

Initiering av Språkleken Bravo

*Et barnehagepersonales erfaringer med initiering
av Språkleken Bravo*

Sissel Anne Kjeldal



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet
Institutt for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2012

Initiering av Språkleken Bravo

En kvalitativ undersøkelse om et barnehagepersonales erfaringer med initiering av Språkleken Bravo.

Sissel Anne Kjeldal

2012

Initierig av Språkleken Bravo

<http://www.duo.uio.no/>

Sammendrag

Dette prosjektet er en intervjuundersøkelse om et barnehagepersonales erfaringer med initiering av Språkleken Bravo. Språkleken Bravo er en pedagogisk språkstimuleringsmetode. Sentrale mål i utdanningssystemet vårt handler om god språkstimulering og tidlig innsats for å fremme god språkutvikling for alle barn (Barnehageloven, 2005, Rammeplan for barnehagen, 2006 og Opplæringslova, § 1-3, 1998). Optimal språkutviklingsperiode regnes å være i småbarnsalderen (Rammeplan for barnehagen, 2006) Det innebærer at barnehagen spesielt er utfordret til å arbeide etter målene i utdanningssystemet. Det kan føre til behov for endringsarbeid (innovasjoner). Endringsarbeid sees som et aktuelt tema og er av grunnene til prosjektets fokus på initiering av en pedagogisk metode for stimulering av barns språkutvikling.

Problemstillingen er: *Hvilke erfaringer har barnehagepersonalet med initiering av Språkleken Bravo?* Med begrepet erfaringer menes opplevelser, tanker og meninger. Det er valgt to underordnede forskningsspørsmål: *Hvordan har barnehagepersonalet gjennomført initieringen av Språkleken Bravo? Hvilke faktorer mener barnehagepersonalet er avgjørende for å lykkes?* Kvalitativ metode er valgt for å få svar på spørsmålene. Innsamling av data har skjedd ved hjelp av fem semistrukturerte intervjuer. Informantene er en styrer, to pedagogiske ledere og to assistenter fra samme barnehage. Tolkning og analyse av transkriberte intervju og ”memos” har foregått som en hermeneutisk prosess, der det har pågått en vekselvirkning mellom forståelse av innsamlet data og teorigrunnet i oppgaven. Initieringsprosessen belyses ut fra et systemteoretisk perspektiv. Det vil si at initiering blir sett på som en prosess der det enkelte individ er i samspill med ulike sosiale systemer hele tiden og at den enkelte i et system påvirker helheten, og selv blir påvirket av helheten i komplekse og gjensidige sammenhenger (Nordahl 2008). Ut fra et systemteoretisk perspektiv vil ikke prosjektet kunne avdekke alle sider ved initieringsprosessen, eller gi en fullstendig oversikt over alle faktorer som kan ha samvirket. Undersøkelsen peker på noen vesentlige kjennetegn og suksessfaktorer.

Undersøkelsen har vist at barnehagens initieringsprosess kan kalles ”uvanlig” etter Skogens (2004) definering av en ”uvanlig” innovasjon. Den er kjennetegnet av at barnehagen har hatt tilgang til innovatører. Blant innovatørene er to pedagogisk ledere, en assistent og styreren.

Innovatørene, med en av de pedagogiske lederne i spissen, har klart å påvirke personalet slik at de har utviklet et sterkt eierforhold til Språkleken Bravo. Initieringsprosessen tok kort tid, cirka fire uker. Innovatørene kan ikke alene tillegges alt ansvar for påvirkningen. Den har skjedd i et nært samspill hvor alle involverte parter ansees som ansvarlige. Foruten tilgang på innovatører, kan en vesentlig suksessfaktor ha vært at personalet i mange år har hatt fokus på språk- begreps- og skriftspråksutvikling, lenge før de fikk informasjon om Språkleken Bravo. Faglig innsikt og interesse kan ha utløst behov for ny, faglig orientering. Som igjen førte til ønsket om innføring av Språkleken Bravo i barnehagen. En annen suksessfaktor kan være at prosessen kan ha blitt positivt påvirket av at styrer har lagt organisatoriske forhold til rette og økonomisk prioritert Språkleken Bravo. Innsatsen har gitt innovatørene gode muligheter til forberedelse og planlegging. Andre vesentlige suksessfaktorer kan være påvirkning fra omfattende konkrete handlinger og planlegging fra innovatørene. De har blant annet deltatt på kurs, laget materiell til Språkleken Bravo og informasjonsmateriell til personalet. De har også gjennomført og tatt videoopptak av barn i barnehagen som lekte Språkleken Bravo og ikke minst gitt foreldre og personalet egne praktiske erfaringer med Språkleken Bravo. De er blitt ledet gjennom leken i rollen som barn. Personalet på sin side har ytt stor innsats ved å frigi og overta det daglige arbeidet på avdelingene når innovatørene var opptatt med oppgaver knyttet til initieringen. Samvirket mellom innovatørens og personalets handlinger, kan ha bidradd til gjensidig, forsterkning og utvikling av eierforhold til Språkleken Bravo for alle. Undersøkelsen viser også at suksessfaktorer, kan ha vært knyttet til gjensidige, gode egenskaper ved relasjonene mellom innovatører, personalet og foreldre, bruk av likeverdig, symmetrisk og sirkulær kommunikasjon og ikke minst overensstemmelse mellom ulike kommunikasjonsnivåer. Samtidig kan suksessfaktorer ha handlet om personlige egenskaper hos innovatørene, spesielt en pedagogisk leder og styreren. Eksempler på personlige egenskaper kan være personlig engasjement, god evne til å formidle og det å lytte til og se sine samarbeidspartnere. De personlige egenskaper kan ha gitt innovatørene sentral plass i personal- og foreldregruppa slik at de har vært i posisjon til å kunne påvirke personalet og foreldre. Videre kan vesentlige suksessfaktorer ha handlet om spredning av informasjon, holdninger og interesse for Språkleken Bravo, gjennom gruppeidentifikasjon og gruppepress.

Forord

Arbeidet med prosjektet nærmer seg slutten. Prosessen har vært en lang og lærerik reise på personlig og faglig plan. Mye av prosessen har handlet om valg og bortvalg av spennende teori og kunnskap og tidkrevende arbeid med skriftlig formidling. Det har vært utfordrende å prioritere mellom arbeid, studier, familie og venner. Stor selvbeherskelse og disiplin har vært nødvendig. Det skal bli godt når livet vender tilbake til det normale igjen.

På reisen har jeg hatt mange gode hjelpere som fortjener takk:

Størst takk fortjener informantene som stilte så velvillig opp til intervju. Uten dem hadde ikke prosjektet vært mulig å gjennomføre. De har raust og tillitsfullt delt sine erfaringer med meg. Det har vært til uvurderlig inspirasjon underveis i oppgaven. Alle gangene jeg sto fast har det alltid vært energigivende å dukke ned i intervjuene og ”memosene” og minnes og ”kjenne på” stemningen de gir.

Stor takk går til min veileder, Erling Kokkersvold. Han har tålmodig og omsorgsfullt gitt faglig, innsiktsfull veiledning. De stadig positive og konstruktive tilbakemeldinger har motivert og vært viktige i prosessen.

Varm takk går til min familie og spesielt mannen min. Alle har hele vegen vist stor overbærenhet med mitt innadvendte fokus. De har vært gode refleksjonspartnere, hver på sin måte. Ikke minst har støtten og troen de har på meg inspirert og gjort det mulig å gjennomføre prosjektet.

Stor takk går også til kollegaer og arbeidsplass for økonomisk støtte, oppmuntring, interesse og fleksibel tilrettelegging.

Innhold

INITIERING AV SPRÅKLEKEN BRAVO	3
SAMMENDRAG	5
FORORD	7
INNHold	9
1. INNLEDNING	13
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA.....	13
1.1.1 <i>Kort beskrivelse av Språkleken Bravo og bakgrunnen for utviklingen av den</i>	13
1.1.2 <i>Konklusjon for bakgrunn for valg av tema</i>	14
1.2 FORMÅL OG RELEVANS – ET AKTUELT TEMA	14
1.3 AVGRENSING AV OPPGAVEN.....	16
1.4 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL.....	16
1.5 DEFINISJON AV SENTRALE BEGREPER	17
1.5.1 <i>Innovasjon</i>	17
1.5.2 <i>Initiering</i>	18
1.5.3 <i>Implementering</i>	18
1.6 PROSJEKTETS OPPBYGNING	18
2. INITIERING OG SYSTEMTEORI	20
2.1 INITIERING SOM EN INTERAKSJONSPROSESS.....	20
2.2 INITIERING OG BATESONS KOMMUNIKASJONSTEORI	22
2.2.1 <i>Utvidet kommunikasjonsbegrep og relasjoner</i>	22
2.2.2 <i>Double – view</i>	23
2.2.3 <i>Sirkulære årsaksforklaringer</i>	23

2.2.4	<i>Symmetrisk versus komplementær kommunikasjon</i>	24
2.3	INNOVASJON OG INNOVASJONSSSTRATEGIER	25
2.4	RDD – STRATEGIEN.....	26
2.5	PS – STRATEGIEN.....	26
2.6	SI – STRATEGIEN	27
2.7	EIERFORHOLD.....	28
2.8	MOTSTAND / BARRIERER	29
2.8.1	<i>Psykologiske barrierer</i>	29
2.8.2	<i>Praktiske barrierer</i>	30
2.8.3	<i>Makt- og verdibarrierer</i>	31
3.	SPRÅKLEKEN BRAVO	33
3.1	TEORETISK FORANKRING – HOVEDVEKT PÅ NYERE NEUROBIOLOGISK FORSKNING	33
3.1.1	<i>Hjernes plastisitet</i>	36
3.2	TEORITILKNYTNING AV DE SEKS GRUNNPRINSIPPENE I SPRÅKLEKEN BRAVO.....	37
3.3	DE FIRE ULIKE NIVÅENE I SPRÅKLEKEN BRAVO.....	39
4.	METODE	41
4.1	VALG AV FORSKNINGSPERSPEKTIV	41
4.1.1	<i>Fenomenologi</i>	42
4.1.2	<i>Hermeneutikk</i>	42
4.2	DET KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJU	44
4.2.1	<i>Forberedelser</i>	45
4.2.2	<i>Utvalg og informanter</i>	45
4.2.3	<i>Intervjuguiden</i>	47
4.2.4	<i>Gjennomføring av intervjuene</i>	47

4.3	ANALYSE OG BEARBEIDING AV MATERIALET	49
4.4	VALIDITET, RELIABILITET OG GENERALISERING	51
4.4.1	<i>Validitet (troverdighet)</i>	51
4.4.2	<i>Reliabilitet (pålitelighet)</i>	53
4.4.3	<i>Generalisering (overførbarhet)</i>	54
4.4.4	<i>Bekreftbarhet</i>	54
4.5	ETISKE BETRAKTNINGER	55
5.	PRESENTASJON OG DRØFTING AV FUNN	57
5.1	PRESENTASJON AV INFORMANTENE.....	57
5.2	HVORDAN HAR PERSONALET GJENNOMFØRT INITIERINGEN AV SPRÅKLEKEN BRAVO?	59
5.2.1	<i>Informasjon om kurs</i>	59
5.2.2	<i>Reaksjoner på kurset</i>	60
5.2.3	<i>Personalmøtet</i>	61
5.2.4	<i>Foreldremøtet</i>	64
5.2.5	<i>Oppsummering av forskningsspørsmål 1</i>	65
5.3	HVILKE FAKTORER MENER PERSONALET ER AVGJØRENDE FOR Å LYKKES?.....	66
5.3.1	<i>Informasjon om kurs.</i>	68
5.3.2	<i>Reaksjoner på kurs</i>	73
5.3.3	<i>Personalmøtet</i>	75
5.3.4	<i>Foreldremøtet</i>	77
5.3.5	<i>Oppsummering av forskningsspørsmål 2</i>	80
6.	AVSLUTNING OG KONKLUSJON.....	82
6.1	KONKLUSJON	82
6.2	AVSLUTTENDE REFLEKSJONER	83

KILDELISTE	86
VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE	92
VEDLEGG 2: AVTALER MED BARNEHAGEN	98
VEDLEGG 3: INFORMASJONSSKRIV TIL FORELDRE	100
VEDLEGG 4: INFORMASJONSSKRIV TIL INFORMANTENE	102
VEDLEGG 5: INFORMERT SAMTYKKE.....	104

1. Innledning

I kapitlet redegjøres først for bakgrunn for temavalget: initiering av Språkleken Bravo i en barnehage. Språkleken Bravo er en relativt ukjent pedagogisk metode. Innholdet og hvorfor metoden er utviklet, var avgjørende for valget. Derfor er metoden kort beskrevet og bakgrunn for utviklingen av den tatt med i avsnittet. Deretter presenteres temaets relevans og oppgavens formål, problemstilling med forskningsspørsmål, definisjon av sentrale begreper og avgrensning av oppgaven. Til slutt kommer en kort oversikt over oppgavens oppbygning.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Initiering blir i oppgaven sett på som starten av en innovasjon. Innovasjon vil si å forandre på noe eller innføre noe nytt i en organisasjon. I dette tilfelle en barnehage. Valg av temaet initiering, har bakgrunn i mine yrkes - og livserfaringer. I mange år har jeg arbeidet i ulike barnehager, skoler og nå i pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT). Over tid har jeg utviklet større og større engasjement og forståelse for behovet for innovasjoner. På godt og vondt har jeg opplevd at innovasjoner kan være utfordrende og krevende prosesser å delta i.

Valg av metoden Språkleken Bravo, har sammenheng med at jeg er mor til en gutt som 1 ½ år gammel ble sterkt hørselshemmet (i 1989). Som foreldre valgte vi, på tvers av råd fra fagfolk, norsk som morsmål for sønnen vår og ikke norsk tegnspråk. Det handlet om stimulering av både syn og hørsel ved at alle begreper ble uttalt og tegnsatt samtidig. Vi har erfart hvor sentral god språk- og ordforrådsutvikling er for utvikling på alle utviklingsområder og hvor avgjørende språkstimulering av to sansekanaler har vært for han.

1.1.1 Kort beskrivelse av Språkleken Bravo og bakgrunnen for utviklingen av den.

Språkleken Bravo er en systematisk pedagogisk metode som kan brukes i stimulering av små barns språkferdigheter. Den har spesielt ordforrådsutvikling i fokus. Ideell alder for å starte med metoden er null til tre år. Men alle barn uansett alder kan delta. Språkleken Bravo legger vekt på å stimulere både syn- og hørselssansen samtidig. Synssansen stimuleres ved å vise

barna store lesekort med tilpasset skrift. Hørselssansen stimuleres ved at lesekort leses høyt av en voksen. Ordene, og etter hvert, setningene på lesekortene, skal tilpasses barnas sanseutvikling og erfarings- og interesseområder. Ved å delta i Språkleken Bravo kan barna lære å lese. Derfor kan metoden også kalles en lesemetode (Intempo AS, 2011 a). Teoretisk er Språkleken Bravo særlig forankret i nyere hjerneforskning som påviser en eksplosiv hjerneutvikling fra null til tre år (Intempo AS, 2011 e).

Heidi Aabrekk fødte en sønn med store hjerneskader i 2005. Familien hadde høyere mål for guttens utviklingsmuligheter enn fagfolk her hjemme. De dro til USA da han var ett år gammel og ble med i et intensivt opplæringsprogram. Sønnen fikk en utrolig utvikling på alle utviklingsområder (Intempo AS, 2011 b, Intempo AS, 2011 c).

Heidi Aabrekk har mastergrad i spesialpedagogikk fra Universitetet i Oslo. Denne faglige bakgrunnen sammen med morserfaringene, var utløsende årsak til at hun utarbeidet Språkleken Bravo.

1.1.2 Konklusjon for bakgrunn for valg av tema

På et informasjonsmøte for oss deltidsstudenter i spesialpedagogikk på Sandane høsten 2011, fortalte Heidi Aabrekk om sin historie og Språkleken Bravo. Jeg ble grepet og så tydelige fellestrekk mellom våre livserfaringer. Vi har valgt et utviklingsforløp for våre barn som har vært på tvers av fagfolks råd i Norge. Vi har opplevd at våre barn har nådd mål det tidlig i deres liv så ut til at de ikke kunne nå. Og vi har opplevd hvor viktig det har vært for god språk- og ordforrådsutvikling for våre barn at to sansekanaler har vært stimulert samtidig. Da Heidi Aabrekk i tillegg ga informasjon om at noen barnehager i Norge hadde forsøkt å implementere Språkleken Bravo, og slik traff min interesse for innovasjoner, ble valg av tema for oppgaven tatt. Jeg ønsket å skrive om implementering av Språkleken Bravo i barnehagen.

1.2 Formål og relevans – et aktuelt tema

Samfunnet er i dag preget av raske endringer. Det gjør det vanskelig å forutsi hvilke kunnskapsbehov og kvalifikasjoner framtidssamfunnet trenger. Derfor er det en utfordrende

politisk oppgave å utvikle utdanningsmål som tilfredsstillende framtidssamfunnets behov. Stadige bidrag fra blant annet ny forskning gir politikere grunnlag for utvikling av nye utdanningsmål. Nye utdanningsmål utfordrer utdanningssystemet til endring i samsvar med målene. Det handler om innovasjoner.

Et klart mål for utdanningssystemet vårt er at alle barn skal utvikle gode språkferdigheter. Målet er bredt nedfelt i mange offentlige dokumenter: Barnehageloven (2005), Rammeplan for barnehagen (2006), Opplæringslova (§ 3.1, 1998) og ulike stortingsmeldinger som St. meld. nr. 16 (Kunnskapsdepartementet, 2007), St. meld. nr. 31 (Kunnskapsdepartementet, 2008), St. meld. nr. 23 (Kunnskapsdepartementet, 2008) og St. meld. nr. 41 (Kunnskapsdepartementet, 2009). Det er fordi gode språkferdigheter sees som grunnleggende for god, generell utvikling, god lese- og skriveutvikling og dermed for et godt utdanningsforløp. Innenfor språkutvikling peker forskning på at ordforråd mer enn noe annet språkområde i småbarnsalderen, predikerer god leseutvikling (Hagtvet, Lyster, & Melby-Lervåg m.fl., 2011). Det *kan* gi en indikasjon på at ordforråd er særlig viktig å stimulere for å nå målet om god leseutvikling. Sammenhengen er slett ikke sikker og målsettingene handler derfor om generell, god språkstimulering. Språkutvikling skjer hele livet, men viktigste språkutviklingsperiode regnes å være fra fødsel til skolealder. Samtidig peker forskning på store variasjoner i barns språklige ferdigheter i småbarnsalderen. Videre er det viktig å merke seg forskningsresultater som kan tyde på at barn som får tidlig støtte og stimulering ser ut til å påbegynne et godt utviklingsforløp (Aukrust, 2005, National Institute for Literacy, 2008). Det innebærer at særlig barnehagen er utfordret til å legge økt vekt på generell språkstimulering for alle barn. Det innebærer økt og tidlig innsats i forhold til å oppdage hvilke barn som ikke følger forventet språkutvikling, eller ser ut til streve. Målet er å nå og hjelpe de det gjelder og tilby tidlig hjelp når språkutviklingen er på det mest intense og før eventuelle vansker får utvikle seg å bli større. Myndighetene vektlegger altså at språkutvikling skal ha fokus i hele utdanningsforløpet, men langsiktig og systematisk arbeid over tid i barnehagen ansees som særlig aktuelt.

Jeg ser på Språkleken Bravo som *en* av mange relevante pedagogiske metoder barnehager kan velge. Metoden kan nå barn når språk- og ordforrådsutvikling er på sitt mest optimale. Den er systematisk bygd opp og kan lekes over tid. Stimulering av to sanser samtidig kan styrke språkopplæring for alle barn. Samtidig som metoden kan fungere stimulerende og forebyggende for barn som har vansker eller er i risikosone for å utvikle vansker av ulik art

med språk og/eller skriftspråk. Språkleken Bravo er en metode som kan tilpasses barns erfaringer og interesser. Den kan lekes i et inkluderende og likeverdig fellesskap for alle barn, fordi alle kan delta og oppleve mestring ved simpelthen å delta.

Samfunnets raske endringer, myndighetenes utarbeiding av nye mål for utdanningssystemet, behovet for innovasjoner og Språkleken Bravo som en metode, gjør oppgavens tema, initiering av Språkleken Bravo, til et aktuelt tema.

Formålet med prosjektet er å forsøke å belyse den erfaringsbaserte kunnskapen en utvalgt barnehage har med initieringsprosessen av Språkleken Bravo. Målet er at analyse og tolkning av innsamlet datamateriale skal gi kunnskap som kan belyse initieringsprosessen og avdekke noen faktorer som er avgjørende for å lykkes med initiering. Formålet med oppgaven er også knyttet til ønsket om egen læring og utvikling.

1.3 Avgrensning av oppgaven

Det har vært nødvendig å gjøre en vesentlig avgrensning av oppgaven. I utgangspunktet var ønsket at den skulle handle om hele innovasjonsprosessen barnehagen har gjort til nå. Både prosjektplan og intervjuguide er utarbeidet med tanke på det. Men undervegs i bearbeidingen av data oppsto et problem: Det var samlet inn altfor mye data. Rammene for oppgaven ville bli sprengt. Valget sto mellom å gå i dybden på et utvalg av data og dermed ha mulighet til å belyse det godt, eller behandle store mengder mer summarisk. Det ble valgt å gå i dybden på et avgrenset datamateriale. Prosjektet endret seg til å handle om initieringsfasen.

Videre avgrensning blir gjort under definering av sentrale begrep (se 1.5 s.17 - 18).

1.4 Problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstilling for oppgaven er:

Hvilke erfaringer har personalet i en barnehage med initiering av Språkleken Bravo?

Med begrepet erfaringer menes opplevelser, tanker og meninger.

Det er valgt to underordnede forskningsspørsmål. Disse er:

1. Hvordan har personalet gjennomført initieringen av Språkleken Bravo?
2. Hvilke faktorer mener personalet er avgjørende for å lykkes?

1.5 Definisjon av sentrale begreper

Begrepene prosjekt, undersøkelse og oppgave blir brukt likeverdige og om hverandre i presentasjonen.

Innovasjon, initiering og implementering er sentrale begreper i prosjektet. Derfor defineres disse fortløpende.

1.5.1 Innovasjon

Fullan (1978) deler en innovasjon inn i tre faser: initiering (forberedelser), implementering (iverksetting og gjennomføring) og institusjonalisering (varig endring eller integrering av det nye i organisasjonen). Til sammen utgjør disse tre en prosess. Dette er en vanlig måte å inndele endringsarbeid på (Skogen & Sørli, 2004).

Det er valgt å bruke Skogen og Sørli's definisjon av innovasjon fordi den er spesielt utarbeidet for det pedagogiske fagområdet: *"En innovasjon er en planlagt endring som har til hensikt å forbedre praksis"* (Skogen & Sørli, 2004 s. 15).

Skogen og Sørli hevder at innovasjon kan foregå på fire ulike nivåer. Det første nivået handler om: *"... ulike systemers mål, ideologisk / holdningsmessig ståsted, hvordan systemene fungerer i forhold til en sosial, faglig, teknologisk og/eller økonomisk kontekst"* (Skogen & Sørli, 2004 s. 47). Det andre nivået handler om ledelse, administrasjon og strukturer i organisasjoner. Det tredje nivået handler om ulike roller og funksjoner og rolleinnhaverens forhold til hverandre. Det fjerde nivået handler om endringer: *"... av mer begrenset art, som for eksempel læreplaner, pedagogiske, psykologiske eller sosiale tiltak tekniske/praktiske hjelpemidler"*. (Skogen & Sørli, 2004 s. 47).

Prosjektets tema kommer innunder det Skogen og Sørli (2004) vil kalle initiering av en innovasjon av begrenset art; et pedagogisk tiltak. Selv om temaet faller inn under det fjerde nivået, kan alle de andre nivåene bli berørt.

1.5.2 Initiering

Vanlig brukte begreper om initiering er forberedelser, planer eller tilrettelegginger for en innovasjon. I følge Fullan (1978) handler initiering om den første fasen i en innovasjon. Med utgangspunkt i Skogen og Sørliens (2004) definisjon av innovasjon kan initiering defineres i oppgava som: *en begrenset planlagt forberedelse, plan eller tilretteleggelse av Språkleken Bravo i den hensikt å forbedre praksis*. Hovedfokus i prosjektet er en analyse av oppstarten på innovasjonsarbeidet i barnehagen.

1.5.3 Implementering

Vanlige tolkning av implementering er iverksetting og gjennomføring. Det handler om forandring av praksis ved å legge til og/eller fjerne noe som er gjort før. Det handler også om utfordringer i forhold til en endring. I følge Fullan (1978) er implementering andre fase i en innovasjonsprosess. Med utgangspunkt i Skogen og Sørliens (2004) definisjon av innovasjon kan dermed implementering i oppgaven defineres som: *en planlagt begrenset endring som handler om iverksetting og gjennomføring av Språkleken Bravo med den hensikt å forbedre praksis*.

1.6 Prosjektets oppbygning

Kapittel 1, innledningen, er delt i seks avsnitt. Først presenteres bakgrunn for valg av temaet (1.1). Fordi temaet handler om initiering av en relativt ukjent pedagogisk metode, og innhold og bakgrunn for utviklingen av den har betydning for valget, ble det sett som nødvendig å presentere dette som del av bakgrunnen for valg av tema (1.1.1 og 1.1.2). Deretter presenteres formål og relevans av temaet (1.2). I avsnitt 1.3. presenteres en vesentlig avgrensning av oppgaven. Avsnitt 1.4. handler om problemstillingen og forskningsspørsmål. Før kapitlet avsluttes med oppgavens oppbygning (1.6), defineres sentrale begrep i avsnitt 1.5. Definerings av begrepene fungerer i seg selv også som avgrensning av oppgaven.

Kapittel 2, handler om initiering og systemteori. Her gjøres det greie for det teoretiske bakkeppet for initiering som det er valgt å ta utgangspunkt i for å kaste lys over

problemstillingen. Utvalg av teori er delvis gjort på forhånd, og delvis gjort ut fra funn i datamaterialet.

Kapittel 3, handler om Språkleken Bravos teoriforankring med særlig vekt på nevrobiologi (3.1). Deretter knyttes Språkleken Bravo sine seks grunnprinsipp opp mot teorien (3.2). Til slutt beskrives nivåene og systematikken i metoden (3.3).

I kapittel 4, metodedelen, gjøres det greie for de forskningsmetodiske valgene som er gjort og hvordan selve undersøkelsen er gjennomført. Det gjøres ved å presentere relevant teori for kvalitativ forskning å belyse og synliggjøre valgene med utgangspunkt i teorien. Kapitlet handler om valg av forskningsopplegg og metode, analyse og bearbeiding av materialet, validitet, reliabilitet, generalisering og bekreftbarhet. Til slutt presenteres etiske og kritiske refleksjoner (4.5).

Kapittel 5, er delt i fem avsnitt. I avsnitt 5.1 presenteres informantene. I avsnittene 5.2 og 5.3 presenterer og drøftes funn kronologisk innenfor de to forskningsspørsmålene. Drøftingen er i begge avsnittene strukturert etter hovedkategoriene funnene er delt inn i. Hvert av avsnitt avsluttes med en oppsummering som svar på forskningsspørsmålene.

Kapittel 6 er avslutningen på prosjektet. Her blir prosjektets konklusjoner presentert sammen med avsluttende refleksjoner.

2. Initiering og systemteori

I kapitlet presenteres teori hvor innovasjonsprosesser og dermed initieringsprosesser blir sett fra et systemteoretisk perspektiv. Det vil handle om begreper og perspektiver fra ulike sentrale teorier innen systemteori. Deretter presenteres tre hovedstrategier eller systematiske framgangsmåter som innovasjoner kan foregå etter. Til slutt presenteres sentrale begreper som innovasjonslitteraturen vier mye oppmerksomhet. De kan beskrive fenomen som har stor betydning for utfallet av innovasjonsprosesser og dermed også for denne initieringsprosessen.

Nordahl (2008 s. 23) definerer systemteori som en *"fellesbetegnelse på teorier som vektlegger at det enkelte individ er i interaksjon med ulike sosiale systemer"*. Systemteori inneholder således ulike teorier som hver for seg er systemteorier. I det følgende vil hovedvekten ligge på Batesons kommunikasjonsteori. Det er denne teorien drøftingen av initieringsprosessen hovedsakelig tar utgangspunkt i. Men først utdypes det Nordahl (2008) omtaler som individets interaksjon med ulike sosiale systemer med bl.a. sentrale elementer fra Bronfenbrenners bioøkologiske modell for menneskelig utvikling. Bronfenbrenners teori er en økologiteori og kan dermed fungere som et metaperspektiv for drøftingen.

2.1 Initiering som en interaksjonsprosess

Initiering er i oppgaven definert som en planlagt begrenset forberedelse, plan eller tilrettelegging av Språkleken Bravo i den hensikt å forbedre praksis. Det handler om arbeidet barnehagepersonalet har gjort i den første fasen av en begrenset innovasjon.

Fullan (2007) hevder at arbeid innenfor hver fase i en innovasjon har avgjørende betydning for det endelige resultat. Initieringsfasen beskrives av noen forskere som den viktigste, men minst omtalte fasen i en innovasjonsprosess (Jahnsen & Nordahl, 2010).

Systemteori kan kaste lys over initieringsprosessen barnehagen har gjort ved å se den som en interaksjonsprosess mellom mennesker i et sosialt fellesskap. Interaksjonsprosesser innen systemteori blir forstått som at det enkelte individ er i interaksjon med ulike sosiale systemer

hele tiden, og at den enkelte i et system påvirker helheten og selv blir påvirket av helheten i komplekse og gjensidige sammenhenger (Nordahl, 2008).

Initieringsprosessen kan hovedsakelig belyses og plasseres innenfor det innerste systemet, mikrosystemet i Bronfenbrennes bioøkologiske modell for menneskelig utvikling. Initieringsprosessen er også påvirket i noen grad av forbindelseslinjer eller relasjoner mellom ulike mikrosystemer. Her vil det si mellom foreldrene og personalet. Disse forbindelseslinjene tilhører det andre systemet i modellen, mesosystemet. Innenfor mikrosystemet hevder Bronfenbrenner (2005) at interaksjonene skjer i et gjensidig, sirkulært samspill mellom tre elementer. Det er roller, relasjoner og aktiviteter. Det vil si at initieringsaktiviteten som har foregått har påvirket personalets roller, noe som igjen har påvirket relasjonene dem imellom. Forandres aktiviteten vil også roller og relasjoner forandres. I følge Bronfenbrenner (2005) vil derfor et typisk trekk for mikrosystemet være at det er foranderlig eller mer ustabil enn stabilt. I tillegg sier han, at i foranderligheten ligger det innebygd en søken etter likevekt. Dette er et viktig poeng innenfor systemteoretisk tankegang. Faktorer knyttet til det tredje og fjerde systemet i den bioøkologiske modellen, ekso- og makrosystemet, kan også belyse initieringsprosessen. Eksosystemet viser til faktorer som indirekte har påvirket prosessen som kommunepolitikk og barnehagens økonomi og lønnsforhold. Makrosystemet, handler om overordnede "mønstre" i samfunnet som har påvirket prosessen som kultur, tradisjoner, verdier, normer, lover og regelverk (Bronfenbrenner, 2005).

Ekso- og makrosystemet blir ikke særlig utdypet og omtalt i prosjektet. Det er fordi hovedvekten av initieringsprosessen belyses med faktorer som har påvirket innenfor mikrosystemet først og fremst gjennom Batesons kommunikasjonsteori. Men Bronfenbrenners økologiteori er med som metaperspektiv for drøftingen.

Et viktig fenomen systemteori peker på gjelder innfløkte interaksjoner skjer i "ikke stabile" miljøer. Dette handler om at måten systemet fungerer på ikke bare kan sees som summen av alle faktorene som har påvirket. Systemets funksjon kan være "mer" enn bare summen. Men sammensmeltningen av faktorene vil alltid være innenfor rammene i systemet (Morrison, 2002). En konsekvens av dette er at nye ideer plutselig og tilsynelatende helt tilfeldig oppstår. Slike fenomen kan ikke forklares med enkle lineære forklaringer (årsak – virkning

forklaringer) (Morrison, 2002). Lineære årsaksforklaringer handler om at "a" alltid vil føre til "b".

2.2 Initiering og Batesons kommunikasjonsteori

Batesons kommunikasjonsteori kan kalles en relasjonsorientert kommunikasjonsteori (Jensen & Ulleberg, 2011) Teorien handler om forutsetninger for menneskelig samhandling (interaksjoner) og gir mulighet til å beskrive ulike sider ved disse. Dermed kan den belyse initieringsprosesser. Sentralt i Batesons kommunikasjonsteori er hans utvidete kommunikasjonsbegrep. Begrepet innebærer at alt sees som kommunikasjon. Jensen og Ulleberg (2011) sier det handler om at mennesket ikke kan la være å kommunisere. Kommunikasjonen vil alltid handle om både innhold og relasjon og den vil alltid foregå på flere nivåer samtidig. Samspillet mellom mennesker må forstås sirkulært og det grunnleggende er relasjonene dem imellom.

I det følgende overføres hva de grunnleggende forutsetningene vil si for initieringsprosessen i barnehagen.

2.2.1 Utvidet kommunikasjonsbegrep og relasjoner

Et utvidet kommunikasjonsbegrep betyr at alt som skjer i barnehagen sees på som kommunikasjon mellom menneskene som er der. Det går ikke an å ikke kommunisere. Alle ord, handlinger, et nikk, et smil, eller fravær av reaksjon – alt har et budskap. Dette handler om at kommunikasjonen foregår i et samspill på flere nivå samtidig. Det ene nivået er verbalnivået. Det er knyttet til ordene. Det andre nivået er knyttet til det nonverbale, som tonefall, mimikk, gester, blick osv. Parallelt kommuniserer personalet med hverandre på et metanivå. På metanivået skjer tolkningen av kommunikasjonen. Tolkningen vil alltid bli preget av den enkeltes subjektive opplevelse av relasjonene til avsenderen. Budskapet blir oppfattet ut fra hvem som formidler det. Det er fordi kommunikasjon alltid, i tillegg til innhold, handler om definering av relasjoner personalet imellom. Det innebærer at relasjoner egentlig er det grunnleggende og avgjørende for kommunikasjonen. Etersom personalet mest leter etter definering av relasjonene på nonverbalt nivå, blir dette nivået mer grunnleggende enn det verbale. Det vil si det er den nonverbale kommunikasjonen personalet

stoler mest på og dermed bygger tolkningen på. Ettersom det er stor risiko for å tolke nonverbal kommunikasjon feil, kan metakommunikasjon brukes til å justere tolkninger.

En grunntanke i Batesons kommunikasjonsteori er i følge Jensen og Ulleberg (2011) at språket har betydning for hvordan vi oppfatter, tenker og tolker verden. Overført til initieringsprosessen og relasjoner mellom personalet betyr det at begreper personalet bruker og måten de omtaler hverandre på, vil påvirke hvordan relasjonene blir oppfattet eller tolket. Det betyr at det ikke er hensiktsmessig å karakterisere hverandre ut fra egenskaper hvis endring i relasjoner ønskes. Et eksempel kan være at en person i personalet beskrives som utrygg. Karakterisering gir lett en forståelse av at personen "eier" egenskapen. Slik forståelse medfører fort at ansvaret for relasjonen blir tillagt personen alene. Om det derimot brukes begreper som inneholder relasjonsperspektiv, som at relasjonene mellom personalet og personen er preget av utrygghet, kan forståelsen av relasjonen inneholde utviklingsmuligheter. Relasjonsperspektiv gjør det lettere å oppfatte det delte ansvaret. Begge parter må ta ansvar og endre sin kommunikasjon om relasjonen skal kunne bli preget av trygghet.

2.2.2 Double – view

Det er ikke bare egenskaper ved relasjoner og språkbruk som har betydning og preger tolkning av kommunikasjon. Bateson hevder at tolkning av kommunikasjon alltid vil være påvirket av vår subjektive oppfatning. Dette perspektivet kalles "double-view" (Jensen & Ulleberg, 2011). Overført til barnehagen handler det om at ulike personer i personalet kan ha, og høyst sannsynlig har, ulike versjoner av virkeligheten. Det vil si at verken den ene personen eller den andre har krav på objektiv sannhet. Alle har rett ut i fra sin opplevelse. Hva et personale legger merke til, anser for vesentlig eller uvesentlig, vil kunne variere fra person til person og noen ganger også fra øyeblikk til øyeblikk. Det betyr at den enkeltes opplevelser og tolkninger vil påvirke initieringsprosessen.

2.2.3 Sirkulære årsaksforklaringer

Det er nevnt at lineære årsakssammenhenger ofte ikke kan forklare de komplekse sammenhengene som skjer i ulike sosiale systemer. Batesons teori bygger som all systemteori på den antakelsen. Begrepet sirkulære årsaksforklaringer forsøker å fange

kompleksiteten i sosiale sammenhenger og blir derfor framhevet som mer egnet. Knyttet til oppgaven vil en sirkulær forståelse av sammenhenger bety å lete etter årsakssammenhenger i interaksjonene mellom personalet og dermed belyse initieringsprosessen ut fra det.

Samspillet vil bli forstått med at handlinger et personale gjør, henger sammen med hva andre enkeltindivider gjør. Det som er vesentlig er å forstå at interaksjonene er heftet sammen i kjeder der det er vanskelig å skille årsak og virkning (Jensen & Ulleberg, 2011). En handling "a" trenger ikke å føre til handling "b", handling "b" kan like godt føre til "a". En slik måte å se samspill på, gir i praksis muligheter til å stoppe opp i en handlingsrekke. Det kalles "punktuering" (Johannessen et al., 2010). I prinsippet kan punktuering skje hvor som helst i handlingsrekken.

2.2.4 Symmetrisk versus komplementær kommunikasjon

I følge Jensen og Ulleberg (2011) bidrar Batesons teori med et viktig perspektiv til.

Kommunikasjon kan ses på som symmetrisk eller komplementær. I symmetrisk kommunikasjon er personalet likeverdige. Atferd, følelser og meninger hos en person henger sammen med samme type atferd hos en annen. Samspillet de har er sirkulært og selvforsterkende. Dess lenger det varer, dess likere blir det. Eksempel på dette kan være at en person forteller om sine opplevelser med initieringsprosessen til en kollega. Denne bekrefter opplevelsen og legger til mer av samme informasjon. Interaksjonen de har kan fortsette og personene kan foreta nye runder der det samme skjer. Interaksjonen blir selvforsterkende og opprinnelige oppfatninger fester seg. Dette medfører at ny informasjon og motforestillinger ikke får innpass. Symmetrisk kommunikasjon kan støtte utvikling av tillit og trygghet (Johannessen et al., 2010).

Komplementær kommunikasjon foregår når handlinger er forskjellige, men utfyllende, for eksempel i form av "dominans – underkastelse, selvhevdelse – tilbakeholdenhet, deltakelse – tilskuer" (Johannessen et al., 2010 s. 114). Dette samspillet er også sirkulært, men personalet er i posisjon til å utfordre hverandre. Ny informasjon kan få innpass, og framdrift og utvikling kan skje ved at noen har våget å stille spørsmål som bidrar til refleksjon. Det forutsetter tillit og trygghet. Også dette perspektivet kan være nyttig for å belyse barnehagens initieringsprosess.

2.3 Innovasjon og innovasjonsstrategier

Fullans (2007) inndeling av en innovasjon i tre faser (initiering, implementering og institusjonalisering) er en teoretisk modell. Fasene må forstås slik at de til sammen utgjør en prosess. Fasene er ikke isolerte og avgrensede, og de kommer ikke i kronologisk rekkefølge som i en lineær prosess. I praksis vil fasene alltid eksistere side om side, men de har ulik vektning langs ei tidslinje. Fasene vil gjensidig påvirke hverandre i komplekse samspill (Fullan, 2007). Fullan (2007) hevder at dermed er sirkulær forståelse egnet til å forklare sammenhenger av påvirkning mellom fasene (Se avsnitt 2.2.3 om sirkulære årsakforklaringer). Videre hevder han at den teoretiske inndelingen er nyttig, fordi den kan lette identifikasjon av prosesser som skjer. Hver fase har nemlig hver for seg en avgjørende betydning for det endelige resultat av endringsarbeidet. Fullan (2007) hevder at initieringen kan ta fra tre måneder til et halvt år. Implementeringen tar minimum to til tre år, mens varige endringer krever et enda lengre tidsperspektiv.

I innovasjonslitteraturen framheves det at for en innovasjon er det hensiktsmessig at den blir gjennomført etter en strategi, eller følger en systematisk framgangsmåte. Det sammenfaller med begrepene *planlagt endring*. (Jfr. definisjonen av innovasjon som oppgaven bygger på). En skal vite hva en vil endre, hvorfor og hvordan (Skogen, 2004). Videre hevder innovasjonslitteraturen at ulike innovasjoner krever ulike strategier. Fullan (1992) viser til forskning som kan si noe om hvor viktig valg av strategi er for utfallet av den. Han hevder at bare 25 % kan tilskrives selve strategien. 75 % skyldes hardt arbeid fra de som er involvert i innovasjonsprosessen.

Det finnes mange ulike strategier å velge i. Det er vanlig å dele dem inn i tre hovedretninger. Det er R-D-D-strategien (Research - Development- Diffusion), PS-strategien (Problem Solving) og SI-strategien (Social Interaction). Elementer fra disse strategiene kan belyse initieringsprosessen barnehagen har gjort. Her presenteres strategiene. Hovedvekt blir lagt på innhold som er spesielt aktuelt for oppgaven, det vil si PS- og SI-strategien.

2.4 RDD – strategien

RDD-strategien er en forkortelse for Research Development Diffusion. Samuelson (2008) hevder at det er kanskje den mest brukte, anerkjente og prestisjetunge innovasjonsstrategien som eksisterer. Kort sagt går den ut på at innovasjoner initieres og drives fram av ny forskningsbasert kunnskap og teknologi. I denne sammenhengen er det mest vesentlig å peke på at RDD-strategien bygger på antakelsen at brukere i et system som får ny kunnskap, umiddelbart vil innføre det nye i arbeidet sitt. Dette kan konkretiseres med at får barnehagepersonalet kunnskap om nye forskningsresultater om språkutvikling og / eller nye mål for barnehagen, fører det til at de straks setter i gang med innovasjon av det nye. At virkeligheten ofte ikke er så enkel, viser erfaring fra arbeidslivet (Skogen, 2004). Mennesker og systemer styres ikke ene og alene etter kunnskap, selv om en er overbevist om at kunnskapen er rett og burde vært styrende for atferden vår.

2.5 PS – strategien

PS-strategien er forkortelse for Problem Solving. Skogen (2004) har presentert en modell av PS-strategien hvor innovasjonsprosessen er framstilt som en sirkel med fem faser. Sirkelillustrasjonen viser til at prosessen regnes for å være sirkulær. Det finnes flere utvidede modeller av PS-strategien. For dette prosjektet er det formålstjenelig å presentere den på fem faser. Presentasjon av PS-strategien er forsøkt overført til en tenkt barnehages initieringsprosess: Fase 1 kalles ”følt behov” og handler først og fremst om at personalet tar utgangspunkt i opplevd eller følt behov for endring. I følge Skogen (2004 s. 54) er det føyte behovet ofte ”*upresist, uspesifisert og lite konkret*”. For å ha nytte av et slikt behov må behovet konkretiseres, avgrenses og beskrives. Neste fase handler nettopp om det og (fase 2) kan kalles ”problemavklaring”. Fase 3 kalles ”ressurser”. Her blir personalet utfordret til belyse problemet ut fra erfaringer, ideer og kunnskaper de har, eller kan skaffe til veie. Når personalet har fått oversikt over tilgjengelige ressurser, er det klart for fase 4 som kalles ”løsning”. I denne fasen skal personalet passe på at løsningene er forankret i ressursene de kom fram til i fase 3, slik at løsningene gir svar på problemet. Hvis personalet har forslag til mange aktuelle løsninger hører det til i slutten av fase 4 å veie dem opp mot hverandre og felles gå for den de enes om. Fase 5 handler om implementeringen. Den handler om å iverksette og gjennomføre løsningen personalet har kommet fram til.

I følge innovasjonslitteratur regnes fordelene med PS-strategien å være at det er gunstig for en organisasjon, eller system, å ta utgangspunkt i *egne problem* og aller helst problem som hele systemet opplever er en utfordring. Det bygger på antakelsen at enkeltmennesket i systemet har iboende ressurser til å løse sine egne problemer. Det betyr at drivkraften i en PS-strategi, er personalet og barnehagens behov (Samuelsen, 2008). Når en strategi tar utgangspunkt i og favner om barnehagens behov, interesser, kultur og kapasitet, kan den bidra til at personalet oppretter eierforhold til endringen som skal skje (Samuelsen, 2008). Det regnes som særlig vesentlig for å lykkes med innovasjon. Eierforhold utdypes i avsnitt 2.7.

2.6 SI – strategien

SI-strategien er forkortelse for Social Interaction. Denne modellen er et forsøk på å beskrive spredningsmønster i innovasjoner (Samuelsen, 2008). Et annet ord for dette kan være nettverkstenking. SI-strategien bygger på fire antakelser som er vesentlige for om innovasjoner lykkes eller ei (Skogen, 2004). Antakelsene henger sammen og utdyper hverandre. Utdypingen av antakelsene er knyttet til barnehagekontekst. Den første antakelsen bygger på at *alle mennesker tilhører ett eller flere sosiale nettverk*. Det vil si at hele barnehagepersonalet sees som ett nettverk. Samtidig er det stor sannsynlighet for at det eksisterer minst ett eller flere ulike nettverk til innenfor dette nettverket. I tillegg er hver person i personalet knyttet til mange ulike nettverk utenfor barnehagen. Kjentegn på nettverk er at det er etablert *interessefellesskap og tillitsforhold* mellom deltakerne. Dette er tuftet på kjennskapet deltakerne har til hverandre. De vet hvor hver enkelt står og hvor pålitelige de er. Den andre antakelsen bygger på at *plassen i nettverket* har stor betydning for hvor stor *påvirkningskraft* den enkelte i personalet har. Alle i et nettverk har en sosial plass. Plassen er tildelt etter både ytre forhold, som stillingsbetegnelser og lønn, men også etter personlige forhold som verbal styrke, karisma, stahet, humor, erfaring, pålitelighet og hjelpsomhet. Dette kan konkret innebære at den egentlige lederen i barnehagen behøver ikke å være styreren, det kan like godt være en annen. Lederposisjoner i nettverk kan også variere og avhenge av sak. For eksempel kan noen ha stor påvirkningskraft på enkelte områder i barnehagen, men ikke på andre. Den tredje antakelsen handler om *uformelle kontakter*. Påvirkningen av personalet er sterkest hvis den utføres av personer personalet har tillit til

eller liker godt og føler seg sett av. Dette forstås også som å handle om posisjon i nettverket. Den fjerde antakelsen handler om *gruppeidentifikasjon*. De fleste mennesker har behov for å identifisere seg med noen, gjerne en gruppe eller et nettverk. Nettverkene kan være sammensatt ut fra ulike fellesnevner, som for eksempel felles interesser, verdier og maktønsker. Dersom et personale tilhører en gruppe som går inn for en innovasjon, er det lettere å bli med, enn om gruppa ikke hadde gått inn for det. Dette fenomenet kan også sies å handle om gruppepress. Det handler om en følt opplevelse av å bli presset mot noe en kanskje alene ikke hadde gått inn for.

Gruppepress og gruppeidentifikasjon kan også forklare fenomenet *spredning*. Det handler om hvordan ideer og meninger spres i systemer. I innovasjonslitteraturen, regnes opprettelse av eierforhold sammen med spredning som svært avgjørende for å lykkes. I innovasjoner antas det derfor at kunnskap om ulike gruppemeninger er like viktig å ta hensyn til som enkeltpersoners meninger om innovasjoner (Skogen, 2004).

2.7 Eierforhold

I litteratur om endringsarbeid blir ofte aktørens eierforhold til endringsarbeidet løftet fram som en avgjørende faktor for å lykkes. Fordi Skogen (2004) hevder at eierforhold er særlig viktig å ha fokus på i forberedelsesfasen, er eierforhold med som eget perspektiv.

Overført til barnehagen vil eierforhold handle om at personalet selv opplever behov og ønske om endring. Det handler om valg av tiltak personalet tror kan føre til en forbedring på utfordringene sine (Skogen, 2004). En særlig avgjørende faktor for etablering av eierforhold er at personalet aktivt deltar i beslutningsprosessene fram mot iverksetting av tiltaket (Skogen, 2004). PS-strategien beskriver fasene en slik prosess kan bestå og derfor kan strategien fungere som hjelp i en slik prosess.

Videre hevder Skogen (2004) at personalet må være forberedt på at en slik prosess kan være både arbeids- og tidkrevende. Det er nødvendig å avsette den tiden det tar. Skogen (2004) sier at det kan tenkes et unntak fra behovet for drøftinger. Det handler om at innovatøren har ”*predikantens karismatiske utstråling*” og klarer å tenne medarbeidere umiddelbart (Skogen, 2004 s. 50). Et slikt endringsarbeid vil kunne være både relativt sårbart og avhengig av

innovatøren for å lykkes. Endringsarbeidet vil kunne stoppe opp hvis innovatøren går lei, slutter i jobben eller av andre grunner dropper ut.

2.8 Motstand / barrierer

Ved å ta utgangspunkt i begrepene ”*forbedring av praksis*” i definisjonen av innovasjon, kommer det fram et viktig poeng: Forbedring av praksis betyr ikke nødvendigvis forbedring for alle som blir berørt. For barnehagen kan endringen bety forbedring for barna, men sannsynligvis merarbeid og utfordringer for de ansatte - i alle fall kan det bety dette i første omgang. Dette er en viktig bakgrunn når innovasjonslitteraturen påpeker at endringer alltid vil føre til at motstand og barrierer dukker opp i en eller annen slags form (Skogen, 2004). Derfor er det hensiktsmessig å ta hensyn til dette. Motstand og barrierer er dermed et tema som kan kaste lys over prosessen barnehagen har vært i og hvordan den er blitt påvirket, for eksempel i forhold til eventuell framdrift eller trening.

Skogen (2004) hevder det er gjort mange forsøk på å beskrive motstandfenomener. En barrieremodell som er mye brukt i endringsarbeidssammenhenger, er presentert av Dalin allerede i 1978. Denne modellen inneholder fire ulike kategorier barrierer. Disse er: psykologiske barrierer, praktiske barrierer, verdibarrierer og maktbarrierer. Dalin (1978) peker på at motstand og barrierer i praksis er fenomen som kan være svært komplekse og vanskelige å identifisere.

2.8.1 *Psykologiske barrierer*

Psykologiske barrierer viser til faktorer i personers psyke som skaper motstand mot endringer (Dalin, 1978). En sentral faktor her, er i følge Dalin (1978) følelsen av sikkerhet/trygghet versus usikkerhet/utrygghet. Andre faktorer kan være behov for anerkjennelse versus skyldfølelse, makt versus underkastelse. Videre kan det handle om rigide rollemønstre i sosiale systemer og ignorering av problemer. I denne sammenhengen vil følelsen av trygghet versus utrygghet bli utdypet.

Utviklingspsykologien peker på at menneskers evne til å takle forandring henger sammen med grunnleggende trygghet. Opplevelse av trygghet henger også sammen med mange andre

store utviklingsområder, som selvbildeutvikling, selvoppfattelse og opplevelse av tilhørighet og mestring (Rye, 2002). Kort sagt er følelsen av trygghet et produkt av samspill mellom ”miljø og arv” fra tidlig barndom og oppover, det vil si et levd liv. I et endringsarbeid for barnehagen er det ikke meningen at det skal omhandle psykologisk veiledning og bearbeidelse. Men er barnehagen bevisst om betydningen av psykologiske barrierer, kan det bidra positivt i endringsarbeidet. Dette kan konkretiseres ved at barnehagen avsetter tid i prosessen til å la personalet få mulighet til å uttale seg om egne behov og opplevelser av trygghet versus utrygghet. Videre handler det om at barnehagen bruker tid på å finne løsninger. Kanskje personalet det gjelder noen ganger selv kan foreslå løsninger.

2.8.2 Praktiske barrierer

Praktiske barrierer er kjente og vanlige å møte på i endringsarbeid. Dette er motstandsfaktorer av konkret art (Dalin, 1978). Tid, ressurser og uklare mål er eksempler på tre typer praktiske barrierer. Skogen (2004) hevder at ettersom disse faktorene ofte høster stor aksept i ulike organisasjoner, kan de bli brukt som vikarierende motiv for andre barrierer som psykologiske. Dette kan være hensiktsmessig for barnehagen å være klar over. Skogen (2004) anbefaler å bruke tid på kommunikasjon rundt praktiske barrierer, for om mulig å løse dem. En slik kommunikasjon kan også, i følge Skogen (2004) bidra til at eventuelt underliggende barrierer blir synlige.

Den praktiske barrieren tid, handler om at det for alt endringsarbeid er avgjørende å avsette nok tid. Skogen (2004) hevder at erfaringer fra utviklingsarbeid viser at det ofte tar mer tid enn det er mulig å forutse i initieringsfasen. Generelt sett går endringsarbeidet ikke så fort som mange ønsker. Er barnehagen klar over tidsfaktoren, kan det bidra til realistisk justering av egne ressurser, forventninger og energimengde. Dermed kan man unngå at tidsfaktorene hindrer endringsarbeidet fordi folk rett og slett har brukt seg opp.

Den andre praktiske barrieren, ressurser, kan handle om økonomiske og faglige ressurser som organisasjonen rår over (Dalin, 1978). Dalin (1978) hevder det er umulig å gjennomføre et endringsarbeid uten kunnskap om temaet som skal implementeres. Endringsarbeid kan føre til at nytt utstyr trengs å kjøpes inn. Overført til barnehagen kan praktiske barrierer handle om opplæring; faglitteratur, kursing og innkjøp av ulikt materiell. Disse behovene vil fort kunne medføre spørsmål og diskusjoner om økonomiske prioriteringer for å kunne

innfris. Skogen (2004) hevder det er viktig å avsette tid til diskusjonene for om mulig å løse dem.

Den tredje typen praktiske barrierer, uklare mål, kan være at målene for endringsarbeidet er uklare, eller at personalet oppfatter målene ulikt (Skogen, 2004). Det er lett å anta at om dette er tilfelle, vil endringsarbeid i barnehagen påvirkes negativt. Personalets arbeid vil kunne lede i ulike retninger. Skogen (2004) hevder det er viktig at organisasjonen bruker tid på å opprette lik, konkret og felles forståelse for målene. Han mener fokuset for dette arbeidet bør ligge i initieringsfasen.

2.8.3 Makt- og verdibarrierer

Makt- og verdibarrierer henger nøye sammen i endringsarbeid. Mange forskere mener dette er de viktigste barrierene når det gjelder forandring (Skogen, 2004). Verdibarrierer har sitt opphav i den enkelte i organisasjonen og er knyttet til grunnleggende verdier og overbevisninger hos personen. Selvsagt kan det også handle om felles verdier eller overbevisninger i en gruppe, eller i hele organisasjonen (Dalin, 1978). Dermed er det lett å tenke seg at det vil oppstå motstand om et endringsarbeid i barnehagen går på tvers av verdier og overbevisninger. Et annet uttrykk for kryssende verdier er verdikollisjon. Grad av uoverensstemmelse mellom verdier og endringer vil få betydning for styrken i motstanden. Skogen (2004) sier at for å ta vare på verdier og kanskje også forsvare dem, kan maktbarrierer brukes. Derfor hevder han at det i praksis kan være vanskelig å skille hva som er verdibarrierer og maktbarrierer. Utvalg av synonymer for makt i Norsk synonymordbok (2009) er: "autoritet", "herredømme", "myndighet", "overtak", "styrke", "regjering". Alle disse begrepene gjør det naturlig å tenke at maktbarrierer handler om å styre andre dit en vil og at slik styring kan skje på mange ulike måter.

Skogen (2004) sier om maktbarrierer at de kan være *vanskelig å oppdage*. Han har listet opp følgende eksempler for å belyse kompleksiteten: ekspertmakt, personlig makt, legitim makt, informasjonsmakt, belønningsmakt og kontaktmakt. (For utdyping, vises til Skogen, 2004). Videre sier Skogen (2004) at det er sjelden noen gir fra seg makt og posisjoner hvis det oppleves som fordelaktig å ha posisjonen. For å lykkes men en endringsprosess, er det viktig at den ikke får krefter steilt imot seg. Arbeid med å avdekke og påvirke maktfaktorer er

vesentlig og særlig viktig i forberedelsen. Overses dette vil de dukke opp seinere i prosessen og kanskje være vanskelige å gjøre noe med.

3. Språkleken Bravo

Kapitlet handler om teoriforankring av Språkleken Bravo og beskrivelse av metoden. Først redegjøres for metodens teoriforankring med hovedvekt på nevrobiologiske forskningsresultater. Deretter beskrives metoden i to avsnitt. Det første handler om metodens seks grunnprinsipper. Så presenteres nivåene i metoden. Undervegs beskrives lesekortene og hvordan de skal systematiseres og kategoriseres.

3.1 Teoretisk forankring – hovedvekt på nyere nevrobiologisk forskning

Det er først og fremst nyere nevrobiologisk forskning som gir Språkleken Bravo teoretisk forankring (Intempo AS, 2011 e). Derfor er hovedfokus knyttet til nevrobiologi. Annen pedagogisk teori og forskning vil bare bli berørt enkelte steder av hensyn til oppgavens omfang.

Luria (1902 – 1977) regnes som nevrobiologiens ”far” (Johannessen et al., 2010). Han hevdet at hjernen er inndelt i ulike områder som har bestemte og ulike funksjoner. Hørsel og syn har for eksempel sine sentre hvor bearbeiding og lagring foregår. Men menneskelige aktivitet krever ofte aktivisering og et komplekst samspill og bearbeiding i *mange ulike områder* samtidig. Målinger av hjerneaktivitet under lesing, fysisk aktivitet eller samtale, er eksempler på dette. Vi vet også at ulike områder i hjernen utvikler seg i utakt. For eksempel er naturlig utvikling for et barn å lære seg å krabbe og gå før det lærer å snakke.

Innenfor nevropsykologien forstås hjernens utvikling som et resultat av et konstant og dynamisk samspill med omgivelsene. Audrey van der Meer (2010), en anerkjent neuro- og utviklingspsykolog i Norge, hevder at hver eneste gang et spedbarn får en erfaring, via syn -, hørsel -, smak -, lukt - eller taktilsansen, bearbeides informasjonen aktivt av hjernen og den utvikles. Dette er sammenliknbart med ulike teoretiske innfallsvinkler som til sammen formidler det vi vet om hvordan språktilegnelse foregår. I denne oppgaven er det særlig begrepstilegnelsen som har relevans. For eksempel hevder teoretikere som Vygotsky (1978) referert i Standberg (2007) og Rye (2009), at begrepstilegnelse skjer i samspill med omgivelsene. Samspillet er blant annet preget av at omsorgspersoner forsøker å ta barnets

perspektiv og språksetter førstehåndserfaringer barnet gjør. Ved å kople sanseerfaringer og tilhørende språklyder opparbeider barnet litt etter litt forståelse av og innhold i begreper. Forståelse og innhold blir stadig utvidet av nye og utdypende erfaringer. Slik utvides både bredde- og dybdeforståelse. Sagt på en annen måte, handler prosessen om etablering av indre representasjoner av noe ytre (Høigård, 2007). Dette er en livslang prosess som handler om bearbeiding og lagring i hjernen. Lagring og bearbeiding handler også om å knytte forbindelser mellom begreper. Etter hvert utvikles forbindelsene til et mer og mer avansert, effektivt og komplisert nett bestående av blant annet av assosiasjoner og kategoriseringer. Den mest intensive perioden for begrepsinnlæring starter etter at barna har lært de femti første ordene (Aukrust, 2005). Alderen for når det inntreffer, varierer veldig. Hovedfunn fra den norske CDI-undersøkelsen: "Tidlig språkutvikling hos norske barn" hevder den starter i alderen mellom fjorten til tjueto måneder (UiO, Institutt for lingvistiske og nordiske studier, 2012). Prosessen varer livet ut, men i småbarnsalderen er den mest intensiv.

Meer (2010) hevder at senere i livet vil aldri mennesket komme til å lære så mange og nye ferdigheter, ikke bare språk, som det gjør i sine første tolv måneder. Hun bygger påstanden sin på egne forskningsresultater. De viser at en del av spedbarnets bevegelser som for eksempel diing og veiving med armene ikke er medfødte reflekser eller hensiktsløs aktivitet. Veiving med armene hos nyfødte avslører at de handler bevisst. Nyfødte styrer veivingen visuelt samtidig som de tar hensyn til tyngdekraften. Ved diing viser nyfødte usedvanlig fleksibilitet og evne til problemløsning i forhold til koordinering av suging, pusting og svelging. Forskningen hennes peker videre på at nyfødte også viser evne til ekstrem rask læring og gjør bruk av hukommelse. Meer (2010) hevder bevegelsene til spedbarnet ser ubehjelpelige ut fordi mennesket er født med kroppsproporsjoner som gjør koordinering av bevegelser vanskelig. De henger ikke sammen med begrensninger i hjernen. I følge Meer (2010) er det ingen grunn til å undervurdere hjernen til spedbarn.

Andre nevropsykologiske undersøkelser har liknende konklusjoner. I det følgende nevnes noen:

En undersøkelse gjennomført av Thele og Smith (1994) handler om gangefunksjonen til spedbarn. (Begrepet gangefunksjonen, viser til at spedbarnet beveger bena som om det går, hvis man løfter det opp i loddrett stilling). Thele og Smith (1994) fant at begrensninger i å kunne gå, ikke henger sammen med nevrologisk modning i hjernen. Det er andre fysiske

forutsetninger som hindrer barnet og som det må beherske før hjernen kan få styrt bevegelsen.

En annen undersøkelse er utført av Katherine E. Travis et al., (2011). Den viser samme aktivitet i samme hjerneområder når kjente og ukjente begreper presenteres for både voksne og barn. Barna var henholdsvis tolv og atten måneder gamle. De konkluderer sin forskning med at små barns hjerner er langt fra så umodne og forskjellige fra voksnes, som vi kanskje tror.

En tredje undersøkelse, som handler om spedbarns evne til hukommelse, er utført av Fagen og Prigot (1993) og er referert i Smith og Ulvund (1999). De fant at hukommelsen påvirkes av den affektive tilstanden spedbarnet er i når det erfarer noe. De undersøkte tre måneders gamle spedbarn. Barna husket best det som var lengst, i tid, fra en tilstand av gråt. M. Nyborgs læringsteori (1993) kan understreke denne påstanden. Nyborg (1993) hevder at alt et barn lærer, læres med følelser og at positive følelser fremmer læring.

En fjerde undersøkelse, utført av Fantz et al. (1975) referert i Smith og Ulvund (1999), beskriver spedbarnets synsutvikling. De fant at nyfødte undersøker omverdenen med blikket på en selektiv måte og at spedbarn foretrekker å se på ulike mønstre med mange og store elementer, samt buete konturer. Spedbarnet er mest opptatt av mønstrenes ytre konturer. Hjernens og synsorganets ulike deler utvikler seg raskt og samvirker stadig bedre og bedre etter fødselen. Smith og Ulvund (1999) hevder at spedbarnets evne til synsskarphet, fargeoppfattelse, kontrastsensitivitet og presisjon, er noe redusert de første levemånedene.

Nyere nevrobiologisk forskning har gitt oss betydelig mer innsikt i og forståelse for hvordan hjernen utvikles og hvilke funksjoner den har. Den peker på at vi mennesker er født med nevrobiologiske forutsetninger og motivasjon for utvikling på alle utviklingsområder (Lagercrantz & Changeux, 2009). For denne oppgaven spesielt: språk, kommunikasjon og samhandling. Det vil si at vi mennesker er født med en hjerne som består av uendelig mange nerveceller som er klare til å brukes, men menneskehjernen trenger erfaringer og opplevelser som kan aktivere nervecellene og dermed utvikle hjernen. Eksakt hva som fysiologisk skjer i hjernen ved utvikling beskrives med begrepene nevralt plastisitet, eller at hjernen er plastisk.

3.1.1 Hjernes plastisitet

Nevrobiologisk forskning har også pekt på at det skjer en fysiologisk prosess i hjernen når den påvirkes av erfaringer. Alle erfaringer danner ”spor” i hjernen. Sporene dannes ved at nervecellene myeliniseres av aktivitet. (Nervecellene blir ”tykkere”). Myelinisering vil også si at det dannes forbindelser (nerveutløpere med kontaktpunkter) mellom nervecellene i et avansert og komplekst nett. Nettverket knyttes mellom ulike celler i et område og mellom ulike områder i hjernen. Jo flere erfaringer, desto sterkere spor og nettverkstråder mellom nerveceller og områder. Samtidig hevder nevrobiologien at celler som ikke stimuleres, svekkes, endres eller forsvinner. Det dannes heller ikke mange nye nerveceller etter fødselen. Det ser ut til at hjernen hele tiden søker effektivisering av ressursene som er tilstede.

Det som er avgjørende for hvordan hjernen vår fungerer, er altså et spørsmål om hvor sterke, tykke, effektive og gode forbindelsene er mellom nervecellene og områdene i hjernen (Godtfredsen, Lerdal, Modahl & Sørensen, 2011). Grad av plastisitet regnes å være genetisk betinget. Høy grad av plastisitet betyr høy grad av mulighet til god hjernefunksjon. Gode læringserfaringer påvirke altså strukturer i hjernen positivt (Brean, 2009). Det motsatte kan også skje. Liknende konklusjoner har nyere spedbarnsforskning kommet fram til. En svært vesentlig faktor for utvikling av gode samspillferdigheter for barn, er at de tidlig opplever mange og gode samspillserfaringer (Rye, 2009).

Vektutviklingen av hjernen de første leveårene kan underbygge forståelsen for den enorme utvikling som finner sted. Spedbarnet blir født med en hjernevekt på 25% av vekten til en voksen hjerne. Ved 2-årsalderen utgjør vekten ca. 80% (Godtfredsen et al., 2011). Det vil si at det blir etablert et eksplosivt antall nerveforbindelser i hjernen i løpet av de to første leveårene.

Kunnskap om hjerneutvikling og hvordan gode og dårlige læringserfaringer påvirker hjernen, gir grunn til ettertanke og ansvarlighet i forhold til alt pedagogisk arbeid.

3.2 Teoritilknytning av de seks grunnprinsippene i Språkleken Bravo

Den systematiske skriftspråkstimuleringen, skal som nevnt, skje i Språkleken Bravo ved bruk av store lesekort. Kortene skal presenteres for barna etter seks grunnprinsipper. Disse er *tidlig start, forventning om utvikling, høyt tempo, glede og entusiasme, høy intensitet og mengder med informasjon* (Intempo AS, 2011 a og Intempo AS, 2011 f). Grunnprinsippene skal i praksis være tilstede samtidig. De skal til sammen sørge for at utvikling og læring skjer i barnet (Intempo AS, 2011a).

Ideell alder for å starte med metoden er fra null til tre år, i følge grunnprinsippene *tidlig start* og *forventning om utvikling*. Intensjonen er å sette i gang språkstimulering når språk- og hjerneutviklingen er på sitt mest intense. Det vil si at grunnprinsippene er teoriforankret i nyere kunnskap om hjernens plastisitet, i de små barnas enorme evne til å lære og i kunnskap om språkutvikling. Grunnprinsippet *forventning om utvikling* handler i tillegg om å ikke stille krav om respons, som eksempelvis, gjennom kontrollspørsmål eller ved testing. Språkleken Bravo bygger på antakelsen at barnas respons kommer *spontant* når barna er klare, kan og vil. Barna skal oppleve mestring ved simpelthen å delta. Videre bygger grunnprinsippet på forskning som hevder at positiv forventning om læring og utvikling har positiv effekt på læring (Hattie, 2009).

Grunnprinsippet *høyt tempo*, har teoriforankring i særlig den delen av nevrobiologien som hevder at små barn har evne til å lære ekstremt raskt. Det høye tempoet konkretiseres i metoden ved at lesekortenes ”framside” skal *vises og leses hurtig* – ikke mer enn noen få sekunder pr. kort. Det høye tempoet er i tillegg innbakt i organiseringen, systematiseringen av lesekortene og dermed grunnstrukturen i metoden. I Språkleken Bravo anbefales det at fem kort presenteres fortløpende innenfor en kategori. Det utgjør en økt. Den vil ta omtrent ett minutt å gjennomføre. Etter kort opphold (få minutter), kan to nye økter med andre kategorier gjennomføres. Språkleken Bravo anbefaler meningsfylte aktiviteter i perioden mellom øktene. Det kan være fysisk aktivitet og/eller sansestimulering knyttet til lesekortene. Videre anbefales det å gjennomføre tre økter tre ganger pr. dag. Det vil si at barna får se og høre ca. 45 kort pr. dag i løpet av ca. femten minutter. I løpet av en uke kan barna dermed ha sett og hørt omtrent 225 kort.

Grunnprinsippet *glede og entusiasme* har teoriforankring i nevrobiologi som hevder at barn husker best det som er erfart med positive følelser. Det handler om at lesekortene skal presenteres for barna med stor glede og entusiasme slik at de positive følelsene smitter over på barna. Positive følelser sammen med særlig grunnprinsippet høyt tempo, sørger for at presentasjonen får preg av overraskelse, spenning og forventning. Dette skal alltid prege gjennomføringen. Samtidig illustrerer dette at i Språkleken Bravo er nære og gode relasjoner mellom voksne og barn sett på som en vesentlig faktor i stimuleringen av barnas begreps- og språkutvikling. Relasjonene skal knyttes i et miljø der latter, lek og moro kan karakterisere samspillet. Barna skal erfare rikelig positiv nonverbal og verbal respons, for eksempel kjærtegn, ros og oppmuntring, simpelthen bare fordi de er til og deltar (Intempo AS, 2011a). Frivillighet fra barnets side er derfor en forutsetning for deltakelse.

Gjennomføring av korte arbeidsøkter over tid med presentasjon av massevis med lesekort, illustrerer grunnprinsippet: *mengder med informasjon*. Det handler om at det skal sørges for at det er mange lesekort tilgjengelig. De skal inneholde mange ulike begreper og kategorier som tar utgangspunkt i barnas interesser og erfaringer. Gjennomføres metoden med tre økter tre ganger pr. dag gjennom flere uker og måneder, blir det mengder med informasjon. Grunnprinsippet er teoriforankret i nevrobiologi og anerkjent språkutviklingsteori. Det handler om gjennom progresjon og systematikk å hjelpe til og stimulere barnas språkutvikling slik at de bygger opp et sterkt og godt nettverk av nerveforbindelser mellom begreper og andre språkkomponenter.

Grunnprinsippet *intensitet* kan vise til mengden av lesekort, det høye tempoet og den entusiastiske måten lesekortene skal presenteres på, men spesielt viser det til *utformingen av kortene*. Bokstavene på lesekortene og selve lesekortene er formet slik nevrobiologisk forskning hevder små barn retter sin oppmerksomhet mot. De utgjør ulike mønstre med mange og store elementer samt at de har buete konturer. Samtidig er lesekortene tilpasset de små barnas synsskarphet, kontrastsensitivitet og fargesyn. Sagt på en annen måte vil det si at synsinntrykket de små barna trenger skal være stort, tydelig og intenst. Dette er konkretisert i Språkleken Bravo ved bevisst valg av kontrastfarger og den relativt store størrelsen på lesekort, bilder og bokstaver. Lesekortene skal være ca. 40 x 10 cm. Bokstavstørrelsen på lesekortene skal være større for de minste (åtte cm) enn for de største (ca. seks cm for enkeltord og tre til fire for setninger). Størrelsen på bildene skal være midtsentrert på

lesekortene og tilpasset lesekortstørrelsen. Fargen på skriften skal for barn under seks måneder være sort mot hvit bakgrunn, for større barn, rød mot hvit bakgrunn.

Det er viktig undervegs i metoden at det tas hensyn til variasjon og repetisjon. En hovedregel kan være å ikke holde på mer enn en uke av gangen med samme sett lesekort. Gamle kort kan legges bort og tas tilbake etter en tid. Kombinasjon av repetisjon av kjente kort og nye regnes som ideell sammensetning. Det skal sikre at oppmerksomhet, forventning, glede og entusiasme hos barna holdes oppe.

3.3 De fire ulike nivåene i Språkleken Bravo

I Språkleken Bravo skal lesekortene kategoriseres og klassifiseres. Dette er nært knyttet til nivåene metoden er inndelt i. Av den grunn beskrives dette samtidig.

Ettersom et viktig prinsipp i Språkleken Bravo er å tilpasse metoden til aktørene som deltar og det miljøet de er i, vil det lett oppstå ulike varianter både i forhold til kort som brukes, men også i forhold til innhold og organisering. Så lenge nivåene, grunnprinsippene og grunnstrukturen i metoden beholdes, skal det i prinsippet bare være fantasien som setter grenser for variasjon. Intempo AS har lansert ulike varianter. Her nevnes kort noen ulike:

”Bravo Verktøykassa” har to varianter. En er for barn fra null til fire måneder og en for barn fra fire måneder til fem år. Denne varianten inneholder blant annet lesekort og ukeplaner (Intempo AS, 2011 h).

En annen variant heter ”Bravorunden”. Den er for barn over seks måneder. I oppholdet mellom lesekortøktene er det innbakt allsidig motorisk stimulering foruten sanseerfaringer knyttet til lesekortene (Intempo AS, 2011 i).

Videre finnes ”Bravo Skatteboks”. Denne er utviklet for barnehagebarn og knyttet opp mot rammeplanen for barnehagen (Intempo AS, 2011 j).

Datamaterialet bygger på en tidlig lansert variant av metoden. Derfor er det denne som beskrives i oppgaven.

Språkleken Bravo er systematisert i fire steg (Intempo AS, 2011 f):

Steg 1 består av lesekort med enkeltord. Skriftstørrelsen skal være seks cm. Skriftfargen, er rød. Lesekortene skal systematiseres i over- og underordnede kategorier. Det anbefales at overkategorien inneholder fire - fem underbegrep. Hvilke ord og kategorier som skal velges er i prinsippet uendelig, men det anbefales å ta utgangspunkt i barnas interesser og erfaringer for å sikre gjenkjenning, tilhørighet og interesse. Det kan være begreper og kategorier som er vanlig å finne i språkutviklingen til norske barn som substantiv og verb (Intempo AS, 2011 a). Steg 1 vil alltid være en del av metoden. Intensjonen er at barna lærer skriftbilder av ord de har innhold og forståelse av. Forståelse og innhold i nye ord kan utvikles ved hjelp erfaringer med konkrete, halvkonkrete og bred sansestimulering der smak, lukt, syn, hørsel og kinestetisk sans stimuleres sammen med lesekortene. Hovedregelen er at de yngste barna kan være lengre på Steg 1 enn de eldre over to år.

Steg 2 handler om at to og to kjente begreper i rød skriftfarge settes sammen til to-ordssetninger, for eksempel substantiv og adjektiv eller substantiv og verb. Intensjonen her er at barna skal forstå at et ord gir en mening, to ord gir ny og mer spesifikk mening. Barnas språklige bevissthet og ordforråd skal på denne måten bli systematisk utvidet. Det anbefales at to-ordssetningene tematiseres. For eksempel kategori "farger" har fem to-ordssetninger med ulike farger representert. Steg 2 er et overgangssteg. Skriftstørrelsen er fire til fem cm.

Steg 3 handler om enkle setninger. De er enda et steg videre i forhold til systematisk å utvide barnas språklige bevissthet og ordforråd. Forutsetningen er som før å ta utgangspunkt i kjente begreper og sette dem sammen til setninger. Det anbefales også at setningene tematiseres. For eksempel har kategorien følelser, fem setninger om følelser i samme "skjema setning". Steg 3 er også et overgangssteg. Skriftstørrelsen er omtrent som for steg 2 og skriftfargen er rød.

Steg 4 handler om faktasetninger. Dette er det siste steget og kan vare lenge. Her gjelder fortsatt prinsippet om å gå fra kjente til ukjente begreper. Trengs ny innlæring av begreper, anvendes steg 1. Steg 4 har som mål å gi barna begreper og kunnskap om verden rundt dem. Nå er skriftstørrelsen klart mindre enn for enkeltbegrepene. Den er ca. tre til fire cm og skriftfargen er sort. Barna presenteres for faktasetninger om samme tema. Faktasetningen avsluttes med et bilde av nøkkelordet i setningene. Det anbefales at bildene tilpasses lesekortstørrelsen og er midtsentrerte. For eksempel kan de bestå av naturalistiske tegninger eller fotografier. Hovedregelen er at barn over to år kan oppholde seg lenge på steg 4.

4. Metode

Kapitlet starter med en redegjørelse for valg av forskningsperspektiv. Deretter handler det om metode, framgangsmåte i forskningsprosessen og gjennomføringen. Så redegjøres det for analyse og bearbeiding av datamaterialet. Etter det behandles sentrale temaer som validitet, reliabilitet, generalisering og bekreftbarhet. Til slutt belyses ulike etiske sider ved arbeidet som er utført

4.1 Valg av forskningsperspektiv

All forskning springer ut fra et vitenskapelig ståsted og vitenskapsteoretisk perspektiv. Det finnes mange ulike vitenskapelige retninger. Hvilke som velges påvirker alle fasene i forskningen og dermed også kunnskapen som presenteres (Kvernbekk, 2002, Kvale & Brinkmann, 2010). For å kunne vurdere gyldighet (validitet) og pålitelighet (reliabilitet) av et forskningsarbeid, er det sentralt å opplyse om det vitenskapsteoretiske ståstedet. Derfor redegjøres det for dette.

Jeg er sterkt påvirket av humanistiske ideer. Det betyr å legge vekt på at alle mennesker er unike og har verdi i seg selv og fortjener respekt. Videre betyr det å tro på menneskets egen evne til fornuftig tenkning og utvikling ut fra sitt ståsted. Det innebærer blant annet at mennesket sees som ansvarlig for egne handlinger og utvikling, samtidig som mennesket trenger hjelp fra omverdenen for å kunne nå målet om selvrealisering.

Det er valgt kvalitativt intervju som metode for å finne svar på problemstillingen. Det kvalitative forskningsintervjuet er egnet når målet er å undersøke hvilke erfaringer et barnehagepersonale har med initiering av Språkleken Bravo. Samtidig som ønsket er å gå i dybden og få fram nyanser i og mangfold av barnehageansatts erfaringer. En kvalitativ forskningstilnærming vil si at forskeren ved hjelp av fortolkning (hermeneutikk) og menneskets erfaring (fenomenologi) vil søke etter informantenes meninger, tanker, opplevelser i innsamlet datamateriale.

I det følgende redegjøres for begrepene fenomenologi og hermeneutikk som er det vitenskapsteoretiske grunnlaget i prosjektet.

4.1.1 Fenomenologi

Dette vitenskapssynet bygger på humanistiske ideer. På gresk betyr fenomen ”det som synes”. Fenomenologi kan forstås som ”det som viser seg i vår forståelse” (Wormnæs, 1987). Fenomenologien ble grunnlagt av Edmund Husserl rundt 1900 og senere er den blitt videreutviklet av andre filosofer (Kvale & Brinkmann, 2010). Kvale og Brinkmann (2010) og Befring (2010) sier fenomenologisk metode og analyse handler om å gå ut i den virkelige verden for å få fram erfaringsmateriale og analysere handlinger og opplevelser folk har i hverdagslivet. Sentralt i fenomenologien er altså den subjektivt opplevde virkeligheten. Hvert enkelt menneske bidrar til sin egen virkelighetsforståelse. Det betyr at vi aktivt er med på å skape vår egen forståelse av verden og at fenomener kan få ulike tolkninger. Vurdering av om noe er rett eller galt forstått eller tolket blir mindre relevant. Ulike tolkninger blir heller forstått som uttrykk for ulike sider ved fenomenet (Wormnæs, 2010). Dette leder til et sentralt begrep i fenomenologien: ”livsverdenen”. Wormnæs (2010) sier at livsverden kan forstås som en type ”forståelseshorisont”. Det vil si et uttrykk for individets oppfatning av verden og hvordan individet tolker og opplever fenomenene rundt seg.

Ettersom vi alle har hver våre livsverdener vil et fenomenologisk forskningsperspektiv bety at en er opptatt av forholdet mellom informantens livsverden og forskerens. Idealet er at forskerens er bevisst egne erfaringer, forestillinger, holdninger og forståelser og klarer å nedtone dem, slik at informantens meninger, følelser, tanker og opplevelser kommer fram på informantens premisser. Validiteten og reliabiliteten av kunnskapen forskningen produserer, blir påvirket av i hvilken grad forskeren får til dette.

4.1.2 Hermeneutikk

Hermeneutikk er læren om fortolkning av ulike meningsytringer (Kvale & Brinkmann, 2010). Denne forståelse har hatt særlig betydning innenfor tolkning av litterære, religiøse og juridiske tekster. Formålet med hermeneutisk fortolkning er å søke å få fram ”*gyldig og allmenn forståelse av hva en tekst betyr*” (Kvale & Brinkmann, 2010 s. 69). Dette står i motsetning til for eksempel naturvitenskapene som først og fremst mener vitenskapen skal være ”forklarende” (Wormnæs, 2010).

Hermeneutikken hevder at vi mennesker forstår verden innen de rammene vi lever i. Forståelsen er betinget av tradisjon og historie (Kvale & Brinkmann, 2010). Dette betyr at våre erfaringer, kunnskaper, verdier, normer og teorier preger og påvirker vår oppfattelse og forståelse (Wormnæs, 2010).

Dette åpner opp for viktige perspektiver en forsker må ta hensyn til når det velges en hermeneutisk tilnærming i forskning. For det første vil det si at man er åpen for at det finnes mange tolkninger og at disse tolkningene kan endres avhengig av ulike situasjoner, steder, forventninger, stemninger o.s.v. Dette kan forstås, og også helt konkret, føre til situasjoner der en forsker kan oppleve forvirring og problemer ved at forskningsmaterialet innimellom oppleves selvmotsigende. Om dette skjer er det innenfor kvalitativ forskning et prinsipp om å vise den åpenheten, innlevelsen og varheten som er beskrevet over (Dalen, 2004). For det andre er det vesentlig innen hermeneutikk å fokusere på *virkingen* av forforståelser. Vi møter alltid verden omkring oss med en forforståelse (Wormnæs, 2010). For dette prosjektet er min forforståelse bakt inn i alle ledd i prosessen. Den har påvirket spørsmålene jeg stiller, oppfatninger og valg jeg har tatt undervegs og dermed dataene jeg bearbeider og bygger konklusjoner på.

I hermeneutikken legges det vekt på at forskeren skal etterstrebe en helhetlig forståelse. Det vil si at delene tolkes og forstås i lys av helheten og omvendt (Befring, 2010). Mer konkret betyr dette for hermeneutisk analyse at opplysninger i datamaterialet (delene) blir forstått ut fra forskerens forståelse av helheten og sammenhengen de er en del av og hvordan helheten og sammenhengen påvirker opplysningene i datamaterialet. På denne måten vil en innenfor hermeneutikk stadig ha mulighet for nye forklaringer og tolkninger. Det blir kalt den hermeneutiske sirkel (Befring, 2010).

Ut fra redegjørelsen for fenomenologi og hermeneutikk er det et underliggende premiss at kvalitativ forskning ikke opererer med en objektiv virkelighet. Mange ulike virkeligheter og tolkninger er mulig. Ulike forskere kan høyst sannsynlig komme fram til ulike forståelser, og en forsker kan komme fram til ulike forståelser (Kvale & Brinkmann, 2010). Målet for forskeren er gjennom innlevelse, deltakelse, systematikk, fleksibilitet, åpenhet og forståelse å få fram data om fenomenet så nært opp til slik det oppleves for den som uttaler seg. Deretter må dataene behandles etter kvalitative vitenskapelige krav og vurderes med hensyn til validitet og reliabilitet (Kvale & Brinkmann, 2010).

4.2 Det kvalitative forskningsintervju

I det spesialpedagogiske fagmiljøet, er det vanlig å bygge forskning på empiri, dvs. kunnskap bygd på erfaring. Befring (2010) konkretiserer dette ved å vise til at primærdata ofte blir samlet inn ved observasjon, intervju eller spørreskjema. Det er valgt å samle inn primærdata ved hjelp av intervju. Formålet med forskningsintervjuet er å få fram informantenes livsverden. Det som er i fokus, er å forstå verden ut fra informantenes side. Målet er å få fram informantenes erfaringer og opplevelser av verden slik de opplever den og minst mulig påvirket av andre faktorer (Kvale & Brinkmann, 2010). Det er sammenfallende med prosjektets mål om å få fram barnehagepersonalets erfaringer (tanker, opplevelser og meninger) med initieringen av Språkleken Bravo i barnehagen.

Det er valgt en form for intervju som kalles semistrukturert. Semistrukturert intervju er en mellomting mellom det helt åpne intervju eller det stramt strukturerte (Befring, 2010). Semistrukturert vil si at intervjuet er delt opp i noen faste temaer, samtidig som det er rom for tanker og assosiasjoner undervegs. Intervju kan beskrives generelt som en samtale mellom forsker og informant der forskeren har valgt ut temaer som ønskes belyst på forhånd. Kvale og Brinkmann (2010) understreker at det er den menneskelige relasjonen i intervjuet som produserer vitenskapelig kunnskap. Kunnskapen blir produsert i en *dialog* mellom forsker og informant. Valg av semistrukturert intervju er vurdert som en fordel fordi det gir en ytre ramme rundt samtalen. Det kan være med på å sikre at forskeren kan få sammenliknbare data som kan være til hjelp når datamaterialet skal systematiseres og analyseres. Samtidig som det semistrukturerte intervjuet kan være med på å sikre at samtalen er fri nok til å ivareta assosiasjoner, tanker, spontane utbrudd, overraskelser – kort sagt gi rom for mangfoldet og nyansene i erfaringene personalet har med initieringen av Språkleken Bravo.

Et kvalitativt intervju stiller krav til forskerens kulturkompetanse og helst også erfaring fra feltet det forskes på (Kvale & Brinkmann, 2010). Mangel på dette kan føre til at forskeren ikke klarer å stille spørsmålene som får fram informantenes livsverden godt nok. En god relasjon mellom forsker og informant kan bli forstyrret av at spørsmålene ikke ”treffer”. Informanten kan bli tilbakeholden og miste tillit til forskeren dersom denne ikke forstår betydningen og kompleksiteten i informantens livsverden. Jeg er utdannet som førskolelærer og har tilleggstudanning i spesialpedagogikk. I tillegg har jeg mange års yrkeserfaring fra

barnehage både som pedagogisk leder og styrer, samt erfaring fra PP-tjenesten. Til sammen mener jeg at det gir meg god kulturkompetanse til å forstå og tolke informantenes livsverden.

4.2.1 Forberedelser

En viktig del av forskningsarbeidet er å planlegge grundig og gjøre gode forberedelser til undersøkelsen som skal gjennomføres. Prosjektplanen har vært et godt styringsredskap både ved forberedelser og gjennomføringen av prosjektet. I det følgende blir det redegjort for utvalget og informanter, arbeidet med intervjuguiden og konsesjon og personvern.

4.2.2 Utvalg og informanter

I kvalitativ forskning er det ikke utarbeidet faste kriterier for utvalgssammensetning. Dalen (2004) hevder at det kan ha sammenheng med en viss motstand innen kvalitativ forskning hvor målet ikke er å generalisere funnene til populasjonen. Ikke desto mindre er det i kvalitativ forskning svært vesentlig å finne fram til en utvalgssammensetning som er ”hensiktsmessig”, ”informasjonsrik” og som kan belyse problemstillingen så godt som mulig (Befring, 2010, Dalen, 2004, Kvale & Brinkmann, 2010). Noen sentrale forhold som bør vurderes i den sammenhengen, er om utvalget gir mulighet til å gå i dybden på temaet og om utvalget viser bredde og mulighet for innbyrdes variasjon i svarene. Videre er størrelsen på utvalget og representativitet versus skjevhet også forhold som bør vurderes. Dette fordi datamaterialet danner grunnlaget for senere analyse og tolkning. Det ideelle er om funn i datamaterialet viser seg å være pålitelige og ha gyldighet og dermed kunne peke utover seg selv (Befring, 2010, Dalen, 2004).

De første skrittene i forhold til å vurdere utvalgssammensetning og muligheter for å gjennomføre prosjektet, handlet om en grundig vurdering av tilgjengelige private ressurser og kriterier for utvalgssammensetning. Målet var å finne et utvalg som kunne tilfredsstille de krav kvalitativ forskning setter til sammensetning av et godt utvalg. Følgende kriterier var ønsket oppfylt: Intervjue ansatte i en barnehage som hadde implementert Språkleken Bravo og dermed hadde relevante erfaringer om prosjektets problemstilling. Erfaringene kan gi interessant og nyttig kunnskap som kan peke utover seg selv. Intervjuene måtte også la seg gjennomføre innenfor rammene om en fridag fra jobb pr. intervju. Dessuten handlet kriteriene om å intervju representanter fra ulike stillingstyper (assistent, pedagogiske leder

og styrer) i barnehagen for å få belyst problemstillingen så bredt og variert som mulig. Videre var ønsket å intervju mer enn en fra hver stillingskategori for å ytterligere å øke bredden og variasjonen i datamaterialet. Samtidig ikke intervju for mange slik at prosjektets rammer ble sprenget.

Utvalget er funnet med hjelp av Heidi Aabrekk. Det finnes ingen offentlig tilgjengelige oversikter over barnehager som har forsøkt implementering av Språkleken Bravo og hvor lenge de eventuelt har holdt på. Navn på en barnehage med en navngitt kontaktperson, ble oppgitt. Barnehagen ble ”googlet”. Det ble opplyst at barnehagen ligger i Sør Norge innenfor grensene til en middels norsk by og at den var privat. Den hadde syttito barn og sytten ansatte fordelt på tre faste avdelinger og en utegruppe. Opplysningene ble vurdert i forhold til skjevhet versus representativitet. Barnehagens beliggenhet og størrelse er vurdert som representativ for barnehager generelt. Videre er det vurdert at barnehagen kan fungere som representativ, selv om den er privat. Dette er vurdert særlig ut fra at barnehagen har lik formålsparagraf som offentlige. Den har ikke nyttiggjort seg muligheten til å legge til egne livssyns - formålsparagraf.

Barnehagens personale ble vurdert til å kunne være et egnet og formålstjenlig utvalg for problemstillingen. Det ble tatt kontakt med den navngitte kontaktpersonen. Siden gikk informasjon gjennom styrer. Personalet var umiddelbart positiv til å la seg intervju og dele sine erfaringer. Styrer fikk i oppgave å velge ansatte som var villige og hadde lyst til å stille opp for intervju, det vil si styrer, pedagogiske ledere (ped. ledere) og assistenter. Styrer fikk også i oppgave å bestemme hvilke informanter som skulle intervjues når. Videre fikk styrer skriftlig kopi av avtalene som ble gjort, samt informasjonsskriv til informanter og foreldre (se vedlegg nr 2, 3 og 4). Utvalget ble bestående av en styrer, to ped. ledere og to assistenter. En ped. leder og assistent jobbet sammen under initieringen. Den andre ped. lederen og assistenten jobbet som ped. ledere på hver sin avdeling. Det vil si at utvalgets dekker de tre faste avdelingene ved barnehagen som har arbeidet med initiering av Språkleken Bravo. (Utegruppa er ikke med i utvalget, men de har heller ikke vært direkte involvert i initieringen).

4.2.3 Intervjuguiden

Det er vanlig å utarbeide en intervjuguide i forkant når innhenting av data skjer ved hjelp av semistrukturert forskningsintervju (Dalen, 2004). Intervjuguiden er arbeidet grundig med. Målet har vært å lage spørsmål som mest mulig vil utløse gode og fyldige svar. Utarbeidingen var preget av et vekselspill mellom teori og egne yrkeserfaringer. Intervjuguiden ble omarbeidet flere ganger før endelig utkast var klart.

Som nevnt i kapittel 1 under avsnittet avgrensninger, ble intervjuguiden utarbeidet på grunnlag av den opprinnelig problemstillingen. Derfor handler den om implementering og ikke initiering som problemstillingen ble endret til lenge etter intervjuene var gjennomført. Lesere må derfor selv bytte ut begrepet implementering med initiering for at intervjuguiden skal være i tråd med oppgavens innhold slik den nå framstår.

Innledende spørsmål - stilling, utdanning, arbeidserfaring, antall samarbeidsår

Personalets "første skritt" i forhold til å implementere Språkleken Bravo – utløsende faktorer, vurderinger, bestemmelsesmyndighet, eventuelle diskusjoner, informasjon.

Forberedelser / planlegging før direkte gjennomføring av Språkleken Bravo – opplæring, egen opplevelse og reaksjoner på forberedelsen / planleggingen

Hvordan barnehagen gjennomfører Språkleken Bravo – rollefordeling, ansvarsfordeling, egen motivasjon, eierforhold, foreldrerollen, tilbakemeldinger

Personalets vurdering av eget arbeid med alle fasene i implementeringen – "lure grep", resurser, "fellesprosjekt", justeringer, framtiden, vanskeligheter, samarbeidet, bieffekter.

Avslutning – tilføyelser, reaksjoner på intervjuet

Den fullstendige guiden er lagt ved prosjektet som vedlegg 1.

4.2.4 Gjennomføring av intervjuene

Det ble gjennomført et prøveintervju før intervjuene. Det var nyttig for å trygge meg i en intervjusituasjon. Jeg var uvant med en slike rolle.

Før intervjuene ble det sørget for at alle informantene fikk lik informasjon om prosjektet gjennom informasjonsskrivet (Se vedlegg 4). Det inneholdt lite detaljert informasjon om intervjuets innhold. Dette var et bevisst valg. Målet var å komme så nær informantenes

livsverden som mulig (jfr. Kvale og Brinkmanns, 2010). Det vil si at informantene skulle være minst mulig forberedt eller påvirket av hverandre. Målet var å få tak i spontane tanker, meninger eller opplevelser. Det ble forsøkt å unngå at de eventuelt snakket sammen og lagde ferdige, felles forklaringer.

Alle fem intervjuene ble gjennomført i barnehagen i august måned i løpet av tre ulike dager. Varigheten var 32 – 53 minutter, omtrent slik informantene var forespeilet på forhånd. Barnehagen stilte med et eget, hyggelig møterom i ”kontoravdelingen” som var relativt støyfritt. Alt som trengtes var på plass.

Før hvert intervju tok til ble det vist til ”informasjonsskrivet til informantene”, og det skriftlige samtykket ble samlet inn (Se vedlegg 4 og 5). Alle intervjuene begynte stort sett likt, med de første intervjutemaene i guiden. Siden ble det stor variasjon med hensyn til utførlige svar og rekkefølge av temaene. I flere intervjuer ble også samme tema berørt flere ganger.

I alle intervjuene var målet å ha et ”fenomenologisk blikk”, det vil si å være åpen og lyttende til det som ble formidlet. Et fenomen som oppsto i de fleste intervjuene utdyper dette: Informantene ble opptatt av å snakke om selve metoden da de ble spurt om egne meninger, tanker, diskusjoner, eller opplevelse av rolle- og ansvarsfordeling og ”lure grep” om implementeringen. Det vurderes som naturlig ettersom erfaringer alltid er knyttet til kontekst. Det kan også henge sammen med at informantene ikke hadde reflektert så mye over dette, slik at det var fremmed for dem. Det kan videre henge sammen med at diskusjon og refleksjon ikke er trekk som er knyttet til en ”uvanlig” initiering etter Skogens (2004) definering av en ”uvanlig” innovasjon. Undersøkelsen viser barnehagen har gjennomført en ”uvanlig” initiering. Informantene fikk snakke om metoden uten innvendinger i intervjuene. Det kom likevel verdifulle refleksjoner om prosjektets tema, særlig ved hjelp av oppfølgende spørsmål. Slike spørsmål førte til at informantene kunne gi ”tykke beskrivelser” og god informasjon. På den måten ble samtalene mindre styrt og det bidro til å redusere risikoen for å stille spørsmål som informantene opplevde de ikke kunne svare på og dermed ble forlegne. Intervjuguiden hjalp til med å holde struktur og orden i intervjuene. Det var lett å bli med på informantenes assosiasjoner og tanker. Oppslukt av hva informantene fortalte, mistet jeg nok fokus noen ganger. Men guiden oppslått foran meg fungerte ”skjerpene”. Den ga også

nødvendig distanse, slik den er ment å gjøre i en kvalitativ tilnærming med fenomenologisk forankring.

Jeg opplevde min kulturkompetanse (spesielt som pedagogisk leder, spesialpedagog og styrer) som verdifull. Jeg tror den bidro til at informantene opplevde at jeg visste hva jeg snakket om og de fikk tillit til meg. Jeg følte de var svært åpne og villige til å dele sine erfaringer. Det ble en selvforsterkende effekt. Jeg tror jeg stadig ble en bedre samtalepartner som slapp informantene mer og mer til, uten avbrytelser.

Under intervjuene var det noen ganger nødvendig å avklare tvetydigheter og å utdype informantenes uttalelser. Av transkripsjonene kommer det fram at ledende spørsmål er brukt noen ganger, slik at de kan virke førende. Det vil si svarene kan ha blitt påvirket. Men det er stort sett i situasjoner der spørsmålene ikke har hatt særlig betydning for oppgavens tema. Det skjedde i situasjoner der informantene fortalte om selve Språkleken Bravo.

Etter gjennomføring av hvert intervju ble det skrevet ned umiddelbare tanker i stikkordsform - ”memos”. Memosene viste at jeg opplevde intervjuene ulikt og at interaksjoner var ulike. Dette bekreftet transkriberingene også. Jeg ble forbauset over stor variasjon i samtaletempo og uttrykksform. Begge deler ser ut til å være tilpasset hver enkelt informant. Hvert enkelt intervju var preget av gode relasjoner. Hver informant la igjen spor i meg fylt med glede og varme. I tillegg inneholdt memosene ulike refleksjoner om samtalenes innhold. Memos er relativt flyktige notater, men de ble vurdert til å kunne få betydning i tolkningsarbeidet. De fungerte som et minne om stemningen og situasjonen intervjuene ble til i og førte til at det var lettere å ivareta nyanser i informantenes svar.

4.3 Analyse og bearbeiding av materialet

Analyseprosessen omfatter systematisk bearbeiding og organisering av innsamlet datamateriale (Dalen, 2004, Befring, 2010). Transkriberingene, lydopptakene og memosene ble nøye gjennomgått. Parallelt ble det også reflektert uformelt over datamaterialet. Noen av refleksjonene er skrevet ned og tatt vare på og brukt i analyseprosessen. Målet har vært å forsøke å få fram et mønster slik at dataene ble lettere å tolke. Samtidig har målet vært, med utgangspunkt i fenomenologi, å forsøke å få tak i hva det egentlig er informantene formidler

og hvordan kan det forstås. Undervegs har det mange ganger vært nødvendig å gå tilbake til transkriberingene, memosene og i enkelte tilfeller lydopptakene.

Dalen (2004) og Kvale og Brinkmann (2010) beskriver analyseprosessen som en treleddet prosess. Det første nivået handler om å finne den direkte meningen med uttalelsene slik de foreligger. Forskeren skal forsøke å legge sin forforståelse til side og forholder seg direkte til uttalelser fra informantene. Dette kan karakteriseres som et helt konkret plan. Det neste nivået handler om forskerens fortolkning av utsagnene. Forskeren søker å finne hva som ligger ”mellom linjene” i uttalelsene. Her skjer det for eksempel et samspill mellom forskerens sunne fornuft og innsikt i og kunnskap om informantens uttalelser. Uttalelsene kan ved dette bli beriket eller presisert. Det siste nivået handler om at forskerens forsøker å fortolke og se materialet i lys av valgt teori. Det vil si å vurdere om teori kan bekrefte eller avkrefte funn i materialet. Den treleddede prosessen innebærer med andre ord at samtidig som forskeren bearbeider og organiserer, foregår det nødvendigvis en tolkning. Disse tolkningene vil hele tiden være påvirket av prosjektets problemstilling (Dalen, 2004, Kvale & Brinkmann, 2010). Analysearbeidet og tolkningsarbeidet er på denne måten så tett sammenvevd at det ikke kan skilles fra hverandre (Kvale & Brinkmann, 2010). Sagt på en annen måte inneholder analyseprosessen en stadig glidende bevegelse mellom innsamlet data, teori og metode, slik at tolkning og analyse hele tiden har påvirket hverandre.

Det har vært vanskelig å få oversikt over alt datamaterialet, velge ut funn og samle dem i dekkende og gode kategorier. For å holde en rød tråd er problemstilling, forskningsspørsmålene og presentert teori, brukt som støtte. Etter omfattende innsats med organisering og bearbeiding av dataene, kom et innholdsrikt, spennende og fram for alt omfattende materiale fram. Dataene delte seg klart i to kategorier: initieringsfasen som barnehagen har gjort og implementeringsfasen de er godt i gang med. Hvordan skulle dette belyses på en skikkelig og grundig måte ut fra presentert teori, og uten å sprengte prosjektets rammer? I utgangspunktet var ønsket at prosjektet skulle handle om hele prosessen barnehagen har vært i. Prosjektplan og intervjuguide ble utarbeidet på det grunnlaget. Det ble et valg mellom å gå i dybden på et av områdene og dermed ha mulighet til å belyse det godt ut fra presentert teori, eller behandle store mengder data mer summarisk. Valget handlet om bredde kontra dybde. Etter grundig overveielser ble det valgt å gå i dybden på initieringsfasen. Det førte til problemstillingen måtte justeres:

Hvilke erfaringer har personalet i en barnehage med initiering av Språkleken bravo i barnehagen?

På tilsvarende måte måtte forskningsspørsmålene endres til å handle spesifikt om initiering. Teorien ble justert. Det førte til et omfattende arbeid, men svært nyttig og lærerikt.

Avgrensingen reduserte datamaterialet og det ble lettere å få oversikt og se sammenhenger. Etter ny analyse og leting etter hovedtyngden i datamaterialet, er det valgt fire hovedkategorier innenfor forskningsspørsmålene. Disse er:

Informasjon om kurs

Reaksjoner på kurs

Personalmøtet

Foreldremøtet

Kategoriene beskriver også en utviklingslinje i initieringsprosessen.

Den treleddede nivåprosessen Dalen (2004) og Kvale og Brinkmann (2010) omtaler, ble brukt for å holde struktur i analyseprosessen. Det var vanskelig å skille spesielt nivå to og tre fra hverandre. Nivå en, representert ved informantenes egne uttalelser, er til en viss grad preget av tolkninger. Det vises bl.a. ved inndeling i kategorier og mine sammenflettinger. Nivå to og tre er i hovedsak å finne i drøftingsdelen.

4.4 Validitet, reliabilitet og generalisering

I avsnittet er det tatt spesielt utgangspunkt i Vedeler (2009) sin presentasjon av Lincoln og Guba (1985) sine validitetskriterier for kvalitativ forskning. Den er supplert med kunnskap fra Befring (2010) og Kvale og Brinkmann (2010). Validitetskriteriene handler om validitet (troverdighet), reliabilitet (pålitelighet), generalisering (overførbarhet) og bekreftbarhet.

4.4.1 Validitet (troverdighet)

Validitet i kvalitative intervjuundersøkelser handler om vurdering av resultatene i undersøkelsen – om de er tillitsvekkende, til å stole på og gyldige. Det vil si, om de er virkelig resultater av det som undersøkes (Befring, 2010). Kvale og Brinkmann (2010)

hevder vurdering av validitet handler om produkt- og prosessevaluering. Målet er å oppnå høy håndverksmessig kvalitet gjennom alle stadiene i et kvalitativt intervjuprosjekt. Validitet blir forstått som en skjønnsmessig vurdering av hvor høy eller lav validiteten eventuelt er.

Et viktig kriterium på validitet blir dermed å beskrive og identifisere menneskene undersøkelsen handler om på en riktig måte (Vedeler, 2009). For å oppnå det, er det særlig viktig at forskeren har kulturkompetanse på det feltet som undersøkes (Vedeler, 2009, Kvale & Brinkmann, 2010). Min kulturkompetanse består av at jeg er utdannet førskolelærer og har arbeidet i barnehager, spesialskoler, skoler og PPT. I tillegg har jeg to sønner som har gått i barnehage i fire, fem år hver. Det innebærer at jeg har bred erfaring med barnehagen fra både innsiden og utsiden, både som profesjonell yrkesutøver og som privat person. Fra innsiden av barnehagen har jeg hatt roller som pedagogisk leder, spesialpedagog og styrer. Fra utsiden har jeg samarbeidet med barnehagen som rådgiver fra PPT, lærer i spesialskole, lærer i vanlig skole, og som mor. De ulike rollene har gitt gode muligheter til refleksjon over mange ulike sider ved barnehagevirksomhet. Samlet sett gir mine erfaringer meg god kulturkompetanse.

Vedeler (2009), Befring (2010) og Kvale og Brinkmann (2010) hevder videre at validitetsvurdering også handler om at utvalgets sammensetning. Sammensetningen må vurderes ut fra om den er hensiktsmessig for temaet undersøkelsen skal handle om. Prosjektets utvalg er vurdert til å være hensiktsmessig. Informantene har viktige erfaringer om undersøkelsens tema. Hensiktsmessigheten er også ytterligere styrket ved at ulike yrkesroller i barnehagen ble representert i utvalgssammensetning. Ulike yrkesroller har sørget for at problemstillingen ble belyst så bredt som mulig. Bredde styrker validiteten.

Validiteten i prosjektet handler også om i hvor stor grad opplysningene som er samlet inn, er til å stole på. Det vil si om informantene åpent har delt sine erfaringer (Vedeler, 2009, Kvale & Brinkmann, 2010). Jeg opplevde at under alle intervjuene fikk til en god relasjon med informantene. Relasjonene var preget av at informantene var positive og delte villig med meg sine tanker, meninger og opplevelser. Informantene ga også uttrykk for at det å bli intervjuet var en grei situasjon å være i. Mitt inntrykk er at ingen ble utfordret til å overskride kollegial lojalitet eller personlige intimitetsgrenser. Oppfatningen av innsamlet datamateriale, begrenset av håndverksmessige kapasitet, er at det er til å stole på. Uttalelsene

vurderes som at de samsvarer med det informantene tenkte og mente om prosjektets tema på det tidspunktet intervjuet skjedde.

Validiteten i prosjektet handler videre om de endelige konklusjonene, er i samsvar med innsamlet datamateriale og om dataene gir svar på forskningsspørsmålene (Vedeler, 2009). Det er samlet inn et stort datamateriale. Undervegs med transkribering, analyse og drøfting er det stadig blitt kontrollert for om omgangen med informasjonen er preget av lojalitet og rettferdighet. Dette er en prosess hvor det er lagt vekt på at utvalg av data stadig skulle være styrende for valg av teori og perspektiv, ut fra ønsket om å belyse oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål best mulig. Mange ganger har det vært nødvendig å stokke om, stryke eller ta inn noe nytt etter som egen innsikt i både innsamlet datamateriale og teori har økt og modnet. Særlig omfattende ble prosessen da problemstillingen måtte justeres. Sagt på en annen måte, ble prosessen styrt av ønsket om å sikre at funnene minst mulig ble basert på subjektivt skjønn eller tilfeldigheter, slik Befring (2010) anbefaler for kvalitativ forskning. Prosessen innebærer også vurdering av språklige tolkningsfeil med hensikt å minimalisere dem. I følge Dalen (2004) er dette også viktig i kvalitativ forskning.

4.4.2 Reliabilitet (pålitelighet)

Reliabilitet handler om vurdering av om funnene er pålitelige og nøyaktige og etterprøvbare (Befring, 2010). Vedeler (2009) hevder reliabilitet er en nødvendig, men ikke tilstrekkelig betingelse for validitet. I dette ligger det at reliabilitet i kvalitativ forskning handler om at andre forskere ved å bruke samme intervjuguide, tilsvarende informanter, samme prosedyre ved transkribering og samme framgangsmåte ved analysering, skal kunne komme fram til tilsvarende resultat (Vedeler, 2009, Dalen, 2004, Befring, 2010, Kvale & Brinkmann, 2010). Med andre ord handler reliabilitet om særlige krav til forskerens redelighet og nøyaktighet. Dette hensynet er forsøkt ivaretatt i prosessen ved å vurdere alle valg undervegs. Målet har vært å få en klar og systematisk prosess med grundig dokumentasjon og beskrivelser. Eksempler på slik vurdering er beskrevet under ulike avsnitt i metodekapittelet.

I starten av prosjektet var jeg særlig opptatt av om min identifisering med Heidi Aabrekk kom til å påvirke min redelighet og dermed reliabiliteten. Kom jeg bevisst eller ubevisst til å lete etter funn som ville være fordelaktig for Språkleken Bravo og dermed hennes forretningside? Jeg vet at jeg ønsker henne, sønnen og forretningsideen alt godt. Undervegs i

prosjektet har denne problematikken avtatt og nærmest blitt borte. Jeg har ikke opplevd å bli utfordret. Det kan henge sammen med og være så enkelt som at oppgaven handler om initiering og ikke vurdering av metoden. I startfasen så jeg nok ikke dette så klart. Det er derfor konkludert med at prosjektet har klart å overholde krav til redelighet.

Et forhold som ofte løftes fram i forhold til vurdering av reliabilitet ved kvalitativt intervju, er bruken av ledende spørsmål under intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2010). Jeg har ønsket og vært bevisst på å bruken av ledende spørsmål for utdyping av innhold i svarene. I prosjektet ble ledende spørsmål brukt noen ganger, slik at de kan oppleves som førende av informantene. Men dette er først og fremst der de beskriver Språkleken Bravo. Derfor tror jeg ikke ledende spørsmål har hatt betydning for prosjektet som helhet.

4.4.3 Generalisering (overførbarhet)

Et annet begrep for generalisering er overførbarhet. I følge Vedeler (2009) hevder Lincoln og Guba at generalisering i kvalitativ forskning særlig henger sammen med utvalgssammensetning og beskrivelser. Det handler om det er mulig for andre å kjenne seg igjen i uttalelsene og analysene. Det vil si om andre oppfatter forskningsresultatene slik at de også kan brukes i deres sammenheng (Vedeler, 2009). Et av forskningsspørsmålene handler nettopp om dette. Jeg mener at utvalget har vært hensiktsmessig ut fra ønsket om å få rike og gode beskrivelser av tema. Jeg mener også at barnehagen i forhold til ytre rammer er relativt lik barnehager generelt, slik at erfaringene informantene har også kan tenkes å gjelde for andre barnehager. Videre har jeg gjennom analysering og drøfting lagt vekt på å framstille funnene detaljert og rikt. Jeg har lagt vekt på å vise mangfold og nyanser der det forekommer og ikke bare fellestrekk. På den måten håper jeg at flere kan kjenne seg igjen i beskrivelsene av prosessen barnehagen har vært i.

4.4.4 Bekreftbarhet

Bekreftbarhet handler om objektivitet tolket som at dataene er korrekt gjengitt og ikke for mye preget av forskerens forutinntatthet (Vedeler, 2009). Videre sier Vedeler (2009) at funn og konklusjoner skal følge som en naturlig konsekvens av dataene. De skal ikke komme fra teorien eller annen forskning. Disse kravene ble forsøkt ivaretatt. Men noen ganger har det

vært vanskelig å skille, fordi det er sannsynlig at både funn og teori har påvirket meg gjensidig.

4.5 Etiske betraktninger

Et klart mål gjennom hele prosessen har vært å arbeide etter de forskningsetiske retningslinjene som er utarbeidet av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsfag og humaniora (NESH, 2006). Kvale og Brinkmann (2010) trekker fram tre etiske forutsetninger kvalitativ forskning bør bygge på. De handler om informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser. Samtidig presiserer de at en forsker bør ta mulige hensyn til de etiske problemstillinger gjennom hele prosessen. Prosjektet har tatt utgangspunkt i de tre etiske forutsetningene, slik de er møtt undervegs.

Skriftlig *informert samtykke* av informantene er valgt. Informanter og foreldre er skriftlig informert om formålet med oppgaven. Informantene ble informert noe mer fyldig enn foreldrene. I tillegg ble det på forhånd gjennomgått med informantene hva et informert samtykke og frivillighet innebærer. Informantene ble opplyst om at de når som helst kunne trekke seg fra prosjektet. De fikk også mulighet til å høre på intervjuet etterpå og etter det vurdere på nytt om de ville være med. Frivilligheten besto også i at informantene kunne melde seg selv til intervjuet gjennom styrer. De underskrevne samtykkene er samlet inn.

Konfidensialiteten er forsøkt ivaretatt på ulike måter. I planleggingsfasen er det tatt kontakt med Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Der ble det opplyst om at prosjektet ikke hadde meldeplikt. Ettersom det er relativt få barnehager i Norge som har forsøkt innovasjon av Språkleken Bravo, er det i planleggingsfasen vurdert om barnehagen kunne bli gjenkjent og dermed også informantene. Det er konkludert med at sjansene for gjenkjenning er små. Sjansen for gjenkjenning kan også ha minsket ved at det i prosjektperioden kan ha blitt flere barnehager som har implementert Språkleken Bravo. Til tross for dette, innser jeg i ettertid at det er en mulighet for at noen lesere med spesiell interesse for Språkleken Bravo, kan gjenkjenne barnehagen og dermed informantene. Det hadde vært ønskelig at dette var blitt drøftet mer eksplisitt med informantene.

Opptak av intervjuene og transkriberinger er oppbevart slik at bare jeg har tilgang til dem og de blir slettet så snart prosjektet er avsluttet.

Når det gjelder hvilke *konsekvenser* prosjektet kan få for den enkelte deltaker er det blitt vurdert om innsamlet informasjon kan være til skade på noen måte for informantene. I utgangspunktet har informasjonen ikke karakter av å være spesielt sensitiv eller privat. Utfordringer med initiering er dessuten sett i et systemperspektiv. Dermed blir utfordringene tolket i forhold til samspillet mellom personalet. Dette samspillet har alle involverte et felles ansvar for. Dermed kan ikke tolkningene knyttes til den enkelte informant, og det er trolig at konsekvensene for den enkelte ikke kan være uheldige eller ufordelaktige.

5. Presentasjon og drøfting av funn

Prosjektets problemstilling er: *Hvilke erfaringer har personalet i en barnehage med initiering av Språkleken Bravo?* For å belyse den er fem ansatte i en barnehage blitt intervjuet. Tema for intervjuene var både initierings- og implementeringsfasen personalet har gjennomført. Ettersom det omfattende datamateriale ble vurdert som for stort til å kunne bearbeides innenfor prosjektrammene, ble oppgaven begrenset. Prosjektet handler dermed om presentasjon og drøfting av funn innenfor *initieringsfasen*.

Kapitlet starter med en presentasjon av de fem informantene. Deretter følger resultat- og drøftingsdelen. Den er delt i to, med et avsnitt for hver av de to forskningsspørsmålene: *Hvordan har personalet gjennomført initieringen av Språkleken Bravo?* og *Hvilke faktorer mener personalet er avgjørende for å lykkes?* Presentasjon og drøfting av funn blir gjort parallelt fordi ønsket er å få sammenheng og færre gjentakelser. Funnene er presentert med direkte sitater eller omskrivninger. Omskrivninger er gjort for å lette leservennligheten. Sitater er skrevet i kursiv innrammet i anførselstegn. De er noe redigert i forhold til den opprinnelige muntlige formen. For eksempel ved at *mmm`er, ja`er* og gjentakelser er fjernet. Noen ganger er det flettet inn egne ord for å få meningen klarere fram. Egne ord er skrevet i normal skrift med klammetegn rundt. Funnene blir presentert og drøftet i lys av innovasjons- og systemteori innenfor hver kategori: Informasjon om kurs, reaksjoner på kurset, personal- og foreldremøtet. Kategoriene viser samtidig til en utvikling i initieringsfasen. Hvert forskningsspørsmål avsluttes med en oppsummering.

5.1 Presentasjon av informantene

Informantene, styrer, to pedagogiske ledere (ped. ledere) og to assistenter, har fått fiktive navn i oppgaven av hensyn til anonymitet. Alle intervjuene er gjennomført i en avslappet og tolerant atmosfære. Alle informantene ga inntrykk av å være svært engasjerte i Språkleken Bravo, samtidig som de viste stolthet over arbeidet sitt.

Anne er styrer i 100 % stilling og har jobbet i barnehagen siden den startet for ca. sju år siden. Før det har hun arbeidet som ped. leder i ca. to til tre år i en kommunal barnehage. Hun har førskolelærerutdanning og ett års videreutdanning i administrasjon og ledelse.

Unni fikk fast ansettelse som ped. leder i barnehagen etter fem års utdanning. Hun har hatt 100 % stilling i ca. to år. Den er knyttet til avdeling for de større barna. Utdanningen hennes inneholder grunnutdanning som barnevernspedagog og to års videreutdanning i barnehage- og småbarnspedagogikk.

Bodil er ped. leder i 100 % stilling på småbarnsavdelingen. I tillegg er hun styrers stedfortreder. Bodil har, som Anne, jobbet i barnehagen siden den startet. Før det har hun arbeidet ett år som ped. leder i kommunal barnehage. Bodil tok først grunnutdanning som barne- og ungdomsarbeider. Denne utvidet hun etter kort tid med førskolelærerutdanning.

Bente er assistent. Hun har også jobbet i barnehagen siden den startet. Hun startet i et vikariat og fikk siden fast ansettelse som assistent i 100 % stilling. Hun har utdanning fra Forsvaret og har lang yrkeserfaring derfra. Bente har arbeidet som assistent på ulike avdelinger, og hun har hatt vikariat som ped. leder på avdeling for de større barna. Dette vikariatet hadde hun under initieringsfasen av Språkleken Bravo. Nå er hun tilbake i assistentstillingen sin og arbeider sammen med Unni. Bente har ikke arbeidet i andre barnehager tidligere.

Solveig er assistent og begynte å jobbe i barnehagen ca. ett år etter at den startet. Hun startet som fast vikar og fikk etter kort tid fast ansettelse i 100 % stilling. Det har hun hatt i en lang periode, men jobber nå 50% etter eget ønske. Solveig har jobbet på ulike avdelinger på huset. De siste årene har hun jobbet sammen med Bodil på småbarnsavdelingen. Solveig har ingen utdannelse utover vanlig grunnskole. Hun har lang yrkeserfaring fra butikkbransjen og vikarvirksomhet i andre kommunale barnehager.

Samlet informasjon om informantene er at fire (Anne, Bodil, Solveig og Bente) har jobbet sammen i cirka seks til sju år, omtrent siden barnehagen startet. Styrer og ped. lederne har høy og relevant utdanning. Assistentene (Bodil og Solveig) har jobbet på ulike avdelinger og vært faste vikarer i barnehagen før de ble ansatt. Alle har deltatt i initierings- og implementeringsprosessen av Språkleken Bravo. Den har vart i ca. ett år. Solveig og Bodil jobbet sammen på småbarnsavdelingen. Unni og Bente var ped. ledere på hver sin avdeling

for de større barna. Informantenes samlede erfaringer omfatter styrerrollen og tre av fire avdelinger ved barnehagen. Personalet i utegruppa (den fjerde avdelingen) har ikke deltatt i undersøkelsen. De har ikke arbeidet med Språkleken Bravo.

5.2 Hvordan har personalet gjennomført initieringen av Språkleken Bravo?

Dette forskningsspørsmålet handler om hvordan personalet har gjennomført første fase, initieringen, i en innovasjon av begrenset størrelse. Initieringen er sett på som interaksjonsprosesser hvor mange faktorer gjensidig påvirker hverandre i komplekse samspill hele tiden. Dette samspillet er det ikke mulig å få fullstendig oversikt over (Nordahl, 2008). Følgelig er målet for drøftingen å løfte fram noen mulige sammenhenger interaksjonsprosessene kan ha vært påvirket av. Funnene er valgt ut på grunnlag av mitt samspill med datamateriale og hva som peker seg ut som sentralt.

Avsnittet avsluttes med en oppsummering. Oppsummeringen er samtidig svar på forskningsspørsmålet: Hvordan har personalet gjennomført initieringen av Språkleken Bravo?

5.2.1 Informasjon om kurs

”Informasjon om kurs” representerer starten på initieringsfasen. Tiden personalet har brukt på denne delen er kort. Datamaterialet indikerer cirka fire til sju dager. Personalet fikk informasjon om kurs i Språkleken Bravo gjennom lokalavisa. Der sto det en artikkel om bakgrunn for utvikling av metoden og hvilke resultater den kan vise til, samt en annonse om foreldrekurs en fredagskveld. Alle informantene forteller at hele personalet reagerte med stor interesse. Bodils og Annes utsagn kan illustrere det: Anne sier: *”(Språkleken Bravo) var noe nytt og noe annet enn det som en hører om bestandig”*. Bodil sier: *”Vi tenkte at ... det her hørtes jo, spennende (ut)”*.

Videre forteller Anne at hun etter å ha fått informasjon om kurs og hatt noen uformelle samtaler med personalet, blant annet med Bodil, ga et åpent tilbud til personalet om at alle som ville kunne dra på kurs. Det endte med at tre dro på kurs i fritiden sin: Bodil, Unni (som

er ped. ledere) og en assistent som ikke er intervjuet. Annes avgjørelse om at alle som ville kunne reise på kurs, formidler en positiv innstilling til Språkleken Bravo. Innstillingen innebærer en økonomisk prioritering. Det avsettes midler til kursavgift for hver kursdeltaker. Generelt sett er ikke kursbudsjett i barnehager stort.

Datamaterialet gir ikke direkte opplysninger om hvordan interaksjonene i personalet var da de leste om Språkleken Bravo i avisa. Men Anne forteller at personalet forut for annonse og artikkel i avisa, alltid har hatt stort fokus på språk- og begreps- og skriftspråkutvikling, spesielt på småbarnsavdelingen (dvs. der Bodil jobber). Hun uttrykker videre at avisartikkelen vekket følelsen av ”*endelig noe nytt*” i personalet, og at hun og personalet oppfattet avisartikkelen som en naturlig forlengelse av arbeidet de allerede drev med. Bodil forteller at hennes interesse for metoden var til stede før kursannonsen og artikkelen sto i avisa. Interessen hadde hun fått etter å ha sett Heidi Aabrekk fortelle om metoden og historien om sønnen sin på TV. Hun har også hatt samtaler med en venninne som hadde erfaringer med bruk av metoden.

Generelt sett viser første del av initieringsfasen at et samlet personale reagerte positivt på informasjonen om kurs. Bodil er nok den i personalet som hadde størst interesse på dette tidspunktet. Annes forklaring på hvorfor personalet ble interessert, hennes tilbud om kurs og det faktum at flere dro, tyder på at hun og flere andre også utviklet relativt stor interesse.

5.2.2 Reaksjoner på kurset

”Reaksjoner på kurset” er det andre skrittet personalet tok i forhold til initieringen. Tidsangivelsen for denne perioden er også kort og ikke eksakt oppgitt i datamaterialet. Den vurderes til å ha vart cirka en uke.

Bodil og Unni forteller om innholdet i kurset at de fikk utdelt kursmateriell med praktisk og teoretisk informasjon om Språkleken Bravo, samt at Heidi Aabrekk fortalte om utviklingshistorien til sønnen sin. Hun ledet også alle kursdeltakere gjennom tre – fire økter i Språkleken Bravo. De deltok i rollen som barn. De forteller at kurset var en inspirerende opplevelse og at de fikk Språkleken Bravo ”*veldig inn*”. Unni oppsummerer sin og Bodils reaksjon slik: ”*Dette var noe vi virkelig ville prøve ut!*”. Bente beskriver kursdeltakernes reaksjon: ”*De dro på det (kurset) og kom tilbake og var veldig, veldig gira og hadde lyst til å*

prøve på dette her”. Under kurset sa Bodil seg villig til å ha en rolle som regionskontakt i forhold til Intempo AS og Heidi Aabrekk.

Datamaterialet viser at kursdeltakerne umiddelbart etter kurset var svært aktive og handlingsorienterte. Med styrers godkjenning satte de i gang med forberedelser til et personalmøte og fordelte arbeidsoppgaver seg imellom. De laget et teorihefte som inneholdt kopier av kursmaterieell fra Heidi Aabrekks kurs, egne notater og noe teori om språkutvikling. I tillegg lagde de lesekort til ulike ordkategorier. Dessuten gjennomførte Bodil Språkleken Bravo med barna på småbarnsavdelingen, og hun tok videoopptak av gjennomføringen. Funnene viser at kursdeltakerne har gjennomført det omfattende arbeid med forberedelser til personalmøtet uten at det oppsto gnisninger eller irritasjoner i personalet. Arbeidet ble derimot sett på med positiv interesse og nysgjerrighet. Det kan tolkes som at øvrig personalet *bevisst og aktivt* har frigitt kursdeltakerne fra daglige arbeidsoppgaver. Det ga kursdeltakerne gode muligheter til å utføre forberedelsene. Tolkningen bygger på at arbeidsfellesskapet i barnehager er tett sammenvevd. Samarbeidet preges av overlapping og avhengighet. Ingen kan utebli fra sine oppgaver uten at det merkes. Dersom omrokering ikke blir avtalt, kan det lett skape irritasjon og gnisninger i et personalet.

Presenterte funn beskriver utviklingen i andre del av initieringsprosessen. Personalet som helhet kan sies å ha utviklet såpass stor positiv interesse for Språkleken Bravo at det var villig til å gjøre en arbeidsinnsats. I spissen sto tre stykker, Bodil, Unni og assistenten og i noen grad også Anne. Av disse peker Bodil seg ut som en med ekstra sterkt engasjement, fordi hun valgte å bli regionskontakt, gjennomførte metoden på småbarnsavdelingen og tok videoopptak av barna. Anne er tatt med i gruppa fordi datamaterialet viser at hun la organisatoriske forhold til rette for kursdeltakerne ved å avstå fra ordinært ped.leder møte. Hun insisterte også på at arbeidet fortrinnsvis skulle gjøres innenfor bunden og ubunden arbeidstid, altså ikke som overtidarbeid.

5.2.3 Personal møtet

Personal møtet er tredje del i initieringsfasen. Det ble gjennomført etter ca. en uke med forberedelser. Personal møtet ble holdt en kveld i barnehagen med hele personalet til stede. Personal møtet ble organisert ved at personalet fikk oppleve en praktisk gjennomgang av tre – fire økter i Språkleken Bravo. De tre kursdeltakerne ledet hver sin ordkategori med

lesekortene de hadde laget. Personalet fikk rollen som barn. Kursdeltakerne gjennom det utarbeidede teoriheftet og delte det ut. I tillegg viste Bodil videoopptaket av barna på småbarnsavdelingen i aktiv lek med Språkleken Bravo.

Det er pekt på at kursdeltakerne og Anne allerede har utviklet en sterk, positiv innstilling til Språkleken Bravo. Da er det spennende å se på Solveig og Bentes utvikling av interesse. Datamaterialet viser at det skjedde en utvikling under personalmøtet: De var først skeptiske, men uten å gi uttrykk for det på møtet. Bente forteller: *"Jeg tenkte at dette herre er jo, bare rør. Enda en studie fra USA. Det virker sikkert, men jeg gidder ikke å engasjere meg... Ennå en ting å gjennomføre på dagtid. Åssen skal vi få fletta dette herre her inn"*. Solveig forteller: *"Min første tanke var (at) jeg var skeptisk. Språkleken Bravo krever at du må være engasjert og den skal gå hurtig. Jeg tenkte at: Du (Bodil) er jo, ikke riktig!"* Disse uttalelsene kan karakteriseres som en viss form for motstand. Skogen (2004) hevder at motstand kan være uttrykk for ulike typer barrierer, og at barrierer blir sett på som hemmende for innovasjonsprosesser. Om barrierer overses og ikke arbeides grundig med i initieringsfasen, kan de dukke opp igjen senere og hindre et vellykket utfall av hele innovasjonen. Dalins (1978) barrieremodell med de fire ulike kategoriene: Psykologiske - og praktiske barrierer, verdi - og maktbarrierer, kan kaste lys over Bente og Solveigs skepsis. For eksempel kan Bentes uttalelse om *"enda en studie fra USA. Det virker sikkert..., men jeg gidder ikke engasjere meg"*, være uttrykk for en verdibarriere. Den tyder på liten tiltro til noe som kommer fra USA. Uttalelsen *"ennå en ting å gjennomføre på dagtid"*, kan være uttrykk for praktiske barrierer. Den kan tolkes som bekymring for om personalet har tid i hverdagen til å gjennomføre metoden, og kanskje også bekymring for om metoden vil innebære merarbeid. Solveigs motforestilling kan henge sammen med psykologiske barrierer. Den kan tolkes som at Solveig føler seg utfordret til å agere på en måte hun ikke er fortrolig med. Men både Bodil og Solveig formidler at de i løpet av personalmøtet ble totalt overbevist om at de ønsket å implementere Språkleken Bravo. De forklarer at deres skepsis simpelthen ble borte. Bente forteller: *"Da vi fysisk sjøl fikk lov å være med og leke barnegruppe, da blei det lettere for vi fikk plutselig ideer i huet sjøl om hvordan kan vi gjøre det"*. Om videoopptaket sier hun: *"Du ser småtassene sitter og er med, da tenkte jeg: Ok, skal kanskje ikke være så bastant"*. Om sin opplevelse av hele personalmøtet sier Solveig: *"Vi blei rivd med"*.

Kursdeltakernes beskrivelse av personalet bekrefter Bente og Solveigs uttalelser: Unni formidler om personalet: *"Vi fikk de med, med en gang. De synes det (Språkleken Bravo) var*

helt fantastisk". Bodil forteller: *"De tenkte at dette her var spennende og det hadde de lyst til å prøve"*. Hun legger til: *"for vi (tre) var så tente at det smitta"*. At Bente og Solveigs skepsis forsvant, støttes av datamaterialet som viser at de ett år etter personalmøtet fremdeles er positive til metoden.

Datamaterialet viser at kursdeltakernes oppfatning av at de fikk personalet med seg *"med en gang"*, ikke stemmer helt. Det var som påpekt over, en viss skepsis i starten på personalmøtet. En mulig grunn til at skepsisen ikke ble oppfattet, kan henge sammen med at assistentene ikke uttrykte skepsisen verbalt. Det kan skyldes assistentenes opplevelse av personalsamarbeidet. Datamaterialet viser at assistentene har opplevd i faglige diskusjoner, at ped. lederne ofte har hatt rett. Solveig sier: *"Det er ikke sånn at jeg sluker alt pedagogisk ... Jeg har da mine meninger ... Jeg er mor ... mormor og farmor ... men når det gjelder hva barn kan ... den (diskusjonen) har jeg fått bite i meg"*. Diskusjonserfaringene sier assistentene har ført til at de i noen sammenhenger er blitt noe mer forsiktige. De har bestemt seg for å ikke "buse ut" med innvendinger med en gang. De ønsker å se tiden an. På den måten kan de slippe å oppleve å ha tatt feil. Assistentene uttrykker samtidig tilfredshet med diskusjonsrollen de har valgt.

At skepsisen tidlig på personalmøtet ikke ble oppfattet av kursdeltakerne, kan også henge sammen med at kursdeltakernes egen positive innstilling. Den kan ha blindet dem, slik at de overså signaler i personalet som kunne gitt informasjon om at noen var noe skeptiske.

En annen forklaring kan henge sammen med kursdeltakernes opplevelse av personalsamarbeidet. Kursdeltakerne sier om seg selv at de var åpne for å diskutere eventuelle motforestillinger. De sier også at slik de kjenner personalet ville motforestillinger ha kommet fram hvis de var der. Dette begrunner de med at personalet gjennom mange år har lang tradisjon for å diskutere seg imellom. Det er lagt ned et stort arbeid i personalet for å gi alle muligheter til åpent og ærlig å formidle sine meninger. Alle skal føle seg sett, bli lyttet til, føle seg respektert og verdifulle ut fra sitt ståsted. Det er altså en mulighet for at kursdeltakernes tolkning av personalet var at siden ingen hevdet noen motforestillinger, var det heller ingen til stede.

Interaksjonene som har skjedd mellom kursdeltakerne og personalet viser at de i løpet av personalmøtet ble overbevist om at Språkleken Bravo var en metode de ville innføre i

barnehagen. Datamaterialet formidler at overbevisningen er skjedd uten diskusjoner eller meningsutvekslinger. Utslagsgivende for overbevisningen var aktiv deltakelse i Språkleken Bravo, og å se videofilm av kjente barn gjennomføre metoden. Informantene karakteriserer overbevisningen de selv og hele personalet følte med sterke ordvalg: De både ”*brenner*”, ”*gløder*”, ”*har stor tenning*” eller ”*er 100 % engasjert i Språkleken Bravo*”. Dette tolkes som at overbevisningen var så stor at den utløste energi, kraft og vilje til å implementere metoden. Med andre ord utviklet personalet eierforhold til Språkleken Bravo. Personalet er nå å betrakte som en samlet gruppe som sterkt ønsker implementering. Skogen (2004) hevder at et godt eierforhold er avgjørende å etablere i initieringsfasen fordi det regnes som avgjørende for utfallet av innovasjoner. Derfor kan personalets utvikling av eierforhold karakteriseres som et godt utgangspunkt for det videre arbeidet med innovasjonen.

5.2.4 Foreldremøtet

Foreldremøtet er det fjerde og siste skrittet personalet har utført i initieringsfasen.

Foreldremøtet ble arrangert en kveld i barnehagen med alle foreldre invitert. Informantene forteller at de gjennomførte foreldremøtet rett etter personalmøtet. Eksakt hvor lang tid det tok mellom de to møtene er heller ikke her oppgitt i datamaterialet. Sett i forhold til hvor lang tid hele initieringsprosessen tok, er det rimelig å anslå cirka en uke.

Personalet ga foreldrene informasjon om Språkleken Bravo på foreldremøtet ved å la dem delta i tre - fire økter i Språkleken Bravo. Innovatørene ledet metoden og foreldrene deltok i rollen som barn. Bodil forteller: ”*De har bare fått presentasjonen, der hvor de måtte være barna og da fikk de jo, det veldig inn. De (foreldrene) har ikke fått så mye av teorien egentlig, hvis de hadde spurt så hadde de fått det*”. (Vi sier) *det (metoden) her er gøy og skal være en lek*”. ”*Vi har bare presentert det som en gave til barna*”.

Datamaterialet kan tolkes som at kursdeltakerne bevisst valgte en metode å informere foreldrene på som de på forhånd visste virket overbevisende. Uttalelsen ”*da fikk de jo, det veldig inn*”, kan tyde på det. Kursdeltakerne hadde erfaringer med hvor overbevisende metoden virket gjennom egen deltakelse på kurset med Heidi Aabrekk og personalmøtet.

Bodils uttalelser viser videre at personalet og foreldrene ikke hadde diskusjoner eller mange meningsutvekslinger om Språkleken Bravo på foreldremøtet. Bodil sier om seg selv og

personalet at hun opplevde at de var åpne for eventuelle innvendinger eller eventuell diskusjoner om metoden, men det kom lite fra foreldrene på foreldremøtet. Hun sier: ”*Det eneste de lurte på var om barna skulle testes i forhold til læringsresultater*”. Det var personalet tydelig på ikke skulle skje. Foreldremøtet endte med at alle informantene opplevde at foreldrene var positive til at personalet implementerte Språkleken Bravo.

Det kan legges til at personalets tolkning av foreldrenes positive innstilling kan ha vært sterkt påvirket av personalets egen overbevisning, slik at de ikke fikk med seg eventuelle motforestillinger i foreldregruppa. Tolkningen kan også ha vært påvirket av en oppfatning av foreldresamarbeidet der motforestillinger lett blir tatt opp og drøftet. Det er altså en mulig parallell til personalmøtet. Der fikk kursdeltakerne heller ikke med seg skepsisen som var i personalgruppa i starten. Men samtidig viser datamaterialet at foreldrenes mulige motforestillinger ikke kan ha vært særlig store. Slik Skogen (2004) kan forstås, ville de da ha dukket opp senere i initieringsprosessen. Barnehagen har brukt metoden i ett år, og så langt har den bare høstet positive tilbakemeldinger fra foreldre. Foreldrene uttrykker at de er imponert over alt barna har lært. Spesielt refererer de til endringer i barnas ordforråd. Barna bruker mer varierte, nyanserte og avanserte begreper. Foreldre gir også uttrykk for at barna spontant har begynt å lese plakater og liknende i miljøet rundt seg.

I datamaterialet er det ikke eksakt oppgitt hvor lang tid det tok etter foreldremøtet før personalet implementerte Språkleken Bravo på alle avdelingene. Bente anslår at hele initieringsfasen tok cirka fjorten dager. Det er vanskelig å huske nøyaktig tid ett år tilbake. En romslig tolkning er at hele initieringen tok cirka en måned. Det vil si at Språkleken Bravo ble implementert i barnehagen cirka en uke etter foreldremøtet.

5.2.5 Oppsummering av forskningsspørsmål 1

Forskningsspørsmål 1: Hvordan har personalet gjennomført initieringen av Språkleken Bravo?, kan oppsummeres som en ”uvanlig initieringsprosess”. Påstanden baseres på Skogens (2004) beskrivelse av en ”uvanlig innovasjon”. Han hevder en uvanlig innovasjon er kjennetegnet av at en innovatør har ”predikantens karismatiske utstråling” og klarer å tenne aktørene umiddelbart. Påvirkningen må være så sterk og overbevisende at den skaper eierforhold hos involverte aktører innen relativ kort tid. Jeg oppfatter beskrivelsen spissformulert. Påvirkning til en innovasjon må ikke nødvendigvis bare komme fra *en*

innovatør. Den kan komme fra flere innovatører. Innovatørroller har kursdeltakerne hatt i denne initieringen. I tillegg har styrer lagt til rette for innovasjonen. Det oppfattes videre at hovedpoenget i Skogens (2004) tidsangivelse om at utvikling av tenning må skje *umiddelbart*, kan tøyes til å handle om kort tid. Fullan (2007) anslår at en vanlig initiering tar fra to til tre måneder til et halvt år. Denne initieringen er anslått til å ha tatt cirka en måned. Med utgangspunkt i Fullans (2007) tidsangivelse kan det sies at denne initieringen har tatt kort tid. Dermed kan også Skogens (2004) kriterium om umiddelbar tenning sies å være oppfylt. Kriteriumet ”umiddelbar tenning” støttes også av at datamaterialet viser at den *vesentligste* perioden for utvikling av eierforholdet, skjedde under personalmøtet.

Det oppfattes videre at utviklingen av eierforhold ikke nødvendigvis må knyttes til ”predikantens karismatiske utstråling”. Hovedpoenget oppfattes å handle om at påvirkningen må være så sterk at den etter kort tid skaper *begeistring og overbevisning*. Påvirkningen må inneholde blant annet overbevisning på et følelsesmessig nivå. Denne initieringen bærer preg av dette. Foreldrene og spesielt personalet ble sterkt overbevist og begeistret på personal- og foreldremøtet. Informantene hevder at avgjørende faktorer for at det skjedde, handler om innovatørene og måten Språkleken Bravo ble introdusert på. Personalet og foreldre ble utsatt for en påvirkning som krøp ”inn under huden”. Innovatørens entusiasme ”smittet” over på personalet og foreldre. Resultatet ble at spesielt personalet utviklet begeistring og sterk overbevisning. Dette tolkes som et sterkt eierforhold. En slik måte å bli overbevist på, oppfattes som relativt lik den påvirkning Skogen (2004) mener ”predikantens karismatiske utstråling” kan gjøre.

Samlet faller altså initieringen personalet har utført innunder Skogens (2004) beskrivelse av en uvanlig innovasjon.

5.3 Hvilke faktorer mener personalet er avgjørende for å lykkes?

Drøftingen vil ha hovedvekt på å belyse interaksjonsprosessene som informantene framhever som avgjørende for utvikling av interesse og eierforhold. Interaksjonsprosessene blir strukturert etter de fire kategoriene: Informasjon om kurs, reaksjoner på kurset, personal- og foreldremøtet. Ulike interaksjoner som kan ha foregått vil bli forsøkt belyst ut fra

innovasjons- og systemteori. Avsnittet avsluttes med en oppsummering. Den er samtidig svar på forskningsspørsmålet: *Hvilke faktorer mener personalet er avgjørende for å lykkes?*

For å gi lesere oversikt og viktig forståelsesramme til suksessfaktorene, er det viktig å trekke fram at hele innovasjonsprosessen, som har pågått ett år, kan kalles vellykket. Innsamlet datamaterialet viser at metoden er blitt implementert på alle avdelingene. Barnehagens mål, å endre praksis for å gi barna bedre språkstimulering, har så langt blitt oppfylt. Personalet forteller om de samme positive tegnene på god språkutvikling hos barna som foreldrene. Personalet hevder at alle barna har økt ordforrådet sitt, og gjennomgående bruker de mer varierte, nyanserte og avanserte begreper. Flere barn har også spontant begynt å lese enkelt ord og setninger de støter på i miljøet rundt seg. Anne oppsummerer det slik: *"For det er ikke tvil om at det (Språkleken Bravo) er en bra ting ... et enkelt verktøy og... et morsomt verktøy"*.

Informantene trekker spontant fram noen vesentlige suksessfaktorer som har hatt avgjørende betydning for utfallet av initieringen. Informantene nevner spesielt kursdeltakernes innsats, med Bodil i spissen. Men også Annes innsats blir omtalt. Det kan forstås som at de peker på at tilgang til innovatører er en suksessfaktor. At Anne innsats blir nevnt kan handle om at personalet peker på at en vesentlig suksessfaktor er å ha ledelsen med seg i en innovasjon. Fullan (2007) hevder at støtte i ledelsen er sett på som en viktig suksessfaktor for innovasjoner. Videre framhever informantene at innovatørene og ledelsen ikke kan gis all ære for suksess. De formidler at avgjørende suksessfaktor handler om felles kollegial innsats og involvering. Denne suksessfaktoren kan bekrefte Fullans (1992) påstand om at hardt arbeid fra alle involverte er avgjørende for om en innovasjon lykkes eller ei. Informantene presiserer at dette handler om at hele personalet må ville, ønske og være entusiastiske og lojale mot Språkleken Bravo om de skal lykkes. Bente sier: *"Vi må være enige om hele opplegget"*. Solveig presiserer: *"Du må være 100 % engasjert"*. Dette kan tolkes som at personalet mener det er særlig viktig at alle involverte utvikler et personlig og godt eierforhold til innovasjon av metoden. Dette sammenfaller med forskning som hevder at et godt eierforhold er avgjørende for å lykkes med en innovasjon (Skogen, 2004).

5.3.1 Informasjon om kurs.

I dette avsnittet drøftes noen mulige suksessfulle sammenhenger som kan ha påvirket personalets utvikling av nysgjerrighet og interesse for metoden ut fra informasjon om kurs.

En suksessfaktor informantene peker på kan være knyttet til at personalet opplevde en sammenheng mellom Språkleken Bravo og at de på forhånd har hatt fokus på språk- begreps- og skriftspråkutvikling. Suksessfaktoren kan handle om at informasjonen fikk oppmerksomhet og interesse fordi personalet hadde faglige kunnskap, erfaring og interesse for temaet. Da kan samvirkning av ny og gammel kunnskap bli sett på som drivkraften i ønsket om å innføre metoden. En slik sammenheng kan eksemplifisere en innovasjon drevet fram etter RDD-strategien. Det vil si at innovasjonen av Språkleken Bravo ble initiert og drevet fram av ny kunnskap, og den nye kunnskapen fungerte som avgjørende drivkraft for prosessen. Erfaringer fra innovasjoner i arbeidslivet viser at RDD-strategien ikke er tilstrekkelig for å forklare alle faktorer som samvirker i en innovasjon. Virkeligheten er ofte mye mer komplisert. Vi mennesker og systemene vi tilhører, styres ikke alltid etter bare ny kunnskap, selv om vi er overbevist om at kunnskapen er rett (Skogen 2004). Derfor er det meningsfylt i drøftingen å løfte fram andre sammenhenger som kan ha påvirket utviklingen av personalets interesse ut fra informasjonen de fikk.

En sammenheng kan være knyttet til Bodils utvikling av interesse og at denne fikk betydning for personalets utvikling av interesse. For å få fram kompleksiteten i en slik sammenheng drøftes først mulige sammenhenger mellom Bodils interesse for informasjonen i avisa og at hun på forhånd var nysgjerrig på Språkleken Bravo: Sammenhengen er trolig ikke lineær. Det kan tenkes den er sirkulær og beskriver en gjensidig påvirkning og forsterkning. Det vil si at fordi Bodil var interessert i Språkleken Bravo på forhånd ble hun mer interessert da hun leste om den i avisa, eller, fordi hun leste om den i avisa ble hun mer interessert i Språkleken Bravo.

Selv sier Bodil at hennes interesse for Språkleken Bravo er oppstått etter påvirkning fra både venninne og TV. Det er også trolig at interessen, kan ha blitt utviklet etter påvirkning fra yrkesutdanningen og dermed også myndighetenes barnehagepolitikk. Dette er eksempler på påvirkningsfaktorer som er knyttet til de ulike nivåene i Bronfenbrenners utviklingsmodell. Modellen kan illustrere at sammen med Bodils iboende ressurser har disse faktorene i

komplekse samspill med mange andre faktorer, gjensidig påvirket hverandre. Andre faktorer kan knyttes til Bodils samspill med omgivelsene fra fødsel og fram til nå. Dette samspillet har ført til at hun er den personen hun nå framstår som med alle sine kvaliteter, interesser, kunnskaper, verdier holdninger o.s.v. Det sier seg selv at det er umulig å få oversikt over alle faktorene som har bidradd til den utviklingen. Men en kan si at summen av samspillende faktorer har ført til Bodils utvikling av interesse for Språkleken Bravo. Eksemplifiseringen kan overføres til alle i personalet. De har på liknende vis utviklet sin interesse i samspill med omgivelsene. Om faktorene kan de sies at de er knyttet til arenaer der personalet selv har vært til stede, forbindelseslinjer mellom arenaene de har vært i, arenaer de sjelden eller aldri har vært i og ”mønster” eller trekk i samfunnet de tilhører. Dette understreker kompleksiteten av påvirkning som skjer i interaksjonsprosesser. Den er en viktig forståelsesramme for videre drøfting. Drøftingen vil peke på noen av faktorene som kan ha påvirket initieringsprosessen. De tilhører de to innerste nivåene i utviklingsmodellen.

Det kan være en mulig sammenheng mellom Bodils forhåndsinteresse for Språkleken Bravo og personalets utvikling av interesse. Bodils forhåndsinteresse kan ha gjort til at hun ga personalet tilleggsinformasjon ut over informasjonen de fikk av avisa. Hun kan ha formidlet at hun vurderte avisinformasjonen som viktig, spennende og verd å bry seg om. Kort sagt kan hun ha formidlet en positiv holdning til Språkleken Bravo. Uten tilleggsinformasjonen er det trolig at mange i personalet ville ha oversett oppslaget i avisa. Det indikerer at Bodils tilleggsinformasjon har vært sentral for personalets utvikling av positiv interesse for Språkleken Bravo.

Påstanden kan støttes og belyses ved hjelp av Batesons kommunikasjonsteori. Den vektlegger at kvaliteten på egenskaper ved relasjoner har avgjørende betydning for hvordan budskap blir oppfattet og tolket. Personalet har generelt sett gode, gjensidige relasjoner seg imellom. Relasjonene mellom Bodil og personalet er spesielt gode. De er preget av likeverdighet, omsorgsfullhet, ansvarlighet, tillit, nysgjerrighet, åpenhet, trygghet og respekt. Ut fra Batesons kommunikasjonsteori vil de gode, gjensidige relasjonene være avgjørende for personalets positive tolkning av informasjon de fikk. Med andre ord peker dette på en sammenheng mellom at fordi det var Bodil som formidlet at avisoppslaget var verd å bry seg om, så la personalet merke til det og ble positivt innstilt. Dermed får Bodil en sentral rolle som innovatør. Et viktig poeng i Batesons teori er at personalet og Bodil har et gjensidig

ansvar for påvirkningen som har skjedd, ettersom de gjensidig er ansvarlig for relasjonene seg i mellom.

Datamaterialet viser at det ikke oppsto diskusjoner eller meningsutvekslinger i personalet da de fikk informasjon om Språkleken Bravo. De reagerte med samlet interesse. Derfor er det rimelig å tro at kommunikasjonen som foregikk hovedsakelig kan beskrives ut fra begrepene symmetrisk, likeverdig og sirkulær i Batesons kommunikasjonsteori. En slik kommunikasjon kan beskrives på følgende måte: Da Bodil ga sin tilleggsinformasjon om Språkleken Bravo, kan personalet ha gitt uttrykk for positiv holdning tilbake til Bodil. Den responsen kan ha virket forsterkende på Bodils allerede positive innstilling. Hun kan ha respondert med å legge til mer positiv informasjon om metoden. Det kan igjen ha vekket mer begeistring i personalet, som igjen kan ha gitt mer positiv respons osv. Slike ”interaksjonsrunder” kan ha foregått mange ganger for hver ny aktør som tok positiv stilling til informasjonen og for hver runde Bodil og de involverte ga uttrykk for sin positivitet. Prosessene kan beskrives med at atferd, følelser og meninger gjensidig har forsterket hverandre. Resultatet for personalet ble altså at de samlet ble interessert i Språkleken Bravo. Denne type kommunikasjon kan også belyse og forklare en medvirkende årsak til at Anne tok beslutningen om å avsette kursmidler til opplæring av personalet i Språkleken Bravo. Påstanden finner støtte i at Anne sier bakgrunnen for beslutningen var at hun hadde flere korte samtaler med Bodil, og datamaterialet viser ikke at samtalene var preget av diskusjoner. Derimot ble Språkleken Bravo sett på som en ”*naturlig forlengelse*” av arbeidet med begreps- og språkstimulering de allerede drev med.

Det kan tilføyes at sirkulær, symmetrisk og likeverdig kommunikasjon sannsynligvis også kan ha foregått i personalet uten Bodil som aktør. Dette regnes som sannsynlig fordi et så stort generelt kurstilbud som Anne ga personalet, må ha blitt lagt merke til og snakket om i uformelle situasjoner. Bodil kan ikke ha vært til stede i alle disse samtalene. Virkningen av den symmetriske, sirkulære og likeverdige kommunikasjonen vil i så fall ha virket gjensidig forsterkende for involverte parter. Ut fra dette vil denne type kommunikasjon sees som suksessfaktorer.

SI-strategien kan utdype og belyse flere sider ved suksessfaktorene som kan ha virket ved utvikling av positivitet i personalet. SI-strategien peker på at sosial plass i nettverk, tillitsforhold, gruppeidentifikasjon og gruppepress, har vesentlig betydning for

påvirkningsmuligheter og spredning av ideer. Hele personalet utgjør et sosialt nettverk. I dette nettverket har Bodil formell posisjon i kraft av sin stilling som pedagogisk leder og styrers stedfortreder. SI-strategien hevder at det ikke bare er formell posisjon som gir påvirkningsmuligheter i sosiale nettverk, vel så viktig er personlige egenskaper (Skogen, 2004). Informantene beskriver at Bodil er nysgjerrig, engasjert, til å stole på, bestemt, hun ser og lytter til dem og er flink til å forklare. Dette er eksempler på personlige egenskaper SI-strategien hevder skal til for å oppnå sentral plass og muligheter til påvirkning. SI-strategien hevder altså at får man opplysninger fra noen med sentral plass i et nettverk, er det lettere å bli overbevist enn om det samme kommer fra en person med lav posisjon i nettverket (Skogen, 2004). Dette kan forklare at tilleggsinformasjonen Bodil ga fikk gjennomslag fordi det nettopp var hun som ga den. Altså en klar parallell til Batesons teori og vektlegging av egenskaper ved relasjoner og det non-verbale nivåets betydning for tolkning av budskap.

SI-strategiens belysning av Bodils påvirkning av personalet, kan overføres og belyse Annes (styrers) rolle i påvirkning av personalet: Anne har formell posisjon i personalgruppa som styrer. I tillegg har hun de personlige egenskapene SI-strategien hevder er nødvendig for å inneha sentral sosial posisjon og muligheter for å påvirke. Annes egenskaper er i følge informantene: En god leder, faglig dyktig, tillitsvekkende, rettferdig, omsorgsfull og morsom. Da Anne økonomisk prioriterte kursmidler til opplæring av personalet i Språkleken Bravo, formidlet hun samtidig at hun hadde en positiv holdning til Språkleken Bravo. Holdningen hennes har sannsynligvis påvirket at personalet utviklet positiv innstilling fordi Anne har sentral plass i nettverket. Holdningen hennes fikk gjennomslag, fordi det nettopp er hun som ”frontet” metoden. Det kan legges til at fordi det er sammenfall mellom Anne og Bodils påvirkning, kan det tenkes at summen av påvirkningene har hatt større effekt, enn om påvirkning hadde kommet fra bare en av dem.

Videre kan andre personer i ulike undernettverk i personalgruppa ha bidratt til å utvikle interesse i personalet. Datamaterialet gir ikke direkte svar på hvordan slike undernettverk fungerte og eventuelt bidro. Men antakelsen er interessant, særlig fordi datamaterialet viser en så stor samlet interesse. Antakelsen kan støttes av at det er sannsynlig at enkelte i personalet var i påvirkningsposisjoner overfor andre, ettersom informantene formidler at personalet er preget av gode, gjensidige relasjoner til hverandre. Det kan bety at ett eller flere positive undernettverk, kan ha bidratt til utvikling av felles interesse.

Skogen (2004) hevder at dersom et flertall i et personale går inn for en sak, er det lettere å bli med enn om gruppa var basert på et mindretall. Med andre ord kan noen i personalet ha ”hengt seg på” det de har opplevd som flertallsmeningen i gruppa. Dette kan henge sammen med at det er viktigere for et gruppemedlem å følge gruppa, enn å stille seg utenfor. Skogen (2004) kaller dette fenomenet gruppeidentifikasjon. Gruppeidentifikasjon som fenomen kan ha vært avgjørende suksessfaktor.

Veien kan være kort fra gruppeidentifikasjon til det å oppleve gruppepress. Gruppepress kan i denne sammenhengen forstås som å handle ut fra en sterk føring fra gruppa om å følge flertallet. Datamaterialet viser ikke direkte denne sammenhengen, men det er trolig at gruppepress likevel kan ha blitt opplevd av enkelte i personalet. Gruppepress og gruppeidentifikasjon kan ha ulike kvaliteter. Noen kan ha utviklet interesse som har rot i egen overbevisning, andre kan ha utviklet ”gruppeinteresse” avhengig av rådende mening i gruppa.

Datamaterialet beskriver interaksjonsprosesser som viser at interessen for Språkleken Bravo har spredd seg i personalet. Først via Bodil, så til Anne og kursdeltakerne, og så til resten av personalet. Innenfor SI- strategien beskrives dette som ”spredning” (Skogen, 2004).

Utviklingen av interessen kan forklares av Skogens (2004) utviklingskurve for spredning. Han hevder den gjerne følger en kurve der starten preges av at noen få fort blir med på nye ideene. Så slutter majoriteten seg til ideene. Til slutt henger etterløperne seg på.

Nært knyttet til prosessene som handler om gruppeidentifikasjon, gruppepress og spredning, er fenomener som handler om makt og maktmisbruk. Dette blir omtalt under kategoriene personal- og foreldremøtet.

Med utgangspunkt i Morrison (2002) kan utviklingen av personalets positiv interesse, ha blitt utløst på en annen måte enn som sum av samspill mellom faktorer, men likevel innenfor rammene systemet har. Interessen kan ha oppstått plutselig eller tilsynelatende helt tilfeldig. For eksempel kan interessen være utløst umiddelbart hos en eller flere i personalet. Det kan skyldes at de opplevde å bli sterkt grepet av utviklingshistorien til Heidi Aabrekks sønn og metoden som hjalp ham. Historien er sterk, og det er lett å la seg imponere og engasjere. Slikt engasjement kan for eksempel henge sammen med gjenkjennende faktorer i eget liv, verdier, kultur eller interesser.

5.3.2 Reaksjoner på kurs

I dette avsnittet drøftes noen mulige suksessfulle sammenhenger som kan ha påvirket personalets videreutvikling av interesse. Drøftingen er konsentrert om handlingene mellom Bodil, Unni og assistenten og personalet etter kurset.

Etter kurset var kursdeltakerne som nevnt svært aktive. Handlingene omfattet gjennomføring av Språkleken Bravo på småbarnsavdelingen og videofilming av gjennomføringen, utarbeiding av materiell til metoden og til personalmøtet. Det er tidligere også redegjort for at aktiviteten ikke utløste gnisninger i personalet. Dette til tross for at andre i personalet har måttet overta de daglige arbeidsoppgavene til kursdeltakerne. Aktiviteten ble sett på med interesse og nysgjerrighet. Belyses disse interaksjonene med Batesons kommunikasjonsteori, trer interessante suksessfaktorer fram. Teorien hevder at alt er kommunikasjon, og den deler kommunikasjon inn i tre nivåer, verbalt -, non-verbalt- og metanivå. Tolkning av verbale ytringer og non-verbale uttrykk som for eksempel handlinger skjer på metanivå. Teorien hevder at kommunikasjon på non-verbalt nivå er mer grunnleggende for tolkningen enn verbalt nivå. Non-verbalt nivå blir alltid tillagt størst vekt og særlig utslagsgivende er dette hvis det er uoverensstemmelse mellom de to nivåene (Jensen & Ulleberg, 2011). Anne, Solveig og Bente forteller de ikke er i tvil om Bodils og kursdeltakernes engasjement og positive holdninger til Språkleken Bravo. Trolig gjelder det for hele personalet også. Det kan tolkes som at det har vært stor overensstemmelse mellom ulike nivå i kursdeltakernes kommunikasjon. Fordi planleggingsaktiviteten til kursdeltakerne har vært så omfattende, kan det også sies om den non-verbale kommunikasjonen at den har vært kraftig. Videre hevder teorien at non-verbal kommunikasjonen handler om leting etter bekreftelse på relasjoner (Jensen & Ulleberg, 2011). Det er tidligere pekt på at egenskapene ved relasjonene i personalet er gode. Da kan det slutes at kraftig non-verbal kommunikasjon sammen med gode relasjoner sannsynligvis har hatt avgjørende betydning for utviklingen av personalets interesse. Dermed kan det trekkes sammenhenger mellom egenskapene ved relasjonene, overensstemmelse mellom ulike nivåer i kommunikasjonen, bruk av kraftig non-verbal kommunikasjon og videreutvikling av positiv interesse for metoden. Av disse suksessfaktorene viser datamaterialet at non-verbal kommunikasjonen kan ha hatt spesielt stor effekt. Derfor må den regnes som en sentral suksessfaktor.

Etter Batesons kommunikasjonsteori er det viktig å få fram at den non-verbale kommunikasjonen i personalet ikke bare kan belyse kursdeltakernes rolle. Teorien kan også belyse det øvrige personalets rolle i kommunikasjonen. Fordi personalet har utført kursdeltakernes arbeidsoppgaver uten motforestillinger, er de indirekte involvert. Personalets handlinger kan da tolkes som at det non-verbalt har kommunisert positiv innstilling til Språkleken Bravo. Dette kan beskrives som sirkulære, symmetriske og likeverdige prosesser eller handlingsrekker. Det vises til tidligere drøfting av hvordan de kan virke gjensidig forsterkende for begge parter.

Datamaterialet viser også en side til ved handlingene kursdeltakerne utførte. Den kan ha skapt forventning, spenning og nysgjerrighet til Språkleken Bravo. Solveig uttrykker eksplisitt at Bodil skapte forventning hos henne: *"Hun (Bodil) kom og sa at hun hadde noe veldig spennende å fortelle om, men det skal jeg (hun) ikke gjøre nå ... for det var i jobb og sånn ... Det gledet jeg meg veldig til"*. Nært knyttet til positiv forventning, spenning og nysgjerrighet er motivasjon. Motivasjon er regnet som en avgjørende faktor for læring og utvikling (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Disse følelsene kan ha hatt betydning for videreutvikling av interesse. Følelsene kan ha samvirket med de andre suksessfaktorene.

Videre er det viktig å hente fram igjen suksessfaktorer fra drøftingen om informasjon om kurs. Disse suksessfaktorene har sannsynligvis samvirket med suksessfaktorene som nettopp er nevnt. Faktorene jeg særlig sikter til er påvirkningsmuligheter ut fra plass i sosiale nettverk, gruppetilhørighet, gruppepress, spredning av ideer i sosiale nettverk, bruk av likeverdig, symmetrisk og sirkulær kommunikasjon. Tidligere er det pekt på at Anne og Bodil har hatt muligheter til påvirkning ut fra formell og sosial posisjon i nettverket. Datamaterialet viser at de andre to kursdeltakerne, Unni og assistenten (ikke intervjuet), også har hatt sentrale posisjoner i nettverket slik at de også kan ha påvirket personalet. Spesielt peker datamaterialet på Unni. Hun har hatt både formell posisjon som pedagogisk leder, og datamaterialet viser at hun har de personlige egenskapene som skal til for å kunne påvirke. Det kan tolkes som at det virket positivt for utviklingen av personalets interesse at kursdeltakerne besto av de personene de gjorde og at det nettopp var de som gjennomførte de omfattende handlingene. I tillegg er det grunnlag for å peke på at gruppeidentifikasjon, gruppepress og spredning er fenomener som kan ha virket samtidig med kursdeltakernes handlinger. Det kan ha vært viktig for personalet å følge kursdeltakerne for ikke å skille seg ut. Gruppeidentifikasjon har vært viktig for utvikling av interessen. Det kan også ha vært

sånn at noen har følt en sterk føring om å følge kursdeltakerne. Altså at gruppepress kan ha vært medvirkende til videre utvikling av personalets interesse. De omfattende handlingene kan også forstås som medvirkning til spredning av interesse. Det kan ha skjedd indirekte gjennom at personalet måtte ta over kursdeltakernes daglige oppgaver og direkte ved at de så og opplevde hvor aktive kursdeltakerne var. Datamaterialet viser at det ikke har vært diskusjoner eller meningsutvekslinger i personalet. Det kan tolkes som at kommunikasjonen hovedsaklig har vært preget av likeverdig, symmetrisk og sirkulær kommunikasjon. Tidligere drøfting viser hvordan den kan ha virket gjensidig forsterkende for involverte parter. Samvirkning av alle suksessfaktorene kan tolkes som et komplekst, gjensidig samspill. Til sammen har virkningen gitt personalet interesse for Språkleken Bravo. Det kan kalles et godt grunnlag for neste del av initieringen, nemlig personalmøtet.

5.3.3 Personal møtet

I dette avsnittet drøftes noen mulige suksessfulle sammenhenger som kan ha påvirket personalets videreutvikling fra interesse til det som kan kalles overbevisning og eierforhold til metoden. Drøftingen er konsentrert om måten Bodil, Unni og assistenten presenterte Språkleken Bravo for personalet på personalmøtet. De viste video av kjente barn som lekte Språkleken Bravo, og ledet personalet gjennom noen økter i Språkleken Bravo. Egenaktiviteten og videoen hevder informantene var sentral for utvikling av eierforhold til metoden.

Påvirkning personalet ble utsatt for på personalmøtet inneholder som all kommunikasjon både non-verbalt og verbalt nivå. Det verbale nivået er representert ved at kursdeltakerne gikk gjennom teoriheftet og verbalt veiledet personalet gjennom leken. I tillegg inneholdt videoen verbale ytringer. Det non-verbale nivået er bl.a. representert gjennom lekeerfaring, gester, mimikk fra kursdeltakerne og at personalet så på videoen av kjente barn. Datamaterialet viser at det må ha vært overensstemmelse mellom non-verbalt og verbalt plan fordi ingen informanter er i tvil om tolkningen av kursdeltakernes kommunikasjon. De brenner og gløder for Språkleken Bravo og ønsker å arbeide med den i barnehagen. Etter Batesons teori er dette en viktig suksessfaktor for at budskap når fram.

Det er videre interessant å drøfte mer inngående hvordan egenaktiviteten og videoen kan ha påvirket assistentene, ettersom de hevder dette var utslagsgivende for å overbevise dem.

Aktiv deltakelse i lek kan på det non-verbale plan, ha aktivert personalets ulike sanser og positive følelser. Lek er noe de fleste av oss forbinder med glede. Egenskapene ved relasjonene personalet imellom er som nevnt gode. De kan ha skapt et godt klima å leke i. Da kan det antas at personalet følte seg vel og var trygge under leken. Å se video av kjente barn leke Språkleken Bravo kan ha vekket positive følelser i personalet. Følelsene kan ha oppstått ved identifikasjon med barna som hadde det gøy, viste glede og mestring. Følelsene kan også ha blitt utløst av positive relasjoner til barna. Videoen kan i tillegg ha gitt personalet ”bevis på” at metoden fungerer godt for små barn. Den er lett å gjennomføre, delta i og den er i tillegg morsom. Til sammen kan spekteret av positive følelser i en god atmosfære preget av gode relasjoner, ha smittet over på vurderingen av Språkleken Bravo. Personalet kan ha latt seg overbevise om at Språkleken Bravo er en god metode for barn på basis av egne følelser. Påvirkningen kan kalles massiv og dyptgripende, og den har i hovedsak foregått på non-verbalt nivå. Ettersom Batesons teori peker på at non-verbalt nivå er grunnleggende for å forstå et budskap, kan vektlegging av egen aktivitet og videofilm ha vært en avgjørende suksessfaktor for utvikling av overbevisning og eierforhold i personalet.

Det er grunnlag i datamaterialet for å anta at kommunikasjonen mellom deltakerne på personalmøtet hovedsaklig har vært likeverdig, sirkulær og symmetrisk. Informantene gir uttrykk for at positiviteten til Språkleken Bravo hele tiden forsterket seg uten diskusjon og meningsutvekslinger. Tidligere drøfting viser den gjensidige, forsterkende effekten slik kommunikasjon har for involverte parter. I drøftingen av hvordan personalmøtet ble gjennomført er det pekt på mulige forklaringer på hvorfor skepsisen som var til stede tidlig på personalmøtet ikke kom fram (se avsnitt 5.2.3.). Av disse er det assistentenes tilbakeholdenhet med å hevde egne meninger som hentes fram igjen. Forklaring på at assistentene ikke hevdet skepsisen, kan henge sammen med at fagpersonalet har definisjonsmakt. En mulighet for likevel å få til diskusjon og meningsutveksling ligger i at kursdeltakerne selv kunne ha fremmet motforestillinger. Da ville motforestillinger ikke hatt noen direkte adressat og ingen ville ha behøvd å ”bite i seg ting” etter en stund. En slik meningsutveksling kunne ha fungert faglig utviklende, opplysende og samlende for hele personalet ved at argumenter ble uttalt og var åpne for alle. Dette handler om fordelene komplementær kommunikasjon kunne ha tilført initieringsprosessen.

I tillegg til suksessfaktorene drøftingen har pekt på fram til nå, er det vesentlig å trekke fram suksessfaktorer fra tidligere drøftinger. Faktorene det siktes til er gruppepress,

gruppeidentifikasjon, spredning av ideer og påvirkningsmuligheter ut fra sentrale posisjoner i sosiale nettverk. Det er tidligere nøye gjort rede for hvordan disse faktorene har bidradd til utvikling av interesse for Språkleken Bravo i personalet. Virkningen av faktorene er direkte overførbare til utvikling av eierforhold i personalet på personalmøtet. Av den grunn vises til tidligere drøftinger (se avsnitt 5.3.1). Her bare fastslås det at gruppepress, gruppeidentifikasjon, spredning av ideer og påvirkningsmuligheter ut fra sentrale posisjoner i sosiale nettverk har påvirket prosessen personalet har vært i. Dermed har faktorene hatt betydning for utvikling av eierforholdet i personalet. I tillegg vises det til Batesons kommunikasjonsteori og minnes om at kursdeltakerne og personalet ansees å ha gjensidig ansvar for at interaksjonene mellom dem bidro til utvikling av eierforhold.

5.3.4 Foreldremøtet

I dette avsnittet drøftes noen mulige suksessfulle sammenhenger som kan ha påvirket foreldrenes utvikling av positivitet overfor Språkleken Bravo. Foreldrene ble påvirket ved at personalet valgte å la Språkleken Bravo "tale for seg selv" gjennom personlige erfaringer. Uttalelsen til Bodil "*da fikk de jo, det (Språkleken Bravo) veldig inn*" kan tolkes som at presentasjonsform er et bevisst valg. Personalet vet ut i fra erfaringer at denne måten kan fungere effektivt ut fra ønsket om å vekke interesse og positivitet. Til forskjell fra personalet har foreldrene ikke blitt vist videoen av kjente barn i aksjon med metoden og det ble heller ikke formidlet mye teori. Å påvirke gjennom praktiske erfaringer er drøftet i forhold til personalet. Derfor berøres mange av de samme suksessfaktorene som tidligere er nevnt. For å unngå gjentakelser pekes det bare på at suksessfaktorene: likeverdig, symmetrisk og sirkulær kommunikasjon, påvirkning gjennom sterk non-verbal formidling og overensstemmelse mellom nivå i kommunikasjonen mellom foreldre og personalet, høyst sannsynlig har samvirket og påvirket foreldrenes utvikling av positivitet. Men for at faktorene skal fungere som suksessfaktorer betinger det at egenskaper ved relasjonene mellom personalet og foreldrene er gode. Ut fra datamaterialet er det grunnlag for å anta en slik sammenheng. Alle informantene forteller om et jevnt over godt foreldresamarbeid. Informantene formidler at de er svært fleksible og åpne for foreldremedvirkning. Datamaterialet formidler at personalet ofte samarbeider nært og viser stor forståelse for synspunkter fra barnas hjem for å ivareta barnas behov. Annes beskrivelse av foreldresamarbeidet kan bekrefte dette. Hun sier: "*Vi har alltid fått foreldrene med for å*

diskutere, (For eksempel) hva kan vi gjøre (om) noen (barn) ønsker å bytte avdeling. Jeg (tar) alltid foreldre med på råd og tar alltid hensyn til det de kommer med". Videre sier Anne: "Jeg tenker at barnehagen har et godt samarbeid med foreldrene. Jeg ønsker at alle (foreldrene) skal (få) sagt og (bli) hørt og at vi tar ting i betraktning". Dette kan tolkes som et positivt samarbeidsklima som hviler på gode relasjoner mellom personalet og foreldrene. Egenskapene ved relasjonene kan sies å inneholde gjensidig åpenhet, tillit og respekt. Ut fra Batesons teori gir dette et grunnlag for positiv tolking av budskap mellom partene. Konkretisert ved at fordi det nettopp var dette personalet som formidlet til denne foreldregruppa at Språkleken Bravo er bra for barn, ble budskapet oppfattet positivt og bidro til utvikling av foreldrenes positive innstilling til metoden. Egenskapene ved relasjonene mellom personalet og foreldrene sees altså sammen med sterk non-verbal kommunikasjon, overensstemmelse i kommunikasjonsnivå og symmetrisk, likeverdig og sirkulær kommunikasjon, som utslagsgivende for foreldrenes utvikling av positiv interesse.

For å belyse foreldrenes utvikling av interesse for Språkleken Bravo vil jeg også drøfte påvirkningsmuligheter ut fra SI-strategien. Personalet og foreldrene utgjør et sosialt nettverk knyttet sammen av felles interesse for best mulig utvikling for barna. Det fører til at formelle roller gir personalet, og særlig fagpersonalet, posisjon overfor foreldre til påvirkning i faglige sammenhenger. I tillegg har kursdeltakerne og Bodil de personlige egenskapene Skogen (2004) hevder skal til for å oppnå gode muligheter til påvirkning. I følge SI-strategien har dette forstrekende effekt på personalets påvirkningsmuligheter. Om personalets posisjon kan det føyes til at den inneholder definisjonsmakt. Det handler om at når personalet var tydelige og åpne på sin sterke overbevisning om at Språkleken Bravo er en god metode for barna, er det lett for foreldre som stoler på personalet å bli godta om at dette er tilfelle. Eller sagt på en annen måte: Da er det vanskelig for foreldre å stå imot og komme med eventuelle innvendinger. Personalet tar vare på det mest dyrebare foreldre har, barna, og foreldrene ønsker det beste for sine barns utvikling. Foreldre er ofte svært klar over og opptatt av at personalet liker barna deres. Å "fronte" uenighet eller motforestillinger innebærer alltid en viss risiko for at motparten ikke tar det positivt opp. Noen mennesker takler uenighet med irritasjon og sinne. Foreldrene kan også være klar over at sinne og irritasjon kan overføres. I denne sammenhengen kan foreldrene oppfatte at det er en risiko for at personalet kan komme til å overføre eventuelle negative følelser til barna. For å unngå en slik situasjon kan de velge å tie med sine eventuelle motforestillinger eller uenigheter. Etersom personalets

engasjement er svært stort og tydelig signalisert, kan det gi foreldre en ekstra grunn for å tie. Det kan henge sammen med en vurdering av at sterk engasjement ofte er tettere knyttet til følelser enn mindre engasjement. Dermed inneholder denne situasjonen en ekstra stor risiko for å vekke negative følelser hos personalet ved uenighet. Slike vurderinger hos foreldre kan, i følge Bronfenbrenners utviklingsteori, ha blitt utviklet gjennom ulike mulige interaksjoner med foreldrenes iboende ressurser og omgivelsene. Det trenger ikke være knyttet til erfaringer med dette personalet. Hvis den beskrevne situasjonen har funnet sted for noen foreldre kan personalets definisjonsmakt ha virket som press. Noen foreldres innstilling til Språkleken Bravo kan ha blitt utviklet som følge av utøvd gruppepress fra personalet.

For andre foreldre kan utvikling av interesse ha handlet om påvirkning fra foreldregruppa og faktorer knyttet til gruppeidentifikasjon. Ulike foreldre har ulik sosial posisjon i en foreldregruppe. Om noen med høy sosial posisjon har vist positiv interesse for Språkleken Bravo, kan det være grunn nok for andre foreldre til å følge etter. Det kan forklares med at ønsket om å tilhøre gruppa er sterkere enn eventuell uenighet. Ved å innta felles mening befestes tilhørighet til gruppa. Tilsvarende påvirkning kan også ulike sosiale undernettverk i foreldregruppa ha gitt. Felles fundament i undernettverkene kan være lik politisk overbevisning, felles interesser, nært vennskap eller sosial status. Funksjonen av gruppeidentifikasjon kan for noen foreldre ha hatt avgjørende effekt. For andre kan det bare ha hatt medvirkende funksjon.

For å unngå at foreldre skulle bli utsatt for gruppepress kunne kursdeltakerne ha valgt å oppmuntre til diskusjon gjennom selv å legge fram noen motforestillinger. På den måten kunne foreldrene ha sluppet en eventuell personlig tilknytning til argumentene. Det kunne ha bidradd til at foreldrene følte seg mindre sårbare og dermed turde å diskutere åpent. Slik dialog kunne ha fungert som faglig utviklende og opplysende for både foreldre og personalet. Nettopp slik Batesons kommunikasjonsteori peker på komplementær kommunikasjon kan gjøre.

Til slutt kan det tilføyes med utgangspunkt i Morrison (2002) at foreldrenes interesse kan også, eller i tillegg, ha blitt påvirket og oppstått plutselig eller tilsynelatende helt tilfeldig. Akkurat slik det kan ha gjort for personalet. Å få kjennskap til metoden kan for eksempel ha vekket gjenkjennende faktorer i eget liv, verdier, kultur eller interesser og dermed utløst interesse.

5.3.5 Oppsummering av forskningsspørsmål 2

Forskingsspørsmål 2: Hvilke faktorer mener personalet er avgjørende for å lykkes? kan oppsummeres med at mange ulike faktorer har påvirket samtidig i komplekse, gjensidige samspill. Alle har på hver sin måte bidradd til utvikling av eierforhold til metoden hos personalet og interesse for metoden hos foreldregruppa. Men det er også tatt høyde for at suksessfaktorene kan ha blitt utløst på en annen måte enn som summen av samspill mellom faktorer. Denne drøftingen av hovedsakelig avdekket suksessfaktorer knyttet til arenaer der personalet og foreldre selv har vært til stede og i noen grad der det har vært forbindelseslinjer mellom arenaene de har vært i. Suksessfaktorene er m.a.o. hovedsakelig knyttet til et sirkulært samspill mellom de tre elementene i mikrosystemet: roller, relasjoner og aktiviteter i Bronfenbrenners (2005) økologiteori. Generelt kan en si om suksessfaktorene at de også er knyttet til arenaer foreldre og personalet sjelden eller aldri har vært i og ”mønster” eller trekk i samfunnet de tilhører.

Suksessfaktorer kan ha sammenheng med at personalet og eller foreldre umiddelbart fattet interesse for Språkleken Bravo ut fra tilsynelatende tilfeldige faktorer som empati, identifisering eller gjenkjenning. Utslagsgivende suksessfaktorer kan også ha sammenheng med at styrer i barnehagen har gått inn for metoden. Samtidig kan tilgang til engasjerte innovatører som har hatt stor tro på metoden, hatt avgjørende betydning. Innovatørene kan ha klart å overbevise personalet om at Språkleken Bravo er en god metode som barnehagen bør implementere. Måten de har spredd sitt budskap på kan også ha vært en vesentlig suksessfaktor. Innovatørene har latt personalet og foreldre aktivt få delta og involvere seg. For personalet kan det handlet om å få egne erfaringer med Språkleken Bravo, se video av kjente barn i aktiv lek med Språkleken Bravo og yte en arbeidsinnsats ved å måtte overta arbeidsoppgaver for innovatørene. For foreldrene kan suksessfaktorer ha handlet om aktiv deltakelse og involvering i Språkleken Bravo på foreldremøtet. Aktiv deltakelse og involvering har inneholdt aktivisering av egen sanser og følelser. Dermed kan suksessen sies å ha handlet om at innovatørene oppnådde å formidle et budskap som trengte ”inn under huden” på personalet og foreldrene. Ved siden av aktiv deltakelse og involvering har innovatørene hatt overensstemmelse mellom ulike kommunikasjonsnivå. Det har sannsynligvis hatt en forsterkende effekt og kan dermed kalles en viktig suksessfaktor. Det samme kan sies om gode egenskaper ved relasjonene blant alle aktørene og likeverdige, symmetriske og sirkulære prosesser. Videre kan posisjoner som gir muligheter til påvirkning

i sosiale nettverk, gruppeidentifikasjon og gruppepress også regnes blant viktige suksessfaktorer. Det handler blant annet om at innovatørene må ha de personlige egenskapene som skal til for å kunne påvirke. Til sammen kan suksessfaktorene ha ført til at eventuelle motforestillinger er blitt borte på grunn av overbevisningen hos både foreldrene og personalet. Det bekreftes av at motforestillinger ikke har dukket opp igjen, selv ikke etter ett år i den videre implementeringsfasen barnehagen har gjennomført. Skogen (2004) hevder det er stor sannsynlighet for at de ville ha dukket opp om de hadde ligget latent. Til slutt kan det legges til at suksessfaktorer kan ha handlet om at personalet og foreldre har blitt påvirket av faktorer som har virket sammen med nevnte faktorer eller på egen plutselig eller

6. Avslutning og konklusjon

Dette kapitlet inneholder oppsummering av undersøkelsens hovedfunn og refleksjoner knyttet til dem.

6.1 Konklusjon

Prosjektets grunnlag er intervju av fem informanter. Konklusjonen tar utgangspunkt i prosjektets problemstilling og forskningsspørsmålene. Prosjektets problemstilling: Hvilke erfaringer har personalet i en barnehage med initiering av Språkleken Bravo? er inndelt i to forskningsspørsmål: Hvordan har personalet gjennomført initieringen av Språkleken Bravo?, og Hvilke faktorer mener personalet er avgjørende for å lykkes?

Hovedfunn på det første forskningsspørsmålet er at personalet har gjennomført *en uvanlig initiering*.

Hovedfunn innenfor det andre forskningsspørsmålet nevnes punktvis. Noen suksessfaktorer har personalet uttrykt direkte. Andre suksessfaktorer er kommet fram i drøftingen av datamaterialet. Rekkefølgene på punktene er tilfeldig fordi prioritering kan fort bli misvisende:

- Initieringen må ha tilgang på innovatører
- Innovatørene må ha høy sosial posisjon, og ha de personlige egenskapene som skal til for å kunne påvirke i sosiale sammenhenger
- Innovatørenes engasjement for initieringen må smitte over på personalet innen relativt kort tid
- Initieringen kan støttes av faktorer som tilsynelatende utløses tilfeldig, men innenfor rammene til initieringen. For eksempel empati, identifisering eller gjenkjenning
- Innovatørene må klare å påvirke personalet gjennom aktivering og involvering
- Initieringen må ha aktiv støtte hos styrer i barnehagen (ledelsen)
- Initiering krever stor, felles kollegial innsats og lojalitet
- Forut for initieringen må personalet ha kunnskap om fagfeltet initieringen omhandler

-
- Personalet må utvikle et personlig, godt eierforhold til initieringen
 - Innovatørene må ha overensstemmelse mellom ulike kommunikasjonsnivå
 - Innovatører, personal og foreldre må ha gode egenskaper ved relasjonene seg i mellom
 - Innovatørene må påvirke gjennom utstrakt bruk av likeverdig, symmetrisk og sirkulær kommunikasjon
 - Initieringen må ha støtte av fenomener knyttet til gruppeidentifikasjon og gruppepress.
 - Initieringen må ha støtte i undernettverk i personalgruppa
 - Innovatørene må skape forventning og motivasjon undervegs i prosessen

6.2 Avsluttende refleksjoner

Prosjektet viser at personalet har gjennomført en vellykket initiering. Men innovasjonsprosessen er ikke over. Videre arbeid med implementering og institusjonalisering står igjen. Personlig sett sitter jeg igjen med en viss uro over fortsettelsen. Datamaterialet viser at alle informantene på intervju tidspunktet har sterk entusiasme og brenner for videre arbeid med Språkleken Bravo. Men samtidig uttrykker Anne (styrer) at personalet har behov for mer inspirasjon og påfyll enn det hun tror de kan klare selv. Det kan tolkes på mange ulike vis og kan peke på vesentlige utfordringer personalet må løse om de skal komme i mål med varig endring av praksis. Prosessen framover er avhengig av mange valg og faktorer som vil påvirke hverandre i komplekse samspill. Det handler for eksempel om kapasiteten til innovatørene, og spesielt om Bodil er sterk nok til å drive prosessen framover i flere år. Innovatørene har vist at de har hatt stor kapasitet til å overbevise og danne et solid eierforhold hos personalet, men er de i tillegg så utholdende og tålmodige som prosessen krever? Velger personalet å basere seg på bare innsats fra innovatørene, eller velger de andre muligheter også eller isteden for? Vil valg handle om å delta på nye kurs i Språkleken Bravo for deler eller hele personalet, etablere eller delta i etablerte nettverk utenfor barnehagen? Nettverk der fellesnevneren er innovasjon av pedagogiske språkutviklingsmetoder eller konkret implementering av Språkleken Bravo. Eller vil personalet selv søke kunnskap om innovasjons- og systemteori for å klare å drive prosessen videre? Hvis faktorer som er til hinder for videre utvikling skulle dukke opp kunne slik kunnskap lette identifisering og

forståelse. Som igjen kunne gitt muligheter til forandring av faktorene. Fra et systemteoretisk perspektiv er det alltid en sjanse for at eventuelle uenigheter, motforestillinger eller barrierer kan oppstå framover. De kan dukke opp både innad i personalet eller blant foreldre selv om de ikke har vært til stede i tidligere. (Jfr. Bronfenbrenners teori om foranderlighet i mikrosystemer). Hvordan vil eventuelt personalet takle en slik situasjon? Måten dette løses på kan være avgjørende for prosessen framover. Vil personalet utnytte de gode mulighetene de har til komplementær kommunikasjon. Eller vil de velge andre strategier?

Mange spørsmål kan reises og videre forskning på personalets innovasjonsprosess kunne gitt noen svar. Funnene i dette prosjektet kan bidra til å nyansere og utdype fenomen som kan samvirke i en "uvanlig" initiering. De kan gi nyttig kunnskap for barnehager som ønsker å implementere Språkleken Bravo eller eventuelt andre metoder. En del av funnene er knyttet til de spesielle forutsetningene en "uvanlig" initiering krever. Det er spesielt tilgang på innovatører, forhold knyttet til dem og metodene de har brukt i påvirkningen av personalet. De andre funnene er mer generelle og kan også knyttes til "vanlig" initieringer.

Kildeliste

- Askerøi, E. (2010). Innledning. Vitenskapelig tenkemåte. I Arntzen, E & Tolsby, J. (red.) (2010): *Studenten som forsker i utdanning og yrke* (s. 8 – 49)
Lillestrøm: Høgskolen i Akershus
- Aukrust, V.G. (2005). *Tidlig språkstimulering og livslang læring – en kunnskapsoversikt*.
Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet
- Barnehageloven (2005). Lov om barnehager av 17.juni 2005 nr. 64 med endringer fra 2009 og 2010
- Befring, E. (2010). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget
- Brean, A. (2009). *Hjerneutvikling i samspill*. Hentet 18.okt. 2011 fra
http://www.diakonhjemmet.no/stream_file.asp?iEntityID=3781
- Bronfenbrenner, U. (2005) (red.). *Making Human Beings Human. Bioecological Perspectives on Human Development*. Thousand Oaks: Sage Publications
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget
- Dalin, P. (1978). *Limits to Educational Change*. London: The MacMillan Press
- Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2006). Hjemmel i lov 17. juni 2005 nr. 64 i Barnehageloven § 2 Hentet 26.04.2011 fra Lovdata
<http://www.lovdata.no/cgi-wift/wiftldrens?app/gratis/www/docroot/for/sf/kd/xd-2006>
- Fullan, M. (2007). *The NEW Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press
- Fullan, M. (1992). *Successful School Improvement*. Toronto, OISE Press.
- Godtfredsen, M., Lerdal, B., Modahl, M. & Sørensen, K. (2011). *Egenledelse i lek og læring*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS – Norwegian Academic Press

-
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: a Synthesis of 800 Metaanalyses Relating to Achievement*. London: Routledge
- Intempo AS. (2011a): *Infofilm*. Hentet 27.juni 2011 fra <http://intempo.no/?PageID=194>
- Intempo AS. (2011b): *Om Intempo AS*. Hentet 18.oktober 2011 fra <http://www.intempo.no/?pageID=9&ItemID=0>
- Intempo AS. (2011c): *God Morgen Norge TV2 har prøvd Språkleken Bravo*. Hentet 18.oktober 2011 fra <http://www.intempo.no/?PageID=168&ItemID=259>
- Intempo AS. (2011d): *Råd og tips.*. Hentet 18.oktober 2011 fra <http://www.intempo.no/?PageID=165>
- Intempo AS. (2011 e): *Hjernefilm*. Hentet 27.juni 2011 fra <http://www.intempo.no/?pageID=204&itemID=0>
- Intempo AS. (2011f): *Lesekort for læring*. Hentet 18.oktober 2011 fra <http://www.intempo.no/?PageID=168&ItemID=103>
- Intempo AS. (2011g): *Heidi Aabrekk*. Hentet 18.oktober 2011 fra <http://intempo.no/?PageID=329&ItemID=247>
- Intempo AS. (2011h): *Bravo verktøykassa* . Hentet 8.desember 2011 fra <http://www.intempo.no/?PageID=171&ItemID=221>
- Intempo AS. (2011i): *Bravorunden*. Hentet 08.desember 2011 fra <http://www.intempo.no/?PageID=171&ItemID=153>
- Intempo AS. (2011j): *Bravo skattekista*. Hentet 08.desember 2011 fra <http://www.intempo.no/?PageID=171&ItemID=270>
- Jahnsen, H. & Nordahl, T. (2010). *Innovasjonsheftet. Hvordan drive utviklingsarbeid med LP-modellen*. Porsgrunn: Lillegården Kompetansesenter
- Jensen, P. & Ulleberg, I. (2011). *Mellom ordene. Kommunikasjon i profesjonell praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk

- Johannessen, E., Kokkersvold, E., & Vedeler, L. (2010). *Rådgivning. Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Hagtvet, B., Lyster, S. A. & Melby-Lervåg, M., et al. (2011). Ordforråd i førskolealder og senere leseferdigheter – En metaanalytisk tilnærming. *Spesialpedagogikk* 2011 (1), s. 34 – 49
- Høigård, A. (2007). *Barns språkutvikling. Muntlig og skriftlig*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Rammeplan med forskrifter for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Kunnskapsdepartementet (2006). *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring* Stortingsmelding nr.16 (2006 – 2007). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2008). *Kvalitet i skolen*. St. meld. nr. 31 (2007-2008) Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Kunnskapsdepartementet (2008). *Språk bygger broer*. St. meld. nr. 23 (2007-2008) Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Kunnskapsdepartementet (2009). *Kvalitet i barnehagen*. St. meld. nr. 41 (2008-2009) Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Kunnskapsforlaget (2009). *Norske synonymer blå ordbok*. Oslo: Kunnskapsforlaget
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Kvernbekk, T. (2002). Vitenskapsteoretiske perspektiver. I Lund, T. (red.) (2002): *Innføring i forskningsmetodologi* (s. 19- 78) Oslo: Unipub AS
- Lagercrantz, H. & Changeux, J. (2009). *Basic Consciousness of the Newborn. Seminars in Perinatology* 34, 201 - 206
- Morrison, K. (2002). *School Leadership and Complexity Theory*. London: Routledge Falmer

-
- NESH, (2006): *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsfag og humaniora
- National Institute for Literacy (2008): *Developing Early Literacy: A Scientific Analysis of Early Literacy Development and Implication for Intervention*. Hentet 15. mai 2011 fra <http://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf>
- Nordahl, T. (2008): *LP-modellen. Kunnskapsheftet. Forståelse av læring og atferd i skolen. Tilrettelagt for videregående skole*. Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter.
- Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste: Hentet 5.juli 2011 fra <http://www.nsd.uib.no/personvern/>
- Nyborg, M. (1993). *Hva bør 6-åringer få lære i skolen i en eventuell 1.klasse for 6-åringer?* Haugesund: Nordisk Universitetsforlag
- Opplæringslova (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa av 17. juli 1998 nr. 61 med endringer fra 2011
- Rye, H. (2009). *Tidlig hjelp til bedre samspill*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Samuelson, A. (2008). *Lærende skoler. Innovasjonsteori som redskap i systemrettet arbeid*. Statped skriftserie nr. 59. Levanger: Trøndelag kompetansesenter.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget
- Skogen, K. (2004). *Innovasjon i skolen. Kvalitetsutvikling og kompetanseheving*. Oslo: Universitetsforlaget
- Skogen, K. & Sørli, M.-A. (2004). *Innføring i innovasjonsarbeid*. Oslo: Universitetsforlaget
- Smith, L. & Ulvund, S. E. (1999). *Spedbarnsalderen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Thelen, E. & Smith, L. (1994). *A Dynamic Systems Approach to the development of Cognition and Action*. Cambridge: The MIT Press

Travis, K. et al. *Spatiotemporal Neural Dynamics of Word Understanding in 12-to 18 Month-Old-Infants*. *Cereb. Cortex* (2011) doi: 10.1093/cercor/bhq259 First published online: January 5, 2011. Hentet 12.januar 2011 fra: <http://www.forskning.no/artikler/2011/januar/275720>

Strandberg, L. (2007). *Vygotsky i praksis. Blant pugghester og fuskelapper*. Oslo: Gyldendal Akademisk

UiO: Institutt for lingvistiske og nordiske studier (15. februar 2012): *Den norske CDI-undersøkelsen "Tidlig språkutvikling hos norske barn"*. Hentet 24. februar 2012 fra: <https://www.hf.uio.no/iln/tjenester/kunnskap/sprak/sprakvansker/utvikling/cdi.html>

Van der Meer, A. (2010). Tidlig utvikling hos de minste barna i alderen 0 -1 år. I Sandseter, Hagen & Moser. (red.). *Kroppslighet i barnehagen. Pedagogisk arbeid med kropp, bevegelse og helse* (s.150 – 169). Oslo: Cappelen Damm AS

Vedeler, L. (2009). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag. En innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Wormnæs O. (1987). *Vitenskapsfilosofi*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

Wormnæs, O. (2010). "Om forståelse, tolkning og hermeneutikk". I UiO, *SPED 4010 Vitenskapsteori og forskningsmetode* (s. 179 - 202). Oslo: Universitetet i Oslo.

Vedlegg 1: Intervjuguide

Innledning

- Presentere meg selv og problemstillingen
- Presentere hensikten/formålet med intervjuundersøkelsen. Fortelle kort hva jeg ønsker å finne ut med prosjektet.
- Gi informasjon om at jeg kan komme tilbake til barnehagen å gi muntlig tilbakemelding fra prosjektet når det er ferdig, eventuelt gi barnehagen mulighet til å lese oppgaven.

Personvernbeskyttelse

- Gjenta personvernopplysninger som står i informasjonsskrivet barnehagen har fått tilsendt om anonymisering etc.
- Opplyse om at bare jeg skal lytte til opptakene på MP-3 spilleren. Opptakene vil bli slettet innen 30. juni 2012
- Samle inn ”informert skriftlig samtykke” fra informantene.

Innledende spørsmål:

- Hvilken stilling har du på avdelingen/ i barnehagen? Utdannelse?
- Hvor lang arbeidserfaring har du i barnehagen/avdelingen?
- Hvor lang erfaring har du med Språkleken Bravo?
- Hvor lang tid har personalet på avdelingen jobbet sammen? (Både med og uten Språkleken Bravo – Handler om stabilitet i personalet).
- Har dere erfaring med endringsarbeid og innføring av andre pedagogiske metoder fra tidligere? Kan du eventuelt fortelle om det?

Tema 1: Personalets "første skritt" i forhold til å implementere Språkleken Bravo

- Kan du fortelle om hva som utløste ideen/lysten/behovet til å bruke Språkleken Bravo i barnegruppa. (For eksempel innspill fra foreldre, personlig engasjement i personalet, behov til barn med spesielle behov, samfunnsbehov, kurs, etc.?)
- Hvem kjente til/ble informert om de utløsende faktorene? (foreldre, personalet, etc.). Eventuelt hvordan?
- Tror du det i berørte personal- og foreldregruppe var en felles forståelse for behovet/ eller utløsende faktorer? Hvordan ble forståelsen eventuelt etablert?
- Hvor nødvendig viktig mener du det er at berørte parter har et felles syn/forståelse for behovet før Språkleken Bravo settes i gang? Kan du begrunne synet ditt? Hva skjedde i dette tilfelle? (Eventuelt på en skala fra 1 – 10)
- Husker du om dere vurderte alternative løsninger på ideen/motivet/behovet? – Kan du presentere hvilke løsninger?
- Hvordan vurderte dere eventuelt ulike løsninger?
- Hvilke argumenter ble brukt? Hvem var deltakere i diskusjonen?
- Kan du fortelle hvorfor og hvem som bestemte at Språkleken Bravo ble valgt?
- (Kan du gjengi innholdet i eventuell diskusjon - argumenter/reaksjoner? For eksempel: motstand fra personalet mot endring av arbeidssituasjon, merarbeid, foreldre som ønsket å vente med leseopplæring til skolealder etc.)
- Hvem kom eventuelle argumenter/reaksjoner fra? (foreldre, personalet etc.?).
- Hvordan ble eventuelle argumenter/reaksjoner/ uenighet møtt? (flertallsavgjørelse, krav om lojalitet etc. ?).
- Ble det lagt til rette for diskusjon mellom foreldre/barnehage eller blant personalet og hvordan ble det eventuelt gjort?

- Hva slags informasjon ble gitt til personalet/foreldrene om Språkleken Bravo og hvordan ble de informert?

- Kan du si noe om engasjementet ditt for Språkleken Bravo på dette tidspunktet?

Tema 2: Forberedelser/ planlegging før direkte gjennomføring av Språkleken Bravo:

- Hvordan foregikk planlegging og forberedelser etter at dere hadde bestemte dere for Språkleken Bravo? (For eksempel i forhold til ansvarsfordeling: hvem gjorde hva og hvordan planla dere framdrift og hva planla dere? Spørsmål om behov for materiell, opplæring, planleggingstid etc.).

- Hvilken rolle hadde eventuelt foreldre i forberedelsene/planleggingen?

- Kan du fortelle om hvordan du lærte/ fikk opplæring i Språkleken Bravo? (Kurs/internett/personalveiledning etc. Opplæring – teoretisk og praktisk – hvor, hvem?).

- Hvordan opplevde du opplæringen?

- Kan du fortelle om din egen opplevelse av hvordan du opplevde forberedelsene/planleggingsfasen? (For eksempel om innflytelse, likeverd, engasjement/motivasjon samarbeid?).

Tema 3: Hvordan barnehagen gjennomfører Språkleken Bravo i barnegruppa

- Kan du fortelle om hvordan dere arbeider med Språkleken Bravo? (For eksempel samarbeid, planlegging, progresjon, gjennomføring og evaluering?).

- Hvordan er ulike roller og ansvar fordelt i personalet – fordeles de etter noen prinsipper? (For eksempel rullering og likhetsprinsipper, personalet jobber med oppgaver de er best på, har mest lyst til osv.?)

- Hvordan synes du det er å jobbe med Språkleken Bravo? (For eksempel egen motivasjon, engasjement, lojalitet, merarbeid etc.).

-
- Kan du si at implementering av Språkleken er noe du "eier"/ er "ditt"- noe du føler glede og ansvar for?
 - Hvordan er foreldrerollen i forhold til Språkleken Bravo i dag? (For eksempel i forhold til planlegging/gjennomføring/evaluering?).
 - Hvordan får foreldre tilbakemelding fra arbeidet med Språkleken Bravo og hva slags informasjon får de?

Tema 4: Personalets vurdering av eget arbeid med alle fasene i implementeringen av Språkleken Bravo

- Hva mener du er avgjørende/ "lure grep" for at dere har lyktes (mislykkes) med iverksetting og gjennomføring av Språkleken Bravo på avdelingen?
- Har avdelingen hatt noen spesielle resurser? (for eksempel økonomiske, personlige i personalet, organisatoriske, foreldre?)
- Vil du beskrive dette som et "fellesprosjekt" for avdelingen, eventuelt etter hvert utviklet seg til å bli et "fellesprosjekt" for avdelingen? Kan du begrunne svaret ditt?
- Hvis dere har justert opplegg og metode underveis for å tilpasse til egne forhold, vil jeg gjerne du forteller om hvilke tilpasninger?
- Hvis andre avdelinger, eller barnehager, skulle ha lyst til å implementer Språkleken Bravo; hvilke råd ville du gitt dem?
- Tror du at dere kommer til å fortsette med å bruke Språkleken Bravo framover? Kan du si noe om hvorfor?
- Har barnehagen møtt noen spesielle vanskeligheter? (For eksempel konflikter/motstand/lojalitet/merarbeid etc. – aktivt eller passivt)
- Er det noe du i ettertid kunne tenke deg at du/dere skulle ha gjort annerledes?
- Hvordan vil du generelt karakterisere/ beskrive samarbeidet på avdelingen?

- Hvis implementeringen av Språkleken Bravo påvirket samarbeidet på avdelingen, lurer jeg på om du kan beskrive hvordan?

Avslutning

- Ønsker du å tilføye noe?

- Er det spørsmål som du synes burde vært med / ikke vært med i intervjuguiden

- Har du lyst til å høre opptaket og eventuelt slette noe?

Takk for at du stilte opp!

Vedlegg 2: Avtaler med barnehagen

Til styrer v/barnehage

Vrådal 3.aug. 2011

Hei

Allerførst vil jeg takke for at du og barnehagen ved "Bodil" viser så stor velvilje til prosjektet mitt. Jeg er svært glad for det.

Som vi avtalte i telefonen i dag, legger jeg ved forslag til informasjonsskriv til informanter og foreldre. Er det noe du lurer på i den forbindelsen; evt. vil tilføye, sløyfe el.likn. må du si i fra. Da retter jeg opp i det. Jeg kontaktes på mobil 98887711 eller på e-post s. kjeldal@gmail.com

Godkjenner du informasjonsskrivene, ber jeg om at du deler dem ut til aktuelle personer. Jeg kan være behjelpelig med kopiering av skrivene. Det er ikke nødvendig å sende svarslipper tilbake til meg. De personene som er villig til å la seg intervju, kan selv gi meg sin slipp når jeg kommer til barnehagen.

Under har jeg satt opp et forslag til gjennomføring av intervjuer. For meg kan gjerne intervjuene gjennomføres i barnehagen. Det tror jeg er mest tidsbesparende for dere. Er dere enige i det, vil jeg trenge et rom hvor informanten og jeg kan være mest mulig uforstyrret under intervjuet.

Rekkefølgen av hvilke informanter som møter til ulike intervju er ikke spesielt viktig. Sette opp den rekkefølgen som passer best for dere. Et intervju regner jeg med vil ha ulik lengde, men sannsynligvis vil lengden vare alt fra 20 min. til 1 time. Det som er viktig for meg er å intervju deg, Bodil og 2 assistenter vedavdelingen – til sammen 4 intervjuer, i tillegg til 1 pedagogisk leder og/eller 1 assistent fra en annen avdeling som har erfaringer med implementering av Språkleken Bravo. Da blir det til sammen ca. 5 eller 6 intervjuer.

Forslag til intervjudager:

Fredag 12. aug. 2011:

- gjennomføring av intervjuer med ca. 30 min. mellomrom fra kl. 10.00. Sannsynlig maksimum er ca. 3 intervjuer.

Torsdag 18. aug 2011

- gjennomføring av intervjuer med ca. 30 min. mellomrom fra kl. 10.00

Fredag 19. aug 2011

- gjennomføring av eventuelt resterende intervjuer med ca. 30 min. mellomrom fra kl. 10.00

Vennlig hilsen

Sissel Anne Kjeldal

Vedlegg 3: Informasjonsskriv til foreldre

Informasjon til foreldre i barnehage

Hei

Vrådal 16. aug. 2011

Jeg heter Sissel Anne Kjeldal og er en masterstudent i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Sogn og Fjordane/ Universitetet i Oslo. Jeg er i gang med en masteroppgave med tittelen:

Implementering av Språkleken Bravo i barnehagen

I den forbindelse ønsker jeg å intervju de av personalet ved barnehage som har sagt seg villig og har erfaringer med bruk av Språkleken Bravo. Intervjuene vil bli utført tidlig høst 2011 i barnehagen.

Formålet med oppgaven er å få fram hvilke faktorer som påvirker iverksetting og gjennomføring av Språkleken Bravo i barnehagen.

I følge Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD) – personvernombudet for forskning, er prosjektet ikke meldepliktig.

Skulle jeg likevel få opplysninger som kan være identifiserende av en eller annen art, vil de bli behandlet konfidensielt og anonymisert. Ingen enkeltpersoner, skal kunne kjenne seg igjen i den ferdige oppgaven. Alle intervjuene slettes når prosjektet er ferdig innen utgangen av juni 2012.

Hvis noe er uklart, kan jeg kontaktes på mobil 98887711 eller på e-post

s.kjeldal@gmail.com

Vennlig hilsen

Sissel Anne Kjeldal

Vedlegg 4: Informasjonsskriv til informantene

Vrådal 16.aug. 2011

Til styrer og personalet vedbarnehage.

Forespørsel om å delta i et masteroppgaveprosjekt i spesialpedagogikk.

Jeg heter Sissel Anne Kjeldal og er en masterstudent i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Sogn og Fjordane/ Universitetet i Oslo. Nå er jeg i gang med en masteroppgave med arbeidstittelen:

Implementering av Språkleken Bravo i barnehagen.

Formålet med oppgaven er å få fram så bredt som mulig hvilke faktorer som påvirker iverksetting og gjennomføring av Språkleken Bravo i en barnehage. For å finne ut av dette ønsker jeg å bruke intervju som metode. Jeg ønsker å intervju styrer, pedagogiske ledere og eventuelt andre i personalet som har erfaring med iverksetting og gjennomføring av Språkleken Bravo, på godt eller vondt. På grunn av prosjektets omfang er 5 – 6 intervjuer tilstrekkelig og ønskelig.

Selve intervjuene kan gjerne utføres i barnehagen og jeg ønsker å gjennomføre dem i løpet av de neste ukene. Hvert intervju vil ha ulik varighet, med et sannsynlig gjennomsnitt på ca. 45 min.

Jeg har undersøkt ved Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD) – personvernombudet for forskning, og fått vite at prosjektet ikke har meldeplikt. Jeg skal ikke behandle sensitive personopplysninger, eller samle inn/registrere/lagre personopplysninger ved hjelp av data. Alle intervjuene skal tas opp på MP3-spiller og i ettertid transkriberes elektronisk på data. Hvis det skulle dukke opp personopplysninger i intervjuene som kan identifisere enkeltindivider, indirekte eller direkte, vil jeg anonymisere disse direkte - før de skrives inn.

Ingen enkelindivider vil kunne kjenne seg igjen i den ferdige oppgaven. Alle intervjuene slettes når prosjektet er ferdig innen utgangen av juni 2012.

Det er frivillig å være med. De som lar intervjuer, har mulighet til å trekke seg fra prosjektet underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom det skjer blir innsamlet data slettet umiddelbart.

Hvis noe er uklart, kan jeg kontaktes på mobil 98887711 eller på e-post:

s.kjeldal@gmail.com

Vennlig hilsen

Sissel Anne Kjeldal

Vedlegg 5: Informert samtykke

Samtykke til å delta i masteroppgaveprosjektet til Sissel Anne Kjeldal

Jeg har lest informasjonsskrivet og gir på de gitte betingelsene mitt samtykke til å delta i prosjektet.

Sted/ dato/ underskrift
