

Tove Mogstad Aspøy og Beret Bråten

Språklige rollemodeller

Hvordan barnehageansattes kompetanse om språk kan styrkes



Tove Mogstad Aspøy og Beret Bråten

Språklige rollemodeller

**Hvordan barnehageansattes kompetanse
om språk kan styrkes**

© Fafo 2014

ISBN 978-82-324-0092-8 (papirutgave)

ISBN 978-82-324-0093-5 (nettutgave)

ISSN 0801-6143

Omslagsfoto: Colourbox.com

Omslag: Fafos Informasjonsavdeling

Trykk: Allkopi AS

Innhold

Forord	5
Sammendrag	7
Kapittel 1 Innledning	9
1.1 Oppdrag og tilnærminger	11
1.2 Rapportens disposisjon.....	13
Kapittel 2 Faglighet, kvalitet og voksnes læring.....	15
2.1 Faglighet og kompetanse i barnehagen	15
2.2 Kvalitet i barnehagen	18
2.3 Lærende ansatte, lærende barnehager.....	20
Kapittel 3 Undersøkelsesopplegget.....	23
3.1 Metode	23
3.2 Utvalg og arbeid med innsamling av data	24
3.3 Kvaliteten i datamaterialet	27
Kapittel 4 Kvalitetsmål og ansattes ønsker om læring.....	29
4.1 Kvalitet i relasjonene: å være en språklig rollemodell	29
4.2 Kvalitet i resultater: å lære barn språk	33
4.3 Læring for å bli en bedre språklig rollemodell	38
4.4 Læring for å bøte på manglende språkferdigheter hos enkeltbarn ...	44
4.5 Kunnskapsspredning i barnehagen	48
4.6 Tid som rammebetingelse.....	54
5 Oppsummerende drøftinger.....	61
5.1 Kvalitetsmål og kompetanseønsker.....	61
5.2 Samarbeid blant de ansatte om et godt språkmiljø	65
5.3 Tid – en rammebetingelse for alle læringsformer og alt læringsmateriell.....	67
Referanser	69

Forord

Denne rapporten formidler funnene fra en studie av barnehageansattes egen forståelse av sin kompetanse knyttet til barns språkutvikling. Sentrale begreper i rapporten er på den ene siden ulike mål for hva kvalitet i barnehagers språkarbeid innebærer, på den andre siden ulike tilnærminger til voksnes læring. Hva opplever de barnehageansatte at er suksesskriterier i arbeidet med å etablere gode språkmiljøer i barnehagen? Hvordan håndterer de språkarbeidet i det daglige, hva vil de lære, og hvordan?

Studien bygger på fokusgruppeintervjuer med assistenter, barne- og ungdomsarbeidere, pedagogiske ledere og styrere fra ulike barnehager i fire forskjellige kommuner. Vi har også utført enkeltintervjuer med barnehageansatte i en kommune innenfor det samiske språkområdet.

Prosjektet er utført på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Vi takker for et spennende oppdrag! Vi vil videre takke Pia Elisabeth Paulsrud fra Stab for barnehage og Matias Egeland fra Avdeling for forskning og internasjonalt arbeid i Utdanningsdirektoratet for vesentlige og presise kommentarer til utkast til rapport.

Vi har i tilrettelegging, koordinering og utføring av gruppeintervjuene fått uvurderlig hjelp av ansvarlige for barnehager i kommunene vi har gjennomført fokusgruppeintervjuer i. En stor takk til dere! En stor takk går til barnehageansatte som har deltatt i fokusgrupper og latt seg intervjuer! Et viktig tema i undersøkelsen vår er hvordan dere hver dag strever med tidsbudsjettet, likevel var dere villige til å stille opp for oss. Suverent!

På Fafo har forskningsleder Jon Rogstad vært kvalitetssikrer. Han har bidratt med verdifulle råd underveis i arbeidet med rapporten. Prosjektleder har vært Torgeir Nyen som har bidratt med erfaring og stødighet. Takk til dere! Vi vil til slutt takke Fafos informasjonsavdeling som har ferdigstilt rapporten for kreativitet og tålmodighet.

Fafo, 11.mars 2014

Beret Bråten

Tove Mogstad Aspøy

Sammendrag

Undersøkelser har vist at barnehager med språkmiljøer av god kvalitet kan ha avgjørende betydning for barns språkutvikling. De ansatte i barnehagene, med sin personlige og faglige kompetanse, spiller en stor rolle for slik kvalitet. Denne rapporten retter oppmerksomheten mot de ansatte, og hvordan deres arbeid med språk i barnehagen kan bli enda bedre. Ni av ti barn i førskolealder går nå i barnehage, hele bredden av barnebefolkningen er på plass. Det stiller økende krav til kompetanse hos de ansatte – også når det gjelder barns språkutvikling. I denne rapporten undersøkes det – på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet – hvordan de ansatte selv vurderer sin kompetanse om arbeid med barns språk, hva de vil lære mer om og hvordan. Dette er undersøkt ved å samle ulike grupper barnehageansatte; assistenter, fagarbeidere, pedagogiske ledere og styrere, til fokusgruppesamtaler. I tillegg er det gjennomført enkeltintervjuer med ansatte i én kommune innenfor det samiske språkområdet.

Vi finner at de ansatte vektlegger det vi begrepsfester som to ulike typer språkarbeid. Dette er på den ene siden det allmenne språkarbeidet; de ansatte vil skape gode språkmiljøer ved selv å bli enda bedre språklige rollemodeller. Den andre typen språkarbeid som vektlegges er det vi har kalt det spesielle; særskilt innsats overfor barn som på ulike måter sliter med språket. Det å streve med språket kan være knyttet til uttale, til vokabular, til språkforvirring og til vanskeligheter med å forstå og snakke norsk. Stilt overfor slike utfordringer opplever ansatte at det prosessorienterte og relasjonelle arbeidet ikke er tilstrekkelig. Særskilt pedagogisk arbeid må til, og det uttrykkes behov for å lære mer om hvordan de som ansatte bedre kan bistå barn som sliter med språk. De barnehageansatte observerer at barn som sliter med språk også ofte sliter sosialt, og det er et sterkt ønske om at barna skal lære å mestre sine språklige utfordringer – i så stor grad som mulig.

De ansatte har klare preferanser for hvordan de vil lære mer. Å bli en enda bedre språklig rollemodell kan best læres – mener de – gjennom veiledning og ved å legge til rette for refleksjon over egen praksis. Vi skiller mellom spontan veiledning, som kan skje mellom de ansatte underveis i hverdagen, og organisert veiledning. Sistnevnte krever veiledningskompetanse hos pedagogiske ledere og styrere, eller man må engasjere eksterne fagpersoner. Det spesielle språkarbeidet omfattes av et sterkere ønske om kursvirksomhet. Blant aktuelle tema for slik kursvirksomhet kan nevnes trening i å kartlegge og avdekke hvilke barn som bør ha særlig faglig oppfølging, hvordan man kan trene barn som trenger logoped mellom timene hos logoped, hvordan språkutvikling

skjer hos flerspråklige, hva som er de beste metodene for å lære barn som ikke kan snakke norsk å mestre det, og kurs i samisk for den som jobber i en barnehage hvor det skal arbeides med samisk.

Vi finner videre at strukturelle betingelser knyttet til arbeidstid og arbeidsoppgaver gjør at enkelte ansatte har mer rom for kompetanseøkning i hverdagen enn andre. Tid og tidsmangel problematiseres. Tid er en rammebetingelse for alle læringsformer og alt læringsmateriell. Samtidig finner vi en tendens til at tiden betraktes som noe ansatte kan og må lære seg å mestre, gjennom omorganiseringer, nye måter å jobbe på, eller rett og slett gjennom personlig innstilling. Kompetanse i tidsmestring er etterspurt.

Kapittel 1 Innledning

Barnehager er steder for omsorg, lek, læring og danning. Barn i barnehage skal – slik dette er nedfelt i lov og rammeplan – oppleve trygghet, opplevelser og få utfordringer her og nå, samtidig som det skal legges grunnlag for danning og læring gjennom hele livet.

Det beskrives som sentralt i «den norske barnehagetradisjonen» at dette skjer gjennom en helhetlig tilnærming som vektlegger barndommens egenverdi.¹ Et barns utvikling forstås da som et tett sammenvevd samspill mellom barnets fysiske og mentale forutsetninger og det miljøet det vokser opp i. Dette synet på barnet danner grunnlaget for et helhetlig læringssyn der omsorg og lek, læring og danning sees i sammenheng, og der samspillet med andre mennesker betraktes som avgjørende for utvikling og læring. Rammeplanen for barnehager beskriver hvordan barnet skal utvikle grunnleggende og relevant kunnskap, innsikt og ferdigheter «gjennom dagliglivets hendelser i samvær, lek og strukturerte aktiviteter.»² Slik skal barnehagen bidra til å bygge sosial og språklig kompetanse i sine små brukere.

Det er i norsk offentlig debatt økende oppmerksomhet om barnehagens bidrag til barns språkutvikling. Dette er det flere grunner til. En åpenbar grunn er at ni av ti norske barn i alderen ett til fem år nå går i barnehage.³ Dette har bidratt til at den generelle oppmerksomheten om barnehagens rolle i samfunnet har økt. En annen grunn er at resultatene norske skoleelever oppnår på nasjonale prøver i norskfaget, avdekker prestasjoner som varierer systematisk med sosial bakgrunn og innvandrerbakgrunn. De som har foreldre med kort utdanning og innvandrerbakgrunn, oppnår i snitt dårligere resultater.⁴ Dessuten vies det jevnlig oppmerksomhet at Norge ikke hevder seg helt i toppen i internasjonale sammenligninger av skolerresultater. En tredje grunn er at mange flerspråklige barn ikke kan norsk godt nok når de stiller til skolestart, noe som er en stor utfordring for barna det gjelder, og for skoleverket.

Forskningsbidrag synliggjør at deltakelse i barnehage potensielt kan ha stor betydning for seinere læring. Det er stor variasjon i hvor gode leseferdigheter ungdom har,

¹ Meld. St. 24 (2012-2013) Framtidens barnehage, s. 10.

² «Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver», s. 17.

³ «Barnehager, 2012, endelige tall», SSB, publisert 17. juni 2013.

⁴ «Nasjonale prøver 2013», SSB, publisert 6. februar 2014.

men det er betydelig stabilitet hos den enkelte når tidlige utviklingsfaser sammenlignes med seinere. Barn som har lite vokabular ved skolestart, har det også med stor sannsynlighet ved avslutningen av sin skolegang (Aukrust 2005, s. 45). Førskoletiden er med andre ord svært sentral ikke bare i seg selv, men også for seinere læring. Internasjonal forskning som har fulgt grupper av barn over tid, viser at barn som kommer fra hjem med lite språklige ressurser, likevel kan utvikle et godt språk dersom de har et stimulerende språkmiljø i barnehagen (Aukrust 2005, s. 36). Videre har forskning i norsk kontekst vist at barn som går i barnehage, har lavere sannsynlighet for å ha forsinket språkutvikling ved tre års alder (Lekhal mfl. 2010), og at det synes å være en sammenheng mellom antall år i barnehage og språkforståelse ved fire års alder for gutter (Zachrisson 2014).

Forskningsresultater viser altså at barnehager med språkmiljøer av *god kvalitet* kan ha en avgjørende betydning for barns språk. De ansatte i barnehagene – deres personlige og faglige kompetanse – spiller en stor rolle for slik kvalitet. Denne rapporten retter oppmerksomheten mot de ansatte i barnehagene, de som hver dag jobber med å ivareta omsorg, lek, danning og læring. Den overordnede problemstillingen som utforskes og diskuteres, er hvordan de barnehageansattes kompetanse om barns språkutvikling kan styrkes. Dette har vi undersøkt ved å høre med de barnehageansatte selv. Hva sier de om *hva* de vil lære mer om, og om *hvordan* de helst vil lære mer?

Dette er vanskelige spørsmål å besvare uten først å avklare hva som er målet med barnehagens arbeid med språk – hva som er suksesskriteriet. Myndighetenes mål for barnehagene er nedfelt i lov om barnehager, i «Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver» og i politiske dokumenter som den siste stortingsmeldingen (Meld. St. 24 (2012-2013) Framtidens barnehage). Men vi har også på dette punktet ønsket å høre de ansattes mening og har stilt spørsmålet: Hva opplever de at barnehagen særlig skal bidra med for å etablere gode språkmiljøer og språkutvikling, og hva opplever de at er suksesskriterier?

Vi lar myndighetenes kvalitetsmål og betraktninger møte de ansattes. Hvordan håndterer de ansatte for eksempel at barnehager har gått fra å være et selektivt gode for de få, til å omfatte bredden i barnebefolkningen (jf. Ellingsæter & Gulbrandsen 2003)? I barnehagen er det barn som på ulike måter strever med språktilegnelse, og det er barn som ikke snakker norsk når de ankommer i en alder av fire eller fem år. Hva krever dette av personalet, hvordan håndterer de språkarbeidet i det daglige – og hvis de altså får ønske seg det – hva slags kompetanseheving vil de ha? Hva vil de lære, og hvordan? Er det særskilte tema de mener at de kan for lite om? Er kurs utbytterikt, eller er veiledning underveis i arbeidsdagen kanskje bedre? Hvordan fungerer hefter og bøker utarbeidet av myndighetene, som *Språk – mye mer enn bare prat*, et veiledningshefte som Utdanningsdirektoratet har utviklet om arbeid med språk?⁵

⁵ Se <http://www.udir.no/Barnehage/Pedagogikk/Veiledere/sprakveileder/>

Barnehager er pedagogiske institusjoner, og de er som alle pedagogiske institusjoner avhengige av personlig og faglig dyktige ansatte (jf. Ellingsæter & Gulbrandsen 2012). Da er selvfølgelig de ansattes formelle utdanning viktig, men også hvordan kompetanse kan bygges og foredles videre i arbeidslivet. Barnehageloven stiller krav om forsvarlig pedagogisk og administrativ ledelse i norske barnehager: Daglig leder skal være førskolelærer eller ha annen utdanning som gir barnefaglig og pedagogisk kompetanse, mens pedagogisk leder må ha førskolelærerutdanning.⁶ De øvrige ansatte har ikke utdanningskrav nedfelt i lov, og det er en realitet at et stort antall ansatte har kort formell utdanning. De kan likevel ha betydelig realkompetanse opparbeidet gjennom mange år som barnehageansatte (se kapittel 2.1). Vi legger til grunn tilnærminger som er utviklet i tidligere forskning om voksnes læring. Hva skal for eksempel til for at det enkeltansatte lærer av nye ting kan deles med de øvrige ansatte, omsettes i praksis og slik bety en forskjell i barnehagehverdagen?

1.1 Oppdrag og tilnærminger

Utdanningsdirektoratet har vært oppdragsgiver for dette prosjektet. Bakgrunnen var en kartlegging som viser at barnehagens ansatte ønsker mer kompetanse om arbeid med språk i barnehagen (Gotvassli mfl. 2012). Utdanningsdirektoratet ønsket et grunnlag for å vurdere *hvordan* ansatte i barnehagene på best mulig måte kan støttes i arbeidet med språkmiljø og språkstøtte: Hva slags utfordringer har de ansatte med å tilrettelegge for og utvikle et godt språkmiljø for alle barn (herunder de flerspråklige), og hvilke utfordringer har de med å tilrettelegge for barn med behov for styrket språkinnsett? Viktige tema har vært hva slags støttemateriell og eventuelt andre tiltak som bør utvikles gitt disse utfordringene: Hvilke tema innenfor språk bør prioriteres, hva slags støttemateriell og eventuelt andre tiltak kan formidles til barnehageansatte på en god måte – herunder hvilken form bør materiell og tiltak ha? Utdanningsdirektoratet ønsket dybdekunnskap basert på metoder som intervjuer eller fokusgrupper med informanter ansatt på alle nivå i et variert utvalg barnehager.⁷

Med utgangspunkt i dette har vi søkt svar på følgende problemstillinger:

1. Hvordan forstår ulike typer barnehageansatte barns språktilegnelse og språkutvikling? Er det, slik de ser det, særskilte utfordringer knyttet til minoritetsspråklige, og hva består disse eventuelt særlig i?

⁶ Se lov om barnehager § 17 og § 18.

⁷ Se konkurransegrunnlag «Kartlegging av behov hos barnehageansatte knyttet til arbeid med språk i barnehagen». Utdanningsdirektoratet Sak 2013/5040.

2. Hva definerer ulike typer barnehageansatte som et «godt språkmiljø»?
3. Hvordan vurderer de selv egen kompetanse når det gjelder barns tilegnelse av språk og utvikling av et godt språkmiljø (egne styrker/svakheter)?
4. Hvordan samarbeider de ansatte i barnehagen om å utvikle et godt språkmiljø? Hvordan samarbeider de med personer og instanser utenfor barnehagen om dette (som skole, ambulerende pedagoger, foreldre, organisasjoner)?
5. Hva ønsker de barnehageansatte særlig å lære mer om når det gjelder arbeid med språk og språkmiljø? Hvordan vil de helst at kompetansehevingen organiseres og tilrettelegges for dem som arbeidstakere? Herunder: Hvilken form ønsker de at informasjon og kunnskap skal formidles i?

Disse spørsmålene kan summeres i følgende overordnede problemstilling: *På hvilke måter kan barnehageansattes kompetanse om arbeid med språk styrkes?*

Dette er et spørsmål vi i det følgende undersøker og drøfter ved å la myndighetenes mål og kvalitetsnormer for barnehagers arbeid generelt og for språk spesielt møte ansattes oppfatninger av dette arbeidet. På basis av dette undersøker og drøfter vi så hva de ansatte vil lære, og hvilke læringsformer de mener at vil fungere best. I disse diskusjonene vil begreper og tilnærminger utviklet i tidligere forskning om voksnes læring tas i bruk. Et sentralt spørsmål i slik forskning er hvordan ulike læringsformer kan gi resultater, både for den enkelte og for arbeidsplassen som sådan. Et annet er hvordan tidligere utdanning og formell kompetanse – den faglighet den enkelte besitter i utgangspunktet – har betydning for opplæring i arbeidslivet. I kapittel 2 presenterer vi sentrale begreper og tilnærminger når det gjelder kvalitet i barnehagen – herunder kvalitet i språkarbeidet, barnehagens faglige basis og voksnes læring.

Det empiriske materialet er frambrakt i hovedsak ved at ulike grupper av barnehageansatte er blitt samlet til samtaler og diskusjon i fokusgrupper ledet av en forsker. Vi har gjennomført slike fokusgruppesamtaler med separate grupper for henholdsvis barnehagestyrere, pedagogiske ledere og assistenter / barne- og ungdomsarbeidere.⁸ Barnehager betraktes gjerne som lite hierarkiske institusjoner, der de ansatte jobber sammen om oppgavene uavhengig av hva slags stilling de har. Samtidig er ulike stillinger tillagt ulike formelle krav, ulikt ansvar og ulike oppgaver (se for eksempel Nicolaisen mfl. 2012). Dette kan gi ulike ståsteder å vurdere dels egen kompetanse, dels barnehagens samlede kompetanse om språk fra, og det kan føre til ulike vurderinger av hvordan kompetanseheving og læring best kan legges opp. Vi ønsket derfor å høre de ulike ansattgruppene hver for seg. Vi har i tillegg søkt å rekruttere ulike ansattgrupper

⁸ I barnehager omfatter stillingsbetegnelsen «assistent» ofte både assistenter med og uten fagbrev. Vi har valgt å markere forskjellen i utdanningsbakgrunn innenfor stillingsbetegnelsen og referere til disse som henholdsvis assistenter, eller assistenter uten fagbrev, og barne- og ungdomsarbeidere eller fagarbeidere.

på tvers av barnehager. Dette har vi gjort for å løfte samtale og diskusjoner ut av den enkelte lokale barnehagekontekst. Fokusgrupper er supplert av enkeltintervjuer, noe som var nødvendig for å inkludere erfaringer med å jobbe i barnehager der det ikke bare jobbes med norsk, men også med samisk. Bakgrunnen for at vi gjorde en slik metodisk supplering, inngår i kapittel 3

1.2 Rapportens disposisjon

I kapittel 2 redegjør vi for sentrale begreper og tilnærminger til kvalitet i barnehagen, faglighet i barnehagen og voksnes læring. Begreper og tilnærminger legges til grunn for analyser og diskusjon av det empiriske materialet.

I kapittel 3 begrunner vi valg av metode, rekruttering av deltakere til fokusgrupper og intervjuer samt drøfter valgte metoder og datamaterialets kvalitet.

I kapittel 4 lar vi myndighetenes mål og kvalitetstilnærminger for barnehagers språkarbeid møte de ansattes oppfatning av hva som er kvalitet. Her presenterer og drøfter vi hvordan ulike ansattgrupper med basis i sin forståelse av mål for barnehagen vurderer egen kompetanse og hva de vil lære mer om. Dette drøftes så med utgangspunkt i begreper og tilnærminger utviklet i tidligere forskning om voksnes læring.

I kapittel 5 presenterer vi en oppsummerende og konkluderende diskusjon der siktemålet er å besvare problemstillingene redegjort for innledningsvis.

Kapittel 2 Faglighet, kvalitet og voksnes læring

Tre forhold er sentrale når problemstillingen er hvordan kompetansen til de ansatte i barnehagen kan heves. Det første forholdet er hva vi vet fra før om faglighet og kompetanse blant de ansatte i barnehagen, det andre er hvordan dette er knyttet til ulike tilnærminger til kvalitet i barnehagen, og det tredje er sentrale begreper om voksnes læring utviklet gjennom tidligere forskning.

I dette kapitlet redegjøres det for bakgrunn, begreper og tilnærminger som er sentrale for faglighet i barnehagen, kvalitet i barnehagen og voksnes læring. Dette er begreper og tilnærminger vi gjør bruk av i analyser av det empiriske materialet i kapittel 4 og i de konkluderende drøftingene i kapittel 5.

2.1 Faglighet og kompetanse i barnehagen

Historisk betraktet er barnehager en nokså ny tilvekst til den norske velferdsstaten. De er uløselig knyttet til at kvinner, også kvinner som var småbarnsmødre, fra siste halvdel av 1960-tallet i økende grad gikk ut i arbeidslivet. Dersom både mor og far skulle ha mulighet til å delta i yrkeslivet, måtte former for barnetilsyn skaffes. Private aktører var pådrivere i barnehagesektoren, kommunale aktører kom etter hvert mer med, likevel er fortsatt om lag halvparten av landets barnehager private. I 1975 vedtok Stortinget lov om barnehager⁹, fulgt av den første rammeplanen for barnehagenes innhold og oppgaver i 1996. Denne er seinere revidert i 2006, og det ble gjort mindre revideringer i 2011.

Norske barnehager har betydelig frihet til å gjøre lokale tilpasninger, både i innhold og metoder¹⁰, og det kan være nokså stor variasjon fra en barnehage til den neste. Men med «Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver» fikk barnehagene et politisk vedtatt forpliktende samfunnsmandat, der de tidligere – innenfor loven – hadde stått fritt til å velge innhold og arbeidsmåter i forståelse med barnas hjem. Førskolelærerne

⁹ St. meld. nr. 41 (2008-2009) Kvalitet i barnehagen.

¹⁰ Se «Rammeplan for barnehages innhold og oppgaver», s. 53.

ble den gangen i praksis betraktet som en garantist for kvaliteten i tilbudet.¹¹ Førskolelærere har helt fra starten av vært sentrale i utviklingen av det som i dag betegnes som et særtrekk ved norske barnehager, nemlig at omsorg, lek og læring skal gå hånd i hånd. Spørsmålet er ikke om barnehagen skal tilby omsorg og lek her og nå *eller* legge grunnlaget for framtidig skolegang. Den skal gjøre begge deler.¹²

Barnehagens historie går tilbake til de første barneasylene som ble etablert mot slutten av 1800-tallet for barn som hadde vanskelige oppvekstbetingelser, via folkebarnehager som gjennom 1920- og 30-tallet ble etablert basert på en pedagogisk tradisjon som vektla fri lek, til husmødrenes barnehager i førkrigstiden.¹³ Fra 1970-tallet og framover tok myndighetene i økende grad ansvar for barnehager både hva gjaldt finansiering og innhold, men barnehagene var likevel lenge et velferdsgode forbeholdt de få. 7 prosent av barn i førskolealder gikk i barnehage i 1975, dette økte til 19 prosent i 1980, 36 prosent i 1990 og 66 prosent i 2002.¹⁴ I dag er barnehager blitt et noe nær universelt velferdsgode, 90 prosent av førskolebarna i alderen ett til fem år går nå i barnehage. Økningen omfatter også flerspråklige barn, selv om det særlig blant de minste barna er en mindre andel med flerspråklig bakgrunn som går i barnehage, enn det er blant barn generelt.

Når nær sagt alle barn går i barnehage, øker også oppmerksomheten om barnehagens kvalitet som sosialt og språklig forberedende til det videre opplæringsløpet. Og slik førskolelærere¹⁵ lenge var en garantist for kvalitet i barnehagen, rettes oppmerksomheten også nå mot personalet – hvor mange de er, og hva de kan.

Personalets faglige, men også personlige kompetanse framheves som en viktig faktor for å sikre kvalitet i barnehagen generelt (NOU 2012: 1, kap. 8; St.meld. nr. 41 (2008-2009); Ellingsæter & Gulbrandsen 2007). Kvalitet i språkarbeidet må forstås som en del av dette. Lov om barnehager stiller krav om forsvarlig pedagogisk og administrativ ledelse i barnehagen. Styret og pedagogisk leder skal som hovedregel være førskolelærer/barnehagelærer. Forskrifter for hvor mange barn hver ansatt bør ha ansvar for, er også konsentrert om pedagoger.¹⁶ For øvrig skal bemanningen være «tilstrekkelig

¹¹ St. meld. nr. 41 (2008-2009) Kvalitet i barnehagen, s. 12–13.

¹² Se for eksempel St.meld. nr. 41 (2008-2009) Kvalitet i barnehagen, s. 13.

¹³ St.meld. nr. 41 (2008-2009) Kvalitet i barnehagen, s. 12–13.

¹⁴ Meld. St. 24 (2012-2013) Fremtidens barnehage; Kitterød & Bringedal 2012.

¹⁵ Det gis fra høsten 2013 studietilbud for barnehagelærere (et treårig studie på bachelornivå), vi har likevel i denne rapporten i hovedsak valgt å referere til førskolelærere, som fram til høsten 2013 var profesjonsbetegnelsen, dette fordi de aller fleste av deltakerne med pedagogisk utdanning i våre fokusgrupper har førskolelærerutdanning.

¹⁶ Meld. St. 24 (2012-2013) Fremtidens barnehage, s. 51.

til at personalet kan drive en tilfredsstillende pedagogisk virksomhet». ¹⁷ De øvrige ansatte i barnehagen – dem det er flest av, og som gjerne betegnes assistenter – stilles det ingen formelle kompetansekrav til. Men med etableringen av en fagutdanning i barne- og ungdomsarbeiderfag i 1994 er det blitt vanlig at barnehager etterspør og ansetter barne- og ungdomsarbeidere. En betydelig andel av de som jobber som assistenter i barnehage, har også etter hvert tatt fagbrev som barne- og ungdomsarbeidere. Det er vist at dette bidrar til å heve kvaliteten i barnehagen ved at det gir økt stabilitet blant de ansatte; en fagarbeider blir værende i jobben lenger. Det bidrar også til noe bedre lønns- og arbeidsbetingelser, og det øker den enkeltes trygghet i jobbutøvelsen. Samtidig synes det som om barne- og ungdomsarbeidere bare til en viss grad gis andre arbeidsoppgaver enn ufaglærte kolleger (Hagen & Nyen 2006; Gotvassli 2012, kap. 7; Aspøy mfl. 2013). Betegnelsen fagarbeider henviser til at yrkesutøveren er tilknyttet et faglig fellesskap basert på kollektive normer og reguleringer for hva det vil si å ha kvalitet i arbeidet. Den enkelte har altså en faglig tilknytning som kan gi en faglig identitet (Jørgensen 2009, s. 26). Hvordan dette forholder seg når det gjelder barne- og ungdomsarbeiderfaget, er imidlertid et mer åpent spørsmål (jf. Tønder 2013). Og hvordan det å være fagarbeider i praksis styrker fagligheten til den enkelte barnehageansatte, for eksempel i arbeidet med språk, er ikke kartlagt.

Det er en realitet at en stor andel av de 91 200 ansatte i barnehagene (2012) mangler barnefaglig utdanning, og at dette særlig gjelder assistentene. Mens ni av ti styrere og pedagogiske ledere har førskolelærerutdanning, er det kun om lag tre av ti av de øvrige ansatte som har pedagogisk eller barnefaglig utdanning. ¹⁸ En stor andel av disse vil likevel ha relevant realkompetanse opparbeidet gjennom flere år som ansatte i barnehager (Aspøy mfl. 2013).

Det har gjennom flere år vært en politisk målsetting å øke kompetansen blant barnehageansatte, også når det gjelder hvordan man kan utvikle gode språkmiljøer i barnehagene (se Meld. St. 24 (2012-2013)). Det er blant annet gjennomført en strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren som sådan (2007–2010) ¹⁹ og et kompetansetiltaksprosjekt i språkstimulering og flerkulturell pedagogikk for barnehageansatte (2007–2010). ²⁰ Disse nasjonale innsatsene kommer i tillegg til kompetansehevende tiltak i regi av kommunale og private barnehageeiere. Nye nasjonale innsatser på dette feltet er også på trappene.

¹⁷ Daglig leder (styrer) skal ha utdanning som førskolelærer eller annen høgscoleutdanning som gir barnefaglig og pedagogisk kompetanse. Pedagogiske ledere må også ha førskolelærerutdanning, eller annen treårig videregående utdanning på høgscolenivå med videreutdanning i barnehagepedagogikk. Kommunene kan imidlertid gi dispensasjon fra kravet. Barnehageloven §§ 17, 18.

¹⁸ «Barnehager, 2012, endelige tall», SSB.

¹⁹ Se evaluering foretatt av Asplan Viak og Fafo (2011).

²⁰ Se evaluering foretatt av Rambøll (2010).

2.2 Kvalitet i barnehagen

Barnehagers virksomhet forstås på den ene siden som fundamentert på lek og omsorg her og nå, på den andre siden som en viktig – om enn fortsatt frivillig – start på et videre utviklings- og opplæringsløp. Dette slås svært eksplisitt fast i den siste stortingsmeldingen om barnehager, slik: «Den gode barnehagen skal fylle mange roller. Foruten å være en fleksibel velferdsordning skal den også være en god barndomsarena og det første frivillige trinnet i utdanningen.»²¹ Grunnlaget er da *barnehagelovens formålsparagraf* (§ 1): «Barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek og fremme læring og dannelse som grunnlag for allsidig utvikling.»²²

Hvordan skal så barnehagen jobbe med barns språkutvikling? *Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver*²³ fungerer som forskrift til barnehageloven og gir retningslinjer for barnehagens verdigrunnlag, innhold og oppgaver. Planen utdyper blant annet hvordan det skal arbeides med språklig kompetanse. Her benyttes formuleringer som at barnehagen må «sørge for at alle barn får varierte og positive erfaringer med å bruke språket som kommunikasjonsmiddel, som redskap for tenkning og som uttrykk for egne tanker og følelser.»²⁴ *Kommunikasjon, språk og tekst* er ett av til sammen sju ulike fagområder barnehagene, ifølge rammeplanen, skal arbeide med. Dette er også det fagområdet i rammeplanen det har vist seg at barnehagene jobber mest med, nær 80 prosent «arbeider ganske mye» med kommunikasjon, språk og tekst. Og andelen har økt fra 50 prosent i 2002 (Gulbrandsen & Eliassen 2012, s. 52).

Barnehageloven fastslår også at kommunene har ansvaret for at barnehagetilbudet til samiske barn i samiske distrikt bygger på samisk språk og kultur. I øvrige kommuner skal også forholdene legges til rette for at samiske barn kan sikre og utvikle sitt språk og sin kultur.²⁵

Hva skal så til for at barnehagetilbudet skal være av god kvalitet?

Nasjonale mål for barnehagens virksomhet knyttes særlig til begrepet *prosesskvalitet*. Relasjonen mellom barn og voksne står da sentralt, altså hvorvidt de voksne i barnehagen legger til rette for barns medvirkning, ser, forstår og tar hensyn til barnet og slik bidrar til trygghet, omsorg, lek, dannelse og læring. Kvalitet i relasjoner kan opplagt ha

²¹ Meld. St. 24 (2012-2013) Framtidens barnehager, s. 9.

²² Den første barnehageloven ble lansert i Ot.prp. nr. 23 (1974-75). Det ble i stortingsbehandlingen bestemt at all pedagogisk tilrettelagt virksomhet for barn i førskolealder skulle kalles barnehage (St.meld. nr. 41 (2008-2009) Kvalitet i barnehagen).

²³ Den første rammeplanen for barnehagen ble innført i 1996, denne er seinere revidert i 2006 med enkelte nye endringer i 2011. <http://www.udir.no/Barnehage/Rammeplan/>.

²⁴ Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, s. 35.

²⁵ Lov om barnehager § 8.

sammenheng med den enkelte ansattes kompetanse. Ansattes kompetanse håndteres imidlertid først og fremst som et spørsmål om *strukturkvalitet*, det vil si forhold som etablerer rammer for arbeidet med prosesskvalitet. Andre slike forhold er for eksempel størrelsen på barnegruppene, antallet ansatte og offentlige bevilgninger.²⁶ Barnehagens arbeid med språk og sosiale ferdigheter knyttes også til en tredje kvalitetsdimensjon: *resultatkvalitet* (Gulbrandsen & Eliassen 2013, s. 15). Dette skjer for eksempel ved at barnehagens språkarbeid knyttes til mål i integreringspolitikk og skolepolitikk om at barn skal beherske opplæringspråket ved skolestart.²⁷ Diskusjoner om bruk av kartleggingsverktøy i barnehagene for å få kunnskap om enkeltbarns språkutvikling²⁸ adresserer også forholdet mellom prosesskvalitet og resultatkvalitet. I slik kartlegging observeres barna med tanke på hva de forventes å beherske på ulike alderstrinn, det vil si med en type resultatkrav i mente.

Det er et viktig spørsmål hvordan ulike kvalitetsdimensjoner kan ha betydning for barnehagens arbeid med språk. Spørsmålet tas også opp i dette prosjektet fordi den enkelte ansattes forståelse av kvalitet kan påvirke hva de vektlegger som viktig i barnehagens språkarbeid, og hvordan de vurderer egen kompetanse opp mot kvalitetsmål.

Forskningsbidrag gir grunnlag for å si at barn som i førskolealder får tilstrekkelig stimulering og utviklingsstøtte til å utvikle et godt talespråk, vil komme inn i læringsforløp som understøtter læring seinere i livet (Aukrust 2005, s. 32). Et godt språk er da dels et spørsmål om syntaktisk kunnskap (setningsoppbygning), dels et spørsmål om å kunne lage fortellinger, utvikle forklaringer og bidra med definisjoner. Samtidig er det også et spørsmål om vokabular i bredde og dybde – evne til å selv benytte og forstå andres bruk av ord og begreper. Barn som har et slik godt språk ved skolestart, har altså et bedre grunnlag for videre læring enn de som ikke har det. Språk ved skolestart er dels et spørsmål om hjemmet, dels om barnehagen. I hjemmet er å lese bøker med foreldre, oppøve før-lese-ferdigheter og foreldrenes vokabular i samtaler med barnet av betydning for barnets språk. I barnehagen er det de ansattes vokabular i samtaler med barnegruppen og at barna inviteres til kognitivt utviklende samtaler som er av betydning.

Forskning viser – på gruppenivå – at barn som får få språklige utfordringer hjemme (lite bøker, få samtaler), likevel kan utvikle godt språk hvis de har et stimulerende språkmiljø i barnehagen. I tillegg viser forskningsbidrag at utvikling av motivasjon til seinere lesing og læring påvirkes av kvaliteten i relasjonene. Voksne som er oppmuntrende og oppmerksomme i relasjoner til barna, korrelerer med høyere motivasjon for lesing og læring hos barna seinere. Det vi vet om betydningen et godt talespråk ved skolestart

²⁶ Se Meld. St. 24 (2012-2013) Framtidens barnehage, s. 18–23; Gulbrandsen & Eliassen 2013, s. 14–20.

²⁷ Se for eksempel St.meld. nr. 41 (2008-2009) Kvalitet i barnehagen, s. 67 og Meld. St. 6 (2012-2013) En helhetlig integreringspolitikk, s. 52.

²⁸ Se for eksempel <http://www.nrk.no/norge/advarer-mot-spraktest-av-smabarn-1.11530365>.

har for seinere læring, tilsier at flerspråklige barn bør lære å lese på førstespråket sitt, og hvis ikke det er mulig, er det avgjørende å utvikle et talespråk på opplæringspråket før det går i gang med lesing. Det å utvikle et godt talespråk på norsk er ekstra viktig for minoritetsspråklige barn som skal lære seg å lese på norsk (Aukrust 2005).

Forsøk som er gjort på å måle resultat – eller effekt – av å gå i barnehage for barns språkutvikling, har vist at dette synes å ha positiv effekt både for barn generelt og for flerspråklige barn spesielt. Det er for eksempel påvist at sein språkutvikling er mindre vanlig blant barn som går i barnehage (Lekhal mfl. 2010). En undersøkelse av effekten av gratis kjernetid (20 timer gratis barnehage i uka) i enkelte bydeler i Oslo viser at bydeler som har dette tilbudet, får bedre resultater i norsk og i matte på nasjonale prøver blant flerspråklige elever enn bydeler som ikke har kjernetidstilbud (Drange 2013).

2.3 Lærende ansatte, lærende barnehager

Kompetansen og fagligheten til de ansatte i barnehagene er dels et spørsmål om den formelle utdanning de har med seg inn i jobben, men i like stor grad hvordan de gis mulighet til å lære og til å utvikle seg underveis. Da har det stor betydning hvordan det på ulike måter legges til rette for læring i og i tilknytning til jobben.

Dersom kompetanseøkning hos den enkelte skal gi kvalitetsøkning i barnehagen som sådan, er det videre sentralt om og hvordan denne nye kompetansen tas i bruk i den enkelte barnehage, altså hvorvidt det eksisterer en læringskultur som legger til rette for å dele og omsette ny kompetanse til ny praksis (Dæhlen & Nyen 2009; Lysø 2010; Kvalsund 2011). Det kan sies slik: En lærende organisasjon, *en lærende barnehage*, evner å omsette lærende ansatte til en ressurs for hele barnehagens virksomhet.

Hvorvidt man lykkes med dette, kan undersøkes dels som et spørsmål om hvilke forutsetninger den enkelte ansatte har for videre læring, dels som et spørsmål om hvilke form læringen har (hva som er mest effektivt), og dels som et spørsmål om hva som skal til for at den enkelte læring blir til gagn for hele virksomheten.

Forutsetninger som påvirker den enkelte ansattes motivasjon, evner og muligheter for å kunne delta, kan være på ulike nivå. Betingelser på *individnivå* kan for eksempel være hvordan tidligere erfaringer fra utdanningssystemet gir motivasjon til å delta i læring knyttet til arbeidet. Betingelser på *organisasjonsnivå* kan være om og hvordan arbeidsplassen legger til rette for læringsdeltakelse, og hvem den legger til rette for. Tidligere forskning har for eksempel vist at de som allerede har formell utdanning, oftere blir prioritert for læringstiltak enn de som ikke har formell utdanning (Aspøy & Tønder 2012). Betingelser på *samfunnsnivå* kan for eksempel være hvilke rettigheter og muligheter som finnes til å gjennomføre grunnskole og videregående skole som

voksen, samt lovfestede rettigheter knyttet til arbeidsplasslæring, som rett til permisjon for å ta videre utdanning.

Dersom forutsetningene for at den enkelte ansatte skal engasjere seg i videre læring, er på plass, kan slik læring ha ulike *former*. Det skilles gjerne mellom formell læring, ikke-formell læring og uformell læring. Med *formell læring* menes den læringen som foregår i det formelle utdanningssystemet, men også videreutdanning av arbeidstakere. Med *ikke-formell læring* menes organiserte læringsformer som ikke gir formell kompetanse. I denne rapporten reserverer vi begrepet for kursdeltakelse. *Uformell læring* er læring som foregår i det daglige arbeidet, denne kan være spontan, knyttet til alt man lærer når man utfører vanlige arbeidsoppgaver, og den kan være organisert som veiledning, refleksjonsgrupper og/eller hospitering. I denne rapporten vil vi betrakte veiledning som uformell læring.

Endelig er det også et spørsmål hvordan kompetanse den enkelte har ervervet, tas i bruk på arbeidsplassen – altså hva som er *utbyttet* av læringsinnsatsen. Et viktig poeng er at ledere og kursdeltakere ofte vurderer opplæringens utbytte ulikt (Danielsen & Pettersen 2008). Utbyttet av den enkeltes læringsinnsats kan være *kognitive og personlige endringer* for den enkelte, som økt mestringstro, trygghet på egen kunnskap og økt tålmodighet. Men det kan altså også være *endringer i individuell jobbutøvelse* i form av utviklet kunnskap og forståelse som skaper bedre håndtering av arbeidet og gir et videre perspektiv, og *strukturelle endringer* som innebærer at endringer på individnivå forplanter seg og spres i organisasjonen. En slik overføring er betinget av at læringen kobles til den organisatoriske praksisen den skal anvendes i, og at kunnskapen deles. Men overgang fra utbytte kun for den enkelte til utbytte for arbeidsplassen kan også skje indirekte, uten noe ekstra tilrettelegging på arbeidsplassen, ved at den enkelte ansatte blir tryggere i arbeidet sitt. En undersøkelse om kompetanseutvikling i kommunale barnehager viste for eksempel at assistenter uten fagbrev fikk mer tillit til egen kunnskap etter å ha fått fagbrev i barne- og ungdomsarbeid – noe som gjorde at de ble tryggere i kommunikasjonen med foreldre (Aspøy mfl. 2013).

I flere studier kobles sammenhengen mellom læringsform og utbytte. Enkelte studier finner at uformell læring gir langt større utbytte, både for den enkeltes jobbutøvelse og for arbeidsplassen som helhet, enn ikke-formell læring som kursdeltakelse. Samtidig viser andre studier at ikke-formell læring som kurs kan fungere som et springbrett for videre læring gjennom arbeidet. Dette forutsetter imidlertid en organisatorisk tilrettelegging for at de ansatte kan nyttiggjøre seg det de har lært på arbeidsplassen (Eidskrem 2007).

Kapittel 3 Undersøkelsesopplegget

3.1 Metode

Målet var å få ansatte i barnehager i tale om hvordan de selv tenker omkring egen kompetanse når det gjelder å utvikle et godt språkmiljø i barnehagen og bidra til barns språkutvikling. Hva de vil lære mer om, og hvordan? Problemstillingene er redegjort for i innledningskapitlet. Dette er problemstillinger som best lar seg besvare og utforske ved hjelp av et kvalitativt forskningsdesign som gir individer mulighet til å resonnerer, reflektere og – tenkte vi – diskutere med andre barnehageansatte. Derfor har vi gjennomført såkalte *fokusgruppesamtaler*, det vil si gruppesamtaler vi som forskere har invitert til og ledet ved hjelp av forberedte spørsmål.

Et av de mest sentrale målene med fokusgruppeintervjuer er å få fram et mangfold av synspunkter, vurderinger og kreative assosiasjoner om bestemte, forholdsvis avgrensede tema. Det som er spesielt ved intervjuing av grupper sammenlignet med å intervju enkeltpersoner, er at forskeren kan utnytte dynamikken i samtalene gruppe-medlemmene imellom (Grønmo 2004, s. 159–161). Selv om slike fokusgrupper ledes av forskere, vil gruppesamtalene ha sin egen dynamikk der det kan variere noe, avhengig av sammensetningen i gruppen, hva man særlig konsentrerer oppmerksomheten om. Denne dynamikken bidrar også til at innfallsvinkler og tema som i utgangspunkt ikke sto sentralt på forskernes dagsorden, kan bringes opp. Fokusgrupper er slik sett en moderert og regulert diskusjonsgruppe, noe som åpner for at det kan skje både nyanseringer og nyskapninger i gruppen (Nøtnæs 2001). Dette vurderte vi – ved prosjektets start – som nyttig ettersom vi ønsket at ansatte skulle reflektere over ikke bare hvordan de selv best lærer, men også over hvordan kompetansen i barnehagene kan heves når det gjelder språk, herunder også hva som ansees som viktig å få til gjennom barnehagens språkarbeid, hva som er et mål på suksess.

For at det skal oppstå en dynamikk i fokusgruppeintervjuer, må gruppen ha en passende størrelse, vanligvis fem til ti personer. Gruppens sammensetning må videre være slik at gruppe-medlemmene kommuniserer godt med hverandre, at alle medlemmene er aktive. Den som leder samtalen, skal balansere mellom å være åpen for ulike innspill fra medlemmene og til å styre samtalen i gruppen som helhet (Grønmo 2004, s. 159–161).

3.2 Utvalg og arbeid med innsamling av data

Vi har valgt å gjennomføre fokusgruppesamtaler for de ulike ansattgruppene i barnehager separat. Det vil si gruppesamtaler hver for seg for henholdsvis styrere, pedagogiske ledere og assistenter / barne- og ungdomsarbeidere. Barnehager omtales gjerne som lite hierarkiske organisasjoner, basert på at de ansatte arbeider sammen om oppgavene. Men de ulike ansattgruppene har likevel ulik formell utdanning, ulikt ansvar og i noen grad ulike oppgaver:²⁹

- Styrer leder barnehagens – i enkelte tilfeller flere barnehagers – samlede virksomhet. Barnehageloven fastsetter at styrer skal ha utdanning som førskolelærer/ barnehagelærer eller tilsvarende. Mange har også tilleggsutdanninger, blant annet som et resultat av at det som del av kompetansheving blant barnehageansatte er gjennomført lederutdanning for styrere.
- Pedagogisk leder (ped.leder) er leder for en avdeling, eventuelt ansvarlig for en base, i barnehagen. Hun eller han har det daglige pedagogiske oppfølgingsansvaret for barna, ansvar for kontakt med foreldre og for å følge opp «sine» medansatte. Barnehageloven setter krav om at pedagogiske ledere skal ha utdanning som førskole-/barnehagelærer, og ni av ti pedagogiske ledere i norske barnehager er førskolelærere.³⁰ Enkelte barnehager har flere førskolelærere ansatt på samme avdeling, disse vil da ha samme utdanning som sin nærmeste leder, men som regel ikke være tillagt det samme lederansvaret. Pedagogene arbeider på avdelingene/basene i barnehagen sammen med fagarbeidere og assistenter og gjør dermed mange av de samme oppgavene som disse, det gjelder også praktiske gjøremål gjennom dagen som forberedelse til mat, bleieskift og påkledning.
- Barne- og ungdomsarbeidere (fagarbeidere) og assistenter arbeider tett med barna gjennom dagen, de har ansvar for å følge opp pedagogiske opplegg og for å bidra i alle dagens gjøremål, herunder også de praktiske. De er gjerne i kontakt med foreldre i forbindelse med levering og henting av barn. Fagarbeidere har tatt fagbrev som barne- og ungdomsarbeidere, enten gjennom yrkesfag i videregående skole eller som voksne. Til assistentstillinger er det ikke krav om fagutdanning, men enkelte kommuner stiller krav om å ha bestått en formell norskprøve.

De barnehageansattes stillinger er altså tillagt ulikt ansvar, noe som har betydning når språkkompetanse er tema. Mens assistenter og fagarbeidere først og fremst har ansvar for egen kompetanse og egen læring, har pedagogisk leder i tillegg til ansvar for egen

²⁹ Beskrivelsen av ansattgruppenes oppgaver er i hovedsak basert på Nicolaisen, Seip og Jordfald (2012): *Tidstyver i barnehagen*. Fafo-rapport 2012:01.

³⁰ «Barnehager, 2012, endelige tall» SSB, publisert 17. juni 2013.

læring gjerne ansvar for veiledning og oppfølging av øvrige ansatte i det daglige arbeidet. Dette kan også innebære å oppmuntre til videre- og etterutdanning. Styrer har på sin side ansvaret for at barnehagens samlede kompetanse møter krav og behov.

De ansatte har også ulik faglig ballast i form av formell utdanning: førskolelærere (fra 2013 barnehagelærere) med sin profesjonsbaserte høgskoleutdanning, fagarbeidere med sin yrkesutdanning. En relativt stor andel av assistentene har grunnskole eller andre typer videregående utdanning som sin høyeste formelle utdanning.³¹ Tidligere undersøkelser viser også at de som har minst formell utdanning fra før, i snitt mottar færre tilbud om kurs, etter- og videreutdanning enn det øvrige ansatte gjør (se bl.a. Nyen 2005; Bråthen mfl. 2006; Dæhlen & Nyen 2009).

Deltakere til fokusgrupper er rekruttert i fire ulike kommuner og i hovedsak fra flere ulike barnehager i hver av disse kommunene. Kommunene det er snakk om har ulike geografisk tilhørighet og ulike befolkningssammensetning med hensyn til andel med innvandrerbakgrunn, en ligger innenfor det samiske språkområdet. Hovedpoenget har imidlertid ikke vært å sammenligne kommuner, men om de ulike ansattgruppene har ulike tilnærminger til egen og andres læring om språk, ulike forståelser av språkutviklingsarbeid og hva det vil si å etablere et godt språkmiljø. Når vi ønsket deltakere fra ulike barnehager, var det heller ikke for å sammenligne barnehager, men for å legge grunnlaget for en mer generalisert tilnærming til spørsmålene som skulle diskuteres. De barnehageansatte som har deltatt i fokusgrupper, er rekruttert fra både private og offentlige barnehager, fra avdelingsbarnehager, men også fra barnehager med andre typer organisering, fra barnehager med stor andel flerspråklige barn (enkelte steder 10–15 ulike språkgrupper) og fra barnehager som knapt har noen flerspråklige barn, fra relativt små barnehager (en avdeling) og fra barnehager med mer enn hundre barn.

Det metodiske designet der fokusgrupper skulle bestå av ulike kategorier ansatte, fortrinnsvis rekruttert fra ulike barnehager innenfor en kommune, gjorde det krevende å koordinere og organisere datainnsamlingen. Vi kunne ikke forvente eller forlange at barnehageansatte var villige til å stille opp i fritiden, derfor måtte intervjuene skje i deres arbeidstid. Dette antok vi at ville være krevende å koordinere om vi henvendte oss til en og en barnehage. Vi søkte derfor bistand hos ansvarlige for barnehager i administrasjonene i flere kommuner. Vi presenterte prosjektet og fortalte at vi gjerne ville få til tre fokusgrupper med henholdsvis styrere, pedagogiske ledere og assistenter / barne- og ungdomsarbeidere, og at vi ønsket disse rekruttert fra barnehager i kommunen som skilte seg fra hverandre både i eierskap, størrelse, organisering og sammensetning av barnegruppen. Hadde de mulighet til å – med sin lokalkunnskap – rekruttere til og koordinere slike grupper? Vi ble gjennomgående møtt med mye velvilje, men det var ikke alle vi henvendte oss til, som maktet å finne dager og tidspunkter

³¹ «Barnehager 2012. Endelige tall.» SSB. Publisert 17. juni 2013.

som passet, eller hvis de fastsatte et tidspunkt, klarte å rekruttere et tilstrekkelig antall deltakere. Dette medførte betydelige forsinkelser i datainnsamlingen i forhold til de opprinnelige planene. Vi klarte imidlertid etter hvert å komme i kontakt med kommuner som lyktes godt både med rekruttering og koordinering.

Det er gjennomført til sammen elleve fokusgruppesamtaler – fire med fagarbeidere og assistenter, fire med pedagogiske ledere og førskolelærere (i en av disse deltok også en styrer) og tre med styrere. Til sammen har om lag 50 barnehageansatte deltatt i fokusgruppesamtaler. Dette er i hovedsak kvinner, men også en del menn og først og fremst ansatte med majoritetsbakgrunn – men også ansatte som er flerspråklige. Alle deltakere er anonymisert, og vi oppgir av hensyn til anonymiteten heller ikke hvilke kommuner vi har gjennomført fokusgruppesamtaler i. Vi er to forskere som har gjennomført fokusgruppesamtalene, i hovedsak hver for oss. To av fokusgruppesamtalene gjennomførte vi sammen. Hver samtale har hatt en tidsramme på en time. Dette var en tidsramme vi etablerte for å ha mulighet til å rekruttere ansatte i arbeidstiden deres.

Det er gjort lydopptak av fokusgruppesamtalene som seinere er transkribert og/eller referert fra. Dette skriftlige materialet har så dannet basis for analyser.

Vi har valgt å supplere fokusgruppene med *enkeltintervjuer* med barnehageansatte i en kommune innenfor det samiske språkområdet. Vi arbeidet lenge med å få til fokusgrupper også her, men dette viste seg umulig å få til innenfor tidsrammene for prosjektet. Vi valgte da å supplere datainnsamlingen med intervjuer, dette fordi vi ønsket å inkludere erfaringer fra ansatte som i tillegg til å forholde seg til norskspråklige og flerspråklige barn arbeider i kommuner som skal ha barnehagetilbud som «bygger på samisk språk og kultur».³² Intervjuene er gjort over telefon med to styrere, to pedagogiske ledere og to assistenter fra to ulike barnehager samt med en pedagog på et samisk språksenter som arbeider med å formidle sin kunnskap om samisk språk og kultur i barnehagene. Det vises til data fra dette intervjumaterialet underveis i kapittel 4 og i kapittel 5. En viktig metodisk konklusjon fra våre intervjuer er at vi fikk en viss innsikt i hvordan det er å arbeide med språk i disse barnehagene. Erfaringer og ønsker om kompetanseheving hadde tydelige likhetstrekk med det vi fant blant ansatte rekruttert fra de øvrige barnehagene, samtidig hadde disse ansatte utfordringer som skilte seg fra de øvrige barnehageansattes. Vi kan imidlertid ikke, basert på våre intervjuer, gå i dybden når det gjelder en del særskilte utfordringer som finnes knyttet til språk i barnehager innenfor det samiske språkområdet, til det er vårt materiale for avgrenset til en bestemt lokal kontekst. Bredere innsikt i utfordringer knyttet til språkarbeid i barnehager innenfor det samiske språkområdet krever at barnehageansatte fra flere steder innenfor språkområdet inkluderes, noe som gikk ut over rammene for dette prosjektet.

³² Lov om barnehager § 8, punkt 12a.

3.3 Kvaliteten i datamaterialet

Datakvalitet handler på den ene siden om datamaterialets pålitelighet. Dersom resultatene skyldes spesielle trekk ved datamaterialet, gir dette et dårlig grunnlag for ny kunnskap om hvordan barnehageansatte best kan utvikle sin kompetanse knyttet til barns språkutvikling. Kvalitet i datamaterialet handler også om hvorvidt undersøkelsesopplegget og datainnsamlingen gir resultater som er relevante for problemstillingen.

Vår undersøkelse er basert på hvordan et utvalg ansatte selv gir uttrykk for at de forstår barnehagens mål, og hva slags forventninger som rettes mot dem når temaet er språkmiljø og språkutvikling. Dette er subjektive oppfatninger som, vil vi argumentere for, har betydelig relevans for hvordan kompetansen til barnehageansattes språkompetanse kan styrkes. Det er innenfor barnehagesektoren betydelig rom for lokale tilpasninger av virksomheten. Barnehageeiere har muligheter til å gjøre slike tilpasninger, for eksempel ved at private eiere gjør bruk av særskilte pedagogiske tilnærminger, eller ved at kommuner gjennomfører særskilte kompetansetiltak rettet mot «sine» barnehageansatte. Men barnehager kan også skille seg fra hverandre som et resultat av beslutninger og tiltak satt inn av styret og styrer i den enkelte barnehage. Derfor er det viktig hvordan de som befinner seg innenfor slike lokale barnehagekontekster, vurderer behov for kompetanseløft og hvordan dette mest effektivt kan skje, og om det er mulig å identifisere noen felles tendenser i disse vurderingene. Dessuten tegner de barnehageansattes oppfatninger et situasjonsbilde av betingelser for språkarbeid i lokale barnehagekontekster akkurat nå.

Det de ansatte i våre fokusgrupper og intervjuer sier, kan ikke generaliseres til barnehageansatte og barnehager som sådan. Samtidig er det – som vi skal se i kapittel 4 – enkelte svært tydelige tendenser i materialet. Dette styrker en antakelse om at de subjektive oppfatningene vi har samlet inn og systematisert i analyser, ikke bare er gjeldende for vårt utvalg, men vil kunne gjenfinnes også blant andre barnehageansatte.

Måten vi har rekruttert deltakere, kan ha gitt noen skjevheter i utvalget. Vi har bedt ansvarlige i kommuneadministrasjoner om å henvende seg til barnehager lokalt (private og kommunale) og be styrer i disse om å være med selv samt rekruttere en pedagogisk leder og en assistent/fagarbeider fra «sin» barnehage. Dette ble, som tidligere redegjort for, i enkelte kommuner forstått som en krevende oppgave. Vi har derfor antakelig i hovedsak snakket med ansatte fra kommuner som prioriterer å jobbe med språk i barnehagen (og som derfor prioriterte å få til fokusgrupper), fra barnehager som prioriterer språkarbeid (og som derfor var villige til å avse ansatte til fokusgrupper i arbeidstiden), og med ansatte som er opptatt av språk og språkutvikling (som derfor ønsket å være med). Samtidig hadde det antakelig, uansett hvordan vi hadde rekruttert, vært vanskelig å få med kommuner, barnehager og ansatte som ikke prioriterer språkarbeid særlig høyt – dette fordi deltakelse innebar at ansatte måtte stille opp til

en times samtale i løpet av arbeidsdagen uten at vi hadde mulighet til å kompensere barnehagene for dette.

Undersøkelsen ble høsten 2013 meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, som fant behandlingen av personopplysningene tilfredsstillende. De som har deltatt og vært del av intervjuer og samtaler, har blitt forelagt og tilsendt informasjonsskriv- og samtykkeerklæringer. Datamaterialet slettes ved prosjektets slutt.

Kapittel 4 Kvalitetsmål og ansattes ønsker om læring

Målet med å bygge kompetanse blant ansatte i arbeidslivet er nært knyttet til målene for virksomheten og hvordan disse er tenkt nådd, hva som er suksesskriterier. Formålet med virksomheten i norske barnehager er som redegjort for i kapittel 2, formelt slått fast i lov om barnehager og konkretisert i rammeplan. Barnehagen skal være en «pedagogisk virksomhet» kjennetegnet av å se de ulike målsettingene om omsorg og oppdragelse, lek, hverdagsaktiviteter og læring i sammenheng. Kvalitet er først og fremst et spørsmål om hvordan de ansatte klarer å få til alt dette i sine relasjoner til barna. Det er dermed et spørsmål om prosesskvalitet. Samtidig handler det om rammebetingelser – altså om strukturkvalitet. Kvalitet i barnehagen diskuteres også i noen sammenhenger som et spørsmål om resultatkvalitet.

I dette kapitlet lar vi de ansattes oppfatninger av målet for virksomheten og av kvalitet møte myndighetenes mål. Hva mener de ansatte at er det viktigste barnehagen kan bidra med for å bygge språkmiljøer og drive språkutvikling blant barn? Og – dernest – hva krever dette av dem? Hva slags kompetanse mangler, og hvordan kan den best skaffes?

Dette drøftes så mot funn i tidligere forskning om voksnes læring, herunder betingelser for at læring har betydning ikke bare for den enkelte, men også for arbeidsplassen som helhet. Avslutningsvis drøfter vi hvordan ulike ansattgrupper særlig vektlegger en bestemt rammebetingelse, en strukturell faktor med stor betydning for både ansatte og barns mulighet til å lære, nemlig betingelsen tid.

4.1 Kvalitet i relasjonene: å være en språklig rollemodell

Hva er, etter de ansattes mening, det viktigste barnehagen gjør for å bygge gode språkmiljøer og bidra til språkutvikling? Svaret kan oppsummeres kort og greit: at de ansatte bruker godt språk i alle sammenhenger i barnehagehverdagen. De ansatte skal, slik dette beskrives på tvers av ulike kategorier ansatte, være språklige rollemodeller som sørger for at språk er integrert i og gjennomsyrer alle aktiviteter på barnehagens program.

En barnehagedag har flere voksenstyrte og organiserte aktiviteter, som samlingsstunder og aktiviteter knyttet til rammeplanens sju ulike fagområder, herunder også språkgrupper der det jobbes målrettet med språk. Men store deler av barnehagedagen er preget av fri lek og av at barna velger mellom aktiviteter som å tegne, spille spill, perle, bygge med Lego osv. Til dette kommer alle praktiske gjøremål: måltider og forberedelse til måltider, bleieskift og sovestunder for de minste, påkledning før man går ut, og avkledning når man kommer inn – noe som tar tid når barna skal trenes i selv å ta av og på ulltøy, fleece, parkdress, votter, lue, sokker og støvler. Det er alle disse daglige aktivitetene og praktiske gjøremålene som framheves som viktigst i barnehagens språkarbeid, det er knyttet til disse det kan utvikles et godt språkmiljø. Og det er i slike gode språkmiljøer barna kan hjelpes til å få det som beskrives med ord som «rikt språk» og «godt språk».

Styrere, pedagogiske ledere, førskolelærere, fagarbeidere og assistenter understreker alle at det *alltid* skal snakkes – ved måltidene, i garderobene ved på- og avkledning, når det lekes, spilles spill, tegnes, bedrives formingsaktiviteter – og så videre. De ansatte skal, slik en uttrykker det, bidra til at barna «bader i språk». En styrer beskriver det allestedsnærværende språkarbeidet slik:

Det er hverdagen som betyr noe, det betyr ikke noe å ha fine språkgrupper innimellom hvis man ikke bruker språket i hverdagsaktivitetene. Det er det grunnleggende. At vi voksne alltid tenker på hvordan vi bruker språket, og at ungene er i et aktivt språkmiljø.

Og en pedagogisk leder sier det slik:

Ja, for språket det er jo der hele dagen. Det er sånn vi tenker òg. Om du er i garderoben eller på do eller spiser ... da skal man bruke språk.

Det er ikke et hvilket som helst snakk, som er målet. De voksne må, dersom praten skal virke språkutviklende, både ordlegge seg på bestemte måter og opptre på bestemte måter. Metoden oppsummeres slik av en assistent:

Du må komme i møte barnas behov og snakke med dem, benevne alt ... stor kloss, liten kloss, alt som skjer i hverdagen.

Ordene er altså viktige. En ansatt i barnehagen skal, understrekes det av de ansatte, «aldri si *den*». Alt skal benevnes med sitt rette begrep og gjerne beskrives i tillegg: Det heter kopp og bord og stol, gjerne «rød kopp», «lilla parkdress» og «rosa cherox». Det skal nyanseres og spesifiseres: Her er en «stol», men det finnes også «krakker», «puffer» og andre typer sittemøbler. Preposisjoner skal benyttes: Det heter «kan du sende meg kaviaren som ligger bak gulosten, og smøret som er i den grønne boksen», ikke «kan du sende meg den som ligger der borte». Slik det beskrives på tvers av ansattgruppene, handler kvalitet i språkarbeidet om at den voksne er bevisst og ikke

slurver med benevninger og begreper, farger, typer, preposisjoner, substantiver og verb, slik denne pedagogiske lederen eksemplifiserer:

Da jeg jobbet på småbarnsavdeling, oppdaga vi at det var et barn som ikke sa «kniv», men som sa «dele» når hun ville ha kniven. Fordi vi voksne alltid sa «skal vi dele for deg», men vi brukte jo aldri ordet «kniv». Man må være litt bevisst på sånne ting, at man navngir alt det dagligdagse.

Men så er det heller ikke tilstrekkelig å huske *at* det skal snakkes, og *hvordan* det skal snakkes. Understrekinger av hvor viktig det er *hva* man sier, følges gjerne av hvor viktig det er å opptre på riktig vis. Man skal *se* det enkelte barn, være «til stede», ha et imøtekommende kroppsspråk og få til samtaler med barna. De ansatte kan innlede til slike samtaler, men vel så viktig er det å være tydelig imøtekommende når et av barna tar initiativ til å fortelle noe eller spørre om noe. Da skal det ikke bare svares, man skal «undre seg» sammen med barnet for slik å benytte mulighetene til å ha det en pedagogisk leder kaller «språkutviklende samtaler».

Prinsippene om å se, benevne og samtale gjelder uavhengig av hvor store barna er. Flere understreker at det faktisk er vel så viktig å huske dette på småbarnsavdelinger, der barna ennå ikke har begynt å snakke noe særlig selv, som det er å huske det når man er med de store. Kommunikasjonen starter lenge før barnet den ansatte kommuniserer med, selv er i stand til å svare ved hjelp av språk.

Ansatte vektlegger også verktøy og hjelpemidler i det allmenne språkarbeidet. Dette er framfor alt bøker, det er rim, regler og sanger, bilder, film, ulike spill og konkrete som kan benyttes når eventyr og fortellinger formidles. Ord og begreper går, ved hjelp av slike konkrete gjenstander, fra å være abstrakte størrelser til å bli fysiske gjenstander det er mulig å få grep om for den som skal utvikle sitt vokabular. Flere, særlig blant styrere og pedagogiske ledere, vektlegger enkelte verktøy og hjelpemidler framfor andre – de har, slik en styrer uttrykker det, en «kjeppest», et foretrukket verktøy eller en favorittmetode i språkarbeidet. Dette kan være musikk eller rim og regler fordi det stimulerer språklig fantasi og rytme, det kan være bruk av bøker fordi det introduserer ord og begreper man ikke vanligvis bruker, eller det kan være drama fordi det bidrar til fortellerglede.

De voksenstyrte aktivitetene der det, ofte i mindre grupper, jobbes planlagt og målrettet med blant annet språk, framheves også som viktige. Dette kan være samlingsstunder, språkgrupper og aldersbestemte grupper, for eksempel for skolestartere. I dette arbeidet er det de pedagogiske lederne som lager opplegg og leder an, men også pedagogiske ledere er mer opptatt av å vektlegge det språkarbeidet som foregår underveis, enn av de relativt få timene med slike planlagte og systematiserte aktiviteter.

De barnehageansattes oppfatning av hva som gir kvalitet i språkarbeidet, er noe nær en gjengivelse av rammeplanens beskrivelse av hva arbeidet med fagområdet «kommunikasjon, språk og tekst» bør konsentrere seg om. Det er samtidig svar på

spørsmålet: Hva er et godt språkmiljø? Hvis de bare får til et aktivt språk integrert i all aktivitet, da har barnehagen et godt språkmiljø. Slik oppsummerte en gruppe med pedagogiske ledere en diskusjon om hvordan barnehagen bør jobbe med språk og hva som er et god språkmiljø:

Pedagogisk leder 1: Er det ikke det vi har pratet om nå?

Pedagogisk leder 2: Det er å prate med barna.

Pedagogisk leder 3: Å sette ord på alt man gjør.

Pedagogisk leder 4: At alle blir hørt og sett.

Pedagogisk leder 5: Å være bevisst på hvordan man snakker.

Pedagogisk leder 4: At de voksne er språklige modeller.

Pedagogisk leder 3: Rim og regler.

Pedagogisk leder 1: Og tid til å undre seg.

Denne omforente virkelighetsforståelsen av kvalitet i språkarbeidet gjenfinnes ikke kun hos de pedagogiske lederne, den er felles på tvers av ansattgrupper – også blant dem som jobber innenfor det samiske språkområdet. Den felles forståelsen av hva som er et godt språkmiljø, innebærer at alle de voksne på tvers av stillinger skal være involvert i språkarbeidet dagen igjennom. Kvalitet gjøres gjennomgående til et spørsmål om kvalitet i relasjonene, om den ansattes evne til å bruke språket og henvende seg på måter som inviterer til samtaler og fortellinger. Dette stiller store krav til den enkelte ansatte om nærvær og bevissthet, om å framstå og snakke på «riktige» måter dagen lang.

Hvorvidt de ansatte også i praksis, individuelt og i fellesskap er rollemodeller etter den oppskriften de beskriver i fokusgruppesamtaler og intervjuer, ligger utenfor rammen av denne studien å finne ut av. Vi har snakket med ansatte, ikke observert hvordan de opptrer i praksis. I en annen undersøkelse hvor det ved hjelp av observasjon er kartlagt hvordan i hovedsak førskolelærere kommuniserer i praksis, fant man at de snakker mye, men at barn gjerne blir stilt lukkede spørsmål, og at de i mindre grad inviteres til å si hva de tror og tenker, og til å snakke om følelser (Gjems 2011). Å vite hvordan man skal opptre, er ikke det samme som å makte å gjennomføre det i praksis.

Hva kan hindre den ansatte i å være bevisst sin oppgave som språklig rollemodell dagen igjennom? Ett slikt potensielt hinder er mangel på kompetanse, dette kommer vi tilbake til når det om litt skal handle om hva de ansatte vil lære, og hvordan, men det er også en annen faktor som vektlegges av de ansatte: tid. Også dette skal vi komme tilbake til. Først til det som kan karakteriseres som et brudd med den i hovedsak prosessorienterte tilnærmingen med vekt på språkarbeid i relasjoner dagen igjennom. Dette bruddet er knyttet til særlige utfordringer når språk er temaet: de barna som av ulike

grunner ikke helt får det til, de som – slik en fagarbeider beskriver det – for eksempel ikke kan si «r», som har «store hull» i vokabularet, eller som kommer til barnehagen i en alder av fem år uten å kunne ett eneste ord norsk.

4.2 Kvalitet i resultater: å lære barn språk

Enkelte barn sliter mer enn andre med språket. For disse inntreer en noe annen vurdering av hva som er målet for språkarbeidet, og dermed også for hva som er kvalitet. Målet – slik dette i hovedsak implisitt ligger innbakt i måten de ansatte snakker om dette – er mer resultatorientert for barna som strever, enn når det er snakk om det allmenne og prosessorienterte språkarbeidet: Den som ikke kan si «r», skal lære å si «r», den som ikke behersker språket på en forventet måte, skal lære seg dette, og den som ikke kan snakke norsk, skal lære å snakke norsk – så godt det lar seg gjøre. Skolestart representerer mållinjen for språkarbeidet og dermed avslutningen for den jobben de kan gjøre i barnehagen.

Dette er tilnærminger til mål som ikke bare er mer orientert mot et konkret resultat enn det allmenne språkarbeidet, men også noe mer resultatorientert enn det som ligger nedfelt i rammeplanen. Her heter det at personalet skal oppmuntre barn med to- eller flerspråklig bakgrunn til «å være språklig aktive og samtidig hjelpe dem til å få erfaringer som bygger opp om deres begrepsforståelse og ordforråd i norsk», og det understrekes at man skal «støtte barn som har ulike former for kommunikasjonsvansker, og som er lite språklig aktive eller har sen språkutvikling». ³³ Barn som har «sen språkutvikling eller andre språkproblemer», skal få «tidlig og god hjelp». ³⁴

I rammeplanen er det altså snakk om hjelp og støtte til barn som har særlige utfordringer, men ingen forventninger i retning av et resultatmål knyttet til at barna skal ha oppnådd et bestemt språklig nivå før skolestart.

Når ansatte snakker om hva som er forventet språklig utvikling hos et barn, knyttes dette gjerne til begreper som «normalspråkutvikling». Samtidig understrekes det av flere at det er «mye som er normalt», det vil si at det innenfor en norm om normalitet kan være store variasjoner fra et barn til et annet. Slike variasjoner kan for eksempel være knyttet til at «noen er veldig verbale, og andre er veldig stille», og til at utviklingsforløp går i litt ulikt tempo hos de forskjellige barna. Dette kan gjøre det krevende å ha et klart bilde av det enkelte barns språkutvikling. Barn man trodde hadde et godt språk, kan ved nærmere kartlegging eller arbeid med dem i én-til-én-situasjoner vise seg å ha «store huller» i vokabularet eller andre utfordringer.

³³ «Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver», s. 41.

³⁴ «Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver», s. 35.

At det innenfor normalen kan være store individuelle variasjoner, skaper også det enkelte styrere, pedagogiske ledere, men også fagarbeidere/assistenter beskriver som «tvil» knyttet til om de skal få utredet eller fulgt opp et barn spesielt ved å konsultere PP-tjenesten eller en logoped. Hva som ligger innenfor en normal utvikling, og hva som gir grunn til nærmere utredninger og tiltak, kan være krevende å vite for de ansatte. Dette er noe enkelte understreker at de gjerne skulle hatt mer kompetanse om, slik en styrer beskriver det:

Vi vet ikke så mye om sånne spesielle tilfeller, men vi kan ganske mye om sånne normaltilfeller.

Andre styrere og pedagogiske ledere er mer sikre på sin egen faglige kompetanse på dette området: «Jeg tenker at vi som førskolelærere har god kompetanse på språk.» En førskolelærer knytter helt eksplisitt kunnskap om barns språkutvikling til sin faglighet som førskolelærer. Dette er noe hun *skal* kunne.

De «spesielle tilfellene» det refereres til, er også mangfoldige. Det kan være barn som er «språkforvirra» fordi foreldrene snakker to ulike språk og kanskje også snakker engelsk med hverandre, mens barnet skal lære norsk i barnehagen. Det kan være barn som i praksis ikke kan ett eneste ord norsk når de starter i barnehagen som femåring. Det kan være barn som leser eller har andre uttaleproblemer, eller det kan være barn som kun har overflatespråk, og som mangler nyanser og den forventede bredden i vokabularet.

Barn som har ulike språklige utfordringer, er barn det uttrykkes et stort ønske om å hjelpe på vei, og da helst på en måte som gjør at de – i alle fall til en viss grad – behersker opplæringspråket ved skolestart, overkommer sine taleproblemer, utvider vokabularet og går fra å ha et «fattig» til et mer «rikt språk». Den mer resultatorienterte tilnærmingen til barn som sliter, kan forstås som et resultat av allment gjeldende oppfatninger om at barn skal beherske opplæringspråket ved skolestart, en norm de barnehageansatte også lar være bestemmende for sitt eget arbeid. En annen årsak synes imidlertid å være vel så viktig; de ansatte er tett på barna, og det smerter dem å observere hvordan barn som ikke har et godt nok språk, sliter, særlig i sosiale relasjoner:

Fagarbeider: jeg har en gutt ... [...] det er en [...] flott gutt, men han er liten av vekst og har ikke godt språk. Han mangler flere lyder, og han skjønner jo selv at han er lavere enn de andre, men han vil jo være like tøff. Og nå ser jeg hvordan han begynner å trække ned på de som er mindre enn seg, for å hevde seg. Og jeg sier at vi må lære han språket skikkelig. Høyden får vi ikke gjort noe med, men vi må jobbe med språket for at han skal kunne føle trygghet ... de andre ... når han sier en setning, og han ikke har «r» med, vet du ... da. Så det jobber vi med, for det handler om trygghet.

Fagarbeider: Barn som ikke har språk, de skjønner ikke spillereglene, og så blir de andre ungene litt redder for det barnet. Og så blir det lett litt sånn at de gjenger seg opp mot dem og skal ta dem litt, for de forstår ikke ... Og så vet ikke det barnet hvordan det skal reagere, og så begynner barnet å slå og sparke eller noe ... Og så blir det «oj, det barnet er farlig, vi kan ikke leke med det». Det kan være dramatisk egentlig, og særlig jo eldre de er. Dersom barnet er tre eller fire år, er det mer akseptert at det ikke skjønner så mye, men er du fem eller seks år, så er det ikke akseptert i barnegruppa.

Styrer: Jeg sier at et læringsmiljø for barn skal stå på to bein, det ene er språk, og det andre er sosial kompetanse. Har du ikke språket, så får du ikke venner og sosial tilknytning, og har du ikke sosial tilknytning, så blir du utenfor i forhold til å trene språk. [...] Det var et førskolebarn som begynte hos oss uten å kunne norsk. Han var jo så lykkelig og ville så gjerne være med i leken, og det var en gruppe med språklig sterke som han hengte seg på – som en igle, og de voksne forsøkte jo å gå inn og legge til rette, men ... De [de andre barna] oppfatta han jo som en pest og en plage, for han kunne jo ikke leken, men han hang jo på. Så det er vanskelig. Der måtte vi gå inn med spesielle ting for å få han kobla med noen han kunne leke med, og vi lærte han noen triks som han kunne bruke for å få leke med de store gutta. Hvis de ikke har språket og ikke den sosiale kompetansen, så ramler de helt utafør.

«Vi må lære ham språket skikkelig», sier den ene av de to fagarbeiderne. Det er nødvendig for at barnet skal klare seg, være glad, føle seg trygg, få venner, ikke ramle utenfor, mestre overgangen til skolen, der barna slik en pedagogisk leder beskriver det, er «helt alene». Det er ikke først og fremst de kommende skolefaglige utfordringene som dominerer i ansattes bekymringer for barn som på ulike måter ikke mestrer språket, det er hvordan de skal klare å danne (gode) relasjoner til andre barn og voksne. Altså er det et mål for de ansatte å få barn som sliter, til å beherske språket – så godt det lar seg gjøre.

Hvordan gjør man det, og er det i det hele tatt mulig? I de ansattes tilnærminger til å lære bort språk er det forskjeller som tenderer til å ha sammenheng med ansattekategori. Det kommer særlig til uttrykk som en forskjell mellom enkelte styrere og enkelte assistenter og fagarbeidere.

Noen, særlig styrere, har en tendens til å problematisere hva de kan få til i barnehagen. Dette er en problematisering som særlig gjøres gjeldende når det er snakk om barn som starter i barnehagen når de er fem år, og som ikke kan snakke norsk.

Styrer: I år har jeg opplevd å få fire førskolebarn fra samme språkgruppe som da går første år i barnehage og det siste året i barnehage. Det er tragisk, og tre av dem i alle fall har foreldre der den ene er født i Norge. Og jeg har språkgruppe med de fire ... og ja, nå er det ikke mange månedene igjen, og det er trist rett og slett. [...] De kan få et overflatespråk, men de mangler nyansene i språket.

En annen styrer beskriver det barnehagen kan bidra med i slike tilfeller, som «brannslukking». Slike vurderinger er gjerne basert på styreres kunnskap om hva som kreves av ordforråd for å kunne bruke språket som arbeidsspråk i skolen, og hvor mange år det tar å tilegne seg dette. Å bli i stand til å beherske opplæringspråket er, fastslår flere, helt umulig hvis barnet kommer til barnehagen når det er fem, men hvis barnet starter seinest når det er to år, i høyden tre, er det ennå fullt mulig.

Flere assistenter og fagarbeidere er på sin side opptatt av hvor fort barna lærer sammenlignet med de voksne, og flere har historier om barn som kan snakke norsk etter et halvt år i barnehage. «Å kunne norsk» knyttes da til at barnet gjør seg godt forstått overfor de andre barna og de voksne. Og dette problematiseres ikke ytterligere.

Disse to ulike tilnærmingene til hva det kan være mulig å få til, gir også ulike tilnærminger til midlene. Assistenter og fagarbeidere forteller hvordan de mestrer utfordringene ved å benytte de hjelpemidler og den kunnskap de har for hånden: Har de en språkpose med konkreter knyttet til et eventyr, bruker de den og kan erfare at et barn som ikke kunne ett ord norsk, etter en stund er i stand til å gjenfortelle «Gullhår og de tre bjørnene» på norsk. Dersom de har en film med et eventyr som fortelles på urdu, bruker de den sammen med det samme eventyret fortalt på norsk og erfarer at det styrker barn som har urdu som morsmål, og lærer de norskspråklige barna noe de ikke kunne fra før. Dersom de har mulighet til hjelp fra en tospråklig assistent som kan støtte barnet den første tiden i barnehagen, konstaterer de at dette bidrar til å trygge barnet. Dersom de har slike for hånden, over de rim og regler med dem som har dårlig uttale. Dette er praksistilnærminger til utfordringene: Assistenter og fagarbeidere tenderer til å ta det de har, og erfarer at det *kan* gjøre en forskjell – ikke alltid en stor forskjell, men like fullt en forskjell.

Samtidig illustrerer eksemplene at i forbindelse med ulike typer spesialtilfeller aktualiseres voksenstyrt arbeid der den ansatte trer inn i en mer tradisjonell lærerrolle. Dersom man som femåring starter i barnehagen uten å kunne norsk, oppleves ikke undervislingen i leken, omsorgen og samtalene under måltidene som nok, da er oppfatningen at det må jobbes én til én og i grupper med pedagogiske hjelpemidler og metoder.

Andre ansatte, som de to styrerne det refereres til under, deler oppfatningen om at undervisling ikke er nok. Samtidig har de også en langt mer problematiserende tilnærming til metoder og virkemidler. De deler resultatorienteringen, men de er opptatt av å ikke bare gjøre det første og beste, de vil vite hva som virker først.

Styrer 1: Men vi som er førskolelærere vet kanskje ikke nok om hva som virker, hva vi bør gjøre, hva vi kan gjøre. Det finnes jo veldig lite sentrale [nasjonale] ting ... for eksempel som forteller deg at: Når et barn kommer i barnehagen og ikke kan snakke norsk, da må dere gjøre det og det og det. I dag blir noen sendt ut i lek, noen blir føret med bilder og gloser, og andre får oversatt eventyr til morsmålet sitt.

Styrer 2: Og så har du gjerne en blanding av nyutdanna, og så har du gjerne noen på disp. også i disse stillingene [som pedagogiske ledere], så det er liksom sånn, jeg synes vi burde være ... Vi bør jo kunne en del, og vi skal kunne en del, men det er det der med å ... Hva slags tiltak virker?

Der det i det generelle arbeidet med språk i barnehagen blant styrere – men også i de øvrige ansattgruppene – synliggjøres relativt stor grad av trygghet for at det de gjør, er riktig, er det i forbindelse med utfordringer som manglende norsk, uttaleproblemer eller språklige forsinkelser mer usikkerhet å spore.

Utfordringer knyttet til dem som ikke kan norsk, beskrives av flere ansatte som «nye». Mange har for eksempel ikke lært om det i førskolelærerutdanningen. Assistent-er og fagarbeidere løser dette gjennomgående gjennom sin praksis- og erfaringsbaserte orientering, mens særlig en del styrere vil ha flere råd om hva som virker, og gjerne vil vite mer om hvilke metoder det er *dokumentert* at virker.

Noe av den samme tilnærmingen gjøres gjeldende for barn som er norskspråklige, men som har språklige forsinkelser eller språklige utfordringer. Her blir det i mange tilfeller søkt hjelp fra PP-tjenesten og fra logoped, og man opplever at slik hjelp og støtte gis. Men hva med arbeidet som skjer imellom disse timene der barna får støtte ved hjelp av eksterne ressurser? Hva kan barnehagen gjøre mellom disse timene slik at de får fulgt opp og støttet barnet best mulig? Og hva med de barna som sliter, men ikke på en slik måte at det utløser ekstra ressurser fra eksterne fagpersoner, hvordan kan barnehagen bistå dem litt ekstra?

Enkelte ansatte understreker at metodene og tilnærmingene som benyttes i det generelle språkarbeidet, selvfølgelig også benyttes overfor barn som har spesielle utfordringer. Samtidig oppleves det altså slik at disse barna – de spesielle – krever noe ekstra av dem som ansatte, en tilnærming som er knyttet til målet om å gjøre en forskjell for dem som sliter. Dette sier en pedagogisk leder:

Samtidig så tenker jeg at noen av disse verktøyene vi bruker for å stimulere språk, de gjelder for alle. Har du norske barn som trenger språkstimulering, så bruker du kanskje ikke andre metoder, men du må ha en annen oppmerksomhet, du kan for eksempel ikke ha for mange barn av gangen hvis du skal jobbe systematisk.

Den ansatte skal med andre ord, slik de snakker om dette, håndtere to litt ulike oppgaver som kanskje krever ulike typer kompetanse. På den ene siden krever det kompetanse om hvordan den ansatte kan være god i de språkutviklende relasjonene. På den andre siden krever det kompetanse om hvordan man kan bidra til at de som ikke kan, de som har særlige utfordringer, lærer.

Oppsummert: De ansatte beskriver hvordan det er et mål å håndtere det som kan fortolkes som to litt ulike typer språkarbeid, på den ene siden det vi vil begrepsfeste som det *allmenne språkarbeidet*. Dette finner sted i relasjoner mellom voksne og barn

knyttet til barnehagens mange ulike aktiviteter og rutiner. På den andre siden har vi det vi vil begrepsfeste som det *spesielle språkarbeidet*, som er rettet mot barna som ikke behersker norsk eller har språklige forsinkelser. Det spesielle språkarbeidet finner i mye større grad sted ved å drive aktiv og planlagt læring i grupper og i én-til-én-arbeid med barn som trenger ekstra oppfølging. Det allmenne og det spesielle språkarbeidet oppleves å kreve to ulike måter å arbeide på, noe som også avspeiles i ansattes etterspørsel etter ny kompetanse og læringsformer. De ansatte ønsker på den ene siden å lære mer om kvalitet i relasjoner – om å bli bedre språklige rollemodeller – på den andre siden ønsker de å lære mer om konkrete teknikker og metoder som kan anvendes i arbeidet med barn som sliter med språket.

4.3 Læring for å bli en bedre språklig rollemodell

Det allmenne språkarbeidet beskrives altså som å foregå i det relasjonelle arbeidet knyttet til barnehagehverdagens aktiviteter og rutiner. Dette er noe de ansatte, igjen på tvers av ansattgrupper, eksplisitt beskriver hvordan de bør gjøre. De vet hvordan de skal opptre for å være gode språklige rollemodeller. Samtidig vil de gjerne bli enda bedre i dette arbeidet. Men når spørsmålet som stilles, er *hva* de vil lære, og hva de selv mener de mangler kompetanse om, er dette ikke så lett å sette ord på når målet altså er å bli en enda bedre språklig rollemodell.

Det er få, særlig blant assistenter og fagarbeidere, som helt konkret setter ord på hva de ikke kan, og hva de vil lære mer om. Likevel vil den enkelte gjerne lære *mer* for å bli enda bedre.

De noe nølende svarene er, slik vi fortolker det, knyttet til at kvalitet i det allmenne språkarbeidet er et spørsmål om gode språklige relasjoner. Og spørsmålet om hvilke kunnskapshull man har på det relasjonelle området, er krevende å sette ord på selv.

Følgende samtale mellom intervjuer og tre assistenter synliggjør at hva som forstås som målet med språkarbeidet, påvirker mulighetene til å helt konkret beskrive hva man trenger å lære mer om:

Assistent 1: Selvfølgelig kan vi alltid lære mer, men jeg synes vi kan ganske mye.

Assistent 2: Tror det.

Assistent 1: Siden foreldrene er fornøyde, og barna.

Assistent 3: Men man kan vel alltid kunne mer.

Assistent 2: Vi kan nok til at vi kan se om det er noe behov for at noen [av barna] trenger mer, det klarer vi å se og ordne.

Intervjuer: Er det noe spesielt dere kunne lært mer om?

Assistent 3: Alt ... [ler]

Intervjuer: Men det er ikke noe spesielt?

Assistent 3: Det har jeg ikke tenkt over.

Assistent 2: Det er vel mer det at vi tar det opp [språk] slik at det ikke glemmes bort, at det hele tiden er aktuelt. Og det får vi til. Det er vel det som ville være det verste, om vi bare ikke brydde oss om det, og så om noen år så ... Men så lenge man har det ganske regelmessig, så lærer man seg bare mer og mer.

Assistent 3 mener det alltid er behov for å lære mer, det er et kompetansebehov knyttet til et mål som ikke uttales eksplisitt, da er det vanskelig å si helt konkret hva man mangler. Assistent 1 etablerer foreldres og barns tilfredshet som et mål, at de er fornøyde, og det må bety at de kan en del allerede, selv om de alltid kan lære mer. Assistent 2 etablerer på sin side et mål helt i tråd med lov- og planverk samt de idealer for språkarbeidet ansatte redegjør for i kapittel 4.1: Det viktigste er å opprettholde en kontinuerlig bevissthet om språk i alle relasjoner, å lære å ikke glemme seg bort.

To av gruppene med styrere aktualiserer også dette poenget i diskusjon seg imellom om språket til de unge som starter å jobbe i barnehagen. De konstaterer at nyansatte som kommer rett fra videregående, ofte har en måte å snakke på som styrerne ikke umiddelbart bifaller, og at det derfor er viktig å følge dem opp:

Styrer: Det har noe med bevisstheten til den voksne i enhver situasjon, fra du kommer på jobben og tar imot det første barnet om morgenen, til du sier adjø til det siste om ettermiddagen; hvordan er det du snakker med barn, snakker du i svære beskjeder, er du med ansiktet mot og har øyekontakt, passer du på å sjekke ut at barn forstår det som blir sagt. Det er så mange elementer, og det der må du lære. Det er ikke noe du er født med det der, altså. Du må ha kunnskap om det.

Denne styreren konkretiserer langt på vei hva den relasjonelle kompetansen som er nødvendig for å drive språkarbeid i hverdagen, går ut på, slik hun ser det. Samtidig er dette altså noe som må læres, og når det er lært, er det, slik en annen styrer beskriver det, nesten blitt del av deg, internalisert, du gjør det uten å tenke over det:

Jeg tror jo at de [nye unge ansatte] sosialiseres inn i det som er i barnehagen ... Hvis vi er bevisste på det, så tror jo jeg at de klarer å skille; her er det sånn, og der er det sånn. Sånn er jo vi òg, jeg er ikke så bevisst språket mitt på privaten. Jeg banner jo til og med innimellom, og jeg gjør jo aldri det i barnehagen. Jeg har et saftig språk, men det er klart at i rollen din på jobb, så er det ett og annet du ikke har med deg. Og det tenker du ikke over en gang, det bare er sånn.

Disse to styrerne beskriver det å være en språklig rollemodell i barnehagen som noe som må læres. Hva som skal læres, kan stykkes opp i enkelte ferdigheter, men det er i sum en væremåte som skal innlæres, en rolle som skal fylles. Hva dette helt konkret krever av ny kompetanse, kan, slik vi så i sekvensen med assistenter, være krevende å beskrive for den som ikke har særlig avstand til rollen. For en styrer som både har flere tiårs erfaring med barnehagearbeid og formell utdanning som førskolelærer, er det enklere å formulere hva som skal til.

Når det å bidra til språkkvalitet gjøres til et spørsmål om å tre inn i roller på en bestemt måte og få til gode språklige relasjoner mellom voksne og barn, er det krevende å presist beskrive hva man trenger å lære mer om. Da er det betydelig enklere å beskrive *på hvilken måte* man ønsker å lære mer. Et mål om å bruke språket godt i relasjonene etablerer – på tvers av ansattegrupper – et tydelig ønske om mer såkalt uformell læring (jf. Aspøy & Tønder 2012) i form av veiledning underveis i arbeidet. Veiledning underveis i språkarbeidet er en måte å få hjelp til å identifisere hva det er man gjør bra, og hvor man har forbedringspotensial.

De ansatte etterspør ulike typer veiledning i det relasjonelle språkarbeidet. Vi identifiserer og begrepsfester to ulike former for veiledning, to ulike kategorier uformell læring. Vi kaller disse spontan veiledning og organisert veiledning.

Spontan veiledning er fortløpende tilbakemeldinger de ansatte imellom der og da i de ulike situasjonene. Dette kan være tilbakemeldinger assistenter og fagarbeidere imellom, fra pedagogisk leder til assistent og fagarbeider, men ogsmotsatt. Assistenter og fagarbeidere må – understreker flere – ha full rett til å spontanveilede pedagogisk leder. Spontanveiledning beskrives med eksempler som å dulte borti hverandre når det begås språklige blemmer: «Du, *det* burde du kanskje sagt på en annen måte.» Dette kan synes som relativt enkelt å gjennomføre, men det beskrives som utfordrende å få til.

Utfordringen med slik spontanveiledning er todelt, det ene er å huske på å gjøre dette i en travel hverdag, det andre handler om arbeidsmiljøet. Siden slike spontane tilbakemeldinger bør omfatte både ros og ris, må det være avklart de ansatte imellom på forhånd at det er slik de jobber. Hvis det ikke er avtalt og avklart på forhånd, kan spontanveiledning være kilde til konflikt:

Fagarbeider: Altså vi arresterer folk, vi setter folk på plass, og vi roser hverandre. Vi snakker mye om det ... Sånn må det bare være.

Den andre kategorien veiledning er organisert, og den er mer hierarkisk. Den foregår særlig ved at pedagogiske ledere systematisk observerer hvordan de andre på avdelingen arbeider. Den enkelte ansatte som er blitt observert, får så tilbakemeldinger basert på konkrete eksempler. Slike tilbakemeldinger og slik *organisert veiledning* kan for eksempel drives i medarbeidersamtaler. Alternativt allmenngjøres episoder fra den pedagogiske lederens observasjoner i form av såkalte praksisfortellinger. Avdelingsmøter eller personalmøter benyttes til å formidle praksisfortellingene, og disse danner så

basis for refleksjon, diskusjon og læring. Enkelte forteller at de har erstattet annethvert eller tredjehvert avdelingsmøte med refleksjonsmøter, som alene vies slik organisert veiledning.

Pedagogisk leder: Vi har hatt refleksjonsmøter annenhver uke i stedet for avdelingsmøter. Vi har ikke fått til det så mye i år, for vi har utvida barnehagen, og det er mange nyansatte og mye som skal på plass. Men i fjor var vi flinke til å ha de refleksjonsmøtene. [...] da er det en som forteller en praksisfortelling, og så sitter vi og hører på og gir innspill og ... Og så er det noen som har tatt veiledning på huset også, som trekker litt i trådene og hjelper til og støtter der.

Sitatet synliggjør at organisert veiledning kan gå tapt i andre oppgaver som trenger seg på når de ansatte møtes, i tillegg kommer et annet poeng tydelig fram: at organisert veiledning krever særskilte former for kompetanse, det vil si veiledningskompetanse. Dette kan «finnes på huset», men det kan også være noe det er ønskelig å hente inn utenfra. En styrer sammenligner dette med den veiledningsvirksomheten som foregår med eksternt hjelp i skolen. Han har ikke fått til dette i barnehagen ennå, men han vil gjerne få det til siden dette ga stort læringsutbytte blant de ansatte i skolen. Det er en «bra» måte å arbeide på. Hvordan dette helt konkret kan være bra, beskrives av en fagarbeider som nylig har opplevd å bli veiledet av eksterne, i dette tilfelle av en ansatt i åpen barnehage i kommunen, som har nødvendig veiledningskompetanse:

Fagarbeider: Vi hadde «Karen» fra åpen barnehage hos oss for å observere hvordan vi kommuniserte med barna, og det var veldig okei, faktisk. For da fikk vi tilbakemeldinger både en og en, der hun tok oss til side ... Det var okei hvis hun hadde noe negativt å si ... Men etterpå også i gruppe: «Det der er dere kjempegode på, men tenk på det.» Det har så mye å si for den bevisstgjøringa, for du fikk så fokuset fram igjen. Og så var det okei ... for hun var ikke så skummel og fremmed for oss.

Tilsvarende læringseffekt beskrives av en assistent som har fulgt et opplegg for assistentveiledning styreren i barnehagen hadde ansvaret for:

Assistent: Jeg følte at jeg lærte utrolig mye. Hvordan jeg skulle bruke språket og snakke, være tydelig, ikke snakke med spørsmålstejn, heller med utropstejn. Det fungerer bra, og det sitter klistra. Med en gang jeg visste det, ville jeg prøve det ut. Og jeg husker en gang vi skulle vaske hender etter dobesøk, så spurte jeg om de kunne vaske hendene, og de: «Nei.» Ja, ja, da måtte jeg jo bare la det gå. Neste gang så sa jeg: «Nå vil jeg at dere vasker hendene deres», og da «greit», da har de jo ikke noe valg. Da ser en at det virker.

Spontanveiledning i form av ros og ris i hverdagen snakkes om som bra og nyttig. Men måten det snakkes om organisert veiledning på, innsetter dette som en vel så viktig

læringsform. Organisert veiledning gjør den enkelte bevisst på hvordan han eller hun kan gjøre ting bedre i praksis.

De ansatte har ulike posisjoner når det gjelder organisert veiledning. Mens assistenter og fagarbeidere skal veiledes, er det – hvis eksterne ikke hyres inn – pedagogiske ledere som har hovedansvaret for å forestå veiledningen på avdelingen, selv om det også i vårt materiale er flere eksempler på at styrere i barnehager jobber med disse oppgavene. De pedagogiske lederne understreker at dette er en viktig arbeidsoppgave, det er dessuten noe de også lærer av, og det er effektivt fordi det er en måte å få andre til å ta ansvar på.

Pedagogisk leder: Jeg tenker det er viktig å gå foran og vise, hvis jeg har noen gode ideer. Jeg kan ikke bare si [slenger et ark på bordet]: «Se, det her skal vi jobbe med nå.» Det går ikke. Jeg må vise, de må se det, vi må prate om det. Så kan jeg si: «Nå må du ta ansvar for det.»

Pedagogisk leder: Jeg må legge til rette for det [veiledning] i hverdagen, utetida og sånn ... «Nå ser jeg at du gjorde det og det og sa det og det ... Hva tenker du om det?» Prøve å veilede underveis, da. Ellers har jeg jo avdelingsmøter og de tinga der, men da blir det ikke én til én, da blir det mer felles rundt et bord. Så jeg håper og tror at jeg klarer å veilede underveis, for det er en viktig prosess. Det er sånn coaching da, sånn trenergjerning.

Utfordringen er å få tid og rom til å være «trener» på denne måten, ikke minst for assistenter og fagarbeidere som begynner nye i jobben, og de som er innom som vikar for langtidssykemeldte. Ambisjonen er å ha tid til å sette disse inn i både hva de skal gjøre, og hvorfor, men så var det å få dette til i praksis:

Pedagogisk leder: Men selv om vi veileder og følger opp, så tror jeg det kan ta litt tid før vi går inn og sier: Hør her, vi jobber bevisst med språket, og at vi forklarer at vi har akkurat denne musikken, disse lekene, denne samlingsstunden, fordi vi jobber bevisst med språket. Det tror jeg kan ta tid altså.

Hvem er det så som veileder de pedagogiske lederne? Flere understreker at organisert veiledning er styrers jobb, men det nevnes ikke mange eksempler på hvordan dette fungerer i praksis. Selv om flere styrere er svært opptatt av at det er viktig hvordan pedagogisk leder fungerer, fordi vedkommende har relativt stor frihet til å drive sin avdeling. Likevel er det få beskrivelser av hvordan slik oppfølging gjøres i det daglige ut over møter med de pedagogiske lederne og at styrer er innom avdelingen eller selv tar vakter der.

Som vi har sett, også fagarbeidere og assistenter bedriver spontan veiledning av pedagogisk leder. Det er likevel en litt annen form for uformell læring som særlig

vektlegges blant pedagogiske ledere: dialogen og samarbeidet med andre pedagogiske ledere og også erfarne fagarbeidere og assistenter som de mener at de har noe å lære av:

Pedagogiske leder: Jeg synes jeg har lært veldig mye av å jobbe sammen med andre på huset, for jeg har liksom fått en sånn ... Jeg har flytta fra avdeling til avdeling, flytta rundt der det trengs, og for meg har det vært veldig berikende å jobbe sammen med flere ulike pedagoger og fagarbeidere og assistenter. Det er veldig mye dyktige assistenter som har lang erfaring.

Det er grunn til å understreke den, på tvers av ansattegrupper, sterke vektleggingen av veiledning som en måte å bli stadig bedre i det allmenne språkarbeidet på. Fagarbeidere og assistenter beskriver det som en måte å både holde bevisstheten oppe og å utvikle seg på. Pedagogiske ledere beskriver det som nyttig for seg selv og helt nødvendig i oppfølging av assistenter og fagarbeidere. Styrere ser det både som en effektiv og nødvendig måte å sosialisere ansatte inn i rollen som språklige rollemodeller, men også som en metode for å sikre at kunnskap som finnes i barnehagen, tas i bruk på en systematisk måte. Her er en styrer som understreker hva hun, dersom hun fikk velge på alle øverste hylle, ville ha hatt som kompetansehevende tiltak i sin barnehage når temaet er språk:

Jeg opplever at innenfor barnehagens fire vegger så har vi masse kompetanse, men at hverdagen av og til er for travel til å strukturere kompetanse og å dele den. Det å reflektere sammen og være ... modeller for hverandre, ha mulighet til å følge hverandre for å se, hvordan jobber du i forhold til språket. Det hadde jeg ønska meg aller mest. Hvis jeg skulle ønska meg på øverste hylle, så to dager per ansatt til observasjon, refleksjon, følge etter, enten i egen barnehage eller i en annen.

Spontanveiledning de ansatte imellom – noe som påpekes som viktig for ikke å glemme seg bort – og organisert veiledning – noe det understrekes at ikke bare fungerer som en påminnelse, men også som lærende og utviklende – har det til felles at det kan omfatte alle i barnehagen. Det er en metode for å dele kunnskap og videreutvikle kompetanse, og det er en måte å arbeide på som samtlige ansattegrupper mener at virker bra. De to typene veiledning har det til felles at de krever planlegging, systematikk, kompetanse og tydelige avtaler. Og det er ikke gitt at det i alle barnehager finnes kompetanse om hvordan planlegge, gjennomføre og følge opp veiledningsarbeid. Veiledning i relasjonelt språkarbeid, altså i det å være en god språklig rollemodell, kan dermed også være et viktig tema for såkalt ikke-formell læring, det vil si for ulike typer kursvirksomhet.

4.4 Læring for å bøte på manglende språkferdigheter hos enkeltbarn

Mens det i forbindelse med det allmenne språkarbeidet mest av alt uttrykkes behov for ulike typer veiledning, tenderer det spesielle språkarbeidet til å produsere ønsker om konkrete tema den enkelte vil lære mer om.

Det spesielle språkarbeidet med barn som sliter med å snakke norsk eller med språklig utvikling, er, som vi har sett, mer innrettet mot å nå konkrete resultater, og det etterlyses kunnskap om hva som skal til for å nå slike resultater. Dette kommer for eksempel til uttrykk som et ønske fra pedagogiske ledere og en del styrere om å kunne mer om *når* det er nødvendig å sette inn tiltak med hensyn til barn som sliter med språklig utvikling, og mer kunnskap om *hvordan* de kan bidra til å hjelpe dem som trenger noe ekstra:

Pedagogisk leder 1: Selv om vi jobber med fonemer og stavelser og alt dette her ... så føler jeg at ... det er den magefølelsen du får, i forhold til at dette barnet ikke er helt der det burde være, men hva gjør jeg nå?

Pedagogisk leder 2: Jeg tror jeg henger meg på den, for jeg ... de fleste av oss har god kompetanse på å plukke ut «avvikene», vi har god kompetanse på hvor barn burde være, og vi henviser stadig vekk til logoped, men så er det alt som bør skje etter det igjen. Det er ikke nok at logopeden hjelper det barnet av og til, vi må også ... Vi burde ha mer kompetanse om hva vi gjør etter at vi har henvist.

Særskilt hjelp og tilrettelegging i form av eksterne fagpersoner som bistår enkeltbarn, beskrives i mange sammenhenger som helt nødvendig. Samtidig konstaterer de ansatte, særlig pedagogiske ledere og styrere, at dette ikke er tilstrekkelig.

Barn som sliter med å tilegne seg språk, enten de får hjelp fra logoped, eller det er andre typer utfordringer, behøver daglig oppfølging, opplever de ansatte. Og hvis de ansatte skal være i stand til å ivareta dette, trengs mer kompetanse. Hva er det viktig at de husker på å følge opp når det gjelder barn med spesielle utfordringer? Hvordan kan de gjøre arbeidet med dem til en integrert del av det hverdagslige språkarbeidet? Slik kompetanse etterspørres da gjerne som kurs med avgrensede tema som gjør en i stand til å arbeide med en slik spesiell oppgave.

Et annet eksempel på arbeid med spesielle språkutfordringer er ansatte i barnehager innenfor det samiske språkområdet. Barnehagene får bistand fra fagpersoner på et samisk språksenter i arbeidet med samisk språk og kultur. Fagpersonene arbeider med barna i samlinger på ukentlig basis, og de skal veilede de ansatte slik at de blir i stand til å følge opp arbeidet i det daglige. Flere ansatte mener imidlertid at de selv behersker det samiske språket for dårlig til at de klarer å følge opp språkarbeidet på en god nok måte. Dersom de skal være i stand til å jobbe med samisk slik de jobber med norsk – i

relasjoner dagen igjennom – krever det at de selv behersker det samiske språket. Men samisk har flere av dem lært seg gjennom kurs først i voksen alder, og dette er kompetanse som må vedlikeholdes og videreutvikles.

Et tredje eksempel er flere som gjerne vil lære mer om hvordan de best kan bidra til at de som ikke har norsk språk, får dette på plass – så godt det er mulig – på de årene de har til rådighet i barnehagen. Her er det som vi så i kapittel 4.2, et spørsmål om det er mulig å få vite mer om hva slags metode som faktisk virker best for å nå målet om at barna skal utvikle et best mulig talespråk. Men det framsettes også ønsker om å lære mer om språkutvikling blant flerspråklige og om hvordan jobbe best mulig med familiene barna er del av. Her er en «ønskeliste» fra en gruppe styreere:

Styrer 1: Jeg vil gjerne vite mer om språkutvikling hos flerspråklige barn. Jeg vet en del om språkutvikling hos barn som i hovedsak forholder seg til ett språk, men ikke små mye om de som hele tiden forholder seg til flere.

Styrer 2: Og gjerne om hvordan morsmål har betydning, og hvordan vi kan jobbe med det.

Styrer 3: Og hva som virker.

Styrer 4: Det er vanskelig med oppskrifter altså, for du har så mange ulike typer utfordringer.

Styrer 5: Vi har ikke så mange flerspråklige i barnehagen, men hvis det endrer seg, ville jeg hatt en del å lære ... men jeg tenker at det også har en del med holdninger, og ...

Styrer 4: Absolutt, det holder ikke kun å vite noe om språk. Vi trenger også å vite noe om ulike kulturer og om ulike utfordringer mennesker har møtt på veien hit ... Vi har for eksempel hørt på [nevner lokal ressursperson] og Loveleen Brenna. Det er viktig påfyll.

Styrernes ønsker synliggjør også et annet poeng som særlig aktualiseres når man skal jobbe bra med barn som har språklige utfordringer, dette arbeidet krever i mange sammenhenger samarbeid med instanser utenfor barnehagen. Dette kan være flerspråklige assistenter, som i enkelte kommuner lånes ut til barnehager som behøver dette for en periode, det kan være PP-tjenesten, logoped, det kan være skolen (i forbindelse med overgang til 1. klasse) og ikke minst foreldrene.

Samarbeidet med andre offentlige instanser beskrives gjennomgående som uproblematisk, her er det etablert rutiner, og disse fungerer. Utfordringene er mer knyttet til å vite *når* man bør søke bistand til enkeltbarn, og altså til det sterke ønsket om å vite mer om hvordan man i det daglige kan følge opp dem som har utfordringer.

Når det så gjelder samarbeid med foreldrene, er det flere som gir uttrykk for at de strever. Og her er det helt klart en forskjell hva gjelder foreldre til flerspråklige barn kontra øvrige foreldre. I møte med foreldre flest er utfordringen mest, slik den beskrives av assistenter/fagarbeidere og pedagogiske ledere, å få tid til å kommunisere på en god måte og da særlig i forbindelse med at barnet bringes og hentes. Når det gjelder foreldre til flerspråklige barn, beskrives utfordringene og behovet for kompetanse som betydelig større. Flere beskriver at idealet er å forholde seg til *alle* foreldre med respekt:

Pedagogisk leder: Og så møte dem med respekt. Vi har så mange forskjellige foreldre ... uansett hvilken bakgrunn de har, at vi møter dem med respekt, og at de kjenner det. At det er greit å komme til barnehagen og bli møtt på en god måte. Det er nøkkelen – medmenneskelighet og respekt.

Neste steg er praktisk informasjon. Dette er også noe de aller fleste har funnet måter å formidle på. De ansatte gjennomgår hva en ullbukse er, hvordan en fleecegenser ser ut, og hvordan man får tak i dette, med foreldrene. Hvis språket er et problem i kommunikasjonen, bruker de tolk, ordlister eller billedkort. Praktisk informasjon kan formidles på tvers av språkbarrierer ved hjelp av praktiske løsninger.

Men så er det et tredje steg i foreldresamarbeidet: involvering. Det er et ønske, igjen på tvers av ansattegrupper, om å involvere foreldrene. Foreldreinvolvering i språkarbeidet innebærer at foreldre følger opp for eksempel ved å lese for barna og samtale med dem (gjærne på morsmål). Men det er også et ønske om at alle foreldre skal ha et forhold til det som skjer i barnehagen, at de skal forstå det, slik en pedagogisk leder beskriver: «Hvordan klarer den mammaen fra Somalia å vite hva vi jobber med? Å få til det er viktig for meg som ped.leder.»

En måte å få til dette på er å bruke foreldremøtene, men det betinger at alle foreldre møter opp. Dette kan være en utfordring å få til med foreldre generelt, men det beskrives av flere som en særlig utfordring når foreldrene har flerspråklig bakgrunn. Denne dialogen mellom to pedagogiske ledere, der pedagogisk leder 1 selv har flerspråklig bakgrunn, synliggjør både sentrale spørsmål som pedagogisk leder 2 ikke er alene om å ha, og den synliggjør måter å håndtere foreldrekontakt på:

Pedagogisk leder 1: Vi har så mange [foreldre til flerspråklige barn], og vi må være veldig bevisste på hvordan vi gjør ting, og stadig spørre om vi får med oss alle. Klart at alt det praktiske er viktig [ullbukser med mer], men hvordan klarer de å være med i hverdagen?

Pedagogisk leder 2: Men de kommer jo ikke på foreldremøter.

Pedagogisk leder 1: Hos oss kommer alle.

Pedagogisk leder 2: Gjør de?

Pedagogisk leder 1: Vi har så mye kontakt med disse foreldrene, og vi har jobbet så mye med det. Nå det siste året så kommer til og med mamma og pappa sammen. [...] Vi har vært i kontakt med foreldre og veiledet dem gjennom, fortalt dem om selve arbeidet, hva vi gjør, hva vi jobber med. Vi tenkte sånn før at det viktigste er at de har riktige klær, det andre er ... ja, ja [slår ut med armene], men ...

Pedagogisk leder 2: Men hva har dere gjort for å få til det [komme på foreldremøter]? Hos oss så uteblir de?

Pedagogisk leder 1: Det å snakke med dem en måned i forveien: «Du kommer på foreldremøte? Jeg vil veldig gjerne at du skal komme.» Og så dagen før: «Vi sees i morgen.» Og det var en pappa som sa: «Å, nå har jeg vært på mange, på fem.» Og da sa jeg: «Ja, ja, sånn er det når man har mange barn.» Og han bare tok det, og så kom han, og det er jo ...

Pedagogisk leder 2: Har du kanskje en fordel fordi du er flerkulturell?

Pedagogisk leder 1: Det kan godt hende, men det har blitt mye bedre i hele barnehagen. Vi prater med hverandre, de [foreldrene] kjenner hverandre og ...

Dialogen mellom de to pedagogiske lederne synliggjør et følt behov for kompetanse og praktiske råd og tips om hvordan jobbe med en del av foreldregruppen som pedagogisk leder 2 her (og flere med henne) er usikre på hvordan de best kan forholde seg til. Dialogen synliggjør at foreldresamarbeid er et spørsmål om dialog og kommunikasjon, om å arbeide med relasjonene. Det å jobbe med relasjoner til foreldre er, som å jobbe med relasjoner til barna, noe som må læres. Kunnskapsbehovet aktualiseres i møte med foreldre som har en helt annen bakgrunn enn den barnehageansatte selv har.

Ikke-formell læring som kurs krever et tema, det krever en konkret redegjørelse for hva man ønsker å vite mer om, og hva man ønsker å lære. Og ønskene er flere: Å bistå et barn som ligger etter i den språklige utviklingen eller har andre problemer med språk i det daglige, å bli bedre i samisk for å kunne bruke dette i det relasjonelle språkarbeidet, å lære seg hva som er dokumentert effektive metoder for å lære barn norsk, og å lære å arbeide godt med hele foreldregruppen.

En del av dette er oppgaver som ikke bare krever voksenstyring, men også pedagogisk planlegging. Dette er pedagogenes ansvarsområde. Ønsker om kursvirksomhet framsettes da også hyppigst fra dem og fra styrere.

Samtidig uttrykker flere assistenter og fagarbeidere at de ønsker seg flere muligheter for å delta på kurs, særlig knyttet til aktuelle problemstillinger rundt flerspråklighet, men også andre språklige utfordringer.

Flere viser til at kommunen de arbeider i, har tilbud om felleskurs for ulike ansattegrupper, også for assistenter. Samtidig synes dette å variere en god del kommuner imellom.

I en kommune berettes det om kurs for assistenter som følges opp av assistentveiledning i barnehagen. Dette opplever både pedagogiske ledere og assistenter som svært nyttig fordi ikke-formell læring som kurs kombineres med uformelle læringsformer som organisert veiledning. Noe som gjør det enklere å benytte det man har lært, i barnehagesettingen. En slik kombinasjon av uformell og ikke-formell læring understrekes gjennomgående at er viktig av dem som ønsker seg kurs – det er helt nødvendig at kunnskapen omsettes i praksis i barnehagen. Dette kan skje ved at den som har deltatt, forteller hva vedkommende har lært på et av barnehagens faste møtepunkter, men enda bedre er det å få mulighet til å prøve det ut i praksis på avdelingen. Hvis det ikke er mulig, blir kurs gjerne noe man kan ha glede av fordi det er gøy eller personlig utviklende, men ikke noe som direkte kommer det praktiske språkarbeidet i barnehagen til gode.

4.5 Kunnskapsspredning i barnehagen

Å sikre overgang fra hva den enkelte lærer, til læringsutbytte for hele arbeidsplassen er et sentralt poeng i tidligere forskning og et sentralt poeng her, så hvordan sikre at den enkeltes kompetanseheving får betydning på arbeidsplassen? På dette punktet finner vi at oppfatningene varierer avhengig av ansattgruppe og plass i organisasjonen.

Det vektlegges, som vi så i kapittel 4.4, at deltakelse på kurs må følges opp i barnehagene dersom det skal ha betydning for barnehagen som sådan. Samtidig vises det til at dette ikke alltid skjer. Daglige gjøremål knyttet til praktiske utfordringer kan være én av flere grunner til at en arbeidsplass mangler kapasitet til følge opp medarbeidere som har vært på kurs. Dette kan særlig være en utfordring ved kompetanseutvikling der kunnskapen er mer abstrakt, i den forstand at det ikke er gjort i en håndvending å ta kunnskapen i bruk. Når man lærer å bruke nye maskiner, medisiner, dataverktøy og lignende, kan effekten av kunnskapen spores umiddelbart (Danielsen & Pettersen 2008). Slik er det ikke nødvendigvis på er kurs som handler om å håndtere relasjoner og pedagogikk, som for eksempel hvordan man på en god måte kan støtte opp om barn som sliter språklig.

Tidligere forskning viser at organisert veiledning, bevisst tilrettelegging eller faste arenaer for å dele på kunnskap ofte er nødvendig for at ansatte skal få brukt kurslært kunnskap i praksis (Nyen 2005; Bråthen mfl. 2006; Eidskrem 2007; Dæhlen & Nyen 2009; Lysø 2010; Kvalsund 2011).

I det følgende vil vi aktualisere noen betingelser som også tidligere forskning har vist at må være til stede for at ulike læringsformer skal gi utbytte for den enkelte og for barnehagen som helhet. Vi vil legge vekt på betydningen av utdanningsbakgrunn og faglighet, noe som for eksempel kan ha betydning for muligheten til å overføre læring til praksis.

Et viktig poeng ved et kurstilbud som ble betraktet som en suksess, var at det i etterkant av tilbudet kom en ekstern veileder til barnehagen. Denne hjalp de ansatte med å benytte seg av det de hadde lært på kurset. Men det kan også, slik dette beskrives av ansatte som hadde vært på kurs, være til hjelp å få anledning til å fortelle kolleger om kurset i etterkant.

Fagarbeider: Ja, det er klart, når du får sånne inspirerende kursholdere, så blir du veldig sånn gira, ikke sant. Men det må gjøres med en gang! Og så får du satt ut i livet ved at du kan framføre det for de andre.

Gruppesamtaler og intervjuer viser samtidig at barnehagehverdagen i varierende grad gir anledning til dette. De fleste assistenter og barne- og ungdomsarbeiderne har gjort seg noen erfaringer med kursdeltakelse. En av barne- og ungdomsarbeiderne forteller at hun var på et kurs tidligere og ble oppfordret av ledelsen til å snakke om det hun hadde lært på et personalmøte. Dette ble imidlertid utsatt fordi for mange ting sto på agendaen. Det endte med at det ikke ble noe av. Dette beskrives som et typisk tilfelle – det finnes ofte andre ting som haster mer, og som derfor må prioriteres. Dette gjør også at det å reise avgårde som den eneste på et kursopplegg beskrives som lite fruktbart, da er det ingen å dele det med og reflektere sammen med i etterkant.

Hvordan arbeidsplassen klarer å nyttiggjøre seg kurset, handler også om hvordan man selv evner å sette det lærte ut i livet. En av barne- og ungdomsarbeiderne beskriver hvordan kurslæring kan være vanskeligere å nyttiggjøre seg enn former for uformell læring.

Fagarbeider: Jeg opplever med kurs at du får kanskje masse ideer, men det krever litt av deg sjøl å sette de ut i livet. Da er det bedre å bli vurdert: «Du burde kanskje gjort det og det og det.»

Samtidig viser gruppesamtaler og intervjuer at styrere på den ene siden og assistenter og barne- og ungdomsarbeidere på den andre kan ha en svært ulik forståelse av nytteverdien av å sende assistenter og barne- og ungdomsarbeidere på kurs. Dette er i tråd med andre undersøkelser om kursutbytte (Danielsen & Pettersen 2008). Mens det er en tendens til at assistenter og fagarbeidere ønsker kursdeltakelse så lenge det i etterkant er rom for at dette kan omsettes i praksis på arbeidsplassen, er det ikke alle styrere som er like overbevist om at kursdeltakelse for denne ansattegruppen er den mest effektive læringsformen:

Styrer: Jeg synes ikke alltid det hjelper å sende assistentene på kurs for at de skal lære. Den beste måten de lærer på, er når vi sitter med praksisfortellinger i hverdagen, [med] utgangspunkt i noe helt selvopplevd, som de har sett, og få inn noe der. Der føler jeg at de er lettest å nå. Og få en utvikling, for egen rolle, en innsikt. Jo mer konkret og hverdagslig og her og nå, jo bedre er det. For pedagogene kan du gjøre

det på en annen måte, der kan det hjelpe godt med kurs. Men det er jo oppfølgingen etterpå som er det viktige.

Vi finner også andre eksempler på slike kontraster mellom styrer og assistent/fagarbeider. En assistent beskriver det som positivt at en som har vært på kurs, kan fortelle om dette på personalmøte for å «spre det lærte». Dette står i kontrast til det styreren mener, som beskriver det som vanskelig å spre kurslært kunnskap fra bare én person på personalmøte – folk klarer ikke å dra nytte av dette, mener hun. Kurs der alle eller flere hører det samme, er langt bedre. Assistent og leder har i dette tilfellet ikke samme opplevelse av hva som er gunstige læringsmetoder for organisasjonen som helhet. At styrere beskriver det som positivt at «alle skal høre det samme», er også vist i tidligere forskning (Aspøy mfl. 2013).

Både styrere, assistenter og barne- og ungdomsarbeidere er opptatt av at kurslært kunnskap må følges opp for å kunne være nyttig. Men det synes å være en tendens til at styrere, særlig når det gjelder assistenter og barne- og ungdomsarbeidere, ser flere begrensninger enn muligheter for at kunnskap ervervet på kurs kan ha betydning for den enkeltes jobbutøvelse og for arbeidsplassen som sådan. Ulike vurderinger kan være knyttet til ulike ansattegrupperes formelle utdanning.

Styreren som ble sitert over, var opptatt av hva fagbakgrunn har å si for hvordan ansatte lærer, og dette poenget kommer fram også blant andre ansatte. Forskjellen på en assistent med og uten fagutdanning beskrives av andre i fokusgrupper for eksempel ved å vise til at fagarbeideren har fått «knagger å henge ting på», det vil si har fått en mer teoretisk fundert basis for sin praksis. Dette er en teoretisk basis som kan gjøres gjeldende også i videre læring gjennom kursing og foredragsvirksomhet, og som potensielt kan bidra til at den det gjelder, har større forutsetninger for å nyttiggjøre seg kunnskap formidlet gjennom slike læringsformer. Dette er likevel gitt at voksne bruker tidligere erfaringer med læring når de tilegner seg ny (Knowles 1978).

Men ulike vurderinger av hvem som har størst utbytte av kursvirksomhet, kan også handle om stilling og plassering i barnehageorganisasjonen. Styrere og pedagogiske ledere har flere muligheter til å møtes og reflektere i arbeidstiden og dermed også flere muligheter til å dele kunnskap mellom seg på ledermøter enn det assistenter og fagarbeidere har. Når vilkår for kunnskapsspredning betraktes fra assistenters og fagarbeideres ståsted, vektlegger flere at også ledere kan streve med kompetansespredning, men da gjerne med å spre kunnskap de har fått, videre til assistenter og fagarbeidere. Kunnskapsspredning i barnehageorganisasjonen er slik sett ikke bare et spørsmål om assistenter og fagarbeideres evne til å omsette kunnskap i praksis, men også om lederes evne til å dele kunnskap med assistenter og fagarbeidere.

Diskusjoner i fokusgruppene rundt *Språk – mye mer enn bare prat*, et veiledningshefte som i 2013 ble sendt fra Utdanningsdirektoratet til landets barnehager,

eksemplifiserer godt slike trekk ved kommunikasjon og kunnskapsspredning mellom ulike ansattgrupper i barnehagene.

De aller fleste styrere og pedagogiske ledere som deltar i fokusgruppene, har sett – og flere har også lest – veiledningsheftet fra Utdanningsdirektoratet. Dette gjelder imidlertid langt fra alle assistenter og fagarbeidere. Disse gir også levende beskrivelser av hva som kan skje med slike hefter. Først kommer heftene til styrer og/eller ped.ledere, og så kommer de i varierende grad videre til dem.

Fagarbeider: Jeg vet ikke om jeg tør si det ... Skal jeg si hva som skjer ... Glem hvilken barnehage jeg er fra ... Den går rett ned i vesken til ped.lederen. Og så sier styrer: Har du lest den? Neei, den har jeg ikke sett ... Kan jeg få låne den? Og så går det ei uke, og så får jeg den. Det er ikke vondt ment, men sånt skjer. [...] Og hvis jeg ikke hadde skullet hit i dag [til fokusgruppesamtalen], så hadde jeg ikke lest den, da hadde jeg ikke visst at den var kommet en gang.

At kunnskap ikke spres fra topp til bunn i organisasjonen, synes dels å være et organisatorisk spørsmål. Andre fagarbeidere og assistenter fortalte om rutiner «hos dem» som gjorde at all informasjon av verdi for de ansatte (også oppslag i media) ble lagt på pauserommet. Enkelte hadde også kvitteringsordninger, der de ansatte måtte kvittere på at de hadde lest det som var lagt fram.

En rammebetingelse synes vesentlig for anledningen til å nyttiggjøre seg veiledningshefter som det fra Utdanningsdirektoratet: tid – tid til å gjøre bruk av slike hefter i det lederarbeidet styrere og pedagogiske ledere skal utføre, og tid for assistenter og fagarbeidere til å lese. En styrer beskriver hva som lett kan skje, på følgende måte:

Jeg har bevisst ikke delt det [veiledningsheftet] ut på avdelinga, da blir det liggende. Jeg tenkte at jeg deler det ut på ped.ledermøtet, og så neste gang skal alle ha lest en bolk, og så kan vi diskutere ... men så langt har jeg jo ikke kommet. Det er så mye som skal opp på disse møtene. Det er der vi har mest å hente ... Hvis vi kunne hente tilbake litt av tiden!

Assistenter og fagarbeidere deltar på avdelingsmøter, ut over dette har de som hovedregel ingen arbeidstid avsatt til å lese fagstoff som ankommer barnehagen, eller forberede arbeid med barna. Ansatte i en kommune fortalte at de hadde fått en lesetime som del av arbeidstiden. Assistenter og fagarbeidere som ikke har slike avtaler, er avhengige av å gjøre slikt arbeid «innimellom», hvis de da ikke arbeider på en avdeling med små barn som sover midt på dagen. Da har de anledning til å lese, diskutere og reflektere i sovetiden.

Diskusjonene rundt veiledningsheftet synliggjorde særlig følgende:

- Styrere og pedagogiske ledere vil gjerne benytte veiledningshefter og annet materiale som grunnlag for refleksjon knyttet til barnehagens faste møtepunkter. En

utfordring er at andre saker som haster mer, gjerne «spiser» opp møtetiden.

- Styrernes oppfatning av hvordan assistenter og fagarbeidere kommuniserer med pedagogiske ledere, kan avvike fra hvordan assistenter og fagarbeidere selv opplever dette.
- Assistenter og fagarbeidere er til en viss grad avhengige av at de pedagogiske lederne gir dem informasjon og veiledning, og viser til hjelpemidler som veiledningsheftet om språk.
- Assistenter og barne- og ungdomsarbeidere har dårligere rammebetingelser for å delta i læringstiltak og faglig refleksjon enn pedagogiske ledere. Dette er noe både assistenter og fagarbeidere, men også en del pedagogiske ledere er opptatt av.

Blant de ansatte som hadde lest veilederen fra Utdanningsdirektoratet, var det stor enighet om at dette var et nyttig verktøy. Begeistringen var stor for spørsmål til refleksjon, som det er flere av i veilederen. Et eksempel på et slikt er: «Hvordan kan du/dere bidra til å trekke stille barn inn i samtaler ute på tur?» (side 19) Enkelte pedagogiske ledere og styreere fortalte at spørsmålene var brukt i forbindelse med personal-, avdelings- og refleksjonsmøter.

Styreere og pedagogiske ledere som ikke hadde brukt veilederen, viste til at det i flere kommuner var utarbeidet eget materiell og egne opplegg som de fulgte i stedet.

Enkelte påpekte også at betingelsene for å spre kunnskap fra ledere til de øvrige ansatte i barnehagen ikke alltid er det beste. Ifølge denne styreeren kan det være vanskelig for en førskolelærer, med sin profesjonsbakgrunn, å overføre sin kunnskap til en ansatt med en annen faglig ballast:

Styrer: Og så er det en kjempeutfordring, tenker jeg, både for ped.lederne og for oss, at de faglærte er i mindretall. Og når kunnskap skal tas videre ut på avdelingene, som vi sier ... Det er greit at vi sitter i barnehagens lederteam med styrer og ped.ledere og snakker og ser gjennom veilederen fra departementet. Men når ped.lederne til syvende og sist skal ta dette ut til sine assistenter og barne- og ungdomsarbeidere, så er ped.lederne i mindretall. Og det er ikke bare enkelt å komme som ped.leder på avdelingen for eksempel og si at nå skal vi begynne å anbefale at de skal snakke morsmål hjemme, ikke norsk.

Dette ble sagt i forbindelse med diskusjonen rundt veiledningsheftet fra direktoratet og indikerer at ulik fagkunnskap kan hindre spredning av kunnskap nedover i «hierarkiet». Pedagogiske ledere beskriver i mindre grad dette som et problem. De er mer opptatt av at assistentgruppen består av mange ulike mennesker med ulik faglig ballast og forskjellig erfaring, men uten å eksplisitt legge vekt på utfordringer rundt det å kommunisere faglig.

I barnehager med mye sykefravær og «gjennomtrekk» kan det være av stor betydning at også vikarer og nyansatte blir inkludert i barnehagens felles forståelse av hva som kjennetegner et godt språkmiljø. De ansatte ble spurt om hvordan de tok imot vikarer og nyansatte i barnehagen, og hvordan disse ble involvert i spørsmål om språkutvikling. Det var stor variasjon i hvordan barnehagen møter vikarer. Men når en vikar bare er i barnehagen for et par dager, prioriteres opplæring i andre oppgaver som inngår i de daglige gjøremålene i barnehagen. Dette handler både om grunnleggende rutiner i barnehagen, sikkerhet og å få dagen til å «gå opp» på best mulig måte.

Punktene over synliggjør noen utfordringer for kunnskapsspredning og kunnskapsdeling i barnehagen. Styrere overlater i stor grad ansvaret for slik spredning til ped.lederne. Deres oppgave er å veilede assistentene og fagarbeiderne. Samtidig framheves det at assistenter og fagarbeidere må løftes opp og ansvarliggjøres for at barnehagens helhetlige kompetanse skal heves. En viktig del av den siste satsingen på kvalitet i barnehagen handler nettopp om at alle ansattgrupper skal trekkes med inn i kompetanseutviklingen. Assistenter uten fagbrev utgjør en stor andel av grunnbemanningen, og det kan dermed bety mye for organisasjonens helhetlige kompetanse at disse både ansvarliggjøres og inkluderes i arbeidet med språkutvikling.

Blant både assistenter og fagarbeidere understrekes, som vi har sett i kapittel 4.3, at uformelle læringsformer, som veiledning, refleksjon og praksisfortellinger, er de viktigste veiene mot ny kunnskap. At refleksjon i arbeidet har betydning, understrekes også i en undersøkelse fra pleie- og omsorgssektoren. Gjerberg og Amble (2009) studerte hvordan systematisk refleksjon i grupper kunne føre til økt mestring og læring i arbeidet. Særlig gjaldt dette dem med minst formell utdanning. En modell med faste, tverrfaglige grupper fungerte bedre enn refleksjonsgrupper med en lærer og uforpliktende, varierende oppmøte. Forfatterne hevder at slike refleksjonsgrupper er viktigere i pleie- og omsorgssektoren enn i sykehussektoren fordi tilbudet om kompetansehevende tiltak er langt dårligere ved sykehjem og i hjemmesykepleien (Gjerberg & Amble 2009). Resultatene fra disse studiene kan være overførbare til barnehagesektoren fordi også denne sektoren er preget av relasjonelt, sosialt arbeid, tidspress og mange ansatte uten formell utdanning. Gjerberg og Able (2009) påpeker at en viktig forutsetning for at refleksjonsmøter skal fungere, er at ledelsen informeres og aktivt støtter tiltaket. Videre må ulike fora i virksomheten informeres underveis for å skape legitimitet innad i organisasjonen og hindre dårlig samvittighet hos deltakerne. Dette er i tråd med annen forskning på vilkår for læring i arbeidslivet, som også viser betydningen av at noen må gå foran og inspirere. En «tilretteleggende ledelse» som mobiliserer de ansatte til å ta ansvar og ta i bruk alle sine ressurser, motiverer for læring (Aspøy mfl. 2013). Våre intervjuer viser at den pedagogiske lederens funksjon som pådriver er viktig, at vedkommende både deler sin kunnskap med assistentene og drar nytte av assistentenes kunnskap.

Selv om refleksjon i arbeidet er en svært viktig læringsmåte for ansatte i barnehagen, er ansatte også interessert i kursdeltakelse for å heve sin kompetanse på gitte områder. Tidligere forskning viser at ansatte med lite formell utdanning fra før er de som i minst grad deltar i læringstiltak i forbindelse med arbeidet (se bl.a. Nyen 2005; Dæhlen & Nyen 2009). Fordi barne- og ungdomsarbeidere har formell utdanning, kunne man se for seg at disse i større grad deltok i organiserte læringstiltak. Fagarbeiderne i vår undersøkelse synes imidlertid gjennomgående å få langt færre muligheter til å delta på kurs enn det pedagogiske ledere gjør. Dette er også i tråd med tidligere forskning. Undersøkelsen om læringsvilkår i kommunen (Aspøy mfl. 2013) viser at assistenter er den gruppen som i minst grad blir prioritert for læringstiltak i barnehagen, mens styrere og pedagogiske ledere skiller seg ut som den gruppen som får mest. I et utvalg av kommunale sektorledere svarer over halvparten at styrere og pedagogiske ledere var blitt prioritert for deltakelse i læringstiltak sentralt i kommunen det siste året. Færre enn en av fire sektorledere oppga at assistenter uten fagutdanning var prioritert til sentrale læringstiltak. For barne- og ungdomsarbeidere var andelen enda mindre, bare 7 prosent oppgir at disse var blitt prioritert (Aspøy mfl. 2013). Dette tyder på at det generelt finnes få ikke-formelle læringstilbud for barnehageansatte som allerede har fagbrev.

Oppsummert: Rammebetingelser for deltakelse i ikke-formell læring og for kompetansespredning i organisasjonen er både knyttet til det enkelte individs motivasjon og til organisatoriske forhold. En organisatorisk betingelse kan være hvordan de som prioriterer deltakere til kurs vurderer ulike ansattegruppers potensielle utbytte av kursvirksomhet. I tillegg kommer tidsfaktoren, en rammebetingelse for læring som tematiseres i samtlige fokusgrupper og i intervjuene.

4.6 Tid som rammebetingelse

Ansatte beskriver – på ulike måter – betingelser for læring. Dette gjelder hva som er viktige betingelser for at ungene skal utvikle godt språk, det gjelder den ansattes mulighet til å utvikle sin kompetanse om språk, og det gjelder muligheten til å spre og ta i bruk ny kompetanse i praksis i barnehagen. Det er all mulig grunn til å tro at det er en sammenheng her: Jo bedre mulighetsbetingelser for at de ansatte kan lære og utvikle seg samt omsette ny kunnskap i praksis, jo bedre forutsetninger for at barna opplever et språkmiljø av god kvalitet.

Tid er, som understreket innledningsvis i dette kapitlet, noe som på ulike måter trekkes inn i diskusjonene om hvordan barnehager best kan bidra til språkutvikling, og hvordan de ansatte selv kan lære. Tid etablerer rammebetingelser for læring, det er en strukturbetingelse: Hvor mye tid det er til disposisjon for kompetanseheving, kan betraktes som et uttrykk for strukturkvalitet (jf. Gulbrandsen & Eliassen 2012).

Tid tematiseres som *mangel på tid*. Men tid tematiseres også som et spørsmål om å *håndtere tid* best mulig.

Mangel på tid framheves som et viktig hinder for læring – også når det gjelder språk. Dette gjelder både barnas læring og de voksnes. Mangelen på tid gjøres særlig til et spørsmål om antall ansatte. Antallet ansatte beskrives av flere – på tvers av ansattegrupper – som for lavt i forhold til de oppgavene som skal løses. Dette gjøres delvis til et spørsmål om grunnbemanning, men det oppleves som særlig prekært når det er fravær på grunn av sykdom, kurs, møter eller for den del deltakelse i en fokusgruppe, og når den som forsvinner ut, ikke erstattes av en annen ansatt eller en vikar. Dette kan for eksempel arte seg slik:

Intervjuer: Men den der stress og tidsfaktoren dere snakker om, kan dere beskrive hvordan det arter seg ...

Fagarbeider: Den kan være ganske stor.

Intervjuer: Men hvis du skulle sette ord på det, sånn at jeg skjønner det på et vis.

Fagarbeider: Vi har så veldig mange ting vi skal gjøre, og det kan jo være sånn som nå ... så sitter jo vi her [viser med en håndbevegelse til de fem fagarbeiderne fra forskjellige barnehager i kommunen som er samlet rundt et møtebord til gruppesamtale]. Når jeg gikk ... fra avdelingen, da var vi heldige for vi var bare 14 barn der i dag. Men så var det bare en assistent igjen med de barna for hun andre var på en samtale i jobben. Hun måtte gå på det, og så måtte jeg gå, og da er hun tredje alene med de barna. Og alle barna er jo der, og de skal tisse og vaske hender, og så skal de ha samlingsstund, og så skal de spise. Og vi har akkurat rydda, og da er det oppbrudd, så da er de helt uæhhh [vifter med armene] og litt løping og roping, og det er ikke noe kult, og det er sånn: «Kan jeg gå nå? Klarer du dette? Har du fått organisert, kan jeg gå?» Og så sier hun: «Ja, ja, bare gå, du må rekke det, gå, gå!» Og så er det sånn der, men kommer ikke «Karin» snart da? Det blir en følelse av kaos!

Enkelte barnehageansatte erfarer at vikarer kommer inn, også ved kortere fravær, andre erfarer at dette ikke er vanlig praksis. Da må man enten klare seg med dem som til enhver tid er på jobb på avdelingen, eller ved at de ansatte hjelper hverandre på tvers av avdelinger. Dette innebærer samtidig at dersom det en dag er sykdom blant barna, flyttes som regel en av de ansatte på den avdelingen med flest syke barn til en avdeling med ansattefravær – en praktisk tilrettelegging som av assistenter og fagarbeidere beskrives med ord som «vi får aldri mulighet til å hente oss inn». Det vil si mulighet til en dag eller to med mange voksne og få barn.

Den opplevde mangelen på tid skapt av for få ansatte i forhold til oppgavene som skal løses hver dag, beskrives av både styrere og av pedagogiske ledere. Det er likevel assistenter og fagarbeidere som i særlig grad bidrar med konkrete erfaringer om hvordan

dette har betydning, for eksempel om hvordan det kan hindre at de opptrer slik de vet at de bør og skal for å skape gode språkmiljøer og god språkutvikling.

Fagarbeider: Det er lett i hverdagen, når det er lite voksne, at alt skal gå så kjapt ... «shmack» på med det ... Det blir så mye stress og mas at du ikke har tid til: «Nå skal jeg ta på den ene votten, og så den andre votten, og så skal vi ta den røde dressen.»

En annen fagarbeider: Det er klart at kommunikasjonen med barn blir litt mer militant og litt mer «bootcamp» når det er få voksne enn når det er mange voksne. Det er fordi man må det. Har du 17 barn, og du skal ha spising, og du skal skifte, og du skal kle på, og du skal legge, så har du ikke så mye tid til å sette deg ned og benevne rosa vott og lilla dress. Så det er klart at vi styres av tid og fravær og ting som skjer, og vi er sårbare. Vi er veldig, veldig sårbare for på et kontor kan du bare gjøre sånn [skyver noen papirer hun har liggende foran seg til side], og så er de der når du kommer tilbake, du kan ikke gjøre det med barn!

Barna krever sitt uansett hvor mange voksne det er på jobb til enhver tid, de kan ikke «settes på vent» eller «delegeres», verken når det er snakk om praktiske rutineoppgaver som bleieskift, eller når det er snakk om tid til samtalene.

Pedagogisk leder: Læring skjer jo hele dagen gjennom hverdagsrutinene, kjernen er vel å ha tid der og da. Hvis du skal hjelpe et barn på badet, og han eller hun kanskje kommer med masse tanker som de ønsker å snakke om. Kanskje han eller hun er litt engstelig ..., og det er noe du bør ha mulighet til å snakke om, og hvis du da har fem andre som står på vent, så ...

De aller fleste understreker at det å ha barn på avdelingen som strever språklig, eller å ha flerspråklige barn er en fordel for de andre barna. Dette begrunnes med at slike avdelinger gjerne legger mer vekt på språk, og at det er mye læring i å være i en gruppe barn med ulike språklige forutsetninger. Samtidig krever språklige utfordringer ressurser og tid, slik denne pedagogiske lederen beskriver:

I enkelte grupper er det store utfordringer i forhold til det språklige arbeidet. Ett eksempel er en gruppe jeg nylig hadde med sju femåringer, og der fem av disse har store språkutfordringer ved at de ikke har lært noe norsk før. Det krever ganske mye, også i forhold til resten av avdelinga som også har sine behov. Når du har så mange som behøver én til én øyekontakt i alle beskjeder, i alle disse overgangsfasene i løpet av dagen, så må du nesten beregne at en person blir borte fra grunnbemanninga for å dekke de behovene der. Og da blir det færre igjen til de andre, som kanskje ikke har så store språkutfordringer, men som likevel har behov for å bli stimulert og samtalt med i løpet av dagen.

Når tiden til ungene er knapp, er det lite rom for egenutvikling og kompetanseheving gjennom dagen, lite rom for at man reflekterer over det man selv gjør, og for å drive spontanveiledning av andre. Og det kan være knapp tid for pedagogiske ledere som gjerne vil bedrive både spontanveiledning og organisert veiledning knyttet til de faste møtepunktene:

Pedagogisk leder: [...] og så hadde jeg kanskje ønska at vi hadde hatt ... Og da er jeg tilbake til tid igjen, når vi har avdelingsmøter og ledermøter og ... Det blir lett mye praktisk fordi hverdagen er så praktisk at man kunne hatt litt mer tid til å være fagperson. Det er helt sikkert mye man kan gjøre i hverdagen og ... Det er ikke bare tid. Men det ligger litt der altså.

Styrer: Det er for lite tid til refleksjon for personalet, vi har tre kvarters avdelingsmøte hver uke, men det skal inneholde så mye, så det å ha tid til refleksjon sammen, det å ta seg den tida, det kan være en utfordring. Vi opplever at det er flere barn som strever med ... Det er det sosiale, noe det kan hende at har sammenheng med språk, men da er det gjerne disse som strever sosialt, som tar tid på møter. Det er flere enkeltbarn som ikke krever spesialpedagog, men som strever på sine områder, og da må vi diskutere hvordan vi kan hjelpe det og støtte det, og så ... i stedet for refleksjon rundt språk. Det er så mye som skal opp på møter, men det er jo en prioritering.

Det er en prioritering, sier denne styreren. Og svært mange ansatte forholder seg da også til den knappe tiden som noe som ganske enkelt må håndteres, er det ikke plass til språk, må det skapes tid til språk. «Det er et lederansvar», fastslår en styrer. Og slik dette beskrives, framstår det i realiteten som et lederansvar på flere nivå enn styrerens. Evnen til å håndtere tiden gjøres av flere ansatte på ulike nivå til et spørsmål om kompetanse og organisering.

Synet på hvor mye «makt» tidspresset i realiteten har, varierer nemlig. Noe den følgende samtalen mellom styrere illustrerer:

Tid, synes jeg, det er et nøkkelbegrep. Alt du skal omsette i barnehagen av nye forskrifter og nye ting som kommer. Vi har jo ikke tid til det.

Vi kan jo ikke kjøpe det [ler].

Man kan kjøpe vikarer.

Og blir det flere pedagoger, så tenker vi jo at også det skaper problemer med tiden. De skal jo ha planleggingstid. Så egentlig vil jeg ikke ha flere pedagoger [ler]. Jo, jeg ville hatt de på grunn av kunnskapen, men da ville jeg hatt en assistent også.

Jeg liker ikke dette med at det har vi ikke tid til. Vi må jo ta oss tid til det som er viktigst!

Styrerne har i sin lederrolle et mandat til å omorganisere og til å prioritere. Enkelte gir uttrykk for at de bruker dette mandatet slik at det skal bli mer tid, for eksempel til å drive språkstimulering med barna og til å sette de ansatte i stand til å utføre dette. Andre er ikke så tydelige på at de kan bruke mandatet, fordi det uansett hvordan man snur og vender på det, betyr at noe annet blir nedprioritert. Utgangspunktet er da at tid er et nullsumspill, og at det er vanskelig å slutte med noe for å få plass til noe helt annet. Men styrere kan altså – hvis de ser det som en mulighet – løse opp i tidsklemmer og gjøre omprioriteringer ved å omorganisere. I enkelte barnehager som er representert i fokusgruppesamtalene, har de for eksempel valgt å ha aldersblandede grupper fra ett til seks år fordi dette gir rom for færre barn per ansatt, og dessuten at de største barna lærer seg til å ta ansvar for de minste.

Pedagogiske ledere kan også til en viss grad gjøre organisatoriske grep på «sin» avdeling for å skape mer rom og tid. Enkelte gir uttrykk for at de har en viktig oppgave i ikke å kjøre seg fast i vante rutiner og vaner, men tvert imot omorganisere og gjøre ting annerledes slik at det blir tid til å for eksempel jobbe med språk.

Pedagogisk leder: Vi stenger ikke før kvart på fem, og hvorfor har vi da vært så opptatt av at vi skal være inne på formiddagen og ute på ettermiddagen? Nei, i dag så snur vi! Vi går ut på formiddagen, og så har vi egentlig mye mer tid på ettermiddagen inne. Det går an å snu på innbarka rutiner og tenke nytt!

Fagarbeidere og assistenter har, på sin side, kun i mandat å organisere og ta ansvar for seg selv. Flere er imidlertid opptatt av og svært bevisste på hvordan de gjør akkurat dette. Flere snakker om det som en holdning de har bestemt seg for å ha på jobb, en innstilling til arbeidet, hvordan de vil være, og hvordan de vil utføre oppgavene. Om de ikke kan påvirke noen andre, kan de i alle fall bestemme hvordan de vil opptre selv, og «å være bevisst kan du være uansett», mener en, med henvisning til dette med å huske på «rosa vott» og annen aktiv bruk av språket, dette kan du – mener hun – få til uansett hvor mye det «koker».

Det å bevare roen også når det «koker», beskrives som en teknikk, en ferdighet som kommer med erfaring, men også med refleksjon over hva som er lurt å gjøre når man merker at stresset tar tak.

Fagarbeider: Ha fokus på det, prøve å rydde rom og prøve å roe ned i stedet for å heise tempo opp når man blir stressa.

Det kan, med referanse til tidligere presenterte former for læring i arbeidslivet, beskrives som en realkompetanse opparbeidet gjennom uformell læring (Aspøy & Tønder 2012). Flere assistenter og fagarbeidere beskriver også, som en negasjon til praksiser som den ovenfor, hvordan enkelte kolleger ikke er i besittelse av en slik sinnsro. «De jager seg opp» og «stresser».

Fagarbeider: Noen blir så stressa, de skal ha pause og rekke ditt og rekke datt.

Dette er slitsomt og snakkes om av flere som noe de som opptrer slik, burde se som et lite prosjekt å endre, både for egen del og av hensyn til unger og kolleger. Så da blir det tatt opp med dem gjennom spontan veiledning. Enkelte stressede ansatte klarer å endre seg, andre gjør det ikke. Flere refererer til at folk ganske enkelt *er* forskjellige. Håndtering av stress gjøres da til et spørsmål om den enkeltes personlighet, ikke faglighet.

Hvordan forholder da de som er opptatt av holde roen, seg til mer stressede kolleger i hverdagen, kolleger som det ikke nytter å snakke til? Jo, slik enkelte assistenter og fagarbeidere beskriver det, organiserer de dem bort, for eksempel ved å gi en stresset medansatt en annen oppgave: «Gå og ordne det du, så tar jeg meg av *dette*. Kle på deg og gå ut, så kommer vi andre etter.»

Assistenter og fagarbeidere har minst fleksibilitet i møtet med tidspress. De aller fleste av dem er med ungene det aller meste av dagen og har et begrenset mandat til omorganiseringer, i dette er de prisgitt sine pedagogiske ledere og styrere. Likevel synliggjøres det at også assistenter og fagarbeidere bedriver tidsorganisering både av seg selv og av kolleger, blant annet for å hente tid til språkarbeid underveis i hverdagen.

Oppsummert snakkes det om tid som en viktig strukturell betingelse for arbeid med språk i barnehagen, herunder også for muligheten ansatte har til å drive spontan veiledning, organisert veiledning og refleksjon underveis. Tid er en faktor som særlig påvirkes av antall ansatte på jobb, slik tidligere studier også har vist (se Nicolaisen mfl. 2012). Men ansatte på ulike nivå snakker også om tid som noe det går an å organisere seg fram til mer av – slik at det blir rom blant annet for språkstimulerende tiltak.

5 Oppsummerende drøftinger

Dette prosjektets problemstilling har vært hvordan barnehageansattes kompetanse om arbeid med språk i barnehagen kan styrkes. Vi har undersøkt det ved å spørre de ansatte selv, om det er særskilte tema som bør prioriteres, og om det er bestemte læringsmetoder som foretrekkes. Hvordan er deres erfaringer, og hva er deres ønsker?

Svarene er analysert med basis i hva de barnehageansatte selv definerer som mål for barnehagens språkarbeid: Hva er suksesskriterier, hva er kvalitet, hva krever dette av kompetanse, og hva er det de mener at de mangler?

Det er en tydelig sammenheng mellom mål, kvalitetsvurderinger og foretrukne læringsmetoder. Vi finner en tendens til at de ansatte – på tvers av ansattegrupper – vektlegger to typer språkarbeid. Dette har vi kalt det allmenne språkarbeidet og det spesielle språkarbeidet. Til de to ulike typene språkarbeid er det knyttet ulike mål og kvalitetsvurderinger og ulike kompetansebehov.

5.1 Kvalitetsmål og kompetanseønsker

Først det allmenne språkarbeidet: Her er målet å drive språkstimulerende arbeid for alle barn i barnehagen. Ifølge de ansatte bør dette skje ved at de bruker seg selv som gode språkmodeller i relasjonene til barna. Kvalitet er et spørsmål om prosess, om hvor gode de er i relasjonene, om de bruker språket riktig og opptrer riktig. Kompetanseøkning kan skje ved å utvikle seg i relasjonene, ved å bli en enda bedre og mer bevisst språklig rollemodell. Nøyaktig hva de vil bli bedre i, er noe assistenter og fagarbeidere i liten grad setter ord på. Dette kan ha sammenheng med typen kompetanse det her er snakk om. Det er snakk om å gå inn i en profesjonell rolle, der måter å opptre på og måter å snakke på nærmest blir internalisert. Styrere med flere tiårs erfaring i barnehage beskriver mer konkret hva dette dreier seg om, og understreker poenget med det internaliserte. De bare vet hvordan de skal opptre i det øyeblikket de beveger seg inn i barnehagen og er førskolelærere på jobb, og dette er en lært ferdighet.

Betingelsene for å kunne lære dette vil avhenge av forholdene i den enkelte barnehage og på den enkelte avdeling. Er det en kultur for å opptre og snakke på bestemte språkstimulerende måter her, eller er det ikke slik? Drives det aktiv veiledning av den enkelte ansatte her, slik at vedkommende får hjelp til å tilegne seg en bestemt praksis,

eller skjer ikke dette? Den enkelte ansattes betingelser for å bli en god språklig rollemodell vil være nøye knyttet til svaret på disse spørsmålene.

Når det som skal læres, er å bli en slik rollemodell, da er den foretrukne læringsmetoden veiledning. *Spontan veiledning* ansatte imellom i situasjoner på arbeidsplassen kan bidra til å holde bevisstheten oppe, men det er særlig den organiserte veiledningen som vektlegges som læringsfremmende. *Organisert veiledning* krever veiledningskompetanse hos pedagogiske ledere og styrere eller ved at eksterne fagpersoner engasjeres. Det læringsfremmende ved slik veiledning er knyttet til at den tar utgangspunkt i observasjoner av hvordan den ansatte stimulerer til språkutvikling gjennom måter å snakke og være på, for deretter å gi tilbakemeldinger om hvordan språkarbeidet som utføres, fungerer, hva som er bra, og hvordan det kan bli bedre.

Når betingelser for voksnes læring diskuteres, aktualiseres gjerne forutsetninger på tre nivå: individ-, organisasjons- og samfunnsnivå (jf. Aspøy & Tønder 2012). Hvilke betingelser må være på plass for å få til organisert veiledning? På individnivå kreves vilje til utvikling ved at eget arbeid stadig vurderes. Dette er samtidig en praksisnær læringsform, den stiller ikke store krav til at den som skal læres opp, har mye formell kompetanse fra før, og kan gjøres gjeldende overfor alle ansatte. På organisasjonsnivå krever organisert veiledning at ledelsen i barnehagen (styrere og pedagogiske ledere) rydder plass og tid til å gi tilbakemeldinger og reflektere. Videre krever det at de skaffer nødvendig veiledningskompetanse til veie enten i egen barnehage, ved å samarbeide med andre barnehager eller ved å trekke veksler på andre lokale fagpersoner. Dette er en lederoppgave. På samfunnsnivå krever satsing på organisert veiledning at veiledere læres opp, og støtteordninger som kan bidra til at barnehager har økonomisk rom og dermed tid til å drive slikt arbeid.

Hva så med det *spesielle språkarbeidet*? Dette aktualiseres av at barnehager er i ferd med å bli en noe nær universell start på utdanningsløpet, og at hele bredden av barnebefolkningen finnes i barnehagene. Her er de som knapt kan ett ord norsk når de starter i barnehagen, og her er de som sliter med språktilegnelse på forskjellige andre måter. De ansatte formidler et klart bilde av hva som ansees som normal språkutvikling hos barn, selv om det samtidig understrekes at det er mye som kan være normalt. Det skilles mellom ulike former for «avvik fra normalen»: de som strever med uttale, de som strever med vokabularet (kun har et overflatespråk), de som strever med ulike grader av språkforvirring, og de som rett og slett strever med å både forstå og snakke norsk. Stilt overfor disse utfordringene opplever ikke de ansatte det prosessorienterte og relasjonelle arbeidet som tilstrekkelig. Særskilt pedagogisk arbeid må til. Dette språkarbeidet knyttes av de ansatte – indirekte i måten det snakkes om det – til resultatorienterte mål: Barn som ikke kan norsk, skal lære norsk – så langt det går. Barn som sliter med den språklige utviklingen på andre områder, skal hjelpes i retning «normalen». Dette er en mer resultatorientert tilnærming enn den som finnes i rammeplanens tilnærming, der det beskrives hvordan alle barn skal oppleve et rikt og variert språkmiljø, og der de

som har sein språkutvikling eller andre språkproblemer, skal få «tidlig hjelp» og «god hjelp».³⁵ Hvorfor finner vi en mer resultatorientert tilnærming i forbindelse med det spesielle språkarbeidet? Det kan ha sammenheng med at det i offentlig debatt generelt er mye oppmerksomhet knyttet til betydningen av å beherske opplæringspråket ved skolestart på en måte som tilrettelegger for videre læring. En annen begrunnelse trer imidlertid tydeligere fram i gruppesamtaler og intervjuer: et sterkt ønske om å utgjøre en forskjell for barn som ellers vil slite voldsomt sosialt når de tar fatt på skolegangen. De ansatte observerer hvordan barna som sliter språklig, også sliter sosialt i barnehagefelleskapet. Og de vet at i det øyeblikket barna forlater dette fellesskapet for å ta fatt på skolehverdagen, er de i mye større grad overlatt til seg selv enn det de er i en barnehagekontekst der de får hjelp til å bli inkludert i leken. Det blir dermed essensielt å ikke bare gi «god hjelp» med språket, men også å så langt som mulig bidra til at ungene er i stand til å kommunisere bra i det øyeblikket de er overlatt til seg selv. Det er som vi har sett, ulike vurderinger blant de ansatte av om det er mulig å få barna som sliter, til å beherske språket, dette er ulike vurderinger farget av de ansattes faglige bakgrunn.

Er mer resultatorienterte mål knyttet til ønsker om å gjøre barnehagen mer lik skolen? Det mener vi ikke det er grunnlag for å si. Etterspørselen etter kompetanse og metoder som virker i det spesielle språkarbeidet, har ikke basis i ønsker om en «skolsk» vending. Det har basis i helt konkrete behov knyttet til barn det er et sterkt ønske om å gi svært god hjelp. Og dersom det spesielle språkarbeidet etter hvert skal kunne inkluderes i det allmenne, det som er bygget på hverdagsaktivitetene og relasjonene, kreves utvikling av kompetanse og metoder som gjør dette mulig.

Det er i forbindelse med det spesielle språkarbeidet lettere å formulere hva ansatte helt konkret behøver mer kompetanse om: Dette er for det første konkrete råd og tips om hvordan følge opp unger som sliter med sein språkutvikling (lite vokabular) eller med uttale (talespråket) i det daglige språkarbeidet, det vil si hvordan dette spesielle språkarbeidet på en enda bedre måte kan gjøres til del av det allmenne. Enkelte styрere og pedagogiske ledere uttrykker også behov for mer kompetanse om hvordan skille de barna som har behov for særskilt oppfølging av eksterne krefter, fra dem som ikke trenger dette. Andre styрere og pedagogiske ledere mener dette er noe de kan og vet tilstrekkelig om. For det andre gjelder det for dem som arbeider i barnehager der det jobbes med samisk, å kunne lære seg samisk enda bedre for slik å kunne følge opp det samiske språket på samme måte som det norske – nemlig i det allmenne daglige språkarbeidet. Det tredje er å lære mer om flerspråklige barns språkutvikling, om metoder som kan bidra til at flerspråklige lærer mest mulig og best mulig, om hvordan morsmål spiller en rolle i dette, og hvordan man kan involvere foreldre til flerspråklige på en enda bedre måte i barnehagens arbeid. Det vil si ikke kun informere om praktiske ting,

³⁵ «Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver», s. 35.

men også involvere dem i barnehagehverdagen på en måte som gir dem forståelse av hvordan det arbeides, og hva det arbeides med.

Kompetanseheving på disse tre områdene kan skje gjennom veiledning i barnehagen, men det kan også skje gjennom ikke-formell læring, som kursopplegg. Betingelser på individnivå for slik kompetanseheving er vilje og evne hos den enkelte ansatte til å delta i kursvirksomhet og annen ikke-formell læring. Dette er antakelig lettest å motivere seg til for den som har utdanning og kjennskap til slike tema fra før. Betingelser på organisasjonsnivå er igjen at det settes av tid og bringes til veie ressurser slik at de ansatte kan sendes på kurs og annen kompetanseøkende virksomhet. Men det framstår samtidig som en viktig betingelse at det lages opplegg i den enkelte barnehage for hvordan den læringen som skjer gjennom slike kursopplegg, deles i barnehagen etterpå, og hvordan den innføres i arbeidet i praksis. Dersom slike opplegg ikke er tydeliggjort helt fra beslutningen om kursdeltakelse tas, synes det som dette lett blir nedprioritert i konkurranse med andre presserende oppgaver. At kompetanse spres og tas i bruk, er et ansvar den enkelte kursdeltaker har, men det er også et ledelsesansvar i den enkelte barnehage og på avdelingene. Endelig er det en sentral betingelse på samfunnsnivå at kurs- og kompetanseopplegg utvikles og tilbys, og at barnehager gis økonomisk rom ikke bare for å sende noen på kurs, men også å ta kompetansen i bruk i praksis etterpå.

Vi finner altså en tydelig sammenheng mellom definisjoner av kvalitet og etterspurte læringsformer. Proessorienterte kvalitetsmål gir etterspørsel etter veiledning som kan bidra til refleksjon over relasjonell kompetanse. Resultatorienterte kvalitetsmål om at barn – så langt det er mulig – skal lære norsk eller «løftes til adekvat språklig nivå», gir etterspørsel etter metoder og læringsformer som virker, gjerne formidlet i form av kurs. Svaret på problemstillingen «Hva ønsker de ansatte å lære mer om, og hvordan?» er altså todelt:

1. Det understrekes på den ene siden på tvers av ansattegrupper et tydelig behov for å utvikle den enkeltes kompetanse som språklig rollemodell i barnehagen i det allmenne språkarbeidet, det språkarbeidet som foregår integrert i alle barnehagens aktiviteter. Her er den foretrukne læringsmetoden veiledning. Kompetanse, tid og rom for å drive veiledning og refleksjon basert på observasjon av hvordan den enkelte ansatte fungerer som språklig rollemodell, er et prioritert ønsket på tvers av ansattegrupper.
2. Det understrekes på den andre siden behov for å lære mer om en del helt konkrete tema som særlig er knyttet til det spesielle språkarbeidet med barn som på ulike måter sliter med språket sitt. Dette er kompetansebehov som kan dekkes gjennom veiledning, men som også kan dekkes gjennom kursopplegg. Det framstår imidlertid som en forutsetning at slike kursopplegg kombineres med konkrete og forberedte opplegg for hvordan kompetansen skal deles med ansatte i barnehagen

som ikke har vært på kurs, og hvordan nyervervet kompetanse skal tas i bruk i det praktiske arbeidet.

Vi har, i våre empiriske undersøkelser, inkludert barnehageansatte som arbeider innenfor det samiske språkområdet. Dette er barnehageansatte som jobber med barn som har samisk som sitt førstespråk, barn som har norsk som sitt førstespråk, og med flerspråklige barn. Et slikt arbeid krever bred språkkompetanse. Vi konstaterer, slik det også understrekes i stortingsmeldingen om framtidens barnehager³⁶, at ansatte som ikke selv har samisk som førstespråk, har behov for mer kompetanse i samisk. Hvordan dette best kan ivaretas, bør kartlegges gjennom en egen undersøkelse basert på et langt større utvalg barnehageansatte, barnehager og lokale kontekster enn det vi har inkludert i vårt prosjekt. Samtidig vil vi understreke at de vurderinger barnehageansatte innenfor det samiske området gjør når det gjelder språkarbeid, ikke er vesensforskjellige fra vurderingene til de barnehageansatte utenfor det samiske området. Her er likelydende vurderinger av mål, av kvalitet og av behov for veiledning i det daglige arbeidet.

5.2 Samarbeid blant de ansatte om et godt språkmiljø

Læring blant arbeidstakere kan, slik dette er redegjort for i kapittel 2, gi ulike typer utbytte. Det kan bidra til personlige endringer, til endringer i individuell jobbutøvelse og til strukturelle endringer ved at kompetanse spres i organisasjonen. Vi finner at vurderinger av hva slags tiltak som er nødvendig for å få til kompetansespredning i organisasjonen, varierer med stilling og posisjon i barnehagen. Styrer avgjør i mange sammenhenger hvem som får reise på kurs, og flere styrere vektlegger at det å sende assistenter og barne- og ungdomsarbeidere på kurs gir lite utbytte i organisasjonen. Dette knyttes da til den enkelte ansattes evne til å spre kompetanse og ta ny kompetanse i bruk. Assistenter og fagarbeidere ser saken fra motsatt side, flere verdsetter kurs, samtidig sier de tydelig at kompetanseanvendelse i etterkant krever tilrettelegging på arbeidsplassen. Det krever tiltak på organisasjonsnivå, enten ved at kompetanse deles knyttet til møtevirksomhet, eller at det legges til rette for å prøve ut det man har lært, i praksis.

De strukturelle betingelsene, rammene, for læring og refleksjon er forskjellige i de ulike ansattegruppene. Mens pedagogiske ledere og styrere har avsatt noe arbeidstid til dette, har assistenter og fagarbeidere dette i liten grad. Og mens pedagogiske ledere og styrere har myndighet til å gjøre tidsorganiseringer for å rydde plass til læring og kompetanseheving, er dette i liten grad mulig for øvrige ansattegrupper. Tidligere forskning har vist at assistenter og fagarbeidere er de som i minst grad deltar i ikke-formell læring

³⁶ Se Meld. St. 24 (2012-2013) Framtidens barnehage.

(Aspøy mfl. 2013). Dette kan skyldes at de er mindre motivert, men det er samtidig nødvendig å adressere de øvrige nevnte forholdene.

Man kunne antatt at barne- og ungdomsarbeidere i større grad enn ufaglærte assistenter ble ansett som aktuelle for ulike typer ikke-formell og uformell læring. Vi finner imidlertid ikke noen slik tendens. Det synes med andre ord som formell utdanning i seg selv ikke er tilstrekkelig til at man blir prioritert for mer læring. Kanskje er slike prioriteringer i større grad knyttet til hvilke oppgaver den enkelte stillingskategori er tillagt i barnehagen? Barne- og ungdomsarbeidere er tillagt omtrent de samme arbeidsoppgavene som assistentene, selv om vi – i vårt materiale – finner tendenser til at pedagogiske ledere mener barne- og ungdomsarbeidere kan tillegges mer ansvar fordi de har en fagutdanning. Hva deres faglighet innebærer for kvalitet i språkarbeid, er det likevel få konkrete beskrivelser av i vårt materiale. Det kan ha sammenheng med at barne- og ungdomsarbeideres faglighet nettopp er knyttet til kvalitet og refleksjon i det relasjonelle arbeidet med barna og til det å være en god språklig rollemodell. Og slik relasjonell kompetanse kan være krevende å beskrive i termer av faglighet.

En tidligere undersøkelse av bruk av fagkompetanse i arbeidslivet viser at de nye lærefagene som ble etablert i forbindelse med Reform 94, ikke har klart å skape nye klart definerte nisjer i arbeidslivet for sine fag (Hagen mfl. 2008). Barne- og ungdomsarbeiderfaget er et slikt fag. Vårt materiale bygger opp under at barne- og ungdomsarbeidere ikke nødvendigvis tillegges andre oppgaver, mer ansvar eller får flere muligheter til kompetanseutvikling enn assistenter uten fagbrev. Er barne- og ungdomsarbeidere en uutnyttet kompetanseressurs i barnehagers arbeid med språk? Kanskje er det grunn til å se nærmere på den formelle fagutdanningen og hvordan denne er koblet til konkrete kompetansebehov i for eksempel barnehagene.

Hvordan kan vi oppsummert svare på spørsmålet om hvordan de ansatte samarbeider om å utvikle et godt språkmiljø? Først: Godt språkmiljø forstås i tråd med de kvalitetskriterier de ansatte vektlegger i barnehagers allmenne språkarbeid: å drive aktivt språkarbeid integrert i barnehagehverdagens øvrige aktiviteter. Samtidig er det altså et mål å kunne integrere spesiell innsats overfor de barna som krever mer særskilt oppfølging i dette arbeidet, på en best mulig måte. Så til samarbeidet: Barnehager beskrives gjerne som lite hierarkiske organisasjoner der de ansatte samarbeider på daglig basis om arbeidet med barna. Dette er beskrivelser som også gjør seg gjeldende i vårt materiale, men det er samtidig et bilde det er viktig å nyansere; de ansatte har ulik formell faglig bakgrunn, og de er tillagt ulike mandater og ulike ansvar i det daglige arbeidet. Dette gjør at de selv har ulike kompetansebehov, det gjør at de i ulik grad har mulighet til å påvirke de andre ansattes mulighet til å dekke sitt kompetansebehov.

Assistentene og fagarbeidere har de trangeste rammebetingelsene for å drive kontinuerlig kompetanseutvikling i arbeidshverdagen. De har som hovedregel ikke avsatt arbeidstid til dette og er avhengige av å bli prioritert for kurs eller veiledning. Samtidig tar de, slik mange av dem snakker om dette, ansvar for å utvikle seg videre

som språklig rollemodeller og for å organisere egen arbeidsdag og kolleger slik at det faktisk blir tid til dette.

Pedagogiske ledere og assistenter/fagarbeider samarbeider om det allmenne, men også det spesielle språkarbeidet. De pedagogiske lederne synes å delta i alt, også i det praktiske – fra bleieskift til å sette inn i oppvaskmaskinen. Samtidig formidles tydelig at de pedagogiske lederne innehar en lederfunksjon på «sin avdeling». Styrere beskriver at de pedagogiske lederne har ledelsen i det pedagogiske opplegget rettet mot barna, og registrerer at pedagogiske ledere har ulike opplegg når det gjelder flerspråklige, noe som også kommer til uttrykk når det berettes om omorganiseringer blant annet for å få mer tid til språkarbeid. Men de har også det daglige lederansvaret for assistenter og fagarbeidere og kan bidra til at det utvikles – eller ikke utvikles – en bevisstheitskultur knyttet til det å være en god språklig rollemodell. De kan prioritere eller ikke prioritere tid til å gi konkret veiledning med sikte på kompetanseheving og utvikling av den enkelte ansatte.

Styrere har på sin side det overordnede lederansvaret, og de er ikke en del av det daglige arbeidet på avdelingen på samme måte som de pedagogiske lederne. De står to skritt unna. Dette gir en mulighet til å både vurdere kompetansebehov blant pedagogiske ledere og innsatsen for å styrke den samlede kompetansen på avdelingen. De har også ansvar for – innenfor de økonomiske og bemanningsmessige rammene de har – å organisere slik at det blir tid til språkarbeidet. Dette er et vidt mandat som det synes som styrere i ulik grad utnytter.

Forholdet mellom de ulike ansattgruppene synliggjør at det å utvikle et godt arbeid med språk i barnehagene også er et spørsmål kompetanse hva gjelder ledelse, nærmere bestemt hva gjelder vurderinger av kompetansebehov blant de ansatte, prioritering av hva som behøves, og hvem som behøver, hvordan kompetanse best mulig kan deles, og organisering av det daglige arbeidet slik at det blir tid og rom for det språkarbeidet leder mener er nødvendig.

5.3 Tid – en rammebetingelse for alle læringsformer og alt læringsmaterieil

Vi finner at kvalitet i barnehagens språkarbeid ikke kun forstås som spørsmål om prosess- og resultat kvalitet. Det er i betydelig grad et spørsmål om struktur kvalitet, om rammebetingelser. Vi identifiserer tid som den hyppigst tematiserte rammebetingelsen. Mangel på tid er skapt av mangel på ansatte på avdelingen, det gir stress og dårlige betingelser for læring blant de ansatte og for deling av kompetanse blant de ansatte, og det gir dårlige betingelser for det språkstimulerende arbeidet blant barna.

Samtidig understrekes det altså at opplevd tidsmangel kan håndteres gjennom personlige strategier og organisering. Dette gjøres til et spørsmål om kompetanse og kompetanseheving. Tidsorganisering og tidshåndtering er antakelig et svært relevant tema både for veiledningsprogram og kursprogram for barnehageansatte.

En problemstilling i prosjektet har vært om de ansatte hadde særlige preferanser for støtteresurser av typen veiledningshefter, filmer, punktlister, brosjyrer osv. Veiledningsheftet om språk i barnehagen som Utdanningsdirektoratet har sendt barnehagene, har dannet utgangspunkt for diskusjoner om dette i fokusgruppene. Veiledningsheftet får gode vurderinger av de ansatte som har sett heftet, lest det og i noen grad brukt det. Dette gjelder særlig refleksjonsspørsmålene, disse vurderes som gode å ta utgangspunkt i for diskusjoner og refleksjoner blant de ansatte i barnehagen. De kan kobles til praksisfortellinger og veiledningsvirksomhet, og dette er – som vi har sett – en foretrukket arbeids- og læringsform blant de ansatte. Andre typer materiell som også kan bidra positivt til refleksjon med utgangspunkt i egen praksis, vil mest sannsynlig oppnå tilsvarende positive vurderinger.

Det er samtidig en del av de ansatte, og da særlig blant assistenter og fagarbeidere, som enten ikke eller kun overfladisk har sett veiledningsheftet. Vi tilskriver dette to forhold: de ansattes ulike rammebetingelser når det gjelder mulighet til å lese og arbeide med materiell av denne typen i arbeidstiden, dernest lederes utfordring med prioritering av tid til å bruke veiledningsheftet til diskusjon og refleksjon knyttet til møtevirksomhet i barnehagen. I tillegg kommer at flere barnehager også har materiell og opplegg utarbeidet lokalt i den enkelte kommune som de prioriterer å benytte. Rammebetingelsene som er identifisert knyttet til bruk av veiledningsheftet, gjelder uavhengig av om dette hadde blitt byttet ut eller supplert med filmer eller andre typer skriftlig materiell. Tiden setter begrensninger. Samtidig er tid også et spørsmål om prioritering, og da er det materialets innhold som kan bidra til at det blir prioritert, ikke så mye hvorvidt det dreier seg om en film, et hefte eller en brosjyre.

Referanser

- Aspøy, T. M. & Tønder, A. H. (2012). *Utredning om forskning på voksnes læring. En litteraturgjennomgang*. Oslo: Fafo-notat 2012:17.
- Aspøy, T. M., Nicolaisen, H. & Nyen, T. (2013). *Vilkår for læring i kommunene. En kartlegging av fire arbeidsfelt*. Oslo: Fafo-rapport 2013:35.
- Aukrust, V. G. (2005). *Tidlig språkstimulering for livslang læring – en kunnskapsoversikt*. Rapport utarbeidet for Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Blåka, G. & Filstad, C. (2007). How does a newcomer construct identity? A socio-cultural approach to workplace learning. *International Journal of Lifelong Education*, 26(1).
- Bråthen, M., Nyen, T. & Hagen, A. (2006). *Livslang læring i norsk arbeidsliv. Fordeling, omfang og finansiering. Resultater fra Lærevilkårsmonitoren 2003–2006*. Oslo: Fafo-rapport 2007:04.
- Danielsen, Å. & Pettersen, H. M. (2008). Virkningene av et videreutdanningstiltak. Hva skjer i studentenes møte med egen arbeidsplass? I G. Greppereud (red.), *For folk flest – fleksibel utdanning i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Drange, N. (2013). *Evaluering av forsøk med gratis kjernetid i barnehage. Delrapport 2: Foreløpige analyser av sammenhengen mellom gratis kjernetid og skoleresultatene på 1.trinn*. SSB-rapport 56/2013.
- Dæhlen, M. & Nyen, T. (2009). *Livslang læring i norsk arbeidsliv. Resultater fra Lærevilkårsmonitoren 2003-2008*. Fafo-rapport 2009:01.
- Eidskrem, I. B. (2007). *Eksterne kurs: et springbrett til kompetanse. En organisasjons-teoretisk studie av konnektiv læringspraksis i tre mellomstore oppdragstakende bedrifter*. Doktoravhandling ved NTNU 2007:73, Trondheim.
- Ellingsæter, A. L. & Gulbrandsen, L. (2007). En uventet vending – offentlig barnetilsyn etter kontantstøtten. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 10(3), 168–180.
- Gjems, L. (2011). Hverdagssamtalene – barnehagens glemte læringsarena? I L. Gjems & G. Løkken (red.), *Barns læring om språk og gjennom språk* (kap. 2). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Gjerberg, E. & Amble, N. (2009). Pleie- og omsorgssektoren som lærende organisasjon. *Sykepleien Forskning*, 4(1).
- Gotvassli, K., Haugset, A. S., Johansen, B., Nossun, B. & Sivertsen, H. (2012). *Kompetansebehov i barnehagen. En kartlegging av eiere, styрere og ansattes vurderinger i forhold til kompetanseheving*. Steinkjer: Trøndelag Forskning og Utvikling. Rapport 2012:1.
- Gulbrandsen, L. & Eliassen, E. (2012). *Kvalitet i barnehager. Rapport fra en undersøkelse av strukturell kvalitet høsten 2012*. Oslo: NOVA Rapport 1/2013.
- Hagen, A. & Nyen, T. (2006). *Læreplasser i kommunesektoren – omfang og utfordringer*. Oslo: Fafo-rapport 540.
- Illeris, K. (2006). What is special about adult learning? I P. Sunderland & J. Crowther (red.), *Lifelong Learning. Concepts and contexts* (s. 15–23). London: Routledge.
- Jørgensen, C. H. (2009). Fag mellom arbejde, organisation og uddannelse – har fagene fremtiden bag sig? *Tidsskrift for arbejdsliv*, 11(3).
- Kitterød, R. og Borgedal, K. H. (2012) Tilsynsordninger for ett- og toåringer. De fleste små barn går i barnehage. *Samfunnspeilet*, 2012/1.
- Knowles, M. (1978). *The Adult Learner: A neglected Species*. Houston: Gulf Publishing Co.
- Kvalsund, R. (2011). Organisering av kompetanseutvikling i arbeidslivet. En studie av utvalgte erfaringer fra «Human resource» (HR)-ledere om planlegging, tilrettelegging og implementering av læring i arbeidslivet. I L. Aarsand, E. Håland, C. Tønseth & S. Tøsse (red.), *Voksne, læring og kompetanse*. Oslo: Gyldendal.
- Lekhal, R., Vartun, M., Gustavson, K., Helland, S. S., Wand, M. V. og Schølberg, S. (2013). *Den norske mor og barn-undersøkelsen. Variasjoner i barnehagekvalitet. Beskrivelser fra første datainnsamling fra barnehagene*. Oslo: Folkehelseinstituttet.
- Lysø, I. H. (2010). *Managerial Learning as Co-Reflective Practice: Management Development Programs – don't use it if you don't mean it*. Avhandling, NTNU.
- Meld. St. 24 (2012-2013). *Framtidens barnehage*.
- Nicolaisen, H., Seip, Å. A. & Jordfald, B. (2012). *Tidstyver i barnehagen*. Oslo: Fafo-rapport 2012:01.
- NOU 2012: 1. *Til barnas beste. Ny lovgivning for barnehagene*.

- Nyen, T. (2005). *Livslang læring i norsk arbeidsliv II. Resultater fra Lærevilkårsmonitoren 2005*. Oslo: Fafo-rapport 501.
- Nøtnæs, T. (2001). *Innføring i bruk av fokusgrupper*. SSB-notat 2001/24.
- St.meld. nr. 41 (2008-2009). *Kvalitet i barnehagen*.
- Stølen, G. (2007). *Den voksne ungdomsskoleeleven. Om utdanning og reviderte livsplaner er voksenopplæring*. UiT avhandling.
- Thorsen, V. K. (2005). *Fra «skoletaper» til vinner. En studie av tidligere skoletapere som har lyktes med læring i voksen alder*. Tønsberg: Forlaget Aldring og helse.
- Tønseth, C. (2011). *Voksne i læring. Identitetskonstruksjon i lys av Kompetansereformen*. Phd-avhandling. Institutt for sosiologi og statsvitenskap. Trondheim. NTNU.
- Zachrisson, H. D., Dearing, E., Zambrana, I. M., Nærde, A. (2014). *Språkkompetanse hos 4-åringer som har gått i barnehage*. Notat til Utdanningsdirektoratet. Oslo: Atferdssenteret.

Språklige rollemodeller

Barnehager med et språkmiljø av god kvalitet er bra for barns språkutvikling. De ansatte i barnehagen – deres personlige og faglige kompetanse – spiller en stor rolle for kvaliteten. Hva mener de ansatte selv om sin kompetanse om barns språk? Hva vil de lære mer om og hvordan? Vi har undersøkt. Vi finner at barnehageansatte først og fremst vil lære å bli enda bedre språklige rollemodeller for barna i det daglige. Vi finner også et sterkt ønske om å bidra enda bedre til at barn som sliter med språket lærer å mestre det. Og vi finner at barnehageansatte har tydelige preferanser for hvordan de kan bli enda bedre i språkarbeidet.



Fafo

Borggata 2B/Postboks 2947 Tøyen
N-0608 Oslo
www.fafo.no

Fafo-rapport 2014:07
ISBN 978-82-324-0092-8
ISSN 0801-6143
Bestillingsnr. 20354