



## TEMAHEFTE

# om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen

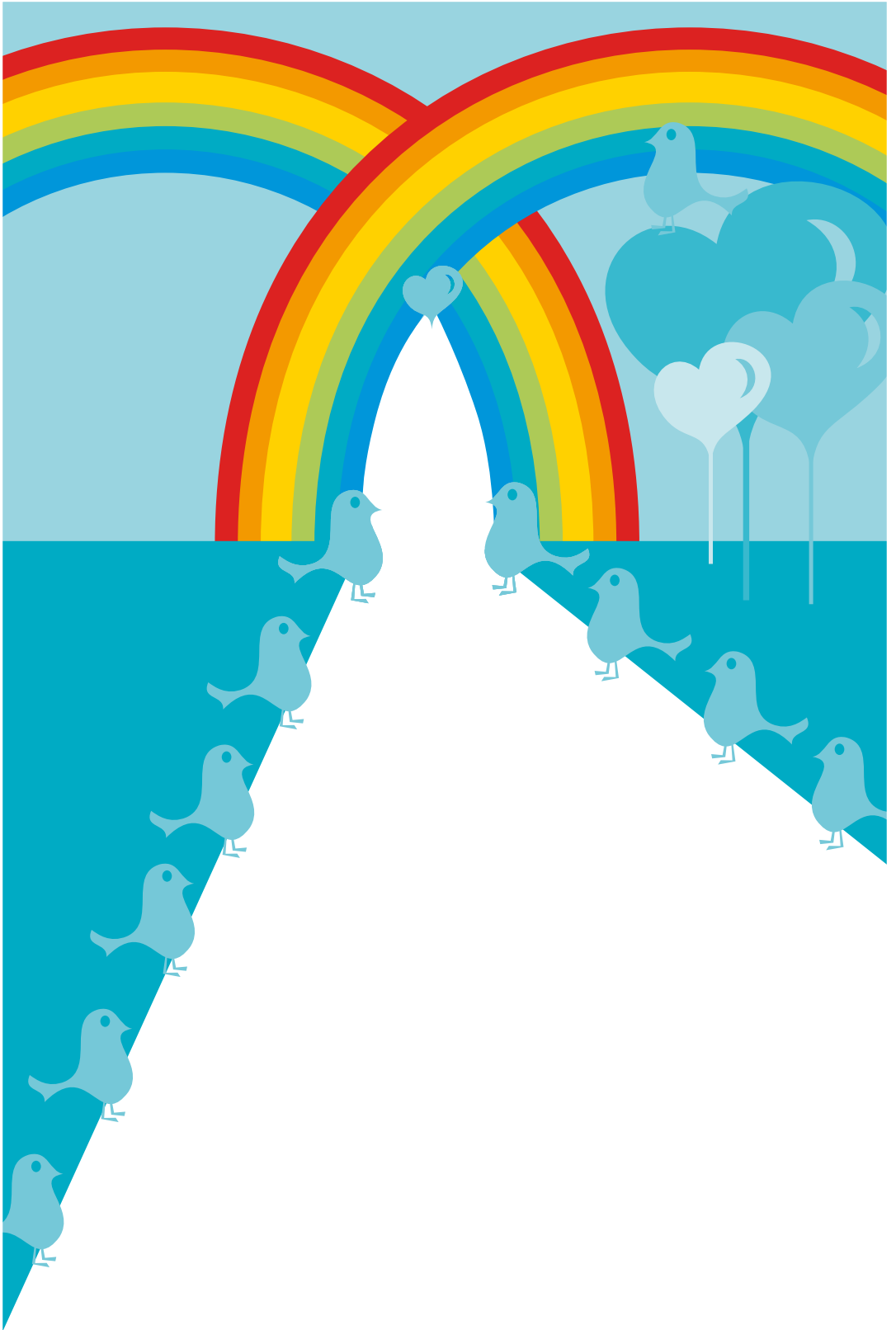
Anne Høigård,  
Ingeborg Mjør, Trude Hoel





# Innhold

<b>Innledning</b>	<b>4</b>
<b>1 Språkmiljø og språklig mangfold i barnehagen</b>	<b>7</b>
1.1 Språkmiljøet i barnehagen	8
1.2 Språklig mangfold i barnehagen	9
<b>2 Barns språkutvikling</b>	<b>13</b>
2.1 Utvikling av språkbruk	13
2.2 Faser i språkutviklingen	13
2.3 Tospråklig utvikling	16
2.4 Utvikling av skriftspråk	19
<b>3 Språkstimulering i barnehagen</b>	<b>25</b>
3.1 En barnehage med gode samtaler	25
3.2 En barnehage med rim og regler, dikt og sang	29
3.3 En barnehage med fortelling og høytlesning	35
3.4 En barnehage med språkutviklende lek	42
3.5 En barnehage med utforskning av skriftspråket	45
<b>4 Samarbeid med foreldrene</b>	<b>51</b>
<b>5 Observasjon av språk</b>	<b>55</b>
5.1 Viktig terminologi	56
5.2 Tidlig innsats	59
<b>6 Ressurser</b>	<b>63</b>
6.1 Aktuelle nettsteder og filmer	63
6.2 Litteratur for barn	64
6.3 Språkstimuleringsmaterieill	65
6.4 Verktøy for språkkartlegging	66
6.5 Faglitteratur	68



## Forord



Jeg er glad for å kunne presentere et nytt temahefte knyttet til rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Temaheftet er ment som inspirasjon og grunnlag for refleksjon i arbeidet med å legge til rette gode språkmiljø og språkstimulering i alle norske barnehager. Forfatterne står ansvarlig for innholdet.

Temaheftet om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen er det ellefte og siste temaheftet Kunnskapsdepartementet gir ut i denne serien. Jeg takker forfatterne og andre som har deltatt i arbeidet med temaheftet for god innsats, og håper heftet vil være til nytte i barnehagenes viktige arbeid med språklig og sosial kompetanse og med fagområdet «Kommunikasjon, språk og tekst».

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

Kristin Halvorsen

# Innledning



En god språkutvikling er viktig for barn både på kort og lang sikt. Evnen til å bruke språket er avgjørende for hvordan barn kan kommunisere med voksne og med andre barn, hvordan de kan sette ord på erfaringer, fortelle om noe viktig, diskutere og reflektere sammen med andre. Språk er avgjørende for læring, sosiale relasjoner og vennskap. På lengre sikt er språkutviklingen avgjørende for å kunne være en deltaker i et moderne demokrati og i et kunnskaps- og utdanningssamfunn. Språkutviklingen er både muntlig og skriftlig – vi snakker og lytter, vi leser og skriver. Den grunnleggende utviklingen skjer i barnehagealderen.

Barns språkutvikling er et viktig tema innenfor både språkfaglige, pedagogiske og politiske dagsordener. *Temahefte om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen* er et supplement til rammeplanen og er særlig knyttet til del 2, «Barnehagens innhold», og kapittel 3.1, «Kommunikasjon, språk og tekst». Temaheftet knytter seg også til stortingsmeldinger: St.meld. nr. 23 (2007–2008) *Språk bygger broer* inneholder et viktig kapittel om språkmiljø og språkstimulering i småbarnsalderen og legger stor vekt på mangfold. St.meld. nr. 41 (2008–2009) *Kvalitet i barnehagen* legger vekt på kvalitet, innhold og kompetanse i en situasjon med full barnehagedekning. Begge meldingene slår fast at språkstimulering er en av de viktigste oppgavene for barnehagen. Med *Temahefte om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen* ønsker vi å motivere og kvalifisere hele barnehagepersonalet til å arbeide med barnas språkutvikling. Vi ønsker å vise hvordan barnehagen kan spille en positiv rolle for språkutviklingen til *alle* barna som går der.

Temaheftet har seks kapitler. *Kapittel 1* handler om de faktorene som spiller en rolle for barnehagen som språkmiljø, og om barnehagen som arena for språklig og kulturelt mangfold.

*Kapittel 2* presenterer sentrale sider ved barns språkutvikling, både i enspråklig og tospråklig perspektiv. Et personale som har faglig kunnskap



om språkutvikling, vil kjenne seg tryggere og mer kvalifisert, ikke minst når det gjelder barn som trenger særskilt oppfølging.

*Kapittel 3* handler om *hvordan* barnehagen kan arbeide godt med språk gjennom aktiviteter som er positivt språkstimulerende: god samtale, lek med språket i rim og regler, dikt og sang, høytlesning, fortelling, lek og utforsking av skriftspråket. Felles for alle aktivitetene er at den menneskelige faktoren er avgjørende. Barn er viktige for hverandre, også språklig, men vi har valgt å legge mest vekt på at de voksne er rollemodeller, og at barnehagehverdagen må organiseres slik at positive aktiviteter kommer alle barn til gode.

*Kapittel 4* handler om samarbeid mellom barnehagen og foreldrene eller de foresatte. Familien spiller en svært viktig rolle for språkutviklingen, og i dag finnes det et stort mangfold av familier, også når det gjelder språklige samværsformer. Et nært forhold mellom barnehagen og familien kan ha mye å si for barnets utvikling.

*Kapittel 5* handler om observasjon og kartlegging av barns språk. Observasjon av barn som strever med språkutviklingen, er særlig viktig når spesialpedagogiske tiltak kan være aktuelle. Det er også viktig at barnehagepersonalet kjenner seg faglig trygge i diskusjoner om kartlegging, og med temaheftet ønsker vi å møte et behov for kunnskap og informasjon.

*Kapittel 6* er ressursdelen av temaheftet. Her viser vi til litteratur, nettressurser, filmer, språkstimuleringsmateriell og kartleggingsverktøy. I hele heftet er vi opptatt av de tospråklige barnas situasjon, og det har også vært viktig for oss at barnehagen i dag har svært mange *små* barn.

Temaheftet er blitt til i et samarbeid mellom to fagmiljøer ved Universitetet i Stavanger, Institutt for førskolelærerutdanning (IFU) og Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning (SLF). Forfattere 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 faglige innspill. Anne Høigård har vært hovedredaktør.



# 1 Språkmiljø og språklig mangfold i barnehagen



Rammeplanen slår fast at barnehagen skal arbeide aktivt med barnas språkutvikling. Dette stiller krav til personalet, som må vite hva god språkstimulering er i forhold til det mangfoldet av barn de møter i barnehagen. De yngste barnehagebarna er helt avhengig av samspill med voksne som forstår barnas forsøk på å kommunisere, ikke minst gjennom kroppsspråk, gester og mimikk. Barnehagen skal arbeide for at tospråklige barn får en positiv tospråklig utvikling, og kjenne ansvar både for førstespråket (morsmålet) og andrespråket (norsk). I førskolealderen utforsker barn skriftspråket, og barnehagen skal gi alle barn inspirerende erfaringer med bokstaver og skriving. Fag- og kulturformidlingen i barnehagen spiller en viktig rolle for språkutviklingen. Rike erfaringer med fortelling, høytlesning, sang og regler kommer språkutviklingen til gode. Ikke alle barn får nok slike erfaringer i hjemmemiljøet. Barnehagen skal gi *alle* barn slike erfaringer.

Barnehagen må sørge for at alle barn får varierte og positive erfaringer med å bruke språket som kommunikasjonsmiddel, som redskap for tenkning og som uttrykk for egne tanker og følelser. Alle barn må få et rikt og variert språkmiljø i barnehagen.

Rammeplan for barnehagen, side 29

Barn lærer gjennom lek og hverdagssituasjoner og i voksenstyrte aktiviteter. For språkutviklingen innebærer dette at alle barn skal oppleve kvalitet i det daglige samspillet med voksne og barn. Alle barn skal oppleve at andre lytter når de har noe på hjertet. Barnehagen skal også tilby kvalitet i planlagte høytlesnings- og samtalestunder.



## 1.1 Språkmiljøet i barnehagen

De fysiske rammene for barnehagen er til en viss grad gitt, men personalet gjør mange egne valg når det gjelder innerom, uteareal og utstyr. Disse valgene påvirker leken, aktiviteten og språkbruken til barna. De minste barna trenger tumleplass for å kunne utfolde seg motorisk, de trenger også en god sofakrok med bokhylle og bildebøker. Barn blir inspirert til rollelek når de har et godt utvalg av utkleddingstøy, tepper, dokker, kjøkkenutstyr osv. God konstruksjonslek krever mange og ulike typer klosser, miniatyrmateriell (dyr, hus, menneskefigurer osv.), plastilin og liknende. Barn tegner og skriver når de får inspirerende utstyr. En skjermet lesestol, der det også er godt å sitte, fører til at barn oppsøker høytlesning. Bokhylla bør inneholde variasjon og kvalitet – eventyr, bildebøker, fagbøker, sangbøker og diktbøker. Men rom, utstyr og materiell er ikke nok til å sikre at alle barn får oppleve høytlesning daglig. Personalets prioriteringer er avgjørende.

Samvær, samtaler og deling av rike opplevelser er den viktigste ressursen i barnehagen når det gjelder språkmiljø og språkstimulering. Personalet må vite at de selv er svært viktige språklige modeller for barna. Vi lærer barn sosiale og språklige omgangsformer. Vi hilser om morgenen, vi gir komplimenter når noen har ny jakke eller nyklipt hår. Voksne som selv er aktive *fortellere*, vil oppleve at de inspirerer barna til å fortelle. Voksne med sans for humor, latter og selvironi skaper et klima der det er høyt under taket for barnas egen humorutforskning. De voksne avgjør om måltidet skal handle mest om å sitte fint og spise opp maten eller om måltidet også blir en sosial arena med fortelling, samtale og diskusjon. En tur i nærmiljøet kan inneholde mange interessante samtaler om det man opplever og ser – blomster, dyrespor, veiarbeid, mennesker, situasjoner – når de voksne aktivt oppmuntrer og tar initiativ til slike samtaler.

Voksne med et variert ordforråd opplever at også barn har stor kapasitet for ord. Lukas og Ida har ulike ord for fugler, trolig på grunn av ulike språklige forbilder:



*På småbarnsavdelingen sitter barn og voksne rundt bordet med brødskivene sine. Plutselig peker toårige Lukas ivrig mot fuglebrettet utenfor vinduet: «Se pippippen! Pippipp!» Flere barn vender blikket mot fuglene. «Er det rødstrupe?» spør Ida, også to år.*

## 1.2 Språklig mangfold i barnehagen

En god barnehage har positive holdninger til språklig og kulturelt mangfold. Og det norske språksamfunnet rommer mange språkvarianter. Noen har lange tradisjoner her i landet, andre har en kortere historie. I dag er de fleste norske barnehager flerkulturelle, fordi de tar hensyn til at barn har ulike førstespråk og ulik kulturell bakgrunn. Dersom barnehagen fungerer godt, vil barna få et naturlig og positivt forhold til kulturelt mangfold, og dette er en viktig ressurs både for enkeltmennesker og samfunnet som helhet.

I norsk talemål har vi dialekter og sosiolekter. Norsk har to skriftformer, bokmål og nynorsk. Samisk språk er likeverdig med norsk. Samene er et urfolk i Norge, og samisk har en spesiell beskyttelse. Både Grunnloven, sameloven, opplæringsloven og barnehageloven inneholder spesielle regler om bruk av samisk. Målet er å sikre samisk som et levende språk. Da må språket brukes på alle samfunnsområder. Også kvensk og tegnspråk er selvstendige språk og norske minoritetsspråk, noe som gir disse språkbrukerne spesielle rettigheter, blant annet til opplæring. Dessuten har de reisende (romanifolket) og romfolket sine egne språk, romani og romanes. Mediesamfunnet gjør at vi har nær kontakt med engelsk, og de fleste forstår godt svensk og dansk. Innvandringen fra andre land og verdensdelene de siste femti årene har ført til en radikal endring av Norge som språksamfunn. Store grupper har nå et annet førstespråk enn norsk. Et slikt språklig mangfold er ingen særnorsk situasjon, det er den normale situasjonen over hele verden.

Barnehagen er i første rekke en arena for muntlig språk, og barn erfarer tidlig at barn, personale og foreldre bruker ulike varianter av talespråket. I svært mange familier bruker de ulike dialekter. Personer med nynorskbakgrunn bor over hele landet, det samme gjelder samer. Barnehagen må ha et bevisst forhold til den lokale språksituasjonen og det språklige mangfoldet i lokalmiljøet og diskutere eventuelle praktiske konsekvenser. Mange steder i landet er talemålet en del av en lokal eller regional identitet og blir brukt aktivt i den pedagogiske praksisen i barnehagen, for eksempel i sanger og regler. En polsk mor, en samisk far eller en familie som bruker tegnspråk, gjør det naturlig at man investerer interesse i disse språkene, og at man bruker foreldrene som en ressurs.

### Synliggjøring gir et språk verdi

Språk som ikke er majoritetsspråk, kan være sårbare, fordi de er mindre i bruk, og fordi brukerne kan oppleve at de møter negative holdninger. Barnehagens oppgave er å være positiv til alt språklig mangfold og å

arbeide for at barn kan utvikle et positivt forhold til sitt eget språk. Barn utvikler kulturell toleranse når de voksne er modeller for toleranse. Det kan være spennende å synge på andre dialekter enn sin egen, og barn gjør det ofte, ikke minst når de synger sangene til populære plateartister. Det er lett å motivere barnehagebarn til å lære seg å telle på samisk eller thai, lære seg en joik eller ei russisk regle. Når vi bruker et språk, gir vi det positiv verdi.

Nynorsk er et mindretallsspråk. Alle barn møter nynorsk i skolen, de bør også få kjennskap til nynorsk i barnehagen. Det får de når de *hører* nynorsk, derfor er det viktig med sang, høytlesning og lydbøker på nynorsk. Voksne høytlesere kan kjenne seg usikre hvis de er lite vant med å lese nynorsk, men erfaring og motivasjon kan styrke selvtilliten. For mange åpner nynorsk opp for talemålsfarget høytlesning på en annen måte enn bokmål.

### Kunnskap om språk gjør verden større

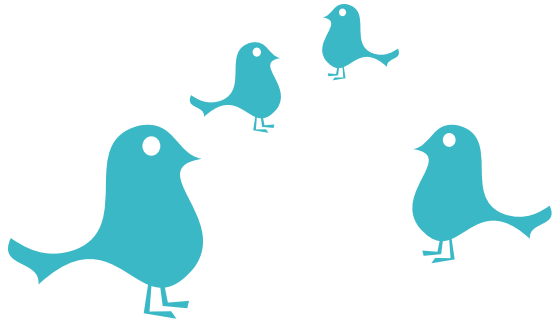
Språklig variasjon er et godt utgangspunkt for samtaler om språk. Vi hører ofte barn ta initiativ til slike samtaler, for eksempel når de oppdager at *jeg*, *æ* og engelsk *I* betyr det samme. Dersom barn lærer ord som *dialekt*, *bokmål*, *nynorsk*, *somali*, *tospråklig* osv., har de redskaper for å forstå språklig variasjon. Da trenger de ikke si at noen språk er «annerledes» eller «rare», og de får større språklig bevissthet. Kunnskap gjør oss alle tryggere.

#### I vår barnehage

- Hvordan kan vi beskrive det språklige og kulturelle mangfoldet hos oss?
- Hvordan snakker barna våre om «andre språk»?
- Hvordan merker vi at barna er interessert i språk?
- Hva gjør vi for å utnytte det språklige mangfoldet og barnas språkinteresser som pedagogisk ressurs?

#### Les mer om

- språklig mangfold i Gjervan (red.) 2006



Seks femåringer har samlet kongler i hvert sitt spann. Barna har bakgrunn fra Kosovo, Tsjetsjenia, Thailand og Norge. Nå vil de telle konglene. Først teller de på norsk, så teller de til 5 på engelsk. Så teller alle på albansk, for alle lærte denne tallrekken da Kosovo var temaland. Så står den tsjetsjenske tallrekken for tur. Alle er med til 5, men gutten med bakgrunn fra Tsjetsjenia teller videre til 10. De andre barna er med etter beste evne. Så vil jenta fra Thailand telle på sitt språk. De andre synes lydene er vanskelige, men gjør så godt de kan. Den norske jenta kan bidra med enda en språkvariant: «Jag kan altså tala svenska: en, två, tre, fyra, fem!» Hele gjengen blir med.





## 2 Barns språkutvikling

Språkutvikling dreier seg både om at barnet lærer hva det kan *bruke* språket til, og at det lærer selve språkssystemet. Når barn tar del i språklig samspill med andre, lærer de begge disse sidene ved språket.

### 2.1 Utvikling av språkbruk

Språkbruk handler blant annet om hva vi «gjør» med språket (språkhandlinger): Vi spør, nekter, takker, hilser, forteller, fabulerer, argumenterer, forklarer, tuller, rimer, lover osv. Barn tar tidlig språket i bruk – sammen med kroppsspråk – for å gi til kjenne at de vil ha noe. Fra ettårsalderen begynner de å sette navn på de tingene som fanger oppmerksomheten deres. De lærer også tidlig å bruke språket til å protestere (*Nei!*). Utover denne tidlige språkbruken kan det være stor variasjon i hva barn bruker språket til. De lærer å bruke språket på de måtene de hører rundt seg. Barn som opplever at de voksne forteller, undrer seg og bruker rim og humor, blir inspirert til å bruke språket slik selv.

### 2.2 Faser i språkutviklingen

I det språklige samspillet oppfatter barn lydene i morsmålet, og de erfarer gradvis hva ord og ytringer betyr. Etter hvert oppdager de at en del av ordene blir bøydd, og de lærer seg litt etter litt å sette flere ord sammen til setninger og små fortellinger. De oppdager med andre ord systemet eller grammatikken i morsmålet sitt.

Språkutviklingen kan deles i tre faser. Barn begynner gjerne å si de første ordene sine i ettårsalderen, derfor starter inndelingen her. Men mye viktig språklæring har skjedd allerede i det første leveåret. Barn går inn i samspill med de nære omsorgspersonene fra fødselen av. I dette samspillet er turveksling en viktig del, og den voksne setter ord på det barnet ser eller opplever. Før barna selv greier å uttrykke forståelige ord, kommuniserer de tydelig gjennom blick, kroppsspråk og lyder at de forstår mye av det som blir sagt.

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

- *Ordforråd.* Barn lærer ord som er knyttet til de tingene og handlingene de har erfaring med i dagliglivet. Ordlæringen går seint i starten, men fra 1½–2-årsalderen kommer de inn i en intens «ordsamlerperiode» på omtrent ett år.
- *Ordbøying.* Barna tar i bruk hovedreglene for bøyning av ord. Unntakene står gjerne igjen. Derfor er det normalt at de sier *syngte* og *gidde*, *håndene* og *brorer*, *gamlere* og *storere*.
- *Setninger og tekst.* Barna setter ord sammen til korte setninger. De kan vanligvis ikke sette flere setninger sammen til en liten fortelling ennå.
- *Uttale.* Barna får på plass de fleste lydene. De lydene norske barn strever mest med, er rulle-r, s-lyden, sj-lyden og den tjukke l-lyden (som i ordet *sol* i østnorsk). Mange barn strever også med å uttale *k* og *g*. Disse lydene blir uttalt langt bak i munnen (mot den bløte delen av ganen), og det kan ta tid før barna behersker denne delen av taleorganene. Det er normalt at barn erstatter disse lydene med *t* og *d*. De sier *topp* for *kopp* og *dutt* for *gutt*. Det er også normalt at barna utelater den ene konsonanten i konsonantgrupper: *stol* blir *tol* (eller *dol*), *sko* blir *ko* (eller *go*).

I løpet av treårsalderen har barna tilegnet seg hovedtrekkene i førstespråket (morsmålet) sitt.

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

- *Ordforråd.* Ordforrådet vokser kraftig hos alle barn i denne perioden, men variasjonen er stor, avhengig av det språkmiljøet barna er i.
- *Ordbøying.* Bøyingsmønstrene kommer på plass: *sang*, *gav*, *hendene*, *brødre*, *eldre*, *større*.
- *Setninger og tekst.* Barna mestrer lengre setninger, først og fremst fordi de nå i økende grad kan benytte småord som *og*, *så*, *men*, *for*, *når*, *hvis*, *at*, *som* o.l. En del barn begynner også å kunne binde flere setninger sammen, slik at det blir en liten fortelling. Men også her kan det være store forskjeller.
- *Uttale.* Lydene og konsonantgruppene kommer på plass, kanskje med unntak av *s*.

## Ord og begreper

Ordene våre er symboler. Det vil si at de viser til noe i omverdenen.

Ordet *appelsin* kan vise til en bestemt appelsin og til appelsiner generelt.

Selve ordet har både en uttrykkside og en innholdsside. Med uttrykksiden mener vi hvordan ordet blir uttrykt i talen, altså det vi hører. (I skriftspråk er uttrykksiden slik vi ser ordet er skrevet.) Med innholdssiden mener vi hva ordet betyr. Er vi usikre på hva et ord betyr, kan vi slå opp i ei ordbok. Der kan vi for eksempel finne at appelsin betyr «frukt av appelsintreet».

Et *begrep*, derimot, er det hver enkelt av oss forstår med ordet – altså de indre forestillingene vi får når vi hører eller leser ordet. Det er ikke alltid at begrepene våre faller helt sammen med ordbetydningen slik den er definert i ordboka. For eksempel vil noen barn ha både grapefrukt og mandarin med i begrepet appelsin. Andre barn kan ha lært seg å skille appelsin fra disse andre fruktene. En viktig del av språkutviklingen handler om at vi stadig utvikler og nyanserer begrepene våre. Vi sorterer og klassifiserer dem i overbegreper og underbegreper – for eksempel mat, frukt, sitrusfrukt, appelsin.

Et viktig trekk ved begrepene våre er at de også omfatter assosiasjoner og følelser som skriver seg fra situasjoner der vi har opplevd det ordene viser til. For mange vil begrepet appelsin vekke positive følelser og assosiasjoner fordi de liker lukten og smaken, og fordi de har spist appelsiner i trivelige sammenhenger. Appelsin lukter jul og skitur! Andre assosierer appelsin først og fremst med vanskelig skrelling, søl og klissete hender.

Dermed blir følelsene som begrepet appelsin vekker, ikke bare positive.

Assosiasjonene og følelsene gjør at begrepene våre blir dypere enn dersom vi bare har fått forklart ordboksbetydningen. Mange voksne vil nok si at de har en mye bedre begrepsforståelse av *appelsin* enn av for eksempel *granateple*. Begreper som ikke er vevd inn i et nettverk av erfaringer blir grunne, og vi glemmer dem mye lettere.

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

Rundt seksårsalderen kan vi vente at en del barn greier å fortelle en historie i sammenheng uten at tilhøreren trenger å spørre for å forstå hva barnet mener, eller for at barnet skal komme videre i fortellingen. I perioden fram mot niårsalderen får barn grep om fortellingen, og om de grammatiske reglene som gjelder for hvordan vi binder setninger sammen.





## 2.3 Tospråklig utvikling

Mange barn i Norge vokser opp i hjem der de ikke snakker norsk til daglig. For å fungere i det norske samfunnet må de bli tospråklige.

### Førstespråk og andrespråk, tospråklig og enspråklig

*Førstespråket* er det språket barnet møter fra fødselen av (morsmålet).

Dersom mor og far snakker hvert sitt språk hjemme, får barnet to førstespråk.

*Andrespråket* er storsamfunnets språk, altså norsk i Norge. Vi kaller det andrespråk også om det faktisk blir det tredje språket barnet lærer.

*Tospråklige* barn er de som skal lære norsk som andrespråk, uansett hvor langt de er kommet i norsklæringen, og *enspråklige barn* er de som benytter ett språk både hjemme og ellers i samfunnet.

Dersom barn må kommunisere på to språk før treårsalderen, sier vi at de er *samtidig* (simultant) tospråklige. Da lærer de det grunnleggende systemet (fase 1) i begge språkene samtidig. Dette er det vanlige for barn som vokser opp med to språk i hjemmet (tospråklig familie), men også for barn som begynner tidlig i barnehagen og møter andrespråket der.

Dersom barna først møter andrespråket i treårsalderen eller seinere, sier vi at de er *trinnsvis* (suksessivt) tospråklige. Barnet vil da utvikle det grunnleggende systemet (fase 1) i andrespråket, mens det er i fase 2 eller 3 i utviklingen av førstespråket.

### Språkene støtter hverandre

Tospråklig utvikling er en helhetlig språkutvikling der *begge* språkene blir utviklet, og der de støtter hverandre. For trinnsvis tospråklige barn vil det sterkeste språket (førstespråket) lenge støtte utviklingen av det svakeste språket (andrespråket). Det er mye barna bare trenger å lære på ett av språkene, så kan de overføre det til det andre språket seinere. Det gjelder blant annet hva vi bruker språket til. Tospråklige barn kan «gjøre» mye mer på førstespråket enn de kan på norsk. Men når de kan foreslå, fortelle, forklare, tulle osv. på førstespråket, er det enklere å overføre det til norsk seinere.

Morsmålet er viktig for opplevelse av egen identitet og mestring på mange områder. Et godt utviklet morsmål er en grunnleggende forutsetning for den videre språklige utviklingen, også når det gjelder skriftspråk og leseforståelse.

Rammeplan for barnehagen, side 29

Gjennom samtale på førstespråket bygger barna også opp en stor mengde begreper. Når de har klare indre forestillinger om gjenstander og abstrakte forhold, handlinger og hendelser, er det seinere relativt lett å lære seg ordene for dette også på norsk.

Det er viktig at de tospråklige barna får være aktivt med i fortelle- og lesestunder på førstespråket. Det skjer mye språklæring i slike situasjoner, og det å lære hvordan en fortelling er bygd opp, tar flere år. Barna kan ikke vente med å lytte til fortelling og høytlesning til de kan gjøre det på norsk. Da mister de verdifulle år av språkutviklingen for begge språkene sine.

Det er på denne bakgrunn vi sier at dersom tospråklige barn skal bli gode i *norsk*, må vi styrke *førstespråket*. Det er ikke nok bare å arbeide med norsk. Barnehagen må derfor stimulere til at barna får bruke førstespråket. Både tospråklige assistenter, foreldre og lekekamerater med samme førstespråk – og gjerne en «lesevenn» fra nærmeste barneskole – er viktige for utviklingen av førstespråket, og dermed også for utviklingen av andrespråket.

Hver torsdag i september og oktober går fjerdeklassingene Jospin og Imran fra SFO til barnehagen. De er lesevenner for hvert sitt barn med samme førstespråk som de selv. Når de kommer fram, leker de litt med barna, før de setter seg tett sammen og leser boka. Både elevene og barnehagebarna gleder seg til disse torsdagene. Til våren vil de komme igjen og lese nye bøker.

### Hvordan lærer barn andrespråket sitt?

Barn lærer andrespråket på samme måte som de lærer førstespråket. Når de er aktive i språklig samspill, tar de til seg nye ord og oppdager litt etter litt det språklige systemet for ordbøying og setningsbygning. Også her gjelder det at den voksne tar imot *innholdet* i det barnet sier, *utvider* barnets ytringer, men *ikke retter på* språket til barnet (se kap. 3.1).

Alle som lærer et andrespråk, vil også ha nytte av tilrettelagte språklærings situasjoner. Barnehagebarn trenger tilrettelegging først og fremst for å få et større ordforråd på norsk. Etter hvert er det utviklet flere modeller og materiell som er ment for strukturerte norsklærings situasjoner i barnehagen. Det finnes snakkepakker og språkposer, bilder og spill. Tenker vi på å kjøpe inn materiell, må vi alltid vurdere om det kan brukes på en slik måte at det kan inspirere til undring og samtale og styrke

barnas begrepsforståelse. For eksempel finnes det mange slags bildekort der poenget er at barnet skal si de norske ordene for det de ser på bildene. Bildekort kan være fine for at barna skal kjenne igjen og snakke om ting de allerede har erfaring med. Men bilder gir generelt for lite erfaring med ukjente ting til at man kan danne nye begreper. I beste fall blir begrepene svært grunne.

Personalet må (...) oppmuntre barn med to- eller flerspråklig bakgrunn til å være språklig aktive og samtidig hjelpe dem til å få *erfaringer* som bygger opp deres begrepsforståelse og ordforråd på norsk. Rammeplan for barnehagen, side 35 (vår utheving)

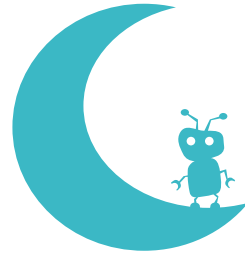
De gode, tilrettelagte språklæringsssituasjonene handler om at barna får gjøre *erfaringer*, som de så får ord for i utallige samtaler. Jo flere direkte sanserfaringer barna gjør, desto bedre blir begrepslæringen. Bilder som barn og voksne tar selv, kan derfor fungere godt. Bildene hjelper barna med å huske hva de har vært med på, og de kan være utgangspunkt for mange samtaler der barna får inn de norske ordene i meningsfulle sammenhenger. Også litteraturarbeid er viktig å legge til rette spesielt for de tospråklige barna. Her har faste barnegrupper med bruk av *konkrete gjenstander* (bokkofferter) vist seg å være en god arbeidsmåte (Sandvik og Spurkland 2009), se også side 39. Også enspråklige barn har stort utbytte av slike arbeidsmåter.

Gjennom prosjektet *Lesefrø* har flere biblioteker etablert filialer i barnehager med mange tospråklige barn. Målet er at denne gruppa skal få god tilgang til bøker, faste leseaktiviteter og gode leseopplevelser, som blant annet gir barna bedre ordforråd. Se <http://lesesenteret.uis.no/category.php?categoryID=5121>

### Når har barna lært andrespråket?

Når barn med et annet førstespråk enn norsk begynner i barnehagen, får de ofte en periode der de er svært tause. De lytter seg inn i det nye språket. Men barn lærer ikke språk bare ved å lytte, de må også inngå i et samspill der de får sjansen til å *forstå* noe av det som blir sagt, og svare gjennom blick og kroppsspråk. Gleden er ofte stor når barna endelig begynner å si noe på norsk.

Man regner med at det tar rundt to år å utvikle andrespråket så godt at man kan snakke flytende om konkrete hverdagsting med støtte i «her og nå»-situasjonen. Men det tar fem til sju år å utvikle andrespråket så godt at det blir et redskap for tenkning, problemløsning og læring (Hyltenstam 1996).



## 2.4 Utvikling av skriftspråk

Barns skriftspråkutvikling begynner i tidlig barnehagealder. Den starter når barna får de første forestillingene om hva det vil si å lese og skrive. Når barna er med i lese- og skriveaktiviteter, og når de utforsker skrift i samspill med andre, tilegner de seg gradvis skriftspråket. Lese- og skriveutviklingen er en sammenhengende prosess. Barna når ikke like langt i barnehagealderen, og prosessen blir ført videre i skolen.

### Skriftspråket – både en kode og et innhold

Når vi skriver, koder vi det vi vil si inn i skrifttegn (bokstaver, skrevne ord). Når vi leser, avkoder vi skrifttegnene slik at vi finner mening i det som er skrevet. Den som skal lære å skrive og lese, må derfor mestre både innholdet og selve kodingen. Den viktigste oppgaven for barnehagen er å arbeide med innholdet. Det gjør vi ved å utvikle barnas ordforråd og gi dem gode begreper og mange og varierte erfaringer med fortelling og høytlesning, slik at de blir i stand til å følge en historie fra begynnelse til slutt. Når vi leser høyt for barna, bør vi også stadig ta dem med i samtaler der de får bruke opplysningene i teksten til å danne seg relevante forventninger om hva som kommer til å skje videre, se også kap. 3.3.

For å lære seg å *avkode* en skriftlig tekst trenger barna språklig bevissthet.

### Språklig bevissthet

Barn har *språklig bevissthet* når de har oppdaget at språket er et fenomen de kan snakke om. Det handler om å kunne skifte perspektiv fra innholdssiden i et ord (hva ordet betyr) til uttrykkssiden i ordet (hvordan det lyder). I barnehagealderen er den viktigste formen for språklig bevissthet å vite hva et ord er, og at ordene består av lyder. Språklig bevissthet blir sett på som et vilkår for at barn skal kunne løse skriftspråkkoden. Uten språklig bevissthet kan barn ikke forstå spørsmål som «Hvilken lyd begynner *sol*/på?» De vil tenke på sola på himmelen, som er rund, gul og varm, men uten lyd. Seksårsalderen blir regnet som den beste alderen for å utvikle en sterk språklig bevissthet, men grunnlaget blir lagt lenge før gjennom rim, dikt og språklek (se kap. 3.2).

Barn utvikler også språklig bevissthet gjennom erfaringer med skriftspråket. «Hva står det der?» spør de gjerne og peker på skrevne ord. Samtaler om skrevet tekst gjør det lettere for en del barn å «se» språket og snakke om det.

### Den tidlige skrivingen

Barn ser skrift overalt: på klær, på esker med leker og i leketøysreklame, på godteripapir, på frokostbordet, på mobiltelefoner og skjermer, på oppslag, plakater og skilt – i tillegg til skrift i bøker, aviser og blad. Etter hvert blir de klar over at skriften «sier» noe, og på samme måte som med utviklingen av det muntlige språket begynner barnet ubevisst å søke etter system og regler i skriftspråket. Ut fra de skriveaktivitetene barna selv setter i gang, kan vi snakke om ulike faser i utviklingen:

- 1 *Kjennskap til at skrift er noe annet enn tegning.* Barna viser med blyant og papir at de vet at skrift er oppstykket i mindre enheter (bokstaver og ord). De etterlikner trekk i den skriften de ser rundt seg, for eksempel at skriften følger linjer. Etter hvert kan de fylle hele ark med skriftetterlikning (ofte kalt lekeskrift). Mange kan også «lese» slike tekster i fantasien.
- 2 *Utforskning av bokstaver.* Barna skriver bokstaver eller bokstavliknende former. Et typisk eksempel er en E med altfor mange tverrstreker. De starter som regel med å prøve å skrive bokstavene i sitt eget navn. «Min» bokstav er viktig i identitetsutviklingen.



- 3 *Helordsskriving*. Barna skriver enkelte ord de har lært seg utenat. Ofte tegner de selvportrett og skriver sitt eget navn på arket. På tegninger de vil gi til noen de setter pris på, skriver de «til – fra»-tekst: *TIL MAMMA FRA JACOB*. Gjennom tegning og tekst uttrykker de både identitet og en relasjon til andre, og de tar de første stegene over i skriftlig kommunikasjon. Men de har ennå ikke løst skriftspråkkoden!
- 4 «*Lyd for lyd*»-*skrivning* (fonologisk skrivning). Barna har oppdaget sammenhengen mellom lyd og bokstav og har begynt å analysere ord i lyder. Nå skriver de bokstaver for de lydene de greier å finne i ordene. Konsonantene er lettest å skille ut i talen, derfor mangler det ofte vokaler i de tidligste skrevne tekstene til barn, for eksempel *VL* for vil, *HD* for hadde og *HLSN* for hilsen. Til å begynne med må den som skal lese slike tekster, gjerne ha vært til stede i situasjonen for å forstå hva barnet har skrevet.

Den siste fasen i denne utviklingen, *ortografisk skrivning*, når barna en gang i skolealderen. Det innebærer at de har lært rettskrivningsregler og skriver tilnærmet korrekt.

### Den tidlige lesingen

I arbeidet med å lære å avkode skrevet tekst går barna gjennom tilsvarende faser som i skrivingen.

- 1 *Lesing av logoer*. Barna kan peke på enkelte logoer og si: «Der står det lego.» eller «Der står det coca cola.» De tolker en helhetlig design. De leser ikke ved hjelp av bokstavene, men det er likevel et viktig steg på veien mot lesing.
- 2 *Helordslesing*. Barna kjenner igjen enkeltord, for eksempel sitt eget navn og navn på viktige personer, *til*, *fra* og enkelte andre ord. I denne fasen har de ennå ikke løst skriftspråkkoden.
- 3 «*Lyd for lyd*»-*lesing* (fonologisk lesing). Barna har nå oppdaget sammenhengen mellom lyd og bokstav, og de har begynt å kunne trekke lydene sammen til ord. Skriftspråkkoden er løst!

Den siste fasen i denne utviklingen, *ortografisk lesing*, når barna sjelden i barnehagealderen. Ortografisk lesing innebærer at avkodingen går automatisk.

### Skriftlig kommunikasjon skjer ikke bare med bokstaver

Barnas utforsking av skriftlig kommunikasjon handler ikke bare om tekster skrevne med bokstaver. Barna oppdager, fortolker og tar i bruk også andre typer tegn, for eksempel smilefjes og hjerter. Den tidlige skrivingen er ofte koplet til tegninger, som også har mange meningsbærende tegn, for eksempel fargen rosa og lange øyevipper som tegn på feminitet.



Hallvard, snart 5 år

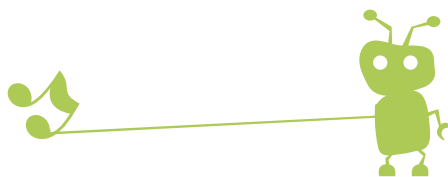
Ragnhild på fire år har fått bursdagsinvitasjon fra Hallvard. Hallvard har, med litt hjelp, selv skrevet navnet Ragnhild på kortet. Der prikken over i-en skulle ha vært, hadde han i stedet tegnet et lite hjerte. «Jeg tror han er litt forelsket i meg!», sa Ragnhild da hun så kortet.

### I vår barnehage

- Er vi bevisst på hvordan vi bruker språket (hvilke språkhandlinger vi utfører) sammen med barna i løpet av en vanlig dag?
- Hvordan arbeider vi for at *alle* barn – både enspråklige og tospråklige – får god begrepsforståelse?
- Hva gjør vi i forbindelse med utviklingen av førstespråket til de tospråklige barna i vår barnehage?
- I hvilken grad *ser* og støtter vi barnas tidlige skriftspråkutvikling?

### Les mer om

- språkutvikling i Espenakk m.fl 2007
- utvikling av språkbruk i Valvatne og Sandvik 2007 (kap. 4) og i Høigård 2006 (kap. 2)
- hvordan barn lærer språksystemet i Høigård 2006 (kap. 3)
- tospråklig 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. Se filmen *Med språket som døråpner – om språkstimulering av minoritetsspråklige barn.*
- barns tidlige skriving 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 utvikler språk i samspill med andre mennesker. De må også kjenne personlig interesse for, og personlig utbytte av, å gå inn i ulike kommunikasjonssituasjoner. Fem aktiviteter er særlig fruktbare for barns språkutvikling:

- god samtale
- rim, regler, dikt og sang
- fortelling og høytlesning
- lek
- utforsking av skriftspråket

### 3.1 En barnehage med gode samtaler

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 nå?» sier den voksne til spedbarnet som ligger på stellebordet. Den voksne venter ikke å få svar på disse spørsmålene, men de er turvekslingssignaler som forteller barnet at nå er det din tur til å gi meg et signal!

Voksne må ta imot *innholdet* i det barnet vil formidle, det er den beste måten å stimulere språkutviklingen på. Jo yngre barnet er, desto viktigere er det at vi setter ord på det som fanger interessen og svarer slik at vi bekrefter innholdet før vi fører samtalen videre. Når ett- eller toåringen ser ut gjennom vinduet i barnehagen og sier: «Mamma bin!», kan den voksne vise at hun har tatt imot innholdet ved å svare: «Ja, der er bilen til mamma.» Deretter kan hun fortsette: «Nå kommer mamma for å hente deg.» Når fireåringen forteller: «Jeg speis fire pølser i går!», er meningen helt klart at den voksne skal bli imponert. Det gode svaret fra den voksne er da å vise med kroppsspråk og stemme at hun er imponert: «Spiste du FIRE pølser?» før hun gir en kommentar: «Det var mye!»

### Hva skjer når vi retter på et barns språk?

I eksemplene ovenfor *utvider* den voksne det barna sier. Å utvide vil si at vi tar opp igjen barnets ytring med en endring, slik at ytringen får riktig språklig form (det vil si en form som er i samsvar med talemålet til den voksne). Dermed sikrer vi oss at barna stadig møter språket i den formen de strekker seg etter. Utvidelse er ikke det samme som å *rette* på barnets språk. Når vi retter på språket, fokuserer vi på den avvikende formen: «Det heter ikke speis, det heter spiste.» Små barn forstår som regel bare *at* de har sagt noe feil, ikke *hva* som var feil, når de får slike korrigeringer. Bli de mye rettet på, lærer de ikke mer språk, men kanskje heller at det ikke er morsomt å være med i samtaler.

### Hverdagssamtalen

Gode samtaler går for seg hvor som helst, når som helst og kan være om hva som helst, og det er hverdagssamtalen, for eksempel rundt måltidet, i tilknytning til lekeaktiviteter og ved påkledning, som er den vanligste og viktigste samtalen. Det er viktig at barnehagepersonalet prioriterer samtaler med barna og ikke med hverandre.

Etter hvert tilegner barn seg en samtalekompetanse: De kan ta imot og gi turvekslingssignaler, de kan følge opp egne og andres innspill, og de kan holde fast på og videreføre et tema. Dette har de lært gjennom å ha vært deltakere i en uendelig rekke samtaler.

Når voksne samtaler med flere barn, er det viktig at alle barna får være aktive. Det kan vi få til for eksempel ved å spørre: «Forstod dere hva Tiril mente?», «Det var spennende Asif, kan du si det en gang til, slik at alle kan høre?» Gjennom hele samtalen er det viktig å inkludere hverandre, slik at samtalen ikke bare involverer den voksne og ett barn om gangen.

### «Her og nå»- og «der og da»-samtaler

De yngste barna er avhengig av den konkrete situasjonen de er i, og samtaler om det som er rundt dem «her og nå». Gradvis utvikler de en mestring av det situasjonsuavhengige språket, «der og da»-språket. De kan da fortelle om opplevelser de har hatt, om saker de gleder seg til å oppleve, og om ting og personer som ikke er konkret til stede akkurat her og akkurat nå.

### Samtaler med utgangspunkt i barns erfaringer og interesser

Ikke alle samtaler mellom barn og voksne er like gode. En mindre god samtale kan for eksempel være preget av at den voksne aller helst vil snakke selv, eller at den voksne ikke hører etter hva barnet sier. Da kan barnet miste interessen for å være med. I de gode samtalene opplever barn at de når fram med det de har på hjertet. Det gir dem lyst til å snakke og strekke seg lenger språklig. Dette er ikke minst viktig med tanke på tospråklige barn og barn som av ulike grunner kan ha problemer

med å gjøre seg forstått. Vi må vise interesse for barnas intensjon i kommunikasjonen: Hva er det du vil fortelle meg?

Det er et godt utgangspunkt å samtale om noe barnet har opplevd. «Husker du da vi var i butikken? Kan du fortelle de andre om det rare vi opplevde da?» «Hva gjorde du på bursdagen din?» kan vi spørre, og så er samtalen i gang. Da gir vi barnet en sjanse til å fortelle, til å velge selv hva det vil fortelle om, og til å holde på ordet over litt tid. For små barn og for barn som holder på å lære norsk, er det viktig at vi stiller spørsmål som vi vet de kan svare på. Da kan for eksempel «Boka mi» være en port til barnets erfaringer. I slike bøker er det bilder av barnets familie og hjem. Boka kan også inneholde tegninger og andre ting barnet har laget, bilder fra turer barnet har vært på, yndlingsleker og kanskje noen vanlige ord fra barnets førstespråk.

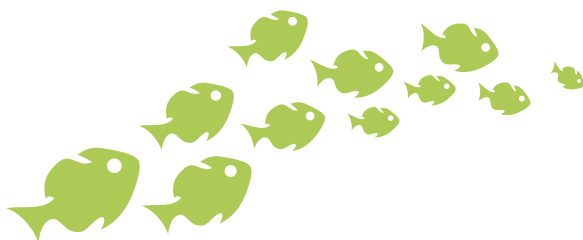
### Spørsmål som motiverer

Samtaler inneholder mange og ulike typer spørsmål, og noen spørsmål utvikler bedre samtaler enn andre. *Åpne spørsmål* har ikke svar som er bestemte på forhånd, og alle får dermed en sjanse til å komme med sine synspunkter. «Hva synes dere at vi skal gjøre nå?» I mange samtaler med barn vil vi som spør, kjenne «det voksne» svaret, men vi spør likevel. For vi er interessert i å høre hva barna har å si, og vi *vil* gjerne snakke med dem. Åpne spørsmål inviterer til videre samtale, mens *lukkede spørsmål* gir svar som *Ja*, *Nei* eller *Vet ikke*. Lukkede spørsmål kan i noen tilfeller sette punktum for videre samtale. Mange samtaler åpner likevel med lukkede spørsmål som etablerer et bånd mellom barna og samtaleemnet, for poenget er å stille spørsmål som gir dem lyst til å samtale og fortelle. «Er det noen her som har dyr hjemme?» Ungenes svar på slike spørsmål tar utgangspunkt i engasjement og erfaringer, og derfor skaper de interesse for emnet.

I språkstimuleringsperspektiv er samtaler om språk spesielt viktige, jf. også sidene 32 og 34). I eksempelet nedenfor viser den voksne begeistring for barnets språklige oppdagelse og benytter anledningen til å invitere til videre refleksjoner om språk:

*Tilde (5 år): Jeg kalte akvarium for fiskebur da jeg var liten!*

*Voksen: Hvordan kom du på et så stilig ord som fiskebur?*



### Forberedte samtaler

I en forberedt samtale har den voksne på forhånd planlagt spørsmål som kan lokke fram barnas observasjoner og tanker. I disse samtalene er det et poeng at barna skal interessere seg for og holde på et tema over tid, og de voksne har en ordstyrende rolle, slik at assosiasjonene ikke blir for løse. Det er ikke et mål at den voksne skal presse igjennom sin plan for samtalen. Vi skal hele tiden lytte, improvisere og være klare til å videreføre barnas egne innspill, for eksempel med nye spørsmål som utvikler samtalen. De forberedte spørsmålene kan vi bruke dersom samtalen går i stå, eller når vi vil ta et styrende grep for å føre samtalen et steg videre.

For å få til et godt samspill kan det være lurt å dele barna i mindre grupper. Dessuten må vi sette av tid. Eksempler på forberedte samtaler er samtaler om språk ved hjelp av drama (side 34), litterære samtaler (side 41) og filosofiske samtaler.

Filosofiske samtaler tar for seg filosofiske temaer, men er samtidig en metode for å undersøke begreper, argumenter og sammenhenger. I den filosofiske samtalen er det den voksne som styrer samtalen ved å stille spørsmål som utfordrer barna og får dem til å tenke og å begrunne svarene sine. Et filosofisk spørsmål er et grunnleggende spørsmål som kan ha mange ulike svar. Aktuelle temaer for filosofiske samtaler med barn kan være: Hva er vennskap? Hva er lykke? Hvor mye trenger vi å eie? Hvilke forskjeller er det mellom jenter og gutter? Hva skjer når noen dør? Her er det ikke svarene som er det avgjørende, men selve drøftingen og refleksjonen som barna kommer fram til i dialog med hverandre og med den voksne.

Gjennom arbeidet med etikk, religion og filosofi skal barnehagen bidra til at barna erfarer at grunnleggende spørsmål er vesentlige, ved at det gis anledning og ro til undring og tenkning, samtaler og fortellinger.

Rammeplan for barnehagen, side 39

Både litteratur og filosofi gir barna opplevelser og «råstoff» til å utvikle evnen til undring, fabulering og refleksjon. Barna kommer med egne meninger, de venter på tur, de lytter, og de spiller videre på andres ideer. Et personale som er motivert, utvikler god kompetanse og trenger etter hvert ikke å forberede seg så mye. Disse vokseninitierte samtalene kan da også oppstå spontant.

### I vår barnehage

- Hvor og når finner vi de gode samtalene i vår barnehage?
- Hvordan kan vi motivere også de «stille» barna til å ta del i samtaler?
- Hvordan legger vi til rette for forberedte samtaler i barnehagen?
- I hvilken grad preger samtaler voksne imellom vår barnehage?

### Les mer om

- utvikling av dialogferdigheter i Høigård 2006 (kap. 2.3)
- samtalen som arbeidsform i Hoel og Helgevold 2007
- høytlesning og dialog i Hoel 2008
- filosofiske samtaler i Olsholt m.fl. 2008

## 3.2 En barnehage med rim og regler, dikt og sang

Store klokker sier

tikk – takk

tikk – takk

Vekker-klokker sier

tikk tikk, takk takk

tikk tikk, takk takk

Men små armbåndsur

de hvisker

tikke takke,

tikke takke,

tikke takke, tikk

Gjennom språket kan vi formidle fakta, erfaringer og interesser – og annet som er knyttet til språkets *innholdsside*. Men verbalspråket er også lyder og lydkombinasjoner som skaper klanger og rytmer – språket har en *uttrykksside*. Regla om klokkene er ikke fascinerende først og fremst fordi den lærer oss noe om tid. Den fascinerer på grunn av rytmen og lydene. De store klokkene får noe saktmodig og tungt over seg, og vi leser gjerne sakte om disse klokkene. Og så øker vi tempoet i takt med rytmen i tikkingen hos de mindre klokkene. Den som lytter til diktet, kan få en opplevelse av å være midt i lyden av tikkende klokker!

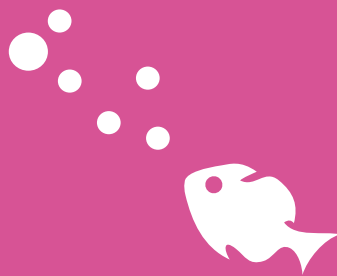
### Mm

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, nesten i gulvet)

(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)

Opplevelsen blir skapt gjennom mange repetisjoner av ordene *tikk* og *takk*. Tikk, takk, tikke og takke er såkalt *lydmalende* ord (onomatopoetikon) – som er viktige i barneleken (motorlyd til billek), tegneserier (*Pang! Kræs!*) og i sang og poesi («... da hørte jeg fra lien, en gjøk som gol *ko-ko*»).

### Språk som sanseopplevelse og musisk fenomen

Rim, rytme, bevegelse, klang og lydmalende ord kan gi oss sanseintrykk og estetiske opplevelser. Språket kan oppleves som rart, interessant, vakkert eller stygt. *Språklige bilder* kan skape slike opplevelser, når ikke-menneskelige fenomener blir tillagt menneskelige egenskaper (Lille Persille som ville på ball). Språklige bilder kan gi inspirerende perspektiver på kjente fenomener – i et barnedikt (Eldjárn 2003) blir for eksempel skyene sett som «englebleier», «himmelskuter» og «blonder» (metaforer).

Barn leker selv med ord, og språkleken har egenverdi, som all lek har. For de minste barna er språkleken også fysisk, for eksempel i «ride ranke»- og «klappe søte»-leker. Slike leker gir barn verdifulle erfaringer med rim og rytme, knyttet til det å utfolde seg kroppslig. Barn kan gi uttrykk for velvære når de rimer. De kan oppleve det som mer lystbetont å si *takk*, *takk* i stedet for bare *takk*, og *plingeling* kan oppleves som stiligere enn bare *pling*. I perioder kan barn være opptatt av humoristiske rim-vrier på navn.

Bruk av rim, regler og sanger er positivt for språkutviklingen for alle barn, også fordi man gjerne bruker de samme tekstene om og om igjen. På småbarnsavdelinger kan barn være med og synge lange, fortellende sanger før de kan lage fullstendige setninger eller fortelle noe selv. Regler og sang kan sies å være en «snarvei» inn i språket. Det gjelder også for de tospråklige barna. De kan være med i sang, og de kan være med og si fram regler, uten at de nødvendigvis forstår alle ordene. Mange regler er dessuten bygd opp over «tulleord», og da er det ikke viktig hva ordene betyr. Rim og regler likestiller barn i glede over ord, rytme og bevegelse – alle kan være med.

På småbarnsavdelingen i en mottaksbarnehage synger de mye med barna. Personalet bruker også spontansang om det de gjør. Eva sang blant annet «vaske hender, vaske hender» mens hun hjalp barna med håndvasken. Hamza hadde ennå ikke sagt noe på norsk. Men en dag hørte personalet at han sang om og om igjen for seg selv: «vaske hender, vaske hender».



### Språklig bevissthet: Snakk om lyder, ord og språk!

Den estetiske siden ved språket er grunnleggende. Språket kan sanses og nytes, og det er materiale for lek. Slik lekende utforskning av språket har også en viktig funksjon for utviklingen av et metaperspektiv på språk, også kalt *språklig bevissthet* (side 20). Denne utviklingen handler om at barn blir bevisst på at språk ikke bare handler om innhold (*hva* vi sier, hører, leser), men også om *hvordan* språket er bygd opp av lyder, ord og setninger. På et tidspunkt starter barn å kommentere egen og andres språkbruk. Kanskje de merker at yngre barn bøyer eller uttaler ord feil («han sier *gådde* i stedet for *gikk!*»). De korrigerer sin egen språkbruk («jeg sa *sjynerrig* i stedet for *nysgjerrig!*»), og de kan begynne å sammenlikne ord som likner på hverandre («*terrier* er nesten det samme som *Terje!*»). Slike kommentarer viser at barna er inne i en viktig språkutvikling, og personalet i barnehagen må interessere seg for denne utviklingen og gi barna positiv tilbakemelding og språklige utfordringer. Vitsen er en viktig sjanger for barn i denne perioden. Vi merker at de nå forstår og har glede av språklige, humoristiske poenger. Vitser utfordrer barn til å forstå hva ord betyr: «En gutt kræsja i et tre. Hva sa han da? – Tre mot en er feigt!»

Bevissthet om *lydsiden* av språket er avgjørende for barn som skal løse skriftkoden og lære seg sammenhengen mellom bokstaver og språklyder. En bokstav er et tegn, den er visuell, noe vi ser. Men hvordan *høres* en M ut? Eller en S, en R?

Riming egner seg godt til å utforske lydsiden av språket, for riming handler om at lyden av ord likner på hverandre. *Bil* rimer på *pil* fordi ordene høres nesten like ut. Mange dikt for barn har *enderim*, det vil si at det siste ordet i to linjer rimer på hverandre. Men rim kan også ligge innenfor den samme linja, i ord som ligger nær hverandre, som i «Elle, melle, deg fortelle». Dersom man vil sikre progresjon i utforskningen av språklyder, er bokstavrimet (allitterasjon) særlig interessant. Da lytter man etter ord som *starter* med den samme språklyden (Postmann Pat), og slik lytting og «smaking» på lyder kan være utgangspunkt for både lek og språklig refleksjon. «Mitt skip er lastet med» kan være en aktuell lek for de eldste ungene i barnehagen. Dikt med bokstavrim kan alle *lytte* til og være med og si i kor, også de minste barna og de som holder på å lære norsk. Et kjent dikt med bokstavrim er «Runde, rare Rulle Rusk» av André Bjerke, og det finnes mange andre slike barnedikt, ikke minst i barne-ABC-er (også kalt «skjønnlitterære ABC-er» eller «dikt-ABC-er»).

## Hvordan kan vi lykkes med formidling av dikt?

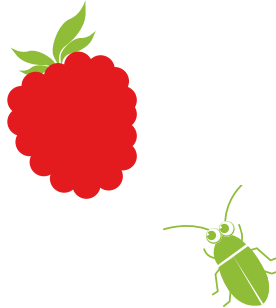
### I en lunken bringebærnett

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 muntlige framføringen av dikt og regler er viktig, på grunn av lyd-kvalitetene. Man må legge vekt på *uttalen*, slik at kvalitetene kommer fram. Arild Nyquist har skrevet diktet om den vesle billen på nattlig bringebærjakt. Her går ordene *slurp slurp* og *smatt smatt* igjen flere ganger. Formidleren må framheve disse lydmalende ordene!

På side 39 skriver vi at bruk av konkrete gjenstander (ting, figurer) kan være en god støtte når vi skal formidle tekster uten bilder, for eksempel dikt. Hvordan introduserer man best diktet om billen og bringebæret til

barn som ikke har hørt det før? Man *kan* si «Nå skal jeg lese et dikt» – og så gå i gang. Man kan også skape magi og forventning ved å vise barna en lukket hånd. Hånden åpner seg langsomt og viser fram et ekte, rødt og modent bringebær. Så kan man si at barna nå skal få høre om en liten bille som brukte ei hel natt på å spise bæret. Hva tror de om det? Hvor liten kan den billen være? Da har man motivert barna for å høre diktet. Man har også gitt litt informasjon om det som skal komme. Det vil øke interessen og utbyttet for barna. Seinere kan de være med og si diktet fram i kor, kanskje med hviskestemme, slik at de ikke forstyrrer billen?

En god muntlig formidler er tydelig og engasjert. De fleste barnedikt og regler er korte og lette å lære utenat. Jo mer den voksne frigjør seg fra den skrevne teksten, desto bedre kan hun eller han konsentrere seg om ungene og sin egen formidling.

Ikke alle voksne kjenner seg trygge på det å formidle dikt. Men alle kan bli gode dersom de får oppmuntring og konstruktiv tilbakemelding. I forbindelse med dikt og språklek er *gjentakelse* svært viktig, man kan ikke vente at ett forsøk er nok til å sikre interesse eller fascinasjon hos ungene.

### Å samtale om språk ved hjelp av drama

Barn skal først og fremst *erfare* og *oppleve* de musiske sidene ved språket. Men språk kan også være et samtaleemne. I formelle og uformelle situasjoner kan man tematisere språklige kvaliteter. Voksne kan ta initiativ til dette. Man kan også bruke ei hånddokka, for eksempel en språkinteressert «gjest» som kommer til barnehagen for å samle regler og dikt (Mjør 2004). En slik gjest kan kommentere diktene, be om repetisjoner og hjelpe til med å holde fast ved det språklige. Det er viktig at dokka får en tydelig identitet som språkinteressert, kanskje litt nysgjerrig. Dokka kan ta initiativ til riming, og dikt med bokstavrim kan være utgangspunkt for lek med utvalgte lyder. Kanskje dokka rimer «feil», slik at barna blir «ekspertes» som kan hjelpe til? Dokka kan også undre seg over spesielle uttryksmåter – for eksempel metaforer: Hvorfor snakker vi om å ha *sommerfugler i magen* når vi er spent? Hvorfor kan man kalle skyene *blonder*? Og hvem handler egentlig diktet «Lille Persille» om? Hvordan kan man si at persillen har kjole og hår? Det kan man fordi en metafor alltid bygger på en viss likhet mellom to ulike fenomener, kanskje form og farge når vi sier at månen er en *ost*. Inger Hagerup skrev i sin tid «Lille Persille». Hun må ha opplevd en likhet mellom en liten persille og ei lita, forsiktig jente. Og diktet har fått tusenvis av lesere til å oppleve den samme likheten.

Når barnehagen skal utforske verbalspråket gjennom rim, regler, ellinger og dikt, er det en utfordring å finne fram til tekster med spennende språklige kvaliteter – bokstavrim, lydmalende ord og språklige bilder. For å sikre progresjon må vi se etter mer enn tradisjonelle enderim.

### I vår barnehage

- Hvilke dikt, rim og regler har vi lært barna?
- Er tekstene vi bruker, inspirerende for barna når det gjelder utforskning av rim, klang, rytme og spennende ord? Sikrer vi progresjon slik at vi utfordrer barnas språklige bevissthet?
- Hvilke eksempler har vi sett på språklig bevissthet hos barn? Legger vi merke til at barn kommenterer egen og andres språkbruk, at ord rimer på hverandre, at noen har samme førstelyd i navna sine, osv?

### Les mer om

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

### 3.3 En barnehage med fortelling og høytlesning

Barnelitteraturen tilbyr barn erfaringer med språk som er mer komplekst enn deres eget muntlige språk, og rike erfaringer med høytlesning utvikler barnas ordforråd. Et barn med kjennskap til en god barneflora (blomsterleksikon) vil ikke bare plukke «blomster», men like gjerne skogstorkenebb, tiriltunge og hundekjeks! Barnebøker hjelper også barn med å tilegne seg et språk som gjør dem i stand til å uttrykke egne erfaringer og følelser. Et eksempel er når et barn som leser bildebøker om sjalusi mellom venner eller søsken, plutselig sier at hun eller han også har vært sjalu en gang, akkurat slik som i boka. Det å møte fenomenet sjalusi i ei bok kan hjelpe et barn til å forstå hva det selv erfarer, og til å formidle det til andre. Barn tilegner seg kunnskaper og erfaringer gjennom bøker, men ikke uten videre. De voksne er viktige modeller. Barn lærer engasjement og refleksjon gjennom at voksne leser for dem og engasjerer seg i det boka handler om. Voksne kan lære barn at bøkene ofte handler om noe som har overføringsverdi til våre egne liv.

#### Fortellingen og fortelleren

Fortellingen er en svært viktig sjanger (tekstform). Vi finner fortellinger i eventyr, bøker og filmer. Ikke minst bruker vi fortellingen til å formidle våre egne erfaringer – det vi opplevde dagen før, på vei til barnehagen eller sammen med familien i helgen. Og jo bedre man mestrer fortellingen som sjanger, jo mer interessant er det for andre å høre på! Derfor er det viktig at barnehagen er et sted der alle barn daglig møter fortelling og lesing, slik rammeplanen sier. Barnehagen må oppmuntre barn til å fortelle selv, om noe de har opplevd, eller noe de dikter opp. De voksne må legge til rette



for slike aktiviteter og må sette av tid, gjerne i en strukturert situasjon, for eksempel en gruppesamling.

Fortellinger kan godt være oppramsende (*så* gjorde vi det, og *så* gjorde vi det ...), de trenger ikke alltid inneholde en spenningskurve eller et overraskende poeng, slik det ofte er i eventyr og barnebøker. Men møter med gode fortellinger bygger opp fortellekompetansen. Barn lærer å fortelle selv.

Den som vil fortelle, må følge visse regler. Et norsk eventyr må som kjent starte med «Det var en gang» og slutte med «snipp, snapp, snute». Fortellingen har en tydelig start og en tydelig slutt. Ofte handler fortellingen om en eller flere personer som opplever noe interessant, noe som de handler aktivt i forhold til for å oppnå et mål. Ofte dukker det opp en komplikasjon eller et problem som må løses, noen ganger på overraskende måter. De tre bukkene Bruse har et mål, de skal til fjells for å gjøre seg feite. Problemet er trollet under brua, men bukkene når målet sitt gjennom å bruke kløkt, mot og rå styrke. Eventyret blir ekstra spennende på grunn av at det er *tre* bukker som hver for seg blir konfrontert med trollet. Repetisjonene intensiverer spenningen.

På småbarnsavdelingen må barn få hjelp (dialogstøtte) fra voksne til å fortelle, det samme gjelder barn som er usikre i norsk. I garderoben om morgenen er det far eller mor som hjelper ettåringen med å fortelle om noe hun eller han har opplevd – kanskje var det et møte med en leken hund. Dette gir barnehagepersonalet innsikter som de seinere kan bruke for å hjelpe barna med å fortelle: «Du og mamma var ute i gata, ikke sant? Hva skjedde da? Hvem var det som kom? Vovven? Hunden, ja. Og så hoppet den opp! Slik at du ramlet? Ja, du ble litt forskrekket, men hunden ville visst bare leke? Og så sprang den videre? Det var spennende!» Slik blir barnets opplevelse plassert i en fortelling med tydelig start og slutt. Ettåringen kan bidra med blick, gester og mimikk, og kanskje med ordet *vov*. Toåringen har større ordforråd og kan bidra mer, og evnen til å fortelle selvstendig øker med alder, modning og erfaringer med fortelling.

### Les for alle barn – og les hver dag!

Mange barn kommer fra hjem der det blir lest og fortalt mye, der bildeboklesing, eventyr, regler og sang er en naturlig del av familiekulturen. Dette er en viktig ressurs for barnets språkutvikling. Barnehagen skal sikre at *alle* barna som går der, får oppleve høytlesning, fortelling og sang.

Mange barn ber selv om at vi skal lese for dem. Men ikke alle gjør det. Her må barnehagepersonalet ta initiativ og strukturere det pedagogiske arbeidet slik at alle blir inkludert i samlingsstunder og lesegrupper, inne eller ute. Spesielt viktig er det å motivere barn som ikke selv tar initiativ, for det kan være en sammenheng mellom lite leseerfaring, dårlig språk og manglende interesse for å lese. Barn må få tid til å bli glad i lesing, derfor er det viktig med repetisjoner. Når barn blir glad i ei spesiell bok, så les

boka igjen og igjen, det øker forståelsen, den språklige kompetansen og leseleden.

Det å lykkes med lesing i barnehagen er avhengig av et motivert personale. God høytlesning er en kompetanse som kan øves opp, gjerne i ei personalgruppe. Man skal velge de rette bøkene, og man skal formidle dem godt.

Personalet må (...) skape et miljø hvor barn og voksne daglig opplever spenning og glede ved

høytlesning, fortelling, sang og samtale (...)

Rammeplan for barnehagen, side 35



### Les gode bøker!

Hvert år kommer det ut hundrevis av nye barnebøker. Kvaliteten varierer, men mange moderne bildebøker og fagbøker er spennende og aktuelle for barn. Det er naturlig nok en utfordring for barnehager å holde seg oppdatert på ny litteratur, men det er viktig. Barn liker nok gamle «barnehageklassikere» og seriekonsepter de kjenner fra fjernsyn og film, men de må også få møte moderne barnelitteratur. Aviser, fagblad og nettstedet anmelder og anbefaler barnebøker, og de fleste folkebibliotekene hjelper gjerne barnehagen med å orientere seg i vrimmelen av gamle og nye bøker. Det finnes også ulike leseprosjekter som man kan hente inspirasjon fra (se kap. 6). Det er bedre med ei bokhylle med færre, men utvalgte bøker enn ei som er overfylt av bøker ingen riktig har noe forhold til. Det kan være kjekt å la ungene bestemme hva man skal låne på biblioteket, men det er også viktig at personalet vet noe om hvilke bøker de vil ha.

Barnehagen må ha litteratur på de tospråklige barnas førstespråk, eventuelt bøker med tekst både på norsk og førstespråket, såkalt tospråklige bøker. Bøkene må brukes, og familier må oppmuntres til å låne dem med hjem. Barnehagen kan låne slike bøker fra Det flerspråklige bibliotek ved Deichmanske bibliotek i Oslo, også for videre utlån til foreldre.

### Når vi leser bildebøker: Barn må høre og se samtidig!

Barn kommenterer ofte underveis når de er med i høytlesning. Og de kommenterer gjerne ting de ser på bildene i bildebøker. I bildebøker er ord og bilder uløselig knyttet til hverandre, og barn får optimalt utbytte av bildeboklesingen bare når de ser og hører samtidig, og når de kan studere bildene på nært hold. Bildeboka kan sammenliknes med filmen, der lydspor og bildespor går parallelt. Det innebærer at den beste bildeboklesingen

skjer i mindre grupper, der alle som er med, *ser* like godt. Man har mindre sjanse for å lykkes dersom den voksne først leser og så raskt viser bildet, på avstand. Når man leser bildebøker, er det også knyttet spenning til det å vende om sidene. Følg med! Skal tro hva som skjer nå? Det er også en grunn til at barna skal sitte nær den voksne når man leser bildebøker.

### Litteraturformidling for hele barnegruppa: eventyr, sanger, regler og dikt!

Når man vil samle *hele* barnegruppa, er eventyr, sanger, regler og dikt svært godt egnet. *Folkeeventyr* er skapt for muntlig formidling og skal helst formidles uten bok. Derfor er eventyrene også lette å lære seg utenat, og i ei personalgruppe kan man godt ha som mål at alle skal lære seg noen eventyr. Også sanger, regler og dikt egner seg svært godt i større barnegrupper. Når den voksne ikke er avhengig av den skriftlige teksten, kan hun eller han lettere konsentrere seg om kontakten med barna. Bruk blikk og små gester. Bruk stemmen og vær bevisst på hvordan pauser kan gjøre formidlingen spennende. Bruk ditt eget talemål når du forteller.

### Bruk gjenstander!

Man kan ha god hjelp av å bruke konkrete gjenstander i formidlingen, særlig når man ikke har bilder å vise. Det bør være gjenstander og figurer som er relevante i forhold til det teksten handler om, og som kan brukes som bordteater. Det ukrainske eventyret «Skinnvotten» er mye brukt for førskolebarn. Eventyret fungerer godt fordi det er bygd opp som ei regle: Det ene dyret etter det andre søker tilflukt i votten som en mann har mistet i skogen – Pilemus Silkehår, Friskekrokk Langelår, Haremann Hopsadans og alle de andre. Eventyret får en ekstra dimensjon for dem som lytter, dersom de også kan *se* på noe – her vil det være naturlig å bruke en stor vott og ulike dyr. Konkrete gjenstander kan sikre forståelsen for de minste barna og barn som holder på å lære norsk. I tillegg kan det tilføre en estetisk dimensjon for alle – når tingene man bruker, er vakre, rare, ukjente osv. I dag kan man kjøpe bokser med gjenstander til mye brukte eventyr, men man kan også samle slike ting selv.

Bruk av gjenstander kan også gjøre tekstformidlingen vår mer interessant, for eksempel dersom vi viser en figur før vi begynner å fortelle. Hvem er det vi ser? Hva kommer til å skje? Den voksne kan også gå inn i rollen som figur, for eksempel mannen som mistet votten, og fortelle litt om seg selv. Slik bruk av figurer kan være en avgjørende impuls som skaper en førforståelse og motiverer barna til å følge med. Gjenstander kan være spesielt viktige ved introduksjon av *nye* tekster. Når barn kjenner tekstene, er de mindre nødvendige.

### Å motivere barn for lesing – førforståelse, erfaring og interesser

Når vi som voksne begynner på ei ny bok, har vi nesten alltid noen forkunnskaper. Vi har lest om boka i avisen, eller venner og kjente har



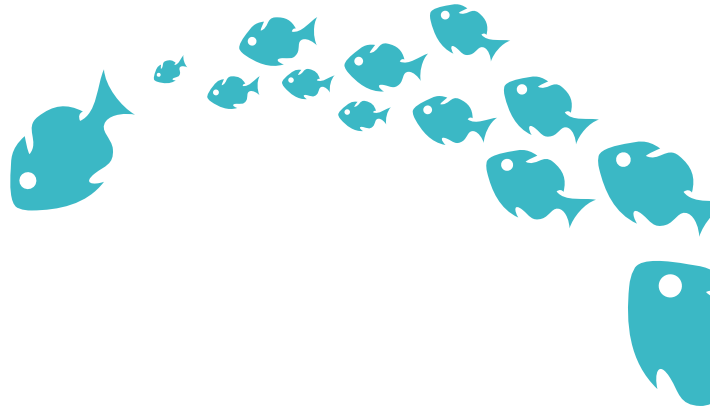
fortalt om den. Vi har lest bakpå boka, og kanskje kjenner vi forfatteren eller serien fra før. Vi har en *førforståelse*. Førforståelse og forventning motiverer oss for å lese, og det er viktig for at vi skal ha utbytte av lesingen. Det gjelder også for barn. Vi bør introdusere ei bok med å si hva den heter, og litt om hva den handler om. Barn og voksne kan sammen studere forsidebildet og formulere forventningene sine. Snakk gjerne med barna om at de har lest boka før. Hva husker de? Hva mener de boka handler om? Tospråklige barn bør først få møte fortellingen på førstespråket, da blir det lettere å følge med på den norske opplesningen. Dersom ingen i barnehagen kan lese språket, kan familiene låne med bøker hjem. En del norske folkeeventyr er oversatt til andre språk, og de finnes også som lydbøker (<http://dfb.deichman.no/>).

Interessene våre spiller også en rolle for at vi skal oppleve bøker som meningsfulle. For en ettåring med et personlig og emosjonelt forhold til det å suge på smokk vil ei bildebok som *Påls smokk* være lett å interessere seg for. (Boka handler om Pål som må forsvare seg mot ulike dyr som vil ta smokken fra ham.) Dersom barn viser lite interesse for bøker, kan man prøve å motivere dem med bøker om emner som interesserer dem, gjerne gode fagbøker om dinosaurer eller om fotball.

Barnebokforfattere prøver å skrive i samsvar med de erfaringene og interessene man kan vente at barn har. Ei fagbok om «livet i fjæra» har kanskje et par barn som gjennomgangsfigurer, fordi mange lesere nettopp har erfaringer med å snu på steiner, finne krabber og samle skjell. Et leksikon om afrikanske dyr kan ta utgangspunkt i en dyrehage, fordi dyrehagen er noe mange barn kjenner. «Jeg så ei løve da jeg var i dyrehagen i Kristiansand!» vil mange si straks de ser et bilde av ei løve i ei bok. Barn blir motivert av fenomener som de kan relatere til egen erfaring.

### Bildeboklesing med de yngste barna – dialogisk høytlesning

Høytlesning med førskolebarn har ofte en dialogisk form. Sammen med de aller minste prøver vi å aktivere barna, vi prøver å sikre at de konsentrerer seg om boksiden, og at de går inn i dialog med den voksne om det som skjer («her og nå»-samtaler, se side 26). Vi oppmuntrer dem til å peke på ting i bildene, og vi stiller spørsmål som de mestrer å svare på, enten ved peking, kroppsspråk eller enkle språklige ytringer. I dialogisk lesing blir barnet vant til å være en aktiv medleser, og den voksne er en viktig modell når det gjelder engasjement og språkbruk.



### Lesing med de største barna: samtaler om det vi leser

Når vi leser høyt, kan både barn og voksne lett stoppe opp og gi uttrykk for egne reaksjoner. Barn kan spørre dersom det er noe de ikke forstår, og det er positivt for ordforrådet deres. Både barn og voksne kan markere at de opplever noe som spennende eller humoristisk, for eksempel når helten i historien har kommet opp i krevende eller underlige situasjoner. Engasjement fra den voksnes side smitter over på barna. Når vi leser fortellinger, må vi ta hovedpersonens følelser og motiver på alvor. Voksne må være modeller for en slik lese måte for barn, for engasjert lesing er ikke medfødt, det er noe vi lærer.

Samtaler om det vi leser, øker forståelsen og refleksjonen hos barna. «Den litterære samtalen» er en pedagogisk ressurs på linje med «den filosofiske samtalen» (se side 28), der den voksne går aktivt inn og stiller relevante spørsmål til en tekst. Vi kan bruke utvalgte barnebøker som utgangspunkt for undring og refleksjon, helst bøker som utfordrer barna og utvider deres erfaringer.

Det er viktig at den voksne forventer aktiv deltakelse fra barna hun eller han leser for. Blant annet kan vi utfordre barna til å lage hypoteser om hvordan handlingen kommer til å utvikle seg, «hvordan det kommer til å gå». Det motiverer dem til å utvikle holdninger til det de leser om, og til å tenke både logisk og fantasifullt. Og de må gi tankene sine et verbalspråklig uttrykk. Repetisjon er viktig for denne typen samtaler. Man opplever at barn etter hvert utvikler en mer kompleks forståelse, og at samtalene blir mer og mer interessante.

En god høytleser er interessert i spontane responser fra barna. Slike responser egner seg godt til små samtaler om teksten, tolkingen og hvordan vi forstår det vi leser. Når et barn kommenterer noe i ei bok, kan vi be barnet om å utdype og argumentere for påstanden sin: «Hvorfor mener du det?» «Hvordan vet du det?» «Er det noe på bildet du tenker på?» Slik motiverer vi barnet til å sette ord på egne tanker.

### I vår barnehage

- Har vi faste lesestunder, for alle eller grupper, eller leser vi helst for de barna som selv finner ei bok og ber om å få den lest?
- Er det noen av barna som synes å være lite interessert i lesing? Hva kan årsakene være til det? Hva kan vi gjøre for disse barna?
- Hva gjør vi for at kulturformidlingen vår skal være språklig meningsfull for de tospråklige barna? Har vi bøker, lydbøker, sanger eller dikt på de tospråklige barnas førstespråk?
- Sikrer vi progresjon når det gjelder eventyr – eller møter barna i stor grad de samme tekstene i avdelingen for de større barna som de gjorde i småbarnsavdelingen?
- Hva preger utvalget vårt av barnebøker? Er det «klassikere»? Er det bokversjoner av det barna kjenner fra fjernsyn og film? Har vi regler og dikt? Har vi ABC-er med bokstavedikt? Har vi fagbøker og moderne bildebøker? I hvilken grad er bøkene våre bevisst valgt?

### Les mer om

- litteraturformidling og høytlesning i Solstad 2008 og Hoel m.fl. 2008
- litteraturprosjekt i barnehager med minoritetsspråklige barn i Wagner 2009
- lesegrupper og bruk av konkrete gjenstander i Sandvik og Spurkland 2009
- utvikling av fortellekompetanse i Høigård 2006 (kap. 4.2–4.4)

### 3.4 En barnehage med språkutviklende lek

Lek er livsutfoldelse og glede og et mål i seg selv. Samtidig er leken den viktigste læringsarenaen for barn – på alle livsområder. Ulike former for lek stimulerer ulike sider ved språkutviklingen. Derfor er det viktig at barna møter variert lek i barnehagen.

De aller yngste barnehagebarna leker sammen ved å springe, hoppe, trampe, kaste seg på store puter eller madrasser, bukte og bøye seg, og de kommuniserer med hverandre i leken gjennom kroppslige uttrykksformer (gester, blikk, mimikk, herming – pluss lyd og latter). I all muntlig kommunikasjon seinere i livet er det viktig å være oppmerksom på og forstå kroppsspråket til andre mennesker.

#### Lek utvikler tenkning!

Barn snakker ofte for seg selv mens de leker. De sier høyt hva de gjør eller skal gjøre (egosentrisk tale). «Nå hopper jeg!» roper Sara idet hun hopper ned fra en stor stein. «Her kommer brannbilen, ba-bu, ba-bu,» sier Tomas

mens han kjører lekebilten bortover golvet. Gjennom denne måten å snakke på planlegger og styrer barna sine egne handlinger. Når barna kommer i sjuårsalderen, trenger de ikke lenger å si høyt det de tenker.

### Lærer barn språk når de bygger med klosser eller leker i sandkassa?

I all aktivitet der barn bygger, lager og former ulike typer materiale, gjør de noen grunnleggende erfaringer som har svært mye å si for språkutviklingen, nærmere bestemt utviklingen av en rekke grunnleggende begreper. Byggekløssene har ulike former – prisme, kube, sylinder, kjegle, pyramide, bue osv. – og grunnflata kan være et kvadrat, et rektangel, en trekant, en sirkel eller en halvsirkel. Gjennom å håndtere kløssene erfarer barna likhet og ulikhet. Når de mange år seinere møter disse figurene igjen i matematikkboka, er de ikke «vanskelige», men noe de allerede er fortrolig med.

Gjennom lek der barna tar i bruk ulikt materiale – sand, kongler, skjell, steiner, pinner, strå osv., og kitt, garn, silkepapir, filt, papp osv., gjør de grunnleggende erfaringer med tall og mengde, størrelse, lengde, farge, vekt og kvaliteter som hard, myk, seig, sprø, ru, glatt osv. Materialet gir barna et grunnlag for å klassifisere og ordne ting etter en bestemt egenskap, for eksempel størrelse eller vekt. Det er viktig at de voksne samtaler med barna om det de lager og leker, slik at de får ord for de egenskapene de har festet seg ved.

### Regellek – inn i fellesskapet

Regellek vil si alle slags spill og leker der man må følge bestemte regler. Språket regulerer fellesskapet i leken, både gjennom forklaring på forhånd av hva som gjelder eller er lov, og gjennom noen få, faste ytringer som blir gjentatt mange ganger, som «Din tur – min tur» og «Alle mine duer kom ut». I sangleker som «Bjørnen sover» er det sangteksten som styrer leken.

Det er et viktig steg i barnas sosiale utvikling at de greier å innordne seg reglene som gjelder i slik lek. For barn som er i ferd med å lære norsk, kan regellek være inngangsbilletten til et lekefellesskap med de andre barna. Personalet kan lære dem reglene og de få språklige ytringene som trengs, slik at de kan være med.

### Mange språklige gevinster i rollelek

I rolleleken gjelder spesielle språkkoder eller lekesignaler. Når barna snakker *om* rollene og handlingen i leken – hvem de «er», og hva de skal gjøre – bruker de den vanlige dialekten sin og fortidsformen av verb, gjerne sammen med ordet *liksom*. Når de snakker *i* rollen, endrer de stemmen og bruker en annen språkform enn den de bruker til daglig. Det er en viktig del av barns språkbrukskompetanse å kunne oppfatte og bruke disse lekesignalene.

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 tilgjort stemme og «østlandsdialekt»): Hvor er du, beibikrokodille?

Stian (med tilgjort stemme og «østlandsdialekt»): Jeg er bak denne store steinen.

(Med vanlig stemme og vanlig dialekt:) Me var bestevenner.

I rolleleken skaper barna en fantasiverden. Leken kan ses på som en fortelling som de dikter i fellesskap. Slik legger rollelek et godt grunnlag for utvikling av tekstkompetanse. Når barna engasjerer seg i rollelek, øver de samtidig opp evnen til å danne seg indre bilder av det de snakker om. For at leken ikke skal gå i stå, må de tilpasse seg hverandre og sette ord på det som er nødvendig for at de andre skal forstå. Slik fremmer rolleleken evnen til å se noe fra andres synsvinkel (desentrering). Også evnen til å holde fast ved et samtaleemne blir utviklet i rolleleken. Barna må ta språklige initiativ i samsvar med sin egen rolle, og de må høre godt etter og gi relevante svar på det de andre sier. Ellers blir leken ødelagt.

Når barn er i en rolle, er de også frie til å prøve ut språket på nye måter. De tar i bruk mange ord de har hørt, men kanskje ikke helt har gjort til sine ennå. Gjennom leken får ordene et klarere innhold. Barna kan ringe etter sykebil, bestille varer og styre hverdagslivet til en hel familie i leken. Slik strekker de seg mot et språk som går langt ut over deres egen dagligtale. Dersom skrivesaker er lett tilgjengelig, kan også skriftspråket få sin plass i leken. Da utdypes barna sin forståelse av hva skriftspråk blir brukt til.

Personalet i barnehagen kan stimulere til rollelek ved å lage egne lekekroker, for eksempel postkontor, butikk og legekantor. Disse lekekrokene skal ikke være permanente, men må skiftes ut etter en tid.

Ikke alle barn fungerer godt i rollelek. De mestrer kanskje ikke de språklige lekesignalene og forstår ikke hva leken handler om. Det er en viktig oppgave for personalet å hjelpe disse barna inn i leken – uten å overta eller ødelegge den leken som er i gang. De voksne kan finne på nye roller som passer inn, og som utvikler leken fra innsiden. De kan så invitere seg selv og et barn inn. Dersom Hannah gjerne vil inn i doktorleken som er i gang, kan den voksne legge bandasje på armen hennes og si: «Kan vi være med i leken?» – Og med tilgjort stemme på en slags «stivt østlandsk»: «Er det en doktor her? Denne jenten har brukket armen! Det haster!» En voksen som kjenner lekesignalene, er en viktig modell for barnet.

Voksne kan også gi impulser til rolleleken gjennom ulike former for dramalek. De kan fortelle gjennom å lage *bordteater* med figurer (se side 39 om bruk av konkrete gjenstander). Slik «modellerer» de for barna hvordan man kan «oversette» en fortelling til en lek.

### I vår barnehage

- Hvordan har vi innredet rommene for de yngste barna? Ser vi at de kommuniserer med hverandre i lek?
- Hva slags erfaringer får barna med det formings- og byggemateriellet vi bruker? Snakker vi med barna om materiellet og egenskaper ved det?
- Hvordan legger vi til rette slik at *alle* kan være med i aktuelle regelleker?
- Er vi oppmerksomme på språkkodene i rolleleken? Hva gjør vi for å hjelpe barn inn i rollelek?
- Hva gjør vi for at barna skal bli inspirert til å ha skriftspråklige innslag i rolleleken?

### Les mer om

- leken til de aller yngste barna (toddlerkulturen) i Løkken 2005
- rollelek i Høigård 2006 (sidene 80–89)

## 3.5 En barnehage med utforskning av skriftspråket

Barnehagen skal fremme barnas lese- og skriveutvikling gjennom en rekke aktiviteter – aktiviteter som *kan* føre til at en del barn løser skriftspråkkoden allerede i førskolealderen. Når barna begynner å utforske skriftspråket og skrive selv, er det viktig at personalet ser dette og gir skrivingen verdi. Barna trenger voksne rundt seg som kan være interesserte samtalepartnere om språk, og som inspirerer til skriving og lesing (se kap. 2.4).

### Tekstforståelse

Grunnlaget for leseferdigheten blir lagt allerede i barnehagealderen. Leseforståelse handler i stor grad om å tenke omkring det man leser. Personalet må «modellere» for barna hva vi gjør for å forstå når vi leser. I samtalen om bøkene vi leser i barnehagen, er barnas forståelse sentral både før, under og etter lesingen.

### Tekstskaping

Med tekstskaping mener vi at barn skaper en tekst som blir skrevet ned av en voksen – på storblokk, på datamaskin eller på ark. Den voksne er med andre ord sekretær for barna. En god nedskrivings situasjon har vi når barna vet hva som skal skrives, og kan være med og *si* det sakte og høyt i kor sammen med den voksne, samtidig som de *ser* bokstavene vokse fram. Det gir dem grunnlag for å oppdage sammenhengen mellom lyden

vi sier, og bokstaven vi skriver. Spesielt viktig er det at den voksne skriver barnas navn på denne måten. Mange barn har fått den første forståelsen av sammenhengen mellom lyd og bokstav med utgangspunkt i eget navn. Personalet må være nøye med å bruke *lyden* (for eksempel /k/), ikke bokstavnavnet (*kå*) når de skriver for og med barn.

Barnehagen skal ta barna med i skrivestunder. Det kan være korte øyeblikk der en voksen skriver ned det barnet vil ha skrevet på en tegning. Det kan også være organiserte skrivestunder der ei gruppe barn skal skape en tekst sammen. For å ha noe å skrive om, må barna først ha en felles opplevelse, og opplevelsen må alltid hentes fram igjen gjennom en samtale før man bestemmer seg for hva som skal skrives. Ei hånddokka som har mange spørsmål, kan være en nyttig hjelper. Leseopplevelser kan inspirere barna til å lage eventyr eller fortellinger selv. Ofte kan det være lurt å la ei hånddokka eller en annen konkret figur være hovedperson. Etter hvert kan det bli mange barneskapte fortellinger om den samme figuren. Bøker som er bygd opp over et fast mønster som blir gjentatt mange ganger, som *Når to*-bøkene (Bringsværd og Soli 2003), kan også inspirere barna til å dikte videre i samme mønster selv.

I skrivestunden kan man også skrive ned noe av det barna opplevde på en tur, eller barna kan være med og diktere det som skal skrives til bilder fra ulike aktiviteter og opplevelser. Personalet kan ta barna med når de skal skrive invitasjon til foreldrekaffe, eller når en avdeling skal invitere en annen avdeling i barnehagen med på samling. Et fast innslag i den daglige rutinen kan være at en voksen tar noen barn med seg og skriver «I dag har vi gjort»-teksten, som blir hengt opp i garderoben mot slutten av dagen. Når barna har vært med på å diktere slike tekster, blir de også opptatt av at foreldrene skal lese det de har skrevet.

Det er viktig at barnas tekster har reelle mottakere. Bare da erfarer barna formålet med skrevet tekst: Det vi sier, kan skrives ned og leses av andre seinere. Barn kan bli sterkt motivert til å diktere tekster og til å skrive selv når de opplever at teksten blir lest og satt pris på.

Skattekart.

Fra duploen til det gule huset.

(X markerer hvor skatten er.)

Tone 6 år.



## De viktige bokstavene

Rammeplanen slår fast at barna i barnehagen skal bli «fortrolige med symboler som tallsiffer og bokstaver» (side 34), og at dette skal skje i «daglige sammenhenger» (side 35). Personalet skal altså ikke drive bokstav- og tallopplæring med barna i formelle læringssituasjoner. I stedet må de skape situasjoner i hverdagen der barn og voksne kan samtale om bokstaver og tall.

For barnehagebarn er gjenkjennelse av bokstavformen det sentrale, og til å begynne med bruker vi bare bokstavnavnet (*be, eff, kå*) når vi snakker om bokstavene. Barna må få erfare bokstavene som konkrete, fysiske gjenstander, gjerne i et materiale som er godt å ta i. De beste bokstavene lager de voksne selv sammen med barna i et tredimensjonalt materiale. Når vi baker, lager vi barnas bokstaver i deig, og når vi former i plastilin, kan barna bli oppfordret til å lage sin egen bokstav.

Utendørs kan man lage barnas bokstaver av pinner, strå, kongler, steiner eller skjell. For barna er det stas å se sin egen bokstav vokse fram. Og de lærer av hverandre. Bestevenner merker seg bokstavene til hverandre, og barn kan begynne å spørre om å få bokstaven til foreldrene, søsken og andre som de er knyttet til. Det er spennende å oppdage at flere personer kan ha den samme bokstaven, og oppdagelsen gir anledning til å snakke om at bokstavene ikke bare har et navn, men også en lyd.

Barnehagen kan stimulere bokstavinteressen ved å ha navnelapper og merkelapper med tydelige bokstaver på skuffer og hyller. En humoristisk alfabetplakat i barnehøyde på veggen og tastaturet til en datamaskin er også gode utgangspunkter for å studere og snakke om bokstaver. Byggeklusser og puslespill med bokstaver, magnetbokstaver osv. bør også være fast utstyr i alle barnehager. I barne-ABC-er finner vi et dikt til hver bokstav, og barna kan lære mye om sammenhengen mellom bokstav og lyd når de blir kjent med diktene i slike bøker.

Det er viktig å være klar over at for barn er bokstaver ikke bare bokstaver. Som så mange andre ting kan også bokstavene ha sitt eget liv i barnefantasien.

En gutt på snart seks år strevde med å skrive en K. Det var ikke lett, og helt uforvarende kom han til å gi K-en en ekstra strek på skrå nedover fra toppen. Straks strålte han opp og begynte å synge:

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

## Skriftspråkstimulerende materiell

I leken tar barn i bruk det de har for hånden. Har de lett tilgang til skrivesaker, er det sannsynlig at de innlemmer skriftlige aktiviteter i leken. De lager plakater, penger, billetter, menyer, regninger, resepter, skattekart,



bursdagsinvitasjoner, bordkort, små bøker til lekefigurer og mye annet. Skriftspråklige innslag kan gjøre rolleleken enda mer engasjerende. Samtidig utdyper det barnas erfaringer med hva skriftspråket blir brukt til.

Jo mer varierte skrivesakene er, desto større appell har de. Små avrivningsblokker, store pappstykker, konvolutter, blyanter, tusjer og penner i ulike farger og bredder stimulerer til ulike typer skriving i leken. Også sakser, stiftemaskiner og teip må være tilgjengelig. Nytt materiell, som et avlagt stempel, en ny type papir eller noen uvanlige skriveredskaper (fjørpenn, kjempeblyant o.l.) kan inspirere til fornyet lek, der skriftspråket går inn som en del av leken.

Barnehagen bør også ha innredet en skrivekrok. Der kan barna finne det de trenger av skrivesaker og skriveinspirerende materiell, inkludert tavler med kritt og magnetbokstaver. På veggen kan det være fargeglade bokstaver – gjerne laget av barn og voksne i fellesskap. En barne-ABC har sin faste plass i skrivekroken. Alt materiellet bør ikke være fremme hele tiden. Som for frileken gjelder det at et skifte av materiell kan stimulere til fornyet aktivitet.

Skrivekroken må også ha en datamaskin for skriving – ikke for spill – og gjerne en «gammeldags» skrivemaskin. Å trykke på tastaturet appellerer til de fleste barn, men særlig til dem som ikke er kommet så langt i finmotorisk utvikling at de mestrer å skrive selv – enda om de kjenner bokstavene. Det er viktig at vi kan ta utskrift av det barna skriver på datamaskinen. Selv om arket bare er fullt av bokstaver, kan det gi mange spennende samtaler. Barn og voksne kan sammen lete etter barnas bokstaver, de kan telle dem, og det kan bli mye latter når den voksne skal prøve å lese det barna har skrevet.

### Hvordan kan barnehagen forebygge at barna utvikler lese- og skrivevansker?

Det kan være ulike grunner til at barn i skolealderen får vansker med lesing og skriving, for eksempel nedsatt syn eller hørsel, forsinket språkutvikling eller en genetisk disposisjon for dysleksi. En ekstrainsats i barnehagen kan ha mye å si for å forebygge at disse barna utvikler vansker, eller at vanskene blir store. Det er tre områder der barnehagens innsats kan være spesielt viktig:

- *Høytlesning.* Her blir grunnen lagt for leseforståelse, for videre språkutvikling, for leseopplevelse og motivasjon for selv å bli en leser.
- *Lek med språket.* Her blir grunnen lagt for utvikling av språklig bevissthet.
- *Erfaring med skriving gjennom tekstskapning og lek.* Her blir grunnen lagt for at barna kan oppleve skriftspråket som en viktig og nyttig måte å kommunisere på også for dem personlig.

### I vår barnehage

- Hva slags utstyr har vi, og hva gjør vi for at barna skal bli inspirert til å skrive selv?
- Hva gjør vi for at barna skal erobre bokstavene i navnet sitt?
- Hvilke skrivesituasjoner i barnehagehverdagen tar vi barna med i? Lar vi barna være med og si høyt det som skal skrives, samtidig som vi skriver?

### Les mer om

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



Anders, 5 år



## 4 Samarbeid med foreldrene



Samværsformer og aktiviteter i familien og hjemmemiljøet har svært mye å si for barnas språkutvikling, både den muntlige og den skriftlige. I mange familier er det helt selvsagt at man samtaler, diskuterer, forteller, leser og skriver sammen. I andre familier er det andre aktiviteter som samler og blir opplevd som selvsagte. Barnehagen kan spille en positiv rolle i forbindelse med informasjon, diskusjon og rådgivning overfor foreldrene.

### Samtale

På foreldremøter og i foreldresamtaler kan barnehagen formidle hvor viktig samvær og samtale mellom voksne og barn er, også for språkutviklingen. Samtaler med barna må regnes som uvurderlig kvalitetstid (se kap. 3.1). Barn må få fortelle om hva de har opplevd, om tanker og følelser, og de må få tid til å undre seg sammen med de voksne. Barn liker også å høre voksne snakke om sine opplevelser. Fellesopplevelsene er det også viktig å snakke om – det en familie har gjort, og det den planlegger å gjøre. Når man ser barne-tv sammen, kan man ha mange gode småsamtaler om det man opplever. Når man setter navn på det barna erfarer og er opptatt av, spiller de voksne en viktig rolle for barnas begrepsutvikling.

### Tospråklige barn

Foreldre til tospråklige barn må få positiv tilbakemelding om at det er viktig at barnas førstespråk blir styrket – også for norsken sin del. Barnehagen bør også understreke for foreldrene hvor viktig det er at barnet får mye og variert kontakt med norsk – særlig i hjem der norsk språk ikke blir brukt. Rådet til minoritetsspråklige foreldre er: Bruk førstespråket, les for barna, fortell historier, lek med språk og bokstaver, men la samtidig barna få så mye kontakt med norsk som mulig utenfor hjemmet. Det er også et godt råd å la barna se norsk barne-tv. Det stimulerer den norskspråklige utviklingen, men det gir også barna opplevelser som de kan snakke med andre barn om.

Barnehagen må ordne med tolketjeneste etter behov og etter avtale med foreldrene. Dersom det er mange nye tospråklige barn i barnehagen, kan det være en god idé å holde et eget foreldremøte for dem. Det er dessuten viktig å få alle de vanlige informasjonsskrivene i barnehagen oversatt til de aktuelle språkene.

### Skriftspråk

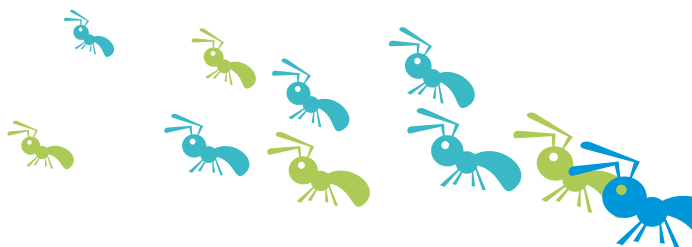
Foreldre støtter barnas skriftspråklige utvikling når de viser at de selv leser og skriver. Da lærer barna at lesing og skriving er viktig, og både til glede og nytte. Lesing av nettsider og sms-er, bøker, aviser og blad er viktige hverdagsaktiviteter i mange familier. Barn tar i bruk de sjangrene og de mediene som de opplever som viktige for de voksne. Barn som det blir lest for, får lettere interesse for lesing og bøker. Voksne som skriver, inspirerer barna til å skrive. Barn bør inviteres med i skriving av handlelister og bursdagshilsener, gjerne ved hjelp av bokstavliknende tegn eller en tegning. Kan hende barnet kan velge smiley til en sms? Det er alltid positivt å oppmuntre barnas interesse for lesing og skriving.

Språkstimulering skjer i hverdagen. Lesesenteret har laget tre filmer som viser hvordan velkjente hverdagssituasjoner kan utnyttes til lek med språk, lesing og skriving. Målet med filmene er å skape gjenkjennelse og å motivere de voksne. Filmene finner man på [www.lesesenteret.no](http://www.lesesenteret.no). De er gratis og kan gjerne brukes på foreldremøter.

### Lesing

De fleste foreldre blir glade for råd om høytlesning: Hva, hvor og når kan man lese? Informer gjerne foreldregruppa om aktuelle bøker. Bøker som er populære i barnehagen, kan også være kjekke å ha hjemme. Snakk gjerne om gode leseopplevelser i bringe- og hentesituasjoner, da viser man at barnehagen vurderer lesing som en viktig aktivitet. Barnebøker kan også være tema på foreldremøter. Noen barnehager samarbeider med lokale biblioteker, og familiene kan låne bøker med seg direkte fra barnehagen. Ikke alle familier er bibliotekbrukere eller bokklubbmedlemmer. Biblioteket kan også hjelpe barnehagen med å finne barnelitteratur på ulike språk.

Som i alle rådgivningssituasjoner er det viktig å tilpasse rådene til mottakerne. Familier kan være svært ulike når det gjelder forholdet til språk, lesing og skriving. Noen er glade i å lese og skrive, andre prøver å unngå det så godt de kan. Holdninger og vaner går ofte i arv. Barnehagepersonalet kan motivere foreldrene, særlig ved å framheve at de er viktige rollemodeller for sine egne barn.



### Når noe er problematisk

Det er også barnehagens oppgave å gjennomføre foreldresamtaler, og av og til er dette samtaler som handler om at barn ikke har den forventede språklige utviklingen, eller at de ikke kommuniserer bra med de andre barna i gruppa. I slike tilfeller kan det for begge parter være god støtte i et observasjonsmaterieell som utgangspunkt for en felles forståelse (se kap. 5).

Spørsmål fra foreldrene må møtes med faktisk informasjon, støtte og konkrete råd. Viktige råd til foreldrene er at de må snakke om og undre seg over språket, lese høyt for barna og legge til rette for gode erfaringer med skriftspråket. Dette er ikke noe vi gjør fordi barna skal bli flinke på skolen om noen år. Det har en verdi i seg selv og akkurat nå.

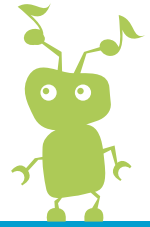
#### I vår barnehage

- Hva bør være innholdet i et foreldremøte om språkstimulering i hverdagen?
- Hvordan fungerer kommunikasjonen mellom barnehagen og familiene til de tospråklige barna?
- Hvordan kan daglige møter med foreldrene være med på å styrke barnas språk?

#### Les mer om

- foreldrenes rolle i Engen 2007
- språkstimulering gjennom leseaktiviteter i Hoel m.fl. 2008
- hjemlån av bøker fra barnehagen i Hoel og Helgevold 2007
- foreldresamarbeid i *Språkløftet* 2008, Gjervan 2006 og Aamodt og Hauge 2008 (kap. 5.7)





## 5 Observasjon av språk

En god språkutvikling er grunnleggende for både den kognitive, den sosiale og den emosjonelle utviklingen. Det er derfor viktig at barnehagene tidlig blir oppmerksomme på barn som strever med språket, slik at de kan komme i gang med tidlig hjelp. Det er vanlig å regne med at 10–15 % av alle førskolebarn har en forsinket språkutvikling, og 5–7 % har spesifikke språkvansker (Espenakk m.fl. 2007). For disse barna er en «vente og se»-holdning ikke godt nok.

Observasjon av barn – også av barnas språk – har alltid vært en del av barnehagens ordinære virksomhet. I de seinere årene har stadig flere barnehager også benyttet seg av ulike verktøy for språkkartlegging i tillegg til vanlig observasjon. En undersøkelse viser at over 90 % av barnehagene bruker slikt verktøy. 60 % av barnehagene svarer at de kartlegger språket til *alle* barn, mens 33 % svarer at de bare kartlegger de barna som observasjon eller behovsvurdering fra personale eller foreldre peker ut (Winsvold og Gulbrandsen 2009).

Stortingsmelding nr. 41 (2008–2009) *Kvalitet i barnehagen* sier at det vil bli gitt tilbud om språkkartlegging til alle barn som går i barnehage når de er tre år gamle. Formålet med kartleggingen skal være å sikre at barnehagene oppdager *alle* barn som har behov for spesiell språkstimulering. Stortingsmeldingen sier at kartlegging ikke er et mål i seg selv, men et utgangspunkt for å gi barn som trenger ekstra oppfølging, god og tidlig hjelp. Meldingen legger vekt på at språkkartlegging må gjennomføres av kvalifisert pedagogisk personale, og at kartleggingsverktøyene man bruker, må være kvalitetssikret (side 97).

Kunnskapsdepartementet starter høsten 2009 et arbeid med å vurdere faglig de verktøyene som blir brukt til språkkartlegging i barnehager, og det vil bli utarbeidet en veileder om bruk og oppfølging av anbefalte verktøy for språkkartlegging.

I dette kapitlet vil vi avklare noen aktuelle begreper: observasjon, kartlegging, screening, testing og dokumentasjon. Vi skal også kort ta opp hvordan barnehagen kan følge opp de barna som viser sein språkutvikling eller har andre språkproblemer.





## 5.1 Viktig terminologi

### Observasjon

Observasjon vil si å legge merke til eller undersøke noe. Det er en form for informasjonsinnhenting som kan gå for seg på to ulike måter: tilfeldig eller systematisk. Formålet med å observere barnas språk er å følge utviklingen og legge til rette for en god praksis i barnehagen, der man møter behovet for språkstimulering hos hvert enkelt barn, og der man oppdager og følger opp barn med særlige behov.

*Tilfeldig* (også kalt *usystematisk*) *observasjon* er den observasjonen personalet i barnehagen gjør fortløpende for å vurdere trivsel og utvikling både i barnegruppa og hos enkeltbarn. I mange barnehager skriver man gjerne ned slike tilfeldige observasjoner i ei loggbok, ofte i form av små praksisfortellinger. Over tid vil man da kunne se om det er visse mønster som går igjen hos enkeltbarn, og som man kanskje må undersøke nærmere. Faren ved å bruke tilfeldig observasjon er at man lett kan bli subjektiv i det man ser og skriver ned, og det kan føre til at man overser viktige sider av barnets utvikling.

*Systematisk observasjon* vil si at man observerer med utgangspunkt i kategorier man har satt opp på forhånd. Man kan for eksempel observere om et barn tar initiativ til å fortelle noe, eller om barnet driver språklek og tuller og tøyser med språket. Systematisk observasjon kan også ta utgangspunkt i ulike former for kartleggingsverktøy.

### Kartlegging

Ordet kartlegging blir brukt både i en trang og en videre betydning. I den *trange betydningen* er kartlegging en form for systematisk observasjon, der man tar utgangspunkt i et kartleggingsverktøy. To eksempler på slike kartleggingsverktøy er *TRAS* (Tidlig Registrering Av Språk, Espenakk m.fl. 2003) og *Språkpermen* i *Lær meg norsk før skolestart!* (Sandvik og Spurkland 2009).

Kartlegging med *TRAS* tar utgangspunkt i det man kan vente av normal språkutvikling hos enspråklige norske barn på ulike alderstrinn. Man kan da sammenlikne det enkelte barnet med andre barn og se om språkutviklingen på de undersøkte områdene ligger på det forventede nivået, eller om den ligger etter. Slik blir *TRAS* også et *screeningverktøy* (se nedenfor). *TRAS* kan også brukes uavhengig av alder til å registrere om et barn har utviklet en bestemt språklig ferdighet, om det er i ferd med å utvikle denne ferdigheten, eller om det ennå ikke har begynt utviklingen på det aktuelle området.

*Språkpermen* i *Lær meg norsk før skolestart!* er først og fremst laget

for tospråklige barn. I en tospråklig utvikling kan vi ikke si hva som er en forventet utvikling av andrespråket på bestemte alderstrinn, fordi denne utviklingen er avhengig av forhold som botid i landet og hvor mye kontakt barnet har hatt med andrespråket. Dette kartleggingsverktøyet tar derfor sikte på å sammenlikne barnet bare med seg selv. Over tid vil man kunne se om barnet har framgang på de undersøkte språkområdene.

En systematisk observasjon av et barns språk – enten observasjonen blir utført ved hjelp av et kartleggingsverktøy eller ut fra kategorier man har satt opp selv – må alltid tolkes og vurderes. I vurderingen må man ikke bare være opptatt av hva enkeltbarnet mestrer og ikke mestrer. Man må også reflektere over de vilkårene for å utvikle språket på de observerte områdene som barnehagen gir barnet. Dermed kan kartleggingen også synliggjøre et behov for mer kompetanse om språkutvikling og språklig samspill i personalgruppa, og den kan hjelpe til med å heve denne kompetansen.

Når man skal vurdere hvilke verktøy man vil ta i bruk, bør man på forhånd ha tenkt igjennom spørsmål som: Hva er formålet med kartleggingen av akkurat dette barnet? Legger verktøyet opp til å vise bredden i barnets språkkompetanse? Vil verktøyet få fram både hva barnet mestrer, og hva det ikke mestrer? Blir barnet observert i ulike situasjoner over tid? Egner verktøyet seg for tospråklige barn? Kan verktøyet brukes til også å få fram hva barnet mestrer språklig med litt støtte fra voksne (den nærmeste utviklingssonen)? Må man ha samtykke fra foreldrene for å bruke verktøyet?

I en *videre betydning* blir ordet kartlegging brukt som et overbegrep som omfatter *alt* det man kan gjøre for å finne ut hvor et enkelt barn står i utviklingen. Det kan dreie seg om samtale og intervju, ulike former for observasjon, mediering (det vil si at den voksne trekker barnet med i et samspill omkring de oppgavene som skal gjøres) og ulike former for screening, testing og prøving. En slik omfattende kartlegging av et barns språk er bare aktuell dersom barnet har vansker med språket. Dette er ikke en sak for barnehagen alene, men må skje i samarbeid med spesialutdannet personale, oftest knyttet til den pedagogisk-psykologiske tjenesten i kommunen. Foreldrene må gi samtykke til slik kartlegging, og den må gjøres i samarbeid med foreldrene.

### Screening

Screening blir brukt for å finne fram til enkeltindivider som bør undersøkes mer grundig. Da tar man utgangspunkt i et materiell som er utprøvd på ei større gruppe, og som har en standardisert norm for hvilket nivå man kan vente ved ulike aldrer. To eksempler på screening av barns språk er SATS (Screening Av Toåringers Språk), som er et kartleggingsverktøy for

toårskontrollen på helsestasjonen, og *Språk 4*, som er et tilsvarende verktøy for fireårskontrollen.

Når man bruker et screeningmaterieell, er det viktig at man nøye følger den instruksjonen som hører til, ellers kan man ikke bruke de normene som er knyttet til materiellet. Brukt riktig kan en screening avdekke «hull» i språkutviklingen. Dermed blir screeningen det første trinnet i en utredning av eventuelle språkvansker hos barnet.

Det er også viktig å merke seg at man ikke kan bruke normene i et screeningmateriale på andre grupper enn dem det er utviklet og normert for. De screeningverktøyene som blir brukt i Norge i dag, er utviklet på grunnlag av enspråklige, norsktalende barn. Derfor kan de ikke benyttes som norm for tospråklige barn. Man kan ikke vite om «hullene» de avdekker, kommer av svak kompetanse i norsk, eller om det dreier seg om eventuelle spesialpedagogiske behov. Ulik grammatisk struktur og ulike valører i ordforrådet gjør at man heller ikke uten videre kan oversette spørsmålene fra norsk til andre språk. Dersom man har mistanke om at et tospråklig barn har språkvansker, må man ta i bruk mange kilder i kartleggingen (se ovenfor om kartlegging i vid betydning av ordet), og man må først og fremst prøve å danne seg et bilde av hvordan barnet fungerer innenfor førstespråket.

### Testing

Barn som etter en screening viser seg å ligge under det forventede språknivået i forhold til alderen, bør utredes grundigere. Da kan det være aktuelt å bruke ulike tester for å finne fram til hva barnet mestrer, og hva det strever med (diagnostisering). Testingen blir da en del av kartleggingen av barnet i den vide bruken av ordet kartlegging (se ovenfor). De aller fleste testene som kan si noe om et barns språk, kan bare utføres av spesialutdannet personale. Ofte kreves det en egen sertifisering av den som skal bruke testen. Testing og diagnostisering av språket faller utenfor det barnehagen selv kan gjøre.

### Dokumentasjon

Rammeplanen slår i kapittel 4 fast at barnehagen er en pedagogisk virksomhet som skal planlegges, dokumenteres og vurderes. Formålet med dokumentasjonen er at den skal gi et grunnlag for refleksjon, slik at barnehagen kan utvikle en stadig bedre praksis. Dokumentasjon fra barnehagen kan gi foreldrene, lokalmiljøet og kommunen som barnehagemyndighet informasjon om hva barn opplever, lærer og gjør i barnehagen.

Et etisk perspektiv må legges til grunn ved dokumentasjonen av barns lek, læring og arbeid. Både barn og foreldre kan reagere dersom for mye av det barna sier og gjør, blir gjort til gjenstand for skriftlig observasjon og vurdering.

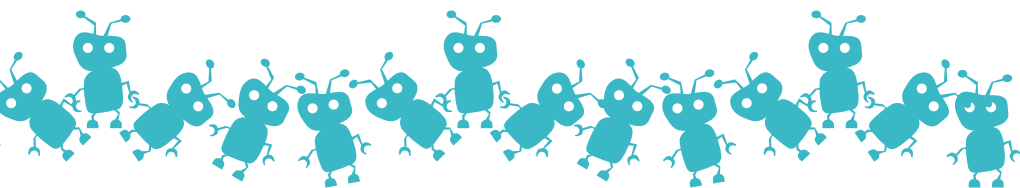
Rammeplan for barnehagen, side 49

En måte å dokumentere arbeid med språk i barnehagen på er å kartlegge hva personalet gjør for å fremme et godt språkmiljø. Et eksempel på det finner vi i Stovnermodellen (2008). Her har man utviklet et kartleggingsskjema som skal få fram personalets arbeid på 15 ulike områder: den gode samtalen, barn som ressurser for hverandre, lek, lek med språket, muntlig fortelling, bøker og bibliotek, skriftspråkstimulering, matematikk, digitale verktøy, morsmålet til minoritetsspråklige barn, norsklæringen til minoritetsspråklige barn, ivaretagelse av enkeltbarn i arbeid med språkmiljøet, foreldresamarbeid, andre områder og kompetanseheving. Mønsteret i kartleggingen er at personalet på hvert av områdene blant annet skal peke på gode situasjoner, de skal svare på hva de gjør for å styrke det aktuelle området, og de skal identifisere utfordringer på området. Slik åpner dokumentasjonen av arbeidet for refleksjon i personalgruppa og utvikling av en stadig bedre praksis. Mottoet for arbeidet er: Et godt språkmiljø kommer ikke av seg selv, det er vi som skaper det!

## 5.2 Tidlig innsats

I kapittel 3 i dette temaheftet har vi tatt opp fem områder som det er særlig viktig å arbeide med for å fremme en god språkutvikling hos barn. Det dreier seg om aktiviteter som *alle* barn må trekkes inn i, uansett hvor langt eller kort de er kommet i sin egen utvikling. For personalet i barnehagen blir det en viktig oppgave å se til at ikke noe barn kan «velge bort» aktiviteter som krever språklig samspill. Det er også viktig å sørge for at de som gjerne sier lite når flere barn er sammen, får rikelig anledning til å ha «en til en»-samtaler med en voksen om emner de er opptatt av, og der undring, glede og humor står sentralt. Alle barn må bli sett, og de må oppleve at de blir lyttet til!

Barnehagen er forpliktet til å følge opp barn med behov for spesiell stimulering av språket. Dette kan best gjøres i et tett samarbeid med foreldrene og det spesialpedagogiske personalet. Når man arbeider med barn med språkvansker, må man ha to siktemål samtidig. Det ene er at man må prøve å hjelpe barnet til å bli bedre i å bruke språket. Det andre retter



seg mot helheten, at man prøver å legge til rette for at barnet kan være aktivt, trives og fungere best mulig i dagliglivet.

Tradisjonelt har det spesialpedagogiske arbeidet vært organisert ved at en fagperson «utenfra» kom til faste tider og gav språklig undervisning eller «trening» til det aktuelle barnet. Denne måten å gjøre det på kan egne seg når det dreier seg om artikulatoriske/fonologiske vansker og andre mer avgrensede vansker. Når det gjelder mer omfattende vansker, for eksempel vansker med forståelsen, ser man det i dag som mer effektivt å la personalet i barnehagen være dem som skal arbeide med barnet, under veiledning av en spesialpedagog (Espenakk m.fl. 2007, side 66). Personalet er godt kjent av barnet og kan legge til rette for naturlige språklærings situasjoner i et trygt miljø mange ganger i løpet av en dag. Utgangspunktet for strukturerte språklæringsstunder må alltid være noe barnet mestrer eller viser interesse for.

Skal språkarbeidet i barnehagen bære frukter, kreves det høy kompetanse hos personalet om språk og språkutvikling – også i et tospråklig perspektiv.

### **I vår barnehage**

- Hvordan vet vi om barna får et optimalt språkmiljø i vår barnehage?
- Hvordan arbeider vi for å oppdage barn som strever med språket?
- Hvilke erfaringer har vi med ulike former for språkoobservasjon og kartleggingsmateriell? Har bruk av slikt materiell ført til at personalet har endret praksis når det gjelder språkstimulering?

### **Les mer om**

- ulike observasjonsmetoder i Løkken og Søbstad 2006
- språkvansker og kartlegging av språkvansker i Espenakk m.fl. 2007
- spesialpedagogiske tiltak for barn med språkvansker i Espenakk m.fl. 2007
- kartlegging av språk hos tospråklige barn i Sandvik og Spurkland 2009





## 6 Ressurser

Dette kapitlet gir en oversikt over en del ressurser man kan bruke i arbeidet med språkmiljø og språkstimulering i barnehagen: nettsteder, filmer, litteratur for barn, språkstimuleringsmaterieill, verktøy for språkkartlegging og faglitteratur. Til noen titler gir vi korte orienteringer, for at det skal bli lettere å vurdere hva man vil se nærmere på.

### 6.1 Aktuelle nettsteder og filmer

*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](http://www.udir.no/upload/Brosjyrer/Barn_i_flerspraklige_familier.pdf). Hftet svarer på vanlige spørsmål om to- eller flerspråklig utvikling hos barn. Målgruppa er foreldre og barnehageansatte.

Barne- og ungdomsfilosofene ANS. Norsk senter for filosofering med barn og ungdom, <http://www.buf.no/prosjekter/barnehage/?page=start> Nettstedet orienterer om bøker, artikler og prosjekter og gir ideer og tips om hvordan vi kan filosofere sammen med barn i barnehagen.

Barnebokinformasjon: <http://www.barnebok.no/main.asp> Nettsted med oversiktlig informasjon om nyere barnebøker, med kategorier som «For de minste», «For de mellomste», «Voksne» o.a.

Barnebokkritikk: <http://www.barnebokkritikk.no/> Her kan man følge med på ny barnelitteratur, spesielt norsk, i alle sjangrer og for alle aldersgrupper. Nettstedet inneholder fyldige bokomtaler, og man kan abonnere på nyheter på e-post.

Det flerspråklige bibliotek, Deichmanske bibliotek, Oslo: <http://dfb.deichman.no/> Biblioteket har bøker på 30 språk og et godt utvalg av bildebøker/barnebøker. Biblioteket har mange tospråklige bøker, der teksten også står på norsk eller engelsk. DFB låner ut til hele landet, og noen bøker kan kjøpes.

Lesesenteret i Stavanger: På <http://www.lesesenteret.uis.no> finner man informasjon om senterets ulike prosjekter, publikasjoner og filmer. Eksempler er *Bok i bruk i barnehagen* (barnehager forteller om



arbeid med leseaktiviteter), BOKTRAS (språkstimulering gjennom leseaktiviteter) og *Lesefrø* (minoritetsspråklig perspektiv). Senteret har også utviklet en filmpakke, til bruk på personal- og foreldremøte, om hvordan man kan bruke hverdagslige situasjoner til lesing, skriving og lek 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, spilletid 24 min. <http://www.filmarkivet.no/v1/film/details.aspx?filmid=400077> (avspilling mot en liten avgift). Filmen kan kjøpes fra Sørlandet kompetansesenter.

Nynorsk barnelitteratur: <http://www.nynorsk bok.no/> Her kan man finne tips om barnebøker på nynorsk i ulike sjangrer og for ulike aldersgrupper. Man kan abonnere på nyheter på e-post.

Samiske ressurser: Sametinget har informasjon om litteratur, bøker og annet pedagogisk materiell til bruk i barnehager med samiske barn. Kontakt Sametinget, Avdeling for opplæring, språk og kultur, Bredbuktnesveien 50, 9520 Kautokeino. Telefon: 78 48 42 00. Mer informasjon finnes på [www.skolenettet.no](http://www.skolenettet.no) under mappen «Samisk læringsnett».

Språkløftet er et landsomfattende prosjekt der ni kommuner er med. Målet er å fremme god språkutvikling i norsk og barnas sosiale kompetanse for å bidra til sosial utjevning, <http://udir.no/Rapporter/Sprakloftet-og-Utviklingsprosjekt-for-minoritetsspraklige-elever/>

## 6.2 Litteratur for barn

### Dikt og ABC-er til språklek

I kapittel 3.2 skriver vi om poetisk språk, lek med språket og språklig bevissthet. Barnehagen må ha mange gode dikt å velge mellom, og dikt finnes spredt i mange ulike samlinger. Det finnes også gode antologier. Be gjerne biblioteket om veiledning, så kan barnehagen bygge opp sin egen antologi. Også barne-ABC-er («dikt-ABC-er») fungerer godt for førskolebarn. En slik ABC er ikke ei lærebok, men har et dikt og en illustrasjon til hver bokstav. Her er noen eksempler på ABC-er som kan være fine å bruke i barnehagen (spør også på biblioteket):

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

Gaasø, M. m.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

## Noen bildebøker med språklek

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 fra barnas opphavsland

Barnehagen bør, når det er mulig, skaffe barnebøker, lydbøker og eventyr fra de landene eller regionene barna og foreldrene har bakgrunnen sin fra. Når barnehagen prioriterer dette, sender den tydelige signaler til foreldrene om at lesing er en viktig aktivitet, og at barnehagen har et positivt syn på barnets språklige og kulturelle bakgrunn. Gode biblioteker har ofte et godt utvalg av eventyr fra mange land. Be gjerne om veiledning, det er mye å orientere seg i. Husk også Det flerspråklige bibliotek ved Deichmanske bibliotek i Oslo (se kap. 6.1).

## 6.3 Språkstimuleringsmateriell

Et materiell ment for språkstimulering er i seg selv verken godt eller dårlig. Det avgjørende er om det kan bli brukt for å skape et engasjerende samspill med og mellom barna. I rapporten *Alle teller mer* blir det pekt på at fagområdet «Kommunikasjon, språk og tekst» i rammeplanen ser ut til å være læremiddelstyrt i større grad enn andre fagområder, og det blir stilt spørsmål ved om det er rammeplanen eller materialet som blir styrende for arbeidet på dette fagområdet (Østrem 2009, side 143). Vektleggingen av materiell må ikke få oss til å glemme at språk blir lært best i naturlige situasjoner, der barna kan danne begreper i direkte erfaring med omverdenen, og der de får bruke ordene i et utall av sammenhenger, fordi de tar del i gode samtaler om det de har opplevd. Å sørge for at barn blir inkludert i lekemiljøet, kan være vel så viktig som å la dem arbeide med et innkjøpt språkstimuleringsmateriell.

I denne oversikten tar vi med noe av det materialet som er mest brukt:

*Snakkepakken* (Ihlen og Finnanger) inneholder et rikt utvalg av to- og tredimensjonalt materiale og gir mange råd og ideer om hvordan man på en lekende måte kan styrke barns språk og læringen av begreper, samme hvilket førstespråk de har.

*Språkposer* (Nyberg 1996) er en metode der den voksne har laget til ulike poser eller esker med ulike gjenstander oppi for å visualisere og konkretisere begreper. Innholdet i slike poser kan også knyttes til eventyr og bøker, slik at det blir lettere for alle barn, uansett hvilket førstespråk de har, å forstå teksten. Det er viktig å skape spenning og forventning rundt hva som skjuler seg i posen.

*Språksprell* (Elsbak og Valle 2000) er et metodisk opplegg som skal øve opp den språklige og fonologiske bevisstheten hos barn i alderen 4–6 år gjennom korte og systematiske lekøvelser.

*Språkglede* (Kopreitan og Aune 2008) består av 11 memory- og lottospill, ei lita bok om barnehagejenta Bafraw, CD og foreldrehefter på ulike språk. Målet er å bygge opp et ordforråd på norsk og trene konsentrasjonen og hukommelsen.

#### 6.4 Verktøy for språkkartlegging

På oppdrag fra Kunnskapsdepartementet er det gjennomført en undersøkelse av i hvilken grad kommunene har tatt initiativ til at det skal skje språkstimulering og systematisk kartlegging av barnas språk i og utenfor barnehager (Rambøll 2008). I oversikten nedenfor gir vi en kort omtale av de fleste av de verktøyene for språkkartlegging som er nevnt i rapporten. I tillegg tar vi med et verktøy som nylig er utgitt. Rapporten sier at mange kommuner har utviklet sine egne kartleggingsverktøy, og vi tar med ett eksempel på et slikt lokalt utviklet verktøy.

*TRAS* (Tidlig registrering av språk, Espenakk m.fl. 2003) er både et observasjonsmaterieell og et screeningverktøy som blir brukt til å vurdere et barns språkutvikling i forhold til det man kan vente på ulike alderstrinn. Materiellet består av ei håndbok og et observasjonsskjema som skal følge barnet i barnehagen i alderen 2–5 år. Det undersøker barnets språk på tre hovedområder: 1) samspill, kommunikasjon og oppmerksomhet, 2) språkforståelse og språklig bevissthet og 3) uttale, ordproduksjon og setningsproduksjon. Kartleggingen blir utført av personalet i barnehagen.

*Askeladden* (Næss og Sveen 1994) er en språkscreeingstest for barn i alderen 2–6 år. Den består av ni deltester, med separate skårer. Summen av alle deltestene gir en språkalder. Testen har som mål å påvise avvik i semantikk, fonologi og syntaks, og den tester ut noen årsaksfaktorer til slike avvik. Testen skal vise om språket og de språklige forutsetningene til et barn er forsinket/avvikende i forhold til språket hos barn på samme alder. Materiellet består av en sekk med 31 objekter, et registreringskjema og ei håndbok. Testen kan utføres av førskolelærere, helsepersonell, spesialpedagoger eller logopeder. Foreldrene må gi samtykke.

*SATS* (Screening av toåringers språk, Horn og Hagtvatn 1997) er både et observasjonsmaterieell og et screeningverktøy som skal vurdere språkforståelsen hos toåring. Samspill og oppmerksomhet er også en del av vurderingen. Materiellet består av ti objekter fra hverdagslivet, et skjema som foreldrene skal fylle ut, et kartleggingsskjema og en veiledning. Kartleggingen blir utført av helsesøsteren ved toårskontrollen på helsestasjonen. Foreldrenes vurdering er med i den samlede vurderingen.

*Språk 4* (Horn og Dalin 2008) er både et observasjonsmaterieell og et screeningverktøy. Det består av en bildefolder, en veiledning og et kartleggings skjema. Bildefolderen er utgangspunkt for en samtale som skal avdekke trekk ved barnets språkforståelse, setningsstruktur, uttale, ordforklaring o.a. Samspill og oppmerksomhet er en del av det som blir vurdert. Kartleggingen blir utført av helsesøsteren ved fireårskontrollen, men foreldrenes vurdering skal også trekkes inn. Dersom den samlede vurderingen viser tegn på forsinket språkutvikling, skal barnet vises videre til en mer omfattende kartlegging.

*Alle med* (Løge m.fl. 2006) er et observasjonsmaterieell som skal kartlegge den sosiale kompetansen hos barn i alderen 1–6 år. Det vurderer utviklingen på seks områder, et av dem er knyttet til språk. Materieellet består av et observasjonsskjema og et veiledningshefte. Kartleggingen blir utført av personalet i barnehagen.

*Lær meg norsk før skolestart! Språkpermen* (Sandvik og Spurkland 2009) er et observasjonsmaterieell som bygger på et mappevurderingsprinsipp. Det består av en perm for hvert barn. Kartleggingen er knyttet til seks hovedområder: språkbruk, samtale, lesestund med samtale om tekst og bilder, barnets egne fortellinger, lesing og skriving og morsmålet. Hvert av områdene er delt i fire deler: situasjonsbeskrivelse, dokumentasjon av utvikling, tiltak og språkmiljøet. Kartleggingen blir utført av personalet i barnehagen.

*Stovnermodellen* (2008–09) er ett av mange lokalt utviklede kartleggingsverktøy. Det legger stor vekt på kartlegging av personalets arbeid med å skape et godt språkmiljø (omtalt på side 59). I tillegg er det et verktøy for systematisk observasjon av barnas språkutvikling på fire hovedområder: 1) oppmerksomhet, 2) samspill og kommunikasjon, 3) samtaledeltakelse og 4) språkforståelse. Et viktig mål er å se om det har skjedd en progresjon i språkutviklingen siden siste observasjon. Kartleggingen blir utført av personalet i barnehagen.

## 6.5 Faglitteratur

Litteraturlista inneholder referanser til titlene under «Les mer om ...» i hvert kapittel i heftet. Lista inneholder også referanser som forfatterne av dette temaheftet har støttet 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-åringer*. 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. m.fl. 2007. *Språkveilederen*. Bredtvedt kompetansesenter
- Espenakk, U. m.fl. 2003. *TRAS. Tidlig registrering av språkutvikling. Registreringsskjema*. Lesesenteret
- Espenakk, U. m.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. m.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. m.fl. 1996. *Tilpasset språkopplæring for minoritetslever*. Rapport fra konsensuskonferanse, Leangkollen hotell- og konferansesenter, Asker 9.–10. januar 1996. Norges forskningsråd
- 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. m.fl. 2006. *Alle med*. Veiledningshefte. Info Vest Forlag
- Løkken, G. 2005: «Toddleren som kroppssubjekt». I *Småbarnspedagogikk. Fenomenologiske og estetiske tilnærminger*. (Haugen, S. m.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 lek 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](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. m.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. m.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](http://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/lengravaablimalt.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. m.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 bildebøker 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

Offentlige institusjoner kan bestille flere eksemplarer fra:  
Departementenes servicesenter  
Post og distribusjon  
E-post: [publikasjonsbestilling@dss.dep.no](mailto:publikasjonsbestilling@dss.dep.no)  
Faks: 22 24 27 86  
Publikasjonskode: F-4253 B

Opplysninger om abonnement, løssalg og  
pris får man hos:  
Fagbokforlaget  
Postboks 6050, Postterminalen  
5892 Bergen  
E-post: [offpub@fagbokforlaget.no](mailto:offpub@fagbokforlaget.no)  
Telefon: 55 38 66 00  
Faks: 55 38 66 01  
[www.fagbokforlaget.no/offpub](http://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 25 000

