

MASTERGRADSOPPGAVE

Språklig bevissthet i praksis

Solveig Holter-Tollefsen

**Mastergradstudiet i mangfold og inkludering
Avdeling for lærerutdanning, 2015**

Innholdsfortegnelse

Summary	5
Title	5
Background and purpose	5
Research question.....	6
Method	6
Results	6
Sammendrag.....	7
Tittel	7
Bakgrunn og formål	7
Problemstilling	8
Metode.....	8
Resultat.....	8
Forord	9
1. Innledning.....	10
1.1. Problemstilling.....	11
1.2. Sentrale begreper i problemstillingen.....	12
1.2.1. Refleksjon.....	12
1.2.2. Språklig bevissthet	12
1.2.3. Hva er en assistent i barnehage?	12
1.2.4. Minoritetsspråklige barn	13
1.2.5. Samtale	13
1.3. Formålet med undersøkelsen i masteroppgaven.....	13
1.3.1. Barnehagens innhold	14
1.3.2. Rammeplan.....	14
1.4. Kompetanse for mangfold	15
1.4.1. Kompetanseutvikling skal skje i barnehagene og på skolene	16
1.5. Språk i barnehagen- mye mer enn bare prat	16
1.6. Kvalitet i barnehagen.....	17
2. Teoretisk grunnlag.....	19
2.1. Hvordan problemstilling, materiale, teori og metode henger sammen.....	19
2.2. Noen utfordringer med å forske i egen praksis.....	20
3. Barnehagens utviklingsarbeid	23
3.1. Utviklingsarbeidets struktur	23

3.2.	Mål med utviklingsarbeidet	24
3.2.1.	Hvorfor er det viktig at det er assistentene som utfører utviklingsarbeidet?	25
4.	Refleksjon.....	26
4.1.	Hvorfor reflektere rundt samtalen?.....	26
4.2.	Hvorfor valg av refleksjon?	26
4.2.1.	Kritisk refleksjon	30
4.2.2.	Organisasjonskultur	31
5.	Samtalen	32
5.1.	Dialog	32
5.2.	Meta-kommunikasjon	33
5.3.	Sosiokulturelt syn på læring gjennom samtalen	35
5.4.	Språket som en lenke mellom kultur, interaksjon og individets egen tanke	37
5.4.1.	Vygotsky sitt perspektiv	37
5.4.2.	Bakhtin sitt perspektiv	41
5.4.3.	Kort oppsummering.....	43
6.	Systemteoretisk tilnærming.....	44
6.1.	Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell.....	44
6.2.	Mikrosystemet	44
6.3.	Sosialisering i et mikromiljø.....	45
6.3.1.	Aktiviteter.....	45
6.3.2.	Relasjoner	45
6.3.3.	Roller	46
6.4.	Mesosystemet	46
6.5.	Eksosystemet	47
6.6.	Makrosystemet.....	47
7.	Metode.....	49
7.1.	Aksjonslæring.....	49
7.1.1.	Etablering av en aksjonslæringsgruppe.....	52
7.1.2.	Utgangspunkt i et problem	53
7.1.3.	Iverksetting av aksjoner eller tiltak	53
7.1.4.	Å skape rom og forpliktelser til læring	53
7.1.5.	Loggbok som metode i barnehagens læring.....	54
7.1.6.	Evaluerings og rapportering.....	55
7.2.	Hermeneutikk	55
8.	Metoder for datainnsamling	57

8.1.	Kvalitativ metode	57
8.2.	Interaktiv forskning	57
8.3.	Brevmetoden.....	58
8.4.	Validitet	59
8.5.	Relabilitet.....	59
8.6.	Etiske hensyn.....	59
9.	Analyse.....	62
9.1.	Informanter	62
9.2.	Hvordan ble informantene involvert i utviklingsarbeidet?.....	62
9.3.	Resultat og analyse	62
9.4.	Runde 1.....	63
9.4.1.	Planlegging:.....	63
9.4.2.	Handling:.....	64
9.4.3.	Observasjon:.....	64
9.4.4.	Refleksjon:	65
9.5.	Runde 2.....	66
9.5.1.	Planlegging:.....	66
9.5.2.	Observasjon:.....	67
9.5.3.	Aksjoner:	67
9.5.4.	Refleksjoner	69
9.5.5.	Oppsummering	73
9.5.6.	Loggbok	73
10.	Drøfting	74
11.	Oppsummering og avsluttende kommentar.....	80
11.1.	Veien videre	82
	Litteraturliste	83
	Offentlige dokumenter:	84
	Henvising til nettsadresse:	84
	Vedlegg 1	85
	Vedlegg 2	86
	Vedlegg 3	88
	Vedlegg 4	91

Summary

Title

Linguistic consciousness in practice.

Background and purpose

The kindergarten that I work in was offered to participate in a development work fall 2014-2015 through the project "Competence for diversity 2013-17." In the same period I was going to write a master's thesis in the field of "Diversity and inclusion in the educational activities". The master thesis is written on the basis of the development work the kindergarten started in connection with our participation in this project.

The kindergarten has put focus on increased linguistic awareness among the nursery assistant group, and worked to achieve higher competence in the field of conversation with children with minority language.

I thought this was an interesting topic to look at, as today's kindergarten is constantly being subject to higher standards of quality, and higher requirements to the expertise. Through the project the kindergarten has received financial means, and been offered guidance, which have given the frames to succeed in raising the staffs competence. It is assumed that increased expertise among the total staff is necessary to succeed. Therefore it has been focused on the nursery assistants competence, with educators as coaches.

The choice of the employee group was made on the experience that the assistants are those in most in direct contact with the children. In this sector there are relatively strict guidelines from the educators on how tasks are to be performed on a daily basis. However, the nursery assistants are not always given the necessary educational training.

The purpose of the thesis is to survey if it is possible to increase the linguistic awareness among the nursery assistants through reflection, by focusing on the conversation with children with minority languages. And by doing so, satisfy the Governments constant pressure on kindergarten standards. The work with the development will be through actionlearning, writing logbook, coaching, daily dialogues and groups for reflection.

Research question

"How can the assistants reflect on the conversation with minority-language children, contribute to increased linguistic awareness»

Method

I've seen on the issue in the light of the qualitative research where I have been interactive researcher. The assistants have been working on "action learning". In order to measure this, the assistants have had a log book, and some questions in writing. Once at the beginning of the period, and once at the end.

Results

The results I've been able to see by analyzing the answers I've gotten in the letters, in logbooks, in observations and conversations with the project leader. I've seen an Assistant group that has evolved a lot through the process, and who has developed a confidence in relation to their own role. The results are presented in the end of the task.

Sammendrag

Tittel

Språklig bevissthet i praksis

Bakgrunn og formål

Barnehagen som jeg jobber i fikk tilbud om å delta i et utviklingsarbeid høsten 2014-våren 2015 gjennom «kompetanse for mangfold 2013-17». I samme periode skulle jeg skrive en masteroppgave innen feltet «mangfold og inkludering i pedagogisk virksomhet».

Masteroppgaven er skrevet på grunnlag av et utviklingsarbeid barnehagen startet opp i forbindelse med deltakelsen i dette prosjektet. Barnehagen har satt fokus på økt språklig bevissthet hos assistentgruppen, og har jobbet for å oppnå kompetanseheving innen tema «språklig bevissthet i praksis».

Jeg synes dette var et interessant tema å se på da dagens barnehager stadig blir underlagt høyere krav til kvalitet, og høyere krav til kompetanse hos de ansatte. Gjennom «kompetanse for mangfold» har barnehagen fått økonomiske midler, og fått tilbud om veiledning, så de ytre rammene for å kunne lykkes i å øke kompetansen hos de ansatte har vært til stede. Det er lagt til grunn at det er nødvendig med kompetanseheving hos hele personalgruppa for å lykkes. I dette utviklingsarbeidet er det derfor blitt satt fokus på assistentenes kompetanseheving, med pedagoger som veiledere.

Valget av yrkesgruppe ble sluttet på grunnlag av at det er assistentene som er den yrkesgruppa i barnehagen som er mest i direkte kontakt med barna. I denne bedriften foreligger det mange føringer fra pedagogene på hvordan arbeidet skal utføres i hverdagen, men det er ikke alltid i like stor grad at assistentene har fått den nødvendige opplæringen.

Formålet med oppgaven er å se om man kan øke den språklige bevisstheten hos assistentene ved å ha fokus på samtalen med minoritetsspråklige barn, gjennom refleksjon, og gjennom dette tilfredsstillende Regjeringens stadig høyere krav til kvalitet i barnehagen.

Utviklingsarbeidet med assistentgruppa skal foregå gjennom aksjonslæring, loggskrivning, veiledning, samtaler i hverdagen og refleksjonsgrupper.

Problemstilling

«Hvordan kan assistentenes refleksjon om samtalen med minoritetsspråklige barn, bidra til økt språklig bevissthet»

Metode

Jeg har sett på problemstillingen i lys av kvalitativ forskning hvor jeg har vært interaktiv forsker. Assistentene har jobbet med aksjonslæring. For å kunne måle om det har vært en effekt i aksjonslæringen skal assistentene skive loggbok, og svare på noen spørsmål i brevs form. Brevene ble skrevet en gang i begynnelsen av perioden og en gang på slutten.

Resultat

Resultatet har jeg analysert ut fra svarene jeg har fått inn i brevene, loggbøker, og egne notater, og samtaler med prosjektleder. Jeg har sett en assistentgruppe som har utviklet seg mye gjennom prosessen, og som har utviklet en selvtillit i forhold til egen rolle. Resultatene blir presentert i slutten av oppgaven.

Forord

Da tiden var inne for å skrive en masteroppgave var mitt ønske å kunne skrive en oppgave som baserte seg på praksis. Jeg har alltid brent for å kunne bidra til en kultur for å utvikle seg i praksis gjennom å ha de riktige verktøyene på plass. Jeg er opptatt av barnehagens rammer i forhold til Rammeplan for barnehager og Lov av barnehager, og hvordan barnehagen skal innfri sitt samfunnsmandat på en god måte.

Da barnehagen jeg selv er ansatt i fikk anledning til starte opp et utviklingsarbeid gjennom deltakelse i prosjektet «kompetanse for mangfold 2013-17», var det en ypperlig ramme for min masteroppgave. Jeg er evig takknemlig for at assistentene i barnehagen var positive til deltakelsen, og at jeg har fått benytte meg av deres erfaringer som grunnlag for min oppgave. De har kastet seg inn i utviklingsarbeidet med stor glød, og vært mottakelig for veiledning og ny lære gjennom aksjonslæring.

Det har vært en strevsom, men lærerik prosess å skrive en masteroppgave. Det har tidvis bydd på utfordringer i forhold til å skulle skille på utviklingsarbeidet og min masteroppgave, men jeg har hatt god hjelp av prosjektleder.

Jeg må få takke min vanvittig tålmodige mann, mine flotte barn som har latt meg få jobbe med oppgaven i fred, og min søster som har stilt de rette spørsmålene.

Takk til Roger Sträng som har vært tilgjengelig for veiledning når jeg trengte det!

Jeg har hatt en lærerik reise gjennom teori og praksis, og er takknemlig for at jeg nå kan sette et siste punktum i denne masteroppgaven.

Halden, mai 2015

Solveig Holter-Tollefsen

1. Innledning

Jeg har i denne masteroppgaven valgt å belyse om fokus på refleksjon i samtalen mellom assistenter og barn, kan bidra til en økt språklig bevissthet.

Masteroppgaven er skrevet på grunnlag av et utviklingsarbeid som barnehagen jeg er styrer i gjennomfører som deltaker i prosjektet «Kompetanse for mangfold 2013-17»¹, som er et femårig prosjekt tar sikte på å øke kompetansen til skole- og barnehageansatte rundt utfordringene som barn og unge møter i utdanningsløpet. Denne barnehagen skal delta i ett år. Når jeg senere i oppgaven omtaler barnehagen, om ikke annet kommer fram, er det kun denne barnehagen som omtales.

Assistentene skal benytte aksjonslæring (Bø & Thoresen, 2012, Tiller, 2006) som metode. Denne type arbeid fordrer at de ansatte må utfordre seg selv, og være bevisst sine refleksjoner (Bø & Thoresen, 2012). Som barnehagevirksomhet finnes det to styringsdokumenter som spesielt står i sentrum for vår drift. Det er Lov av Barnehager² (heretter kalt Barnehageloven) og Rammeplan for barnehager³ (heretter kalt Rammeplan). Rammeplan skal gi retningslinjer for barnehagens innhold og oppgaver. Det er departementet som fastsetter Rammeplan. Minoritetsspråklige barn⁴ er ikke definert i Barnehageloven eller i Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver. Barn med minoritetsspråklig bakgrunn har de samme rettighetene som andre barn som går i barnehage. Denne barnehagen ønsker allikevel å rette oppmerksomheten mot minoritetsspråklige barn, og skape en økt bevissthet på de språklige interaksjonene mellom minoritetsspråklige barn og assistentene. For å komme fram til dette temaet ble både ønsker og behov nøye kartlagt. Behovet ble kartlagt gjennom en ståstedsansalyse gjennom verktøy i «Refleksjon som metode for barnehagens språkarbeid».⁵

¹ Kompetanse for mangfold 2013-17

<http://www.udir.no/Spesielt-for/Minoritetsspraklige-elever/Kompetanse-for-mangfold/>

² Lov av 17.juni 2005 nr 64, om barnehager samt forskrifter.

³ Rammeplan for barnehager. Kunnskapsdepartementet 2011

⁴ Utdanningsdirektoratet definisjon på minoritetsspråklige barn.

<http://www.udir.no/Spesielt-for/Minoritetsspraklige-elever/>

⁵ Refleksjon som metode for barnehagens språkarbeid. Vedlegg 2 i veilederen.

I 2014 mottok alle barnehager i landet veilederen «Språk i barnehagen- mye mer enn bare prat» fra Utdanningsdirektoratet.⁶ Dette er et veiledningshefte som forespeiler forskjellige metoder som man kan ta for seg for å bygge opp en teoretisk ramme for refleksjoner rundt språk. Det følte naturlig for denne barnehagen å ta utgangspunkt i dette heftet da det omhandler språkarbeid i barnehage med mange eksempler på hvordan man kan jobbe.

Det kom fram etter kartlegging at språklig bevissthet i forhold til minoritetsspråklige⁷ barn er et tema barnehagen ville ha nytte av å se nærmere på, og bruke prosjektet de er deltakere i til å bidra til å utvikle kunnskap. Barnehagen valgte å legge fokus på at assistentene skal få veiledning av pedagogene i samme barnehage, og å være den aktive part i utviklingsarbeidet.

Assistentene skal jobbe med aksjonslæring (Bøe og Thoresen, 2012, Tiller, 2006) , som jeg beskriver lenger ned i oppgaven. Jeg ønsker å se om assistentenes bevissthet på egen praksis rundt bruk av språket, bidrar til økt språklig bevissthet i praksis. Det vil si at jeg skal være forsker i egen barnehage, og skal se på barnehagens utviklingsarbeid som deltakere i prosjektet med forskerbriller.

1.1. Problemstilling

På grunnlag av at barnehagen jeg følger skal jobbe med språklig bevissthet i praksis, gjennom samtalen med minoritetsspråklige barn, og aksjonslæring, ble min problemstilling formulert som følger:

«Hvordan kan assistentenes refleksjon om samtalen med minoritetsspråklige barn, bidra til økt språklig bevissthet?»

For å kunne besvare problemstillingen har jeg følgende forskerspørsmål:

- Vil assistentene se hvilken viktig rolle de har i samtalen med barn?
- Vil assistenten korrigere egen adferd som et resultat av egen refleksjon?
- Vil assistentene, gjennom utviklingsarbeidet, oppnå økt fokus på språklig bevissthet?

⁶ Veileder utgitt av Utdanningsdirektoratet 2013. Den ble sendt ut til samtlige barnehager i landet.

⁷ Utdanningsdirektoratet definisjon på minoritetsspråklige barn.

<http://www.udir.no/Spesielt-for/Minoritetsspraklige-elever/>

1.2. Sentrale begreper i problemstillingen

1.2.1. Refleksjon

Det finnes mange definisjoner på ordet refleksjon. Jensen og Ulleberg (2013:41) bruker følgende definisjon: «Gjennom en indre dialog med seg selv, eller ytre dialog med andre, undersøker man nærmere det man tenker, mener, eller tror. Eller at det er en mental prosess der man forsøker å restrukturere sine erfaringer og kunnskaper. Bøe og Thoresen (2012:56) uttrykker det på følgende måte: « (...) en prosess der vi ser tilbake, ser på fortiden og stiller spørsmål ved den». I denne oppgaven velger jeg å bruke definisjonen til Bøe og Thoresen fordi den definisjonen beskriver best måten assistentene skal jobbe med refleksjon gjennom aksjonslæring.

1.2.2. Språklig bevissthet

Å være språklig bevisst betyr at personalet skal tilpasse de språklige aktivitetene til barnets språklige ferdigheter. De skal gripe tak i barns interesser, og vise barna at man lytter til dem og viser interesse for det de sier og gir uttrykk for. Personalet skal tilstrebe og være bevisst hvordan de kan fremme god språkutvikling gjennom barnehagens aktiviteter i hverdagen. I barnehagens utviklingsarbeid har assistentene jobbet aktivt med dette gjennom aksjonslære (Bø & Thoresen, 2012, Tiller 2006). Personalet har jobbet med å bruke språket aktivt, for å oppnå et godt språkstimulerende miljø i barnehagen.

Hverdagssamtalene (Gjems og Løkken, 2011) preger hverdagen i en barnehage, og da brukes språket fritt og aktivt. Det kan være rundt måltidet, i leken, i garderoben, og om felles opplevelser. Da settes det navn på konkrete som forskjellig pålegg, klær og lignende ting. Et godt språkstimulerende miljø i barnehagen er preget av at personalet bruker språket i samspill med barna hele dagen. De voksne er viktige språkmodeller for barna.

1.2.3. Hva er en assistent i barnehage?

En assistent har ikke et krav til formell utdanning, men har med seg sin kompetanse og erfaringer til å oppfylle barnehagens formål. En barnehageassistent jobber i en barnehage, der de sammen med annet personale er med på å gi barna en meningsfylt barnehagedag. En del av jobben består i å planlegge, og gjennomføre leker og aktiviteter, både innendørs og utendørs. Barnehageassistenten hjelper til med daglige gjøremål i barnehagen, som måltider,

påkledning, stell og deltakelse i frilek. De er til stede for barna ved å se/ observere, lytte og tilrettelegge, og er med på å utvikle, gjennomføre og evaluerer planer og rutiner.⁸

1.2.4. Minoritetsspråklige barn

Jeg har valgt å bruke Utdanningsdirektoratet sin definisjon. «Med minoritetsspråklige elever i grunnopplæringen forstår vi barn, unge og voksne som har et annet morsmål enn norsk eller samisk».⁹ Jeg har tatt utgangspunkt i denne definisjonen fordi det er mange barn i den aktuelle barnehagen som har et annet morsmål enn norsk, og disse barna møter på de samme utfordringene uavhengig av hvilket morsmål de har.

1.2.5. Samtale

Gjems og Løkken (2014) definerer samtale som en konsentrert språklig interaksjon, mellom to eller flere deltakere er vendt mot de samme perseptuelle eller mentale fokus. De inngår i en intersubjektiv situasjon der de, gjennom delt oppmerksomhet, deler en følelse av fellesskap. Videre sier de at meningen av det vi samtaler om, formidles både gjennom ord og gjennom hvordan ord uttales, og måten noe sies på. «Språket representerer den viktigste betingelsen for kunnskap, og språklig aktivitet og deltakelse i samtaler er den prosessen som gjør erfaringer til kunnskap» (Gjems & Løkken, 2014:18).

Fordi at begrepet «samtalen» rommer flere former for kontakt har jeg også lagt dialog og kommunikasjon/ meta- kommunikasjon. Jeg forklarer alle begrepene lenger ned i oppgaven.

1.3. Formålet med undersøkelsen i masteroppgaven

Det er viktig at alle ansatte i en virksomhet er kjent med virksomhetens mandat, og at alle har en forståelse for at man har et felles ansvar for å nå målene. For at man skal oppnå en kompetanseheving på temaet «språklig bevissthet i praksis» i barnehagen, har jeg en tro på at dette må starte hos assistentene. Jeg ønsket derfor å se om det er mulig at assistenten oppnår økt språklig bevissthet ved å reflektere rundt egen praksis, mens de er i praksisen. De skal underveis motta veiledning av pedagogene som er tilknyttet deres avdeling.

⁸ Utdanning.no sin definisjon av assistent i barnehage.

<http://utdanning.no/yrker/beskrivelse/barnehageassistent>

⁹ Utdanningsdirektoratet definisjon på minoritetsspråklige barn.

<http://www.udir.no/Spesielt-for/Minoritetsspraklige-elever/>

Alt som foregår i en barnehage skal ha rotfeste i barnehagen sitt mandat og verdigrunnlag. Jeg velger derfor å presentere utklipp fra Rammeplan¹⁰ og Barnehageloven¹¹ før jeg går videre i oppgaven. Jeg har valgt akkurat følgende utklipp fordi de sier noe om barnehagens rolle, sett i et samfunnspektiv, om temaet jeg skal skrive om i denne masteroppgaven. Jeg presenterer også «Kompetanse for mangfold»¹² «Språk i barnehagen- mer enn bare prat»¹³ og «Kvalitet i barnehage»¹⁴

1.3.1. Barnehagens innhold

Barnehageloven § 2 Barnehagens innhold¹⁵ lyder:

«Barnehagen skal være en pedagogisk virksomhet».

De skal skape et godt grunnlag for barnas utvikling, slik at de legger til rette for barns livslange læring og motiverer de til aktiv deltakelse i et demokratisk samfunn. Barnehagen må alltid se hvor barna er i utvikling og funksjonsnivå. Det skal tas hensyn til barnas sosiale, etniske og kulturelle bakgrunn, herunder samiske barns språk og kultur. Barnehagen skal gi rom for barns egen kulturskaping. De ansatte skal formidle verdier og kultur, og gi rom for barns egen kulturskaping og bidra til at alle barn får oppleve glede og mestring i et sosialt og kulturelt fellesskap.

1.3.2. Rammeplan

Barnehagen som pedagogisk virksomhet, utdypes blant annet på følgende måte i Rammeplan for barnehagens¹⁶ innhold og oppgaver 3, punkt 1.7:

De som jobber i barnehage skal støtte barns utvikling ut fra deres egne forutsetninger og gi det enkelte barn og barnegruppa utfordringer. Det skal kunne gis et individuelt tilpasset og likeverdig tilbud og bidra til en meningsfull oppvekst uansett funksjonsnivå, bosted, sosial,

¹⁰ Rammeplan for barnehager, Kunnskapsdepartementet 2011

¹¹ Lov av 17.juni 2005 nr 64, om barnehager samt forskrifter.

¹² Kompetanse for mangfold 2013-17

<http://www.udir.no/Spesielt-for/Minoritetsspraklige-elever/Kompetanse-for-mangfold/>

¹³ Veileder utgitt av Utdanningsdirektoratet 2013. Sendt til alle landets barnehager.

¹⁴ Utdanningsspeilet- tall og analyse av barnehager og skoler i opplæringen i Norge. Utdanningsdirektoratet 2013.

¹⁵ Lov av 17.juni 2005 nr 64, om barnehager samt forskrifter

¹⁶ Rammeplan for barnehager, Kunnskapsdepartementet 2011

kulturell og etnisk bakgrunn. Barnehagen er en kulturskaper og har en viktig rolle som kulturformidler.

Som pedagogisk samfunnsinstitusjon skal barnehagen være i endring og utvikling. Barnehagen skal være en lærende organisasjon og være rustet til å møte nye krav og utfordringer. Kvalitetsutvikling i barnehagen innebærer en stadig utvikling av personalets kompetanse.

Av rammeplanen¹⁷, punkt 1.4, fremgår det videre:

«(...) alle barn i barnehagen uansett alder, kjønn, etnisk bakgrunn eller funksjonsnivå må få likeverdige muligheter til å delta i meningsfulle aktiviteter i et fellesskap med jevnaldrende. Barnehagens oppdragelse har som mål at barn skal utvikle selvstendighet og trygghet på seg selv som individ og egen personlige og kulturelle identitet.»

Relatert til fjerde ledd gir rammeplanen¹⁸, punkt 1.9, følgende utdypning:

Ansatte i barnehage har i oppgave å se til at alle barn får oppleve at de selv, og alle i gruppen, er betydningsfulle personer for fellesskapet. Det skal skapes et miljø hvor alle møtes i respekt for det som er forskjellig. Et møte med noen som er forskjellig fra ens eget, gir mulighet for å utvikle en positiv nysgjerrighet overfor mennesker og kulturers likheter og ulikheter. Barnehagens innhold må formidles slik at ulike barn kan ta del på ulike måter, med utgangspunkt i barnas interesser, kompetanser og utviklingsnivå. Ansatte skal utvise lydhørhet og innsikt. Dette forutsetter at personalet er bevisste og tydelige i egen yrkesrolle og trygge på egen kompetanse (NOU 2010:7¹⁹).

1.4. Kompetanse for mangfold

*Utdanningsdirektoratet iverksatte høsten 2013 et femårig kompetanseløft på det flerkulturelle området – **Kompetanse for mangfold**²⁰.*

¹⁷ Rammeplan for barnehager, Kunnskapsdepartementet 2011

¹⁸ Rammmeplan for barnehager, Kunnskapsdepartementet 2011.

¹⁹ Mangfold og mestring- flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringsystemet. Kunnskapsdepartementet 2010.

²⁰ Kompetanse for mangfold 2013-17, <http://www.udir.no/Spesielt-for/Minoritetspraklige-elever/Kompetanse-for-mangfold/>

Kompetanse for mangfold er en satsing som skal bidra til at kompetansen heves i alle deler av utdanningssystemet, slik at barn, elever og voksne med minoritetsbakgrunn får et tilbud tilpasset sine behov og et godt læringsutbytte. Oppdraget har bakgrunn i Meld. St. 6- En helhetlig integreringspolitikk²¹. Meldingen presenterer prinsipper og rammer for framtidens politikk for mangfold og fellesskap, og gir en helhetlig framstilling av regjeringens integreringspolitikk.

1.4.1. Kompetanseutvikling skal skje i barnehagene og på skolene

Det er erfart at kompetanseutvikling lykkes best når hele barnehagen er engasjert. Der hvor det foregår en prosess hvor alle deltar, med et mål om å utvikle den samlede kompetansen til organisasjonen. Det er valgt barnehage og skolebasert kompetanseutvikling som metode for denne satsningen. Kompetansehevingen skal rette seg direkte mot de ansatte i virksomheten og er ment å gi en utvikling hos den enkelte bedrift (NAFO)²². I denne barnehagen er det assistentene som driver utviklingsarbeidet framover, mens pedagogene skal bistå via veiledning.

1.5. Språk i barnehagen- mye mer enn bare prat

Utdanningsdirektoratet ga ut en veileder i 2013 som de kalte «Språk i barnehagen- mye mer enn bare prat». Det er en veileder om språkstimulering, språktilegnelse, dokumentasjon og vurdering av språk²³. I tillegg til å referere til Rammeplan²⁴ som jeg har gjort over, har det blitt skrevet mer utfyllende i denne veilederen om hvordan barnehagen kan oppfylle kravene til styringsdokumentene. I utviklingsarbeidet valgte barnehagen å plukke ut noen punkter som de ansatte skulle jobbe med som et utgangspunkt.

Barnehagen skulle se på hele barnehagehverdagen som en arena for å bruke språket, og hvordan et godt språkstimulerende miljø er preget av at personalet bruker språket i samspill med barna hele dagen. Innunder dette inngår å jobbe systematisk med språket, både når det gjelder refleksjon, planer, mål, dokumentasjon. Det skal jobbes helhetlig.

²¹ Melding fra Stortinget, <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/meld-st-6-20122013/id705945/?docId=STM201220130006000DDDEPIS&ch=1&q=>

²² Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring, <http://nafo.hioa.no/kompetanse-for-mangfold/>

²³ Veileder utgitt av Utdanningsdirektoratet 2013. Den ble sendt ut til samtlige barnehager i landet.

²⁴ Rammeplan for barnehager. Kunnskapsdepartementet 2011.

Kollegaene skulle lære av hverandre gjennom observasjon, veiledning (Handal & Lauvås, 2000, Gjems, 2009) og støtte. De ansatte i barnehagen hadde stor tro på at man kunne oppnå en bedret kvalitet når alle hadde samme fokus. Hovedfokuset legges på språkutviklende samtaler, og da spesielt hverdagssamtaler (Gjems og Løkken, 2012).

Bråten og Haakestad har gjennom FAFO sett på «Refleksjon som metode for barnehagens språkarbeid» (Bråten & Haakestad, 2014) Refleksjonsverktøyet bygger på Rammeplan²⁵ og «Språk i barnehagen- mye mer enn bare prat»²⁶. Refleksjonsverktøyet skal være en ressurs for barnehager som ønsker å reflektere over, vurdere, og utvikle egen praksis knyttet til arbeid med språk og språkmiljø. Denne har vært til god hjelp under utviklingsarbeidet.

1.6. Kvalitet i barnehagen

I 2012 fikk Utdanningsdirektoratet ansvar for flere viktige oppgaver innenfor barnehagesektoren. Målet var å styrke arbeidet med å heve kvaliteten i barnehagesektor en ytterligere, og å forsterke sammenhengen mellom barnehage og grunnsopplæring. Det er avgjørende at det er et godt samspill mellom barn og voksne. Kvaliteten på samspillet mellom de voksne og barna i barnehagen blir også sett på som en nøkkelfaktor for kvaliteten i barnehagen. Et godt samspill kan fremmes av at voksne og barn forstår hverandre verbalt. Derfor er det viktig for barnehageansatte å tilstrebe god kvalitet i samtalen. De ansatte er nøkkelfaktorer for å oppnå god kvalitet²⁷.

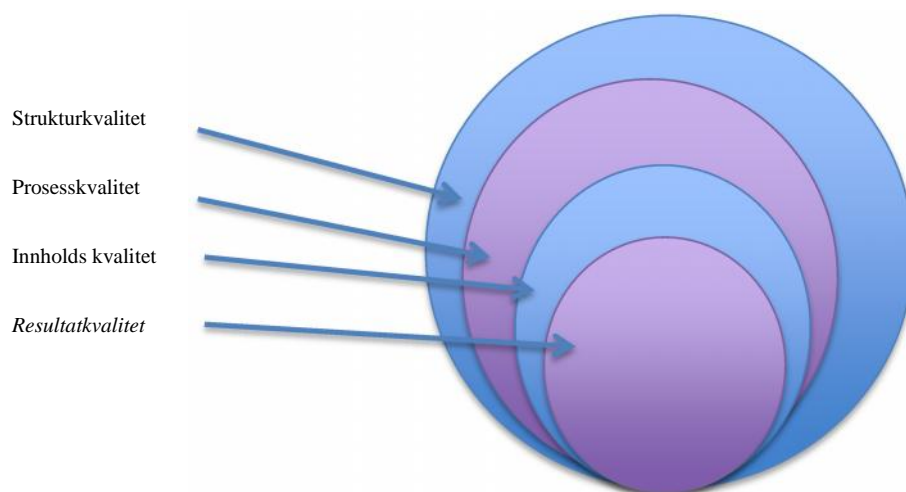
I Rammeplan²⁸ finnes fagområdet «språk, kommunikasjon og tekst». God kvalitet i barnehagen er å jobbe slik at Rammeplanens krav blir innfridd på en god måte. I barnehagen har de valgt å følge Sommersel, Vestergaard & Larsen (2013) sin oppdeling av kvalitet, som består av struktur, prosess, innhold og resultat kvalitet. På neste side vises en illustrasjon av modellen de har brukt.

²⁵ Rammeplan for barnehager, Kunnskapsdepartementet 2011

²⁶ Veileder utgitt av Utdanningsdirektorektoratet 2013. Utgitt til alle landets barnehager.

²⁷ Utdanningsspeilet- tall og analyse av barnehager og skoler i opplæringen i Norge. Utdanningsdirektoratet 2013.

²⁸ Rammeplan for barnehager, Kunnskapsdepartementet 2011



Figur 1: Modell over kvalitetstyper, hentet fra «kvalitet i barnehager i skandinavisk forskning 2006-2011, Sommersel, Vestergaard & Larsen

De forskjellige typer av kvalitet opererer i et samspill. Det at man skiller mellom forskjellige typer kvalitet er et uttrykk for at rammene for barn i barnehage utgjøres av flere nivåer – hovedsakelig struktur og prosess. I denne oppgaven er det i hovedsak prosess- og struktur kvaliteten det dreier seg om. Det handler om kvaliteten på interaksjonene mellom voksne og barn, det handler om barnehageledelsen, barnehageansattes kompetanse i praksis, og læringsmiljøet i barnehagen. Gjennom utviklingsarbeidet jobber barnehagen med at de voksne må forstå konsekvensene og verdien av deres handlinger, og at det kan påvirke barnas utvikling.

2. Teoretisk grunnlag

Refleksjonsdelen har jeg sett på i lys av Donald Schön. Han presentert to termer han kaller refleksjon i handling, og refleksjon over handling. Han har utviklet en teori for praktisk kunnskap, og er spesielt opptatt av situasjonen praktiseren står i. Han mener at hver situasjon er unik, og opplevelsen er individuell (Schön, 2000). I min oppgave hvor alt skjer i praksis blir det derfor relevant å se over til Schön

Jeg har bygd den teoretiske delen om samtalen og relasjoner i lys av Lev Vygotsky og Mikhail Bakhtin sine teorier. Dette fordi de skriver om språket og hva det kan bety for utvikling av forståelse og dermed meningsdannelse (Bakhtin, 1984, Vygotsky, 2014) som er sentralt i denne oppgaven .

Jeg ser på Gregory Bateson fordi han rammer inn kommunikasjonsinnholdet til å gjelde både kommunikasjonssituasjonen og relasjonen mellom kommunikasjonspartene (Balzeren, 2008), som er svært aktuelt for denne oppgaven.

Urie Bronfenbrenner (Bø, 1995) har utviklet den økologiske utviklingsmodell som beskriver hvordan individer sosialiseres inn i en kultur. Jeg tar for meg modellen fordi den tar utgangspunkt i individet og beskriver de kontekstuelle faktorene som påvirker dette på ulike nivåer.

2.1. Hvordan problemstilling, materiale, teori og metode henger sammen

Med utgangspunkt i problemstillingen presenterer jeg innledningsvis utdrag av Rammeplan²⁹ og Barnehageloven³⁰ som er barnehagens styringsdokumenter og danner grunnlaget for vårt arbeid. Jeg har deretter skrevet noe fra Veilederen «språk i barnehagen- mye mer enn bare prat»³¹. Punkter fra Rammeplan, Barnehageloven og Veilederen danner rammene for utviklingsarbeidet for barnehagen.

²⁹ Rammeplan for barnehager, Kunnskapsdepartementet 2011

³⁰ Lov av 17.juni 2005 nr 64, om barnehager samt forskrifter.

³¹ Veileder utgitt av Utdanningsdirektoratet 2013. Den ble sendt ut til samtlige barnehager i landet .

Deretter blir utviklingsarbeidet knyttet opp til klassisk teori, og igjen belyst gjennom andre som har knyttet opp teorien i praksis. *Samtalen* er et hovedpunkt i utviklingsarbeidet, så det tema blir omtalt grundig

Det kommer fram gjennom teorien at samtalen, og hvordan man tolker den, er avhengig av relasjoner og interaksjoner. Jeg har derfor også sett på Bronfenbrenner sitt utviklingsøkologiske system hvor han knytter relasjoner opp mot utvikling.

Samtale er en handling. Den er levende, og det bor mye i den. Det var viktig for meg å skrive en oppgave som utspiller seg i praksis. Aksjonslæring (Bø & Thoresen, 2012, Tiller, 2006) hvor alt skjer i praksis, med visse ankerpunkter de skal forholde seg til underveis, har latt seg synliggjøre gjennom brevskrivning. Brevskrivning (Berg, 1999) er en veldig privat arbeidsform, men til gjengjeld så er også samtalene veldig private, og preget av hver enkelt deltaker sine synspunkter og tanker. Det hadde vært vanskelig med et utviklingsarbeid i praksis uten aksjonslære, og jeg tror det hadde vært vanskelig å få fram så mange egne tanker rundt samtalen, uten brev.

2.2. Noen utfordringer med å forske i egen praksis

Kvale (2009) mener at kvaliteten på den vitenskapelige kunnskap og de etiske beslutninger som treffes i kvalitativ forskning, er forbundet med forskerens rolle som person, og forskerens integritet.

For meg har det medført noen utfordringer med å være forsker i egen barnehage, og samtidig å være daglig leder. Barnehagens deltakelse i prosjektet³² ble tatt opp på et personalmøte, hvor alle fikk si sin mening om det. Noen var positive, mens andre viste en viss skepsis. Det var allikevel en velvillighet til å delta, men det hele var preget av måten jeg la det frem på. At det var språklig bevissthet det skulle legges fokus på, kom fort frem i felleskap, men det ble brukt en «Ståstedsanalyse»³³ for å komme videre. Dette fordi det ikke skulle være jeg som la for store føringer for utviklingsarbeidet som skulle foreligge.

³² Kompetanse for mangfold 2013-17

<http://www.udir.no/Spesielt-for/Minoritetsspraklige-elever/Kompetanse-for-mangfold/>

³³ Refleksjon som metode for barnehagens språkarbeid. Vedlegg 2 i veilederen.

Det må presiseres at alle svar jeg har fått inn i prosjektets løp har vært høyst frivillige. Ettersom det var assistentene som selv, gjennom kartleggingen, som har valgt hvilket tema barnehagen skal heve kompetansen på, så var jeg spent på motivasjonen deres. Motivasjonen har vært upåklagelig, men det har vært perioder hvor det har blitt jobbet mer effektivt enn andre, og da har det vært min rolle som styrer og motivere dem til å fortsette den gode jobben de gjør. Ikke for min masteroppgave sin skyld, men for utviklingsarbeidet i barnehagen og for sin egen utvikling sin skyld.

Jeg har blitt spurt av deltakerne i utviklingsarbeidet om hva de skal svare, hva jeg ønsker av dem. Av den grunn, for ikke å påvirke svarene for mye, overlot jeg ansvaret for å drive prosjektet framover til en annen pedagog, på et tidlig tidspunkt. Det har vært vanskelig ikke å bryte inn i diskusjoner og si noe om hvordan jeg synes de skal belyse saken. Jeg kjenner personalgruppa veldig godt, så derfor har det vært helt nødvendig for meg at alle svar har kommet inn anonymt, slik at jeg har kunnet analysere dem utfra det de har skrevet, og ikke la min relasjon til den ansatte påvirke. Jeg har aldri vært interessert i hvert enkelt svar, men svarene totalt sett fra hele assistentgruppa. Det har til tider vært vanskelig bare å analysere svarene som forsker, og ikke å ta med meg det jeg som styrer vet om barnehagen fra tidligere.

Assistentene uttrykte at de tidvis synes de ble i overkant ansvarliggjorte for kompetanse hevingen i barnehagen, og følte et behov for å minne styrer på at de er ansatte som assistenter! Da har det vært min jobb, som styrer, å forklare dem at de må løfte blikket mot det ansvaret de har som voksen deltaker i en samtale, og at det er de som har ansvaret for den praksisen de møter barnet med, uansett om man er assistent eller pedagog (Bøe & Thoresen, 2012).

Jeg har hatt store forventninger til alle de involverte i dette prosjektet. Jeg har måttet gå inn i meg selv mer enn en gang og minne meg selv på at kanskje jeg ønsker dette mer enn assistentene. Assistenten uttrykte i starten av utviklingsarbeidet at de hadde fått en rolle de ikke ønsker, og som heller ikke er deres jobb. Da har det vært min jobb, som styrer, å motivere dem, minne de på hvem vi egentlig gjør dette for. Barna! Alle assistene ønsket en mer bevisst holdning til hvordan de bruker språket, og deres motivasjon ble at deres praksis vil, etter utviklingsarbeidets slutt, forhåpentligvis bære preg av en mer reflekterende tankegang.

Det har vært viktig for meg, som styrer, å formidle at i samspill med barn er de voksne i en maktposisjon. Barns rett til medvirkning handler om at de har rett til å slippe å bli intervenert av voksne som ønsker å få innblikk i synspunktene deres. Derfor er det viktig at de spiller på lag med barna og ser kritisk på sin egen nysgjerrighet og kunnskap (Bøe & Thoresen, 2012). Assistentene har under arbeidet valgt aksjoner de vil se nærmere på, men det er viktig å presisere at det er dem selv de skal se på, i interaksjon med barna, ikke barna i seg selv.

3. Barnehagens utviklingsarbeid

3.1. Utviklingsarbeidets struktur

Det startet med informasjonsmøter på Høyskolen i Østfold i regi av Høyskolen. Barnehagen fikk informasjon om «Mangfold for kompetanse 2013-17»³⁴ Det er tre barneskoler og tre barnehager som deltar fra denne byen. Det ble gjennomført to møter hvor alle de ulike deltakerne var samlet. Det var satt opp noen retningslinjer i forhold til rammene for prosjektet, men ellers har det vært overlatt til hver enkelt barnehage/skole å lage prosjektskisse/mål og fremdriftsplan for prosjektet. Barnehagen har mottatt 100 000 kr fra Fylkesmannen for å gjøre prosjektet økonomisk mulig å gjennomføre.

Det er ni assistenter i barnehagen, som til sammen utgjør åtte årsverk. Det er 8 pedagoger som utgjør åtte årsverk, samt en styrer. Tidsrammen var fra august 2014 til mai 2015. Det var assistentene som primært deltok i dette prosjektet, og en pedagog som styrte dette prosjektet. Assistentene fikk veiledning av pedagogene, på avdelingen de jobber, underveis. Handal og Lauvås (2000:15) sier at " Veiledning skal være en betydningsfull, profesjonell assistanse i individers og gruppers læring og utvikling, et viktig supplement til annen pedagogisk virksomhet.", mens Liv Gjems (1995:21) omtaler veiledning som "-en maktfri og deltakerstyrt samtale over tid, hvor enkeltsaker fra yrkesarenaen blir reflektert på en slik måte at de kan forstås i lys av minst to relasjoner". Hun sier at målet med veiledning er å utvikle helhetsperspektiv på egen virksomhet, for dermed å kunne øke kvaliteten i vårt arbeid med målpersonene.

I sammenheng med dette prosjektet definerte prosjektgruppa veiledning som at assistenten oppsøker pedagogen for å forstå eller få hjelp til å finne en vei på en gitt sak. Det var satt av faste dager til veiledning og spesifikt arbeid med dette prosjektet. I disse ukentlige møtene ble det arbeidet med selvutviklings- og refleksjonsprosesser i assistentgruppa. Assistentene meldte inn veiledningsgrunnlag, eller fortalte om sine erfaringer og refleksjoner, og om ønskelig fikk veiledning om veien videre. Barnehagen anså veiledning som et viktig verktøy,

³⁴ Kompetanse for mangfold 2013-17, <http://www.udir.no/Spesielt-for/Minoritetspraktlige-elever/Kompetanse-for-mangfold/>

da det kan være hensiktsmessig å få sagt ting høyt, sortert tankene sine, og deretter gå ut i praksisen på nytt.

Det var ikke satt av noe tid til prosjektet forøvrig, fordi prosjektet skulle utføres i praksisen. Det er avdelingsmøte hver uke hvor det diskuteres pedagogikk. I dette forat var det også full mulighet til å bringe på bane om man har opplevd noe gjennom sin egen refleksjon (Bøe og Thoresen, 2012). Alle assistentene var utstyrt med en loggbok (Tiller, 2006) hver, som de bar med seg hele tiden. Hele utviklingsarbeidet var avhengig av assistentenes vilje, engasjement og refleksjon.

Pedagogene var også involvert i prosjektet i den grad at de vet hva prosjektet går ut på, de hadde en oppgave med å sette seg inn i hva assistentene på «sin» avdeling hadde rettet fokus på, og legge til rette for faglige diskusjoner. De var også viktige i rollen som motivator. I kraft av sin stilling/rolle som pedagog er de en naturlig veileder (Handal & Lauvås, 2000, Gjems 2009) i hverdagen. Dette kan selvfølgelig påvirke måten en assistent velger å reflektere i forskjellige situasjoner.

Styrer er overordnet leder for prosjektet i den forstand at det er styrer sin jobb å se til at prosjektet blir gjennomført, se til at det blir gjennomført refleksjonsmøter, at det blir satt opp tid på avdelingsmøter ved behov, at alle utstyres med det de trenger av loggbøker (Tiller, 2006) og lignende, at det økonomiske ikke hindrer utvikling av prosjektet, ser til at prosjektet blir tilstrekkelig dokumentert, er åpen og villig til å ta imot innspill som kommer. Styrer er ikke direkte involvert i gjennomføringen av prosjektet. Barnehagen har mottatt veiledning fra Høyskolen i Østfold to ganger i tiden de var deltakere i prosjektet.

3.2. Mål med utviklingsarbeidet

Målet med utviklingsarbeidet i barnehagen var at de ansatte skulle bli mer språklige bevisste, gjennom refleksjon, i sin praksis i samtalen med minoritetsspråklige barn. De skulle reflektere over valg av ord, og handlinger, og vite at ord er også mer enn bare prat. De bestemte seg for følgende punkter:

- Som kollegaer skal de gjøre hverandre gode.
- Assistentene skal se på mulighetene for et utviklende miljø gjennom hele barnehagehverdagen.

- Assistenten skal legge til rette for et godt språkmiljø.
- Assistentene skal ha språkutviklende *hverdagssamtaler*.³⁵

Det er valgt å legge vekt på *samtalen* (Gjems og Løkken, 2011). Assistentene i barnehagen har sett på sin egen kommunikasjon/ samtale med de minoritetsspråklige³⁶ barna. De har valgt ut en enkelt samtale, eller flere. Dette har de gjort gjennom aksjonslæring og loggskring (Bø & Thoresen, 2012, Tiller, 2006). Det har også forekommet hyppige veiledninger (Handal og Lauvås, 2000, Gjems 2009) fra en pedagog som er prosjektleder.

Ved å lytte til barnet ligger det en tro på at assistentene skal få en bedre forståelse for mangfoldet. Hatlem og Spernes (2013) sier at for å utvikle egen kompetanse og holdninger må du erkjenne at det du blir bevisst, det kan du gjøre noe med- det du ikke blir bevisst, gjør noe med deg. Ved at assistentene ser på sin egen og minoritetsspråklige barns samtale er målet at de skal bli bevisst hva de gjør, deretter å korrigere egen adferd ut i fra hvilket barn de har foran seg.

3.2.1. Hvorfor er det viktig at det er assistentene som utfører utviklingsarbeidet?

I en barnehagehverdag, er det ofte assistentene som møter både barn og foreldre mest i løpet av dagen. Kunnskapene som formelt formidles i en barnehage kommer svært ofte fra en pedagog, og er ofte teoretisk, og ikke så ofte erfarings basert (Tiller, 2006). Det er kunnskap hentet fra bøker, utdanning og lignende, som kan være vanskelig å formidle til assistentene hvor kanskje ikke alle har den samme faglige forståelsen.

I dette utviklingsarbeidet er det snudd på hodet, ved at det er assistentene som skal tilegne seg kunnskap gjennom refleksjon, om samtalen med barnet, i praksisen. Med en grunntanke om at opplæring må skje i praksis, ble det derfor viktig for barnehagen å legge fokus på den gruppen som står og går i praksisen med barna hele dagen.

³⁵ Veileder utgitt av Utdanningsdirektoratet 2013. Den ble sendt ut til samtlige barnehager i landet .

³⁶ Utdanningsdirektoratet definisjon på minoritetsspråklige barn.
<http://www.udir.no/Spesielt-for/Minoritetsspraklige-elever/>

4. Refleksjon

4.1. Hvorfor reflektere rundt samtalen?

I barnehagen har man hverdagssamtaler (Gjems & Løkken, 2011) nær sagt hele tiden, med barn, med foreldre, med kolleger. Samtalene er spontane, ikke-planlagte språklige interaksjoner. Man samtaler om ting man er opptatt av der og da, om opplevelser man har hatt, eller fiktive ting. Vi møter samtalen i leken, i garderoben, over brøds-kiva, ja nær sagt overalt. Samtaler i barnehagen utgjør en viktig læringsarena. Der utvikles kunnskap, innsikt og nye ferdigheter.

Det er ikke bare hos de voksne at samtalen blir hverdagslig, men også hos barna. De lærer av hverandre gjennom samtaler i det daglige. Men, ikke bare lærer de språk, men de lærer også hva som er viktig, og mindre viktig. Interaksjonene mellom parter er til stede nærmest gjennom hele barnehagedagen, og samtalen blir da utrolig viktig for læringen.

Hos små barn som ikke kan lese, skaffes mye av deres kunnskap gjennom samtalen. Dette dreier seg ikke bare om det uttalte ordene, men også kroppsspråk, tonefall og blikk. Det er gjennom hverdagssamtalene barna møter andres holdninger, språk, verdier, og kunnskaper (Gjems & Løkken, 2011)

De kulturelle kunnskaper og verdier blir også uttalt gjennom hverdagssamtaler. Fordi det var viet liten oppmerksomhet rundt akkurat samtalen i denne barnehagen, var det ønsket å se nærmere på dette. Om assistentene klarer gjennom samtaler med barna å reflektere over sin rolle i samtalen. Det foreligger også en del utfordringer i hverdagssamtalene. Det er å ha rom, og fred nok til å kunne lytte til hverandre, det å holde på en samtale uten avbrytelser. Det å samtale med ett og ett barn er det ofte ikke rom for.

4.2. Hvorfor valg av refleksjon?

Det er en sterk sammenheng mellom erfaringer og handling, og egne erfaringer påvirker i møte med andre. Hvis man aldri tenker over hvorfor man gjør som man gjør i møte med andre, vil man kunne stagnere i dårlige vaner og mønster. Det er en sterk sammenheng mellom utviklingen i praksis og ens egen refleksjon (Gjems & Løkken, 2011).

Den franske filosofen Michael Foucault (Bøe & Thoresen, 2009) mente at språklige konstruksjoner virker på bestemte måter og skaper en bestemt praksis. Foucault fra opptatt av forbindelseslinjene mellom språk, makt, sannhet og politikk. Barnehagen som institusjon er styrt av våre styringsdokumenter³⁷, og disse er fylt med bestemte kunnskaps- og sannhetsregimer i samfunnet. Alle som jobber i barnehage blir derfor styrt etter disse sannhetene og kunnskapene. Det er derfor lett å tro at de som jobber i en barnehage blir formet til å tenke og være på den måten som styringsdokumentene legger opp til. Diskursene utøver makt, men de er lite konkrete, så de er vanskelig å bli klar over (Bøe og Thoresen, 2012). Samlingsstund som læringsarena kan ses i lys av diskurser og makt. I en samlingsstund handler man etter hva man mener skal være i en samlingsstund. Makten blir vist gjennom hvordan samlingsstund blir styrt, en taus kunnskap (Schön, 2000) om hva som er naturlig å gjøre.

Jeg tror de fleste har en formening om hva en samlingsstund skal inneholde, men få har stilt seg spørsmålet om hvorfor? I utviklingsarbeidet vil det være mulig å se om assistenten har satt spørsmål ved noen av diskursene som man omgir seg med i hverdagen, ved å lese brevene (Berg, 1999).

Assistentene har ingen krav på seg i forhold til å tilegne seg teoretisk kunnskap. I dette utviklingsarbeidet har assistentene kun forholdt seg til den teori som står skrevet i heftet «Språk i barnehagen- mye mer enn bare prat»³⁸ Det ble derfor viktig for barnehagen å forholde seg til hva som skjer i praksis, og utførelsen av den. Barnehagen har et ønske om utvikling og bygger derfor dette utviklingsarbeidet på samtaler og interaksjoner som er hentet fra barnehagehverdagen. Hvordan hver enkelt møter minoritetsspråklige barn i samtalen, og hvordan man kan få en bedret praksis. Det var ønske om å etablere gode betingelser for et pedagogisk utviklingsarbeid i barnehagen. De ansatte har tro på at refleksjon skal øke den enkeltes kompetanse og personalgruppa sett over ett. Et mål er også at dette skal skape et bedre språkmiljø i barnehagen.

³⁷ Rammeplan for barnehager, Kunnskapsdepartementet 2011, Lov av 17.juni 2005 nr 64, om barnehager samt forskrifter.

³⁸ Veileder utgitt av Utdanningsdirektoratet 2014. Den ble sendt ut til samtlige barnehager i landet

Knut Illeris, en dansk professor i utdanningsforskning, mener det må ligge tre forutsetninger til grunn for kompetanseutvikling: engasjement, praksis, og refleksjon. Med disse elementene på plass skal det ligge godt til rette for kompetanseheving hos den enkelte. Han sier at et viktig poeng er at man kan snakke om kompetanse på alle nivåer, og i alle mulig forskjellige sammenhenger eller kontekster. Alle mennesker har kompetanser på noen områder som vi er involverte i og har lært oss å håndtere. Derfor har kompetanse et demokratisk perspektiv, her kan alle være med, det er ikke slik at bare noen få kan klare det. Kompetanser dreier seg om hva hvert menneske kan, hva vi er i stand til å gjøre, og hvordan vi har mulighet til å reagere i forskjellige situasjoner og sammenhenger. (Illeris, 2012:38-39)

Illeris hevder videre at de mest sentrale og karakteristiske forhold ved kompetanse, er at man klarer å handle hensiktsmessig på bestemte områder, eller i bestemte situasjoner. Og man klarer ikke å handle kompetent uten kunnskaper. Trolig er det et mål, for barnehageansatte som jobber med mennesker, å inneha kompetanser til å handle hensiktsmessig i situasjoner man møter i praksisen. Men, ofte er man i rutinesituasjoner hvor man ikke tenker så mye over hva man faktisk gjør, og benytter seg ikke av kompetansen (Illeris, 2012).

I barnehagens utviklingsarbeid skal de se på kompetansen som man utvikler gjennom refleksjon. Alle starter med forskjellig utgangspunkt, så det kan derfor være utfordrende å vite hva som ligger som en kompetanse fra tidligere, og hva vedkommende har utviklet gjennom arbeidet vårt. Men, uansett så er det et poeng hvordan man klarer å omsette kunnskap til praksis.

Den britiske filosofen Donald Schön begynte å skrive om og bruke begrepet den «reflekterte praktiker» allerede i 1974. Schön mener at en person som benytter refleksjon- i- aksjon er en som forsker i den praktiske konteksten (Schön, 2000). Jeg velger i denne oppgaven å forholde meg til at assistenten er i en aksjonslærende prosess. Vedkommende benytter kjent kunnskap, og konstruerer ny kunnskap gjennom praksis. Assistentene må omforme det de gjør, imens de gjør det. Schön mener at denne form for å handle i praksisen ofte viser taus kunnskap som man ikke umiddelbart kan beskrive eller forklare, hverken hvordan eller hvorfor man bruker (Schön, 2000). Barnehagens utviklingsarbeid hvor assistentene skal benytte seg av refleksjon, og ha en kritisk lyttende holdning til egen praksis, blir derfor viktig for å kunne sette ord på kunnskapene de alle bærer på.

Bø og Thoresen (2012) beskriver refleksjon som en prosess der man ser tilbake. Man ser tilbake på fortiden og stiller spørsmål ved den. På denne måten kan man løsrive seg fra tidligere erfaringer, og tenke annerledes. Når man skal stille spørsmål ved ting som har skjedd kan det være nødvendig å bevege seg på utsiden av de diskursene og normative forståelser som man kjenner fra før, for å oppdage nye perspektiver.

Nedenfor følger et eksempel som kan illustrerer refleksjon i praksis:

Assistenten sitter på gulvet med noen barn rundt seg. Hun synger «med krøllet hale og nesevis» hvor hun samtidig gjør bevegelser som skal være hale og nese på grisen. Hun gjennomfører en liten samling imens noen andre dekker bordet til lunsj.

På bort siden av assistenten og barna sitter et barn som bare observerer. Hun kan ikke norsk. Men, hun følger veldig godt med. Når assistenten gir seg med å synge forsvinner de andre barna for å vaske hender. Assistenten reiser seg opp.

Idet hun skal gå for å utføre andre oppgaver kommer barnet som har sittet på avstand mot henne med en liten grisefigur.

Her kunne historien ha endt med at hun avviser barnet fordi de skal spise. Organiseringen på avdelingen er preget av mange rutiner, og de ansatte forholder seg stort sett til dette, uten å reflektere så mye over det.

Assistenten tar imot grisen og setter seg ned for å synge en gang til. Barnet som tidligere satt på avstand sitter nå helt inntil henne. Hun synger den samme sangen flere ganger, og noen andre barn kommer til. To voksne står nå ved det på dekkede bordet og venter utålmodig på at alle barna skal sette seg, slik at de får startet måltidet med en felles sang.

Det kan tyde på at assistenten som synger, og de som står bak med lunsjen ikke tenker de samme tankene. I denne situasjonen kan det være at de med måltidet ikke ser verdien i å bevare situasjonen som assistenten er i med barna. Hos assistentene med måltidet virker det som at det er de praktiske tingene som står i fokus, og de normative forståelsene som dominerer (Bøe og Thoresen, 2012).

Assistenten uttaler senere om denne episoden, og forteller at selv om hun visste at de skulle sette seg å spise, så føltet det riktig å fortsette med det hun gjorde..

I dette tilfellet kan man tenke at her ligger det mye taus kunnskap (Schön,2000). Kunnskap hun ikke selv vet at hun innehar. Tanker som bidrar til at hun tar de valgene hun tar, men

kanskje ikke så lett kan gjøre rede for. Handlinger det heller ikke er så lett å endre på, hvis man ikke er klar over sine egne kunnskaper.

Hva kunne over ha vært utfallet om du hadde reist seg opp og gått?

Hun svarte at hun var redd for signalene hun hadde gitt barnet om hun bare hadde bedt henne om å rydde bort dyret. Hun følte at barnet tok initiativ til kommunikasjon som hun måtte ta seriøst. «Barnet ytret et ønske om å komme nærmere meg, og at vi skulle fortsette en stund til». Hun synes i ettertid at hun hadde gjort det riktige valget. Maten går ikke fra oss!

Denne prosessen gjør det mulig å bevege seg fra tidligere erfaringer og tenke annerledes om ting. Hun benytter seg av taus kunnskap, og omformer det hun burde ha gjort, til en bedre praksis i aksjonen. Hun benytter seg av refleksjon- i – aksjon, ifølge Schön.

4.2.1. Kritisk refleksjon

Dette handler om mer enn bare refleksjon. For å si at det er en kritisk refleksjon må man også se på maktrelasjoner og studere hvordan de virker i forhold til pedagogisk praksis (Bøe og Thoresen, 2012). Det er et ønske om at assistentene skal stille seg kritiske spørsmål, slik at de tvinges til å tenke gjennom det vi har gjort før, på nytt.

Etter at episoden over hadde avspilt seg ble assistenten spurt om hun kunne ta med seg historien inn på avdelingsmøte, slik at de alle kunne diskutere hvordan de andre oppfattet situasjonen. Hun fortalte senere at de andre hadde oppfattet det som at hun ikke respekterte dem, og at hun «kjørte» sitt eget løp. Det ble mye snakk om rutiner, og hvorfor de var til stede. Det hadde også utviklet seg en god diskusjon om hvem rutinene var for. Da hun hadde fortalt hva hun tenkte, ble de enige om å gi hverandre litt rom til å kunne ta barnas initiativ på en seriøs måte. I denne prosessen klarte de å åpne for nye måter å tenke på, og vike fra fastgrodde mønster.

Stedsbasert læring er i fokus i kritisk refleksjon, dette fordi personalet kan få øye på hva ny læring kan bidra med når den føres tilbake til stedet. Aksjonslæring er derfor både opptatt av kontekst og at konteksten utfordres (Bø og Thoresen, 2012:105). I dette tilfellet ble situasjonen luftet på et avdelingsmøte, og alle fikk anledning til å si noe om situasjonene. Når assistenten får fortalt om sine refleksjoner, bestemmer de seg for å åpne opp for å endre praksis.

4.2.2. Organisasjonskultur

Barnehagen må hele tiden være opptatt av å kunne tilfredsstille styringsdokumentene³⁹ så godt som mulig. Derfor er det en fordel om det er en kultur for endring i organisasjonen. I utviklingsarbeidet har de ansatte i barnehagen vært deltakende i kartleggingen av hva de burde styrkes på, så de ansatte er trolig ydmyke i forhold endring som måtte komme i kjølvannet av utviklingsarbeidet. De ansatte i barnehagen bør til en hver tid jobbe for at barnehagens samfunnsmandat kommer til uttrykk i praksis.

Med aksjonslære som metode jobbes det for at det skal oppnås en form for indre selvregulerende praksis. Dette kan føre til en sterk fellesskapsfølelse og samhold omkring verdier som gjelder for barnehagen. De vil ha et godt utgangspunkt for å møte nye krav og utfordringer (Bø og Thoresen, 2012). For å oppnå alt dette må det være rom for refleksjon, og kritisk refleksjon. Uten en organisasjon som ikke tåler kritiske spørsmål, er det en fare for at bedriften heller ikke vil oppnå utvikling.

I utviklingsarbeidet har det vært rom for å diskutere både felles regler og avdelingens regler, det har vært diskusjon i forhold til om de ansatte legger det samme i ordene som blir brukt i styringsdokumentene til barnehagen, og lignende. Dette har vært med på å skape rom for refleksjon og kritisk refleksjon.

³⁹ Lov om Barnehager, Kunnskapsdepartementet 2011, Lov av 17.juni 2005 nr 64, om barnehager samt forskrifter.

5. Samtalen

5.1. Dialog

Ifølge Hatlem og Spernes (2013) er dialog mer enn at to mennesker bare prater sammen. De sier at det må stilles krav til både de som deltar i samtalen, og samtalsinnhold. Videre mener de at det må barnehagelæreren (jeg overfører det til barnehageansatte) prøve å forstå, ikke overtale eller manipulere barn eller andre til å overta den forståelsen de selv sitter inne med. Det betyr at førskolelæreren må anse de hun snakker med som samarbeidspartnere og at de må være villige til selv å endre synspunkter i saker. Man må delta i dialogen med en tanke om at alle har noe å bidra med. Med dette forstår jeg at man skal være åpen og undrende i dialogen med andre. Ikke avvise andres synspunkter, fordi de ikke stemmer overens med dine. Være åpen for at det finnes andre sannheter enn ens egen.

Hatlem og Spernes mener at dialogbegrepet bør også knyttes opp mot det ikke-verbale språket. Kroppsspråkets signaler er svært viktige i dialogen. Spesielt viktig er det i møte med minoritetsspråklige barn. Spernes og Hatlem hevder at kroppsspråket ofte er avgjørende for å skape dialog. Her uttrykker man interesse for å forstå hva den andre forsøker å formidle. I denne sammenheng kan det være hensiktsmessig å finne ut om kroppsspråket er likt i barnets kultur og din egen (Hatlem og Spernes, 2013:188-189). Så å være språklig bevisst i seg selv er kanskje ikke nok, men man må også tilegne seg kunnskap om de ulike kulturene.

Jeg mener at Hatlem og Spernes tanker om dialog kan ses i sammenheng med Bakhtin sin forståelse av dialog i samtalen. Man skal ha respekten for den andres ord, og man skal ha vilje til å lytte, og vilje til å se andres premisser i forståelsen av samtalen. Man skal bruke den andres ord som tankeredskap, men samtidig beholde respekten for sitt eget ord. Bakhtin mener at samtalen er noe langt mer enn dialogen mellom forskjellige mennesker. Han mener at den dialogisitet som er en del av selve språket og tanken, som finnes i alle former for språklig ytringer, er med på å forme vår estetiske, etiske og kognitive forståelse, vår personlighet, vårt forhold til andre mennesker og til livet omkring oss (Dysthe, 2001).

Svare (2006:7) mener at dialogen er en livsbetingelse, like viktig som vann, mat, lys og luft. Dialog er en samtale mellom flere personer som er preget av gjensidig velvilje, åpenhet og samarbeid, og hvor man strekker seg mot et felles mål. Ifølge Svare er det livsviktig at de

ansatte i barnehagen etterstreber å ha en dialog med barnet. Men, hva skjer da med de barna man ikke klarer å ha en samtale med? Mellom to mennesker som ikke klarer å formidle hvilke mål man har, og derfor ikke strekker seg i samme retning?

5.2. Meta-kommunikasjon

Det er umulig ikke å kommunisere noe. Man vil alltid fortolkes og forstås av andre (Jensen & Ulleberg, 2011) Om man velger å lukke øynene, snu seg bort, ikke si noe, eller lignende vil vi alltid bli fortolket.

Meta-kommunikasjon er kommunikasjonen som ikke blir verbalt uttalt. Gregory Bateson en britisk kommunikasjonsteoretiker, var opptatt av nivåer i kommunikasjonen (Ulleberg, 2014). I følge ham kommuniserer vi på ulike nivåer samtidig, og når vi fortolker og legger i vår egen forståelse, forholder vi oss til forskjellige nivåer. Når en voksen i barnehagen kommuniserer noe, kommuniserer vedkommende også ut hvilket forhold de har til det som kommuniseres ut.

I barnehager kan man tidvis se at hva som blir sagt med ord, og hva som blir sagt med kroppen ikke alltid samsvarer. Jeg illustrerer med følgende eksempel: «kom skal vi gå ut». Stemmen er uengasjert, og kroppsspråket viste at hun ikke har lyst. Barnet setter seg på plassen i garderoben, og er motvillig til å gå ut. I neste øyeblikk kommer en annen assistent som henvender seg til samme barnet, med en leken stemme: «kom skal vi gå ut», og viser barnet med kroppen at de skal leke-skynde seg ut. Barnet spretter opp og springer ut. I dette tilfellet sier den ene voksne at de skal ut, men kroppen sier noe annet, mens hos den andre voksen er det samsvar mellom hva vedkommende sier og hva vedkommende viser. I dialog med minoritetsspråklige barn, som ikke kan norsk, bør man ha et fokus på at barna ikke hører hva den voksne sier, men de hører hva de ser.

I tillegg til hva man sier kommuniserer vi også indirekte om hvordan vi ser forholdet vårt. Bateson mener at vi hovedsakelig definerer innholdet av forhold og syn til hverandre. At uansett hva samtalen omhandler, er det dette det dreier seg om. Balterzen (2008) fremstiller Batesons definisjon av meta-kommunikasjon på følgende måte:

Spørsmål	Batesons definisjon av Meta kommunikasjon
Definisjon av Meta kommunikasjon	Alt det som rammer inn kommunikasjonene. Stor bredde. Inkluderer både verbal og ikke-verbal Meta kommunikasjon (gester, fakter)
Hvor viktig er Meta kommunikasjon?	Essensiell for suksessfull menneskelig kommunikasjon.
Nedslagsfelt	Universell viktighet
Hvorfor er Meta kommunikasjon viktig?	Essensiell for å bryte ut av destruktive kommunikasjonsmønstre. Forbedring skjer som avsløring av kommunikasjonsstruktur.
Forekomst	Meta-kommunikasjon vil være til stede i kommunikasjonen hele tiden.

Tabell 1, Utdrag fra tabell.(Balterzen, 2008:31)

Bateson definerer meta- kommunikasjon som kommunikasjon om kommunikasjon. Han sikter til det som rammer inn kommunikasjonsinnholdet, både relasjonen til kommunikasjonspartner og situasjonen kommunikasjonene befinner seg i. Et sentralt poeng er at ikke alle kommunikative budskap er på samme logiske nivå (Balterzen, 2008).

I samtalen med minoritetsspråklige barn blir de ikke- verbale uttrykkene viktig. Disse blir definert som analogt kodet kommunikasjon. Denne formen for kommunikasjon sier spesielt noe om relasjoner. Analog informasjon kan bli mottatt gjennom all form for kroppsspråk: ansiktsuttrykk, gester, fakter, stemmeleie osv. All non-verbal kommunikasjon, inkludert tolkninger av bevegelser og handlinger, blir betraktet som analog kommunikasjon (Balterzen,2008).

Slik jeg oppfatter vil det i barnehager være fordelaktig om de ansatte er seg bevisst at uansett hva de foretar seg, eller ikke foretar seg, forteller de om verden noe. I forhold til barn, og kanskje spesielt minoritetsspråklige, er meta- kommunikasjonen viktig. Barnas oppfattelse av

hva som skjer tolkes gjennom deres møte med omgivelsene, ikke i hva som verbalt blir forklart. Hvis ikke barnet sender signaler på hvordan de har oppfattet en situasjon/ hendelse, ved for eksempel gråt eller latter, vil det være vanskelig for den voksne å vite hva de har kommunisert ut, og hvordan barnet har oppfattet det. De voksne vet også kanskje lite om hvilke erfaringer barnet har med seg, som de bruker i tolkingen av signalene de akkurat har oppfattet. På assistentenes vei til å oppnå økt språklig bevissthet er dette elementer som de mulig bør ta med seg.

5.3. Sosiokulturelt syn på læring gjennom samtalen

Jeg har lagt vekt på det sosiokulturelle perspektivet (Vygotsky, 2014, Dysthe, 2001, Gjems, 2009) på læring, gjennom samtalen. Læring innen dette feltet ses på som en grunnleggende sosial prosess. Hvor kunnskap henter kunnskap gjennom deltakelse og erfaringer ved å gjøre ulike aktiviteter sammen med andre. I valget har jeg støttet meg på Liv Gjems forskning «Barns læring om språk og gjennom språk»⁴⁰. Her kommer det fram at språklige og kulturelle kontekster er de som i størst grad influerer på hva barn lærer om språk og gjennom språk. De voksne i barnehagen er sentrale som samtalepartner i barns læring om omverdenen og språk.

Ifølge Vygotsky (2014) må man å tenke på mediering når vi bruker ord og uttrykk. Vygotsky kalte språket for symbolsk mediering. Han mente at språklige uttrykk ikke henviser bare til navn på et objekt eller hendelse, men symboliserer også mening eller innhold som eksisterer i dem. I vår vestlige verden blir språk og samtaler regnet som det viktigste medierende redskapet for læring og kunnskapskonstruksjon (Gjems, 2009). Barn lærer hvordan de skal bruke ord og begreper, og dette tar de meg seg videre i sitt utdanningsløp.

Et eksempel før jeg går videre: I barnehager finnes det ofte mange forskjellige leker, blant de norske bondegårdsdyr. I den aktuelle barnehagen, fortalte en assistent, at det oppsto en situasjon hvor et fem år gammelt muslimsk barn ikke ønsket å delta i leken. I ettertid skjønnte hun at det var grisen, som av nordmenn flest blir betraktet som et husdyr, kan innen andre kulturer ses på som skitten, som var det utslagsgivende. Hun tenkte først ikke på at dette konkretet formidlet noe annet til barnet, enn til henne selv.

⁴⁰ Prosjekt førte til en bok med samme tittel. Utgitt 2011.

I sosiokulturelle teorier (Vygotsky, 2014, Dysthe, 2001) legger man liten vekt på hvor barnet står utviklingsmessig, men man er opptatt av prosessene i aktivitetene som barnet deltar i. Læring blir knyttet til konteksten i forhold til hvordan man som voksen i barnehage kan legge til rette for barns læring. I barnehagen er hverdagen preget av språklige interaksjoner, spesielt mellom voksen og barn. Det er derfor trolig viktig i samtalen med barn å legge fra seg forventninger om hva et barn «normalt» sett skulle ha mestret, men se barnet ut fra deres erfaringer og ferdigheter.

Dysthe (2001) hevder at læring har med relasjoner mellom mennesker å gjøre. Læringen foregår mellom mennesker som deltar på samme aktiviteter og samspillet deres imellom. Språk og kommunikasjon er sentralt i læringsprosessene. Men, det har ikke bare med det som blir sagt å gjøre, men også omgivelsene. Hun mener at vi må se på den kulturelle konteksten dersom man skal forstå hvordan et menneske utvikler seg, handler og lærer. Hun sier videre at det sosiokulturelle perspektivet bygger på et konstruktivistisk syn på læring, men legger avgjørende vekt på at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og i en kontekst, og ikke primært gjennom individuelle prosesser. Interaksjonene er helt grunnleggende for læring.

Det kan virke hensiktsmessig å ha et fokus på at forståelse for hverandre og utvikling skjer *mellom* mennesker som kommuniserer. Det kan ikke overføres fra voksen til barn. De barnehageansatte skal gi støtte på veien (intersubjektivitet) (Gjems, 2009). «Barns deltakelse i kommunikative prosesser utgjør følgelig grunnlaget for at de kan bygge opp forståelse og kunnskaper om omgivelsene, seg selv og andre mennesker» (Gjems, 2009:26). Gjems støtter dermed oppunder at det er viktig å jobbe med samtalen, og det som foregår i den.

I det omtalte utviklingsarbeidet vil alt utspille seg i praksis, i samhandling med barna, med tanke om å kunne forstå det man erfarer, forstå seg selv, og forstå og få øye på det som befinner seg i interaksjonene med barna (Tiller, 2006). Assistentene har fått kunnskap om deres rolle i samtalen (Gjems & Løkken, 2014) med barn, at den er viktig, og kan være avgjørende for videre språkutvikling for barna. Når barna får støtte i å sette ord på egne opplevelser og erfaringer, bidrar den voksne til at barnet stoler på egne erfaringer, og forstår dem. De lærer seg å ta andres perspektiv, og får innblikk i sentrale kulturelle kunnskaper. For å få erfaringer, må de delta i samtaler hvor språket er i bruk. Etter hvert som erfaringene blir

breiere har de større forutsetninger til å bruke disse i sosiale og språklige interaksjoner med andre (Gjems, 2009).

Som voksen kan man veilede (Handal & Lauvås, 2000, Gjems, 2009) barnet utfra sine egne erfaringer og oppfatninger. I og med at barnehagen velger å benytte aksjonslæring (Tiller, 2006) som metode, blir det avgjørende å se på den voksens interaksjon med barnet. Den voksne skal konstruere kunnskap i sitt samspill med barnet. De skal støtte og veilede barnet utfra hvor barnet er nå.

5.4. Språket som en lenke mellom kultur, interaksjon og individets egen tanke

Jeg vil presentere Vygotsky og Bakhtin sitt perspektiv på hvordan kultur, interaksjon og individets egen tanke kan ha en sammenheng. Jeg knytter det opp i mot praksis i barnehage.

5.4.1. Vygotsky sitt perspektiv

Vygotsky sier at språket kan fungere som en lenke mellom kultur, interaksjon og individets egen tanke. Han mener man blir et sosiokulturelt vesen når man lærer seg å kommunisere. Man får tilgang til kulturelt mangfold, vi bruker språket til å påvirke andre, og vi former både oss selv og andre gjennom kommunikasjon (Vygotsky, 2014). Med dette forstår jeg at barna i barnehagen, som ikke kan det samme språket som de rundt seg, ikke får muligheten til å påvirke de andre i barnehagen gjennom språket, men det er allikevel viktig at de blir påvirket av andre, for å få tilgangen til det kulturelle mangfoldet, og for å lære språket. Ved å dele Vygotsky sin tanke er det av stor betydning at de voksne rundt barna er bevisste hva de formidler, og hva de ønsker å formidle.

Vygotsky presenterer to synsvinkler for utvikling av språklig tenking. Han snakker om to type funksjoner: redskapsfunksjon, som er evnen til å se hvilket redskap man trenger for å løse et problem, og sosial funksjon. Noen dyr produserer lyder når de tilkaller hverandre, og han mener derfor at de er disponert for å utvikle en sosial funksjon. Disse to funksjonene forblir separate hos pattedyrene, men han mener at dette kan ha utviklet seg biologisk også hos menneskene. Han mener at intellekt og lydproduksjon har med andre ord separate genetiske røtter, og har utviklet seg uavhengig av hverandre. Ett sted i historien blir mennesket sosialt,

og problemløsningen blir også sosial, derfor blir språk tatt i bruk i problemløsningen. Dermed blir redskapsfunksjonen og sosiale funksjonene kombinert (Vygotsky, 2014)

Barn som ikke klarer å uttrykke seg verbalt kan komme i konflikter. Jeg oppfatter det slik at barnehage ansatte kan bidra til at de minoritetsspråklige barna blir utstyrt med riktige redskaper, slik at de kan se hvilket redskap de skal bruke i forskjellige settinger. Målet må da være at barna skal ta i bruk språket, språkfunksjonen, til i problemløsningen.

Vygotsky presenterer også et perspektiv som gjelder utvikling av individ perspektiv. Her henviser han til babyer som kan lage lyder allerede fra fødselen av, og som i løpet av sitt første leveår gjør intelligente tilpasninger til omverdenene. Barnet påkaller andre og kan håndtere redskaper. Men, de kan ikke uttrykke sin egen problemløsning i ord. Vygotsky beskriver dette som før-språklig fase i intellektets utvikling, og en før- intellektuell fase i språkets utvikling. Han ser dette i sammenheng med de to separate biologiske anleggene som utviklet seg under evolusjonen (Vygotsky,2014). På det tidspunktet som barnet tar i bruk de voksnes ord, beskriver Vygotsky det som de to utviklingslinjene skjærer hverandre: språket blir intellektuelt og intellektet blir språklig. Fra da har det oppstått en ny bevissthetsform i barnet, nemlig språklig tenking (Vygotsky, 2014).

I barnehagens utviklingsarbeid kan det være nyttig for assistentene å bære med seg vissheten om at de minoritetsspråklige barna mest sannsynlig tenker på morsmålet sitt. Barna må omforme sine tanker over til et annet språk for å gjøre seg verbalt forstått av de ansatte rundt seg. De voksne i barnehagen bør jobbe for å bidra til at barna kan sette begreper på gjenstander, følelser og meninger. Det kan også være nyttig å se på meta-kommunikasjon (Balzerzen,2008). Er det noe den voksne kan oppfatte eller formidle uten at det uttales verbalt?

Vygotsky (2014) hevder videre at ord og ordmening kan endre seg gjennom oppveksten. Ord er generalisering. Han ser at barn går fra å sette samme ord på høyst ulike fenomener, hvor barnet til slutt klarer å generalisere ut fra et objekt. Barn lærer seg begreper ved spontant å delta i språklig samhandling med andre. Disse begrepene kalles dagligdagse begreper. Men, barn tilegner seg også begreper gjennom systematisk tilrettelegging av læring, dette kaller Vygotsky vitenskapelige begreper og er ofte definert teoretisk ved hjelp av andre ord. Begge disse formene for begrepsinnlæring skjer parallelt og er to ulike sider av begrepstilegnelse.

I barnehagen jobbes det godt med å være bevisste å benevne gjenstander. Skje, gaffel, kniv. Til sammen blir dette bestikk. Med minoritetsspråklige barn kan man se at å jobbe med konkrete kan være effektivt, men også ved å være bevisst i sin verbale kommunikasjon i løpet av dagen. Men, det er nok ofte i samlek med andre barn de barnehageansatte kan se hvordan språket utvikles i interaksjon med andre barn, hvor barn lærer hverandre.

Når man samleker i barnehagen har man en kombinasjon av språklige og praktisk interaksjon. I sosiokulturell læringsteori er disse to sidene ved læring sett på som nært knyttet opp til hverandre. Læring og tenking er avhengig av språk og kommunikasjon. Språket blir brukt til å forstå og tenke, og for å uttrykke hva vi forstår til andre. Ifølge Vygotsky skjer barnets utvikling på to plan, først det sosiale, så det indre planet. Med dette kan man tenke at barnet tar til seg kunnskap, og bruker det som ressurser i fremtidige situasjoner.

Vygotsky mener at den viktigste læringen i menneskers liv er den sosial assisterte læringen (Jensen og Ulleberg, 2013). Med dette mener de at er den sosiale konteksten som barn vokser opp i vil påvirke deres tankeprosesser og dermed deres utvikling. Barnehagen og hvordan den er organisert vil ha betydning for barns utvikling. Vygotsky snakker om «den nærmeste utviklingszone» hvor han påpeker at det er en ressurs for barn å ha en voksen, eller dyktig barn ved siden av seg, som kan vise. I denne prosessen spiller språket en avgjørende rolle (Vygotsky, 2014).

Slik jeg forstår det, er det av stor betydning at barnehageansatte er bevisste sine handlinger, og holdninger. De ansatte vil kunne påvirke barna både bevisst og ubevisst. Som barnehage er driften underlagt visse rammer gjennom Rammeplan⁴¹ og Barnehageloven⁴². De kontekstuelle rammene blir påvirket av alt som ligger av føringer rundt selve driften av barnehage. Lover og forskrifter som må følges, økonomi, antall ansatte, hvilket morsmål de ansatte har, antall barn på avdelingen, hvor stor barnehagen er, og så videre. Alt dette vil kunne påvirke de ansattes adferd, og dermed også ha betydning for barnets utvikling. Hvor mange voksne det er i forholdt til barn kan ha stor påvirkning i forhold til hvordan man kan følge opp hvert enkelt barn, stimulere språket deres og lese de non-verbale signalene.

⁴¹ Rammeplan for barnehager, Kunnskapsdepartementet 2011

⁴² Lov av 17.juni 2005 nr 64, om barnehager samt forskrifter

Vygotsky presenterer også en teori om at ordet og tanken ikke kan analyseres hver for seg. Han mener at de to som en helhet, og ville kalle det «ordmeninger», som er et arsenal av tanker og ord. Derfor er det vanskelig å bestemme om ordmening er en tanke eller et ord. Han mener også at ordets mening er i stadig forandring, og får sin betydning gjennom konteksten den blir brukt i. Virkeligheten oppfattes gjennom ord, og virkeligheten blir generalisert gjennom det. Men, når ordene brukes i andre kontekster forandrer også virkeligheten seg (Vygotsky,2014).

Hvis man tenker at barn fra andre kulturer enn norsk gir ordene en betydning, kan det være at den samme tanken ikke finnes i norsk kultur. Men, ved å gå i barnehage, vil barnet kunne bli påvirket gjennom språket og konteksten barnet omgir seg med, og derfor etter hvert endre mening/ tanker rundt ordet.

Et ord tilhørende den indre talen står for en rekke tanker og følelser. Den indre talen kan derfor ikke bli direkte oversatt til en sosial ytre tale. Det er en prosess hvor språket for en selv blir omdannet til et forståelig språk for andre. Men, det er alltid talerens oppgave å omdanne tanker eller meninger til ord. Tanker passerer først gjennom meninger og deretter gjennom ord. For å forstå hva andre mennesker sier må man forstå den personens ord samt tanker og motivasjon. Vygotsky mener derfor at det alltid er en undertekst, som har en tanke som ligger bak. Man skal derfor være bevisst, ifølge Vygotsky at det man prøver å lære/ formidle til andre er reflektert i språket til den som formidler det, selv om ikke alle tanker forvandles til ord. Han mener at det er gjennom språket at tanker realiserer seg selv. Han sier også at barn løser praktiske problem like mye ved hjelp av talen, like mye som med hjelp av sine øyne og hender (Vygotsky, 2014).

Det kan være utfordrende for barnehageansatte å forstå barn som ikke snakker det samme språket som dem selv, og har med seg en annen kultur enn det den ansatte er kjent med. Det kan også være utfordrende for barnet å gjøre seg forstått. I denne prosessen hvor man skal tolke andres signaler, og overføre kunnskap, bør man være bevisst på at både ens egne og barnets tanker er formet av omgivelsene, og gjør seg uttrykk i språket. Det kan være en grunn til dårlig kommunikasjon, ikke nødvendigvis at ordforrådet er dårlig.

At Vygotsky hevder at barn bruker språket like mye som hender og øyne, understreker at han hadde en tro på at språket var et medierende hjelpemiddel i utviklingsprosessen, og i læringsprosessen var det et sentralt redskap(Vygotsky, 2014).

5.4.2. Bakhtin sitt perspektiv

Bakhtin tenker litt annerledes enn Vygotsky. Han mener at all kommunikasjon er dialogisk, det vil si at mening ikke kan overføres, men oppstår i interaksjonen og samspillet.

Kommunikasjon handler om å skape mening sammen. For barnet er det helt nødvendig, å samtale, lytte, og etterligne, for å få del i kunnskap og ferdigheter fra de er helt små. Gjennom dette lærer de hva som er interessant og verdifullt i kulturen (Dysthe, 2001).

Bakhtin er opptatt av relasjoner, og dialog er den røde tråden gjennom hans teorier. Han bruker dialog på tre ulike måter, men som går over i hverandre. På et overordna nivå ser Bakhtin på hele den menneskelige eksistensen som dialog. Han definerer «jeg» gjennom dialogiske relasjoner til «den andre», og livet beskriver han som en kontinuerlig, evigvarende dialog med andre stemmer (Dysthe, 2001:109). Han har et bestemt syn på hva det vil si å være menneske. Han beskriver det på følgende måte: “The very being of man (both internal and external) is profound communication. To be, means to communicate” (Bakhtin 1984:12).

Bakhtin mener derfor ikke at man kommuniserer noe med det kontekstuelle. Han mener at det må være en samhandling mellom barnet og den ansatte for at det skal være en kommunikasjon. Å være språklig bevisst er en grunnleggende ting i barnehage, da Bakhtin mener kommunikasjonen dreier seg om å skape mening sammen. Han mener at dialogen består i en ytring, en respons og en relasjon mellom disse to. Uten relasjonen mellom de to ville de to andre vært uten mening (Dysthe, 2001). Utfra det jeg leser om Bakhtin forstår jeg at hvis et barn sier noe, og den voksne svarer, er det hva som skjer imellom som skaper meningen. Da kan det være av stor betydning at den voksne er bevisst at de responsene de gir har utgangspunkt i deres ulike ståsted, farget av omgivelsene vi lever i.

Den andre måten han bruker dialog er om språkbruk generelt og mener det er grunnleggende trekk ved alle ytringer. Dette kan også bli omtalt som dialogisitet.

Den tredje måten Bakhtin beskriver er motsetninger mellom dialog og monolog. Både språklig og på et filosofisk plan. Han mener at dialog er noe vi bør etterstrebe i alle

sammenhenger. Bakhtin mener at ordene ikke tilhører de som har sagt eller skrevet det, fordi det bærer med seg stemmer fra tidligere brukere, og utgjør derfor et møtested for samspill, og konfrontasjon mellom talende personligheter med ulike verdiposisjoner. Han beskriver ytring både som muntlig og skriftlig, som samtale, eller bare som et ord i en replikk (Dysthe, 2001).

Forståelse og meningsskapning er sentrale begreper. Når et barn ytrer noe til en assistent, forventer barnet en eller annen form for svar. Det kan være enighet, sympati, motstand eller støtte. Men, uansett er svaret dialogisk. Det er bare som deltakere i dialoger, i det at vi gir et svar, at vi er i stand til å forstå: «understanding comes to fruition only in response, understanding and response are dialectically merged and mutually condition each other; one is impossible without the other» (Bakhtin, 1981:282) Med dette sier han at forståelsen kommer til uttrykk i responsen, at forståelse og respons henger dialogisk sammen, de er avhengig av hverandre. Det kan derfor være riktig av assistenten å stoppe opp å reflektere på hva barnet faktisk sier, før de gir responsen tilbake til barnet.

Bakhtin mener at alle ord har en kontekstuell overtone. Ordene er alltid preget av omgivelsene, det være seg et yrke, en aldersgruppe og lignende. Dermed vil alltid ordene tilhøre flere. For selv å eie disse ordene må man tilegne seg ordet, og tilpasse det til egen innholdsmessige og uttryksmessige intensjon (Bakhtin, 1984). Mennesker må velge sitt eget språk gjennom en aktiv prosess. Slike prosesser kan være formelle læringssituasjoner i barnehage hvor en voksen går aktivt inn for å lære et barn begreper. Men, man skal vokte seg litt når man har en formell læringssituasjon, slik at man ikke framstår som for autorativ og prøver å overføre ett ords mening til et barn, med kraft av sin rolle.

Ifølge Bakhtin har det pedagogiske miljøet, hvor barnet omdanner andres ord, en innvirkning. I denne sammenheng nevner han to ulike begreper «det autorative ordet» og «det indre overbevisende ordet». Eksempler på det første kan være det autorative ordet til en assistent. Meningen i dette ordet har tatt form gjennom religion, politikk og moral, og det kjenner ingen indre overbevisning. Dette ordet kan ikke forandres, det tillater ikke noen samspill med konteksten rundt seg.

«Det indre overbevisende ordet» er preget av en kreativ og produktiv prosess hvor det kan skapes nye og uavhengige ord. Det indre ordet kan derfor bli påvirket av konteksten, og stadig

får forskjellige betydninger, i dialog med det. Bakhtin mener at det er kampen og dialogen mellom disse to kategoriene som former individets bevissthet (Dysthe, 2001).

5.4.3. Kort oppsummering

Både Vygotsky og Bakhtin mener at utviklingen går fra det sosiale til individet, ikke omvendt. De mener begge at den sosiale tale er første steg på veien til indre tanke og dialog.

Vygotsky mener at språket er en unik kvalitet til menneskets tanke, og er et medium for å ta til seg lære. Vygotsky sier her at de kan ha god hjelp av en flink voksen, eller et barn ved sin side, mens Bakhtin mener at læring kan gå begge veier, hvis de samarbeider. Dette vil han betegne som en sosial form for tenking. Vygotsky uttrykker at tanken ikke bare kommer til uttrykk gjennom ord, men at den blir skapt igjennom dem. Bakhtin mener at det er i relasjonen mellom en ytring og responsen på den at mening blir skapt⁴³.

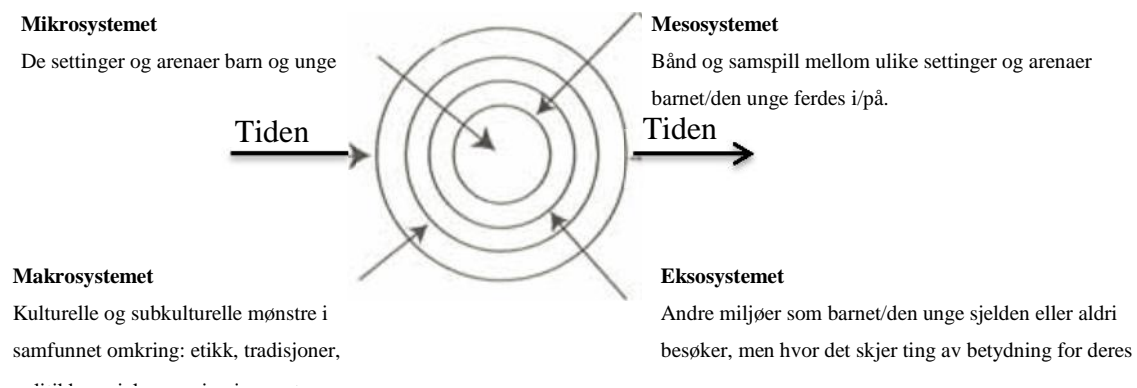
⁴³ May Britt Postholm, Norsk pedagogisk tidsskrift- Nr 3-2008

6. Systemteoretisk tilnærming

Fordi samtalen handler så mye om det uttalte og relasjonene mellom partene i samtalen, velger jeg å ta for meg Bronfenbrenner (Bø, 1995) sin utviklingsøkologiske modell.

Bronfenbrenner snakker om det økologiske miljøet, hvor han oppfattet miljøet som en serie sammenhengende strukturer hvor den ene utgjør kjernen i den andre. De nivåene dette gir, kaller han mikro-, meso-, ekso- og makro-systemer, (eventuelt -nivåer)(Bø, 1995). Jeg skal i denne oppgaven i størst grad forholde meg til mikronivå, men forklarer også kort de andre nivåene.

6.1. Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell.



Figur 2 Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (Bø, 1995:145)

6.2. Mikrosystemet

Mikro er den innerste sirkelen i systemet. Mikro er situasjoner hvor to eller flere personer møtes i samhandling ansikt til ansikt slik de gjør for eksempel i samtalen. Bronfenbrenner sier at det er «et mønster av aktiviteter, roller og mellommenneskelige relasjoner som barnet opplever i en gitt setting med dets spesielle fysiske og materielle egenskaper» (Bø, 1995:145). Alle situasjoner hvor personen selv er til stede, gjør noe selv, og påvirkes av andre, utgjør mikronivået. Det som anses som utslagsgivende for at det skal være mikro er at det er et

felleskap og felles fokus, for eksempel barnehage. Mikrosystemet omslutter alle de primære sosialiseringarenaene, med familien som den viktigste. De følelsesmessige kvalitetene ved relasjonene er viktig i mikrosystemet. På forskjellige arenaer bygges det opp krav og forventninger. Det er optimalt når dette er i samsvar med barnets behov og egenskaper. De ulike mikrosettingene, som f.eks. familien fungerer som filtre i forhold til påvirkningene utenfra, f.eks. storsamfunnet.

Bronfenbrenner mener at det er aktiviteter som man engasjerer seg i sammen med barnet, som har størst påvirkning på barnets utvikling. Ulike roller ser Bronfenbrenner på som en viktig faktor. Alle utgjør en form for rollemodell i kontakt med barnet, og det er rolleforventningene som følger disse rollene som påvirker barnet. Barnet utvikler seg i møte med forskjellige roller, derfor blir familiens personlige sosiale nettverk viktig (Bø, 1995).

Bø (1995) skriver at man må huske at barn stiller opp med hele seg, både holdninger, erfaringer og kompetanse i møtet med andre mennesker med andre holdninger, erfaringer, og kompetanser. I denne vekselvirkningen mellom individet, de andre, og omgivelsene skjer det en vekst. Han skriver videre at «å oppleve» er et nøkkelbegrep til forståelse av mikrosystemet.

6.3. Sosialisering i et mikromiljø

Bronfenbrenner har tre komponenter i mikromiljø som han kaller «the building blocks of the microsystem». Det er følgende komponenter:

6.3.1. Aktiviteter

Det er snakk om flere typer aktiviteter, for å nevne noen: aktiviteter barnet utfører alene, aktiviteter barnet utfører i fellesskap med andre, aktiviteter som utføres av andre hvor barnet observerer at andre gjør aktiviteter.

6.3.2. Relasjoner

I denne komponenten tenkes det på de sosiale forhold og følelser som utvikles i det menneskelige samspill. Hvis en relasjon skal ha en utviklende effekt, er minimumskravet at barnet iakttar en annen person som gjør noe. Denne personen må så gi barnet en respons, eller inngå i en samhandling med barnet. Dyaden, som Bronfenbrenner kaller den minste enheten

en relasjon kan bestå av, er to personer. Dyaden har en sentral posisjon som utviklingspotensial hos Bronfenbrenner (Bø, 1995:151).

I relasjoner kan man se på forhold som gjensidighet, maktbalanse, og følelser. Hvilken relasjon barnet og den voksne har, kan ha mye å si for hvordan samtalen utspiller seg. Om den voksne stiller seg i en ovenfra-og-ned holdning kan de være vanskelig å få til et godt samspill. Det kan også være vanskelig å få barnet til å snakke om man ikke er en kjent voksen, eller en barnet føler seg trygg på.

6.3.3. Roller

Bronfenbrenner hevder at roller ikke eksisterer i seg selv, men bare som deler av sosiale systemer (Bø, 1995:152). Noen roller er mer beskrevet enn andre. I barnehagen inntar også barn en rolle. De er gutter/jenter, store/små, venner, osv. Når det gjelder roller på mikronivå nevner Bronfenbrenner to roller. Den ene er roller barnet selv går inn i, og den andre er roller barnet møter.

I en barnehagehverdag går barnet inn i mange forskjellige roller. De er noen sitt barn, de er en venn, de er jenter/ gutter, de er hvite/ mørke osv. Barnet møter mange forskjellige rollemodeller. Bronfenbrenner mener at utvikling skjer gjennom møte med forskjellige rollemodeller (Bø, 1995)

6.4. Mesosystemet

Mesosystemet består av de forskjellige miljøene barnet deltar i, forholdet mellom flere mikrosystemer. Meso er derfor å forstå som et system eller nett av mikroer som individet pendler mellom. For et barn i barnehage vil det være hjem- barnehage, barn- fritidsaktivitet.. Meso betyr med andre ord *forbindelseslinjer* mellom de ulike mikromiljøene.

Mesorelasjoner oppstår bare gjennom kontakt. Kontakten kan være av mange slag. Den mest grunnleggende og viktigste forbindelsen består likevel i at en eller flere personer inngår aktivt i flere settinger. Ut ifra Bronfenbrenners tanke må det være en viss kontakt av en viss kvalitet mellom foreldre og barnehage- og at dette er viktig for vekst og utvikling (Bø, 1995)

6.5. Eksosystemet

Et eksosystem har vi med indirekte virkninger å gjøre. Dette er steder eller mikromiljøer hvor barnet sjelden eller aldri selv er til stede, men hvor det likevel skjer hendelser eller fattes beslutninger av betydning for *personer* som har med barnet å gjøre, eller hvor det skjer ting eller fattes beslutninger av betydning for de *arenaer* barnet opererer på. Vi har å gjøre med indirekte virkninger (Bø, 1995). Barnehagen innhold styres av Rammeplan⁴⁴, Barnehageloven⁴⁵, Veiledere fra Udir. og NOU 'er, og de er alle arenaer i eksosystemet som er med på å styre utformingen av barnas egne arenaer.

6.6. Makrosystemet

Her befinner vi oss i den ytterste sirkelen. Her finner vi de kulturelle og subkulturelle mønstre i samfunnet omkring oss som tradisjoner, politikk, etos, sosial organisering etc. I dette systemet kan man si at det er her «man blir menneske». Her knytter man alle systemene sammen. Alt i dette systemet er knyttet opp til samhandling, oppgaver og materielle strukturer (Bø, 1995).

Oppsummerende gjelder det i utviklingsøkologien at det "å bli menneske" og å lære voksenrollen ikke foregår i et tomrom. Det er knyttet til samhandling, til oppgaver og til materielle strukturer og sosiale arenaer på mikroplanet - storfamilien, venneflokk, nærmiljøet, skoler, arbeidsplasser, dugnader, og så videre - og til forholdet mellom disse, dvs. på mesoplanet. I dette økosystemet er det særlig tre komponenter som virker vekstfremmende - både sosialt, intellektuelt og emosjonelt.

Her kan også nevnes hvordan den norske regjering legger føringer for hvordan en norsk barnehage skal se ut. Det er utformet i Rammeplan , Barnehageloven , og en rekke veiledere og NOU 'er. Det blir lagt felles føringer for verdimønster og mestring av ulike oppgaver. Samtidig er alle ansatte i barnehagen igjen påvirket av hva som står i mediene om deres profesjon. Barnehageansatte blir også i svært stor grad påvirket av globaliseringen, de blir påvirket av nyhetssendinger, ferieturer og barn/ foreldre fra andre kulturer.

⁴⁴ Rammeplan for barnehager, Kunnskapsdepartementet 2011

⁴⁵ Lov av 17.juni 2005 nr 64, om barnehager samt forskrifter

Men, i dette havet av påvirkninger skjer det også en filtrering. I mikrosystemet er der det filtreres i høyest grad. Det er der man møter de nærmeste relasjonene, hjem, skole, venner. Disse kan svekke, hindre eller fordreie påvirkningene. Man blir utsatt for gjennomstrømminger hele tiden, og er kanskje ikke bevisst hvordan ens tenkemåte er tvers igjennom påvirket av den kulturkrets man lever i. Vi ser på verden gjennom makro «briller» (Bø, 1995).

I barnehagen møter ansatte mange barn som representerer ulikheter i de forskjellige kulturene de er oppvokst i, dette kan sette sitt preg på sosialiseringen. Det kan være barn som har en religion de ansatte ikke kjenner til, de bærer med seg en kultur som de ansatte ikke kjenner til eller lignende. Dette kan føre til at det oppstår misforståelse i samtalene mellom barn og voksen, og det kan være at de har lagt forskjellig betydning i forskjellige ord, og møter derfor ikke hverandre med forståelse. Det kan igjen føre til at barnet blir både forvirret og usikker på seg selv og omgivelsene (Hatlem & Spernes, 2014).

7. Metode

I dette kapitlet vil jeg presentere aksjonsforskning som metode, og beskrive informantene og hvordan utvalget ble gjort. Jeg vil beskrive noen av de etiske problemstillingene jeg har støtt på og prøvd å løse underveis, deretter vil jeg se på min tilnærming til informasjon jeg har fått inn, og så beskrive kort hermeneutisk tilnærming.

7.1. Aksjonslæring

Hva har du gjort i barnehagen i dag?- Hva har du lært på jobben i dag? Tiller definerer aksjonslæring som en kontinuerlig lærings- og refleksjonsprosess støttet av kollegaer der intensjonen er å få gjort noe (Tiller, 2006). Bø og Thoresen (2012) sier at aksjonsforskning handler om å skape endringer i barnehagen, og «sette sin praksis på kanten av stupet» ved å undersøke nåværende praksis for så å lære av det den undersøker.

I denne barnehagen lærer assistentene seg aksjonslæring for å være lærende individer i egen praksis, ved å reflektere over samtalen med minoritetspråklige barn. Den konkrete intervensjonsprosessen skal bli en del av læringsopplegget. Det intervenerende opplegget har et tosidig siktepunkt: generere nye kunnskaper og forbedre det feltet som danner ramme for kunnskapsproduksjon. På denne måten er målet at det etableres et bytteforhold mellom de som er i praksis, og dem som holder til i de akademiske korridorer. Et viktig vilkår for å lykkes i aksjonslæring er at aktørene har kontekstforståelse og evne til ta et meta-perspektiv på egen praksis. Ved å forestille seg situasjonen i nytt lys kan fastlåste mønstre og tatt-for-gitt sannheter (diskurser) bli identifisert. Det bør jobbes for å tenke at det i en hver situasjon finnes en alternativ løsning. Hvilken løsning kommer helt an på øyet som ser, og de tolkningene som blir gjort (Tiller, 2006).

Ut fra Tiller oppfatter jeg at han mener at styrken i aksjonslæring er at assistentene i barnehagen klarer å bli mer oppmerksomme og å nyttiggjøre kunnskap som allerede finnes, og de lærer av de erfaringer som allerede foreligger ved at de re-fortolker gårsdagens erfaringer i lys av dagens og morgendagens erfaringer. (Tiller, 2006)

Selvutviklingsperspektivet er det sentrale i aksjonsforskningen. Målet i dette utviklingsarbeidet er at assistenten skal utvikle seg i aksjonen med støtte fra de andre assistentene og pedagogene rundt seg. Perspektivbrytninger og perspektivmøter er nødvendig.

Man trenger å få andres syn på saken gjennom spørsmål, undring, provokasjoner. Dette er utfordringer vi trenger for å se oss selv og lære av våre handlinger. Man må forstå det man erfarer (Bøe & Thoresen, 2012).

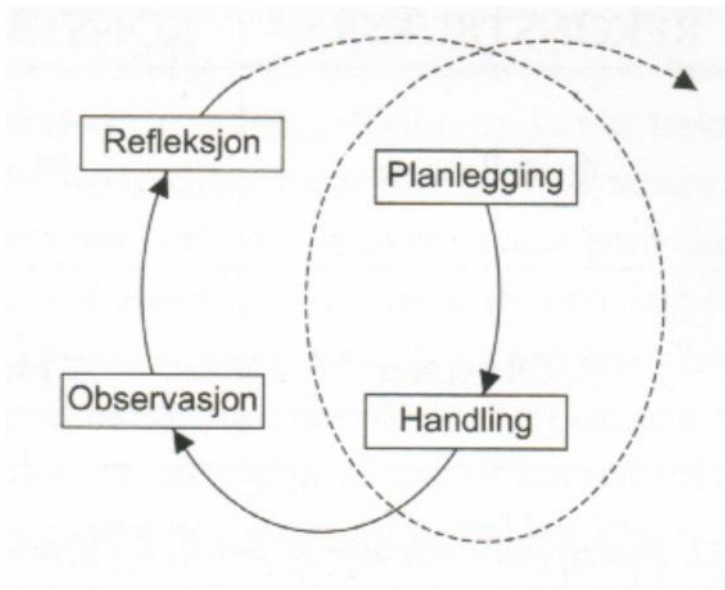
Aksjonslæring (Tiller, 2006) kan beskrives som en læreprosess. I denne barnehagen skal assistentgruppa iakttå og reflektere over sine egne erfaringer på en systematisk måte. De skal alltid ha med seg en loggbok, og muligheten til å søke veiledning (Handal & Lauvås, 2000, Gjems, 2009) hos en pedagog. Gjennom kritiske og systematiske refleksjoner over sine daglige erfaringer, er tanken at de kan prøve ut nye tiltak, og at man utvikler en ny praksis. Varige endringer skjer når medarbeiderne selv finner løsninger i forhold til de bestemte pedagogiske eller faglige utfordringer de står overfor (Bøe & Thoresen, 2012, Tiller, 2006)

De ansatte har en loggbok med seg som intensjonen er å skrive opp hva de har gjort, hva de har lært, og hva de bør forandre (forklart mer lenger ned i oppgaven). Dette er for at de ansatte skal reflektere rundt sin egen praksis og reflektere over om det finnes en bedre måte å møte praksisen på. Aksjonslæringens grunnleggende verdier er deltakelse, involvering, ansvarliggjøring, kritisk refleksjon og forpliktelse til å lære av erfaringer (Tiller, 2006).

Tiller anvender begrepet aksjonslæring om de som på en systematisk måte undersøker sin egen pedagogiske praksis med intensjon om å forbedre kvaliteten. Tanken er at utvikling ikke kan foregå uten at de som arbeider sammen til daglig lærer av sine erfaringer på en kollektiv måte (Tiller, 2006). Utfra Tiller sin forklaring så anvendes dette begrepet på riktig måte i barnehagen. De jobber systematisk rundt sin egen praksis for å oppnå en bedret kvalitet i samtalen med minoritetsspråklige barn. Assistentene mottar veiledning i det daglige, og de har refleksjonsmøter hvor man kan lære av hverandre, og reflektere rundt sine egne og andres aksjoner i fellesskap.

Bøe & Thoresen (2012) nevner følgende sentrale kjennetegn: forbedring og endring av en situasjon og omgivelsene rundt, forbedring og endring av sosial praksis og dermed relasjonene som inngår i den, og prosessen skal bidra til å skape ny kunnskap og praksis.

Videre henviser Bøe & Thoresen til Lewin sin aksjonsforskningsmodell.



Figur 4.1 Grunnleggende modell (Moen og Postholm, 2009)

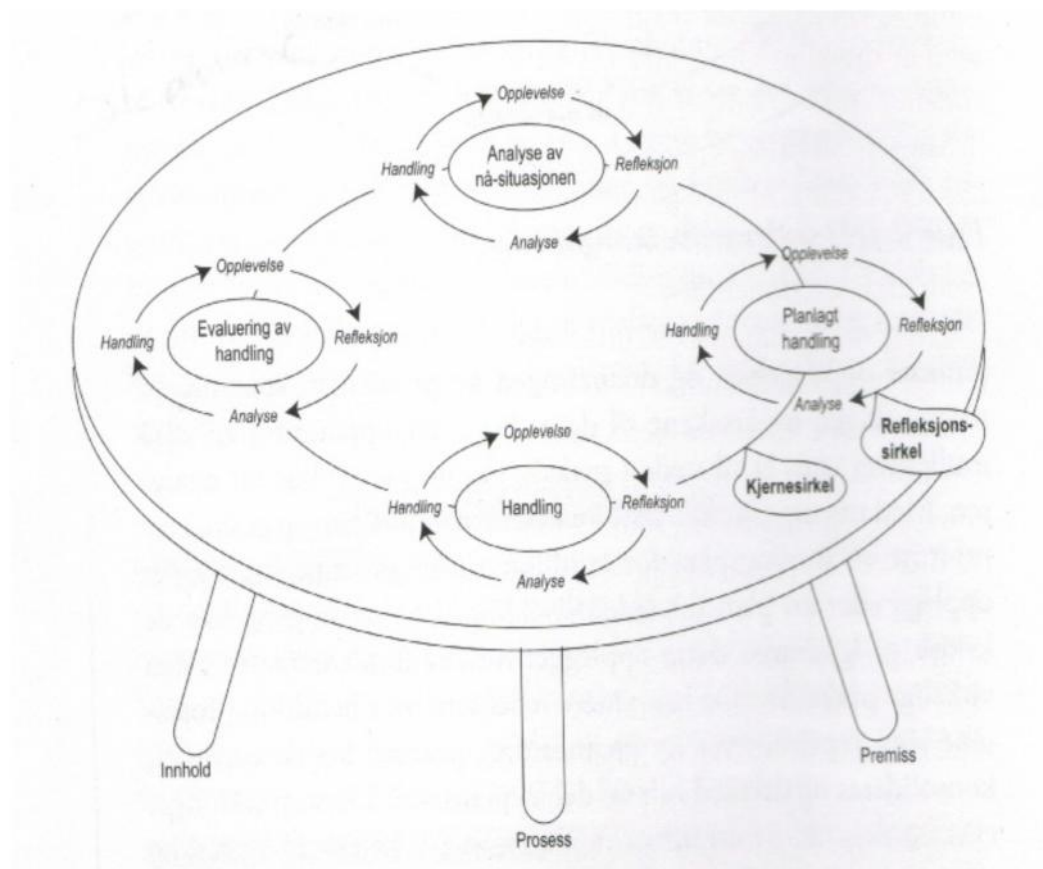
Modellen viser hvordan læring og ny kunnskap kan skapes gjennom en spiralbevegelse med planlegging, handling, observasjon og refleksjon. Modellen viser en måte å jobbe på, men man er ikke nødt til å følge modellen lineært. Det kan være nødvendig å stoppe opp ved et av punktene, gå tilbake, gjøre om, eller bruke lang tid på refleksjon før de går videre. Det kan for eksempel være nødvendig for assistenten å reflektere sammen med både andre assistenter, pedagogisk leder, og styrer på forskjellige nivåer før de kan gå videre. Spiralen vil hele tiden gå videre gjennom at deltakerne i forskningsprosjektet reflekterer over de ulike delene.

Figuren på neste side viser aksjonsforskning som et bord med tre bein. De tre beinene representerer innholdet i forskningen, hvordan forskningen foregår (prosess), og under hvilke forhold den foregår (premiss).

Alt arbeid med utviklingsarbeidet har foregått i vanlige arbeidsforhold, med de muligheter og begrensninger det fører med seg i form av planlegging, observasjoner, og loggskrivning.

Oppe på bordet kan man se at den enkle aksjonsforskningsspiralen ligger underst, og at det er den primære sirkelen som driver forskningen framover. Det skal foregå, samtidig, en egen

aksjonssirkel der man har et metaperspektiv på hvert av elementene i primærsirkelen (Moen & Postholm, 2009).



Figur 4.2. Coghlan og Brannicks to aksjonsforsknings sirkler (Moen & Postholm, 2009)

7.1.1. Etablering av en aksjonslæringsgruppe

Assistentene i barnehagen utgjør aksjonslæringsgruppa. Alle i personalgruppa er deltakende i at prosjektet blir gjennomført, men kjerneenheten er aksjonslæringsgruppen som består av ni assistenter. Gruppen har blitt enige om mandat, mål og rammer for arbeidet. Gruppen får veiledning av en pedagog ukentlig, styrer ved behov, og veileder fra høyskolen gjennom «Kompetanse for mangfold 2013-17»⁴⁶.

⁴⁶ Kompetanse for mangfold 2013-17, <http://www.udir.no/Spesielt-for/Minoritetspraktlige-elever/Kompetanse-for-mangfold/>

7.1.2. Utgangspunkt i et problem

Når jeg leser Tiller (2006) og Bø og Thoresen (2012) forstår jeg at i aksjonslæringen kan problemet man tar utgangspunkt i være en utfordring, et spørsmål, et behov, en mulighet eller en oppgave som har betydning for virksomheten i organisasjonen. Det kan derfor være hensiktsmessig at deltakerne brukte tid på å konkretisere og avgrense det aktuelle problemet som de skal arbeide med. Barnehagen landet som nevnt tidligere «språklig bevissthet i praksis». Etter dette ble det definert mål, og arbeidsmåter. Arbeidsprosessen krever at man kan stille kritiske spørsmål og lytte til hverandre.

7.1.3. Iverksetting av aksjoner eller tiltak

Ifølge Tiller (2006) er aksjonslæringsstrategien at man velger en aksjon eller tiltak som kan bidra til å skape endringer. En aksjon i denne sammenhengen er en handling med utgangspunkt i deltakernes virkelighet og behov for endring. I barnehagen ble det, som nevnt tidligere, foretatt en «ståstedsanalyse»⁴⁷ for å kartlegge om det var behov for endring på et eller flere områder i deres praksis.

Aksjonslæring fordrer at man faktisk er i stand til å sette i verk tiltak i forhold til det problemet man arbeider med. Problemstilling og mål danner basis for hvilke strategier og handlingsvalg som blir iverksatt. Man kan sette i gang en nærmere undersøkelse av fokusområdet eller man kan eksperimentere med nye praksisformer. Med utgangspunkt i den utfordring man står overfor, iverksetter man tiltak som er gjennomførbare i hverdagens praksiser.

7.1.4. Å skape rom og forpliktelser til læring

Etter å ha gjort systematiske loggføringer reflekterte assistentene sammen. De hadde med seg en episode de valgte selv. Assistentene drøftet hvilke tiltak og observasjoner som har bidratt til positiv endring i praksis. Det ble diskutert hva som er veien videre. Det har hele tiden vært fokus på «samtalet». Det var lagt opp til at veileder og assistentene kan pirke og grave litt i hverandres refleksjoner, med mål om at gruppen kan finne nye måter å utvikle seg på.

⁴⁷ Utdanningsspeilet- tall og analyse av barnehager og skoler i opplæringen i Norge. Utdanningsdirektoratet 2013.

7.1.5. Loggbok som metode i barnehagens læring

Jeg prøver å forstå verden sett gjennom assistentene når det gjelder refleksjon om samtalen med minoritetsspråklige barn. Jeg ønsker å få fram assistentenes erfaringer, og avdekke deres opplevelser i møtet med barna. I dette arbeidet har alle assistentene skrevet loggbok (Tiller, 2006). Dette for å ha et tydelig bilde av hva man skal observere, og for å sortere inntrykk. Det er også brukt loggbøker for å kunne reflektere rundt konkrete situasjoner med kollegaene. Målet er hele tiden å lære av sin egen praksis ved systematiske iakttagelser. Loggbøkene er brukt i analyse delen, sammen med brevene. Alle assistentene har svart på tre spørsmål⁴⁸ gjennom brevmetoden (Berg, 1999) to ganger i løpet av utviklingsarbeidet. Disse svarene har vært anonyme.

I denne typen bok er det personlige dimensjoner som blir representert. Her skriver assistentene opp sine egne tanker og erfaringer. Det som blir skrevet er det man opplever her og nå, enten det er personlig eller profesjonelt. I denne type loggskrivning er det like stort rom for tanker som følelser. Loggbøkene ble brukt til fokuserte refleksjonsmøter/ veiledninger. Loggbøkene ble brukt i analyse delen, men de forble anonyme.

Det ble brukt en mal til loggskrivningen, som ble hentet fra Tiller (2006) sin bok:

Virksomhet	Hva er gjort?	Hva har jeg lært?	Hva er lurt å gjøre?
Språklig bevissthet i praksis	Eks: Jeg har lest igjennom veilederen «samtalen er mer enn bare prat» samt rammeplan. Reflektert rundt hva er en samtale.		

Figur 3, Tre nivåer i loggskrivningen. Tiller (2006).

⁴⁸ Vedlegg 1

7.1.6. Evaluering og rapportering

I den siste fasen bearbeider deltakerne samarbeidsprosessen ved å evaluere utviklingsprosessen med utgangspunkt i tre punkter: 1) hva har vi gjort? 2) hva har vi lært og 3) hva er lurt å ta med seg videre? Aksjonslæringen er lagt opp slik at prosessen skal fortsette etter denne fasen i en aksjonssyklus med undring, aksjon, observasjon, refleksjon og ny aksjon osv. En skriftlig rapport fra aksjonslæringsprosessen vil være nødvendig for synliggjøre hele aksjonslæringsprosessen. Hensikten er å gi bedre innsikt i hvordan erfaringene har bidratt til læring for den enkelte medarbeider, yrkespraksisen og virksomheten i organisasjonen (Tiller, 2006).

I barnehagen bruker assistentene loggbøker for å skrive ned observasjoner/ tanker rett etter aksjonen. Dette er fordi de skal kunne huske hva som skjedde akkurat da, og hvilke tanker de hadde rundt det. Loggbøkene ble medbragt på refleksjonsmøter hvor de kunne reflektere over både sine egne og andres aksjoner. Prosjektleder har i hele perioden som utviklingsarbeidet har pågått, notert ned refleksjoner, og erfaringer assistenten har hatt med seg. Prosjektleder har også gått igjennom loggboken med assistentene, og de har sett sammen sett på om erfaringene og refleksjonene i boka har bidratt til økt språklig bevissthet.

7.2. Hermeneutikk

Thagaard sier følgende «hermeneutikken fremhever betydningen av å fortolke folks handlinger gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende» (Thagaard, 2009:39). Fenomener kan tolkes på forskjellige nivåer, det finnes ikke *en* sannhet. Men, for å få mening må vi ha fokus på sammenhengen med det vi forsker på. Å fortolke et meningsfylt fenomen er å uttrykke dets mening på en klarere og mer oversiktlig måte. Fortolkningens mål er å finne en skjult mening eller sammenheng i noe som kan oppfattes som uklart eller ufullstendig. Det som har mening for noen i en sammenheng, kan ha en annen mening for andre. Meningen kan ofte uttrykkes på forskjellige måter. Skal man finne den skjulte meningen må man kunne stille seg spørsmål om hva slags forståelse man er ute etter (Thagaard, 2009).

Den hermeneutiske sirkel er et viktig begrep. Den dreier seg om hvordan man begrunner fortolkning. Man kan bare begrunne fortolkning ved å ta utgangspunkt i fortolkninger som allerede foreligger. Vi har alle en forforståelse av hva vi fortolker. Dette begrepet er hentet fra

den tyske filosofen Martin Heidegger. Gadamer bruker begrepet fordommer for å uttrykke noe av det samme. Tanken er hos begge at vi er historiske vesener. At vi fortolker alltid ut fra et bestemt historisk perspektiv. Vi kan ikke se bort fra historien, men vi kan reflektere over den fra innsiden og derigjennom forandre den (Gilje og Grimen, 2013).

Jeg har underveis i min oppgaveskriving måttet stille meg åpen for tanker som hvem sin mening jeg er ute etter å tolke. Jeg har hatt mine forforståelser om mine informanter, og jeg har måttet tenke om det har hatt noe å si for min tolkning av brevene.

8. Metoder for datainnsamling

8.1. Kvalitativ metode

Thagaard (2013) sier at kvalitative tilnæringer preges av et mangfold i typer av data og analytiske fremgangsmåter. Det er forskning som innebærer nær kontakt mellom forsker og de som studeres. Et viktig poeng i denne type forskning er å forstå et eller flere sosiale fenomener. Derfor blir fortolkning av stor betydning i denne type metode.

Kvalitative metoder bygger på teorier om fortolkning (hermeneutikk) og menneskelig erfaring (fenomenologi). Materiale i slike metoder er systematisk innsamlet, bearbeidet og analysert. I denne oppgaven vil materialet det innebære loggbok, brev, og refleksjonsmøter. Målet er og utforske meningsinnholdet i sosiale fenomener, slik det oppleves for de involverte selv, i dette tilfellet assistentene (Thagaard, 2013).

Et fellestrekk ved de fleste kvalitative tilnæringer er at data uttrykkes i form av tekst. I dette tilfellet blir data fra utviklingsarbeidet uttrykt gjennom brev (blir beskrevet lenger ned i oppgaven). Spørsmålene de svarer på i brevet er nøye tenkt ut i forhold til hva utviklingsarbeidets mål har vært.

8.2. Interaktiv forskning

Som interaktiv forsker har jeg et klart skille mellom min rolle som styrer i barnehagen og forsker. Jeg har en rolle med å arbeide med teoriutvikling. Selve prosjektet «dras» av en annen pedagog i bedriften. Jeg anser det som en stor utfordring om jeg skulle fått til god forskning samtidig som jeg skal sørge for utviklingen i prosjektet. Dette fordi jeg ikke har ressursene til rådighet. Men, jeg er en aktiv deltaker og støtter arbeidet. Men, det er ikke mitt ansvar, å stå for selve drivet i utviklingsarbeidet. (Svensson, Brulin, Ellström, Widegren, 2002). Dette utviklingsarbeidet har som mål å få et felles kompetanseløft gjennom diskusjon og refleksjon (Bøe & Thoresen, 2012).

Jeg har ikke en kontrollfunksjon, men snarere en støttefunksjon som skal bidra til utvikling og læring i den perioden utviklingsarbeidet pågår. I denne formen for forskning har jeg mulighet til å involvere informantene mer i selve analysen, ved å ta med deres loggboknotater. Det er

mulighet for å delta på refleksjonsmøter, og spørre de spørsmål om jeg observerer noe interessant. Min kunnskap øker med deres kunnskap.

8.3. Brevmetoden

Brevmetoden er en mellomting mellom intervju og spørreskjema (Berg, 1999). I dette tilfellet skal assistentene skrive et brev, hvor de svarer på tre spørsmål⁴⁹, to ganger med 10 ukers mellomrom. Jeg har valgt denne metoden fordi jeg som styrer i den aktuelle barnehagen er redd for at jeg ville påvirket svarene i for stor grad. Av samme grunn har jeg valgt ikke å foreta intervjuer. Denne metoden er benyttet for å få fram assistentenes tanker.

Alle assistentene har svart på brevene anonymt, dette har foregått i to omganger. Prosjektleder og assistentene snakket mye om hvordan de ønsket at utviklingsarbeidet skulle bli, før de endelig kom i gang. Første brevskrivning hadde de kort tid etter at de hadde kommet ordentlig i gang, og neste brevskrivning foregikk cirka 10 uker etter første brevet. Dette var for å se om det de var mer språklig bevisste i samtalen med minoritetsspråklige barn i første av prosjektet kontra slutten, etter å ha hatt fokus på refleksjon i en lang periode.

Ulempen med brevmetoden er at det er ikke rom for oppfølgingsspørsmål. Man vet ikke om man har fått inn svar på det man ønsker før brevene er levert inn. I denne prosessen kan det ha oppstått misforståelser i hva jeg ønsket å vite, kontra det de trodde jeg ønsket å vite. Berg påpeker at skal brevmetoden være vellykket krever det høy grad av engasjement av de som skriver brevet. Brevene bør være nokså utfyllende for å få foretatt en utfyllende analyse. Fordelen med denne type metode er at det er mindre jobb i forhold til analysen (Berg, 1999). Jeg analyserer kun ut fra det skrevne, og slipper å transkribere, og ta hensyn til tonefall og lignende.

En feilkilde til brevmetoden er at det er forskjellig evner til å skive og ordlegge seg skriftlig. Av denne grunn utelukker ikke den ene formen for innhenting av informasjon den andre. Det kan være en fordel både å gjennomføre intervju og brevmetoden hos informantene, for å få mer utfyllende svar.

⁴⁹ Vedlegg 1

8.4. Validitet

Validitet dreier seg om tolkningen av dataene, og med hvilken grad man kan si at tolkningen er gyldig (Thagaard, 2013). I kvantitative studier skiller man mellom ulike typer validitet, og at tolkningen av dataene med større eller mindre grad kan styrke gyldighetene av de resultatene man kommer frem til. Innenfor kvalitative studier kan man ikke måle validiteten på en like systematisk måte, og man er derfor henvist til å vurdere kvaliteten ved dataene på andre måter. Det handler om intern validitet, eller troverdighet, i kvalitative studier og i dette tilfellet hvilken fremgangsmåte jeg som forsker har benyttet og om funnene kan representere virkeligheten, og reflektere formålet med forskningsprosjektet.

For å styrke den interne validiteten har jeg benyttet meg av både brev og loggbøkene for innsamling av data. Jeg har tolket resultatene underveis, og drøftet funnene med min kollega som styrer utviklingsarbeidet. Dette for å få litt mer enn bare min egen fortolkning som danner grunnlaget for neste runde datainnsamling. Jeg har forsøkt å styrke den interne validiteten gjennom å ha en hermeneutisk tilnærming til dataene.

8.5. Relabilitet

Relabilitet handler om forskningsresultatenes troverdighet. Det handler mye om hvorvidt en annen forsker kan ta forskningsresultatet og kan reproduseres dette på andre tidspunkter. Når man benytter seg av brevmetoden er det svært lite sannsynlig at informanten vil skrive akkurat det samme i to brev, men jeg vil tro at innholdet sier det samme (Kvale & Brinkmann, 2009).

For at relabiliteten skal fremstå som så styrket som mulig, har jeg prøvd og presenterer dataene så ufortolket som mulig. Jeg har også hatt en hermeneutisk (Thagaard, 2009) tilnærming til fortolkningen, noe som jeg ønsker skal styrke påliteligheten til de dataene jeg presenterer.

8.6. Etske hensyn

Ifølge Kvale (2009) er forskerens rolle som person, og dens integritet avgjørende for de etiske beslutninger som treffes i kvalitativ forskning. Offentliggjøring av funn må være så nøyaktig og representativ for forskningsområdet som mulig, det stilles derfor strenge krav til forskeren i forhold til den vitenskapelige kvaliteten på kunnskap som legges frem.

Kvale påpeker også fellen man kan falle i ved å være en interaktiv forsker. Man kan risikere at tilknytningen til informantgruppen er så sterk at forskerne kan ignorere visse resultater og legge vekt på andre, slik at undersøkelsen ikke framstår som nøytral.

Jeg startet opp med å sende en søknad til NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste), for å sikre at dataene ble behandlet på en forsvarlig måte. Jeg ville få en avgjørelse på om prosjektet var meldepliktig ut fra personvernloven. Tilbakemeldingen var at undersøkelsen ikke var meldepliktig, fordi jeg ikke samlet inn data knyttet til hver enkelt informant.

Ettersom jeg er styrer i virksomheten som prosjektet har foregått, og jeg har brukt assistentene i samme virksomhet som informanter, kan man sette et spørsmålstegn ved om alle har følt at dette er frivillig. Svarene har blitt gitt fullt anonymt. I min tolkning av svarene blir det veldig synlig hva eller hvordan assistentene i den aktuelle virksomheten tenker, og det kan påvirke mitt syn på dem. Det er også en etisk vurdering om det er riktig av meg som virksomhetsleder å spørre dem om dette, ettersom det ikke bare er et utviklingsarbeid i barnehagen, men også grunnlag for min masteroppgave.

Det kan bli oppfattet som urimelig av meg å pålegge dem ansvaret for at min masteroppgave skal komme i havn. Jeg har til en hver tid presisert at det er fullt frivillig å svare på brevene som jeg skulle bruke som analyse grunnlag. Jeg har fått inn svar fra alle sammen, om det er av lojalitet til meg, eller et faktisk ønske om å bidra skal jeg ikke spekulere i, men jeg er klar over at det kan ligge en følelse av tvang i dette. Det ligger også en mulighet for at jeg ikke har vært klar nok på å skille mellom hva ligger under utviklingsarbeidet i barnehagen, og hva som ligger til min masteroppgave.

Når man har refleksjon som metode kan det foreligge en fare for at temaet blir diskutert uten tydelig kobling til barnehagens mandat og verdigrunnlag. I aksjonslæringen er det assistentene som har reflektert over egen praksis, og barna har ikke hatt mulighet til å si sin mening om samme situasjon. Det ligger derfor mye makt i hva den voksne velger å legge vekt på, og hva de velger bort. Har assistentene vært modige nok i refleksjonene til å være kritiske, og reflektert rundt om det finnes alternativer til handlinger som fungerer best?

Det er også et spørsmål å stille seg om assistentene har vært kritisk i sine refleksjoner over hvilke forestillinger, ideer, kunnskap og vurderinger som dominerer i samtalene. Gjennom dette kan vi få innblikk i nye forestillinger om virkeligheten.

Jeg vil også nevne at jeg føler jeg har et etisk ansvar i forhold til å følge opp at det blir gjort noe med det refleksjonene resulterer i. Det er en utfordring å bevare anonymiteten til barnehagen, og ikke minst assistentene som gruppe. Da jeg ikke har foretatt intervjuer, men de har svart i brevs form, har heller ikke jeg innsikt i hvem som har skrevet hvilket svar. Det er også helt uinteressant for sluttresultatet.

9. Analyse

9.1. Informanter

Det er assistentene i barnehagen som har vært informanter. Det er ni assistenter som utgjør åtte årsverk. Det vil si at ikke alle er på jobb like mye. Assistentene utgjør forskjellig bakgrunn og det er ulikt hvor lenge de har jobbet i barnehage. De utgjør en aldersforskjell som er fra 20-60 år, og det er opp til flere assistenter som ikke selv har sin barndom fra Norge.

At valget har falt på assistenter er helt naturlig for meg. Jeg ser at det er assistentene som er absolutt mest direkte sammen med barna i løpet av en barnehagehverdag. Pedagogenes hverdag er i stor grad preget av møtevirksomhet, planlegging, foreldresamtaler, osv. De har en veiledende rolle, men det er vanskelig å veilede hvis man ikke selv har sett situasjonen.

9.2. Hvordan ble informantene involvert i utviklingsarbeidet?

Helt fra første stund har assistentene blitt involvert i forhold som hva som skulle jobbes med, og rammene for prosjektet. Før oppstart hadde hele personalgruppa et veiledningsmøte med veileder fra Høyskolen i Østfold, hvor det i hovedsak ble fokusert på assistentene.

Før runde en ble det etablert ett fora for refleksjon. Det ble satt opp møte en gang hver fjortende dag, hvor assistentene og prosjektleder snakket løst og fast om aksjoner som assistentene har stått i. De har tatt opp spørsmål som: hva lærte du av dette? Hva kan du gjøre annerledes neste gang? Alle har hatt mulighet til å komme med sine synspunkter.

9.3. Resultat og analyse

Jeg har i analysen av innsamlet data valgt å se dette opp i mot punktene i Lewins aksjonsforskningsmodell (Bø og Thoresen,2012). Dette er fordi assistentene har jobbet etter denne modellen i en aksjonslærende prosess⁵⁰. Jeg mener at ved å analysere utfra disse punktene kan det belyse det jeg ser etter, og gi lesere en mer beskrivende fremstilling av hvordan barnehagen har jobbet.

⁵⁰ Modellen er grundig beskrevet på s.51-52

9.4. Runde 1

9.4.1. Planlegging:

Det ble gjennomført et oppstartsmøte hvor det ble enighet om tema for satsningsområde: «språklig bevissthet i praksis». Med dette som utgangspunkt kom det fram at det var samtalen med de minoritetsspråklige barna som ga mest utfordringer. Ut fra dette tema skulle hver assistent finne seg hvert sitt område hvor de følte de hadde utfordringer. Jeg fikk en forståelse for at assistentene befant seg i en veldig uvant setting.

Prosjektleder startet opp utviklingsarbeidet med å spørre assistentene om følgende refleksjons spørsmål:

- *Ser du på deg selv som en rollemodell i samtalen med minoritetsspråklige barn?*
- *Er du bevisst dine ordvalg i samtalen med minoritetsspråklige barn?*

Disse spørsmålene ble det reflektert (Schön, 2000) rundt på et refleksjonsmøte tidlig i prosessen. Tankene som kom fram var ikke helt i tråd med hva styrer hadde ønsket, men samtidig er det nok ikke uvanlige tanker for assistenter i barnehagen. Det er jobbet systematisk for å kartlegge assistentenes refleksjoner, og det har ikke vært gjort tidligere.

Det viste seg at det kan tolkes som at det var en betydelig brist i assistentenes tanker om deres betydning for barns samspill og utvikling, og betydningen de har ifølge teori. I prosessen av bevisstgjøringen av jobbets betydning for assistentene kom det fram en del tanker om hva de anså som en assistent sin rolle, og hvordan styrer ser på deres rolle. Det kom uttalelser som sa følgende: «*det er deilig å være assistent, for da trenger jeg ikke å tenke så mye på hva som er rett og galt*» og «*godt det ikke er jeg som har ansvar for at målene våre (barnehagen sine) nås*». Det tyder på at de ikke har en oppfattelse av at de har en fremtredende rolle i forhold til å videreutvikle barnehagens praksis, og å oppfylle Rammeplanens⁵¹ krav til drift av barnehage.

I første runde fikk jeg inn lite tekst, men det sier en del det også. Assistentene uttrykker at de har liten forståelse for hva de skal skrive. Det er uttalelser som «*hva ønsker du av meg*» og

⁵¹ Rammeplan for barnehager. Kunnskapsdepartementet 2011.

«*hva vil du jeg skal skrive*» som er gjentakende. Det uttrykkes at de tror at prosjektleder og jeg har en forventning til hva de skal svare. Det kan være ulike årsaker til slike uttalelser kommer fram, men det er mest nærliggende å tro at utviklingsarbeidet ikke hadde blitt klart nok fremstilt.

I loggboka (Tiller, 2006) har de skrevet lite i den første perioden. De uttrykker også at de ikke ser meningen med boka, og at de synes det er vanskelig å skrive. Prosjektleder avholder møter med assistentene hvor hun forteller viktigheten av loggboken.

9.4.2. Handling:

Å handle betyr å skape en endring av den pedagogiske praksisen med utgangspunkt i tema/ forskerspørsmål og aksjonen (Bø og Thoresen, 2012). Alle assistentene fant hvert sitt område, innen temaet språklig bevissthet, i samtalen med minoritetsspråklige barn, hvor de følte de hadde en utfordring, og hvor de mente de kunne oppnå en bedret praksis gjennom utviklingsarbeidet. De hadde på forhånd sett for seg hvilke endringer som kan være mulige, og bestemt seg for hvilken aksjon de ønsker å endre.

Hele personalgruppa har jobbet med veilederen «Samtale i barnehagen- mye mer enn bare prat»⁵² og det er derfra de søker ny kunnskap. Pedagogene på avdeling og prosjektleder ble informert om området, slik at de kunne bidra med veiledning. Assistenten fikk veiledning (Handal og Lauås, 2000, Gjems 1995) rundt sin aksjon på et tidlig tidspunkt av prosjektleder, slik at spørsmål rundt hva dette kunne ha å si for barnet, hvordan barnegruppa kan bli berørt og lignende ble berørt. Assistentene synes det var utfordrende å finne et område, men alle klarte det.

9.4.3. Observasjon:

Alle assistentene har tatt utgangspunkt i noe de opplever som et problem, innen tema «språklig bevissthet». Det var en del utfordringer å se sin egen praksis nok fra utsiden til å se en språklig barriere som de selv var en del av.

Det har vært en utfordring å få assistentene til å se på seg selv, og egen rolle, som en svært betydningsfull rolle i barnehagen. I svarene jeg har fått inn er det ikke noe som kan fortelle

⁵² Veileder utgitt av Utdanningsdirektoratet 2013. Den ble sendt ut til samtlige barnehager i landet

meg spesifikt om hvilke observasjoner de har gjort, men det kommer fram i de fleste brevene hvilken setting de tenker å foreta observasjonene. I loggboken (Tiller, 2006) kan jeg lese at det begynner å forme seg noen tanker om ting de har observert. Det er bruk av få ord, og korte setninger.

9.4.4. Refleksjon:

Brevene (Berg, 1999) jeg har fått inn kan si noe om assistentenes syn på egen rolle. Det kan virke som at det å se på sin egen praksis, og deres egen rolle kan være en utfordring. En av assistentene skriver «*Jeg synes det er vanskelig! Jeg er ikke vant med å skulle skive opp alt jeg tenker..*», en annen skriver «*Ser ikke helt hvordan jeg skal kunne korrigere egen adferd!*». Det kan tyde på at de er på et ukjent område, og ikke ser sin egen rolle i forhold til å korrigere adferd.

Det kommer til uttrykk hvilket område de har valgt seg ut å se på. En assistent skriver «*Tror jeg må tenke mer på hvilke begreper jeg bruker. At jeg gjentar det jeg holder i f.eks. gaffel, skje, glass osv.*», mens en annen skriver: «*Tar meg litt bedre tid til samtalene, forklarer meg bedre. Det ligger bak i hodet*». Det kan virke som om at assistenten har reflektert over hva de kunne gjort på en bedre måte, og har noen tanker om det.

Noen skriver at de synes dette er svært vanskelig. Jeg har også fått inn ja/nei svar. Alle svarene er korte, men om det kommer utelukkende av manglende refleksjon, eller også manglende skrivetrening er ikke noe jeg kan konkludere med.

Brevene og prosjektleder og egne observasjoner, kan fortelle om en start som er preget av at assistentene ikke ser sin egen viktighet i det jobben de utfører. De uttrykker at de er en yrkesgruppe som ikke er vant til å se kritisk på sin egen rolle, og praksis. Det kommer fram at de er i gang med et arbeid, og at det begynner å danne seg en forståelse for hvorfor hver enkelt skal se på sin egen rolle. Brevene viser en vag start på at de ser sammenheng mellom egne handlinger og samhandlingen med barnet. De fleste har funnet et område hvor de ser at de kan oppnå bedret praksis.

9.5. Runde 2

9.5.1. Planlegging:

Det har vært, før runde to, ytterligere fem refleksjonsmøter med assistentene og prosjektleder. Det har vært lagt vekt på hva refleksjon (Bøe & Thoresen, 2012) er, og at dette ikke er noe man skal gjøre i tillegg til jobben. Det skal gjøres i jobben, for å forbedre praksisen. Man skal stille seg selv spørsmål om hvorfor gjorde/sa jeg det jeg gjorde. Det har også blitt lagt vekt på skrivetrening. Assistenten har levert inn skiftelige praksisfortellinger (Bøe & Thoresen, 2012) som de har reflektert rundt i gruppa. Det har også vært lagt fokus på det sosiokulturelle (Vygotsky, 2014, Dysthe, 2001, Gjems, 2009). Det har vært lagt vekt på assistentens rolle i jobben de gjør. De har blitt bevisstgjort at de befinner seg på en primær sosialiseringarena (Bø, 1995) for barna, og at aktiviteter de gjør med barna kan ha en stor påvirkning på deres utvikling. De skal ikke tenke på hvor barnet står utviklingsmessig, men prosessene i aktivitetene.

Det har gått ti uker siden de skrev brev (Berg, 1999) sist, og de har fått utlevert identiske spørsmål som i første runde. Det har også vært gjennomført et møte med høyskolen hvor det ble gjennomgått mer inngående hva aksjonslæring (Tiller, 2006) er. Prosjektlederen kan fortelle at det er stor aktivitet i gruppen nå, og at de har gode diskusjoner.

I loggbøkene (Tiller, 2006) kan jeg finne lange setninger, hvor de beskriver situasjoner de har observert. Språklig bevissthet i praksis. Samtalen er mer enn bare prat. Dette er nå synlig i samtlige brev. Det tyder på at assistentene har en forståelse som er langt mer omfattende enn ved runde en. Brevene er skrevet på en måte så man kan anta at de nå har fått en forståelse for sammenhengen mellom sin rolle og handlinger, opp mot relasjonen til barnet og deres utvikling.

Alle viser nå til en helt spesifikk aksjon (Tiller, 2006) som de har noen opplevelser rundt. Dette er plukket rett ut fra området de følte selv de hadde spesielle utfordringer.

Det foregår fortsatt veiledning (Handal og Lauås, 2000, Gjems, 1995) med pedagog hvor de tar opp spørsmål som: hvilke erfaringer har assistentene gjort seg, hvordan kan dette kobles opp mot veilederen «Språk i barnehagen- mye mer enn bare prat»⁵³.

9.5.2. Observasjon:

De har nå blitt omformet til praksisfortellinger (Bøe & Thoresen, 2012). Her kommer det fram assistentens subjektive opplevelser av situasjonen. Det er stor aktivitet i loggbøkene (Tiller, 2006), og det er gått fra punkter til setninger.

9.5.3. Aksjoner:

Alle har en aksjon de kan fortelle mye om. Det har vært en lang prosess dit, men det kan merkes et helt annet engasjement enn tidligere. Tanker om endring og kritiske refleksjoner (Bø og Thoresen, 2012), kommer tydelig fram i brevene. I loggbøkene (Tiller, 2006) var det også notert opp et par spørsmål rundt organisering av dagen.

Assistentene beskriver aksjonen (Tiller, 2006) de er i. De nevner detaljer som kan være med på å påvirke hvordan barnet/ den voksne tenker. De beskriver aksjonen godt, og det kan tolkes at de ser sin egen rolle i aksjonen. Det er handlingen *de* gjør overfor barnet som fører til endring av aksjonen.

Nedenfor følger utdrag fra brevene hvor jeg har kommentert.

Under viser et utdrag fra en assistent sitt brev hvor hun gjengir en samtale med ett barn. Assistenten har funnet en aksjon hvor hun beskriver hvor viktig det er å få fram riktig budskap:

Meg: Du er flink! (med begeistring i stemmen)

Barn: Nei, jeg er Valdrin (fiktivt navn). (Titter opp på assistent mens det svarer)

Meg: Du er flink til å si riktig navn på grønnsakene.

Barn: Ja, jeg er flink!(smiler og titter på assistenten)

⁵³ Veileder utgitt av Utdanningsdirektoratet 2013. Sendt ut til alle landets barnehager.

Dette tilfellet viser at assistenten korrigerer sin adferd selv, ut ifra tilbakemeldingen hun fikk fra barnet. Assistenten forlenger setningen med å si hva barnet er flink til, og barnet viser da en forståelse for hva det ble roset for. Meningsinnholdet har blitt det samme.

Ett utdrag fra et annet brev:

Barn: Ho er Elsa

Meg: Ja, det er Elsa.

Barn: Ho er Olaf.

Meg: Ja, han er Olaf.

Barn: Ho er snø.

Meg: Ja, der er det snø.

Barn: Ho er blomster.

Meg: Ja, masse blomster.

Barn: Ho er stjerner.

Meg: Ja, på himmelen er der mange stjerner.

Assistenten har valgt å se på samtalens betydning. Hun vektlegger en episode hvor hun og et barn har en dialog gående, hvor barnet tar initiativ til å holde dialogen i gang. Assistenten velger å gjenta hva barnet sier på riktig måte, framfor å korrigere det. Hun lar barnet få føre samtalen, og hun spiller med det. Gjennom samtaler med andre hører barn språk, og lærer språk gjennom å bruke språk (Gjems, 2009). Det kan tolkes at assistenten anser det som viktigere å beholde en språklig interaksjon, enn å korrigere barnet og risikerer å ødelegge noe.

Assistenten beskriver en aksjon fra en garderobesituasjon:

Ved påkledning: Først går du på do, så tar du på deg dressen din, lue, votter og sko.

Alt dette ble sagt mens jeg gikk frem og tilbake i garderoben og holdt på med alle andre sine klær. Dette barnet så bare undrende på meg og begynte bare å tulle.

Hun påpeker selv at hun går rundt i garderoben og holder på med mye på en gang, og har fokus på andre barns klær. Barnet hun faktisk skal hjelpe svarer på assistentens handlinger med å tøyse. I tillegg til å legge vekt på konsekvensene av hennes vandring, setter hun fokus på det meta-kommunikative ved å nevne «*barnet så bare undrende på meg*» (Balterzen, 2008). Hun påpeker at barnet så «undrende» på henne, før det begynte å tøyse. Det kan tolkes dit hen at hun ser disse to handlingene i sammenheng.

Ett annet eksempel er som følger:

«Denne gangen tenkte jeg at jeg må skifte verktøy. Jeg sier til gutten at nå må han se seg ferdig i boken, for at om en liten stund skal Annika få den. Han svarer ja! (vi får se da vettu, tenker jeg)

Etter noen minutter sier jeg til gutten, nå er du ferdig meg boka, nå kan du gi den til Annika. Gutten slår sammen boka, og går bort til Annika med den, og rusler videre!»

Denne assistenten gjør uttrykk for taus kunnskap «noe i meg sier», hun kan ikke riktig vite hva det er, men det er noe der. Hun uttrykker selv at hun innehar kunnskaper når hun ser på seg selv som et verktøy, og må bruke riktig verktøy på riktig plass. Det kan tolkes slik at hun ser at hun er ansvarlig for situasjonen og at hun innehar makt til å endre den. De fikk til en god dialog. Sannsynligvis forsto barnet hva hun snakket om, og klarte da å handle der etter.

«Istedenfor å spørre barna hva de vil ha, spør jeg nå: vil du ha brød eller knekkebrød? Vann eller melk? Så holder jeg på det jeg benevner».

Assistenten har fokus på språkforståelsen. Hun har blitt mer bevisst på hvordan hun kan gjøre seg forstått for barnet, og lærer barnet begreper samtidig. Det kan virke som hun har sett at hun kan endre adferd for at hun og barnet kan få en bedret felles opplevelse av situasjonen de antakelig stadig befinner seg i. Assistentene har funnet aksjoner som de ser sammenheng mellom deres handlinger og deres kommunikasjon med barna. De har alle valgt seg områder hvor språklig bevissthet står i sentrum.

9.5.4. Refleksjoner

I denne delen har jeg plukket ut noen refleksjoner fra brevene⁵⁴, og kommentert disse litt i forhold til hva som har kommet fram. Jeg vil sette dette i forbindelse med teori i neste kapittel.

Nå har refleksjonen kommet til syne. De er kritiske til egne handlinger, og gir uttrykk for at de mener at det kan ha en hensikt å endre på handlingene deres. Det kan tolkes slik at det har dukket opp en tro på egen praksis, og forståelsen for at deres handlinger påvirker barna. De gjør uttrykk for tanker som kan vitne om at assistentene ser at det er en sammenheng mellom handling og utfall.

⁵⁴ Vedlegg 3

Utdragene er som følger:

«tenk om barnet ikke hadde svart som det gjorde. Tenk om det virkelig hadde fortsatt med å tro at jeg trodde det het «flink».

Assistenten uttrykker at det uuttalte også er viktig. Assistenten reflekterer over hva som kunne ha vært utfallet, hvis det ikke sa noe. Det tyder på at hun ser en sammenheng mellom hva hun sier og hva som kan bli utfallet. Det kan tolkes dithen at hun ser at dette kunne gjort noe med relasjonen mellom barnet og henne. Videre skriver hun:

«Det måtte jo være sårende for ham. Vi som har sittet ved samme bord ved måltidet nesten et helt år. Jeg lurer på hvor mange ganger han har trodd at jeg har kalt ham noen annet!

Det kan virke som at hun har fått en forståelse på hvor viktig språket er i forhold til relasjonen. Ja, tenk om det barnet faktisk ikke har skjønt hva hun har sagt et helt år? Det kan tolkes slik at assistenten forstår at de ikke har hatt felles fokus på samtalene sine. Og hun nevner at hun har sittet sammen med barnet i et helt år, og det er nå hun oppdager at de kanskje ikke har hatt en intersubjektivitet, et fellesskap, i de tidligere språklige interaksjonene.

Fra et annet brev hentet jeg ut følgende:

«Jeg har aldri tenkt på at det kan bli oppfattet på den måten. Heretter skal jeg bruke mer beskrivende setninger. Jeg har jobbet med at akkurat dette barnet skal få tillit til meg, men jeg synes ikke jeg har lyktes».

Det vises til at noen handlinger blir gjort uten at de har tenkt på utfallet av det. Hun viser at hun har evne til kritisk refleksjon. Hun påpeker selv at det hun gjør/ har gjort er kanskje ikke det beste, og er villig til å endre egen adferd for å få samtalen/ relasjonen til å bli bedre. Hun kommer selv med forslag til egen endring. Hun uttrykker at hun ønsker at barnet skal vise en større tillitt til henne, men hun har nå funnet ut hvorfor hun ikke har lyktes tidligere.

I et annet brev har jeg hentet følgende:

«Slik fortsetter vi en stund mens vi titter i boka sammen. Hun sitter på fanget mitt, så jeg ser ikke ansiktsuttrykket hennes».

Assistenten antyder at det meta-kommunikative kan ha en innvirkning på hvordan hun oppfattet denne situasjonen. Hun vektlegger at hun sitter med ansiktet vendt bort fra henne, og har det antakelig med i vurderingen av deres interaksjon.

Fra et annet utdrag viser jeg til en assistent som kan virke som ser forståelse for dialogen, og viktigheten ved å få den i gang/ beholde den:

«Dette er et barn som ikke har sagt noe særlig tidligere, så jeg er veldig glad for at vi klarer å ha en dialog gående over så lang tid. Jeg tenkte heller at det var viktig å få henne til å snakke, og at jeg kunne si hva som var riktig».

Hun reflekterer i interaksjonen hun befinner seg i, og det kan tyde på at hun synes det er viktigere å beholde den settingen de er i, framfor å korrigere språket til barnet.

«Jeg tenkte først at jeg skulle rette det opp, men så ombestemte jeg meg. Kanskje har jeg rettet på henne for mye tidligere. Kanskje det er derfor hun ikke har snakket noe særlig?».

Assistenten har en kritisk tilnærming til egen refleksjon. Hun ser på seg selv og hva hun har gjort, og ser på det i sammenheng med at tidligere korrigeringer kan ha bidratt til og påvirket deres forhold.

En annen assistent skriver følgende:

«Jeg måtte tenke et par ganger før jeg koblet at det var kanskje ikke hva jeg sa til barnet, men hvordan, som kanskje gjorde at han bare tullet».

Assistenten antyder at hun ser at de ikke har hatt noen god dialog i lignende situasjoner tidligere, og at hun nå har sett at det kanskje var nettopp derfor at barnet bare tullet. Hun gir selv uttrykk for refleksjon, og at hun har «koblet» at det ligger i dialogen mellom henne og barnet. Hun påpeker videre:

«jeg må møte barnet der det er. Ikke der jeg er, men der det er!»

I dette tilfellet kan det tyde på at assistenten har hatt noen forventninger til hva et barn skal kunne, og latt hennes egne ønsker og forventninger komme til uttrykk, framfor barnet sitt. Hun har hatt en kritisk refleksjon rundt egen rolle, og kommet fram til at hun skal møte barnet der det er.

Jeg finner også utsagn som dette:

«Det lå hos meg. Jeg måtte la være å vimse fram og tilbake».

Hun gir uttrykk for refleksjon. Det kan tyde på at hun ser på seg selv som en viktig brikke i forhold til hvordan barnet opptrer. Det kan tolkes som at hun har forstått at det er sammenheng mellom hennes handlinger, og hvordan han oppfatter hva han skal kommunisere. At han egentlig bare gjør det samme som henne. Ved å endre adferd, endrer også gutten adferd. Hun har lyttet til barnet, og dermed sett hva hun må gjøre for å oppnå det hun ønsker å kommunisere ut. Hun viser til en kritisk refleksjon, som ender opp med en dekonstruksjon av situasjonen og bygger opp en ny måte å handle på.

En annen assistent har skrevet noe som kan tolkes som at det er en forståelse for hvilken makt hun har for utfallet av hennes interaksjoner med barnet:

«Jeg jobber med å se på meg selv som verktøy. At jeg må ha riktig verktøy i de forskjellige situasjonene jeg står i. Hvis jeg sier noe til Per, er det ikke sikkert Ayuub oppfatter dette på samme måte.» (fiktive navn)

Det kan tolkes slik at hun har fått forståelsen for at ingen situasjoner er like, at hun må vurdere hver enkelt situasjon, og vurdere hvordan hun skal bruke seg selv i møte med hvert enkelt barn. Trolig har hun sett at forskjellige situasjoner krever forskjellige tilnærminger, og det er hennes ansvar, ikke barnet sitt.

En annen assistent skriver:

«etter den gangen jeg så hvor bra det gikk etter at jeg forberedt han, har jeg alltid forberedt han på hva som skal skje, og det har de andre voksne gjort også».

Etter positive opplevelser har hun endret adferd, og ser at det endrer barnet adferd. Det virker som at denne assistenten ser at det går lettere hvis hun kommunisere ut sine ønsker og forventninger. Det kan tyde på at hun har fått en nyervervet selvtillit som har ført til at hun har overført denne adferden også til de andre voksne. Hun viser også at hun har lyttet til barnet ved å klare å endre til en adferd som passer barnet. Hun uttrykker at hun ser sammenhengen mellom seg selv og barnets handlinger:

9.5.5. Oppsummering

Gjennom refleksjonene, rundt aksjonene, hvor assistentene selv inngår i en interaksjon med barna, har fokuset på egen rolle stått i sentrum i dette utviklingsarbeidet. Det har blitt gitt uttrykk, både gjennom brevene og i refleksjonsmøtene, at assistentene er bevisst sin egen rolle i forhold til å være gode rollemodeller for barna, og at måten de uttrykker seg både verbalt og non-verbalt kan være avgjørende for samtalens utfall. Det kommer fram mange refleksjoner som kan tyde på at assistenten ser at de har et stort handlingsrom (frirom) når det gjelder å endre egen adferd. De gjør uttrykk for at det er de som skal legge føringene for en bedre dialog, samtale, kommunikasjon, ikke barnet. Det er ikke nevnt ett sted at de har forventninger til at barna skal mestre diverse ting. De viser at de har fokus på seg selv og sin rolle.

Det kommer ikke fram mange synspunkter utfra samfunnsperspektivet. At man har forskjellig bakgrunn, og mulig forskjellig oppfattelse av ting, eller barnehagens rammer, eller utviklingsarbeidets muligheter, eller begrensinger.

9.5.6. Loggbok

Det skjedde noe i utformingen av teksten etter hvert som prosjektet skred fram. Det gikk fra korte linjer, til mer analytiske beskrivelser. Assistentene opplevde loggboka som unødvendig og vanskelig i første, spørsmål som «*hva er det dere ønsker av meg*», «*hva vil dere jeg skal skrive*», «*jeg er assistent, og har ikke ansvar for faglig utvikling i barnehagen*» kom stadig, men innen prosjektets slutt ble den oppfattet som nødvendig for å utvikle seg gjennom prosjektet.

Assistentene bar med seg en liten bok hele tiden for at de skal kunne skrive ned tanker når det «slår» dem. Men, det ble allikevel uttrykt at det er en tidsmessig utfordring å få tid til å skrive ned refleksjonene, og ikke bare hva som faktisk skjedde. Det er definert på forhånd at de skal holde seg til samtalen med barna, derfor er det samtidig begrenset hva de skal skrive om.

Punktet med hva de har lært ble opplevd som det vanskeligste punktet å svare på.

I runde en kunne det spores en viss negativitet til utviklingsarbeidet, men det endret seg til en positiv tone etter som arbeidet skred fram.

10. Drøfting

Jeg gjentar problemstillingen og forskerspørsmålene før jeg drøfter om jeg ser det jeg har tittet etter:

«Hvordan kan assistentenes refleksjon om samtalen med minoritetsspråklige barn, bidra til økt språklig bevissthet?»

For å kunne besvare problemstillingen har jeg følgende forskerspørsmål:

- Vil assistentene se hvilken viktig rolle de har i samtalen med barn?
- Vil assistenten korrigere egen adferd som et resultat av egen refleksjon?
- Vil assistentene, gjennom utviklingsarbeidet, oppnå økt fokus på språklig bevissthet?

I dette kapittelet drøfter jeg hvilken retning utviklingsarbeidet har tatt, utfra utdragene som er presentert over. Jeg ser på deres svar i lys av tidligere presentert teori opp i mot forskerspørsmålene.

I runde en kunne jeg se en veldig spe begynnelse til tanker om hva de skulle gripe tak i. Det kan være mangel på skrivetrening som har gjort at de har skrevet så snaut, men det kommer heller ikke fram helt klare tanker om hva de selv ønsker. Det kommer frem et syn på seg selv som ikke er forenelig med den viktige jobben de har. Det kan virke som de har en brist i selvtilliten i forhold til sin rolle som assistent. De sier at den tildelte oppgaven er vanskelig, og lurer på hvordan de skal klare det. Loggbøkene understøtter min tanke om at det er vanskelig for dem i første runde. Det skrives veldig lite, og det er korte setninger. Det er veldig vanskelig å tyde om de har kommet fram til noen nye betraktninger.

Etter et par refleksjonsmøter ble fokus endret fra hva de skulle lære, til hvordan de kan utføre oppgaven, da endret loggbøkene seg betraktelig. Det gikk fra enkelt ord til hele setninger. Det var praksisfortellinger (Bøe & Thoresen, 2012), og uttrykk for egne tanker i skriveriene. Det kommer til uttrykk mange fine tanker både i loggbøkene og i brevene.

- *Vil assistentene se hvilken viktig rolle de har i samtalen med barn?*

Assistent gruppa synliggjør, gjennom brevene, en annen form for refleksjon i andre runde, kontra første runde. De har mange tanker om deres forhold til barna. Hvordan deres adferd er

nært knyttet opp til den kontakten de har oppnådd med barnet. De har gitt uttrykk for «*tenk om de har trodd*». De ser da at samtalen deres er viktig. Ord og handling henger sammen, og hvis de ikke forstår hva som blir sagt, blir det også vanskelig å forstå handlingen.

Hverdagssamtale (Gjems & Løkken, 2014), som det i utviklingsarbeidet har blitt lagt vekt på står i sentrum i alle svarene. Brevene (Berg, 1999) viser situasjoner hentet fra hele barnehagehverdagen. De har alle plukket en samtale hvor de viser at de har reflekterende tanker om akkurat den interaksjonen.

Gjems og Løkken hevder at det er en sterk sammenheng mellom utvikling i praksis og ens egen refleksjon (Gjems og Løkken, 2011). I de tilfellene det har blitt skrevet om i brevene viser at Gjems og Løkken kan ha rett. Assistentene viser alle at de endrer sin praksis fordi de reflekterer over hva som skjer i interaksjonen mellom dem selv og barnet.

Hvorvidt denne refleksjonen var til stede tidligere også, er uvisst da både loggbok, og brev var veldig tynt beskrevet den første perioden. Men, det har blitt avholdt refleksjonsmøter som har utviklet seg på samme måte som loggbok og brevene. Det var stille og lite deltakelse de første møtene, men engasjementet økte, da de klarte å uttrykke refleksjonen gjennom ord.

Det kan virke som om assistenten har oppdaget ett «frirom» (Berg, 1999, Tiller, 2006) i runde 2. Et frirom for den menneskelige kraft og klokskap. Det kan se ut som om assistentene har blitt utstyrt med det rette verktøyet for å bevege seg rundt i frirommet. I dette utviklingsarbeidet har assistentene fått anledning til både å være lyttere og lærere gjennom refleksjonsmøtene.

Gjems (2009) sier at språklige og kulturelle kontekster er de som i størst grad influerer på hva barn lærer om språk og gjennom språk. I brevene kommer det fram at dette er noe assistentene tenker på. Det blir uttrykt at de foretar et bytte av verktøy. De må finne den rette måten å kommunisere med barnet. Uten å bruke språket på riktig måte får de heller ikke den samhandlingen med barnet som de ønsker. Det handler også om å gi ordene det samme meningsinnholdet. Vygotsky (2014) viser til mediering. At ordenes innhold er forskjellig. Det kan være at assistenten legger en ting i et ord, mens barnet har en annen oppfattelse av det samme ordet. Det blir også valgt ikke å rette på barnets grammatikk, da assistenten vurderte det dit hen at det var viktigere å holde i gang en dialog.

- *Vil assistenten korrigere egen adferd som et resultat av egen refleksjon?*

I forhold til den sosiokulturelle tanke om at man ikke er opptatt av hvor barn står utviklingsmessig, men er opptatt av prosessen i aktiviteten (Dysthe, 2001, Vygotsky 2014), reflekteres det i tråd med dette. Det kommer fram at assistenten legger fra seg forventningene om hva barnet/ barna kanskje skulle ha kunnet, men ser på barnet ut ifra hvor det befinner seg. De ser på utviklingen som skjer imellom dem selv og barnet, dette er helt i tråd med hva Bakhtin tenker om at all utvikling skjer mellom to personer (Dysthe, 2001).

Ifølge Vygotsky (2014) er det viktig å kunne språket, slik at man blir et sosiokulturelt vesen gjennom å kommunisere. I den ene samtalen hvor assistenten velger å gjenta uttalelser riktig framfor å korrigere, viser assistenten forståelse for at språkutviklingen er viktig. Jo bedre utviklet språket til barnet blir, og jo flere erfaringer barnet får, jo større forutsetninger har det for å kunne delta i språklige og sosiale interaksjoner. For barnet er det viktig å lære seg språket, og med Vygotsky i tankene var det riktig av assistenten å motivere til å fortsette å holde dialogen i gang. Ifølge Vygotsky, løser barn praktiske problemer også ved hjelp av talen

Refleksjonene viser at det er en bevissthet om at hvis man som voksen utfører oppgavene sammen med barnet, så lykkes de. Dette er i tråd med Bakhtin. Meningen med dialogen oppstår i interaksjonen og samspillet. De skaper en mening sammen. Barnet etterligner henne og får derfor også ny kunnskap om ordenes betydning. Assistenten endrer sin adferd slik at de oppnår et godt samspill og en dialog. I refleksjonsdelen ble det nevnt flere eksempler hvor samhandlingen mellom assistenten og barnet ikke er koordinerte, og assistenten endrer adferd. Assistenten har kommet fram til at barnets forståelse av hva hun sier, kommer til uttrykk i responsen. Bakhtin mener at relasjonene er viktig da hverken ytring eller respons eksisterer uten.

I både loggbøker (Tiller, 2006) og praksisfortellingene til assistentene tyder det på at assistentene er bevisste meta-kommunikasjonens betydning (Balzerzen, 2008, Ulleberg, 2004). F.eks. assistenten som beveger seg rundt i garderoben og barnet etteraper henne, eller hvordan hun tolket blikket til barnet, eller at assistenten påpeker at hun ikke ser barnets ansikt. Det kan tolkes som at de uttrykker at kroppsspråket kan ha betydning for kommunikasjonen. At de tar signalene barna sender seriøst, og formidler også at de har

respekt for barnet og dets meningsytringer. Det kan virke som at de viser en forståelse for at de må ha en dialog i samtalen, og vilje til å lytte.

I analysen kan jeg lese at det finnes refleksjon rundt de menneskelige relasjonene: «*Er det kanskje derfor jeg ikke har oppnådd kontakt tidligere, fordi jeg har rettet for mye på det?*», «*jeg som har jobbet med at barnet skal få tillit til meg*». De viser at de ser sammenheng mellom deres adferd og det å knytte kontakt. Utsagn som «*tenkt om han har trodd at jeg har kalt han forskjellig ting, når jeg egentlig har roset ham. Det er jagggu ikke rart vi ikke har fått kontakt*». De ser at de har makt til å endre denne relasjonen. Assistenten har en rolle, og de viser at de ser det nødvendig å ha god kontakt med barnet.

- *Har det blitt et økt fokus på språklig bevissthet?*

Det kan virke som at assistentene har fått en forståelse for at utvikling skjer imellom mennesker, og at relasjonene har en betydning. Det kom fram at den ene assistenten var redd for at et barn trodde hun hadde kalt ham for flink, og uttrykker at da er det ikke rart at hun ikke har oppnådd en god kontakt med dette barnet. Dysthe (2001) mener at læring har med relasjoner mellom mennesker å gjøre. At læring foregår mellom mennesker som deltar på de samme aktiviteter og samspillet deres imellom. Det er med dette som utgangspunkt helt riktig av denne assistenten å tenke som hun gjorde. Interaksjonen er helt grunnleggende for læring. Hun stiller seg selv et spørsmål om hva dette barnet har tenkt, og påpeker at interaksjonene har vært svak. Assistenten uttrykker at hun skjønner at det kan være en grunn til at hun ikke har oppnådd god kontakt med dette barnet, og vil for fremtiden være mer bevisst i forhold til hva hun sier.

I situasjonen med assistenten som jobber med å se seg selv som verktøy, viser hun at hun ser at hun kan overføre læring til gutten ved å si ting til han på riktig måte. Men, kommunikasjonen må fungere før hun klarer å overføre sin kunnskap, og at kommunikasjonen må endres etter hvilken situasjon hun står overfor.

Det kommer fram at det er enklere å sette ord på egne tanker om interaksjonene de har med barna i fra første til andre brev. Alle assistentene har lest veilederen «språk i barnehagen- mye

mer enn bare prat»⁵⁵, og vist forståelse for hva som står der gjennom brev (Berg, 1999), loggbok (Tiller, 2006), og daglige samtaler (Gjems & Løkken, 2014).

Det som kommer fram er at det har vært en stor endring i deres måte å ordlegge seg på, og språkliggjøring av tankene sine. Det har vært en utfordring i forhold til å jobbe med assistenten at de ikke er vant til å skriftliggjøre sitt arbeid. Det har heller ikke vært lagt fokus på at de tar på seg et ansvar når de går inn i en samtale, hvor det er den voksne som er ansvarlig for utfallet. Det kommer også til uttrykk at de ser for seg et endringspotensiale i sin egen praksis, og at de har en mer bevisst holdning til det de sier.

De uttrykker at det er en klar forbindelse mellom hva de sier og gjør og det barna sier og gjør. *«kanskje han bare tuller, fordi han tror at jeg tuller» «jeg jobber med å bruke riktig verktøy»* Dette kom ikke til uttrykk i første del av arbeidet.

Jeg kan anta ut fra det jeg har lest ut fra innsamlet datamateriale at det har skjedd en vekst i troen på egen rolle, men jeg ser ikke mer enn et sted at assistenten har tro på at deres refleksjoner rundt sin egen aksjon er overførbar til pedagogene eller andre kollegaer. Det kan virke som om refleksjonene både i brevene og loggbøkene er refleksjoner de holder for seg selv, og anser som private. Det diskuteres fritt på refleksjonsmøtene, men det er ikke nødvendigvis deres egen praksisfortelling som blir drøftet. Ut fra analysen tyder det på at assistentene ikke ser på seg selv som rollemodeller for det øvrige personalet i barnehagen.

Jeg finner heller ingen steder at assistenten hverken har mottatt eller etterspurt veiledning fra pedagogene på avdelingen de er tilknyttet. Det kan virke som om assistentene har holdt tankene om sine aksjoner, og interaksjoner med barna, for seg selv, og at det ikke har blitt implementert som en veiledningsoppgave for pedagogene. Det kan være forskjellige grunner til det. Det kan være at pedagogenes rolle dette utviklingsarbeidet ikke har blitt godt nok formidlet ut. Det kan være at pedagogene ikke ser på dette utviklingsarbeidet som viktig nok. Eller det kan være at assistenten har hatt en manglende vilje til å dele sine tanker med pedagogene. Det er noe som kan komme fram i evalueringen av utviklingsarbeidet.

⁵⁵ Veileder utgitt fra Utdanningsdirektoratet 2014. Sendt ut til alle landets barnehager.

En ting som jeg gjerne vil nevne er at i kjølvannet av at assistentene skulle reflektere over samtalen med minoritetsspråklige barn, utviklet det seg et felles ønske om å lære noen av de sentrale ordene i de forskjellige språkene som er representert hos barna i barnehagen. Det var i første omgang knyttet til måltidet. De var mange av assistentene som opplevde det som frustrerende at de ikke forsto barna når de skulle smøre mat på brødskiva deres. Barna forsto hva de ble spurt om, men assistentene forsto ikke svaret. Som en konsekvens av at assistentene har jobbet med utviklingsarbeidet har det blitt bygget opp en butikk i barnehagen, hvor det nå lekes butikk på flere språk. Denne butikkleken er nærmere beskrevet i vedlegg 4.

- *Hvordan kan assistentenes refleksjon om samtalen med minoritetsspråklige barn, bidra til økt språklig bevissthet?*

Ut fra forskerspørsmålene som jeg har allerede har redegjort for, så har jeg tolket det dithen at assistentene, har gjennom dette utviklingsarbeidet, oppnådd en økt språklig bevissthet gjennom refleksjoner om samtalen. Dette fokuset har bidratt til at de har sett på sin egen rolle som en avgjørende brikke i interaksjonene med barna. Det kan virke som assistentene har sett viktigheten med en god dialog, sette av tid til å lytte til barna, og ha fokus på samtalene, og å være bevisst at meta- kommunikasjon har en betydning. Det kan virke som om assistenten har fått en større innsikt i deres egen rolle, og at de har oppdaget er frirom (Berg, 1999), en handlingsfrihet som de ikke tidligere hadde innsyn i.

11. Oppsummering og avsluttende kommentar

I perioden som utviklingsarbeidet har funnet sted har jeg selv vært daglig leder i virksomheten. Som leder har jeg hatt veldig lyst til at vi skal klare å heve kompetansen til de ansatte, og derfor vært veldig «på» i forhold til motivere, stille spørsmål, og ytre mine forventninger til at arbeidet blir gjennomført. Jeg har også kunne følge med på om motivasjonen til assistenten er til stede, eller har ebbet ut. Det har mest sannsynlig vært elementer i som jeg burde ha vært mer oppmerksom på som har vært påvirkende faktorer, men som jeg ikke har sett på. En av faktorene er at pedagogene på avdelingen virker til å være helt eller delvis fraværende i assistentens arbeid. Det kan være at utviklingsarbeidet hadde tatt en annen retning, eller at det hadde blitt dratt lenger fram i løpet av tiden, hvis dette hadde kommet fram tidligere.

For at dette arbeidet skulle lykkes var det viktig for meg at det var en annen som var prosjektleder enn meg. Dette for at assistentene skulle åpne seg mer, og ikke frykte at deres ytringer skal påvirke deres forhold til meg. Det har blitt gjennomført mange refleksjonsmøter uten meg til stede, som har hjulpet assistentene til å komme i gang med refleksjonen. Ved at jeg ikke har deltatt har det vært lettere for meg å distansere meg fra data jeg har fått inn.

For å få en ramme rundt utviklingsarbeidet til barnehagen var det nødvendig å ta utgangspunkt i noe skriftlig. Det viste seg at mange av assistentene ikke var vant med å lese faglige tekster. De synes det var vanskelig å lese og forstå dette på egen hånd. Men, med Utdanningsdirektoratet sin veileder⁵⁶ gikk lesingen greit. Teorien er omsatt til lettfattelig tekst, og faglige uttrykk blir forklart.

Det ble synliggjort mye taus kunnskap i brevene til assistentgruppen. I bøker jeg har brukt i denne oppgaven har det vært stort fokus på pedagoger når det er snakk om å heve kvaliteten på arbeidet i barnehagen. Min oppfattelse av dette er at det sitter mange gode pedagoger i barnehagene, men det er satset for lite på assistentene. Utviklingsarbeidet som jeg har fulgt har vist en refleksjonsevne som assistentene selv ikke visste at de hadde. Det handlet mest om å vise dem hvordan og hvorfor refleksjon var viktig, før de var i gang.

⁵⁶ «Språk i barnehagen- mye mer enn bare prat». Sendt ut til alle landets barnehager høsten 2014.

Å få fram refleksjonen skiftelig gjennom brevmetoden har nok vært den største utfordringen. Det har virket som at det har vært utfordrende for assistentene å skulle skriftlig gi uttrykk for egne handlinger og tanker, men med øvelse og veiledning leverte de inn svar som de beskrev aksjoner godt, og de gav godt uttrykk for refleksjoner. Gjennom å tolke refleksjonene kan jeg anta at de har oppnådd økt språklig bevissthet.

I tillegg til at assistenten skulle ta for seg en personlig aksjon, dukket ønsket om å lage butikk i barnehagen opp. Det var på assistentenes eget initiativ. De ønsket å utvikle språkforståelsen til de minoritetsspråklige barna, og involvere deres foresatte. Jeg mener at det vitner om at det har skjedd en språklig bevisstgjøring i den perioden de har jobbet.

Resultatene som kom fram i analysen av innsamlet datamateriale, kan tyde på at assistentene har oppnådd en økt språklig bevissthet i samtalen med minoritetsspråklige barn, gjennom refleksjon. Det blir gjort uttrykk for mye kunnskap i brevene, som tidligere har vært taus kunnskap, og det har blitt gitt uttrykk for ny kunnskap. Brevene kan tyde på at assistentene har gjennom utviklingsarbeidet kompetanseheving i forhold til å se sammenhenger mellom deres handling/ interaksjoner overfor barnet, og hvordan barnet utvikler seg.

Det kan tyde på, ved å analysere brevene, at assistentene har fått mer innsikt i sin egen rolle og viktigheten i jobben de gjør. De viser refleksjoner som de gir uttrykk for at deres språklige handlinger har en direkte påvirkning på hvordan barna opplever situasjonen.

Det mest overraskende funnet jeg gjorde i denne prosessen var assistentenes manglende tro på egen rolle. Det kan være at det gjelder spesielt denne barnehagen, men jeg har snakket med andre styrer i barnehager som kan uformelt bekrefte mine tanker. Assistentene uttrykte på et tidlig stadium at de synes det var vanskelig å se seg selv fra utsiden, at de ikke var vant med å reflektere over egen praksis, og at de ikke anså oppgaven med å oppfylle barnehagens mål som deres jobb. Men, jeg så også hvilke resultater det har gitt ved å legge fokus på denne yrkesgruppen, og hvilken kompetanse som kan jobbes fram.

Hvorvidt resultatene av analysen er overførbarheten til andre barnehager, er vanskelig å si noe om. Jeg har foretatt denne undersøkelsen på en veldig avgrenset gruppe, og jeg har fulgt de i et arbeid som har skjedd innenfor klare rammer. Det kan være utfordrende å skulle sette i gang et så omfattende arbeid på egen hånd i en barnehage. Jeg har, gjennom å følge

utviklingsarbeidet i denne barnehagen, sett at ved å ha et økt fokus på refleksjon i assistentgruppa kan det tyde på at dette har ført til økt språklig bevissthet og økt kompetanse.

11.1. Veien videre

Veien videre for denne barnehagen kan være å fortsette å rette fokus på refleksjon i assistentgruppen, men kanskje like viktig kan det være å sette fokus på de forskjellige yrkesgruppernes roller. Sette fokus på at barnehagen har et felles mandat, og at alle er like viktige i prosessen mot målet. Det er ingen som har en viktigere rolle enn andre, men de har ulike arbeidsoppgaver.

Veien videre for meg kan være å fortsette å legge fokus på assistentgruppen i barnehagene. Det kunne vært interessant å etterprøve resultatene fra dette forskerstudiet i andre barnehager. Hvis det skulle vise seg at resultatene fra denne barnehagen er overførbar til andre, har barnehagene i Norge et stort potensiale til videreutvikling av kompetanse i assistentgruppa, og oppnå økt kvalitet i hver enkelt barnehage.

Litteraturliste

- Bakhtin, M.M. (1981) *The dialogic imagination: Four essays by M.M. Bakhtin.*
Red. M. Holquist. Oms. Av C. Emerson og M. Holquist. Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M.M. (1984) *Problems of Dostoevsky`s poetics.* Red. og oms.C.Emerson.
Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Balterzen, K.R.,(2008) *Å samtale om samtalen.* Bergen: Bokforlaget.
- Berg, G (1999) *Skolens kultur- nøkkelen til skolens utvikling,* Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Bråten, B. og Haakestad, H.(2014) *Refleksjon som metode i barnehagers språkarbeid.* FAFO.
- Bø, Inge (1995) *Barnet og de andre,* Otta: Tano
- Bøe, M. og Thoresen, M.(2012) *Å skape og studere endringer,* Oslo: Universitetsforlaget.
- Dysthe, O (2001) *Dialog, samspel og læring.* Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Gilje, N. og Grimen, H (2013) *Samfunnsvitenskapelige forutsetninger.* Oslo:
Universitetsforlaget.
- Gjems, L (1995). *Veiledning i profesjonsgrupper.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Gjems, L (2009). *Å samtale seg til kunnskap.* Bergen: Fagbokforlaget
- Gjems, L., & Løkken, G. (2011). *Barns læring om språk og gjennom språk.*
Oslo: Cappelen Damm Forlag.
- Handal, G og Lauvås, P (2000): *Veiledning og praktisk yrkesteori.*
Oslo: Cappelens Akademiske Forlag.
- Hatlem, M. og Spernes, K (2013) *Den flerkulturelle barnehagen i bevegelse.*
Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Illeris, K (2012) *Kompetence- hvad, hvorfor, hvordan?* Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Jensen, P. og Ulleberg, I (2011) *Mellom ordene.* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Kvale, S., Brinkmann, S..(2009) *Det kvalitative forskningsintervju.*
Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Postholm,MB, *Norsk pedagogisk tidsskrift- Nr 3-2008,*
Vygotskys og Bakhtins perspektiver: i teori og praksis.
- Postholm, MB og Moen, T.(2009) *Forsknings og utviklingsarbeid i skolen:
metodebok for lærere, studenter og forskere.* Oslo: Universitetsforlaget.

- Schön D.A. (2000) Udvikling af ekspertise gennem refleksion-i-handling.
Frederiksberg : Roskilde Universitetsforlag
- Svensson, L., Brulin, G., Ellstøm, P-E., Widegren, Ø. (2002)
Interaktiv forskning - för utveckling av teori och praktik. Stockholm:
Arbetslivsinstitutet
- Thagaard, T. (1998). Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode
(3.utgave,2009 ed.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Tiller, T. (2006) Aksjonslæring- forskende partnerskap i skolen.
Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Ulleberg, I. (2014) Kommunikasjon og veiledning. Oslo: Universitetsforlaget.
- Vygotsky, L. (2014) Tenkning og tale. Oslo: Gyldendal Akademisk

Offentlige dokumenter:

- Barne-, -familie, og likestillingsdepartementet (2012), Melding fra Stortinget 6 (2012-13) En
helhetlig integreringspolitikk.
- Kunnskapsdepartementet (2010) NOU 2010:7, Mangfold og mestring.
- Kunnskapsdepartementet (2011) Rammeplan for barnehager
- Kunnskapsdepartementet (2009) Lov om barnehager og forskrifter.
Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Utdanningsdirektoratet (2014) *Språk i barnehagen- mye mer enn bare prat*
- Utdanningsdirektoratet (2013). *Utdanningsspeilet- tall og analyse av barnehager og skoler i
opplæringen i Norge*

Henvisning til nettsadresse:

Kompetanse for mangfold: <http://www.udir.no/Spesielt-for/Minoritetsspraklige-elever/Kompetanse-for-mangfold/>

Språk og språkmiljø- refleksjonsverktøy for barnehager.

<http://www.udir.no/Barnehage/Stotterressurser/Sprak/Sprak-og-sprakmiljo---Refleksjonsverktoy-for-barnehagen/>.

Vedlegg 1

Til deltakere i utviklingsarbeidet på Solbakkeparken barnehage.

I forbindelse med barnehagens utviklingsarbeid skal jeg skrive en masteroppgave om temaet «språklig bevissthet i praksis». Deres erfaringer i utviklingsarbeidet er verdifulle i besvarelsen av min problemstilling

«Hvordan kan assistentenes refleksjon om samtalen med minoritetsspråklige barn, bidra til økt språklig bevissthet?»

Jeg spør dere derfor om å sette dere ned å svare på spørsmålene under. Dere skal ikke navne arkene, da det er helt uvesentlig hvem som har skrevet hva.

De samme spørsmålene vil dere få igjen om ca 10 uker.

- Er du bevisst dine ordvalg i samtalen med minoritetsspråklige barn?
- Anser du deg selv som rollemodell i samtalen med minoritetsspråklige barn?
Gi eksempler.
- Hvordan har du regulert din adferd i samtalen med minoritetsspråklige barn, gjennom en aksjonslærende prosess (refleksjon)?
Gi eksempler

Legg svarene i konvolutten på tavla.

Solveig Holter-Tollefsen

Vedlegg 2

Runde 1

Planlegging	Handling/Aksjon	Observasjon	Refleksjon
<p>Oppstartsmøte</p> <p>Lese igjennom «samtale i barnehagen- mye mer enn bare prat»</p> <p>Ståstedsanalyse</p> <ul style="list-style-type: none"> • Språklig bevissthet • Refleksjon gjennom aksjonslære <p>Refleksjonsspørsmål</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Ser du på deg selv som en rollemodell i samtalen med minoritetsspråklige barn?</i> • <i>Er du bevisst dine ordvalg i samtalen med minoritetsspråklige barn?</i> <p>Refleksjonsmøter</p> <ul style="list-style-type: none"> • praksisfortellinger 	<p>Pedagogene informert om området assistentene skal jobbe med.</p> <p>Utfordrende for assistenten å finne område.</p>	<p>Utfordrende å se sin egen praksis utenfra.</p> <p>Kommer fram hvilken setting de ønsker å foreta observasjoner.</p>	<p>«Jeg synes det er vanskelig! Jeg er ikke vant med å skulle skrive opp alt jeg tenker»</p> <p>«Ser ikke helt hvordan <u>jeg</u> skal kunne korrigere egen adferd»</p> <p>«tror jeg må tenke litt mer på hvilke begreper jeg bruker. At jeg gjentar det jeg holder i f.eks. gaffel, skje, glass osv.»</p> <p>«tar meg litt bedre tid til samtalene, forklarer meg bedre. Det ligger bak i hodet»</p> <p>«Jeg har blitt mer bevisst på måten jeg prater med dem, og forteller på en</p>

<p>Alle har fått utdelt loggbøker.</p>			<p>enklere måte».</p> <p>«den måten bruker jeg for at dem skal både lære ord og få se tingene samtidig»</p>
--	--	--	---

Vedlegg 3

Runde 2

Planlegging	Handling/ aksjon	Observasjon	Refleksjon
<p>5 refleksjonsmøter er gjennomført siden sist runde.</p> <p>Økt fokus på hvordan skriftliggjøre aksjoner/ interaksjoner/ tanker.</p> <p>Et veiledningsmøte med høyskolen ang aksjonslære.</p>	<p>Meg: <i>Du er flink! (med begeistring i stemmen)</i></p> <p>Barn: <i>Nei, jeg er Valdrin (fiktivt navn).</i></p> <p>Meg: <i>Du er flink til å si riktig navn på grønnsakene.</i></p> <p>Barn: <i>Ja, jeg er flink! (smiler og titter opp på meg)</i></p> <p>Barn: <i>Ho er Elsa</i></p> <p>Barn: <i>Ho er blomster.</i></p> <p>Meg: <i>Ja, masse blomster.</i></p> <p>Barn: <i>Ho er stjerner.</i></p> <p>Meg: <i>Ja, på himmelen er der mange stjerner.</i></p> <p><i>Ved påkledning: Først går du på do, så tar du på deg dressen din, lue, votter og sko.</i></p>		<p><i>«tenk om barnet ikke hadde svart som det gjorde. Tenk om det virkelig hadde fortsatt med å tro at jeg trodde det het «flink».</i></p> <p><i>«Det måtte jo være sårende for ham. Vi som har sittet ved samme bord ved måltidet nesten et helt år. Jeg lurer på hvor mange ganger han har trodd at jeg har kalt ham noen annet»!</i></p> <p><i>«Jeg har aldri tenkt på at det kan bli oppfattet på den måten. Heretter skal jeg bruke mer beskrivende setninger. Jeg har jobbet med at akkurat dette barnet skal få tillit til meg, men jeg synes ikke jeg har lyktes».</i></p> <p><i>«Slik fortsetter vi en</i></p>

	<p><i>Alt dette ble sagt mens jeg gikk frem og tilbake i garderoben og holdt på med alle andre sine klær. Dette barnet så bare undrende på meg og begynte bare å tulle.</i></p> <p><i>«Denne gangen tenkte jeg at jeg må skifte verktøy. Jeg sier til gutten at nå må han se seg ferdig i boken, for at om en liten stund skal Annika få den. Han svarer ja! (vi får se da vettu, tenker jeg)</i></p> <p><i>Etter noen minutter sier jeg til gutten, nå er du ferdig meg boka, nå kan du gi den til Annika. Gutten slår sammen boka, og går bort til Annika med den, og rusler videre!»</i></p>		<p><i>stund mens vi titter i boka sammen. Hun sitter på fanget mitt, så jeg ser ikke ansiktsuttrykket hennes».</i></p> <p><i>«jeg tenkte først at jeg skulle rette det opp, men så ombestemte jeg meg».</i></p> <p><i>«Kanskje har jeg rettet på henne for mye tidligere. Kanskje det er derfor hun ikke har snakket noe særlig?».</i></p> <p><i>Kanskje han trodde at jeg tøyset, så han bare tøyset tilbake??</i></p> <p><i>«Etter at dette gikk opp for meg har jeg begynt å holde i dressen hans når den skal på og si at dette er dressen din».</i></p> <p><i>«Jeg måtte tenke et par ganger før jeg koblet at det var barnet og mitt sin kontakt i denne situasjonen som kanskje gjorde at han bare tullet».</i></p>
--	---	--	--

			<p><i>«Det lå hos meg. Jeg måtte la være å å vimse fram og tilbake».</i></p> <p><i>«Jeg jobber med å se på meg selv som verktøy. At jeg må ha riktig verktøy i de forskjellige situasjonene jeg står i».</i></p> <p><i>«Etter det har jeg alltid forberedt han på hva som skal skje, og det har de andre voksne gjort også»</i></p> <p><i>«Istedenfor å spørre hva vil du ha? Spør jeg vil du ha brød eller knekkebrød?</i></p> <p><i>Vil du ha melk eller vann?»</i></p> <p><i>«Leser mere bøker med bilder på, snakker saktere og brukerspråket mer i lek»</i></p>
--	--	--	--

Vedlegg 4

Butikklek i kjølvannet av utviklingsarbeidet.

Assistentene hadde et ønske om å lage en butikk. Butikken skulle inneholde varer som barna var kjent med. Det ble holdt noen møter for å kartlegge hva de skulle gjøre.

Forløpet ble at de involverte foreldrene til de minoritetsspråklige barna, ved å be om tom emballasje som de skulle ha i butikken. De fikk inn store mengder med emballasje!

Neste steg i prosessen var å invitere foreldrene til et kveldsmøte hvor foreldrene skrev ordet for denne type vare på sitt morsmål. Det var enormt godt oppmøte. Et oppmøte denne barnehagen aldri har hatt tidligere på foreldremøter. Det var assistentene som arrangerte møtet, og fortalte foreldrene om hvorfor de ønsker dette. Det var noen foreldre som trengte hjelp til å skrive, da de er analfabeter.

Butikken ble «bygget» opp med hyller, varer, butikkasse, kassaapparat og kortleser. Dette har blitt et avsperrt hjørne med dør, slik at man må ha et ærend før man går i butikken.

Butikkleken er basert på barnegrupper med få barn, og en eller flere assistenter som er på handletur. Når varene plukkes ned, gjentar de ordet sammen, både på barnets morsmål og norsk.

Her kunne butikkleken stoppet, men det har den ikke. Det dukket opp et ønske om å jobbe med ukas ord. Nå henger det bilder av et utvalg varer på utsiden av butikken som det øves spesielt på. Både organisert og uorganisert. Det har blitt laget penger med ungene, og de har laget hvert sitt betalingskort.

I prosessen hvor foreldrene ble involvert, kom også oppdagelsen av at noen av foreldrene er analfabeter. Dette vekket både forferdelse og forståelse hos de fleste assistentene. Det etablerte seg en helt annen oppfattelse av hvorfor noen av disse foreldrene ikke «fulgte» opp beskjeder. Det har blitt gitt ut skriv, det har blitt satt gule lapper på skapene, men allikevel har det ikke skjedd noe. Spørsmål som: hvordan skal vi nå fram med beskjeder da?

Konklusjonene ble at de må overføre beskjedene muntlig. Det ble en del diskusjoner om hvordan skal vi få tid til dette? Hvordan skal de huske hva de har sagt til hvem?