



TEMAHEFTE

om språkmiljø og språkstimulering

i barnehagen

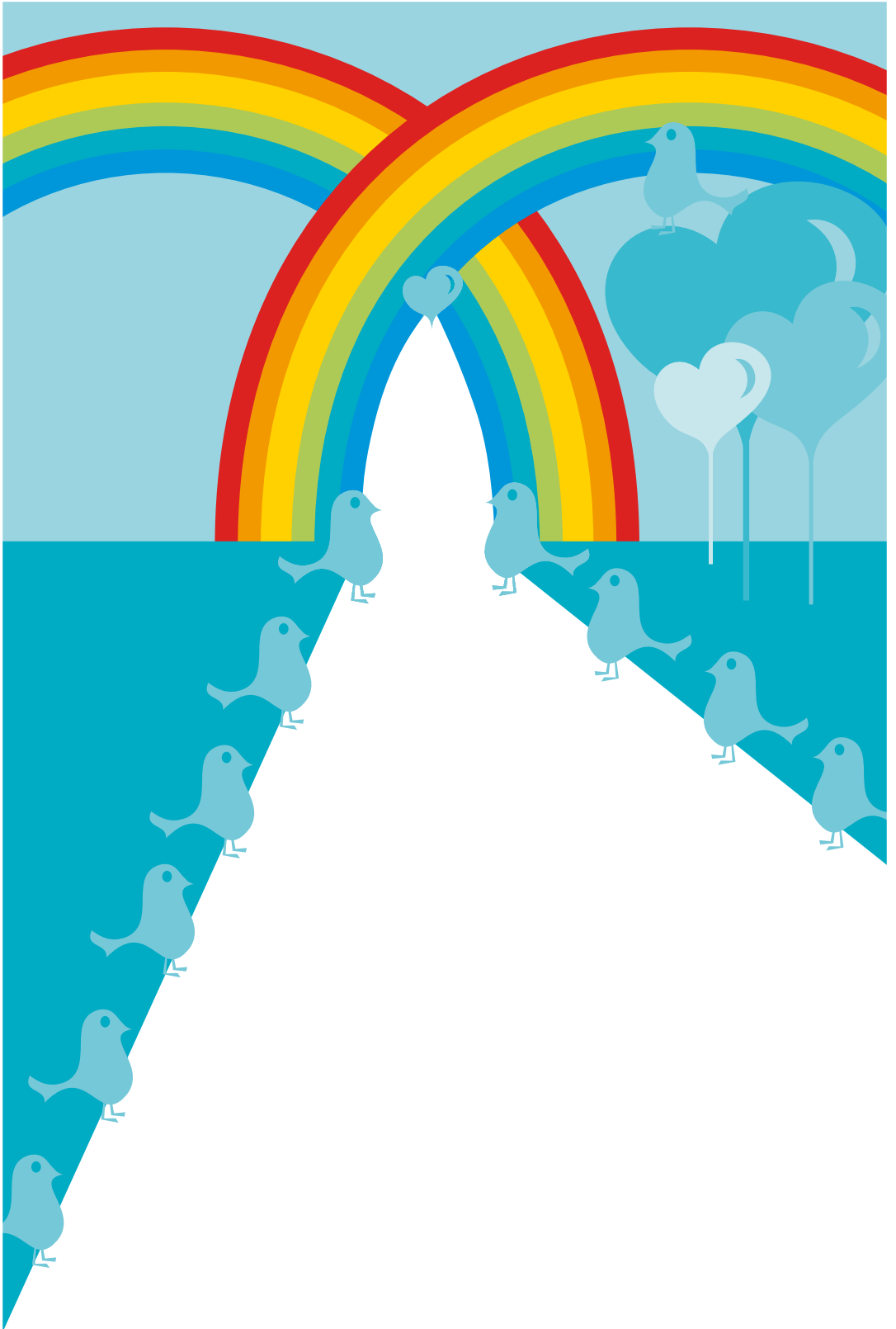
Anne Høigård,
Ingeborg Mjør, Trude Hoel





Innhold

Innleiing	4
1 Språkmiljø og språkleg mangfald i barnehagen	7
1.1 Språkmiljøet i barnehagen	8
1.2 Språkleg mangfald i barnehagen	9
2 Språkutvikling hos barn	13
2.1 Utvikling av språkbruk	13
2.2 Fasar i språkutviklinga	13
2.3 Tospråkleg utvikling	16
2.4 Utvikling av skriftspråk	19
3 Språkstimulering i barnehagen	25
3.1 Ein barnehage med gode samtalar	25
3.2 Ein barnehage med rim og regler, dikt og song	29
3.3 Ein barnehage med forteljing og høgtlesing	35
3.4 Ein barnehage med språkutviklande leik	42
3.5 Ein barnehage med utforsking av skriftspråket	45
4 Samarbeid med foreldra	51
5 Observasjon av språk	55
5.1 Viktig terminologi	56
5.2 Tidleg innsats	59
6 Ressursar	63
6.1 Aktuelle nettstader og filmar	63
6.2 Litteratur for barn	64
6.3 Språkstimuleringsmateriell	65
6.4 Verktøy for språkkartlegging	66
6.5 Faglitteratur	68



Forord



Eg er glad for å kunne presentere eit nytt temahefte knytt til rammeplan for innhaldet i og oppgåvene til barnehagen. Temaheftet skal gi inspirasjon og grunnlag for refleksjon omkring arbeidet med å leggje til rette for gode språkmiljø og språkstimulering i alle norske barnehagar. Forfattarane står ansvarlege for innhaldet.

Temaheftet om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen er det ellefte og siste temaheftet som Kunnskapsdepartementet gir ut i denne serien. Eg takkar forfattarane og andre som har teke del i arbeidet med temaheftet for god innsats, og vonar heftet vil vere til nytte i barnehagane sitt viktige arbeid med språkleg og sosial kompetanse og med fagområdet «Kommunikasjon, språk og tekst».

A handwritten signature in blue ink that reads "Kristin Halvorsen".

Kristin Halvorsen

Innleiing



Ei god språkutvikling er viktig for barn både på kort og lang sikt. Evna til å bruke språket er avgjerande for korleis barn kan kommunisere med vaksne og med andre barn, korleis dei kan setje ord på erfaringar, fortelje om noko viktig, diskutere og reflektere saman med andre. Språk er avgjerande for læring, sosiale relasjonar og vennskap. På lengre sikt er språkutviklinga avgjerande for å kunne vere ein deltakar i eit moderne demokrati og i eit kunnskaps- og utdanningssamfunn. Språkutviklinga er både munnleg og skriftleg – vi snakkar og lyttar, vi les og skriv. Den grunnleggjande utviklinga skjer i barnehagealderen.

Språkutviklinga hos barn er eit viktig tema innanfor både språkfaglege, pedagogiske og politiske dagsordenar. *Temahefte om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen* er eit supplement til rammeplanen og er særleg knytt til del 2, «Innhaldet i barnehagen», og kapittel 3.1, «Kommunikasjon, språk og tekst». Temaheftet knytter seg også til to stortingsmeldingar: St.meld. nr. 23 (2007–2008) *Språk bygger broer* inneheld eit viktig kapittel om språkmiljø og språkstimulering i småbarnsalderen og legg stor vekt på mangfald. St. meld. nr. 41 (2008–2009) *Kvalitet i barnehagen* legg vekt på kvalitet, innhald og kompetanse i ein situasjon med full barnehagedekking. Begge meldingane slår fast at språkstimulering er ei av dei viktigaste oppgåvene for barnehagen. Med *Temahefte om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen* ønskjer vi å motivere og kvalifisere heile barnehagepersonalet til å arbeide med språkutviklinga til barna. Vi ønskjer å vise korleis barnehagen kan spele ei positiv rolle for språkutviklinga til *alle* barna som går der.

Temaheftet har seks kapittel. *Kapittel 1* handlar om dei faktorane som spelar ei rolle for barnehagen som språkmiljø, og om barnehagen som arena for språkleg og kulturelt mangfald.

Kapittel 2 presenterer sider ved språkutviklinga hos barn, både i einspråkleg og tospråkleg perspektiv. Eit personale som har fagleg kunnskap om språkutvikling, vil kjenne seg tryggare og meir kvalifisert, ikkje minst når det gjeld barn som treng særleg oppfølging.



Kapittel 3 handlar om *korleis* barnehagen kan arbeide godt med språk gjennom aktivitetar som er positivt språkstimulerande: god samtale, leik med språket i rim og regler, dikt og song, høgtlesing, forteljing, leik og utforsking av skriftspråket. Felles for alle aktivitetane er at den menneskelege faktoren er avgjerande. Barn er viktige for kvarandre, også språkleg, men vi har valt å leggje mest vekt på at dei vaksne er rollemodellar, og at barnehagekvardagen må organiserast slik at positive aktivitetar kjem alle barn til gode.

Kapittel 4 handlar om samarbeid mellom barnehagen og foreldra eller dei føresette. Familien spelar ei svært viktig rolle for språkutviklinga, og i dag finst det eit stort mangfald av familiar, også når det gjeld språklege samværsformer. Eit nært forhold mellom barnehagen og familien kan ha mykje å seie for barnet si utvikling.

Kapittel 5 handlar om observasjon og kartlegging av barna sitt språk. Observasjon av barn som strevar med språkutviklinga, er særleg viktig når spesialpedagogiske tiltak kan vere aktuelle. Det er også viktig at barnehagepersonalet kjenner seg fagleg trygge i diskusjonar om kartlegging, og med temaheftet ønskjer vi å møte eit behov for kunnskap og informasjon.

Kapittel 6 er ressursdelen av temaheftet. Her viser vi til litteratur, nettressursar, filmar, språkstimuleringsmaterieell og kartleggingsverktøy. I heile heftet er vi opptekne av dei tospråklege barna sin situasjon, og det har også vore viktig for oss at barnehagen i dag har svært mange *små* barn.

Temaheftet er blitt til i eit samarbeid mellom to fagmiljø ved Universitetet i Stavanger, Institutt for førskolelærerutdanning (IFU) og Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning (SLF). Forfattarar er Anne Høigård, IFU (kap. 2, 3.4, 3.5 og 5), Ingeborg Mjør, IFU (kap. 1, 3.1 og 3.3) og Trude Hoel, SLF (kap. 3.1 og 4). Nina Nøttaasen Gabrielsen, Anne Håland, Ragnhild Gilbrant, Jorunn Melberg og Monika Röthle har levert faglege innspel. Anne Høigård har vore hovudredaktør.



1 Språkmiljø og språkleg mangfald i barnehagen



Rammeplanen slår fast at barnehagen skal arbeide aktivt med språkutviklinga til barna. Dette stiller krav til personalet, som må vite kva god språkstimulering er i forhold til det mangfaldet av barn dei møter i barnehagen. Dei yngste barnehagebarna er heilt avhengige av samspel med vaksne som forstår barna sine forsøk på å kommunisere, ikkje minst gjennom kroppsspråk, gestar og mimikk. Barnehagen skal arbeide for at tospråklege barn får ei positiv tospråkleg utvikling, og kjenne ansvar både for førstespråket (morsmålet) og andrespråket (norsk). I førskolealderen utforskar barn skriftspråket, og barnehagen skal gi alle barn inspirerande erfaringar med bokstavar og skriving. Fag- og kulturformidlinga i barnehagen spelar ei viktig rolle for språkutviklinga. Rike erfaringar med forteljing, høgtlesing, song og regler kjem språkutviklinga til gode. Ikkje alle barn får nok slike erfaringar i heimemiljøet. Barnehagen skal gi *alle* barn slike erfaringar.

Barnehagen må sørge for at alle barn får varierte og positive erfaringar med å bruke språket som kommunikasjonsmiddel, som reiskap for tenking og som uttrykk for egne tankar og kjensler. Alle barn må få eit rikt og variert språkmiljø i barnehagen.

Rammeplan for barnehagen, side 29

Barn lærer gjennom leik og kvardagssituasjonar og i vaksenstyrte aktivitetar. For språkutviklinga inneber dette at alle barn skal oppleve kvalitet i det daglege samspelet med vaksne og barn. Alle barn skal oppleve at andre lyttar når dei har noko på hjartet. Barnehagen skal også tilby kvalitet i planlagde høgtlesings- og samtalestunder.

1.1 Språkmiljøet i barnehagen

Dei fysiske rammene for barnehagen er til ein viss grad gitt, men personalet gjer mange eigne val når det gjeld innerom, uteareal og utstyr. Desse vala påverkar leiken, aktiviteten og språkbruken til barna. Dei minste barna treng tumleplass for å kunne utfalde seg motorisk, dei treng også ein god sofakrok med bokhylle og biletbøker. Barn blir inspirerte til rolleleik når dei har eit godt utval av utkleidingstøy, teppe, dokker, kjøkkenutstyr osv. God konstruksjonsleik krev mange og ulike typar klossar, miniatyrmateriell (dyr, hus, menneskefigurar osv.), plastilin og liknande. Barn teiknar og skriv når dei får inspirerande utstyr. Ein skjerma lesestol, der det også er godt å sitje, fører til at barn oppsøker høgtlesing. Bokhylla bør innehalde variasjon og kvalitet – eventyr, biletbøker, fagbøker, songbøker og diktbøker. Men rom, utstyr og materiell er ikkje nok til å sikre at alle barn får oppleve høgtlesing dagleg. Personalet sine prioriteringar er avgjerande.

Samvær, samtalar og deling av rike opplevingar er den viktigaste ressursen i barnehagen når det gjeld språkmiljø og språkstimulering. Personalet må vite at dei sjølve er svært viktige språklege modellar for barna. Vi lærer barn sosiale og språklege omgangsformer. Vi helsar om morgonen, vi gir komplimentar når nokon har ny jakke eller nyklipt hår. Vaksne som sjølve er aktive *forteljarar*, vil oppleve at dei inspirerer barna til å fortelje. Vaksne med sans for humor, latter og sjølvironi skaper eit klima der det er høgt under taket for barna si eiga humorutforskning. Dei vaksne avgjer om måltidet skal handle mest om å sitje fint og ete opp maten eller om måltidet også blir ein sosial arena med forteljing, samtale og diskusjon. Ein tur i nærmiljøet kan innehalde mange interessante samtalar om det ein opplever og ser – blomstrar, dyrespør, vegarbeid, menneske, situasjonar – når dei vaksne aktivt oppmuntrar og tek initiativ til slike samtalar.

Vaksne med eit variert ordforråd opplever at også barn har stor kapasitet for ord. Lukas og Ida har ulike ord for fuglar, truleg på grunn av ulike språklege førebilete:



På småbarnsavgdelinga sit barn og vaksne rundt bordet med brødsnivene sine. Plutselig peiker toårige Lukas ivrig mot fuglebrettet utanfor vindauget: «Se pippippen! Pippipp!» Fleire barn vender blikket mot fuglane. «Er det raudstrupe?» spør Ida, også to år.

1.2 Språkleg mangfald i barnehagen

Ein god barnehage har positive haldningar til språkleg og kulturelt mangfald. Og det norske språksamfunnet rommar mange språkvarianter. Somme har lange tradisjonar her i landet, andre har ei kortare historie. I dag er dei fleste norske barnehagar fleirkulturelle, fordi dei tek omsyn til at barna har ulike førstespråk og ulik kulturell bakgrunn. Dersom barnehagen fungerer godt, vil barn få eit naturleg og positivt forhold til kulturelt mangfald, og dette er ein viktig ressurs både for enkeltmenneske og samfunnet som heilskap.

I norsk talemål har vi dialektar og sosiolektar. Norsk har to skriftformer, bokmål og nynorsk. Samisk språk er likeverdig med norsk. Samane er eit urfolk i Noreg, og samisk har eit særleg vern. Både Grunnlova, samelova, opplæringslova og barnehagelova inneheld særlege reglar om bruk av samisk. Målet er å sikre samisk som eit levande språk. Då må språket brukast på alle samfunnsområde. Også kvensk og teiknspråk er sjølvstendige språk og norske minoritetsspråk, noko som gir desse språkbrukarane særlege rettar, mellom anna til opplæring. Dessutan har dei reisande (romanifolket) og romfolket sine eigne språk, romani og romanes. Mediesamfunnet gjer at vi har nær kontakt med engelsk, og dei fleste forstår godt svensk og dansk. Innvandringa frå andre land og verdsdelar dei siste femti åra har ført til ei radikal endring av Noreg som språksamfunn. Store grupper har no eit anna førstespråk enn norsk. Eit slikt språkleg mangfald er ingen særnorsk situasjon, det er den normale situasjonen verda over.

Barnehagen er i første rekkje ein arena for munnleg språk, og barn erfarer tidleg at barn, personale og foreldre bruker ulike variantar av talespråket. I svært mange familiar bruker dei ulike dialektar. Personar med nynorskbakgrunn bur over heile landet, det same gjeld samar. Barnehagen må ha eit bevisst forhold til den lokale språksituasjonen og det språklege mangfaldet i lokalmiljøet og diskutere eventuelle praktiske konsekvensar. Mange stader i landet er talemålet ein del av ein lokal eller regional identitet og blir brukt aktivt i den pedagogiske praksisen i barnehagen, for eksempel i songar og regler. Ei polsk mor, ein samisk far eller ein familie som bruker teiknspråk, gjer det naturleg at ein investerer interesse i desse språka, og at ein bruker foreldra som ein ressurs.

Synleggjering gir eit språk verdi

Språk som ikkje er majoritetsspråk, kan vere sårbare, fordi dei er mindre i bruk, og fordi brukarane kan oppleve at dei møter negative haldningar. Barnehagen si oppgåve er å vere positiv til alt språkleg mangfald og å arbeide for at barn kan utvikle eit positivt forhold til sitt eige språk. Barn utviklar kulturell toleranse når dei vaksne er modellar for toleranse. Det kan vere spennande å syngje på andre dialektar enn sin eigen, og barn gjer det ofte, ikkje minst når dei syng songane til populære plateartistar. Det er lett å motivere barnehagebarn til å lære seg å telje på samisk eller thai, lære seg ein joik eller ei russisk regle. Når vi bruker eit språk, gir vi det positiv verdi.

Nynorsk er eit mindretalsspråk. Alle barn møter nynorsk i skolen, dei bør også få kjennskap til nynorsk i barnehagen. Det får dei når dei *høyrer* nynorsk, derfor er det viktig med song, høgtlesing og lydbøker på nynorsk. Vaksne høgtlesarar kan kjenne seg usikre dersom dei er lite vane med å lese nynorsk, men erfaring og motivasjon kan endre dette. For mange opnar nynorsk opp for talemålsfarga høgtlesing på ein annan måte enn bokmål.

Kunnskap om språk gjer verda større

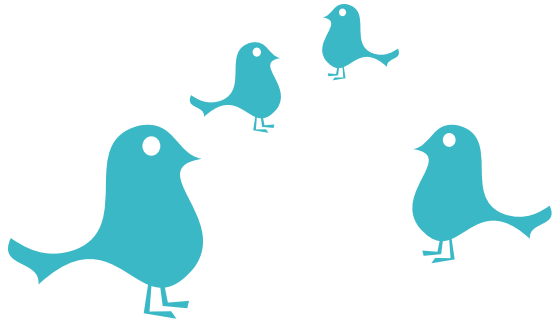
Språkleg variasjon er eit godt utgangspunkt for samtalar om språk. Ein høyrer ofte barn ta initiativ til slike samtalar, for eksempel når dei oppdagar at *jeg, æ* og engelsk *I* tyder det same. Dersom barn lærer ord som *dialekt, bokmål, nynorsk, somali, tospråkleg* osv., har dei reiskapar for å forstå språkleg variasjon. Då treng dei ikkje seie at nokre språk er «annleis» eller «rare», og dei får større språkleg medvit. Kunnskap gjer oss alle tryggare.

I vår barnehage

- Korleis kan vi beskrive det språklege og kulturelle mangfaldet hos oss?
- Korleis snakkar barna våre om «andre språk»?
- Korleis merkar vi at barna er interesserte i språk?
- Kva gjer vi for å utnytte det språklege mangfaldet og barna sine språkinteresser som pedagogisk ressurs?

Les meir om

- språkleg mangfald i Gjervan (red.) 2006



Seks femåringar har samla kongler i kvar sine spann. Barna har bakgrunn frå Kosovo, Tsjetsjenia, Thailand og Noreg. No vil dei telje konglene. Først tel dei på norsk, så tel dei til 5 på engelsk. Så tel alle på albansk, for alle lærte denne talrekka då Kosovo var temaland. Så står den tsjetsjenske talrekka for tur. Alle er med til 5, men guten med bakgrunn frå Tsjetsjenia tel vidare til 10. Dei andre barna er med etter beste evne. Så vil jenta frå Thailand telje på sitt språk. Dei andre synest lydane er vanskelege, men gjer så godt dei kan. Den norske jenta kan bidra med endå ein språkvariant: «Jag kan altså tala svenska: en, två, tre, fyra, fem!» Heile gjengen blir med.





2 Språkutvikling hos barn

Språkutvikling dreiar seg både om at barnet lærer kva det kan *bruke* språket til, og at det lærer sjølve språkssystemet. Når barn tek del i språkleg samspel med andre, lærer dei begge desse sidene ved språket.

2.1 Utvikling av språkbruk

Språkbruk handlar mellom anna om kva vi «gjer» med språket (språkhandlingar): Vi spør, nektar, takkar, helsar, fortel, fabulerer, argumenterer, forklarar, tullar, rimar, lovar osv. Barn tek tidlig språket i bruk – saman med kroppsspråk – for å gi til kjenne at dei vil ha noko. Frå eittårsalderen begynner dei å setje namn på dei tinga som fangar merksemda deira. Dei lærer også tidleg å bruke språket til å protestere (*Nei!*). Utover denne tidlege språkbruken kan det vere stor variasjon i kva barn bruker språket til. Barn lærer å bruke språket på dei måtane dei høyrer rundt seg. Barn som opplever at dei vaksne fortel, undrar seg og bruker rim og humor, blir inspirerte til å bruke språket slik sjølve.

2.2 Fasar i språkutviklinga

I det språklege samspelet oppfattar barn lydane i morsmålet, og dei erfarer gradvis kva ord og ytringar tyder. Etter kvart oppdagar dei at ein del av orda blir bøygde, og dei lærer seg litt etter litt å setje fleire ord saman til setningar og små forteljingar. Dei oppdagar med andre ord systemet eller grammatikken i morsmålet sitt.

Språkutviklinga kan delast i tre fasar. Barn begynner gjerne å seie dei første orda sine i eittårsalderen, derfor startar inndelinga her. Men mykje viktig språklæring har alt skjedd i det første leveåret. Barn går inn i samspel med dei nære omsorgspersonane frå fødselen av. I dette samspelet er turveksling ein viktig del, og den vaksne set ord på det barnet ser eller opplever. Før barna sjølve greier å uttrykkje forståelege ord, kommuniserer dei tydeleg gjennom blick, kroppsspråk og lydar at dei forstår mykje av det som blir sagt.

Fase 1: Det grunnleggjande systemet i språket, ca. 1–3-årsalderen

- *Ordforråd.* Barn lærer ord som er knytte til dei tinga og handlingane dei har erfaring med i dagleglivet. Ordlæringa går seint i starten, men frå 1½–2-årsalderen kjem dei inn i ein intens «ordsamlarperiode» på om lag eitt år.
- *Ordbøying.* Barna tek i bruk hovudreglane for bøying av ord. Unntaka står gjerne att. Derfor er det normalt at dei seier *syngte* og *gidde*, *håndane* og *brorer*, *gamlare* og *storare*.
- *Setningar og tekst.* Barna set ord saman til korte setningar. Dei kan vanlegvis ikkje setje fleire setningar saman til ei lita forteljing enno.
- *Uttale.* Barna får på plass dei fleste lydane. Dei lydane norske barn strevar mest med, er rulle-r, s-lyden, sj-lyden og den tjukke l-lyden (som i ordet *sol* i austnorsk). Mange barn strevar også med å uttale *k* og *g*. Desse lydane blir uttalte langt bak i munnen (mot den mjuke delen av ganen), og det kan ta tid før barna beherskar denne delen av taleorgana. Det er normalt at barn erstattar desse lydane med *t* og *d*. Dei seier *topp* for *kopp* og *dut* for *gut*. Det er også normalt at barna utelèt den eine konsonanten i konsonantgrupper: *stol* blir *tol* (eller *dol*), *sko* blir *ko* (eller *go*).

I løpet av treårsalderen har barna tileigna seg hovudtrekka i førstespråket (morsmålet) sitt.

Fase 2: Forbetring, stabilisering og ordforråd, ca. 4–6-årsalderen

- *Ordforråd.* Ordforrådet veks kraftig hos alle barn i denne perioden, men variasjonen er stor, avhengig av det språkmiljøet barna er i.
- *Ordbøying.* Bøyingmønstra kjem på plass: *song*, *gav*, *hendene*, *bror*, *eldre*, *større*.
- *Setningar og tekst.* Barna meistrar lengre setningar, først og fremst fordi dei no i aukande grad kan nytte småord som *og*, *så*, *men*, *for*, *når*, *viss*, *at*, *som* o.l. Ein del barn begynner også å kunne binde fleire setningar saman, slik at det blir ei lita forteljing. Men også her kan det vere store skilnader.
- *Uttale.* Lydane og konsonantgruppene kjem på plass, kanskje med unntak av *s*.

Ord og omgrep

Orda våre er symbol. Det vil seie at dei viser til noko i omverda.

Ordet *appelsin* kan vise til ein bestemt appelsin og til appelsinar generelt.

Sjølve ordet har både ei uttrykksside og ei innhaldsside. Med uttrykkssida meiner vi korleis ordet blir uttrykt i talen, altså det vi høyrer. (I skriftspråk er uttrykkssida slik vi ser ordet er skrive.) Med innhaldssida meiner vi kva ordet tyder. Er vi usikre på kva eit ord tyder, kan vi slå opp i ei ordbok. Der kan vi for eksempel finne at *appelsin* tyder «frukt av appelsintreet».

Eit *omgrep*, derimot, er det kvar enkelt av oss forstår med ordet – altså dei indre førestellingane vi får når vi høyrer eller les ordet. Det er ikkje alltid at omgrepa våre fell heilt saman med ordtydinga slik ho er definert i ordboka. For eksempel vil somme barn ha både grapefrukt og mandarin med i omgrepet appelsin. Andre barn kan ha lært seg å skilje appelsin frå desse andre fruktene. Ein viktig del av språkutviklinga handlar om at vi stadig utviklar og nyanserer omgrepa våre. Vi sorterer og klassifiserer dei i overomgrep og underomgrep – for eksempel mat, frukt, sitrusfrukt, appelsin.

Eit viktig trekk ved omgrepa våre er at dei også omfattar assosiasjonar og kjensler som skriv seg frå situasjonar der vi har opplevd det orda viser til. For mange vil omgrepet appelsin vekkje positive kjensler og assosiasjonar fordi dei likar lukta og smaken, og fordi dei har ete appelsinar i trivelege samanhengar. Appelsin luktar jul og skitur! Andre assosierer appelsin først og fremst med vanskeleg skrelling, søl og klissete hender. Dermed blir kjenslene som omgrepet appelsin vekkjer, ikkje berre positive.

Assosiasjonane og kjenslene gjer at omgrepa våre blir djupare enn dersom vi berre har fått forklart ordbokstydinga. Mange vaksne vil nok seie at dei har ei mykje betre omgrepsforståing av *appelsin* enn av for eksempel *granateple*. Omgrep som ikkje er vovne inn i eit nettverk av erfaringar blir grunne, og vi gløymmer dei mykje lettare.

Fase 3: Tekstutviklingsfasen, frå ca. 6-årsalderen og utover

Rundt seksårsalderen kan vi vente at ein del barn greier å fortelje ei historie i samanheng utan at tilhøyraren treng spørje for å forstå kva barnet meiner, eller for at barnet skal kome vidare i forteljinga. I perioden fram mot niårsalderen får barn grep om forteljinga, og om dei grammatiske reglane som gjeld for korleis vi bind setningar saman.



2.3 Tospråkleg utvikling

Mange barn i Noreg veks opp i heimar der dei ikkje snakkar norsk til dagleg. For å fungere i det norske samfunnet må dei bli tospråklege.

Førstespråk og andrespråk, tospråkleg og einspråkleg

Førstespråket er det språket barnet møter frå fødselen av (morsmålet). Dersom mor og far snakkar kvart sitt språk heime, får barnet to førstespråk. *Andrespråket* er storsamfunnet sitt språk, altså norsk i Noreg. Vi kallar det andrespråk også om det faktisk blir det tredje språket barnet lærer.

Tospråklege barn er dei som skal lære norsk som andrespråk, same kor langt dei er komne i norsklæringa, og *einspråklege barn* er dei som nyttar eitt språk både heime og elles i samfunnet.

Dersom barn må kommunisere på to språk før treårsalderen, seier vi at dei er *samtidig* (simultant) tospråklege. Då lærer dei det grunnleggjande systemet (fase 1) i begge språka samtidig. Dette er det vanlege for barn som veks opp med to språk i heimen (tospråkleg familie), men også for barn som begynner tidleg i barnehagen og møter andrespråket der.

Dersom barna først møter andrespråket i treårsalderen eller seinare, seier vi at dei er *stegvis* (suksessivt) tospråklege. Barnet vil då utvikle det grunnleggjande systemet (fase 1) i andrespråket, mens det er i fase 2 eller 3 i utviklinga av førstespråket.

Språka støttar kvarandre

Tospråkleg utvikling er ei heilskapleg språkutvikling der *begge* språka blir utvikla, og der dei støttar kvarandre. For stegvis tospråklege barn vil det sterkaste språket (førstespråket) lenge støtte utviklinga av det svakaste språket (andrespråket). Det er mykje barna berre treng lære på eitt av språka, så kan dei overføre det til det andre språket seinare. Det gjeld mellom anna kva vi bruker språket til. Tospråklege barn kan «gjere» mykje meir på førstespråket enn dei kan på norsk. Men når dei kan foreslå, fortelje, forklare, tulle osv. på førstespråket, er det enklare å overføre det til norsk seinare.

Morsmålet er viktig for opplevinga av eigen identitet og meistring på mange område. Eit godt utvikla morsmål er ein grunnleggjande føresetnad for den vidare språklege utviklinga, også når det gjeld skriftspråk og leseforståing.

Rammeplan for barnehagen, side 29

Gjennom samtale på førstespråket byggjer barna også opp ei stor mengd omgrep. Når dei har klare indre førestellingar om gjenstandar og abstrakte forhold, handlingar og hendingar, er det seinare relativt lett å lære seg orda for dette også på norsk.

Det er viktig at dei tospråklege barna får vere aktivt med i fortelje- og lesestunder på førstespråket. Det skjer mykje språklæring i slike situasjonar, og det å lære korleis ei forteljing er bygd opp, tek fleire år. Barna kan ikkje vente med å lytte til forteljing og høgtlesing til dei kan gjere det på norsk. Då misser dei verdifulle år av språkutviklinga for begge språka sine.

Det er på denne bakgrunnen vi seier at dersom tospråklege barn skal bli gode i *norsk*, må vi styrkje *førstespråket*. Det er ikkje nok berre å arbeide med norsk. Barnehagen må derfor stimulere til at barna får bruke førstespråket. Både tospråklege assistentar, foreldre og leikekameratar med same førstespråk – og gjerne ein «lesevenn» frå nærmaste barneskole – er viktige for utviklinga av førstespråket, og dermed også for utviklinga av andrespråket.

Kvar torsdag i september og oktober går fjerdeklassingane Jospin og Imran frå SFO til barnehagen. Dei er lesevenner for kvart sitt barn med same førstespråk som dei sjølve. Når dei kjem fram, leiker dei litt med barna, før dei set seg tett saman og les boka. Både elevane og barnehagebarna gler seg til desse torsdagane. Til våren vil dei kome att og lese nye bøker.

Korleis lærer barn andrespråket sitt?

Barn lærer andrespråket på same måten som dei lærer førstespråket. Når dei er aktive i språkleg samspel, tek dei til seg nye ord og oppdagar litt etter litt det språklege systemet for ordbøying og setningsbygning. Også her gjeld det at den vaksne tek imot *innhaldet* i det barnet seier, *utvidar* barnet sine ytringar, men *ikkje rettar på* språket til barnet (sjå kap. 3.1).

Alle som lærer eit andrespråk, vil også ha nytte av tilrettelagde språklæringssituasjonar. Barnehagebarn treng tilrettelegging først og fremst for å få eit større ordforråd på norsk. Etter kvart er det utvikla fleire modellar og materiell som er meint for strukturerte norsklæringssituasjonar i barnehagen. Det finst snakkepakkar og språkposar, bilete og spel. Tenkjer vi på å kjøpe inn materiell, må vi alltid vurdere om det kan brukast på ein slik måte at det kan inspirere til undring og samtale og styrkje barna si omgrepsforståing. For eksempel finst det mange slags biletkort der poenget

er at barnet skal seie dei norske orda for det dei ser på bileta. Biletkort kan vere fine for at barna skal kjenne att og snakke om ting dei allereie har erfaring med. Men bilete gir generelt for lite erfaring med ukjende ting til at ein kan danne nye omgrep. I beste fall blir omgrepa svært grunne.

Personalet må (...) oppmuntre barn med to- eller fleispråkleg bakgrunn til å vere språkleg aktive og samtidig hjelpe dei til å få *erfaringar* som byggjer opp omgrepsforståinga og ordforrådet på norsk. Rammeplan for barnehagen, side 35 (vår utheving)

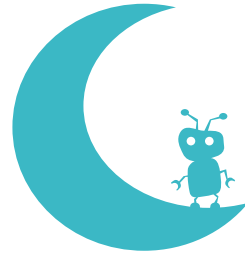
Dei gode, tilrettelagde språklæringsituasjonane handlar om at barna får gjere *erfaringar*, som dei så får ord for i tallause samtalar. Di fleire direkte sanseerfaringar barna gjer, di betre blir omgrepslæringa. Bilete som barn og vaksne tek sjølve, kan derfor fungere godt. Bileta hjelper barna med å hugse kva dei har vore med på, og dei kan vere utgangspunkt for mange samtalar der barna får inn dei norske orda i meningsfulle samanhengar. Også litteraturarbeid er viktig å leggje til rette spesielt for dei tospråklege barna. Her har faste barnegrupper med bruk av *konkrete gjenstandar* (bokkoffertar) vist seg å vere ein god arbeidsmåte (Sandvik og Spurkland 2009), sjå også side 39. Også einspråklege barn har stort utbytte av slike arbeidsmåtar.

Gjennom prosjektet *Lesefrø* har fleire bibliotek etablert filialar i barnehagar med mange tospråklege barn. Målet er at denne gruppa skal få god tilgang til bøker, faste leseaktivitetar og gode leseopplevingar, som mellom anna gir barna betre ordforråd. Sjå <http://lesesenteret.uis.no/category.php?categoryID=5121>.

Når har barna lært andrespråket?

Når barn med eit anna førstespråk enn norsk begynner i barnehagen, får dei ofte ein periode der dei er svært tause. Dei lyttar seg inn i det nye språket. Men barn lærer ikkje språk berre ved å lytte, dei må også inngå i eit samspel der dei får sjansen til å *forstå* noko av det som blir sagt, og svare gjennom blick og kroppsspråk. Gleda er ofte stor når barna endeleg begynner å seie noko på norsk.

Ein reknar med at det tek om lag to år å utvikle andrespråket så godt at ein kan snakke flytande om konkrete kvardagsting med støtte i «her og no»-situasjonen. Men det tek fem til sju år for å utvikle andrespråket så godt at det blir ein reiskap for tenking, problemløysing og læring (Hyltenstam 1996).



2.4 Utvikling av skriftspråk

Skriftspråkutviklinga til eit barn tek til i tidleg barnehagealder. Ho startar når barna får dei første førestellingane om kva det vil seie å lese og skrive. Når barna er med i lese- og skriveaktivitetar, og når dei utforskar skrift i samspel med andre, tileignar dei seg gradvis skriftspråket. Lese- og skriveutviklinga er ein samanhengande prosess. Barna når ikkje like langt i barnehagealderen, og prosessen blir ført vidare i skolen.

Skriftspråket – både ein kode og eit innhald

Når vi skriv, kodar vi det vi vil seie inn i skrifteikn (bokstavar, skrivne ord). Når vi les, avkodar vi skrifteikna slik at vi finn mening i det som er skrive. Den som skal lære å skrive og lese, må derfor meistre både innhaldet og sjølve kodinga. Den viktigaste oppgåva for barnehagen er å arbeide med innhaldet. Det gjer vi ved å utvikle ordforrådet til barna og gi dei gode omgrep og mange og varierte erfaringar med forteljing og høgtlesing, slik at dei blir i stand til å følgje ei historie frå byrjing til slutt. Når vi les høgt for barna, bør vi òg stadig ta dei med i samtalar der dei får bruke opplysningane i teksten til å danne seg relevante forventningar om kva som kjem til å skje vidare, sjå også kap. 3.3.

For å lære seg å *avkode* ein skriftleg tekst treng barna språkleg medvit.

Språkleg medvit

Barn har *språkleg medvit* når dei har oppdaga at språket er eit fenomen dei kan snakke om. Det handlar om å kunne skifte perspektiv frå innhaldssida i eit ord (kva ordet tyder) til uttrykkssida i ordet (korleis det lyder). I barnehagealderen er den viktigaste forma for språkleg medvit å vite kva eit ord er, og at orda består av lydar. Språkleg medvit blir sett på som eit vilkår for at barn skal kunne løyse skriftspråkkoden. Utan språkleg medvit kan barn ikkje forstå spørsmål som «Kva for ein lyd begynner *so/på?*» Dei vil tenkje på sola på himmelen, som er rund, gul og varm, men utan lyd. Seksårsalderen blir rekna som den beste alderen for å utvikle eit sterkt språkleg medvit, men grunnlaget blir lagt lenge før gjennom rim, dikt og språkleik (sjå kap. 3.2).

Barn utviklar også språkleg medvit gjennom erfaringar med skriftspråket. «Kva står det der?» spør dei gjerne og peiker på skrivne ord. Samtalar om skriven tekst gjer det lettare for ein del barn å «sjå» språket og snakke om det.

Den tidlege skrivinga

Barn ser skrift overalt: på klede, på esker med leiker og i leiketøysreklame, på godteripapir, på frukostbordet, på mobiltelefonar og skjermar, på oppslag, plakatar og skilt – i tillegg til skrift i bøker, aviser og blad. Etter kvart blir dei klar over at skrifta «seier» noko, og på same måten som med utviklinga av det munnlege språket begynner barnet ubevisst å søkje etter system og reglar i skriftspråket. Ut frå dei skriveaktivitetane barna sjølv set i gang, kan vi snakke om ulike fasar i utviklinga:

- 1 *Kjennskap til at skrift er noko anna enn teikning.* Barna viser med blyant og papir at dei veit at skrift er oppstykkja i mindre einingar (bokstavar og ord). Dei etterliknar trekk i den skrifta dei ser rundt seg, for eksempel at skrifta følgjer linjer. Etter kvart kan dei fylle heile ark med skriftetterlikning (ofte kalla leikeskrift). Mange kan også «lese» slike tekstar i fantasien.
- 2 *Utforsking av bokstavar.* Barna skriv bokstavar eller bokstavliknande former. Eit typisk eksempel er ein E med altfor mange tverrstrekar. Dei startar som regel med å prøve å skrive bokstavane i sitt eige namn. «Min» bokstav er viktig i identitetsutviklinga.



- 3 *Heilordsskriving*. Barna skriv enkelte ord dei har lært seg utanåt. Ofte teiknar dei sjølvportrett og skriv sitt eige namn på arket. På teikningar dei vil gi til nokon dei set pris på, skriv dei «til – frå»-tekst: *TIL MAMMA FRÅ JACOB*. Gjennom teikning og tekst uttrykkjer dei både identitet og ein relasjon til andre, og dei tek dei første stega over i skriftleg kommunikasjon. Men dei har enno ikkje løyst skriftspråkkoden!
- 4 «*Lyd for lyd*»-skrivning (fonologisk skrivning). Barna har oppdaga samanhengen mellom lyd og bokstav og har begynt å analysere ord i lydar. No skriv dei bokstavar for dei lydane dei greier å finne i orda. Konsonantane er lettast å skilje ut i talen, derfor manglar det ofte vokalar i dei tidlegaste skrivne tekstane til barn, for eksempel *VL* for vil, *HD* for hadde og *HLSN* for «hilsen». Til å begynne med må den som skal lese slike tekstar, gjerne ha vore til stades i situasjonen for å forstå kva barnet har skrive.

Den siste fasen i denne utviklinga, *ortografisk skrivning*, når barna ein gong i skolealderen. Det inneber at dei har lært rettskrivingsreglar og skriv tilnærma korrekt.

Den tidlege lesinga

I arbeidet med å lære å avkode skriven tekst går barna igjennom tilsvarande fasar som i skrivning.

- 1 *Lesing av logoar*. Barna kan peike på enkelte logoar og seie: «Der står det lego.» eller «Der står det coca cola.» Dei tolkar ein heilskapleg design. Dei les ikkje ved hjelp av bokstavane, men det er likevel eit viktig steg på vegen mot lesing.
- 2 *Heilordslesing*. Barna kjenner att enkeltord, for eksempel sitt eige namn og namna på viktige personar, *til*, *frå* og enkelte andre ord. I denne fasen har dei enno ikkje løyst skriftspråkkoden.
- 3 «*Lyd for lyd*»-lesing (fonologisk lesing). Barna har no oppdaga samanhengen mellom lyd og bokstav, og dei har begynt å kunne trekke lydane saman til ord. Skriftspråkkoden er løyst!

Den siste fasen i denne utviklinga, *ortografisk lesing*, når barna sjeldan i barnehagealderen. Ortografisk lesing inneber at avkodinga går automatisk.

Skriftleg kommunikasjon skjer ikkje berre med bokstavar

Barna si utforsking av skriftleg kommunikasjon handlar ikkje berre om tekstar skrivne med bokstavar. Barna oppdagar, fortolkar og tek i bruk også andre typar teikn, for eksempel smilefjes og hjarte. Den tidlege skrivinga er ofte kopla til teikningar, som også har mange meiningsberande teikn, for eksempel fargen rosa og lange augevipper som teikn på feminitet.



Hallvard, snart 5 år

Ragnhild på fire år har fått bursdagsinvitasjon frå Hallvard. Hallvard har, med litt hjelp, sjølv skrive namnet Ragnhild på kortet. Der prikken over i-en skulle vere, hadde han i staden teikna eit lite hjarte. «Eg trur han er litt forelska i meg!», sa Ragnhild då ho såg kortet.

I vår barnehage

- Er vi bevisste på korleis vi bruker språket (kva for språkhandlingar vi utfører) saman med barna i løpet av ein vanleg dag?
- Korleis arbeider vi for at *alle* barn – både einspråklege og tospråklege – får god omgrepsforståing?
- Kva gjer vi i samband med utviklinga av førstespråket til dei tospråklege barna i vår barnehage?
- I kva grad *ser* og støttar vi den tidlege skriftspråkutviklinga til barna?

Les meir om

- språkutvikling i Espenakk o.fl 2007
- utvikling av språkbruk i Valvatne og Sandvik 2007 (kap. 4) og i Høigård 2006 (kap. 2)
- korleis barn lærer språksystemet i Høigård 2006 (kap. 3)
- tospråkleg utvikling og norsk som andrespråk i Valvatne og Sandvik 2007 (kap. 7), i Sandvik og Spurkland 2009 (del I) og i Kibsgaard og Husby 2009. Sjå filmen *Med språket som døråpner – om språkstimulering av minoritetsspråklige barn*.
- tidleg skriving hos barn i Høigård 2006 (kap. 8 og 9) og Lorentzen 2001
- språkutvikling og språkstimulering av tale og skrift i Hagtvet 2002







3 Språkstimulering i barnehagen

Barn utviklar språk i samspel med andre menneske. Dei må også kjenne personleg interesse for, og personleg utbytte av, å gå inn i ulike kommunikasjonssituasjonar. Fem aktivitetar er særleg fruktbare for språkutvikling hos barn:

- god samtale
- rim, regler, dikt og song
- forteljing og høgtlesing
- leik
- utforsking av skriftspråket

3.1 Ein barnehage med gode samtalar

Når vi stiller spørsmål, inviterer vi barna inn i samtalen, og dermed inn i språket. «Har du så tung bleie, du? Vil du ha ny bleie no?» seier den vaksne til spedbarnet som ligg på stellebordet. Den vaksne ventar ikkje å få svar på desse spørsmåla, men dei er turvekslingssignal som fortel barnet at no er det din tur til å gi meg eit signal!

Vaksne må ta imot *innhaldet* i det barnet vil formidle, det er den beste måten å stimulere språkutviklinga på. Di yngre barnet er, di viktigare er det at vi set ord på det som fangar interessa og svarer slik at vi stadfestar innhaldet før vi fører samtalen vidare. Når eitt- eller toåringen ser ut gjennom glaset i barnehagen og seier: «Mamma bin!», kan den vaksne vise at ho har teke imot innhaldet ved å svare: «Ja, der er bilen til mamma.» Deretter kan ho halde fram: «No kjem mamma for å hente deg.» Når fireåringen fortel: «Eg speis fire pølser i går!», er meininga heilt klart at den vaksne skal bli imponert. Det gode svaret frå den vaksne er då å vise med kroppsspråk og stemme at ho er imponert: «Spiste du FIRE pølser?» før ho gir ein kommentar: «Det var mykje!»

Kva skjer når vi rettar på språket til eit barn?

I eksempla ovanfor *utvidar* den vaksne det barna seier. Å utvide vil seie at vi tek opp att barnet si ytring med ei endring, slik at ytringa får rett språkleg form (det vil seie ei form som er i samsvar med talemålet til den vaksne). Dermed sikrar vi oss at barna stadig møter språket i den forma dei strekkjer seg etter. Utviding er ikkje det same som å *rette* på barnet sitt språk. Når vi rettar på språket, fokuserer vi på den avvikande forma: «Det heiter ikkje speis, det heiter spiste.» Små barn forstår som regel berre *at* dei har sagt noko feil, ikkje *kva* som var feil, når dei får slike korrigeringar. Blir dei mykje retta på, lærer dei ikkje meir språk, men kanskje heller at det ikkje er kjekt å vere med i samtalar.

Kvardagssamtalen

Gode samtalar går føre seg kvar som helst, når som helst og kan vere om kva som helst, og det er kvardagssamtalen, for eksempel rundt måltidet, i tilknytning til leikeaktivitetar og ved påkleding, som er den vanlegaste og viktigaste samtalen. Det er viktig at barnehagepersonalet prioriterer samtalar med barna og ikkje med kvarandre.

Etter kvart tileignar barn seg ein samtalekompetanse: Dei kan ta imot og gi turvekslingssignal, dei kan følgje opp eigne og andre sine innspel, og dei kan halde fast på og vidareføre eit tema. Dette har dei lært gjennom å ha vore deltakarar i ei uendeleg rekkje samtalar.

Når vaksne samtalar med fleire barn, er det viktig at alle barna får vere aktive. Det kan vi få til for eksempel ved å spørje: «Forstod de kva Tiril meinte?», «Det var spennande Asif, kan du seie det ein gong til, slik at alle kan høyre?» Gjennom heile samtalen er det viktig å inkludere kvarandre, slik at samtalen ikkje berre involverer den vaksne og eitt barn om gongen.

«Her og no»- og «der og då»-samtalar

Dei yngste barna er avhengige av den konkrete situasjonen dei er i, og samtalar om det som er rundt dei «her og no». Gradvis utviklar dei ei meistring av det situasjonsuavhengige språket, «der og då»-språket. Dei kan då fortelje om opplevingar dei har hatt, om saker dei gler seg til å oppleve, og om ting og personar som ikkje er konkret til stades akkurat her og akkurat no.

Samtalar med utgangspunkt i barn sine erfaringar og interesser

Ikkje alle samtalar mellom barn og vaksne er like gode. Ein mindre god samtale kan for eksempel vere prega av at den vaksne aller helst vil snakke sjølv, eller at den vaksne ikkje høyrer etter kva barnet seier. Då kan barnet misse interessa for å vere med. I dei gode samtalaner opplever barn at dei når fram med det dei har på hjartet. Det gir dei lyst til å snakke og strekke seg lenger språkleg. Dette er ikkje minst viktig med tanke på tospråklege barn og barn som av ulike grunnar kan ha problem med å gjere seg

forstått. Vi må vise interesse for barna sin intensjon i kommunikasjonen: Kva er det du vil fortelje meg?

Det er eit godt utgangspunkt å samtale om noko barnet har opplevd. «Hugsar du då vi var i butikken? Kan du fortelje dei andre om det rare vi opplevde då?» «Kva gjorde du på bursdagen din?» kan vi spørje, og så er samtalen i gang. Då gir vi barnet ein sjanse til å fortelje, til å velje sjølv kva det vil fortelje om, og til å halde på ordet over litt tid. For små barn og for barn som held på å lære norsk, er det viktig at vi stiller spørsmål som vi veit at dei kan svare på. Då kan for eksempel «Boka mi» vere ein port til barnet sine erfaringar. I slike bøker er det bilete av barnet sin familie og heim. Boka kan òg innehalde teikningar og andre ting barnet har laga, bilete frå turar barnet har vore på, yndlingsleiker og kanskje nokre vanlege ord frå barnet sitt førstespråk.

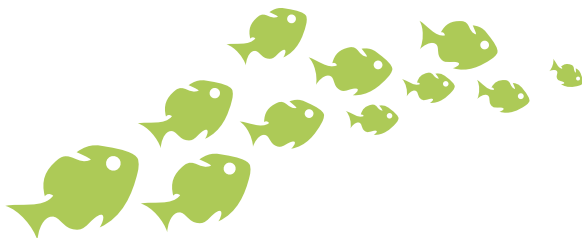
Spørsmål som motiverer

Samtalar inneheld mange og ulike typar spørsmål, og nokre spørsmål utviklar betre samtalar enn andre. *Opne spørsmål* har ikkje svar som er bestemte på førehand, og alle får dermed ein sjanse til å kome med sine synspunkt. «Kva synest de at vi skal gjere no?» I mange samtalar med barn vil vi som spør, kjenne «det vaksne» svaret, men vi spør likevel. For vi er interesserte i å høyre kva barna har å seie, og vi vil gjerne snakke med dei. Opne spørsmål inviterer til vidare samtale, mens *lukka spørsmål* gir svar som *Ja*, *Nei* eller *Veit ikkje*. Lukka spørsmål kan i somme tilfelle setje punktum for vidare samtale. Mange samtalar opnar likevel med lukka spørsmål som etablerer eit band mellom barna og samtaleemnet, for poenget er å stille spørsmål som gir dei lyst til å samtale og fortelje. «Er det nokon her som har dyr heime?» Ungane sine svar på slike spørsmål tek utgangspunkt i engasjement og erfaringar, og derfor skaper dei interesse for emnet.

I språkstimuleringsperspektiv er samtalar om språk særleg viktige, jf. også sidene 32 og 34). I eksempelet nedanfor viser den vaksne begeistring for barnet si språklege oppdaging og nyttar høvet til å invitere til vidare refleksjonar om språk:

Tilde (5 år): Eg kalla akvarium for fiskebur då eg var lita!

Vaksen: Korleis kom du på eit så stilig ord som fiskebur?



Førebudde samtalar

I ein førebudd samtale har den vaksne på førehand planlagt spørsmål som kan lokke fram barna sine observasjonar og tankar. I desse samtalanane er det eit poeng at barna skal interessere seg for og halde på eit tema over tid, og dei vaksne har ei ordstyrande rolle, slik at assosiasjonane ikkje blir for lause. Det er ikkje eit mål at den vaksne skal presse igjennom sin plan for samtalen. Vi skal heile tida lytte, improvisere og vere klare til å vidareføre barna sine eigne innspel, for eksempel med nye spørsmål som utviklar samtalen. Dei førebudde spørsmåla kan vi bruke dersom samtalen går i stå, eller når vi vil ta eit styrande grep for å føre samtalen eit steg vidare.

For å få til eit godt samspel kan det vere lurt å dele barna i mindre grupper. Ein må dessutan setje av tid. Eksempel på førebudde samtalar er samtalar om språk ved hjelp av drama (side 34), litterære samtalar (side 41) og filosofiske samtalar.

Filosofiske samtalar tek for seg filosofiske tema, men er samtidig ein metode for å undersøkje omgrep, argument og samanhengar. I den filosofiske samtalen er det den vaksne som styrer samtalen ved å stille spørsmål som utfordrar barna og får dei til å tenkje og å grunngi svara sine. Eit filosofisk spørsmål er eit grunnleggjande spørsmål som kan ha mange ulike svar. Aktuelle tema for filosofiske samtalar med barn kan vere: Kva er vennskap? Kva er lykke? Kor mykje treng vi å eige? Kva slags forskjellar er det mellom jenter og gutar? Kva skjer når nokon døyr? Her er det ikkje svara som er det avgjerande, men sjølve drøftinga og refleksjonen som barna kjem fram til i dialog med kvarandre og med den vaksne.

Gjennom arbeidet med etikk, religion og filosofi skal barnehagen bidra til at barna erfarer at grunnleggjande spørsmål er vesentlege, ved at dei får høve og ro til undring og tenking, samtalar og forteljingar.

Rammeplan for barnehagen, side 39

Både litteratur og filosofi gir barna opplevingar og «råstoff» til å utvikle evna til undring, fabulering og refleksjon. Barna kjem med eigne meiningar, dei ventar på tur, dei lyttar, og dei spelar vidare på andre sine idear. Eit personale som er motivert, utviklar god kompetanse og treng etter kvart ikkje å førebu seg så mykje. Desse vakseninitierte samtalanane kan då også oppstå spontant.

I vår barnehage

- Kvar og når finn vi dei gode samtalarne i vår barnehage?
- Korleis kan vi motivere også dei «stille» barna til å ta del i samtalar?
- Korleis legg vi til rette for førebudde samtalar i barnehagen?
- I kva grad pregar samtalar vaksne imellom vår barnehage?

Les meir om

- utvikling av dialogdugleik i Høigård 2006 (kap. 2.3)
- samtalen som arbeidsform i Hoel og Helgevold 2007
- høgtlesing og dialog i Hoel 2008
- filosofiske samtalar i Olsholt o.fl. 2008

3.2 Ein barnehage med rim og regler, dikt og song

Store klokker seier

tikk – takk

tikk – takk

Vekkjær-klokker seier

tikk tikk, takk takk

tikk tikk, takk takk

Men små armbandsur

dei kviskrar

tikke takke,

tikke takke,

tikke takke, tikk

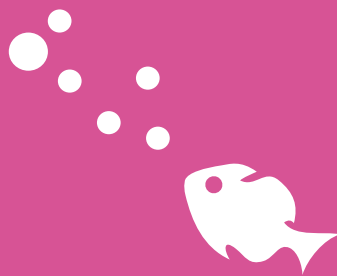
Gjennom språket kan vi formidle fakta, erfaringar og interesser – og anna som er knytt til språket si *innhaldsside*. Men verbalspråket er også lydar og lydkombinasjonar som skaper klangar og rytme – språket har ei *uttrykksside*. Regla om klokkene er ikkje fascinerande først og fremst fordi ho lærer oss noko om tid. Ho fascinerer på grunn av rytmen og lydane. Dei store klokkene får noko saktmodig og tungt over seg, og vi les gjerne sakte om desse klokkene. Og så aukar vi tempoet i takt med rytmen i tikkinga hos dei mindre klokkene. Den som lyttar til diktet, kan få ei oppleving av å vere midt i lyden av tikkande klokker!

Mm

Mat.

Munnen min er full.
Mmm – med makronar
og mandarinar
og mandelpudding og makaroni
og marmelade og mjølk og mysost
og mor sin middag
og mykje meir.

(Einar Økland)



Galopp

Kom så: Stig opp! Av stad! No skal vi rida!
Først skritt vi. Først skritt vi. Først skritt vi.
Trava, trava, trava, trava, trava.
Og galopp! Og galopp! Og galopp! Og galopp!
Prrro!

(Lotta Olsson Andeberg)

Bake, kake søte

Bake, kake, søte
dyppe den i fløte.
Først i fløte, så i vann
Så kommer det en gammel mann,
som skal kaka prikke,
med ei lita gullstikke.
Husk opp i ovnen! (løft barnet opp i lufta)
Dump ned i aska!
(vipp barnet bakover, mest i golvet)

(tradisjonell regle/song)

Lille Persille

Lille Persille i hagen står
lysegrønn kjole og krusete hår.
Hvorfor så stille,
lille Persille?
Kanskje du ville
på ball i år?

(Inger Hagerup)

Snopestev

Rasmus han hadde litt pengar på lur
da ruddi rutti snopsa rupsa drops
Han tenkte på alle slags snop etter tur
di ruddi rutti rups lokkarisen

Så spurte han faren, men ikkje si mor
da ruddi rutti snopsa rupsa drops
Så beinaste vegen til kiosken han for
di ruddi rutti rups lokkarisen

(Mary Bente Bringslid)

Oppløvinga blir skapt gjennom mange repetisjonar av orda *tikk* og *takk*. Tikk, takk, tikke og takke er såkalla *lydmålande* ord (onomatopoetikon) – som er viktige i barneleiken (motorlyd til billeik), teikneseriar (*Pang! Kræs!*) og i song og poesi («... da hørte jeg fra lien, en gjøk som gol ko-ko»).

Språk som sanseroppleving og musisk fenomen

Rim, rytme, rørsle, klang og lydmålande ord kan gi oss sanseintrykk og estetiske opplevingar. Språket kan opplevast som rart, interessant, vakkert eller stygt. *Språklege bilete* kan skape slike opplevingar, når ikkje-menneskelege fenomen blir tillagde menneskelege eigenskapar (Lille Persille som ville på ball). Språklege bilete kan gi inspirerande perspektiv på kjende fenomen – i eit barnedikt (Eldjárn 2003) blir for eksempel skyene sedde som «englebleier», «himmelskuter» og «blonder» (metaforar).

Barn leiker sjølve med ord, og språkleiken har eigenverdi, som all leik har. For dei minste barna er språkleiken også fysisk, for eksempel i «ride ranke»- og «klappe søte»-leikar. Slike leikar gir barn verdifulle erfaringar med rim og rytme, knytte til det å utfalde seg kroppsleg. Barn kan gi uttrykk for velvære når dei rimar. Dei kan oppleve det som meir lystbetont å seie *takk, takk* i staden for berre *takk*, og *plingeling* kan opplevast som stiligare enn berre *pling*. I periodar kan barn vere opptekne av humoristiske rim-vriar på namn.

Bruk av rim, regler og songar er positivt for språkutviklinga for alle barn, også fordi ein gjerne bruker dei same tekstane om att og om att. På småbarnsavdelingar kan barn vere med og syngje lange, forteljande songar før dei kan lage fullstendige setningar eller fortelje noko sjølve. Regler og song kan seiast å vere ein «snarveg» inn i språket. Det gjeld også for dei tospråklege barna. Dei kan vere med i song, og dei kan vere med og seie fram regler, utan at dei nødvendigvis forstår alle orda. Mange regler er dessutan bygde opp over «tulleord», og då er det ikkje viktig kva orda tyder. Rim og regler jamstiller barn i glede over ord, rytme og rørsle – alle kan vere med.

På småbarnsavdelinga i ein mottaksbarnehage syng dei mykje med barna. Personalet bruker også spontansong om det dei gjer. Eva song mellom anna «vaske hender, vaske hender» mens ho hjalp barna med handvasken. Hamza hadde enno ikkje sagt noko på norsk. Men ein dag hørde personalet at han song om att og om att for seg sjølv: «vaske hender, vaske hender».

Språkleg medvit: Snakk om lydar, ord og språk!

Den estetiske sida ved språket er grunnleggjande. Språket kan sansast og nytast, og det er materiale for leik. Slik leikande utforsking av språket har også ein viktig funksjon for utviklinga av eit metaperspektiv på språk, også kalla *språkleg medvit* (side 20). Denne utviklinga handlar om at barn blir bevisste på at språk ikkje berre handlar om innhald (*kva* vi seier, høyrer, les), men også om *korleis* språket er bygd opp av lydar, ord og setningar. På eit tidspunkt startar barn å kommentere eigen og andre sin språkbruk. Kanskje dei merkar at yngre barn bøyer eller uttaler ord feil («han seier *gådde* i staden for *gjekk!*»). Dei korrigerer sin eigen språkbruk («eg sa *sjynnerrig* i staden for *nysgjerrig!*»), og dei kan begynne å samanlikne ord som liknar på kvarandre («*terrier* er nesten det same som *Terje!*»). Slike kommentarar viser at barna er inne i ei viktig språkutvikling, og personalet i barnehagen må interessere seg for denne utviklinga og gi barna positiv tilbakemelding og språklege utfordringar. Vitsen er ein viktig sjanger for barn i denne perioden. Vi merkar at dei no forstår og har glede av språklege, humoristiske poeng. Vitsar utfordrar barn til å forstå kva ord tyder: «Ein gut kræsja i eit tre. Kva sa han då? – Tre mot ein er feigt!»

Medvit om *lydsida* av språket er avgjerande for barn som skal løyse skriftkoden og lære seg samanhengen mellom bokstavar og språklydar. Ein bokstav er eit teikn, han er visuell, noko vi ser. Men korleis *høyrest* ein M ut? Eller ein S, ein R?

Riming eignar seg godt til å utforske lydsida av språket, for riming handlar om at lyden av ord liknar på kvarandre. *Bil* rimar på *pil* fordi orda *høyrest* nesten like ut. Mange dikt for barn har *enderim*, det vil seie at det siste ordet i to linjer rimar på kvarandre. Men rim kan også liggje innanfor den same linja, i ord som ligg nær kvarandre, som i «Elle, melle, deg fortelle». Dersom ein vil sikre progresjon i utforskinga av språklydar, er bokstavrimet (allitterasjon) særleg interessant. Då lyttar ein etter ord som *startar* med den same språklyden (Postmann Pat), og slik lytting og «smaking» på lydar kan vere utgangspunkt for både leik og språkleg refleksjon. «Mitt skip er lasta med» kan vere ein aktuell leik for dei eldste ungane i barnehagen. Dikt med bokstavrim kan alle *lytte* til og vere med og seie i kor, også dei minste barna og dei som held på å lære norsk. Eit kjent dikt med bokstavrim er «Runde, rare Rulle Rusk» av André Bjerke, og det finst mange andre slike barnedikt, ikkje minst i barne-ABC-ar (også kalla «skjønnlitterære ABC-ar» eller «dikt-ABC-ar»).

Korleis kan vi lukkast med formidling av dikt?

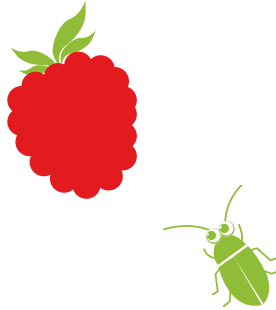
I en lunken bringebær natt

Han smyger seg så stille
imellom hagens trær.
Han er en liten tyveknekt
som stjeler bringebær.

Smatt smatt,
slurp
slurp,
smatt smatt,
slurp slurp

Han er en liten bille
som står på sine tær.
Han bruker hele natten
på et lite bringebær.

Smatt smatt,
slurp
slurp,
smatt smatt,
slurp slurp.



Regler

Fingerregler

Tåregler

Telleregler

Kile-regler

Huske-på-fanget-regler

Tift tei!-regler

Den munnlege framføringa av dikt og regler er viktig, på grunn av lyd kvalitetane. Ein må leggje vekt på *uttalen*, slik at kvalitetane kjem fram. Arild Nyquist har skrive diktet om den vesle billa på nattleg bringebærjakt. Her går orda *slurp slurp* og *smatt smatt* igjen fleire gonger. Formidlaren må framheve desse lyd målande orda!

På side 39 skriv vi at bruk av konkrete gjenstandar (ting, figurar) kan vere ei god støtte når vi skal formidle tekstar utan bilete, for eksempel dikt. Korleis introduserer ein best diktet om billa og bringebæret til barn som ikkje har høyrst det før? Ein *kan* seie «No skal eg lese eit dikt» – og så gå

i gang. Ein kan også skape magi og forventning ved å vise barna ei lukka hand. Handa opnar seg langsamt og viser fram eit ekte, raudt og mode bringebær. Så kan ein seie at barna no skal få høyre om ei lita bille som brukte ei heil natt på å ete bæret. Kva trur dei om det? Kor lita kan den billa vere? Då har ein motivert barna for å høyre diktet. Ein har også gitt litt informasjon om det som skal kome. Det vil auke interessa og utbyttet for barna. Seinare kan dei vere med og seie diktet fram i kor, kanskje med kviskrestemme, slik at dei ikkje forstyrrar billa?

Ein god munnleg formidlar er tydeleg og engasjert. Dei fleste barnedikt og regler er korte og lette å lære utanåt. Di meir den vaksne frigjer seg frå den skrivne teksten, di betre kan ho eller han konsentrere seg om ungane og si eiga formidling.

Ikkje alle vaksne kjenner seg trygge på det å formidle dikt. Men alle kan bli gode dersom dei får oppmuntring og konstruktiv tilbakemelding. I samband med dikt og språkleik er *oppattaking* svært viktig, ein kan ikkje vente at eitt forsøk er nok til å sikre interesse eller fascinasjon hos ungane.

Å samtale om språk ved hjelp av drama

Barn skal først og fremst *erfare* og *oppleve* dei musiske sidene ved språket. Men språk kan også vere eit samtaleemne. I formelle og uformelle situasjonar kan ein tematisere språklege kvalitetar. Vaksne kan ta initiativ til dette. Ein kan også bruke ei handdokka, for eksempel ein språkinteressert «gjest» som kjem til barnehagen for å samle regler og dikt (Mjør 2004). Ein slik gjest kan kommentere dikta, be om repetisjonar og hjelpe til med å halde fast ved det språklege. Det er viktig at dokka får ein tydeleg identitet som språkinteressert, kanskje litt nysgjerrig. Dokka kan ta initiativ til riming, og dikt med bokstavrim kan vere utgangspunkt for leik med utvalde lydar. Kanskje dokka rimar «feil», slik at barna blir «ekspertar» som kan hjelpe til? Dokka kan også undre seg over spesielle seiemåtar – for eksempel metaforar: Kvifor snakkar vi om å ha *sommarfuglar i magen* når vi er spente? Kvifor kan ein kalle skyene *blonder*? Og kven handlar egentleg diktet «Lille Persille» om? Korleis kan ein seie at persillen har kjole og hår? Det kan ein fordi ein metafor alltid byggjer på ein viss likskap mellom to ulike fenomen, kanskje form og farge når vi seier at månen er ein *ost*. Inger Hagerup skreiv i si tid «Lille Persille». Ho må ha opplevd ein likskap mellom ein liten persille og ei lita, forsiktig jente. Og diktet har fått tusenvis av lesarar til å oppleve den same likskapen.

Når barnehagen skal utforske verbalspråket gjennom rim, regler, ellingar og dikt, er det ei utfordring å finne fram til tekstar med spennande språklege kvalitetar – bokstavrim, lydmålande ord og språklege bilete. For å sikre progresjon må ein sjå etter meir enn tradisjonelle enderim.

I vår barnehage

- Kva for dikt, rim og regler har vi lært barna?
- Er tekstane vi bruker, inspirerande for barna når det gjeld utforsking av rim, klang, rytme og spennande ord? Sikrar vi progresjon slik at vi utfordrar det språklege medvitet til barna?
- Kva for eksempel har vi sett på språkleg medvit hos barn? Legg vi merke til at barn kommenterer eigen og andre sin språkbruk, at ord rimar på kvarandre, at nokon har same førstelyd i namna sine, osv?

Les meir om

- poesiformidling ved hjelp av drama i Mjør 2004
- leik med språket i Høigård 2006 (sidene 91–99)

3.3 Ein barnehage med forteljing og høgtlesing

Barnelitteraturen tilbyr barn erfaringar med språk som er meir komplekst enn deira eige munnlege språk, og rike erfaringar med høgtlesing utviklar ordforrådet til barna. Eit barn med kjennskap til ein god barneflora (blomster-leksikon) vil ikkje berre plukke «blomstrar», men like gjerne skogstorkenebb, tirltunge og hundekjeks! Barnebøker hjelper også barn med å tileigne seg eit språk som gjer dei i stand til å uttrykkje eigne erfaringar og kjensler. Eit eksempel er når eit barn som les biletbøker om sjalusi mellom venner eller sysken, plutseleg seier at ho eller han også har vore sjalu ein gong, akkurat slik som i boka. Det å møte fenomenet sjalusi i ei bok kan hjelpe eit barn til å forstå kva det sjølv erfarer, og til å formidle det til andre. Barn tileignar seg kunnskapar og erfaringar gjennom bøker, men ikkje utan vidare. Dei vaksne er viktige modellar. Barn lærer engasjement og refleksjon gjennom at vaksne les for dei og engasjerer seg i det boka handlar om. Vaksne kan lære barn at bøkene ofte handlar om noko som har overføringsverdi til våre eigne liv.

Forteljinga og forteljaren

Forteljinga er ein svært viktig sjanger (tekstform). Vi finn forteljingar i eventyr, bøker og filmar. Ikkje minst bruker vi forteljinga til å formidle våre eigne erfaringar – det vi opplevde dagen før, på veg til barnehagen eller saman med familien i helga. Og di betre ein meistrar forteljinga som sjanger, di meir interessant er det for andre å høyre på! Derfor er det viktig at barnehagen er ein stad der alle barn dagleg møter forteljing og lesing, slik rammeplanen seier. Barnehagen må oppmuntre barn til å fortelje



sjølve, om noko dei har opplevd, eller noko dei diktar opp. Dei vaksne må leggje til rette for slike aktivitetar og må setje av tid, gjerne i ein strukturert situasjon, for eksempel ei gruppesamling.

Forteljingar kan godt vere oppramsande (*så* gjorde vi det, og *så* gjorde vi det ...), dei treng ikkje alltid innehalde ei spenningskurve eller eit overraskande poeng, slik det ofte er i eventyr og barnebøker. Men møte med gode forteljingar byggjer opp forteljekompetansen. Barn lærer å fortelje sjølve.

Den som vil fortelje, må følgje visse reglar. Eit norsk eventyr må som kjent starte med «Det var ein gong» og slutte med «snipp, snapp, snute». Forteljinga har ein tydeleg start og ein tydeleg slutt. Ofte handlar forteljinga om ein eller fleire personar som opplever noko interessant, noko som dei handlar aktivt i forhold til for å oppnå eit mål. Ofte dukkar det opp ein komplikasjon eller eit problem som må løysast, stundom på overraskande måtar. Dei tre bukkane Bruse har eit mål, dei skal til fjells for å gjere seg feite. Problemet er trollet under brua, men bukkane når målet sitt gjennom å bruke kløkt, mot og rå styrke. Eventyret blir ekstra spennande på grunn av at det er *tre* bukkar som kvar for seg blir konfronterte med trollet. Repetisjonane intensiverer spenninga.

På småbarnsavdelinga må barn få hjelp (dialogstøtte) frå vaksne til å fortelje, det same gjeld barn som er usikre i norsk. I garderoben om morgonen er det far eller mor som hjelper eittåringen med å fortelje om noko ho eller han har opplevd – kanskje var det eit møte med ein leiken hund. Dette gir barnehagepersonalet innsikter som dei seinare kan bruke for å hjelpe barn med å fortelje: «Du og mamma var ute i gata, ikkje sant? Kva skjedde då? Kven var det som kom? Vovven? Hunden, ja. Og så hoppa han opp! Slik at du ramla? Ja, du blei litt forskrekka, men hunden ville visst berre leike? Og så sprang han vidare? Det var spennande!» Slik blir barnet si oppleving plassert i ei forteljing med tydeleg start og slutt. Eittåringen kan bidra med blick, gestar og mimikk, og kanskje med ordet *vov*. Toåringen har større ordforråd og kan bidra meir, og evna til å fortelje sjølvstendig aukar med alder, modning og erfaringar med forteljing.

Les for alle barn – og les kvar dag!

Mange barn kjem frå heimar der det blir lese og fortalt mykje, der biletboklesing, eventyr, regler og song er ein naturleg del av familiekulturen. Dette er ein viktig ressurs for barnet si språkutvikling. Barnehagen skal sikre at *alle* barna som går der, får oppleve høgtlesing, forteljing og song.

Mange barn ber sjølve om at vi skal lese for dei. Men ikkje alle gjer det. Her må barnehagepersonalet ta initiativ og strukturere det pedagogiske arbeidet slik at alle blir inkluderte i samlingsstunder og lesegrupper, inne eller ute. Særleg viktig er det å motivere barn som ikkje sjølve tek initiativ, for det kan vere ein samanheng mellom lite leseerfaring, dårleg språk og

manglande interesse for lesing. Barn må få tid til å bli glade i lesing, derfor er det viktig med repetisjonar. Når barn blir glade i ei spesiell bok, så les boka igjen og igjen, det aukar forståinga, den språklege kompetansen og lesegleda.

Det å lykkast med lesing i barnehagen er avhengig av eit motivert personale. God høgtlesing er ein kompetanse som kan øvast opp, gjerne i ei personalgruppe. Ein skal velje dei rette bøkene, og ein skal formidle dei godt.

Personalet må (...) skape eit miljø der barn og vaksne dagleg opplever spenning og glede ved høgtlesing, forteljing, song og samtale (...)
Rammeplan for barnehagen, side 35



Les gode bøker!

Kvart år kjem det ut hundrevis av nye barnebøker. Kvaliteten varierer, men mange moderne biletbøker og fagbøker er spennande og aktuelle for barn. Det er naturleg nok ei utfordring for barnehagar å halde seg oppdatert på ny litteratur, men det er viktig. Barn likar nok gamle «barnehageklassikarar» og seriekonsept dei kjenner frå fjernsyn og film, men dei må også få møte moderne barnelitteratur. Aviser, fagblad og nettstader melder og tilrår barnebøker, og dei fleste folkebiblioteka hjelper gjerne barnehagen med å orientere seg i vrimmelen av gamle og nye bøker. Det finst også ulike leseprosjekt som ein kan hente inspirasjon frå (sjå kap. 6). Det er betre med ei bokhylle med færre, men utvalde bøker enn ei som er overfylt av bøker ingen riktig har noko forhold til. Det kan vere kjekt å la ungane bestemme kva ein skal låne på biblioteket, men det er også viktig at personalet veit noko om kva slags bøker dei vil ha.

Barnehagen må ha litteratur på dei tospråklege barna sine førstespråk, eventuelt bøker med tekst både på norsk og førstespråket, såkalla tospråklege bøker. Bøkene må brukast, og familiar må oppmuntrast til å låne dei med heim. Barnehagen kan låne slike bøker frå Det flerspråklige bibliotek ved Deichmanske bibliotek i Oslo, også for vidare utlån til foreldre.

Når vi les biletbøker: Barn må høyre og sjå samtidig!

Barn kommenterer ofte undervegs når dei er med i høgtlesing. Og dei kommenterer gjerne ting dei ser på bileta i biletbøker. I biletbøker er ord og bilete uløyeleg knytte til kvarandre, og barn får optimalt utbytte av biletboklesinga berre når dei ser og høyrer samtidig, og når dei kan studere bileta på nært hald. Biletboka kan samanliknast med filmen, der lydspor og biletspor går parallelt. Det inneber at den beste biletboklesinga skjer i

mindre grupper, der alle som er med, *ser* like godt. Ein har mindre sjanse for å lykkast dersom den vaksne først les og så raskt viser biletet, på avstand. Når ein les biletbøker, er det også knytt spenning til det å vende om sidene. Følg med! Skal tru kva som skjer no? Det er også ein grunn til at barna skal sitje nær den vaksne når ein les biletbøker.

Litteraturformidling for heile barnegruppa: eventyr, songar, regler og dikt!

Når ein vil samle *heile* barnegruppa, er eventyr, songar, regler og dikt svært godt eigna. *Folkeeventyr* er skapte for munnleg formidling og skal helst formidlast utan bok. Derfor er eventyra også lette å lære seg utanåt, og i ei personalgruppe kan ein godt ha som mål at alle skal lære seg nokre eventyr. Også songar, regler og dikt eignar seg svært godt i større barnegrupper. Når den vaksne ikkje er avhengig av den skriftlege teksten, kan ho eller han lettare konsentrere seg om kontakten med barna. Bruk blick og små gestar. Bruk stemma og ver bevisst på korleis pausar kan gjere formidlinga spennande. Bruk ditt eige talemål når du fortel.

Bruk gjenstandar!

Ein kan ha god hjelp av å bruke konkrete gjenstandar i formidlinga, særleg når ein ikkje har bilete å vise. Det bør vere gjenstandar og figurar som er relevante i forhold til det teksten handlar om, og som kan brukast som bordteater. Det ukrainske eventyret «Skinnavotten» er mykje brukt for førskolebarn. Eventyret fungerer godt fordi det er bygd opp som ei regle: Det eine dyret etter det andre søker tilflukt i votten som ein mann har mist i skogen – Pilemus Silkehår, Friskefrosk Langelår, Haremann Hopsadans og alle dei andre. Eventyret får ein ekstra dimensjon for dei som lyttar, dersom dei også kan *sjå* på noko – her vil det vere naturleg å bruke ein stor vott og ulike dyr. Konkrete gjenstandar kan sikre forståinga for dei minste barna og barn som held på å lære norsk. I tillegg kan det tilføre ein estetisk dimensjon for alle – når tinga ein bruker, er vakre, rare, ukjende osv. I dag kan ein kjøpe boksar med gjenstandar til mykje brukte eventyr, men ein kan også samle slike ting sjølv.

Bruk av gjenstandar kan også gjere tekstformidlinga vår meir interessant, for eksempel dersom vi viser ein figur før vi begynner å fortelje. Kven er det vi ser? Kva kjem til å skje? Den vaksne kan også gå inn i rolla som figur, for eksempel mannen som miste votten, og fortelje litt om seg sjølv. Slik bruk av figurar kan vere ein avgjerande impuls som skaper ei førforståing og motiverer barna til å følgje med. Gjenstandar kan vere særleg viktige ved introduksjon av *nye* tekstar. Når barn kjenner tekstane, er dei mindre nødvendige.

Å motivere barn for lesing – førforståing, erfaring og interesser

Når vi som vaksne begynner på ei ny bok, har vi nesten alltid nokre forkunnsapar. Vi har lese om boka i avisa, eller venner og kjende har

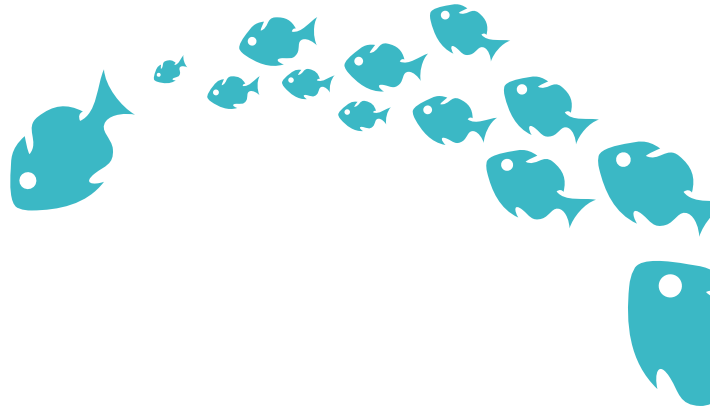
fortalt om henne. Vi har lese bakpå boka, og kanskje kjenner vi forfattere eller serien frå før. Vi har ei *førforståing*. Førforståing og forventning motiverer oss for å lese, og dette er viktig for at vi skal ha utbytte av lesinga. Det gjeld også for barn. Vi bør introdusere ei bok med å seie kva ho heiter, og litt om kva ho handlar om. Barn og vaksne kan saman studere framsidebiletet og formulere forventningane sine. Snakk gjerne med barna om at dei har lese boka før. Kva hugsar dei? Kva meiner dei boka handlar om? Tospråklege barn bør først få møte forteljinga på førstespråket, då blir det lettare å følgje med på den norske opplesinga. Dersom ikkje nokon i barnehagen kan lese språket, kan familieane låne med bøker heim. Ein del norske folkeeventyr er omsette til andre språk, og dei finst også som lyd bøker (<http://dfb.deichman.no/>).

Interessene våre spelar også ei rolle for at vi skal oppleve bøker som meningsfulle. For ein eittåring med eit personleg og emosjonelt forhold til det å suge på smokk vil ei biletbok som *Påls smokk* vere lett å interessere seg for. (Boka handlar om Pål som må forsvare seg mot ulike dyr som vil ta smokken frå han.) Dersom barn viser lite interesse for bøker, kan ein prøve å motivere dei med bøker om emne som interesserer dei, gjerne gode fagbøker om dinosaurar eller om fotball.

Barnebokforfattarar prøver å skrive i samsvar med dei erfaringane og interessene ein kan vente at barn har. Ei fagbok om «livet i fjøra» har kanskje eit par barn som gjennomgangsfigurar, fordi mange lesarar nettopp har erfaringar med å snu på steinar, finne krabbar og samle skjel. Eit leksikon om afrikanske dyr kan ta utgangspunkt i ein dyrehage, fordi dyrehagen er noko mange barn kjenner. «Eg såg ei løve då eg var i dyrehagen i Kristiansand!» vil mange seie straks dei ser eit bilete av ei løve i ei bok. Barn blir motiverte av fenomen som dei kan relatere til eiga erfaring.

Biletboklesing med dei yngste barna – dialogisk høgtlesing

Høgtlesing med førskolebarn har ofte ei dialogisk form. Saman med dei aller minste prøver vi å aktivere barna, vi prøver å sikre at dei konsentrerer seg om boksida, og at dei går inn i dialog med den vaksne om det som skjer («her og no»-samtalar, sjå side 26). Vi oppmuntrar dei til å peike på ting i bileta, og vi stiller spørsmål som dei meistarar å svare på, anten ved peiking, kroppsspråk eller enkle språklege ytringar. I dialogisk lesing blir barnet van med å vere ein aktiv medlesar, og den vaksne er ein viktig modell når det gjeld engasjement og språkbruk.



Lesing med dei største barna: samtalar om det vi les

Når vi les høgt, kan både barn og vaksne lett stoppe opp og gi uttrykk for egne reaksjonar. Barn kan spørje dersom det er noko dei ikkje forstår, og det er positivt for ordforrådet deira. Både barn og vaksne kan markere at dei opplever noko som spennande eller humoristisk, for eksempel når helten i historia har kome opp i krevjande eller underlege situasjonar. Engasjement frå den vaksne smittar over på barna. Når vi les forteljingar, må vi ta hovudpersonen sine kjensler og motiv på alvor. Vaksne må vere modellar for ein slik lese måte for barn, for engasjert lesing er ikkje medfødd, det er noko vi lærer.

Samtalar om det vi les, aukar forståinga og refleksjonen hos barna. «Den litterære samtalen» er ein pedagogisk ressurs på linje med «den filosofiske samtalen» (sjå side 28), der den vaksne går aktivt inn og stiller relevante spørsmål til ein tekst. Vi kan bruke utvalde barnebøker som utgangspunkt for undring og refleksjon, helst bøker som utfordrar barna og utvidar erfaringane deira.

Det er viktig at den vaksne forventar aktiv deltaking frå barna ho eller han les for. Mellom anna kan vi utfordre barna til å lage hypotesar om korleis handlinga kjem til å utvikle seg, «korleis det kjem til å gå». Det motiverer dei til å utvikle haldningar til det dei les om, og til å tenkje både logisk og fantasifullt. Og dei må gi tankane sine eit verbalspråkleg uttrykk. Repetisjon er viktig for denne typen samtalar. Ein opplever at barn etter kvart utviklar ei meir kompleks forståing, og at samtalanen blir meir og meir interessante.

Ein god høgtlesar er interessert i spontane responsar frå barna. Slike responsar eignar seg godt til små samtalar om teksten, tolkinga og korleis vi forstår det vi les. Når eit barn kommenterer noko i ei bok, kan vi be barnet om å utdjupe og argumentere for påstanden sin: «Kvifor meiner du det?» «Korleis veit du det?» «Er det noko på biletet du tenkjer på?» Slik motiverer vi barnet til å setje ord på egne tankar.

I vår barnehage

- Har vi faste lesestunder, for alle eller grupper, eller les vi helst for dei barna som sjølve finn ei bok og ber om lesing?
- Er det nokon av barna som synest å vere lite interesserte i lesing? Kva kan årsakene vere til det? Kva kan vi gjere for desse barna?
- Kva gjer vi for at kulturformidlinga vår skal vere språkleg meiningsfull for dei tospråklege barna? Har vi bøker, lydbøker, songar eller dikt på dei tospråklege barna sine førstespråk?
- Sikrar vi progresjon når det gjeld eventyr – eller møter barna i stor grad dei same tekstane i avdelinga for dei større barna som dei gjorde i småbarnsavdelinga?
- Kva pregar utvalet vårt av barnebøker? Er det «klassikarar»? Er det bokversjonar av det barna kjenner frå fjernsyn og film? Har vi regler og dikt? Har vi ABC-ar med bokstavedikt? Har vi fagbøker og moderne biletbøker? I kva grad er bøkene våre bevisst valde?

Les meir om

- litteraturformidling og høgtlesing i Solstad 2008 og Hoel o.fl. 2008
- litteraturprosjekt i barnehagar med minoritetsspråklege barn i Wagner 2009
- lesegrupper og bruk av konkrete gjenstandar i Sandvik og Spurkland 2009
- utvikling av forteljekompetanse i Høigård 2006 (kap. 4.2–4.4)

3.4 Ein barnehage med språkutviklande leik

Leik er livsutfalding og glede og eit mål i seg sjølv. Samtidig er leiken den viktigaste læringsarenaen for barn – på alle livsområde. Ulike former for leik stimulerer ulike sider ved språkutviklinga. Derfor er det viktig at barna møter variert leik i barnehagen.

Dei aller yngste barnehagebarna leiker saman ved å springe, hoppe, trampe, kaste seg på store puter eller madrassar, bukte og bøye seg, og dei kommuniserer med kvarandre i leiken gjennom kroppslige uttrykksformer (gestar, blikk, mimikk, herming – pluss lyd og latter). I all munnleg kommunikasjon seinare i livet er det viktig å vere merksam på og forstå kroppsspråket til andre menneske.

Leik utviklar tenking!

Barn snakkar ofte for seg sjølve mens dei leiker. Dei seier høgt kva dei gjer eller skal gjere (egosentrisk tale). «No hoppar eg!» ropar Sara idet ho hoppar ned frå ein stor stein. «Her kjem brannbilen, ba-bu, ba-bu,» seier

Tomas mens han køyrer leikebilen bortetter golvet. Gjennom denne måten å snakke på planlegg og styrer barna sine egne handlingar. Når barna kjem i sjuårsalderen, treng dei ikkje lenger å seie høgt det dei tenkjer.

Lærer barn språk når dei byggjer med klossar eller leiker i sandkassa?

I all aktivitet der barn byggjer, lagar og former ulike typar materiale, gjer dei nokre grunnleggjande erfaringar som har svært mykje å seie for språkutviklinga, nærmare bestemt utviklinga av ei rekkje grunnleggjande omgrep. Byggjeklossane har ulike former – prisme, kube, sylinder, kjegle, pyramide, boge osv. – og grunnflata kan vere eit kvadrat, eit rektangel, ein trekant, ein sirkel eller ein halvsirkel. Gjennom å handtere klossane erfarer barna likskap og ulikskap. Når dei mange år seinare møter desse figurane att i matematikkboka, er dei ikkje «vanskelege», men noko dei allereie er fortrulege med.

Gjennom leik der barna tek i bruk ulikt materiale – sand, kongler, skjel, steinar, pinnar, strå osv., og kitt, garn, silkepapir, felt, papp osv., gjer dei grunnleggjande erfaringar med tal og mengd, storleik, lengd, farge, vekt og kvalitetar som hard, mjuk, seig, sprø, ru, glatt osv. Materialet gir barna eit grunnlag for å klassifisere og ordne ting etter ein bestemt eigenskap, for eksempel storleik eller vekt. Det er viktig at dei vaksne samtalar med barna om det dei lagar og leiker, slik at dei får ord for dei eigenskapane dei har festa seg ved.

Regelleik – inn i fellesskapen

Regelleik vil seie alle slags spel og leikar der ein må følge bestemte reglar. Språket regulerer fellesskapen i leiken, både gjennom forklaring på førehand av kva som gjeld eller er lov, og gjennom nokre få, faste ytringar som blir tekne opp att mange gonger, som «Din tur – min tur» og «Alle mine duer kom ut». I songleikar som «Bjørnen sover» er det songteksten som styrer leiken.

Det er eit viktig steg i den sosiale utviklinga til barna at dei greier å innordne seg reglane som gjeld i slik leik. For barn som er i ferd med å lære norsk, kan regelleik vere inngangsbilletten til ein leikefellesskap med dei andre barna. Personalet kan lære dei reglane og dei få språklege ytringane som trengst, slik at dei kan vere med.

Mange språklege gevinstar i rolleleik

I rolleleiken gjeld spesielle språkkodar eller leikesignal. Når barna snakkar om rollene og handlinga i leiken – kven dei «er», og kva dei skal gjere – bruker dei den vanlege dialekten sin og fortidsforma av verb, gjerne saman med ordet *liksom*. Når dei snakkar *i* rolla, endrar dei stemma og bruker ei anna språkform enn den dei bruker til dagleg. Det er ein viktig del av språkbrukskompetansen til barn å kunne oppfatte og bruke desse leikesignala.

Stian, 4 år: Eg var liksom beibikrokodillen.

Nora, 4 år: Eg var tigermamma.

Stian: Du såg ikkje beibikrokodillen når du kom ner te elvå.

Nora (med tilgjord stemme og «austlandsdialekt»): Hvor er du, beibikrokodille?

Stian (med tilgjord stemme og «austlandsdialekt»): Jeg er bak denne store steinen. (Med vanleg stemme og vanleg dialekt:) Me var bestevenner.

I rolleleiken skaper barna ei fantasiverd. Leiken kan sjåast på som ei forteljing dei diktar i fellesskap. Slik legg rolleleik eit godt grunnlag for utvikling av tekstkompetanse. Når barna engasjerer seg i rolleleik, øver dei samtidig opp evna til å danne seg indre bilete av det dei snakkar om. For at leiken ikkje skal gå i stå, må dei tilpasse seg kvarandre og setje ord på det som er nødvendig for at dei andre skal forstå. Slik fremjar rolleleiken evna til å sjå noko frå andre sin synsstad (desentrering). Også evna til å halde fast ved eit samtaleemne blir utvikla i rolleleiken. Barna må ta språklege initiativ i samsvar med si eiga rolle, og dei må høyre godt etter og gi relevante svar på det dei andre seier. Elles blir leiken øydelagd.

Når barn er i ei rolle, er dei også frie til å prøve ut språket på nye måtar. Dei tek i bruk mange ord dei har høyrte, men kanskje ikkje heilt har gjort til sine enno. Gjennom leiken får orda eit klarare innhald. Barna kan ringje etter sjukebil, bestille varer og styre kvardagslivet til ein heil familie i leiken. Slik strekkjer dei seg mot eit språk som går langt ut over deira eigen daglegtale. Dersom skrivesaker er lett tilgjengelege, kan også skriftspråket få sin plass i leiken. Då utdjuar barna si forståing av kva skriftspråk blir brukt til.

Personalet i barnehagen kan stimulere til rolleleik ved å lage egne leikekrokar, for eksempel postkontor, butikk og legekantor. Desse leikekrokane skal ikkje vere permanente, men må skiftast ut etter ei tid.

Ikkje alle barn fungerer godt i rolleleik. Dei meistrar kanskje ikkje dei språklege leikesignala og forstår ikkje kva leiken handlar om. Det er ei viktig oppgåve for personalet å hjelpe desse barna inn i leiken – utan å overta eller øydeleggje den leiken som er i gang. Dei vaksne kan finne på nye roller som passar inn, og som utviklar leiken frå innsida. Dei kan så invitere seg sjølve og eit barn inn. Dersom Hannah gjerne vil inn i doktorleiken som er i gang, kan den vaksne leggje bandasje på armen hennar og seie: «Kan vi vere med i leiken?» – Og med tilgjord stemme på ein slags «austlandsk»: «Er det en doktor her? Denne jenten har brukket armen! Det haster!» Ein vaksen som kjenner leikesignala, er ein viktig modell for barnet.

Vaksne kan også gi impulsar til rolleleiken gjennom ulike former for dramaleik. Dei kan fortelje gjennom å lage *bordteater* med figurar (sjå side 39 om bruk av konkrete gjenstandar). Slik «modellerer» dei for barna korleis ein kan «omsetje» ei forteljing til ein leik.

I vår barnehage

- Korleis har vi innreidd romma for dei yngste barna? Ser vi at dei kommuniserer med kvarandre i leik?
- Kva slags erfaringar får barna med det formings- og byggjemateriellet vi bruker? Snakkar vi med barna om materiellet og eigenskapar ved det?
- Korleis legg vi til rette slik at *alle* kan vere med i aktuelle regelleikar?
- Er vi merksame på språkkodane i rolleleiken? Kva gjer vi for å hjelpe barn inn i rolleleik?
- Kva gjer vi for at barna skal bli inspirerte til å ha skriftspråkelege innslag i rolleleiken?

Les meir om

- leiken til dei aller yngste barna (toddlerkulturen) i Løkken 2005
- rolleleik i Høigård 2006 (sidene 80–89)

3.5 Ein barnehage med utforsking av skriftspråket

Barnehagen skal fremje barna si lese- og skriveutvikling gjennom ei rekkje aktivitetar – aktivitetar som *kan* føre til at ein del barn løyser skriftspråkkoden allereie i førskolealderen. Når barna begynner å utforske skriftspråket og skrive sjølve, er det viktig at personalet ser dette og gir skivinga verdi. Barna treng vaksne rundt seg som kan vere interesserte samtalepartnarar om språk, og som inspirerer til skiving og lesing (sjå kap. 2.4).

Tekstforståing

Grunnlaget for lese- og skriveutvikling blir lagt allereie i barnehagealderen. Leseforståing handlar i stor grad om å tenkje omkring det ein les. Personalet må «modellere» for barna kva vi gjer for å forstå når vi les. I samtalen om bøkene vi les i barnehagen, er barna si forståing sentral både før, under og etter lesinga.

Tekstskaping

Med tekstskaping meiner vi at barn skaper ein tekst som blir skriven ned av ein vaksen – på storblokk, på datamaskin eller på ark. Den vaksne er med andre ord sekretær for barna. Ein god nedskrivingsituasjon har vi når barna veit kva som skal skrivast, og kan vere med og *seie* det sakte og høgt i kor saman med den vaksne, samtidig som dei *ser* bokstavane vekse fram. Det gir dei grunnlag for å oppdage samanhengen mellom lyden vi

seier, og bokstaven vi skriv. Særleg viktig er det at den vaksne skriv namna til barna på denne måten. Mange barn har fått den første forståinga av samanhengen mellom lyd og bokstav med utgangspunkt i eige namn. Personalet må vere nøye med å bruke *lyden* (for eksempel /k/), ikkje bokstavnamnet (*kå*) når dei skriv for og med barn.

Barnehagen skal ta barna med i skrivestunder. Det kan vere korte augneblinkar der ein vaksen skriv ned det barnet vil ha skrive på ei teikning. Det kan også vere organiserte skrivestunder der ei gruppe barn skal skape ein tekst saman. For å ha noko å skrive om, må barna først ha ei felles oppleving, og opplevinga må alltid hentast fram att gjennom ein samtale før ein bestemmer seg for kva som skal skrivast. Ei handdokka som har mange spørsmål, kan vere ein nyttig hjelpar. Leseopplevingar kan inspirere barna til å lage eventyr eller forteljingar sjølve. Ofte kan det vere lurt å la ei handdokka eller ein annan konkret figur vere hovudperson. Etter kvart kan det bli mange barneskapte forteljingar om den same figuren. Bøker som er bygde opp over eit fast mønster som blir teke opp att mange gonger, som *Når to*-bøkene (Bringsværd og Soli 2003), kan også inspirere barna til å dikte vidare i same mønster sjølve.

I skrivestunda kan ein også skrive ned noko av det barna opplevde på ein tur, eller barna kan vere med og diktere det som skal skrivast til bilete frå ulike aktivitetar og opplevingar. Personalet kan ta barna med når dei skal skrive invitasjon til foreldrekafe, eller når ei avdeling skal invitere ei anna avdeling i barnehagen med på samling. Eit fast innslag i den daglege rutinen kan vere at ein vaksen tek nokre barn med seg og skriv «I dag har vi gjort»-teksten, som blir hengd opp i garderoben mot slutten av dagen. Når barna har vore med på å diktere slike tekstar, blir dei også opptekne av at foreldra skal lese det dei har skrive.

Det er viktig at barna sine tekstar har reelle mottakarar. Berre då erfarer barna formålet med skriven tekst: Det vi seier, kan skrivast ned og lesast av andre seinare. Barn kan bli sterkt motiverte til å diktere tekstar og til å skrive sjølve når dei opplever at teksten blir lesen og sett pris på.

Skattekart.

Fra duploen til det gule huset.

(X markerer hvor skatten er.)

Tone, 6 år



Dei viktige bokstavane

Rammeplanen slår fast at barna i barnehagen skal bli «fortrulege med symbol som tal og bokstavar» (side 34), og at dette skal skje i «daglege samanhengar» (side 35). Personalet skal altså ikkje drive bokstav- og talopplæring med barna i formelle læringssituasjonar. I staden må dei skape situasjonar i kvardagen der barn og vaksne kan samtale om bokstavar og tal.

For barnehagebarn er atkjenning av bokstavforma det sentrale, og til å begynne med bruker vi berre bokstavnamnet (*be, eff, kå*) når vi snakkar om bokstavane. Barna må få erfare bokstavane som konkrete, fysiske gjenstandar, gjerne i eit materiale som er godt å ta i. Dei beste bokstavane lagar dei vaksne sjølve saman med barna i eit tredimensjonalt materiale. Når vi bakar, lagar vi barna sine bokstavar i deig, og når vi formar i plastilin, kan barna bli oppfordra til å lage sin eigen bokstav.

Utandørs kan ein lage bokstavane til barna av pinnar, strå, kongler, steinar eller skjel. For barna er det stas å sjå sin eigen bokstav vekse fram. Og dei lærer av kvarandre. Bestevenner merker seg bokstavane til kvarandre, og barn kan begynne å spørje om å få bokstaven til foreldra, sysken og andre som dei er knytte til. Det er spennande å oppdage at fleire personar kan ha den same bokstaven, og oppdaginga gir høve til å snakke om at bokstavane ikkje berre har eit namn, men også ein lyd.

Barnehagen kan stimulere bokstavinteressa ved å ha namnelappar og merkelappar med tydelege bokstavar på skuffer og hyller. Ein humoristisk alfabetplakat i barnehøgda på veggen og tastaturet til ein datamaskin er også gode utgangspunkt for å studere og snakke om bokstavar. Byggjeklossar og puslespel med bokstavar, magnetbokstavar osv. bør også vere fast utstyr i alle barnehagar. I barne-ABC-ar finn vi eit dikt til kvar bokstav, og barna kan lære mykje om samanhengen mellom bokstav og lyd når dei blir kjende med dikta i slike bøker.

Det er viktig å vere klar over at for barn er bokstavar ikkje berre bokstavar. Som så mange andre ting kan også bokstavane ha sitt eige liv i barnefantasiaen.

Ein gut på snart seks år strevde med å skrive ein K. Det var ikkje lett, og heilt uforvarande kom han til å gi K-en ein ekstra strek på skrå nedover frå toppen. Straks strålte han opp og tok til å syngje:

«K-en skal på fisketur, K-en skal på fisketur.»

Skriftspråkstimulerande materiell

I leiken tek barn i bruk det dei har for handa. Har dei lett tilgang til skrivesaker, er det sannsynleg at dei innlemmar skriftlege aktivitetar i leiken. Dei lagar plakatar, pengar, billetter, menyar, rekningar, reseptar,

skattekart, bursdagsinvitasjonar, bordkort, små bøker til leikefigurar og mykje anna. Skriftspråklege innslag kan gjere rolleleiken endå meir engasjerande. Samtidig utdjuvar det barna sine erfaringar med kva skriftspråket blir brukt til.

Di meir varierte skrivesakene er, di større appell har dei. Små avrivingsblokker, store pappstykke, konvoluttar, blyantar, tusjar og pennar i ulike fargar og breidder stimulerer til ulike slags skrivning i leiken. Også sakser, stiftemaskinar og teip må vere tilgjengeleg. Nytt materiell, som eit avlagt stempel, ein ny type papir eller nokre uvanlege skrivereiskapar (fjørpenn, kjempeblyant o.l.) kan inspirere til fornya leik, der skriftspråket går inn som ein del av leiken.

Barnehagen bør også ha innreidd ein skriverekrok. Der kan barna finne det dei treng av skrivesaker og skriveinspirerande materiell, inkludert tavler med krit og magnetbokstavar. På veggen kan det vere fargeglade bokstavar – gjerne laga av barn og vaksne i fellesskap. Ein barne-ABC har sin faste plass skriverekroken. Alt materiellet bør ikkje vere framme heile tida. Som for frileiken gjeld det at eit skifte av materiell kan stimulere til fornya aktivitet.

Skriverekroken må også ha ein datamaskin for skrivning – ikkje for spel – og gjerne ein «gammaldags» skrivemaskin. Å trykkje på tastaturet appellerer til dei fleste barn, men særleg til dei som ikkje er komne så langt i finmotorisk utvikling at dei meistrar å skrive sjølv – endå om dei kjenner bokstavane. Det er viktig at vi kan ta utskrift av det barna skriv på datamaskinen. Sjølv om arket berre er fullt av bokstavar, kan det gi mange spennande samtalar. Barn og vaksne kan saman leite etter bokstavane til barna, dei kan telje dei, og det kan bli mykje latter når den vaksne skal prøve å lese det barna har skrive.

Korleis kan barnehagen førebyggje at barna utviklar lese- og skrivevanskar?

Det kan vere ulike grunnar til at barn i skolealderen får vanskar med lesing og skrivning, for eksempel nedsett syn eller hørsel, forseinka språkutvikling eller ein genetisk disposisjon for dysleksi. Ein ekstrainsats i barnehagen kan ha mykje å seie for å førebyggje at desse barna utviklar vanskar, eller at vanskane blir store. Det er tre område der barnehagen sin innsats kan vere særleg viktig:

- *Høgtlesing*. Her blir grunnen lagd for leseforståing, for vidare språkutvikling, for leseoppleving og motivasjon for sjølv å bli ein lesar.
- *Leik med språket*. Her blir grunnen lagd for utvikling av språkleg medvit.
- *Erfaring med skrivning gjennom tekstskaping og leik*. Her blir grunnen lagd for at barna kan oppleve skriftspråket som ein viktig og nyttig måte å kommunisere på også for dei personleg.

I vår barnehage

- Kva slags utstyr har vi, og kva gjer vi for at barna skal bli inspirerte til å skrive sjølve?
- Kva gjer vi for at barna skal erobre bokstavane i namnet sitt?
- Kva slags skrivesituasjonar i barnehagekvardagen tek vi barna med i? Lèt vi barna vere med og seie høgt det som skal skrivast, samtidig som vi skriv?

Les meir om

- skriftspråkstimulering i Hagtvet 2002 (kap. 10) og Høigård 2006 (kap. 8)



Anders, 5 år



4 Samarbeid med foreldra



Samværsformer og aktivitetar i familien og heimemiljøet har svært mykje å seie for språkutviklinga til barna, både den munnlege og den skriftlege. I mange familiar er det heilt sjølvstøtt at ein samtalar, diskuterer, fortel, les og skriv saman. I andre familiar er det andre aktivitetar som samlar og blir opplevde som sjølvstøtt. Barnehagen kan spele ei positiv rolle i samband med informasjon, diskusjon og rådgiving overfor foreldra.

Samtale

På foreldremøte og i foreldresamtalar kan barnehagen formidle kor viktig samvær og samtale mellom vaksne og barn er, også for språkutviklinga. Samtalar med barna må reknast som uvurderleg kvalitetstid (sjå kap. 3.1). Barn må få fortelje om kva dei har opplevd, om tankar og kjensler, og dei må få tid til å undre seg saman med dei vaksne. Barn likar også å høyre vaksne snakke om opplevingane sine. Fellesopplevingane er det også viktig å snakke om – det ein familie har gjort, og det ein planlegg å gjere. Når ein ser barne-tv saman, kan ein ha mange gode småsamtalar om det ein opplever. Når ein set namn på det barna erfarer og er opptekne av, spelar dei vaksne ei viktig rolle for barna si omgrepsutvikling.

Tospråklege barn

Foreldre til tospråklege barn må få positiv tilbakemelding om at det er viktig at førstespråket til barna blir styrkt – også for norsken sin del. Barnehagen bør også understreke for foreldra kor viktig det er at barnet får mykje og variert kontakt med norsk – særleg i heimar der norsk språk ikkje blir brukt. Rådet til minoritetsspråklege foreldre er: Bruk førstespråket, les for barna, fortel historier, leik med språk og bokstavar, men la samtidig barna få så mykje kontakt med norsk som råd utanfor heimen. Det er også eit godt råd å la barna sjå norsk barne-tv. Det stimulerer den norskspråklege utviklinga, men det gir også barna opplevingar som dei kan snakke med andre barn om.

Barnehagen må ordne med tolketeneste etter behov og etter avtale med foreldra. Dersom det er mange nye tospråklege barn i barnehagen, kan det vere ein god idé å halde eit eige foreldremøte for dei. Det er dessutan viktig å få alle dei vanlege informasjonsskriva i barnehagen omsette til dei aktuelle språka.

Skriftspråk

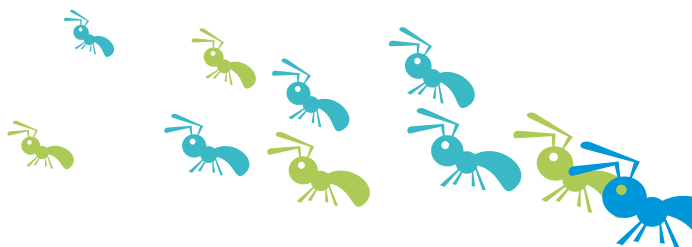
Foreldre støttar barna si skriftspråklege utvikling når dei viser at dei sjølve les og skriv. Då lærer barna at lesing og skriving er viktig, og både til glede og nytte. Lesing av nettsider og sms, bøker, aviser og blad er viktige kvardagsaktivitetar i mange familiar. Barn tek i bruk dei sjangrane og dei media som dei opplever som viktige for dei vaksne. Barn som det blir lese for, får lettare interesse for lesing og bøker. Vaksne som skriv, inspirerer barna til å skrive. Barn bør inviterast med i skriving av handlelister og bursdagshelsingar, gjerne ved hjelp av bokstavliknande teikn eller ei teikning. Kan hende barnet kan velje smiley til ein sms? Det er alltid positivt å oppmuntre barna si interesse for lesing og skriving.

Språkstimulering skjer i kvardagen. Lesesenteret har laga tre filmar som viser korleis velkjende kvardags situasjonar kan utnyttast til leik med språk, lesing og skriving. Målet med filmene er å skape attkjenning og å motivere dei vaksne. Filmene finn ein på www.lesesenteret.no. Dei er gratis og kan gjerne brukast på foreldremøte.

Lesing

Dei fleste foreldre blir glade for råd om høgtlesing: Kva, kvar og når kan ein lese? Informer gjerne foreldregruppa om aktuelle bøker. Bøker som er populære i barnehagen, kan også vere kjekke å ha heime. Snakk gjerne om gode leseopplevingar i bringe- og hentesituasjonar, då viser ein at barnehagen vurderer lesing som ein viktig aktivitet. Barnebøker kan også vere tema på foreldremøte. Somme barnehagar samarbeider med lokale bibliotek, og familiar kan låne bøker med seg direkte frå barnehagen. Ikkje alle familiar er bibliotekbrukarar eller bokklubbmedlemmer. Biblioteket kan òg hjelpe barnehagen med å finne barnelitteratur på ulike språk.

Som i alle rådgivings situasjonar er det viktig å tilpasse råda til mottakarane. Familiar kan vere svært ulike når det gjeld forholdet til språk, lesing og skriving. Somme er glade i å lese og skrive, andre prøver å unngå det så godt dei kan. Haldningar og vanar går ofte i arv. Barnehagepersonalet kan motivere foreldra, særleg ved å framheve at dei er viktige rollemodellar for sine eigne barn.



Når noko er problematisk

Det er òg barnehagen si oppgåve å gjennomføre foreldresamtalar, og av og til er dette samtalar som handlar om at barn ikkje har den forventa språklege utviklinga, eller at dei ikkje kommuniserer bra med dei andre barna i gruppa. I slike tilfelle kan det for begge partar vere god støtte i eit observasjonsmaterieill som utgangspunkt for ei felles forståing (sjå kap. 5).

Spørsmål frå foreldra må møtast med faktisk informasjon, støtte og konkrete råd. Viktige råd til foreldra er at dei må snakke om og undre seg over språket, lese høgt for barna og leggje til rette for gode erfaringar med skriftspråket. Dette er ikkje noko vi gjer fordi barna skal bli flinke på skolen om nokre år. Det har ein verdi i seg sjølv og akkurat no.

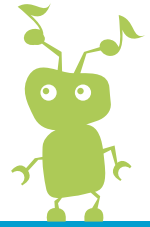
I vår barnehage

- Kva bør vere innhaldet i eit foreldremøte om språkstimulering i kvardagen?
- Korleis fungerer kommunikasjonen mellom barnehagen og familiarne til dei tospråklege barna?
- Korleis kan daglege møte med foreldra vere med på å styrkje språket til barna?

Les meir om

- foreldra si rolle i Engen 2007
- språkstimulering gjennom leseaktivitetar i Hoel o.fl. 2008
- heimlån av bøker frå barnehagen i Hoel og Helgevold 2007
- foreldresamarbeid i *Språkløftet* 2008, Gjervan 2006 og Aamodt og Hauge 2008 (kap. 5.7)





5 Observasjon av språk

Ei god språkutvikling er grunnleggjande for både den kognitive, den sosiale og den emosjonelle utviklinga. Det er derfor viktig at barnehagane tidleg blir merksame på barn som strevar med språket, slik at dei kan kome i gang med tidleg hjelp. Det er vanleg å rekne med at 10–15 % av alle førskolebarn har ei forseinka språkutvikling, og 5–7 % har spesifikke språkvanskar (Espenakk o.fl. 2007). For desse barna er ei «vente og sjå»-haldning ikkje godt nok.

Observasjon av barn – også av barna sitt språk – har alltid vore ein del av barnehagen si ordinære verksemd. I dei seinare åra har stadig fleire barnehagar også nytta seg av ulike verktøy for språkkartlegging i tillegg til vanleg observasjon. Ei undersøking viser at over 90 % av barnehagane bruker slikt verktøy. 60 % av barnehagane svarer at dei kartlegg språket til *alle* barn, mens 33 % svarer at dei berre kartlegg dei barna som observasjon eller behovsvurdering frå personale eller foreldre peiker ut (Winsvold og Gulbrandsen 2009).

Stortingsmelding nr. 41 (2008–2009) *Kvalitet i barnehagen* seier at det vil bli gitt tilbod om språkkartlegging til alle barn som går i barnehage når dei er tre år gamle. Formålet med kartlegginga skal vere å sikre at barnehagane oppdagar *alle* barn som har behov for særleg språkstimulering. Stortingsmeldinga seier at kartlegging ikkje er eit mål i seg sjølv, men eit utgangspunkt for å gi barn som treng ekstra oppfølging, god og tidleg hjelp. Meldinga legg vekt på at språkkartlegging må gjennomførast av kvalifisert pedagogisk personale, og at kartleggingsverktøya ein bruker, må vere kvalitetssikra (side 97).

Kunnskapsdepartementet startar hausten 2009 eit arbeid med å vurdere fagleg dei verktøya som blir brukte til språkkartlegging i barnehagar, og det vil bli utarbeidd ein rettleiar om bruk og oppfølging av tilrådde verktøy for språkkartlegging.

I dette kapitlet vil vi avklare nokre aktuelle omgrep: observasjon, kartlegging, screening, testing og dokumentasjon. Vi skal også kort ta opp korleis barnehagen kan følgje opp dei barna som viser sein språkutvikling eller har andre språkproblem.



5.1 Viktig terminologi

Observasjon

Observasjon vil seie å leggje merke til eller undersøkje noko. Det er ei form for informasjonsinnhenting som kan gå føre seg på to ulike måtar: tilfeldig eller systematisk. Formålet med å observere språket hos barna er å følgje utviklinga og leggje til rette for ein god praksis i barnehagen, der ein møter behovet for språkstimulering hos kvart enkelt barn, og der ein oppdagar og følgjer opp barn med særlege behov.

Tilfeldig (også kalla *usystematisk*) *observasjon* er den observasjonen personalet i barnehagen gjer fortløpande for å vurdere trivsel og utvikling både hos barnegruppa og hos enkeltbarn. I mange barnehagar skriv ein gjerne ned slike tilfeldige observasjonar i ei loggbok, ofte i form av små praksisforteljingar. Over tid vil ein då kunne sjå om det er visse mønster som går att hos enkeltbarn, og som ein kanskje må undersøkje nærmare. Faren ved å bruke tilfeldig observasjon er at ein lett kan bli subjektiv i det ein ser og skriv ned, og det kan føre til at ein overser viktige sider av barnet si utvikling.

Systematisk observasjon vil seie at ein observerer med utgangspunkt i kategoriar ein har sett opp på førehand. Ein kan for eksempel observere om eit barn tek initiativ til å fortelje noko, eller om barnet driv språkleik og tullar og tøysar med språket. Systematisk observasjon kan også ta utgangspunkt i ulike former for kartleggingsverktøy.

Kartlegging

Ordet kartlegging blir brukt både i ei trong og ei vidare meining. I *trong meining* er kartlegging ei form for systematisk observasjon, der ein tek utgangspunkt i eit kartleggingsverktøy. To eksempel på slike kartleggingsverktøy er *TRAS* (Tidleg Registrering Av Språk, Espenakk o.fl. 2003) og *Språkpermen* i *Lær meg norsk før skolestart!* (Sandvik og Spurkland 2009).

Kartlegging med *TRAS* tek utgangspunkt i det ein kan vente av normal språkutvikling hos einspråklege norske barn på ulike alderssteg. Ein kan då samanlikne det enkelte barnet med andre barn og sjå om språkutviklinga på dei undersøkte områda ligg på det forventa nivået, eller om ho ligg etter. Slik blir *TRAS* også eit *screeningverktøy* (sjå nedanfor). *TRAS* kan også brukast uavhengig av alder til å registrere om eit barn har utvikla ein bestemt språkleg dugleik, om det er i ferd med å utvikle denne dugleiken, eller om det enno ikkje har begynt utviklinga på det aktuelle området.

Språkpermen i *Lær meg norsk før skolestart!* er først og fremst laga for tospråklege barn. I ei tospråkleig utvikling kan vi ikkje seie kva som er

ei forventa utvikling av andrespråket på bestemte alderssteg, fordi denne utviklinga er avhengig av forhold som butid i landet og kor mykje kontakt barnet har hatt med andrespråket. Dette kartleggingsverktøyet tek derfor sikte på å samanlikne barnet berre med seg sjølv. Over tid vil ein kunne sjå om barnet har framgang på dei undersøkte språkområda.

Ein systematisk observasjon av språket til eit barn – anten observasjonen blir utført ved hjelp av eit kartleggingsverktøy eller ut frå kategoriar ein har sett opp sjølv – må alltid tolkast og vurderast. I vurderinga må ein ikkje berre vere oppteken av kva enkeltbarnet meistarar og ikkje meistarar. Ein må også reflektere over dei vilkåra for å utvikle språket på dei observerte områda som barnehagen gir barnet. Dermed kan kartlegginga også synleggjere eit behov for meir kompetanse om språkutvikling og språkleg samspel i personalgruppa, og ho kan hjelpe til med å heve denne kompetansen.

Når ein skal vurdere kva for verktøy ein vil ta i bruk, bør ein på førehand ha tenkt igjennom spørsmål som: Kva er formålet med kartlegginga av akkurat dette barnet? Legg verktøyet opp til å vise breidda i språkkompetansen til barnet? Vil verktøyet få fram både kva barnet meistarar, og kva det ikkje meistarar? Blir barnet observert i ulike situasjonar over tid? Eignar verktøyet seg for tospråklege barn? Kan verktøyet brukast til også å få fram kva barnet meistarar språkleg med litt støtte frå vaksne (den nærmaste utviklingssona)? Må ein ha samtykke frå foreldra for å bruke verktøyet?

I ei *vidare mening* blir ordet kartlegging brukt som eit overomgrep som omfattar *alt* det ein kan gjere for å finne ut kvar eit enkelt barn står i utviklinga. Det kan dreie seg om samtale og intervju, ulike former for observasjon, mediering (det vil seie at den vaksne trekkjer barnet med i eit samspel omkring dei oppgåvene som skal gjerast) og ulike former for screening, testing og prøving. Ei slik omfattande kartlegging av språket til eit barn er berre aktuell dersom barnet har vanskar med språket. Ho er ikkje ei sak for barnehagen åleine, men må skje i samarbeid med spesialutdanna personale, oftast knytt til den pedagogisk-psykologiske tenesta i kommunen. Foreldra må gi samtykke til slik kartlegging, og ho må gjerast i samarbeid med foreldra.

Screening

Screening blir brukt for å finne fram til enkeltindivid som bør undersøkjast meir grundig. Då tek ein utgangspunkt i eit materiell som er utprøvd på ei større gruppe, og som har ei standardisert norm for kva for eit nivå ein kan vente ved ulike aldrar. To eksempel på screening av språket hos barn er SATS (Screening Av Toåringers Språk), som er eit kartleggingsverktøy

for toårskontrollen på helsestasjonen, og *Språk 4*, som er eit tilsvarande verktøy for fireårskontrollen.

Når ein bruker eit screeningmaterieill, er det viktig at ein nøye følgjer den instruksjonen som høyrer til, elles kan ein ikkje bruke dei normene som er knytte til materiellet. Brukt rett kan ei screening avdekkje «hol» i språkutviklinga. Dermed blir screeninga det første steget i ei utgreiing av eventuelle språkvanskar hos barnet.

Det er også viktig å merke seg at ein ikkje kan bruke normene i eit screeningmateriale på andre grupper enn dei det er utvikla og normert for. Dei screeningverktøya som blir brukte i Noreg i dag, er utvikla på grunnlag av einspråklege, norsktalande barn. Derfor kan dei ikkje nyttast som norm for tospråklege barn. Ein kan ikkje vite om «hola» dei avdekkjer, kjem av svak kompetanse i norsk, eller om det dreiar seg om eventuelle spesialpedagogiske behov. Ulik grammatisk struktur og ulike valørar i ordforrådet gjer at ein heller ikkje utan vidare kan setje spørsmåla om frå norsk til andre språk. Dersom ein har mistanke om at eit tospråkleg barn har språkvanskar, må ein ta i bruk mange kjelder i kartlegginga (sjå ovanfor om kartlegging i vid meining av ordet), og ein må først og fremst prøve å danne seg eit bilete av korleis barnet fungerer innanfor førstespråket.

Testing

Barn som etter ei screening viser seg å liggje under det forventa språknivået i forhold til alderen, bør utgreiast grundigare. Då kan det vere aktuelt å bruke ulike testar for å finne fram til kva barnet meistrar, og kva det strevar med (diagnostisering). Testinga blir då ein del av kartlegginga av barnet i den vide bruken av ordet kartlegging (sjå ovanfor). Dei aller fleste testane som kan seie noko om språket til eit barn, kan berre utførast av spesialutdanna personale. Ofte krevst det ei eiga sertifisering av den som skal bruke testen. Testing og diagnostisering av språket fell utanfor det barnehagen sjølv kan gjere.

Dokumentasjon

Rammeplanen slår i kapittel 4 fast at barnehagen er ei pedagogisk verksemd som skal planleggjast, dokumenterast og vurderast. Formålet med dokumentasjonen er at han skal gi eit grunnlag for refleksjon, slik at barnehagen kan utvikle ein stadig betre praksis. Dokumentasjon frå barnehagen kan gi foreldra, lokalmiljøet og kommunen som barnehagestyresmakt informasjon om kva barn opplever, lærer og gjer i barnehagen.

Eit etisk perspektiv må leggjast til grunn når ein dokumenterer leik, læring og arbeid. Både barn og foreldre kan reagere dersom for mykje av det barna seier og gjer, blir observert og vurdert skriftleg.

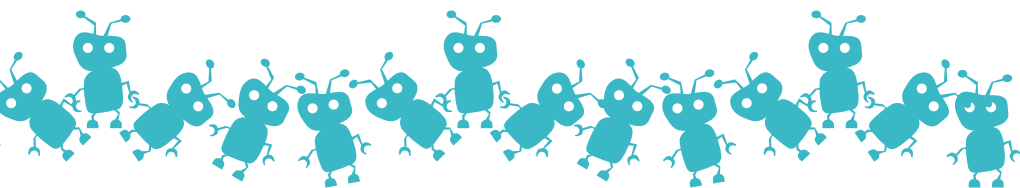
Rammeplan for barnehagen, side 49

Ein måte å dokumentere arbeid med språk i barnehagen på er å kartleggje kva personalet gjer for å fremje eit godt språkmiljø. Eit eksempel på det finn vi i Stovnermodellen (2008). Her har ein utvikla eit kartleggingskjema som skal få fram personalet sitt arbeid på 15 ulike område: den gode samtalen, barn som ressursar for kvarandre, leik, leik med språket, munnleg forteljing, bøker og bibliotek, skriftspråkstimulering, matematikk, digitale verktøy, morsmålet til minoritetsspråklege barn, norsklæringa til minoritetsspråklege barn, ivaretaking av enkeltbarn i arbeid med språkmiljøet, foreldresamarbeid, andre område og kompetanseheving. Mønsteret i kartlegginga er at personalet på kvart av områda mellom anna skal peike på gode situasjonar, dei skal svare kva dei gjer for å styrkje det aktuelle området, og dei skal identifisere utfordringar på området. Slik opnar dokumentasjonen av arbeidet for refleksjon i personalgruppa og utvikling av ein stadig betre praksis. Mottoet for arbeidet er: Eit godt språkmiljø kjem ikkje av sjølv, det er vi som skaper det!

5.2 Tidleg innsats

I kapittel 3 i dette temaheftet har vi teke opp fem område som det er særleg viktig å arbeide med for å fremje ei god språkutvikling hos barn. Det dreiar seg om aktivitetar som *alle* barn må trekkjast inn i, same kor langt eller kort dei er komne i si eiga utvikling. For personalet i barnehagen blir det ei viktig oppgåve å sjå til at ikkje noko barn kan «velje bort» aktivitetar som krev språkleg samspel. Det er også viktig å sørgje for at dei som gjerne seier lite når fleire barn er saman, får rikeleg høve til å ha «ein til ein»-samtalar med ein vaksen om emne dei er opptekne av, og der undring, glede og humor står sentralt. Alle barn må bli sedde, og dei må oppleve at dei blir lytta til!

Barnehagen er forplikta til å følgje opp barn med behov for særleg stimulering av språket. Dette kan best gjerast i eit tett samarbeid med foreldra og det spesialpedagogiske personalet. Når ein arbeider med barn med språkvanskar, må ein ha to siktemål samtidig. Det eine er at ein må prøve å hjelpe barnet til å bli betre i å bruke språket. Det andre rettar seg mot heilskapen, at ein prøver å leggje til rette for at barnet kan vere aktivt, trivast og fungere best mogleg i dagleglivet.



Tradisjonelt har det spesialpedagogiske arbeidet vore organisert ved at ein fagperson «utanfrå» kom til faste tider og gav språkleg undervisning eller «trening» til det aktuelle barnet. Denne måten å gjere det på kan eigne seg når det dreiar seg om artikulatoriske/fonologiske vanskar og andre meir avgrensa vanskar. Når det gjeld meir omfattande vanskar, for eksempel forståingsvanskar, ser ein det i dag som meir effektivt å la personalet i barnehagen vere dei som skal arbeide med barnet, under rettleiing av ein spesialpedagog (Espenakk o.fl. 2007, side 66). Personalet er godt kjent av barnet og kan leggje til rette for naturlege språklærings situasjonar i eit trygt miljø mange gonger i løpet av ein dag. Utgangspunktet for strukturerte språklæringsstunder må alltid vere noko barnet meistrar eller viser interesse for.

Skal språkarbeidet i barnehagen bere frukter, krevst det høg kompetanse hos personalet om språk og språkutvikling – også i eit tospråkleg perspektiv.

I vår barnehage

- Korleis veit vi om barna får eit optimalt språkmiljø i vår barnehage?
- Korleis arbeider vi for å oppdage barn som strevar med språket?
- Kva slags erfaringar har vi med ulike former for språkobservasjon og kartleggingsmateriell? Har bruk av slikt materiell ført til at personalet har endra praksis når det gjeld språkstimulering?

Les meir om

- ulike observasjonsmetodar i Løkken og Søbstad 2006
- språkvanskar og kartlegging av språkvanskar i Espenakk o.fl. 2007
- spesialpedagogiske tiltak for barn med språkvanskar i Espenakk o.fl. 2007
- kartlegging av språk hos tospråklege barn i Sandvik og Spurkland 2009





6 Ressursar

Dette kapitlet gir eit oversyn over ein del ressursar ein kan bruke i arbeidet med språkmiljø og språkstimulering i barnehagen: nettstader, filmar, litteratur for barn, språkstimuleringsmateriell, verktøy for språkkartlegging og faglitteratur. Til nokre titlar gir vi korte orienteringar, for at det skal bli lettare å vurdere kva ein vil sjå nærmare på.

6.1 Aktuelle nettstader og filmar

Barn i flerspråklige familier. Veiledning til foreldre og ansatte i barnehager og på helsestasjoner. Utdanningsdirektoratet: http://www.udir.no/upload/Brosjyrer/Barn_i_flerspraklige_familier.pdf Heftet svarer på vanlege spørsmål om to- eller fleirspråkleg utvikling hos barn. Målgruppa er foreldre og barnehagetilsette.

Barne- og ungdomsfilosofene ANS. Norsk senter for filosofering med barn og ungdom, <http://www.buf.no/prosjekter/barnehage/?page=start> Nettstaden orienterer om bøker, artiklar og prosjekt og gir idear og tips om korleis vi kan filosofere saman med barn i barnehagen.

Barnebokinformasjon: <http://www.barnebok.no/main.asp> Nettstad med oversiktleg informasjon om nyare barnebøker, med kategoriar som «For de minste», «For de mellomste», «Voksne» o.a.

Barnebokkritikk: <http://www.barnebokkritikk.no/> Her kan ein følgje med på ny barnelitteratur, særleg norsk, i alle sjangrar og for alle aldersgrupper. Nettstaden inneheld fyldige bokomtalar, og ein kan abonnere på nyheiter på e-post.

Det flerspråklige bibliotek, Deichmanske bibliotek, Oslo: <http://dfb.deichman.no/> Biblioteket har bøker på 30 språk og eit godt utval av biletbøker/barnebøker. Biblioteket har mange tospråklege bøker, der teksten også står på norsk eller engelsk. DFB låner ut til heile landet, og somme bøker kan kjøpast.

Lesesenteret i Stavanger: På <http://www.lesesenteret.uis.no> finn ein informasjon om senteret sine ulike prosjekt, publikasjonar og filmar.

Eksempel er *Bok i bruk i barnehagen* (barnehagar fortel om arbeid med leseaktivitetar), BOKTRAS (språkstimulering gjennom leseaktivitetar) og *Lesefrø* (minoritetsspråkleg perspektiv). Senteret har også utvikla ein filmpakke, til bruk på personal- og foreldremøte, om korleis ein kan bruke kvardagslege situasjonar til lesing, skriving og leik med språket (*En smak av lesing, Gratulerer med ... språket og Lesing, skriving og kjøleskapet*).

Med språket som døråpner. Om språkstimulering av minoritetsspråklige barn. Film av S.W. Andersen, speletid 24 min. <http://www.filmmarkivet.no/v1/film/details.aspx?filmid=400077> (avspeling mot ei lita avgift).

Filmen kan kjøpast frå Sørlandet kompetansesenter.

Nynorsk barnelitteratur: <http://www.nynorsk bok.no/> Her kan ein finne tips om barnebøker på nynorsk i ulike sjangrar og for ulike aldersgrupper. Ein kan abonnere på nyheiter på e-post.

Samiske ressursar: Sametinget har informasjon om litteratur, bøker og anna pedagogisk materiell til bruk i barnehagar med samiske barn. Kontakt Sametinget, Avdeling for opplæring, språk og kultur, Bredbuktnesveien 50, 9520 Kautokeino. Telefon: 78 48 42 00. Meir informasjon finst på www.skolenettet.no under mappa «Samisk læringsnett».

Språkløftet er eit landsomfattande prosjekt der ni kommunar er med.

Målet er å fremje god språkutvikling i norsk og sosial kompetanse hos barn for å bidra til sosial utjamning, <http://udir.no/Rapporter/Sprakloftet-og-Utviklingsprosjekt-for-minoritetsspraklige-elever/>

6.2 Litteratur for barn

Dikt og ABC-ar til språkleik

I kapittel 3.2 skriv vi om poetisk språk, leik med språket og språkleg medvit. Barnehagen må ha mange gode dikt å velje mellom, og dikt finst spreidde i mange ulike samlingar. Det finst også gode antologiar. Be gjerne biblioteket om rettleiing, så kan barnehagen byggje opp sin eigen antologi. Også barne-ABC-ar («dikt-ABC-ar») fungerer godt saman med førskolebarn. Ein slik ABC er ikkje ei lærebok, men har eit dikt og ein illustrasjon til kvar bokstav. Her er nokre eksempel på ABC-ar som kan vere fine å bruke i barnehagen (spør også på biblioteket):

Jensen, E. og I.-L. Belsvik. 2000: *Alle i Alta kan*. Samlaget

Gaasø, M. o.fl. 2005: *Alfabeta ABC*. Samlaget

Hauge, O.H. og B. Cappelen 1987: *ABC*. Samlaget

Rasmussen, H. 1984: *Halvdans ABC*. Til norsk ved Arild Nyquist. Litor

Roskifte, K. 2004: *28 rom og kjøkken. Historien om Alf og Beate*.

Cappelen

Roskifte, K. 2007: *Jorda rundt på 29 bokstaver. Alf og Beate på ferie*.

Magikon

Roskifte, K. 2009: *29 liv. Alf og Beate med familie og venner*. Magikon

Nokre biletbøker med språkleik

Andersen, M.M. og H. Kramer. 2006: *Raske reven Rogers lille rotebok*. Gyldendal
Grøsnes, A. og A. Fiske. 2006: *Fotballen på fatet*. Samlaget
Stai, K. 2008: *Jakob og Neikob*. Samlaget

Folkeeventyr frå barna sine opphavsland

Barnehagen bør, når det er mogleg, skaffe barnebøker, lydbøker og eventyr frå dei landa eller regionane barna og foreldra har bakgrunnen sin frå. Når barnehagen prioriterer dette, sender han tydelege signal til foreldra om at lesing er ein viktig aktivitet, og at barnehagen har eit positivt syn på den språklege og kulturelle bakgrunnen til barnet. Gode bibliotek har ofte eit godt utval av eventyr frå mange land. Be gjerne om rettleiing, det er mykje å orientera seg i. Hugs også Det flerspråklige bibliotek ved Deichmanske bibliotek i Oslo (sjå kap. 6.1).

6.3 Språkstimuleringsmateriell

Eit materiell meint for språkstimulering er i seg sjølv verken godt eller dårleg. Det avgjerande er om det kan bli brukt for å skape eit engasjerande samspel med og mellom barna. I rapporten *Alle teller mer* blir det peikt på at fagområdet «Kommunikasjon, språk og tekst» i rammeplanen ser ut til å vere læremiddelstyrt i større grad enn andre fagområde, og det blir stilt spørsmål ved om det er rammeplanen eller materiellet som blir styrande for arbeidet på dette fagområdet (Østrem 2009, side 143). Vektlegginga av materiell må ikkje få oss til å gløyme at språk blir lært best i naturlege situasjonar, der barna kan danne omgrep i direkte erfaring med omverda, og der dei får bruke orda i eit utal av samanhengar, fordi dei tek del i gode samtalar om det dei har opplevd. Å sørgje for at barn blir inkluderte i leikemiljø, kan vere vel så viktig som å la dei arbeide med eit innkjøpt språkstimuleringsmateriell.

I denne oversikta tek vi med noko av det materiellet som er mest brukt:

Snakkepakken (Ihlen og Finnanger) inneheld eit rikt utval av to- og tredimensjonalt materiale og gir mange råd og idear om korleis ein på ein leikande måte kan styrkje språket til barn og læringa av omgrep, same kva for eit førstespråk dei har.

Språkposer (Nyberg 1996) er ein metode der den vaksne har laga til ulike posar eller esker med ulike gjenstandar oppi for å visualisere og konkretisere omgrep. Innhaldet i slike posar kan også knytast til eventyr og bøker, slik at det blir lettare for alle barn, same kva for eit førstespråk dei har, å forstå teksten. Det er viktig å skape spenning og forventning rundt kva som skjuler seg i posen.

Språksprell (Elsbak og Valle 2000) er eit metodisk opplegg som skal øve opp det språklege og fonologiske medvitet hos barn i alderen 4–6 år gjennom korte og systematiske leikøvingar.

Språkglede (Kopreitan og Aune 2008) består av 11 memory- og lottospel, ei lita bok om barnehagejenta Bafraw, CD og foreldrehefte på ulike språk. Målet er å byggje opp eit ordforråd på norsk og trene konsentrasjonen og minnet.

6.4 Verktøy for språkkartlegging

På oppdrag frå Kunnskapsdepartementet er det gjennomført ei undersøking av i kva grad kommunane har teke initiativ til at det skal skje språkstimulering og systematisk kartlegging av språket til barna i og utanfor barnehagar (Rambøll 2008). I oversikta nedanfor gir vi ein kort omtale av dei fleste av dei verktøya for språkkartlegging som er nemnde i rapporten. I tillegg tek vi med eit verktøy som nyleg er utgitt. Rapporten seier at mange kommunar har utvikla sine egne kartleggingsverktøy, og vi tek med eitt eksempel på eit slikt lokalt utvikla verktøy.

TRAS (Tidleg registrering av språk, Espenakk o.fl. 2003) er både eit observasjonsmaterieill og eit screeningverktøy som blir brukt til å vurdere språkutviklinga til eit barn i forhold til det ein kan venta på ulike alderssteg. Materiellet består av ei handbok og eit observasjonsskjema som skal følgje barnet i barnehagen i alderen 2–5 år. Det undersøker barnet sitt språk på tre hovudområde: 1) samspel, kommunikasjon og merksemd, 2) språkforståing og språkleg medvit og 3) uttale, ordproduksjon og setningsproduksjon. Kartlegginga blir utført av personalet i barnehagen.

Askeladden (Næss og Sveen 1994) er ein språkscreeningstest for barn i alderen 2–6 år. Han består av ni deltestar, med separate skårar. Summen av alle deltestane gir ein språkaldar. Testen har som mål å påvise avvik i semantikk, fonologi og syntaks, og han testar ut nokre årsaksfaktorar til slike avvik. Testen skal vise om språket og dei språklege føresetnadene til eit barn er forseinka/avvikande i forhold til språket hos barn på same alder. Materiellet består av ein sekk med 31 objekt, eit registreringsskjema og ei handbok. Testen kan utførast av førskolelærarar, helsepersonell, spesialpedagogar eller logopedar. Foreldra må gi samtykke.

SATS (Screening av toåringers språk, Horn og Hagtvatn 1997) er både eit observasjonsmaterieill og eit screeningverktøy som skal vurdere språkforståinga hos toåringar. Samspel og merksemd er også ein del av vurderinga. Materiellet består av ti objekt frå kvardagslivet, eit skjema som foreldra skal fylla ut, eit kartleggingsskjema og ei rettleiing. Kartlegginga blir utført av helsesystema ved toårskontrollen på helsestasjonen. Vurderinga frå foreldra er med i den samla vurderinga.

Språk 4 (Horn og Dalin 2008) er både eit observasjonsmaterieill og eit screeningverktøy. Det består av ein biletfaldar, ei rettleiing og eit kartleggings skjema. Biletfaldaren er utgangspunkt for ein samtale som skal avdekkje trekk ved språkforståing, setningsstruktur, uttale, ordforklaring o.a. hos barnet. Samspel og merksemd er ein del av det som blir vurdert. Kartlegginga blir utført av helsesystema ved fireårskontrollen, men vurderinga til foreldra skal òg trekkjast inn. Dersom den samla vurderinga viser teikn på forseinka språkutvikling, skal barnet visast vidare til ei meir omfattande kartlegging.

Alle med (Løge o.fl. 2006) er eit observasjonsmaterieill som skal kartleggje den sosiale kompetansen hos barn i alderen 1–6 år. Det vurderer utviklinga på seks område, eit av dei er knytt til språk. Materieillet består av eit observasjonsskjema og eit rettleiingshefte. Kartlegginga blir utført av personalet i barnehagen.

Lær meg norsk før skolestart! Språkpermen (Sandvik og Spurkland 2009) er eit observasjonsmaterieill som byggjer på eit mappevurderingsprinsipp. Det består av ein perm for kvart barn. Kartlegginga er knytt til seks hovudområde: språkbruk, samtale, lesestund med samtale om tekst og bilete, barnet sine eigne forteljingar, lesing og skriving og morsmålet. Kvart av områda er delt i fire delar: situasjonsskildring, dokumentasjon av utvikling, tiltak og språkmiljøet. Kartlegginga blir utført av personalet i barnehagen.

Stovnermodellen (2008–09) er eitt av mange lokalt utvikla kartleggingsverktøy. Det legg stor vekt på kartlegging av personalet sitt arbeid med å skape eit godt språkmiljø (omtalt på side 59). I tillegg er det eit verktøy for systematisk observasjon av språkutviklinga til barna på fire hovudområde: 1) merksemd, 2) samspel og kommunikasjon, 3) samtaledeltaking og 4) språkforståing. Eit viktig mål er å sjå om det har skjedd ein progresjon i språkutviklinga sidan siste observasjon. Kartlegginga blir utført av personalet i barnehagen.

6.5 Faglitteratur

Litteraturlista inneheld referansar til titlane under «Les meir om ...» i kvart kapittel i heftet. Lista inneheld også referansar som forfattarane av dette temaheftet har støtta seg på i arbeidet.

- Bø, I. og L. Helle. 2008. *Pedagogisk ordbok. Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Universitetsforlaget
- Elsbak, L.L. og A.M. Valle. 2000. *Språksprell. Metodiske språkleker for 4–6-åringar*. Gyldendal Undervisning
- Engen, L. 2007. «Men datteren min er bare 4 år. Hun skal vel ikke lære å lese ennå?» I *Bok i bruk i barnehagen* (Hoel, T. og L. Helgevold, red.). Lesesenteret
- Espenakk, U. o.fl. 2007. *Språkveilederen*. Bredtvedt kompetansesenter
- Espenakk, U. o.fl. 2003. *TRAS. Tidlig registrering av språkutvikling. Registreringsskjema*. Lesesenteret
- Espenakk, U. o.fl. 2003. *TRAS. Tidlig registrering av språkutvikling. Håndbok og Registreringsskjema*. Lesesenteret
- Fast, C. 2007. *Sju barn lær sig läsa och skriva. Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. Uppsala: Uppsala universitet. Uppsala studies in education, nr. 115
- Gjervan, M. (red). 2006. *Temahefte om språklig og kulturelt mangfold i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet
- Hagtvet, B.E. 2002. *Språkstimulering. Tale og skrift i førskolealderen*. Cappelen Akademisk Forlag
- Hoel, T. 2007. «Barneboka og språket». I *Barnehagefolk 3*. Pedagogisk forum
- Hoel, T. o.fl. 2008. *Les for meg pliiis! Om barn, litteratur og språk*. ABM-skrift nr. 47
- Hoel, T. og L. Helgevold. 2007. *Bok i bruk i barnehagen. Språkstimulering gjennom leseaktiviteter*. Lesesenteret
- Horn, E. og A.L. Dalin. 2008. *Språk 4. Brukerveiledning*. Bergen: Designtrykkeriet
- Horn, E. og B.E. Hagtvet. 1997. *SATS. Screening av to-åringers språk. Håndbok*. Universitetsforlaget
- Hyltenstam, K. o.fl. 1996. *Tilpasset språkopplæring for minoritetslever*. Rapport fra konsensuskonferanse, Leangkollen hotell- og konferansesenter, Asker 9.–10. januar 1996. Noregs forskingsråd
- Høigård, A. 2006. *Barns språkutvikling – muntlig og skriftlig*. 2. utg. Universitetsforlaget
- Kibsgaard, S. og O. Husby. 2009. *Norsk som andrespråk i barnehage og småskole*. 2. utg. Universitetsforlaget
- Kultur- og kyrkjedepartementet: St.meld. nr. 35 (2007–2008). *Mål og mening. Ein heilskapleg norsk språkpolitikk*

- Kunnskapsdepartementet. 2006. *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*
- Kunnskapsdepartementet. St.meld. nr. 23 (2007–2008). *Språk bygger broer*
- Kunnskapsdepartementet. St.meld. nr. 41 (2008–2009). *Kvalitet i barnehagen*
- Lorentzen, R.T. 2001. «Tekst og teikning». I *Pirion. Kulturavis for barnehagar 2*. ISSN 1502-3036
- Løge, I.K. o.fl. 2006. *Alle med*. Veiledningshefte. Info Vest Forlag
- Løkken, G. 2005. «Toddleren som kroppssubjekt». I *Småbarnspedagogikk. Fenomenologiske og estetiske tilnærminger*. (Haugen, S. o.fl., red.). Cappelen Akademisk Forlag
- Løkken, G. og F. Søbstad. 2006. *Observasjon og intervju i barnehagen*. Universitetsforlaget
- Matre, S. 2000. *Samtaler mellom barn. Om utforskning, formidling og leik i dialogar*. Samlaget
- Mjelve, A.Ø. 2002. *Hør på maken. Tospråklig assistanse i barnehagen*. Barne- og familiedepartementet (http://www.regjeringen.no/upload/kilde/bfd/bro/2004/0010/ddd/pdfv/223269-horpa_maken.pdf)
- Mjør, I. 2004. «Smake rimar på kake – kaldt på salt». I *Pirion. Kulturavis for barnehagar 1*. ISSN 1502-3036
- Mjør, I. o.fl. 2006. *Barnelitteratur – sjangrar og teksttypar*. Cappelen
- Nyberg, M.-L. 1996. «Den magiske språkposen». I *Debattserien for barnehagefolk nr. 4*
- Næss, S. og O. Sveen. 1994. *Håndbok for Askeladden. Språkscreeningstest for førskolebarn*
- Olsholt, Ø. o.fl. 2008. *Filosofiske samtaler i barnehagen. Å ta barns tenkning på alvor*. Kommuneforlaget
- Rambøll Management AS. 2008. *Kartlegging av språkstimulering og språkkartlegging i kommunene*
- Sandvik, M. og M. Spurkland. 2009. *Lær meg norsk før skolestart! Språkstimulering og dokumentasjon i den flerkulturelle barnehagen*. Cappelen Akademisk Forlag (www.laermegnorskfoerskolestart.no)
- Sandvik, M. og M. Spurkland. 2009. *Lær meg norsk før skolestart! Språkpermen*. Cappelen Akademisk Forlag
- Solstad, T. 2008. *Les mer! Utvikling av lesekompetanse i barnehagen*. Universitetsforlaget
- Stovnermodellen. «Kartlegging av språkmiljø – Bydel Stovner». 2008–09 (<http://prosjekt.hia.no/groups/nafo/nafodokumenter/lengravaablmaalt.pdf>)
- Valvatne, H. og M. Sandvik. 2007. *Barns språk og kultur. Barns språkutvikling fram til sjuårsalderen*. Cappelen Akademisk Forlag
- Wagner, Å.K.H. 2009. *Lesefrø. Boka som lesestimulerende aktivitet i barnehager med stor andel minoritetsspråklige*. Lesesenteret

- Winsvold, A. og L. Gulbrandsen. 2009. *Kvalitet og kvantitet. Kvalitet i en barnehagesektor i sterk vekst*. Rapport nr. 2. NOVA
- Østrem, S. o.fl. 2009. *Alle teller mer. En evaluering av hvordan barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. Høgskolen i Vestfold, Barnehagesenteret
- Aamodt, S. og A.-M. Hauge. 2009. *Familielæring – og andre modeller innenfor flerkulturelt pedagogisk arbeid*. Universitetsforlaget

Dikt og biletbøker vi har vist til

- Anderberg, L.O. 2003. «Galopp». I *Det har kome ein komet. Nordiske dikt for barn*. Samlaget
- Bjerke, A. 1956. «Runde, rare Rulle Rusk». I *For moro skyld. Barnerim*. Aschehoug
- Bringslid, M. B. 2000. «Snopestev». I *Dei blå revane*. Samlaget
- Bringsværd, T.Å. og T. Soli. 2003. *Når to vil bli kjent med hverandre*. Gyldendal
- Eldjárn, T. 2003. «Skyer». I *Det har kome ein komet. Nordiske dikt for barn*. Samlaget
- Hagerup, I. 1961. «Lille Persille». I *Lille Persille*. Aschehoug
- Lindgren, B. og E. Eriksson. 2004. *Påls smokk*. Samlaget
- Nyquist, A. 1979. «I en lunken bringebær natt». I *Eventyrhagen*. Aschehoug
- Økland, E. 2003. «M». I *God dag. ABC med lesebok*. Samlaget



Utgitt av:
KUNNSKAPSDEPARTEMENTET 2009

Offentlege institusjonar kan tinge fleire eksemplar frå:
Servicesenteret for departementa
Post og distribusjon
E-post: publikasjonsbestilling@dss.dep.no
Faks: 22 24 27 86
Publikasjonskode: F-4253 N

Opplysningar om abonnement, sal og
pris får ein hos:
Fagbokforlaget
Postboks 6050, Postterminalen
5892 Bergen
E-post: offpub@fagbokforlaget.no
Telefon: 55 38 66 00
Faks: 55 38 66 01
www.fagbokforlaget.no/offpub

Design: Lysvold Design
Foto: Beazedieva barnehage: side 6
Sveinung Bråthen: Omslagsside og side 12, 24, 36, 50, 54, 62
Trykk: Zoom grafisk 11/2009 – opplag 5 000

