha utspring i formelle læringssituasjoner (KD, 2011). Mitt anliggende med å presentere en slik tredeling er ikke å definere hvilken læringssituasjon som er best egnet for å styrke femåringenes språk. De ulike læringskontekstene er imidlertid interessante fordi det viser variasjon over hvordan det arbeides med barns språklæring i barnehager i Norge. Uavhengig av hvordan de ansatte bidrar til å styrke femåringenes språk, vil barna entre skolen med både ulik språklig kunnskap og ulike forventninger om hvordan pedagogrollen skal forvaltes når de skal lære om språk. Kanskje vil den formelle språklæringen som Ine og Anne legger opp til, med et eksplisitt og uttalt fokus på språk i femårsklubben, sammenfalle mer med skolens tidvise tradisjonelle klasseromsundervisning i for eksempel språkfag enn det Roars mer uformelle, ustrukturerte og spontane språkopplegg vil gjøre? Dette spørsmålet lar seg ikke besvare innenfor rammene for denne studien, men er interessant med tanke på videre studier om ulike perspektiver på overgangen fra barnehagen til skole.

Hvor eksplisitt de ansatte gjør språkarbeidet både for og med barna, varierer – som vi ser – mellom ulike barnehager. Det er sannsynlig at femåringene i Roars gruppe ikke vil si at de arbeider med språk i femårsklubben, fordi Roar i mindre grad enn det Anne og Ine gjør, setter søkelyset på denne tematikken. I stedet for eksplisitt å sette fokus på språk synes han heller å ha en mer implisitt språklæring gjennom sine måter å møte femåringene på i dialog. Mens Roar, og delvis også Nina, vektlegger hverdagssamtalene og de mulighetene for språklæring som ligger i disse (Gjems, 2011; Hasan, 2002), ser den språklæringen som Ine og Anne legger opp til, ut til å være mer formell og strukturert. Det gjør den selv om også de løfter frem verdien av det å følge barnas interesser og la barna influere på hvordan de vil delta i dialogene (Slettner & Gjems, 2016), og gjennom å hevde at de er opptatt av å lytte til det barna kommuniserer (Bae, 2004, 2011).

Et sentralt tema i denne sammenheng er knyttet til hva det siste barnehageåret skal være for barna, hva det skal inneholde, og hvordan personalet skal bidra til å styrke femåringenes språk. I forlengelsen av dette dukker spørsmålet om hvem som skal være premissleverandør for barns språklæring og for det faglig-didaktiske innholdet i femårsklubben, opp. Det er mange aktører som har formeninger om hva det siste året i barnehagen skal inneholde, og hvordan arbeidet med barns språklæring skal gjennomføres. Vi er kjent med at ansatte opplever økte forventninger fra foreldre, lærere i skolen og fra politikere om at femåringene skal være skoleklare når de avslutter barnehagekarrieren sin (Østrem mfl., 2009).

Både Anne og Ine arbeider i kommuner der virksomheter utenfor barnehagen har utviklet språkkurs som omhandler lesing og skriving som forberedelse til skolestart, med en klar progresjon der felles læringsmål og tenkt anvendt tid for måloppnåelse for alle barn synes å være forutbestemt. Begge forteller om positive erfaringer knyttet til språkkursene de er pålagt å gjennomføre. De opplever å bidra til at femåringene får styrket både det muntlige og det skriftlige språket sitt gjennom deltakelse i disse kursene. De observerer at flere av femåringene lærer seg tall og bokstaver, og de ser at noen lærer seg å lese før de begynner på skolen. Begge forteller også om positive kommentarer fra barnas foreldre og fra lærerne i grunnskolens første klasse på det arbeidet de gjør for femåringenes språklæring gjennom disse kursoppleggene. Selv om dette i og for seg er oppmuntrende, er det likevel grunn til å stille spørsmål ved en slik praksis. Hvorfor skal yrkesgrupper utenfor barnehagefeltet ha ansvar for å lage språkkurs for barnehagebarn? Med den faglige bakgrunnen og kunnskapen som pedagogene har når det gjelder barns språkutvikling, er det ingen grunn til at barnehagelærere ikke skal utarbeide slike språkkurs selv. Man kan likevel spørre om enkelte barnehagelærere synes det er tilfredsstillende at språkarbeid planlegges og utarbeides av fagpersoner utenfor barnehagefeltet. Og hvorfor gjør de i så fall det? Kan det skyldes at de selv kjenner på faglig usikkerhet knyttet til barns språkutvikling? Det finnes sannsynligvis barnehagelærere som opplever at de har for lav faglig kompetanse knyttet til språk til at de anser seg tilstrekkelig kompetente til å utarbeide språkkurs for femåringer i egen barnehage. Det er også lett å forstå at ferdige kursopplegg kan oppleves som tidsbesparende – at de ansatte i stedet for å bruke tid på å lage didaktiske språkopplegg heller ser at de kan bruke tiden i barnehagen til andre relevante gjøremål. Hvis det i fremtidens barnehager skal utarbeides språkkurs, vil kan hende språkarbeidet oppleves som vel så interessant og meningsfullt både for ansatte og barn hvis oppleggene utarbeides i den enkelte barnehage med utgangspunkt i de barna som er i femårsklubben det aktuelle året, og ut fra tema femåringene synes å være interessert i, i stedet for at de kommer ferdig produsert utenfra.

Det er også betimelig å spørre hvorvidt femåringene skal måtte gjennomgå språkkurs i barnehagen for å få styrket sin språklige kompetanse, hva det er ved barnas språk som eventuelt styrkes gjennom slike språkkurs, og hvorfor ansatte skal måtte bruke tid på eventuelt å utarbeide og gjennomføre slike ferdige språkopplegg. Hvis fokus på språklæring i barnehagen i hovedsak skal knyttes til formelle læringssituasjoner i den hensikt å forberede femåringene til skolestart med tanke på faglige prestasjoner i fremtiden, er det all grunn til å rope et varsku.

Avsluttende kommentar

Den nordiske barnehagetradisjonen er under press når det gjelder arbeidet med femåringenes språklæring og overgangen fra barnehage til skole. Det er en klar

dreining fra en sosial-pedagogisk tradisjon til en mer skoleforberedende tradisjon (Sommer, 2015; St.meld. nr. 19 (2015–2016)) med mer fokus og press på tidlig start med skoleforberedende aktiviteter i barnehagen. Ifølge Sommer (2015) har det i løpet av det siste tiåret skjedd et paradigmeskifte fra kompetansebarnet til prestasjonsbarnet. Det anses i dag som nyttig at barn så tidlig som mulig blir faglig forberedt til skole og utdanning, slik at de kan klare seg i konkurransen i det globale kunnskapssamfunnet. Hvis dreiningen fortsetter i retning av en mer skoleforberedende tradisjon og mot prestasjonsbarnet, vil det påvirke pedagogrollen i møte med barns språklæring i barnehagen. Språklæring står sentralt i dagens norske barnehage, og de ansatte skal bidra til å støtte barns språklige utvikling (KD, 2017). Hvordan dette arbeidet skal gjennomføres, og hva innholdet i språkarbeidet med de eldste barna skal være, er ett av flere tema som fortsatt må debatteres så vel innenfor som utenfor barnehagens vegger.

Litteraturliste

- Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn – en beskrivende og fortolkende studie*. Upublisert dr.grad. Oslo: UiO
- Bae, B. (2005). *Å se barn som subjekt – noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvenser/id440489/>
- Bae, B. (2011). Gjensidige inkluderingsprosesser – muligheter i dagligdagse samspill i barnehager. I: T. Korsvold (red.), *Barndom, barnehage, inkludering* (s. 104–129). Bergen: Fagbokforlaget.
- Björklund, E. (2003). Att erövra litteracitet. Små barns kommunikative möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan. Göteborg Studies in *Educational Sciences* 270. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Clark, H. (2014). How to talk with children. I: I. Arnon, M. Casillas, C. Kurumada, og B. Estigarribia (red.), *Language in Interaction. Studies in honor of Eve V. Clark* (s. 101–116). Amsterdam: John Benjamin's Publishing.
- Dyson, A.H. (1989). *Multiple Worlds of Child Writers. Friends Learning to Write*. New York: Teachers College Press.
- Dyson, A.H. (1993). *Social Worlds of Children Learning to Write in an Urban Primary School*. New York: Teachers College Press.
- Fog, J. (2004). *Med samtalen som udgangspunkt*. København: Akademisk Forlag.
- Gjems, L. (2007). *Hva lærer barn når de forteller? Barns læringsprosesser gjennom narrativ praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gjems, L. (2011). Innledningskapittel. I: L. Gjems og G. Løkken (red.), *Barns læring om språk og gjennom språk* (s. 12–35). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Gustafsson, K. & Mellgren, E. (2005). Barns skriftspråkande – att bli en skrivande och läsande person. Göteborg Studies in *Educational Sciences* 227. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

- Hasan, R. (2002). Semiotic mediation and mental development in pluralistic societies: some implications for tomorrow's schooling. I: G. Wells & G. Clarkson (red.), *Learning for Life in the 21st Century: Sociocultural Perspectives on the Future of Education* (s. 112–128), Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Jarvis, P. (1992). Den menneskelige lærings natur. I: K. Illerid (red.), *Tekster om læring* (s. 139–151). Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Kjørup, S. (1996). *Menneskevidenskabene. Problemer og traditioner i humanioras videnskapsteori*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Kunnskapsdepartementet (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Rammeplan for barnehagen. Innhold og oppgaver*. Oslo: Pedlex.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal norsk forlag.
- Linell, P. (1995). *Approaching Dialogue. On monological and dialogical models of talk and interaction*. Arbetsrapport från Tema Kommunikation. Universitetet i Linköping.
- Matre, S. (1997). *Munnlege tekstar hos barn. Ein studie av barn 5–8 år i dialogisk samspel* (doktorgradsavhandling). NTNU Trondheim, Trondheim.
- Mauritzson, U. & Säljö, R. (2001). Adult Questions and Children's Responses: coordination of perspectives in studies of children's theories of other minds. *Scandinavian Journal of Educational Research* 45, 213–231.
- Meld. St. 24 (2012–2013). *Framtidens barnehage*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Meld. St. 19 (2015–2016). *Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Neuman, S. & Dwyer, J. (2009). Missing in Action: Vocabulary Instruction in Pre-K. Hentet fra: <https://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/88009/RT.62.5.2.pdf;sequence=1>
- Ninio, A. & Snow, C. (1996). *Pragmatic Development*. Boulder, CO, US: Westview Press.
- Ochs, E. (1979). Transcription as Theory. I: E. Ochs & B.B. Schieffelin (red.), *Developmental Pragmatics* (s. 43–72). New York: Academic Press.
- Pahl, K. (1999). *Transformations. Meaning making in nursery education*. London: Trentham.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Riessman, C.K. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. Los Angeles: Sage.
- Semundseth, M. & Hopperstad, M.H. (2010). «Hiv og Hoi»: Brevskrivning til Kaptein Sabeltann – en meningsfull skrivesituasjon i klasserommet på

1. trinn? I: J. Smidt (red.), *Skriving i alle fag – innsyn og utspill* (s. 67–89). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Semundseth, M. & Hopperstad, M.H. (2012). Voksne i dialog med femåringer som på eget initiativ produserer tekster i barnehagen. *Barn 2*, 43–59.
- Semundseth, M. & Hopperstad, M.H. (2013). *Barn lager tekster. Om barns tidlige tekstproduksjon og de voksnes betydning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Silverman, D. (2006). *Interpreting Qualitative Data*. London: Sage.
- Slettner, S. & Gjems, L. (2016). Litterasitetsfremmende samtaler i barnehagen. *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning 12*(2), 1–16.
- Sommer, D. (2015). Tidligt i skole eller legende læring? Evidensen om langtids-holdbar læring og utvikling i daginstitutionen. I: J. Klitmøller & D. Sommer (red.), *Læring, dannelse og utvikling. Kvalificering til fremtiden i daginstitution og skole* (s. 61–83). Latvia: Hans Reitzels Forlag.
- St.meld. 16 (2006–2007). ... og ingen stod igjen. *Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St.meld. nr. 23 (2007–2008). *Språk bygger broer. Språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society. The development of higher Psychological Processes*. Massachusetts. Cambridge: Harvard University Press.
- Wells, G. (1998). Modes of Meaning in a Science Activity. *Linguistics and Education 10*(3), 307–334.
- Wells, G. & Aurus, R.M. (2006). Dialogues in the Classroom. *The Journal of the Learning Sciences 15*(3), 379–428.
- Wertsch, J. (1991). *Voices of the Mind*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Østrem, S., Bjar, H., Føsker, L.R., Hogsnes, H.D., Jansen, T.T., Nordtømme, S., & Tholin, K.R. (2009). Alle teller mer. En evaluering av hvordan «Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver» blir innført, brukt og erfart. Rapport 1/2009. Tønsberg, Høgskolen i Vestfold.

Employee contribution to five-year language teaching in kindergarten

Today, children's language learning is a central topic in the Norwegian ECEC institutions. In this hermeneutic study I focus on four employees' understanding of their own contributions to the five-year-olds' language learning. Based on four qualitative interviews, I have created narratives about how the staff seem to facilitate five-year-olds' language learning. The narratives are analyzed thematically with the following findings: The staff contribute to the five-year-olds' language learning in kindergarten when they engage in dialogue and interaction with them, and when they work with language in formal and/or informal situations. According to this, I discuss the staff's challenges according to strengthen the language of all children in kindergarten. I also ask on whose terms it will be when it comes to the professional didactic nature of work with five-year-olds' language learning in kindergarten.

Keywords: language, learning, pre-school, five-year-olds, staff, narratives