



Synteserapport om skandinavisk forskning på barns språk og språkmiljø i barnehagen i tidsrommet 2006–2014

Margareth Sandvik, Nina Gram Garmann og Elena Tkachenko

Om forfatterne

Margareth Sandvik er dosent i norskdidaktikk ved Institutt for barnehagelærerutdanning ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Hun har bakgrunn i anvendt lingvistikk og har skrevet bøker og artikler om barns språkutvikling, flerspråklighet, kartlegging og digitale verktøy. Noen av hennes publikasjoner om språkkartlegging, flerspråklighet og digitale verktøy er innlemmet i denne rapporten.

Nina Gram Garmann er førsteamanuensis i norsk ved Institutt for barnehagelærerutdanning, Høgskolen i Oslo og Akershus. Hennes forskningsinteresser er barns språktilegnelse, både typisk og atypisk, enspråklig og flerspråklig. Hun samarbeider tett med Forskergruppen i klinisk lingvistikk og språktilegnelse ved Institutt for lingvistiske og nordiske studier ved UiO og har felles forskningsprosjekter med professor Hanne Gram Simonsen, professor Kristian E. Kristoffersen og PhD stipendiat Pernille Hansen. Noen av samarbeidspartneres prosjekter er representert blant studiene i denne rapporten.

Elena Tkachenko er førstelektor i norsk ved Institutt for barnehagelærerutdanning ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Hun har faglig bakgrunn i lingvistikk, barns språkutvikling, norsk som andrespråk og flerspråklighet. Hun er involvert i flere prosjekter om flerspråklige barn, voksne og interkulturell kompetanse. Ett av hennes prosjekter er omtalt i rapporten.

Forord

Å få lese skandinavisk forskning på språk og språkmiljø i barnehagen fra 2006-2012 har vært en glede, ikke bare fordi vi ser at faget er solid og i stadig vekst, men også fordi vi selv har hatt glede og utbytte av arbeidet.

Vi vil takke bibliotekar Tone Berg Knudsen for å ha hjulpet oss med å bestille studier vi ikke har fått tak i selv. Vi vil takke norskkollegaene Kari Bratland, Marit Vik og Benedikte Homme Fevolden for å ha vært med på å lese studier som vi har omtalt i denne rapporten. Vi vil også takke pensjonert høgskolelektor Helene Valvatne for å ha lest flere utkast til rapporten og kommet med verdifulle kommentarer. Hun har også vært en god samtalepartner.

Oslo, 2. juni

Margareth Sandvik

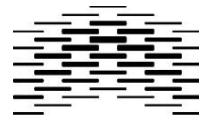
Nina Gram Garmann

Elena Tkachenko

Innhold

OM FORFATTERNE.....	2
FORORD.....	2
1 HOVEDFUNN	6
1.1 Hvilken rolle spiller barnehagen for barns språkutvikling?	6
1.2 Hva kan deltakelse i lek bety for barns språkutvikling?	6
1.3 På hvilke måter kan ulike typer samtaler være språkstimulerende?	7
1.4 På hvilke måter kan arbeid med litteratur i barnehagen være språkstimulerende?	8
1.5 Hvordan bør barnehagen arbeide med barns tidlige lesing og skriving?	8
1.6 På hvilke måter kan digitale verktøy virke språkstimulerende?	9
1.7 Hvordan kan barnehagen skape et godt språkmiljø for flerspråklige barn?	9
1.8 Skal man kartlegge barn i barnehagen og hvilke verktøy skal man eventuelt bruke?	10
2 HVORDAN LESE DENNE RAPPORTEN	11
3 BAKGRUNN FOR SYNTESERAPPORTEN	12
4 METODE.....	13
5 PERSPEKTIVER	20
6 HVA SIER FORSKNINGEN?	23
6.1 Hvilken rolle spiller barnehagen for barns språkutvikling?	23
6.1.1 INNLEDNING	23
6.1.2 GENERELT	23
6.1.3 BETYDNINGEN AV SPRÅKMILJØET I BARNEHAGEN	24
6.1.4 SYNTSE	25
6.1.5 ANBEFALINGER	26
6.2 Hva kan deltakelse i lek bety for barns språkutvikling?	26
6.2.1 FORSKNINGEN	26
6.2.2 SYNTSE	28
6.2.3 ANBEFALINGER	29
6.3 PÅ Hvilke måter kan ulike typer samtaler være språkstimulerende?	30
6.3.1 INNLEDNING	30
6.3.2 Hva kjennetegner gode samtalemønstre?	31
6.3.3 SYNTSE OVER KJENNETEGN VED GODE SAMTALEMØNSTRE	32
6.3.4 Hvilke spørsmål bør de voksne stille i samtaler med barn? Hvor mange spørsmål bør de stille? ..	33
6.3.5 SYNTSE OVER HVA SLAGS OG HVOR MANGE SPØRSMÅL MAN BØR STILLE TIL BARN.....	34
6.3.6 Hva kjennetegner gode faglige samtaler med barn?	35
6.3.7 SYNTSE OVER FAGLIGE SAMTALER	36
6.3.8 Hva lærer barn gjennom samtaler?	36

6.3.9 SYNTSE OVER HVA BARN LÆRER AV SAMTALER	37
6.3.10 HVILKEN ROLLE SPILLER IKKE-VERBAL KOMMUNIKASJON FOR SPRÅKSTIMULERING?	38
6.3.11 SYNTSE OVER IKKE-VERBAL KOMMUNIKASJON	38
6.3.12 ANBEFALINGER	38
6.4 PÅ HVILKE MÅTER KAN ARBEID MED LITTERATUR VÆRE SPRÅKSTIMULERENDE?	40
6.4.1 INNLEDNING	40
6.4.2 Å LESE FOR BARN	40
6.4.3 Å FORTELLE FOR BARN	42
6.4.4 SYNTSE	43
6.4.4 ANBEFALINGER	44
6.5 HVORDAN BØR BARNEHAGEN ARBEIDE MED BARNES TIDLIGE UTVIKLING AV LESING OG SKRIVING?	44
6.5.1 FORSKNINGEN	44
6.5.2 SYNTSE	47
6.5.3 ANBEFALINGER	48
6.6 PÅ HVILKE MÅTER KAN DIGITALE VERKTØY VIRKE SPRÅKSTIMULERENDE?	48
6.6.1 FORSKNINGEN	48
6.6.2 SYNTSE	51
6.6.3 ANBEFALINGER	52
6.7 HVORDAN KAN BARNEHAGEN SKAPE ET GODT SPRÅKMILJØ FOR FLERSPRÅKLIGE BARN?	52
6.7.1 INNLEDNING	52
6.7.2 LÆRER FLERSPRÅKLIGE BARN NORSK I BARNEHAGEN?	52
6.7.3 HVORDAN BØR SPRÅKARBEID FOR BARN MED ET ANNET MORSMÅL ENN NORSK ORGANISERES?	53
6.7.4 SYNTSE AV ORGANISERINGEN AV SPRÅKARBEIDET FOR BARN MED ET ANNET MORSMÅL ENN NORSK	55
6.7.4 HVORDAN BØR BARNEHAGENE FORHOLDE SEG TIL DE FLERSPRÅKLIGE BARNES MORSMÅL?	57
6.7.5 SYNTSE OVER BARNEHAGENS FORHOLD TIL BARNES MORSMÅL	58
6.7.6 HVA SLAGS KOMPETANSE BØR PERSONALET HA FOR Å JOBBE I BARNEHAGER MED FLERSPRÅKLIGE BARN?	59
6.7.7 SYNTSE OVER PERSONALET'S KOMPETANSE	60
6.7.8 ANBEFALINGER	60
6.8 SKAL MAN KARTLEGGE BARN I BARNEHAGEN OG HVILKE VERKTØY SKAL MAN EVENTUELT BRUKE?	61
6.8.1 BAKGRUNN	61
6.8.2 SKAL BARN KARTLEGGES I BARNEHAGEN, OG I TILFELLET HVEM?	61
6.8.2 SYNTSE AV OM BARN SKAL KARTLEGGES I BARNEHAGEN	63
6.8.3 HVIS MAN SKAL KARTLEGGE BARNES SPRÅKFERDIGHETER I BARNEHAGEN, HVILKE VERKTØY SKAL MAN BRUKE, OG HVEM SKAL BESTEMME VERKTØYENE?	64
6.8.4 SYNTSE AV HVILKE KARTLEGGINGSVERKTØY MAN BØR BRUKE	68
6.8.5 HVORDAN SKAL KARTLEGGINGEN ORGANISERES?	68
6.8.6 HVORDAN SKAL KARTLEGGINGEN FØLGES OPP MED SPRÅKSTIMULERENDE ARBEID I BARNEHAGEN?	69
6.8.7 FORELDRESAMARBEID	70
6.8.8 ANBEFALINGER	71
<u>7 AVSLUTNING</u>	<u>71</u>
<u>LITTERATUR</u>	<u>73</u>



MATRISSE: STUDIER I RAPPORTEN	81
7.1 Å GÅ I BARNEHAGE	82
7.2 SPRÅK OG LEK	87
7.3 SAMTALER I BARNEHAGEN	95
7.4 Å LESE OG FORTELLE FOR BARN	121
7.5 Å LÆRE Å LESE OG SKRIVE	128
7.6 DIGITALE VERKTØY I BARNEHAGEN	140
7.7 BARN MED ANNET MORSMÅL ENN NORSK	146
7.8 KARTLEGGING OG DOKUMENTASJON	163

1 Hovedfunn

Skandinavisk forskning om språk og språkmiljø i barnehagen fra 2006 dreier seg særlig om temaene barnehagens betydning for barns språkutvikling, lekens betydning for barns språkutvikling, samtaler og samspillet betydning for barns språkutvikling, arbeid med litteratur og barns språkutvikling, lesing og skriving, arbeid med digitale verktøy og barns språkutvikling, språklig mangfold i barnehagen og kartlegging av barns språkferdigheter i barnehagen. Vi har formulert åtte problemstillinger på bakgrunn av disse temaene:

1. Hvilken rolle spiller barnehagen for barns språkutvikling?
2. Hva er sammenhengen mellom barns språkutvikling og deltakelse i lek?
3. På hvilke måter kan ulike typer samtaler være språkstimulerende?
4. På hvilke måter kan arbeid med litteratur i barnehagen være språkstimulerende?
5. Hvordan bør barnehagen arbeide med barns tidlige lesing og skriving?
6. På hvilke måter kan digitale verktøy virke språkstimulerende?
7. Hvordan kan barnehagen skape et godt språkmiljø for flerspråklige barn?
8. Skal man kartlegge barn i barnehagen og hvilke verktøy skal man eventuelt bruke?

Her vil vi oppsummere funnene hver for seg, før vi drøfter dem sammen.

1.1 Hvilken rolle spiller barnehagen for barns språkutvikling?

De undersøkelsene som vi har sett på, viser at det kan være bra for barns språkutvikling å gå i barnehage (Holmgren 2009, Jensen m.fl. 2009, Lekhal m.fl. 2011, Zachrisson m.fl. 2013, Winther-Lindqvist m.fl. 2012). Én studie har ikke like positive resultater, men tyder på at det i hvert fall ikke er skadelig for barns språkutvikling å gå i barnehage (Schjølberg m.fl. 2011). Én av studiene viser at gutter som går i barnehage har større ordforråd enn gutter som ikke gjør det, og at det er mulig at gutter har særlig nytte av å interagere språklig med jevnaldrende (Zachrisson m.fl. 2013). Én studie går i dybden på hvorfor én barnehage av sju i et dansk område med sosialt utsatte barn i stor grad bidrar til barnas språkutvikling og senere gode skoleresultater (Winther-Lindqvist m.fl. 2012). Denne studien viser at det vanligvis er lite interaksjon mellom voksne og barn i løpet av en barnehagedag, og at det er mye venting og mange rutiner som forpurrer språklig samhandling mellom barna. Den barnehagen som kunne vise til gode resultater på språkvurderingen, hadde en klar og ambisiøs ledelse, personale med ekstra kompetanse i språk og vilje til å bruke enhver situasjon til språklig samhandling med barna. Studien peker også på at rullerende måltider og avvikling av samlingsstunden kan være gode grep for å bidra til økt samhandling mellom voksne og barn.

1.2 Hva kan deltakelse i lek bety for barns språkutvikling?

Studiene om lek og språk viser at lek innebærer språklig samhandling og forhandlinger, noe som betyr at barn både må kunne språk for å leke samtidig som de lærer mye språk i lek. Selv om Nærland (2011) viser at barn under to år sjelden er sosiale, viser Engdahl (2011) viser at små barn helt ned til 17 måneder kommuniserer gjennom lek, og at de utvikler sin kommunikative kompetanse gjennom lek.

Alvestad (2010), Änggård (2009) og Rydland (2007) trekker frem hvor viktig forhandlinger er i lek, og at leker med mye forhandlinger er særlig språkfremmende. Änggårds (2007) resultater viser at barn

bør få leke mye ute, fordi det i særlig grad stimulerer fantasien og fordrer at barna forhandler om gjenstandenes betydning i leken. Karrebæk (2011) trekker også frem at ulike typer lek fordrer ulikt språk, noe som taler for at det er språkstimulerende for barn å leke ulike typer lek.

Selv om Rydland (2007) underbygger ideen om at flerspråklige barn lærer gjennom lek, viser hun også hvor lang tid det kan ta. Dette er altså ikke en prosess som er enkel og går av seg selv. Dette harmonerer med funnet i Bundgaard og Gulløv (2008) om at barna i en dansk barnehage som ble oppmuntret til å leke på dansk, lekte med barn som hadde samme danskkompetanse som dem selv.

Flere av studiene (Karrebæk 2011, Wetso 2006, Fisker 2009) viser at barn som ikke er gode i lekespråket – det språket leken foregår på – eller har problemer med sosial samhandling, trenger hjelp til å komme inn i leken og/eller til å holde leken gående. Wetso (2006) og Jernes og Engelsen (2012) trekker frem betydningen av at personalet i barnehagen har kunnskap om lek, og særlig om digital lek, for å kunne oppdage at barn holdes utenfor og for å kunne bidra til at de får være med i leken. Fisker (2009) understreker betydningen av å få leke med en som er mer kompetent enn seg selv for å kunne lære mer språklig samhandling.

Studiene om flerspråklige barn (Björk-Willén 2007 Olausson 2012, Björk-Willén og Cromdal 2007, Cekaite og Björk-Willén 2013) viser også hvordan barn kan bruke flere språk når de leker sammen, og at språkene brukes til å etterligne situasjoner de har vært i før, og til å skape allianser og til å holde noen utenfor leken. Barna bruker sin flerspråklighet som en ressurs, men barnehagens lingua franca kan dominere over barnas ferdigheter i sine førstespråk og begrense den ressursen ferdigheter i andre språk kan være i barnehagen.

Flottorp (2010) viser at barn bruker matematiske resonnementer, som de noen ganger setter ord på, i leken. Det betyr at barn kan lære fag og fagspråk i lek.

1.3 På hvilke måter kan ulike typer samtaler være språkstimulerende?

Samtalene som analyseres i forskningen om samtaler i barnehagen, hentes fra ulike aktiviteter og situasjoner i barnehagen og har ulik karakter. Noen er spontane samtaler som oppstår i hverdagslige situasjoner (f.eks. Gjems 2008, Gjems 2009, Bae 2009, Gjems 2010, Gjems 2011a), andre er samtaler i planlagte pedagogiske aktiviteter (Thulin 2006, Thulin og Pramling 2009, Tholin og Jansen 2012, Gjems, Jansen og Tholin 2012, Jansen og Tholin 2011, Erfjord, Hundeland og Carlsen 2012). I mange av hverdagssituasjonene i barnehagen vil man også kunne observere en kombinasjon av de ulike samtaletypene. Mye av forskningen på dette området peker i samme retning: Barnehagelærerne bør være bevisste sin rolle og læringsmulighetene som ligger i hverdagssamtaler, og de bør ha kunnskap om hva må til for å involvere barn i ulike alder i samtaler på en god måte.

Forskningen antyder at barnehagelærere i større grad bør være lyttende og anerkjennende til barnas innspill, også i planlagte aktiviteter, og i større grad oppfordre barna til å være språklig aktive, kommentere hverandres innspill (Svinth 2012), forlenge eller videreutvikle dem. Det krever at den voksne klarer å finne en god balanse mellom det de har planlagt og barnas innspill underveis i aktiviteten, og det stiller krav til førskolelærernes kompetanse, refleksjonsevne og ferdigheter i «innrammet improvisasjon» (Jansen og Tholin 2011). Det at voksne stiller mange spørsmål til barn og bruker språket aktivt, kan være en god strategi for å involvere og engasjere barn i samtaler (Gjems

2010, 2011, Erfjord et al. 2012), men det er viktig at de voksne er bevisste hvilke typer spørsmål de stiller i samtaler med barn i ulike aldre, og at de tilpasser spørsmålene til barnas språklige nivå og gir dem støtte i mer utfordrende samtaler (Gjems 2008, 2009, 2010). Samtaler som oppstår i spontane situasjoner bør styrkes som språkstimulerende arena.

1.4 På hvilke måter kan arbeid med litteratur i barnehagen være språkstimulerende?

Lesing gir positive effekter på utviklingen av språkferdigheter generelt, og for flerspråklige barn gir lesing positive effekter på norskferdigheter. Via lesingen innlemmes dessuten barna i skriftspråkskulturen (Simonsson 2006, 2007, Sandvik og Spurkland 2012, Larsen m.fl. 2008). Likevel viser den skandinaviske forskningen at det leses lite i barnehagen (Svensson 2011). Barnehagelærere vil gjerne lese, men tid og manglende planlegging forhindrer det, pluss at samarbeid med bibliotek ikke alltid fungerer som noe annet enn å låne og levere tilbake bøker. Bildebøker er generelt oversatt i det pedagogiske arbeidet, og de bøkene som brukes, er ofte foreldet og nytugivelser mangler (Thorell 2006). Didaktiske arbeide med litteratur bør brukes i språkarbeidet i barnehagen, både i form av meddiktning, viderefortellinger, dramatisering, gjenfortelling, fortolkning i lek, dialog, digitale teknikker og bruk av rommet (Petersen 2007). Undersøkelser av litterære samtaler viser at barna trenger å forstå noe mer enn bare ordene og setningene for å forstå teksten, og i slike samtaler får barna trukket inn egne erfaringer, følelser og assosiasjoner (Solstad 2011). Det å fortelle for barn, med eller uten bøker, virker også språkstimulerende. Ahlcróna (2009) viser hvordan hånddukker kan brukes når man forteller for barn i barnehagen, mens Sandvik og Spurkland (2012) viser hvordan personalet kan gjenfortelle litteratur for barn med hjelp av for eksempel konkreter.

1.5 Hvordan bør barnehagen arbeide med barns tidlige lesing og skrivning?

Skandinavisk barnehageforskning viser at det er mange og varierte lese- og skriveaktiviteter i barnehagen, og de er både initiert av de voksne og av barna selv. Allerede små barn på 1–1,5 år er aktive og interessert i skriftspråksaktiviteter. De lekeskriver, lekeleser, de tegner og forteller, og de driver disse aktivitetene fram selv, uten at voksne setter dem i gang. Barnas hjemmemiljø er mangfoldig, og mange barn har med seg litterasitetserfaringer hjemmefra, men det er ikke alltid personalet i barnehagen er klar over – eller villig til – å anerkjenne disse erfaringene, som stammer fra den kommersielle barnekulturen, mediekulturen og familiens religiøse aktiviteter (Fast 2007). Ikke uventet viser forskningen at femåringene er opptatt av skriften, og de er opptatt av å markere identitet og være sammen, og når de voksne ikke lager strenge regler for hvilke aldersgrupper som skal være sammen, er det interaksjon på tvers av alder (Hopperstad m.fl. 2009).

Studien til Samuelsson m.fl. (2007), som sier at det ikke er nødvendig å lære å skrive i barnehagen for å bli en god leser senere, bør settes opp mot andre studier som fokuserer på andre sider ved språkmiljøet i barnehagen, som styrker barnas lese- og skriveferdigheter. Studier viser at det er sammenheng mellom faktorer i barnehagens språkmiljø og barnas ordforråd i første klasse, nærmere bestemt mellom kvaliteten på personalets samtalebidrag overfor barna (Aukrust og Rydland 2011). Også barnehagens arbeid med ordforråd gir et grunnlag for barnas forståelse av skriftspråket (Aukrust 2007). Det er sammenheng mellom ordforråd i førskolealder og senere leseforståelse og senere ordavkodning (Hagtvet m.fl. 2011). Dette viser at språkmiljøet i barnehagen er viktig, men det er ikke

bare miljøfaktorer i barnehagen som tillegges vekt, men også genetiske faktorer. Barnas språklige og kognitive evner har betydning for mestring og forståelse av skriften, og dette gjelder særlig barnas fonologiske bevissthet (Furnes og Samuelsson 2009).

Vi vil avslutte med et par svenske studier som dokumenter den manglende sammenhengen mellom litterasitetsaktiviteter i førskolen og i skolen (Sandberg 2012, Skoog 2012). Dette ses naturlig nok som uheldig, og de understreker at det er viktig å legge barnas interesser til grunn for lese- og skriveaktiviteter.

1.6 På hvilke måter kan digitale verktøy virke språkstimulerende?

Skandinavisk forskning viser at digitale verktøy er godt utbredt både i hjemmene og i barnehagen (og skole), og at små barn er aktive internettbrukere og digitalt kompetente (Guðmundsdóttir og Hardersen 2012). Norske barnehagestyrere er positive til digitale verktøy og mener de har pedagogisk verdi (Kvinge m.fl. 2010), og de to nevnte studiene viser at digitale verktøy er på vei til å bli integrert i barnehagen.

Digitale verktøy inviterer til lek, og de må ses i sammenheng med barns medielek (Jæger 2012), men det er ofte kamp og konkurranse knyttet til styringen av de digitale verktøyene, og det er derfor viktig at voksne ikke ser på denne formen for lek som frilek, der den voksne har utdefinert seg som deltaker og dermed ikke involverer seg (Jernes og Engelsen 2012). Med digitale verktøy kan barn kommunisere hva de er opptatt av, og dermed kan de med enkle hjelpemidler bli sett og hørt (Klerfelt 2007, Knudsen og Ødegaard 2011, Jæger 2012).

Digitale verktøy involverer språkbruk, de er litterasitetsfremmende og er godt egnet i flerspråklige barnegrupper (Sandvik m.fl. 2012, Sandvik 2012), men under visse forhold: Barna må ikke holdes utenfor, og de voksne må være oppmerksomme på aktivitetene rundt de digitale verktøyene, noe de ikke alltid er (Jernes og Engelsen 2012). Men personalet kan også være eksemplariske i sin bruk av digitale verktøy, slik Sandvik (2012) og Sandvik m.fl. (2012) viser. Likevel er det behov for kompetanseheving og kritisk bevissthet rundt den pedagogiske bruken av digitale verktøy (Guðmundsdóttir og Hardersen 2012). Barnehagepersonalet trenger å se i hvilke rammer verktøyene og aktivitetene kan inngå i, slik at de ikke bare blir en mulighet innenfor den frie leken. Jernes og Engelsen (2012) viser at når det er knapphet på en lekesak eller en digital enhet, vil det oppstå konkurranse om tilgangen. Dette må de voksne være klar over og kunne se og takle. Når det gjelder nettbrett i barnehagen, kan barnehagene gå til innkjøp av flere, siden dette muliggjør en mer meningsfull og effektiv pedagogisk bruk.

1.7 Hvordan kan barnehagen skape et godt språkmiljø for flerspråklige barn?

Blant de studiene som vi har gått gjennom her, har vi ikke funnet studier som måler om flerspråklige barn lærer mer norsk dersom de går i barnehage enn hvis de ikke gjør det. Studier av språkarbeid i barnehagen (for eksempel Sandvik og Spurkland 2012) og en studie som undersøker blant annet norskferdigheter hos polsk-norske barnehagebarn tyder likevel på at flerspråklige barn får bedre norskferdigheter i barnehagen (Simonsen m.fl. 2014, Pernille Hansen, personlig kommunikasjon).

Mange av studiene vi refererer her, drøfter fordeler og ulemper ved å organisere språkarbeid for flerspråklige i grupper vs. å gjennomføre språkarbeidet i hele barnegruppen som en mer integrert del av barnehagehverdagen. Begge måter å organisere arbeidet på har sine ulemper og fordeler. Studiene vi har lest, kan oppsummeres med Alstads (2014) konklusjon om at barnehagens arbeid med språkstimulering for flerspråklige barn bør være balansert mellom uformelle og mer formelle/planlagte språklæringssituasjoner.

I nyere skandinavisk forskning fremstilles det flere argumenter for at barnehagene bør jobbe mer med synliggjøring av språklig mangfold og bruk av barnas morsmål som ressurs i barnehagens språkmiljø. Først og fremst, er det noe som foreldrene til flerspråklige barn ønsker og setter pris på, på lik linje med tilbud om språkstimulering på majoritetsspråket. Videre pekes det på at morsmålet kan være en viktig språklig ressurs i leken for flerspråklige barn og hjelpe dem å gjøre sin kompetanse gyldig, og at det kan styrke språkstimuleringsstilbud rettet mot læring av majoritetsspråket. Musikk kan være et særlig egnet verktøy til å synliggjøre språklig og kulturelt mangfold i barnehagen.

Når det gjelder personalets kompetanse relatert til arbeid med flerspråklige barn, peker undersøkelsene på behov for kompetanseheving innenfor flerkulturell pedagogikk og andrespråksdidaktikk, og antyder behov for flere ansatte med flerkulturell bakgrunn i barnehager som har flerspråklige barn. Selv om det argumenteres i noen av studiene (for eksempel Andersen m.fl. 2011, Skans 2011) for at ansettelse av flerspråklig personale kan være gunstig for arbeid med mangfold i barnehagens språkmiljø og for språkstimulering av flerspråklige barn, er det ikke bare flerspråklig personale som kan bidra til denne utvidelsen av språkmiljøet. Alstad (2014) viser for eksempel i sin studie flere eksempler på hvordan en barnehagelærer med majoritetsbakgrunn klarte å skape et godt og variert miljø der det språklige mangfoldet ble trukket frem i hverdagen og synliggjort i barnehagens språkmiljø.

1.8 Skal man kartlegge barn i barnehagen og hvilke verktøy skal man eventuelt bruke?

Det er uenighet i forskningen om hvorvidt man bør kartlegge *alle*, *noen* eller *ingen* barn i barnehagen for språklige ferdigheter. Noen mener at alle barn bør kartlegges for å være sikre på å oppdage barn med risiko for språkvansker. Andre mener at bare utvalgte barn skal kartlegges, på bakgrunn av mistanke om språkvansker eller behov for språkstøtte. Andre igjen mener at man bør unngå å kartlegge barns språkferdigheter i barnehagen.

Hvis barnehagen tar i bruk et bestemt verktøy i kartleggingen, vil dette verktøyet styre hva personalet er opptatt av. Kunnskapsdepartementet (2011a) er kritisk til at flere verktøy er begrenset til språkkompetanse, og at det mangler kunnskap om kulturell variasjon. Det er ikke mye skandinavisk forskning på de ulike effektene av at barnehagen tar i bruk kartleggingsverktøy. Men empiriske studier av kartlegging av barns språkferdigheter i barnehagen (Lyngseth 2008, Danmarks Evalueringsinstitut 2010b) viser at personalet blir mer oppmerksom på språk og språkarbeid og de blir bedre kjent med barna. Flere studier viser også at språkkartlegging først og fremst legger vekt på det barnet mestrer, og ikke på barnets språklige mangler (Lyngseth 2008, Bjervås 2011, Vallberg-Roth 2012).

Det er forskningsmessig enighet om at ingen av de kartleggingsverktøyene vi har i Norge i dag er egnet til å kartlegge alle barn i barnehagen for alle formål, og at dersom man skal kartlegge barn for språkferdigheter, må kartleggingsverktøyet være egnet til sitt formål. Vallberg-Roth (2012) anbefaler at man bruker en kombinasjon av flere verktøy for å få et mer helhetlig bilde av barnets

språkferdigheter. Mindretallet i ekspertutvalget (Bleses og Hagtvvet 2011) anbefaler at man bruker flere verktøy i barnehagen fordi hvert verktøy har ulike formål. Østrem m.fl. (2009) fremhever at barnehagene har metodefrihet, og at det kan innebære at det er barnehagen som eventuelt skal bestemme hvilke kartleggingsverktøy de vil bruke.

Det er uenighet om hva slags kartleggingsverktøy som bør utvikles fremover. Flertallet i rapporten til Kunnskapsdepartementet (2011a) anbefaler at det blir utviklet nye kartleggingsverktøy som legger vekt på barnehagens pedagogiske praksis og språkmiljø i tillegg til enkeltbarns ferdigheter. I tillegg anbefaler de styrking av kunnskap hos dem som skal velge verktøy, det vil etter flertallets oppfatning si pedagogene som kjenner barna, for det advars mot generelle instruksjoner om kartlegging. Mindretallet (Bleses og Hagtvvet 2011) anbefaler at man utvikler et verktøy som dekker alle områdene som kan ha sammenheng med senere lese- og skrivevansker. Flere forskere er kritiske til bruk av kartleggingsverktøy som inneholder tester (Kunnskapsdepartementet 2011a, Holm 2009 og Schmidt 2013).

2 Hvordan lese denne rapporten

Denne rapporten drøfter skandinavisk forskning om språk og språkmiljø i barnehagen. Forskningen som drøftes, er publisert mellom 2006 og 2012 med noen få innslag fra 2013 og 2014. Vi har oppsummert hovedfunnene i kapittel 1. I kap. 2–5 vil vi innlede med å gå gjennom detaljene i og tolke oppdraget vi har fått fra Utdanningsdirektoratet og deretter gjøre rede for hvilken metode vi har brukt når vi har søkt etter studier, og hvordan vi har valgt ut de studiene som vi har innlemmet i rapporten. Deretter gir vi et overblikk over de teoretiske og metodiske perspektivene som preger den skandinaviske forskningen om språk og språkmiljø i barnehagen.

I kapittel 6 vil vi drøfte forskningen med utgangspunkt i åtte problemstillinger:

1. Hvilken rolle spiller barnehagen for barns språkutvikling?
2. Hva er sammenheng mellom barns språkutvikling og deltakelse i lek?
3. På hvilke måter kan ulike typer samtaler være språkstimulerende?
4. På hvilke måter kan arbeid med litteratur i barnehagen være språkstimulerende?
5. Hvordan bør barnehagen arbeide med barns tidlige lesing og skriving?
6. På hvilke måter kan digitale verktøy virke språkstimulerende?
7. Hvordan kan barnehagen skape et godt språkmiljø for flerspråklige barn?
8. Skal man kartlegge barn i barnehagen og hvilke verktøy skal man eventuelt bruke?

For hver av problemstillingene refererer vi relevant skandinavisk forskning før vi sammenstiller forskningen i en narrativ syntese der vi vurderer hvilken vekt de ulike studiene bør ha, hva studiene er enige om, og hvilke uenigheter det er innenfor hver problemstilling. På grunnlag av forskningsfunnene lager vi til slutt punktvis anbefalinger for hva barnehagene og myndighetene bør gjøre for å styrke språkarbeidet og språkmiljøet i norske barnehager. Barnehagelærere og andre som er mest interesserte i å finne ut hva forskningen anbefaler for arbeidet med språk og språkmiljø i barnehagen, kan begynne med å lese kap. 6.

Rapporten følges av en matrise som inneholder en oppsummering av alle studiene som vi har omtalt i rapporten. Denne delen er nyttig dersom en ønsker å finne flere detaljer om studiene som er omtalt,

eller dersom en ønsker å lete etter litteratur om et bestemt emne, eller for eksempel litteratur med bestemte anbefalinger.

3 Bakgrunn for synteserapporten

Denne rapporten er et resultat av et oppdrag fra Utdanningsdirektoratet, som ble gitt til et fagmiljø på Høgskolen i Oslo og Akershus i november 2013. For å støtte barnehagene i arbeidet med språk og språkmiljø, ønsker Utdanningsdirektoratet en synteserapport over skandinavisk forskning på barns språk og barnehagens språkmiljø i perioden 2006–2012. Rapporten skal gi grunnlag for å svare på følgende problemstillinger slik de ble formulert i kravspesifikasjonen:

1. Hva viser forskning om arbeid med språk og språkmiljø i skandinaviske barnehager?
2. Er det ulike perspektiver på hvordan arbeid med språk og språkmiljø i barnehagen kan og bør tilrettelegges?
3. Hvilke føringer og anbefalinger gis for arbeid med språk og språkarbeid i barnehagen?

Et krav fra Utdanningsdirektoratet er at kunnskapen som beskrives i rapporten, kun skal bygge på kvalitetssikrede kilder. De anbefaler derfor at kildene i databasen *Nordic Base of Early Childhood Education and Care (NB-ECEC)*, www.nb-ecec.org, benyttes. Her er kvalitetsvurdert skandinavisk forskning om barn i alderen 0–6 år i barnehage samlet. Hvis vi legger sammen antall studier i databasen, rommer den 356 vitenskapelige publikasjoner publisert i Skandinavia eller av skandinaviske forskere fra 2006–2012. Vi har plukket ut et utvalg av disse studiene og i tillegg har vi supplert med studier utenfor databasen. For en nærmere beskrivelse av utvalget, se 4 Metode.

Vi har tolket skandinavisk forskning som norsk, svensk og dansk forskning utført ved personer som jobber på en institusjon i Norge, Sverige eller Danmark. Mye av forskningen er skrevet på norsk, svensk eller dansk, men noe er også utgitt på engelsk. Som regel er hele eller i hvert fall deler av datamaterialet hentet fra Norge, Sverige eller Danmark. Men Björk-Willén og Cromdal (2007) og Samuelsson m.fl. (2007), for eksempel, bruker også data som er samlet inn i henholdsvis Australia og USA.

Vi har plukket ut studier som dreier seg om barn i barnehagen, det vil si mellom 0 og 6 år. Det betyr at vi har inkludert studier som også dreier seg om barn i den svenske førskoleklassen. Noen studier inkluderer data fra barn som er eldre i tillegg til å studere data fra barnehagebarn, for eksempel Samuelsson m.fl. (2007) og Hagtvatn m.fl. (2011). I mange tilfeller antar vi at resultater fra forskning om barn i småskolen ville være relevant for yngre barn. Slik forskning har vært utenfor vårt mandat, men vi vil understreke at resultater også fra denne forskningen bør tas i betraktning når man lager anbefalinger for språk og språkmiljø i barnehagene.

Når vi omtaler personalet i barnehagen i selve rapporten, har vi tatt noen valg angående begrepsbruken. Vi bruker termene ‘barnehagelærer’ i stedet for ‘pedagog’ eller ‘førskolelærer’. For å skape stilistisk variasjon, bruker vi noen ganger ‘barnehagelærer’ synonymt med ‘personalet’ og ‘de voksne’. I Danmark er det en egen ordning med særlige språkpedagoger, det vil si barnehagelærere som har fått særlig ansvar for å kartlegge barnas språkferdigheter og følge opp språkarbeidet i barnehagen. For denne gruppen har vi beholdt termen ‘språkpedagoger’, siden de har en spesiell rolle i den omtalte konteksten.

Når det gjelder begrepsbruken ”litterasitet”, omfatter dette ”lese- og skriveferdigheter”. Mange studier benytter seg av denne begrepsbruken, og i vår rapport vil vi skifte mellom denne og lese- og skriveferdigheter.

4 Metode

Anbudet fra Utdanningsdirektoratet gikk ut på å kartlegge skandinavisk forskning fra 2006-2011 med utgangspunkt i databasen *Nordic Base of Early Childhood Education and Care* (NB-ECEC) www.nb-ecec.org. Vi begynte derfor arbeidet med systematiske søk i denne basen for å identifisere studier som faller inn under tematikken «språk og språkmiljø i barnehagen». Databasen er søkbar ut fra 83 emneord, og vi har systematisk gått gjennom kategoriene som vi vurderte som sentrale for arbeid med språk og språkmiljø (bl.a. bibliotek, bøker, dialog, didaktikk, digitale verktøy, dokumentasjon, inkludering, interaksjon, intervensjon, høytlesning, kommunikasjon, lek, lesing, læringsprosess, samarbeid, språklig kompetanse og tegning) og plukket ut studier som ut fra sammendraget av resultatene så ut til å dreie seg om språk og språkmiljø i barnehagen. Referansene ble deretter lagt i en egen End Note-base.

Arbeidet ble påbegynt senhøstes 2013, og vi mente at rapporten ville være utdatert før den ble publisert dersom vi skulle begrense oss til studier som var utgitt før 2012. Vi fikk tillatelse av Utdanningsdirektoratet til å gå utover 2011. Det praktiske for oss da, var å forsøke å få en helhetlig oversikt over studiene som kom ut i 2012 så snart de var innlemmet i NB-ECEC og omtalt i forskningskartleggingen fra Dansk Clearinghouse (2012). Deretter har vi tatt med studier fra 2013 og 2014 som vi kjenner til, og som vi synes har vært særlig relevante. Denne rapporten er dermed en drøfting av skandinavisk forskning om språk og språkmiljø i barnehagen fra 2006–2012 med innslag fra 2013 og 2014.

Alle studier i NB-ECEC-databasen er kvalitetssikret ved hjelp av det engelske reviewsystemet EPPI, som består av 18 spørsmål som virker som kvalitetskriterier for innlemmelse i databasen (se: <http://eppi.ioe.ac.uk/cms/>). I korthet skal studiene ha en klar målsetting gjerne formulert ved hjelp av eksplisitte forskningsspørsmål, de skal redegjøre for design og forskningsmetoder, og den skal plassere seg i forhold til den foreliggende forskning på feltet (Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning 2012). Systemet vurderer også studienes *validitet*, *reliabilitet* og *generaliserbarhet*. Det er bare studier som har middels eller høy evidensvekt i EPPI-systemet som innlemmes i databasen.

I *Notat om forskningskvalitet* (Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning 2012) blir selve begrepet *forskningskvalitet* presisert. Overordnet stiller en seg spørsmål om hvordan forskeren definerer og avgrenser sitt forskningsobjekt. En vurderer om studien stiller klare forskningsspørsmål, om den svarer på de spørsmålene som den stiller, om forskningen bidrar til forskningsfeltet, og om den eventuelt overlapper med annen forskning.

Et annet overordnet spørsmål er hvordan forskningsobjektet er operasjonalisert. Dette dreier seg om hvorvidt forskeren lykkes i å definere og avgrense forskningsobjektet på en slik måte at det framstår som forståelig og blir tilgjengelig for en undersøkelse.

Det tredje overordnede spørsmålet gjelder hvorvidt det er konsistens i undersøkelsen, det vil si om det er sammenheng mellom forskningens premisser, data og konklusjon.

De mer detaljerte kravene til kvalitet gjelder spørsmål om undersøkelsens validitet, reliabilitet og generaliserbarhet. Validitet oppnås ved en rekke forhold, hvorav det ene er om datainnsamlingen kan besvare det en vil undersøke. For kvantitative studier vil det være spørsmål om måleinstrumentet er egnet. En annen side ved validiteten er hvor gjennomsiktig (transparent) studien er, det vil si om forskernes redegjørelse for innsamling av empiri, beskrivelse av kontekst, hvilke observasjoner som er gjennomført og om redegjørelsen for utvalget er klar. Det anvendte forskningsdesignet skal være begrunnet, og det skal være begrunnet i forhold til forskningsfeltets tradisjoner.

Andre spørsmål som er relevante for validiteten er om dataanalysen kan besvare det en vil undersøke. I tillegg kommer spørsmålet om forskeren gir belegg for analysen og fortolkningen, ved å gjøre den gjennomsiktig, for eksempel ved bruk av representative sitater. Dersom deltakerne er inndratt i undersøkelsen som medforskere, berører dette validiteten på en positiv måte, i og med at deltakerne i prinsippet har en kunnskap forskeren ikke har. Dessuten skal fortolkningen av data skje på bakgrunn av faglitteraturen, og det skal gå klart fram at hensikten er å utdype og ikke å understøtte egne resultater.

Det som også styrker validiteten i undersøkelsen er at det er redegjort for problemer og begrensninger de empiriske data utgjør for analysen og konklusjonene. Hvis det er snakk om metodetriangulering, er det spørsmål om de framlagte data supplerer og utfyller hverandre. Til slutt er det spørsmål om forskeren er forutinntatt, det vil si om han har en form for tilknytning til den konteksten empirien er samlet inn i, og hvordan han eventuelt forholder seg til egen forutinntatthet.

Studiens *reliabilitet* er en annen side ved begrepet forskningskvalitet. Reliabiliteten sikres ved at begrepene er klart definert og brukt på samme måte gjennom hele studien. Hvis det er flere sammenfallende tolkninger som forekommer, er det uttrykk for at tolkningene er representative, det vil si at flere personer har sammenfallende oppfatninger om fenomenet.

Reliabiliteten kan høynes hvis en triangulerer, det vil si anlegger flere forskjellige vinkler på samme undersøkelse. En antar at jo større samsvar det er mellom data fra forskjellige kilder om det samme, jo høyere er reliabiliteten av data. Her må forskeren etablere sammenheng på tvers av de resultatene som er funnet med forskjellige metoder. Hvis ikke, framstår studien som løsrevne undersøkelser.

For kvantitativ forskning er det tre typer reliabilitet som er uttrykk for kvalitet i forskningen: test-retest reliabilitet (om undersøkelsen kan gjentas med samme resultat), parallell-form reliabilitet (hvorvidt et tilsvarende måleredskap gir samme resultat) og inter-rater reliabilitet (hvorvidt to eller flere personer kommer til samme resultat).

Generaliserbarhet er det siste kravet til forskningskvalitet vi skal gå gjennom her. Det refererer til i hvilken utstrekning og grad det er mulig å anta resultatene som universelle, altså at de gjelder i allmenn forstand. Generaliserbarhet gjør det mulig å stille opp en form for lovmessighet, slik en kan gjøre i naturvitenskapene. I humanistisk og samfunnsvitenskapelig forskning opererer en heller med andre grader eller typer for generaliserbarhet. Hvis vi ikke har å gjøre med generaliserbarhet i absolutt forstand, kan en snakke om generaliserbarhet som representativitet, dvs. at resultatene er representative i forhold til den gruppen undersøkelsen refererer til. Det presiseres i forskningsnotatet at forskning som ikke har til formål å være generaliserbar, ikke trenger å være mindre verdifull.

Derne snakker en om generaliserbarhet som allmenngjørelse, dvs. at forholdet er allment gjenkjennelig, og at det derfor må antas at det som finnes i undersøkelsen, også vil gjelde mer allment og i liknende kontekster.

Generaliserbarhet har også med kontekst å gjøre. Her gjelder spørsmålet om kontekstens karakteristika har betydning for om resultatene kan generaliseres på tvers av kontekster, eller om de kan hevdes å gjelde innenfor andre kontekster. Spørsmålet blir her om forskeren har overveid kontekstens spesifikke trekk, og om det er mulig å generalisere på tvers av kontekster.

I databasen presenteres studienes formål, resultater, design og referanse. Ut fra disse kortfattede opplysningene har vi i mange tilfeller fått tilstrekkelig informasjon om studien til å avgjøre om den skal med i synteserapporten eller ikke. I flere tilfeller har presentasjonen vært utilstrekkelig eller også uklar. I disse tilfellene har vi måttet gå til selve studien for å vurdere studiens relevans.

Deretter har vi lest gjennom deler av eller hele relevante studier, vurdert om de skal inn i synteserapporten, og deretter laget sammendrag av studiene, som er blitt ordnet i en matrise. Matrisen inneholder informasjon om studienes formål, utvalg, teori, metode, resultater og eksplisitte (direkte) eller implisitte (indirekte) anbefalinger for språkmiljøet, og de er ordnet etter problemstillingene i rapporten. Matrisen kan brukes dersom man ønsker mer informasjon om en studie enn det som fremkommer i rapportteksten, eller dersom man ønsker å få oversikt over studier som berører noen temaer.

I utvelgingsfasen har vi vært nøye med at studiene skulle dreie seg om språk og språkmiljø, og vi har utelatt mer generelle studier som ikke har tatt for seg språk eller språkmiljø i betydelig grad. Når vi har lest studier om kartlegging av språk, for eksempel, har vi stort sett bare tatt med studier som dreier seg konkret om språk og i liten grad studier som dreier seg om kartlegging og pedagogisk dokumentasjon generelt.

Samtidig har vi lest gjennom de årlige forskningskartleggingene fra Dansk Clearinghouse fra 2006-2012 (Nordenbo m.fl. 2008, Nordenbo m.fl. 2009, Nordenbo m.fl. 2010, Larsen m.fl. 2011, Larsen m.fl. 2012, Larsen m.fl. 2013). Disse har til formål å «at finde, kortlægge og vurdere al relevant og kvalificeret forskning om dagtilbud for 0–6-årige fra året 2012 i Danmark, Norge og Sverige» (Nielsen m.fl. 2014). Forskningskartleggingene gir en omtale av studiene i NB-ECEC, de vurderer studiene ut fra grad av vitenskapelighet, og de plasserer studiene tematisk, teoretisk og metodisk. De plukker også ut noen studier som regnes for å ha «god vitenskapelig kvalitet». Fra omtalen av studiene med særlig god kvalitet har det utkrystallisert seg åtte undertemaer til *språk og språkmiljø i barnehagen*, som vi har brukt i den tematiske organiseringen av studiene i rapporten og i matrisen: 1) barnehagens betydning for barns språkutvikling, 2) lekens betydning for barns språkutvikling, 3) samtaler og samspillet betydning for barns språkutvikling, 4) arbeid med litteratur og barns språkutvikling, 5) tidlig lesing og skriving, 6) digitale verktøy, 7) språklig mangfold i barnehagen og 8) kartlegging av barns språkferdigheter i barnehagen.

For å forsøke å danne et helhetlig bilde av forskningen om språk og språkmiljø i barnehagen, har vi også tatt med studier som ikke er med NB-ECEC. NB-ECEC utarbeides ved hjelp av søk i Norbok, Bibsys, Forskdok publikasjoner, Libris, Skolporten, Dansk pedagogisk base, Forskningsdatabasen, ERIC og tilsvarende databaser i Sverige og Danmark. Til tross for denne grundige metoden, er det noen studier som mangler. For eksempel inneholder databasen bare fire studier innenfor temaet

digitale verktøy. Forskningen på dette feltet er mer etablert enn oppføringen i denne kategorien i basen skulle tilsi, noe som betyr at aktuelle studier ikke har kommet gjennom nåløyet for innlemmelse i databasen, eller ikke er blitt registrert, slik at de har kunnet bli vurdert. Dessuten er databasen organisert slik at viktige studier er ført opp under andre emneord i basen enn vi skulle forvente (for eksempel Anna Klerfelts doktoravhandling om multimediale fortellinger, som er oppført under «interaksjon»). Vi fant heller ingen studier av anerkjente forskere som for eksempel Charlotte Palludan, Monica Axelsson, Susanne Benckert, Danmarks Evalueringsinstitut Maagerø, Stig Broström, Helle Pia Laursen, Carsten Jessen, Stine-Liv Johansen osv. Dette kan skyldes at ingen av disse studiene har tilstrekkelig god kvalitet. Men det kan også ha andre årsaker. Det er for eksempel mulig at de nasjonale søkesystemene ikke ligger til rette for at man finner relevante studier om et tema når man søker i databasen.

Vi har derfor supplert studier i databasen med studier som vi har funnet relevante og pålitelige på flere måter: 1) Vi har hentet studier fra litteraturlistene til andre studier. 2) Vi har søkt i tidsskrifter vi vet fagfeltet publiserer i. 3) Vi har inkludert studier vi personlig kjenner til. 4) Vi har søkt på publikasjoner fra fagfolk vi har kjennskap til. 5) Vi har vurdert studier foreslått av Helene Valvatne, som har fungert som medleser av rapporten. 6) Vi har også i noen tilfeller tatt med artikler eller bøker som ligger i grenselandet mellom forskning og fagbok. I den grad de er omtalt i rapporten, vil vi kommentere den enkelte artikkelen/bokens verdi med hensyn til problemstillingen.

Her følger en oversikt over de studiene vi har omtalt i rapporten, men som er utenfor databasen, med begrunnelse for hvorfor de er innlemmet.

Alstad (2014) er den nyeste studien vi har tatt med i rapporten, og den er dermed ikke inkludert i NB-ECEC databasen ennå. Det er en doktorgradsavhandling som er godkjent, og den holder dermed en god faglig og forskningsmessig kvalitet. Studien ble vurdert som meget sentralt for temaene i vår rapport.

Aukrust (2007) er publisert i ei fagbok om leseforståelse som er utgitt på Cappelen Akademisk forlag, som praktiserer fagfellelvurdering av innholdet. Kapitlet viser tydelig hvor viktig barns talespråk er, for de senere leseferdighetene. I kapitlet presenteres et case, og det er ikke gitt ytterligere opplysninger om datainnsamling. Vi har tatt med publikasjonen fordi den tydeliggjør hvor viktig det er at ansatte i barnehagen følger opp og arbeider med barns ordforråd og fonologiske bevissthet.

Björk-Willén (2007), Björk-Willén (2008) og Björk-Willén og Cromdal (2007) er deler av en avhandling (Björk-Willén 2006) som står i NB-ECEC. Artiklene er publisert i internasjonale tidsskrift med fagfellelvurdering, og vi vurderer disse versjonene til å holde enda høyere faglig kvalitet enn avhandlingen nettopp på grunn av at de har vært gjennom fagfellelvurderinger med revisjoner.

Cekaite og Björk-Willén (2013) er en fagfellelvurdert artikkel i et internasjonalt tidsskrift, noe som skal borge for kvaliteten. Studier fra 2013 er ikke innlemmet i NB-ECEC ennå. Vi har funnet frem til artikkelen gjennom å søke på en forfatter som allerede var i databasen, nemlig Polly Björk-Willén.

Danmarks Evalueringsinstitut (2009) og Danmarks Evalueringsinstitut (2011) er rapporter fra Danmarks Evalueringsinstitut. Flere av deres rapporter er i NB-ECEC, og innlemmelsen av Danmarks Evalueringsinstitut (2009) og Danmarks Evalueringsinstitut (2011) er et resultat av søk i Evalueringsinstitutets databaser over egne rapporter. Vi vurderer rapportene som svært relevante for

barnehagefeltet, og vi vurderer at de har høy forskningsmessig kvalitet. Vi vet ikke hvorfor disse ikke er innlemmet i databasen.

Guðmundsdóttir og Hardersen (2012) er en rapport utgitt av *Senter for IKT i utdanningen*. Det er en panelundersøkelse fra høsten 2011, der 1277 foreldre blir spurt om 0-6 åringers tilgang til og bruk av digitale enheter på fritiden. Rapporten tas inn i rapporten fordi den representerer kunnskap som ikke fins i databasen.

Hagtvet m.fl. (2011) er en metaanalyse over kvantitative analyser om sammenhengen mellom talespråksferdigheter i barnehagen og senere leseferdigheter. Artikkelen er publisert i en nasjonal publikasjon, og er fagfellevurdert. Vi regner denne artikkelen for å ha høy kvalitet. Den inneholder også anbefalinger for hva man bør gjøre med språkmiljøet i barnehagen, og er således svært relevant for vår rapport.

Jæger (2013) er en fagfellevurdert artikkel i ei fagbok om barns bruk av medier hjemme og i barnehagen. Artikkelen er tatt med fordi den viser hvordan barn skaper fortellinger med digitale kameraer, og således supplerer den forskningen, pluss at den viser hvordan barnehagelærerstuderenter kan supplere forskningen på barns mediebruk.

Kjelaas (2009) er en fagartikkel publisert i et fagfellevurdert tidsskrift og er dermed kvalitetssikret. Artikkelen baserer seg på erfaringer og funn fra en kompetansehevingsprosjekt i regi av NAFO i 34 barnehager, som er tematisk relevant for vår rapport.

Kristoffersen og Simonsen (2011) er et kapittel i TRAS-håndboken (Espenakk m.fl. 2011), som er fagfellevurdert av redaktørene. Artikkelen drøfter samme studie som **Kristoffersen m.fl. (2012)**, som er en fagfellevurdert artikkel i et nasjonalt tidsskrift, *Norsk Tidsskrift for Logopedi*, men som heller ikke er i NB-ECEC, antakelig fordi studien ikke er knyttet til barnehagen. Vi vurderer begge artiklene til å holde høy faglig kvalitet. *Logoped*-versjonen sikrer kvalitetsstempelet, mens 2011-versjonen knytter studien til bruk i barnehagen.

Kunnskapsdepartementet (2011a), inkludert mindretallsuttalelsen fra **Bleses og Hagtvet (2011)** er en rapport om kartleggingsverktøy som brukes i norske barnehager. Rapporten er ikke fagfellevurdert, men den går grundig gjennom kartleggingsverktøy i barnehagen og leverer to godt begrunnede synspunkter på kartlegging i norske barnehager. Vi mener derfor det er grunn til å ha med rapporten i vår rapport.

Kvinge m.fl. (2010) er en rapport basert på en spørreundersøkelse i norske barnehager om utbredelse, bruk og holdninger til digitale verktøy og spill. Rapporten er publisert ved Høgskolen i Stord/Haugesund. Den er inkludert i vår rapport fordi den gir kunnskap om digitale verktøy som ellers ikke kommer fram i databasen.

Melby-Lervåg m.fl. (2012) er en kvantitativ studie som er publisert i et internasjonalt fagfellevurdert tidsskrift. Det er særlig artikkelens indirekte resultater, som tilsier at barn som har et relativt lite ordforråd når de er fire år, fremdeles har et relativt lite ordforråd når de er syv, som er interessant for oss. Dette funnet har betydning for råd for språkmiljøet i barnehagen, noe som er relevant for vår rapport.

Melby-Lervåg og Lervåg (2011) er en fagfellevurdert artikkel i et nasjonalt tidsskrift. Den handler om hvilken betydning morsmålsferdigheter har for utviklingen av leseferdigheter på et andrespråk, noe som er sentralt for vår rapport. Vi anser den for å ha god forskningskvalitet.

Palludan (2007) er en artikkel som baserer seg på datamateriale fra Palludans doktorgradsavhandling fra 2005. Selve avhandlingen er ikke i NB-ECEC, for databasen starter med utgivelser først fra 2006. Artikkelen er publisert i et anerkjent internasjonalt tidsskrift med fagfellevurdering, og vi vurderer den dermed til å ha høy faglig kvalitet. Det er ukjent for oss hvorfor dette arbeidet ikke er med i NB-ECEC databasen. En mulig grunn kan være at metoden ikke er beskrevet detaljert nok i selve artikkelen, der det gis referanse til selve avhandlingen. Vi har vurdert studien som høyst relevant for tematikken for denne rapporten.

Pettersvold og Østrem (2012) er en mye sitert og referert fagbok, som har gjennomgått forlagets rutiner for fagfellevurdering. Vi har valgt å inkludere boken fordi den representerer en viktig stemme i den barnehagefaglige diskusjonen om kartlegging, ikke bare i Norge.

Rambøll management (2008) er en grundig rapport som fremstiller resultatene av en omfattende kartlegging av arbeid med språkstimulering og kartlegging av barns språk i og utenfor norske barnehager. Siden rapporten er skrevet på oppdrag for Kunnskapsdepartementet, er den antakelig ikke fagfellevurdert. Vi har likevel vurdert rapporten som relevant for tematikken vi berører i vår rapport. Med kvantitativ tilnærming og nasjonalt omfang gir rapporten også et godt grunnlag for en oversikt over hvordan barnehagene jobber med språkstimulering og kartlegging av barns språk, og dermed har vi valgt å ta den med.

Sandvik m.fl. (2012) er en fagfellevurdert artikkel i et nordisk tidsskrift som i 2012 var på nivå 2. Dette er en av få studier på bruken av berøringsteknologi i den flerkulturelle barnehagen. Artikkelen viser hvordan arbeidet med to ulike apper for iPad fører til ulike samtalemønstre. Begrunnelsen for å innlemme artikkelen er vitenskapelig kvalitet samt tematikk.

Sandvik (2012) er en artikkel i en fagbok om barns mediekultur og har dermed undergått forlagets rutiner for fagfellevurdering. Den er tatt med i rapporten fordi den representerer en tematikk som ikke er særlig ivarettatt i databasen, nemlig digitale aktiviteter i en flerspråklig barnegruppe, med fokus på voksenrollen.

Sandvik og Spurkland (2012), særlig kapittel 7 og 9 er en fagbok som bygger på et aksjonsforskningsprosjekt som en av rapportforfatterne har deltatt i. Fagboken i seg selv kvalifiserer ikke til å være forskning, selv om den skrives på bakgrunn av et forsknings- og utviklingsarbeid (2001-2006) i en bydel i Oslo. Den er skrevet slik at den i større grad beskriver arbeidsmåter for språkstimulering og kartlegging, og slik gir råd til fremtidige barnehagelærere, heller enn å rapportere fra forskningsprosjektet. Prosjektet har upubliserte resultater som ligger til grunn for anbefalingene, og som vi har direkte tilgang til, men vi har referert til denne boken med forsiktighet. Boken har gjennomgått forlagets rutiner for fagfellevurdering.

Simonsen m.fl. (2014) er en konferansepublikasjon som har stor relevans for bruk av flerspråklige barns morsmål i barnehagen. Konferansepublikasjoner blir ikke vurdert til innlemmelse av NB-ECEC, og den er også for ny. Det er få studier som undersøker dette spørsmålet kvantitativt, så vi syntes det var viktig å innlemme denne studien i vår rapport. Vi har også fått tilgang til flere opplysninger fra studien som er under arbeid, slik at vi er sikre på relevansen for vår rapport.

Tkachenko (2013) er en bok for barnehagefeltet som er basert på datamateriale fra et prosjekt om arbeid med engelsk i over 30 barnehager i Oslo. Prosjektet dokumenterer innovative praksiser og har fokus på språkstimulering og utvikling av barnehagens språkmiljø, og er derfor relevant for rapportens tema. Imidlertid er ikke denne publikasjonen fagfellevurdert, så vi tillegger ikke denne publikasjonen stor vekt i rapporten. Vi vet at flere forskningsartikler er under vurdering for publikasjon i fagfellevurderte tidsskrift fra dette prosjektet, og resultatene er blitt formidlet på flere internasjonale forskningskonferanser. Dermed regner med at funnene fra prosjektet til en viss grad er kvalitetssikret og vil etter hvert bli publisert som forskning.

Valvatne og Özalp (2008) er en artikkel i en fagbok med fagfellevurdering. Artikkelen er innlemmet i rapporten fordi den tar opp et perspektiv vi ikke finner representert i databasen og heller ikke i skandinavisk forskning generelt, nemlig kulturforskjeller i språksosialiseringen og dermed i barns møte med barnehagens kartleggingspraksiser.

Winther-Lindqvist m.fl. (2012) er en artikkel i en fagbok skrevet på grunnlag av det danske forskningsprosjektet *Læring og utvikling i daginstitutioner* (LUDVI). Artikkelen representerer unik innsikt i hvordan språkmiljøet i en barnehage kan utvikles slik at barn fra vanskeligstilte miljøer møter et profesjonelt språkmiljø. Prosjektets særlig relevante problemstillinger er begrunnelsen for å innlemme artikkelen i rapporten.

Zachrisson (2013) er en rapport som er bestilt av Utdanningsdirektoratet, og vi antar at den ikke er fagfellevurdert. Det er en empirisk studie med et stort datamateriale, og vi mener den holder god forskningskvalitet. Studien er for ny til å kunne være innlemmet i NB-ECEC.

Vi vil understreke at når vi har plukket ut studier fra databasen, innebærer det en risiko for at vi kan ha oversett noen studier som kunne ha vært relevant for vår arbeid. Det er også slik at snøballmetoden kan slå tilfeldig ut på den måten at vi har fulgt noen spor men sluppet andre. Vår oversikt kan derfor ikke leses som en fullstendig forskningsoversikt over skandinavisk forskning om språk og språkmiljø i barnehagen fra 2006–2012 med noen innslag fra 2013 og 2014. Men vi mener vi har identifisert de viktigste temaene i barnehageforskningen disse årene, og vi har forsøkt å få med ulike stemmer innenfor de ulike temaene slik at uenigheter, ulik vektlegging eller ulike interesser i forskningen skal komme frem. Vi håper med dette å gi et helhetlig, om ikke fullstendig, bilde av skandinavisk forskning om språk og språkmiljø i barnehagen fra 2006–2012 med noen innslag fra 2013 og 2014.

Med utgangspunkt i de ni temaene som er identifisert i studiene har vi formulert åtte aktuelle problemstillinger.

1. Hvilken rolle spiller barnehagen for barns språkutvikling?
2. Hva er sammenhengen mellom barns språkutvikling og deltakelse i lek?
3. På hvilke måter kan ulike typer samtaler være språkstimulerende?
4. På hvilke måter kan arbeid med litteratur i barnehagen være språkstimulerende?
5. Hvordan bør barnehagen arbeide med barns tidlige lesing og skriving?
6. På hvilke måter kan digitale verktøy virke språkstimulerende?
7. Hvordan kan barnehagen skape et godt språkmiljø for flerspråklige barn?
8. Skal man kartlegge barn i barnehagen og hvilke verktøy skal man eventuelt bruke?

Disse problemstillingene dekker ikke temaet barn med særlige behov. Vi har bare funnet to studier om språk og barn med særlige behov i NB-ECEC: Wetso (2006) og Fisker (2009). Disse studiene handler blant annet om hvordan barn med særlige behov, og særlig barn med autismespekterforstyrrelser, lærer gjennom å leke med andre og har behov for å få hjelp til å interagere med andre mennesker. Vi synes disse studiene gir et tynt grunnlag for å drøfte hvordan barnehagen skal arbeide med språk for barn med særlige behov generelt, så vi har valgt å omtale dem i andre tematiske sammenhenger, for eksempel når vi skriver om lek (6.2).

Vi vet at det brukes mye materiell i barnehagen som er tenkt å være språkstimulerende, som språkposer, språkkofferter, spill osv. (Østrem m.fl. 2009, Alstad 2014, Rambøll management 2008). Det er likevel ikke gjort noen empiriske studier på hvorvidt bruken av denne typen materiell er positivt for barns språkutvikling. Vi har derfor utelatt språkstimuleringsmateriell som et eget tema i rapporten, men vil vise til at studier av litteratur og formidling berører temaet, for eksempel slik det er arbeidet i prosjektet *Lær meg norsk før skolestart* (Sandvik og Spurkland 2012). Dette vil vi kommentere under de aktuelle studiene.

For hver av de åtte problemstillingene refererer vi relevant forskning og sammenstiller forskningen i en såkalt narrativ syntese. En narrativ syntese er en synteseform som oppsummerer konklusjonene i studiene i en narrativ form (Dansk Clearinghouse 2013). I en narrativ syntese er det vanlig å fremheve forbilledlige eksempler i forlengelse av studiene, og den regnes for å egne seg godt til formidling for en bredere lesekrets. Etter syntesene formulerer vi punktvis anbefalinger som viser hvordan vi mener fagfeltet bør forholde seg. Noen av anbefalingene er forskernes egne utsagn, men det er ikke alle studier som formulerer eksplisitte anbefalinger til personalet i barnehagene, for eksempel. I slike tilfeller har vi selv trukket slutninger ut fra studiene og formulert anbefalinger. I matrisen vil disse anbefalingene fremkomme som indirekte anbefalinger.

5 Perspektiver

Dette punktet beskriver skandinavisk barnehageforskning om språk og språkmiljø ut fra følgende perspektiver: hvordan forskningen kan beskrives i *tall*, i *design*, i *metode* og i *innhold/tema*.

Det er en tydelig vekst i skandinavisk forsknings- og utviklingsvirksomhet på området språk og språkmiljø fra 2006–2012. Det har fra 2006 og fram til 2012 vært en jevn stigning i antall studier i de tre skandinaviske landene, og Norge er nå det ledende av de skandinaviske landene på barnehageforskning, noe som kan forklares med store statlige satsninger i regi av Norges forskningsråds programmer på området.

Den skandinaviske forskningen på språk og språkmiljø skriver seg inn i en tradisjon som legger vekt på nærhet og grundighet til forskningsobjektet. Denne tradisjonen kommer til uttrykk i valg av design, og det er i perioden fra 2006–2012 en betydelig overvekt av etnografiske studier. Dette henger sammen med studienes formål: De fleste studiene er deskriptive, der en eller annen virksomhet beskrives, men det er også mange studier der utforskning av relasjoner er formålet. Observasjon er den mest frekvente metoden i perioden 2006–2012, etterfulgt av intervju, spørreskjemaer og lyd- og videoopptak.

Blant studiene som er omtalt i rapporten, finner vi både kvantitative og kvalitative studier. Kvantitative studier har per definisjon datamateriale som er samlet inn fra mange personer, og kan si

noe om korrelasjonene mellom ulike faktorer. Kvantitative undersøkelser kan altså si oss noe om generelle effekter og tendenser på gruppenivå. Det finnes kvantitative studier som for eksempel undersøker om det er bra for barns språkutvikling å gå i barnehage (Lekhal m.fl. 2011, Zachrisson m.fl. 2013, Schjølberg m.fl. 2011, Winther-Lindqvist m.fl. 2012), og utviklingen av barns ordforråd (Kristoffersen og Simonsen 2011, Kristoffersen m.fl. 2012). Det finnes også kvantitative undersøkelser som ser på hvilke følger rammeplanen fra 2006 hadde i barnehagene (Østrem m.fl. 2009). Fra Danmark har vi mange kvantitative undersøkelser som har sett på hvordan kommunene og barnehagene har gjennomført lovpålagt kartlegging (Danmarks Evalueringsinstitut 2008 og 2010b), og hvilke resultater barna får på kartleggingstestene (Danmarks Evalueringsinstitut 2009, Danmarks Evalueringsinstitut 2011). Noen av de kvantitative studiene som er nevnt her (for eksempel Østrem m.fl. 2009, Danmarks Evalueringsinstitut 2008, 2009, 2010b og 2011) er studier som (i alle fall til en viss grad) er basert på spørreundersøkelser. I slike tilfeller måler ikke alltid studien hvordan noe faktisk er, men heller hvordan noen opplever at noe er.

Kvalitative studier er per definisjon studier som følger noen få deltakere, og som gjerne analyserer et datamateriale fra flere vinkler. I vårt materiale har vi for eksempel kvalitative studier som undersøker kjennetegnene til en barnehage som hadde særlige gode resultater på språkkartleggingen for sine barn Winther-Lindqvist m.fl. (2012), eller som undersøker hvordan barn reagerer på kartleggingsprosedyren (Danmarks Evalueringsinstitut 2010a), og hva som kjennetegner gode samtaler med barn (Gjems 2008, 2009, 2010, 2011a, 2011b).

Noen av undersøkelsene inneholder både en kvantitativ og en kvalitativ del, for eksempel Winther-Lindqvist m.fl. (2012) og Danmarks Evalueringsinstitut (2010a), fordi kvantitative og kvalitative studier gir svar på ulike spørsmål, eller fordi de kan gi svar på samme spørsmål på ulike måter.

Det kan hevdes at tradisjonen med kvalitative, etnografiske studier ikke oppfyller krav til empirisk forskning, slik det tradisjonelt stilles, med vekt på større datamengder, randomiserte og kontrollerte forsøk (Nielsen m.fl. 2014). Men for å finne ut av hva slags pedagogikk som er nyttig, hvilke spørsmål man bør stille til barn, hvordan barn opplever å gå i barnehage, på hvilke måter barnehagen kan synliggjøre flerspråklighet og hvilke sammenhenger det er mellom lek, lekekompetanse, språklæring og språkkompetanse, er nok kvalitative kasusstudier nyttigere. Der de kvantitative studiene kan gi oss det store bildet, er det de kvalitative kasusstudiene som kan si oss noe om gode pedagogiske praksiser og hva som skal til for å lage et godt språkmiljø i barnehagen.

Det som likevel savnes i materialet, er effektstudier med kontrollgruppe som kan svare på om en særlig metode virker språkstimulerende. Når det er sagt, må vi med en gang si at det er metodiske utfordringer knyttet til effektstudier, i og med at det er vanskelig å kontrollere alle variablene, og dessuten kan det være etiske faktorer forbundet med denne type studier. For eksempel kunne man hatt én gruppe som fikk særlig intensiv opplæring i språkgrupper med språkposer eller litterære samtaler. Dersom disse barna ble kartlagt for ordforråd før og etter en periode med aktivitet, kunne man sett om de hadde fått et større ordforråd enn de barna som hadde en alminnelig språkstimulerende barnehagehverdag. Den undersøkelsen som ligner mest på et slikt design i vårt materiale, er Winther-Lindqvist m.fl. (2012), som undersøker en barnehage som i den kvantitative delen av undersøkelsen hadde bedre resultater på språkkartleggingen enn de andre barnehagene i studien.

Mange av de kvalitative studiene har et sosiokulturelt læringsperspektiv, og noen benytter seg også av diskursanalyse og samtaleanalyse (for eksempel Aukrust 2007, Aukrust og Rydland 2011, Bae 2009,

2012, Gjems 2008, 2009, 2010, Fisker 2009 og Sandvik og Spurkland 2012). Det vil si at man antar at barn (og voksne) lærer gjennom sosial samhandling, og at man blir bedre i å kommunisere og å bruke språk gjennom å kommunisere og bruke språk. Man må øve seg på det man vil bli flink til – gjerne sammen med andre. En del bruker konversasjonssanalyse på kvalitative data som observasjoner, lyd- og/eller videooptak.

Tematisk plasserer studiene seg innenfor følgende temaer: 1) barnehagens betydning for barns språkutvikling, 2) lekens betydning for barns språkutvikling, 3) samtaler og samspillet betydning for barns språkutvikling, 4) arbeid med litteratur og barns språkutvikling, 5) lesing og skriving, 6) språklig mangfold i barnehagen, 7) barn med særlige behov i barnehagen og 8) digitale verktøy i barnehagen og 9) kartlegging av barns språkferdigheter i barnehagen.

Mange av temaene som er representert i forskningslitteraturen: lesing for barn, barns utvikling av litterasitet, lek og språk og hverdagssamtalen, er hovedsakelig studier som omfatter de enspråklige barna, og vi savner mer kunnskap om hvordan forholdene er for de flerspråklige barna på disse områdene. Flerspråklige barn i barnehagen er et tema som er representert i databasen, og vi finner også studier av denne barnegruppen ved å søke i andre kilder. Perspektivet er da hovedsakelig på inklusjon i lek og i deltakelse i aktiviteter, forhold som selvfølgelig er avgjørende for barns læring, språklig og sosialt. Men vi vet lite om flerspråklige barns oppholdstid i barnehagen, og hvilke språklige konsekvenser det gir. Flerspråklige barns litterasitetsutvikling på morsmålet er et solid forskningsområde internasjonalt, men ikke i Skandinavia, noe som betyr at vi ikke har denne tematikken med oss i denne rapporten. Heller ikke har vi studier av språkbruk i et kulturelt perspektiv, noe som kunne omfatte språkbruken i barnas hjemmemiljø i møte med barnehagens diskurs, det kunne omfatte språkbruksmønstre blant flerspråklig personale, og det kunne omfatte ulike språktoner brukt overfor enspråklige og flerspråklige barn (slik Palludan har gjort i Danmark, se Palludan 2007).

Kartlegging av språk er et godt dekket forskningstema, men det er ikke særlig nyansert. Det er sparsomt med forskning på andre verktøy enn TRAS og *Sprogvurderingsmateriale til 3-årige*, og det er heller ikke særlig mye forskning på ulike tester og kartleggingsprosedyrer.

De minste barnas språk og barnehagens arbeid med de minste barnas språk er heller ikke et særlig godt dekket forskningsområde i databasen. Dette skyldes trolig at det generelt er lite språkforskning på denne aldergruppen.

Barn med særlige behov er et annet forskningsområde som er lite dekket i basen og generelt i forskningen på språk og språkmiljø.

Vi savner dessuten forskning på bruken av og effekten av språkstimuleringsmaterieell i barnehagen. Vi har ikke kommet over studier som beskriver bruken av språkposer og annet tilrettelagt språkstimuleringsmaterieell, så vi vet lite om hvordan disse brukes. Her kunne vi også tenke oss at barns medvirkning var et integrert perspektiv.

Flere studier vi har gått gjennom, går ut på å beskrive barnehagenes nåværende praksiser, hva barnehagene gjør for å stimulere språkutviklingen til flerspråklige barn, men det finnes ikke nok longitudinelle studier eller effektstudier som kan fastslå at visse måter å organisere språkarbeid med flerspråklige barn på, gir gode og sikre resultater, og hva suksessfaktorene er. Mange av studiene som har en kvantitativ tilnærming, er survey- eller spørreundersøkelser. De viser til noen tendenser og dataene fra slike studier kan si oss noe om hvilke aktiviteter barnehagene velger eller oppfatter som

viktige for språkstimulering for flerspråklige barn. Men de gir i veldig liten grad noe mer utdypende informasjon om hva som faktisk foregår i disse språkstimulerende aktivitetene, hvordan de voksne jobber med språkstimulering og hvilken effekt språkstimuleringstiltakene har. Imidlertid kan resultatene fra kvalitative studier gi oss bedre innsikt i akkurat dette. Men mange av de kvalitative studiene vi har gått gjennom, tar bare for seg noen få kasus, og de tar sjelden et longitudinelt perspektiv, og dermed er det vanskelig å generalisere resultatene fra slike studier. Her prøver vi å analysere og lage en syntese av forskningen som finnes, se på ulike studier i sammenheng og trekke slutninger som kan peke på ulike måter å organisere språkarbeidet som kan være effektive.

6 Hva sier forskningen?

I dette avsnittet vil vi drøfte hver av disse problemstillingene etter tur:

1. Hvilken rolle spiller barnehagen for barns språkutvikling?
2. Hva er sammenhengen mellom barns språkutvikling og deltakelse i lek?
3. På hvilke måter kan ulike typer samtaler være språkstimulerende?
4. På hvilke måter kan arbeid med litteratur i barnehagen være språkstimulerende?
5. Hvordan bør barnehagen arbeide med barns tidlige lesing og skriving?
6. På hvilke måter kan digitale verktøy virke språkstimulerende?
7. Hvordan kan barnehagen skape et godt språkmiljø for flerspråklige barn?
8. Skal man kartlegge barn i barnehagen og hvilke verktøy skal man eventuelt bruke?

6.1 Hvilken rolle spiller barnehagen for barns språkutvikling?

6.1.1 Innledning

I dette avsnittet skal vi presentere forskning som undersøker hvilken rolle barnehagen spiller for barns språkutvikling. Vi skal også ta grundig for oss en studie (Winther-Lindqvist, m.fl. 2012) som har studert en barnehage i et område med familier med lav sosioøkonomisk status som hadde barn som fikk særlig gode resultater på språktester i barnehagen.

6.1.2 Generelt

Holmgren (2009) har utført en systematisk litteraturoversikt hvor hun har inkludert tre kvantitative studier som blant annet sammenligner språkferdighetene til barn som har gått i barnehage, med barn som er blitt passet hjemme. Hun konkluderer med at det er språkstimulerende for barn å gå i barnehage. En av studiene i Holmgren (2009) viser likevel ingen språkstimulerende effekter ved å gå i barnehage.

Lekhal m.fl. (2011) undersøker data fra Den norske mor og barn-undersøkelsen, som blant annet består av spørreskjemaer om mor og barn som er besvart av mødre over en lang periode, og hvor de samme mødrene svarer på skjemaer med jevne mellomrom. De skriver at barn som går i barnehage, har mindre risiko for å begynne å snakke sent, og det skulle tyde på at det er bra for barns språkutvikling å gå i barnehage.

Schjølberg m.fl. (2011), som bruker data fra den samme databasen, har blant annet undersøkt barns risiko for å få språkvansker. Rundt 8 % av alle femåringer har en språkvanske, men studien skriver at det har liten eller ingen betydning for barns risiko for språkvanske om de passes hjemme eller passes av andre, for eksempel går i barnehage, før de er 18 måneder. Det er en bitteliten økt risiko for gutter å

få en språkvanske dersom de begynner tidlig i barnehagen, men det forklarer bare én promille av variansen.

I Danmark har det vært forsøk med mellomplasser, dvs. ikke ordinære barnehageplasser, for sosialt utsatte barn. Forsøkene rapporterer om generell positiv effekt på barns utvikling og kompetanse sosialt og læringsmessig, også språklig, men mer på mellombarn enn svake eller sterke barn. Effektene henger dessuten sammen med sammensetningen av barna, personalet, ledelsen, utdanningen og den aktuelle barnehagens overordnede faglige og personlige ressurser og kommunale vilkår (Jensen m.fl. 2009).

I en rapport for Utdanningsdirektoratet, som bruker longitudinelle data fra over 1000 barn i prosjektet *Barns sosiale utvikling*, skriver Zachrisson m.fl. (2013) at gutter som har gått lenge i barnehage, har et større ordforråd enn gutter som har gått kort i barnehage. Det er ingen lignende effekter hos jenter. Undersøkelsen viser også at 2-årige gutter som har gått i større barnegrupper, har større ordforråd når de blir 4 år enn 2-årige gutter som har gått i mindre barnegrupper. Igjen finner de bare en effekt for gutter, og ikke for jenter. De skriver at det er noen usikkerheter knyttet til resultatene i studien, og at dette bør undersøkes nærmere. De diskuterer likevel mulige forklaringer til resultatene, og foreslår at det kan være at gutters språkutvikling blir særlig påvirket av miljøfaktorer. Det kan også være at det å snakke med jevnaldrende, fremfor å snakke med voksne, har særlig betydning for språkutviklingen til gutter. Forfatterne av studien ønsker likevel ikke å anbefale større barnegrupper, fordi de i tidligere studier har funnet at det er bedre for barnas sosiale utvikling å gå i mindre barnegrupper.

6.1.3 Betydningen av språkmiljøet i barnehagen

Flere studier har sett på forholdet mellom barns sosioøkonomiske bakgrunn og hvordan de klarer seg i barnehagen. Den sosiale bakgrunnen har betydning for barnas språk allerede i barnehagen (Jensen m.fl. 2009). Foreldres utdannelsesnivå har betydning for om barna trenger ekstra språklig støtte, og behovet for ekstra oppfølging fortsetter gjennom skole- og utdannelsessystemet (Ringsmose 2010).

I en dansk studie blir det reist spørsmål om det språklige miljøet i barnehagen har betydning for barnets utvikling (Winther-Lindqvist m.fl. 2012). Denne studien er en del av det større prosjektet LUDVI (Læring og utvikling i daginstitutioner). Studien viser at det er en sammenheng mellom familiebakgrunn, språklige ferdigheter og etterfølgende skoleresultater, men den peker også på noen faktorer som kan redusere betydningen av familiebakgrunn.

Studien omfatter syv barnehager i et homogent bomiljø fra én kommune i Danmark, der det er en overrepresentasjon av familier med lav sosioøkonomisk stilling. Studiens kvantitative del identifiserer resultatene på språkkartleggingen i et homogent bomiljø bestående av familier med lav sosioøkonomisk status. Den kvalitative delen følger barnehagepersonalet i interaksjon med barna. Seks av barnehagene hadde svake resultater på språkvurderingen, mens én barnehage skilte seg ut med sterke resultater. Forskerne stilte seg så spørsmålet om hvilke ressurser denne barnehagen hadde som reduserte familiebakgrunnens betydning for språklige ferdigheter i barnehagen og senere skoleresultater.

I den barnehagen som skiller seg ut ved at den har barn med svak sosioøkonomisk bakgrunn og gode resultater på språkvurderingen, er det sterk, faglig og administrativ ledelse med faglig engasjerte barnehagelærere. Barnehagelærerne har språkdidaktisk ekspertise og arbeider for å være mest mulig

sammen med barna. De forsøker å ha meningsfulle dialoger med barna og møte dem på en anerkjennende måte.

Winther-Lindqvist m.fl. (2012) dokumenterer at det i en vanlig barnehagehverdag bare er 1–1,5 timer om dagen der det er interaksjon mellom voksne og barn om en felles aktivitet. Forskerne peker på noen konkrete tiltak knyttet til måltider og samlingsstund som kan øke tiden personalet har til å snakke med barna. To av barnehagene hadde rullerende lunsj og fruktmåltid, der barna kunne spise over et tidsrom på 1,5 time i fellesrommet sammen med en bestemt voksen som hadde lunsjtjeneste. Dette førte til lengre dialoger mellom barn og voksne i smågrupper. Når det gjelder samlingsstunden, understreker Winther-Lindqvist m.fl. (2012) at det er avgjørende for kvaliteten på samlingen at den er tilrettelagt med dialog som formål. Dette er ikke alltid tilfellet, og selv om det er tilfellet, får ikke alle barna delta i tilrettede dialoger. En mulighet er derfor å droppe samlingsstunden. En av barnehagene som skiller seg ut ved at det er mye dialog mellom voksne og barn, har ikke felles samling, fordi de arbeider etter et selvbestemmelsesprinsipp, noe som ikke harmonerer med samling for alle på samme tid.

Til slutt understreker Winther-Lindqvist m.fl. (2012) at dersom barna kommer fra familier med svak sosioøkonomisk stilling, er det viktig at andre områder ved barnehagen styrkes, for eksempel bør barnehagen ha avskjermete områder der barna kan være i fred, materiellet må være av god kvalitet, lederen og personalet i barnehagen må kunne mye om barns språkutvikling og arbeid med språk i barnehagen, og barnehagehverdagen må struktureres på en måte som fremmer dialogisk samhandling mellom voksne og barn.

Så langt vi kjenner til, er det ingen tilsvarende studier der betydningen av barnehagens kvalitet settes i forbindelse med språklæring. Andre studier kan likevel sies å berøre sider ved kvalitet i det språklige læringsmiljøet. Først og fremst gjelder det de mange studiene av samtaler i barnehagen (se punkt 6.3). Studiene viser hvor viktig det er at de voksne i barnehagen skaper samtaler der barna får delta og komme til orde.

6.1.4 Syntese

Fire av de fem studiene som ligger til grunn for dette punktet (Holmgren 2009, Lekhal m.fl. 2011, Zachrisson m.fl. 2013, Winther-Lindqvist m.fl. 2012) har grovt sett samme konklusjon: Det er en fordel for barns språkutvikling å gå i barnehage. Resultatene i Schjølberg m.fl. (2011) er mer nøytrale, men tyder på at det ikke er skadelig for barns språk å gå i barnehage. Resultatene fra en av studiene tyder på at gutter som går i barnehage, har større ordforråd enn gutter som ikke gjør det, og at det er mulig at gutter har særlig nytte av å interagere språklig med jevnaldrende (Zachrisson m.fl. 2013).

Én av studiene går i dybden på hvorfor én barnehage av sju i et dansk område med sosialt utsatte barn i stor grad bidrar til barnas språkutvikling og senere gode skoleresultater (Winther-Lindqvist m.fl. 2012). Det viktigste resultatet fra den kvalitative delen er at man finner lite interaksjon mellom voksne og barn i løpet av en barnehagedag, og at det er mye venting og mange rutiner som forpurrrer språklig samhandling mellom barna. Den barnehagen som kunne vise til gode resultater på språkvurderingen hadde en klar og ambisiøs ledelse, personale med ekstra kompetanse i språk og vilje til å bruke enhver situasjon til språklig samhandling med barna.

6.1.5 Anbefalinger

- Det kan være bra for barns språkutvikling å gå i barnehage, og det er mulig at særlig gutter har nytte av å gå i barnehage.
- Personalet bør undersøke egen praksis for å bli klar over i hvilken grad de samhandler med barna språklig.
- Personalet bør forsøke å skape flere situasjoner der de samhandler språklig med barna, for eksempel gjennom rullerende måltid.
- Personalet bør vurdere om det er hensiktsmessig å ha samlingsstund med alle barna samtidig, eller om man bør fjerne eller omorganisere samlingsstunden.
- Barnehagepersonalet bør få kompetanseheving i arbeid med språk, flerspråklighet og språkmiljø.

6.2 Hva kan deltakelse i lek bety for barns språkutvikling?

6.2.1 Forskningen

I dette avsnittet skal vi gjøre rede for forskning som har sett på hvordan barn bruker språk i lek og hvordan de kan lære og utvikle språket når de leker.

Nærland (2011) viser at barn under to år sjelden er sosiale, men at barn som er fylt tre år, oftere interagerer med hverandre og fokuserer mer på hverandre. Jo eldre barna blir, jo mer interesserer de seg mer for hverandre. Nærlands studie viser at når barn er del av en gruppe, er det bare de svært aktive barna som klarer å tiltrekke seg positiv oppmerksomhet.

Engdahl (2011) viser at barn mellom 17 og 24 måneder hovedsakelig kommuniserer ikke-verbalt når de leker og at barna utvikler sin kommunikative kompetanse i leken. Alvestad (2010) har funnet ut at to- og treåringer forhandler både verbalt og ikke-verbalt i leken, og viser at småbarn forhandler om relasjoner, leketøy og lekens innhold. Den ikke-verbale forhandlingen dominerer. Når småbarn forhandler ikke-verbalt, imiterer, kopierer eller gjenskaper de varianter av andres bevegelser. Småbarns bruk av verbalt og/eller ikke-verbalt språk varierer ut fra om utgangspunktet for interaksjonen er enighet eller uenighet, ifølge Alvestad (2010). Det ikke-verbale språket ser ut til å være mest brukt i leker der barna som utgangspunkt er enige. Småbarns forhandlingsstrategier kan deles inn i hensiktsmessige og uhensiktsmessige strategier. De hensiktsmessige strategiene fører som regel til at barna blir enige og kommer overens med hverandre i relasjonen. De uhensiktsmessige strategiene resulterer i at leken ikke kommer videre. Det er ikke kjønnsforskjeller i barnas forhandlinger, men det er kulturelle forskjeller mellom barnehagene, forstått som at ulike barnegrupper utvikler ulike sosiale representasjoner.

Änggård (2009) har studert barns lek ute i naturen. Hun fulgte barn fra 3-6 år i en skogsbarnehage over et år med det formål å studere hvordan barna tok i bruk naturens ressurser, det vil si materialer og miljøer, i den sosiale fantasileken. Änggård (2009) finner at når barn leker i naturen, bruker de vesentlig mer tid på å forhandle om lekens regi enn i annen lek. Siden det ligger så mange tolkningsmuligheter i naturens materialer og miljøer, bruker barna en større del av leken til å forhandle om en felles forståelse av gjenstandene når de er ute og leker. Forhandlingene innebærer at de bruker språket aktivt i mange funksjoner. Barna leker leker som er inspirert av hverdagsliv og eventyr, noe som er vanlig både inne og ute, men naturen innbyr kanskje særlig til lek om dyretemaer.

Flere forskere har sett på hvordan barn kan lære et andrespråk gjennom lek (Rydland 2007, Karrebæk 2011). Karrebæk (2011) viser at det slett ikke er noen selvfølge for barn som ikke snakker lekespråket, å komme inn i leken. Barnet må posisjonere seg som en interessant lekekamerat, og må være villig til å ta lekerollene som er nederst på rangstigen, for eksempel å leke hund, baby eller pasient (som ikke protesterer mot tannlegens behandling). I Karrebæks studie ser vi hvor vanskelig det er for en gutt med somali som morsmål å bli inkludert i leken. Han har forstått reglene, han holder seg i utkanten, sirkler rundt de andre barna og gjør seg tilgjengelig som aktør når det blir bruk for han. Så blir han forkastet, og i utenforståenheten får han lite språklige erfaringer.

Karrebæk (2011) mener at de voksne må ha bevissthet om barns deltakelse i lek, særlig for yngre barn og flerspråklige barn. De voksne må hjelpe barn til å komme inn i leken og bli inkludert. Karrebæk (2011) understreker at ulike typer lek gir ulike språklige erfaringer. Derfor mener hun at de voksne bør inspirere til og initiere ulike typer lek slik at barna blir utsatt for ulike typer språkbruk.

Jernes og Engelsen (2012) viser hvordan et barn med norsk som andrespråk blir holdt utenfor en digital lek som finner sted under frilekstunden. Studien anbefaler at personalet i barnehagen involverer seg i frilek og i digital lek for å unngå at noen barn blir holdt utenfor leken. Personalet bør også ha kunnskap om digital lek for å kunne vite om et barn blir holdt utenfor eller ikke.

Rydland (2007) fulgte et barn med norsk som andrespråk over to år, og beskriver hvordan et barn med norsk som andrespråk brukte lang tid på å tilegne seg lekespråket. Barnet var svært forsiktig i begynnelsen, og brukte språket mest i rolletringer. Først etter to år deltok hun i regisseringen av leken, men det var fremdeles vanskelig for henne å argumentere på norsk. Rydland (2007) viser at når barn får være med i leken, kan de lære andrespråk gjennom den – både grammatiske ferdigheter, narrative ferdigheter, forhandlingsferdigheter og lekespråksferdigheter, men at det er en langsom prosess. Rydland (2007) påpeker også at dersom leken skal bidra til at barnet tilegner seg språklige ferdigheter, må barnet føle seg trygg sammen med dem hun leker med.

Björk-Willén (2007) demonstrerer hvordan tospråklige barn i en tospråklig barnehage ekskluderer et énspråklig barn fra leken, og viser hvordan det énspråklige barnet forsøker å komme inn i leken gjennom å skygge-imitere den ene lekekameratens handlinger. Det svenske barnet imiterer både ikke-verbale og verbale handlinger. Når hun gjentar de spanske uttrykkene til lekekameratene, forstår hun antakelig ikke hva hun sier, og hun snakker ikke alltid korrekt. Noen ganger aksepterer de tospråklige guttene jentas ikke-verbale og verbale imitasjoner som en del av leken, andre ganger gjør de det ikke. Studien viser at barn kan bruke språk til å ekskludere lekekamerater fra leken, og at barn kan bruke språk de ikke kan, for å prøve å få være med i leken.

Bundgaard og Gulløv (2008) har studert barn i en dansk barnehage med flerspråklige barn, og fant at barna lekte med andre barn med samme danskkompetanse som dem selv. Dette kom blant annet av at barnehagen oppmuntret barn og voksne til å bruke mest mulig dansk i barnehagen. Siden deltakelse i rollelek krever stor språkkompetanse, er det vanskelig å leke på likefot med en som er mye bedre i språket.

Olausson (2012) beskriver hvordan tospråklige barn kan leke på sitt felles førstespråk, men gå over til barnehagens hovedspråk (svensk) dersom det kommer et svensktalende barn i nærheten av leken. Hun mener at i slike tilfeller virker ikke tospråkligheten som en særlig ressurs, men heller som et sekundært valg så lenge det ikke er nødvendig å snakke svensk. Men hun viser også at barn kan bruke

førstespråket sitt som en ressurs for å inkludere barn i leken og trøste. Hun mener at for tospråklige barn kan det å leke på morsmålet være en anledning til å vise seg kompetent overfor andre barn og det kan fungere som en pause i en hverdag der barnet må anstrenge seg for å bruke et språk det ikke kan så godt.

Björk-Willén og Cromdal (2007) undersøker hvordan barn i en flerspråklig barnehage bruker språkene når de leker barnehageaktiviteter. Det viser seg at barna bruker språket på samme måte som de voksne bruker språket i barnehagene. Begge de flerspråklige barnehagene som Björk-Willén og Cromdal (2007) har studert, knytter de enkelte språkene til særlige aktiviteter. Når barna skal leke de samme aktivitetene, som å sette navn på ting eller fortelle om seg selv, bruker barna de språkene som barnehagen pleier å bruke i de samme tilfellene. Barna lærer altså språk gjennom lek, men de lærer også å utføre de språklige aktivitetene i lek.

Cekaite og Björk-Willén (2013) viser hvordan barn i en flerspråklig barnehage retter på hverandres språk, og hvordan de bruker hverandres kunnskaper i barnehagens lingua franca til å bygge sin egen identitet og posisjonere seg sosialt i barnehagen.

Wetso (2006) undersøker hvordan personalet i barnehagen kan hjelpe støttetrengende barn til å leke med hverandre på gode måter. Studien viser at når personalet i barnehagen får opplæring i hvilken støtte de skal gi til barn med særlige behov i leken, leker barna bedre med hverandre. Wetso (2006) påpeker også at det er viktig at personalet i barnehagen forklarer foreldrene hvorfor lek er viktig for læring, og at personalet må ha nok kunnskap til å kunne formidle den videre til foreldrene.

Fisker (2009) studerer barn med autismspekterforstyrrelser og konkluderer med at siden disse barna har problemer med å samhandle med andre, har de behov for å trene ekstra mye på det. Hun mener at barn med autismspekterforstyrrelser ikke bør skjermes fra andre barn, men at de derimot må få anledning til å leke og samhandle med andre barn og voksne slik at de kan bli bedre til å leke, samhandle og snakke med andre mennesker. Hun skriver at barna blir bedre til å samhandle dersom de får støtte av en voksen eller av barn som er mer kompetente enn dem.

Flottorp (2010) viser hvordan barn bruker matematiske resonnementer når de leker, for eksempel ved å dele likt antall leker mellom seg eller gjennom å kategorisere. De matematiske resonnementene kommer til uttrykk både verbalt og ikke-verbalt. Når barna bruker verbalspråk for å resonnere matematisk i leken, utvikler leken språket deres, men studien viser også at verbalspråket er underordnet når barna gjennom gester og artefakter kommer til samforstand om lekens innhold.

6.2.2 Syntese

Studiene som er referert her viser at lek innebærer språklig samhandling og forhandlinger, noe som betyr at barn både må kunne språk for å leke samtidig som de lærer mye språk i lek. Alle studiene er case-studier og er av likeverdig kvalitet. De bør derfor tillegges like mye vekt.

Selv om Nærland (2011) viser at barn under to år sjelden er sosiale, viser Engdahl (2011) at små barn helt ned til 17 måneder kommuniserer gjennom lek, og at de utvikler sin kommunikative kompetanse gjennom lek. Alvestad (2010), Änggård (2009) og Rydland (2007) trekker frem hvor viktig forhandlinger er i lek, og at leker med mye forhandlinger er særlig språkfremmende. Änggårds (2007) resultater viser at barn bør få leke mye ute, fordi det i særlig grad stimulerer fantasien og fordrer at barna forhandler om gjenstandenes betydning i leken. Karrebæk (2011) trekker også frem at ulike

typer lek fordrer ulikt språk, noe som taler for at det er språkstimulerende for barn å leke ulike typer lek.

Selv om Rydland (2007) underbygger ideen om at flerspråklige barn lærer gjennom språk, viser hun også hvor lang tid det kan ta. Dette er altså ikke en prosess som er enkel og går av seg selv. Dette harmonerer med funnet i Bundgaard og Gulløv (2008) om at barna i en dansk barnehage som ble oppmuntret til å leke på dansk, lekte med barn som hadde samme danskkompetanse som dem selv.

Flere av studiene (Karrebæk 2011, Wetso 2006, Fisker 2009) viser at barn som ikke er gode i lekespråket – det språket leken foregår på – eller har problemer med sosial samhandling, trenger hjelp til å komme inn i leken og/eller til å holde leken gående. Wetso (2006) og Jernes og Engelsen (2012) trekker frem betydningen av at personalet i barnehagen har kunnskap om lek, og særlig om digital lek, for å kunne oppdage at barn holdes utenfor og for å kunne bidra til at de får være med i leken. Fisker (2009) understreker betydningen av å få leke med en som er mer kompetent enn seg selv for å kunne lære mer språklig samhandling.

Studiene om flerspråklige barn (Björk-Willén 2007, Olausson 2012, Björk-Willén og Cromdal 2007, Cekaite og Björk-Willén 2013) viser også hvordan barn kan bruke flere språk når de leker sammen, og at språkene brukes til å etterligne situasjoner de har vært i før, og til å skape allianser og til å holde noen utenfor leken. Barna bruker sin flerspråklighet som en ressurs, men barnehagens førstespråk kan dominere over barnas ferdigheter i andre språk og begrense den ressursen ferdigheter i andre språk kan være i barnehagen.

Flottorp (2010) viser at barn bruker matematiske resonnementer, som de noen ganger setter ord på, i leken. Det betyr at barn kan lære fag og fagspråk i lek.

6.2.3 Anbefalinger

- Barn må få leke mye, for det er språkstimulerende.
- Barn må få leke ulike typer leker fordi ulike typer leker krever ulike typer språk.
- Barn bør få leke mye ute, for utelek er særlig språkstimulerende.
- Personalet må følge med på barns lek, for å se om noen blir holdt utenfor.
- Personalet må hjelpe barn som holdes utenfor leken, eller som ikke kommer inn i leken, til å komme inn i leken.
- Dersom noen barn har problemer med å leke, må personalet delta i leken og holde leken gående.
- Personalet bør selv delta i barns lek, og de bør revurdere holdningen om at «frilek» ikke skal forstyrres.
- Barn bør oppmuntres til å leke på flere språk i barnehagen, for dette kan fremme mestringfølelse hos den enkelte og at flere barn får være med i leken.
- Barn må få mulighet til å leke med dem som er litt mer kompetente i språk og eller lek enn dem selv.

6.3 På hvilke måter kan ulike typer samtaler være språkstimulerende?

6.3.1 Innledning

Barnehagens hverdag er preget av samtaler: mellom barn, mellom voksne og mellom barn og voksne i ulike planlagte og ikke planlagte hverdagslige situasjoner og aktiviteter. Sosiokulturelle læringsteorier (Säljö 2006, Hasan 2002, Bruner 1999, Halliday 1975, Vygotsky 1978) vil hevde at barn lærer språk gjennom å bruke språk, og da er samtaler et godt egnet verktøy til å lære språk. Forskingen regner samtaler i barnehagen som en sentral læringsarena for språkstimulering og barns læring, og flere forskningsprosjekter i Sverige, Norge og Danmark har hatt fokus på ulike typer samtaler i barnehagen. Disse studiene undersøker hva og hvordan barn lærer i samtaler og hvilken rolle den voksne bør ha for å skape gode betingelser og stimulere barns læring i samtalsituasjoner. Forskingen på samtaler i barnehagen bør derfor leses som inspirasjon og eksempler på gode praksiser

Flere studier viser at voksne faktisk *i liten grad* deltar i interaksjon med barn i en rekke av barnehagens aktiviteter (Svinth 2010, 2012, Jernes og Engelsen 2012, Winther-Lindqvist m.fl. 2012). Winther-Lindqvist m.fl. (2012) mener at én av suksessfaktorene til den barnehagen som fikk best språkresultater i deres undersøkelse, var at personalet fokuserte på få så mange samtaler som mulig med barna i løpet av dagen. Ehrlin (2012) har studert en musikkbarnehage, og mener at personalet som jobber der, deltar mer i leken med barna enn personalet i andre barnehager, og at de på den måten engasjerer barna mer i hverdagssamtaler gjennom dagen.

Forskingen viser også at det er ulike holdninger blant barnehagepersonalet til samtalens betydning for språkstimulering. I en kvantitativ surveyundersøkelse gjennomført i prosjektet «Flerkulturelle barnehager i rurale strøk» (Andersen m.fl. 2011) har pedagogiske ledere pekt ut planlagte språkstimuleringsaktiviteter (som for eksempel lesestund) som særlig viktige med tanke på språkopplæring for minoritetsspråklige barn, mens færre anser spontane samtaler i hverdagen, frilek, estetiske aktiviteter og aktiviteter ute i naturen som viktige for språklæring.

En fersk studie av språkstimulerende praksiser i barnehager (Alstad 2014) dokumenterer store forskjeller i synet på hva som er språkstimulerende: Mens én av de tre barnehagelærerne i denne studien vektla hverdagslige situasjoner som den primære språkstimuleringsarenaen for alle barn, inkludert flerspråklige barn, prioriterte de andre to barnehagene mer formelle og planlagte voksenstyrte aktiviteter der barna trente på isolerte språklige delferdigheter (for eksempel ordforråd).

I den videre fremstillingen skal vi se på følgende problemstillinger: 1) Hva kjennetegner gode samtalemønstre?, 2) Hvilke og hvor mange spørsmål bør de voksne stille i samtaler med barn?, 3) Hva kjennetegner gode faglige samtaler med barn?, 4) Hva lærer barn gjennom samtaler?, 5) Hvilken rolle spiller ikke-verbal kommunikasjon for språkstimulering?

Vi inkluderer både samtaler som foregår spontant i hverdagssituasjoner og samtaler i planlagte pedagogiske aktiviteter, siden det er mange felles trekk ved disse samtalene. I denne delen går vi likevel ikke inn på samtaler i leken, litterære samtaler, samtaler i lese- og skriveaktiviteter og samtaler i aktiviteter med digitale verktøy, siden disse blir omtalt i egne avsnitt (6.2, 6.4, 6.5, 6.6)

Nesten alle studiene om samtaler som vi har lest, er empiriske kvalitative undersøkelser som bruker observasjoner og lyd- og/eller videopptak som datainnsamlingsmetode og baserer seg på sosiokulturelle læringsteorier.

6.3.2 Hva kjennetegner gode samtalemønstre?

De fleste studiene om samtaler i barnehagen har vært opptatt av å finne kjennetegn på gode samtaler og ser på voksenrollen i samtalene. Flere av de norske studiene om hverdagssamtaler er knyttet til prosjektet «Barns læring om språk og gjennom språk» (Gjems og Løkken 2011), som ser på hvordan de voksne inviterer barn inn i samtaler. Studiene viser at de voksne bruker ulike strategier for å involvere barn i samtaler og at de ulike strategiene virker ulikt på barn med ulike forutsetninger (Gjems 2011).

Bae (2009, 2012) har i sine studier av ulike samspillsituasjoner mellom barn og voksne i barnehagehverdagen (måltid, frilek, osv.) identifisert to ulike samspillsmønstre: trange og romslige. Hun viser hvordan samspillmønstrene fremmer ulike kvaliteter ved kommunikasjonen mellom barn og voksne i barnehagen, og argumenterer for hvor viktig det er at de voksne prøver å skape romslige samspillsmønstre i kommunikasjonen. Romslige samtalemønstre bidrar til at barn får rett til å delta i samtalene på sine egne premisser og kan bidra i dialogen med sine egne synspunkter. De romslige mønstrene gir barna mulighet for å uttrykke seg og bli møtt ut fra sine egne forutsetninger. Denne typen samspill kan karakteriseres ved fokusert oppmerksomhet og ønske om å forstå og fortolke barnets uttrykk. Bae har i denne studien (2009) studert samtaler rundt måltidet. Hun ser at denne situasjonen byr på ulike samhandlingstemaer: samtale og gjensidig dialog, praktisk samarbeid, lekende og humoristisk samspill og grensesetting. Innenfor et romslig samhandlingsmønster får barna anledning til å være sentrale og utøvende deltakere, og samtalen er preget av konsentrasjon og gjensidig utveksling av bidrag. Uavhengig av barnas bakgrunn etableres det et fellesskap rundt måltidet, og i det romslige samhandlingsmønsteret ser Bae at barnehagelæreren gir rom for barnas medbestemmelse rundt mat og drikke. Hun konkluderer med at måltidet er en situasjon der barna lærer både samtaleferdigheter og samarbeid rundt praktiske ting. Det krever respekt for barnas initiativer og erfaringer, emosjonell tilstedeværelse, leken holdning og evne til å ta barnas perspektiver (Bae 2009, 2012). Bae (2012) foreslår at kjennetegn ved trange og romslige samspillsmønstre kan brukes som analytiske kategorier i barnehagepersonalets refleksjon over egen praksis.

Flere studier antyder at det kan være en utfordring for de voksne å få til det som Bae (2009, 2012) kaller for demokratiske og romslige samtalemønstre i planlagte aktiviteter. For eksempel viser flere norske studier av fagsamtaler og prosjektsamtaler (Gjems, Jansen og Tholin 2012, Tholin og Jansen 2012 og Jansen og Tholin 2011) at den voksne inntar en mer sentral og styrende rolle i interaksjonen. Da preges samtalene av monologisk interaksjon, eller av IRF-mønster (initiativ – respons – feedback), der den voksne er mer opptatt av det som han/hun har planlagt av innhold enn å bygge videre på barnas spontane innspill.

I en dansk studie undersøker Charlotte Palludan (2007) barnehagelærernes språkbruk i samtaler med barna i barnehagen, og hun skriver også om ulike samtalemønstre, som hun kaller for ulike «språktoner» – undervisningstone og utvekslingstone. Her kan det til en viss grad dras paralleller til Baes begreper «romslige» og «trange» samspillsmønstre (Bae 2009, 2012). Palludans studie (2007) avdekker at de ulike samspillsmønstrene, eller språktonene, preger kommunikasjonen med ulike barnegrupper. Barn med majoritetsspråket som morsmål får større språklige utfordringer enn barn med et annet morsmål. Majoritetsbarna møter ofte en *utvekslingstone* der de voksne utveksler erfaringer på

lik linje med barna, mens minoritetsbarna møter en *undervisningstone* der barna blir stilt spørsmål, «undervist» og instruert, men får begrensede muligheter til mer krevende kommunikasjon, som å komme med egne innspill, erfaringer og fortellinger. Det kan selvfølgelig diskuteres om ikke undervisningstone kan være en pedagogisk tilpasning og en slags strategi for å inkludere minoritetsbarn i samtaler til tross for at de har begrensede ferdigheter på majoritetsspråket. Men ifølge Palludan (2007) var det ikke forskjeller i dette hovedmønsteret avhengig av barnas alder eller språklige nivå, så hun konkluderer med at det er et generelt mønster. Palludan viser også til sammenhenger mellom voksenrollen i samtaler og den språklige aktiviteten blant barna: Når de voksne bruker utvekslingstone, blir barna oppfordret til å være språklig aktive, mens undervisningstone får barna til å bli stille, lytte til det den voksne sier, og komme med korte svar på voksnes spørsmål. Ved siden av å avdekke systematiske forskjeller i bruk av de to språktone ovenfor ulike barnegrupper, viser Palludan (2007) også hvordan barnehagelærere i sin iver etter å aktivisere de barna som ikke har dansk som morsmål, snevrer inn barnas muligheter til å uttrykke seg, i stedet for å åpne opp. Dette gjør at barna ekskluderes fra det språklige fellesskapet og mister mulighetene til rike språklige erfaringer.

Fisker (2009) viser hvordan barn med autismespekterforstyrrelser, som ofte regnes for å være dårlige til å samhandle med andre, kan samtale med andre barn og voksne dersom de får god støtte i form av oppfølging og sammenbinding.

6.3.3 Syntese over kjennetegn ved gode samtalemønstre

Studiene som er omtalt i dette avsnittet er kvalitative studier med begrenset utvalg av barnehager som ble observert i hver studie. Funnene i studiene peker i samme retning, og gir et nyansert helhetlig bilde: Vellykkete, språkstimulerende samtaler er samtaler med romslige samtalemønstre der barn får delta på egne premisser, og den voksne er lyttende og følger barnas initiativ, og der barn og voksne utveksler erfaringer, meninger og tanker som likeverdige samtalepartnere. Barn som ikke er så gode til å samtale på egen hånd, kan likevel klare å samtale med hverandre dersom de får støtte av en voksen (Fisker 2009).

Til tross for at forskere bruker ulik terminologi, er det flere likhetstrekk ved samtalemønstrene som diskuteres av for eksempel Bae (2009, 2012) og Palludan (2007). Slike ulike språkbruksmønstre som diskuteres i forskningen er ofte ubevisste prosesser som personalet ofte selv blir overrasket over når de blir konfrontert med videoer, observasjonsdata eller transkripsjoner (Bae 2009, Palludan 2007). Å se seg selv utenfra under samhandling med barn kan øke bevissthetsgjøringsprosessen, så personalet i barnehager som vil jobbe med samtale og samhandlingsmønstre, anbefales å bruke opptaksutstyr eller kollegaobservasjon, for deretter å spørre seg om de åpner opp for barnas innspill, om de slakker på kontrollen og om de klarer å ta barnets perspektiv, altså bruker romslige samtalemønstre eller en språktone som fremmer barnas deltakelse og engasjement.

Flere studier viser at barnehagelærerne bør være bevisste sin rolle og læringsmulighetene som ligger i hverdagssamtaler og ha kunnskap om hva må til for å involvere barn i ulike alder i samtaler på en god måte (Gjems 2008, Gjems 2010, Gjems 2011). Liknende konklusjoner trekkes også i andre studier (for eksempel Bae 2012, Svinth 2012).

Forskningen antyder at barnehagelærere i større grad bør være lyttende og anerkjennende til barnas innspill, også i planlagte aktiviteter, og i større grad oppfordre barna til å være språklig aktive, kommentere hverandres innspill, forlenge eller videreutvikle dem. Det krever at den voksne klarer å

finne en god balanse mellom å følge opp temaet i den felles aktiviteten, og å følge opp barnas innspill, og det stiller krav til barnehagelærernes kompetanse, refleksjonsevne og ferdigheter i «innrammet improvisasjon» (Tholin og Jansen 2012, Jansen og Tholin 2011). Denne utfordringen, i å finne en god balanse gjennom det planlagte og det spontane, kan trekkes frem som den største utfordringen barnehagelærerne står overfor når de skal skape gode samtaler i barnehagen.

6.3.4 Hvilke spørsmål bør de voksne stille i samtaler med barn? Hvor mange spørsmål bør de stille?

Flere av studiene om samtaler viser at voksne stiller mange spørsmål til barn både i hverdagssamtaler og i planlagte samtaler, og mange av analysene i disse studiene ser på hvilke typer spørsmål de voksne stiller barna og hvordan barna reagerer på dem.

I en av studiene til Gjems (2011) viser det seg at rundt 80 % av spørsmålene de voksne stilte barna i hverdagssamtaler var lukkede spørsmål og bare rundt 20 % var åpne spørsmål. Så selv om barna er aktive i samtaler og kommer med mange ytringer når de svarer på voksnes spørsmål, består mange av barnas ytringer av bare ett ord, mens voksne pleier å ha lange turer, snakker mer og benytter flere ord enn barna (Gjems 2011). Det at de voksne stiller mange spørsmål til barna rapporteres også i studier om prosjektsamtaler (Jansen og Tholin 2011), faglige samtaler (Gjems, Jansen og Tholin 2012), samt i samtaler som foregår under matematisk utforskning (Carlsen, Hundeland og Erfjord 2010 og Erfjord, Hundeland, Carlsen 2012).

Bae (2012) poengterer at åpne spørsmål er ett av trekkene som preger romslige samspillsmønstre, mens lukkede spørsmål er et kjennetegn ved trange samspillsmønstre der voksne har full kontroll over utviklingen av dialogen og styrer samspillet. Imidlertid viser forskningsresultatene i Gjems sine studier (2009, 2010, 2011) at åpne spørsmål ikke alltid fører til språklig aktivitet hos barna, og de fleste 3-åringer og til og med noen 4–5-åringer kan ha vansker med å svare på helt åpne spørsmål. Gjems antyder at lukkede spørsmål også kan ha en verdi i samtaler med barn, særlig med barn som ikke har så mange språklige erfaringer. Lukkede spørsmål kan engasjere barna og oppmuntre til språklig deltakelse. De kan føre til en forståelse av hvordan en samtale kan fungere, hvordan vi forstår hverandre og hvordan man kan svare. Lukkede spørsmål kan også gi barna en følelse av at de kan bidra med noe verdifullt i samtalen og følelse av språklig mestring (Gjems 2009, 2010).

I forbindelse med disse resultatene problematiserer Gjems (2010) dikotomien åpne vs. lukkede spørsmål som har fått mye fokus i språkstimulerende arbeid i barnehagen. Hun foreslår å endre fokuset mot en annen dimensjon ved spørsmålene, og reflektere over hvordan spørsmålet inviterer og engasjerer barn til å delta i meningsskapende samtaler. Hun følger de internasjonale forskerne Hasan (2002), og Harris og Williams (2007, begge i Gjems (2009)) og foreslår å skille mellom «produktive» og «ikke-produktive» spørsmål. Produktive spørsmål er ekte spørsmål som inviterer barna til å dele sine tanker, meninger og erfaringer. Ikke-produktive spørsmål er tatt-for-gitt-spørsmål hvor svaret allerede er gitt og som dermed i mindre grad fører til meningsskapende samtaler.

Gjems (2011) har analysert hvordan ulike typer spørsmål inviterer barn inn i samtalene. De spørsmålene som ble stilt oftest i hennes datamateriale, var «hva»-spørsmål. De inviterer barna til å beskrive, forklare eller fortelle om noe. «Hvorfor»-spørsmål ble stilt ganske sjeldent og alltid i en sammenheng der den voksne kjente svaret på spørsmålet fra før, noe som førte til et typisk samtalemønster der den voksne spør, barna gir respons, så evalueres barnas svar av den voksne (IRF-mønster). Dette samtalemønsteret ligner på det Bae (2009, 2012) beskriver som trange

samspillsmønstre og er typisk for undervisningstonen som omtalt av Palludan (2007). Til tross for at «hvorfor»-spørsmål er lukkede spørsmål, viser Gjems (2011) at de engasjerte de eldste barna i samtale på en god måte. «Hvordan»-spørsmålene ble stilt til både de yngste og de eldste barna, og de inviterte ofte barna til å resonnere og reflektere over noe. Også i prosjektsamtaler (Tholin og Jansen 2012, Jansen og Tholin, 2011), fagsamtaler (Gjems, Jansen og Tholin, 2012) og matematiske aktiviteter (Erfjord, Hundeland og Carlsen, 2012) førte «hvordan»-spørsmålene til mer utforskning, og de fikk fram ulike forklaringer og resonnementer.

Gjems' analyse av ulike typer spørsmål (2011) viser at noen ganger oppfordret de voksne barna til å fortelle, enten om noe helt åpent eller om noe mer avgrenset. Disse oppfordringene virket positivt på utviklingen av samtaleemnet og hjalp til med å trekke inn de yngste barna og barn som var beskjedne eller stille, inn i samtalen, men noen ganger krevde det også mer støtte fra de voksne i form av oppfølgingsspørsmål med konkretiseringer. Det var sjeldent at voksne stilte spørsmål om mentale prosesser (for eksempel hva barna synes, tror, mener, vet, vil, husker og tenker), men når disse spørsmålene ble stilt, skapte de mye engasjement blant barna og førte til lange og utdypende svar.

Samtaler om følelser forekom nesten ikke i Gjems' datamateriale (2011). Resultatene fra en annen studie, som har undersøkt meningsskaping i samtalefortellinger (Ødegaard, 2007), peker imidlertid på at samtaler om følelser (for eksempel om sinne, redsel, savn og lyst) engasjerer og interesserer barna i veldig stor grad.

Flere studier understreker også betydningen av at barna selv får stille spørsmål om det de lurer på. Studien til Thulin (2009) viser for eksempel at når barnehagen jobber med naturvitenskapelig aktiviteter, vil barna stille spørsmål om det de undersøker, om redskapene som brukes, samt om ting som ikke er relevant for temaet. Gode forutsetninger for barnas spørsmål skapes når barnehagen jobber med et tema eller et prosjekt over lengre tid (Thulin 2009).

6.3.5 Syntese over hva slags og hvor mange spørsmål man bør stille til barn

Ut fra forskningsresultatene vi har fått oversikt over, kan vi se noen tendenser på tvers av studiene: det at voksne stiller mange spørsmål til barn og bruker språket aktivt, kan være en god strategi for å involvere og engasjere barn i samtaler (Gjems 2010, 2011, Erfjord, Hundeland og Carlsen 2012, Gjems og Jansen 2012, Tholin og Jansen 2012). Noen studier som har fokus på kommunikasjon og samtalemønstre, problematiserer imidlertid dominansen av spørsmål fra de voksne i samtaler med barn med den begrunnelsen at det kan være for styrende, hemme demokratisk praksis i samtaler, og være uheldig for barnefellesskapet. Dette skyldes at IRF-strukturen som preger mange av samtale, hindrer barns utforskning og samarbeid. IRE-strukturen kan også hindre at den voksne bygger videre på barnas innspill og utvider samtalen ut fra barnas perspektiv (Palludan 2007, Gjems 2010, 2011, Gjems og Jansen 2012, Tholin og Jansen 2012). Selv om alle disse studiene er kvalitative og baserer seg på begrenset datamateriale, vurderer vi resultatene som betydningsfulle fordi de går igjen i mange studier.

Mange studier opererer med to typer spørsmål: åpne spørsmål og lukkede spørsmål, og disse termene ser ut til å være godt innarbeidet i praksisfeltet. I flere offentlige dokumenter utarbeidet for barnehagefeltet med anbefalinger for språkstimulerende arbeid (Utdanningsdirektoratet 2013, Kunnskapsdepartementet 2011b, Høigård, Mjør og Hoel 2009) poengteres det at voksne i stor grad bør stille åpne spørsmål til barna, slik at barna må svare med noe mer enn «ja» eller «nei» eller bare ett ord. Flere av studiene støtter disse anbefalingene om å unngå lukkede spørsmål, fordi de sees på som lite utfordrende når det gjelder å formulere seg i mer avanserte setninger, uttrykke sine tanker og

meninger, gi en forklaring eller fortelle om noe. Men studiene som er gjort mer ut fra pedagogisk (og ikke språkvitenskapelig) ståsted gir ikke tydelige definisjoner på hva som forstås med «lukkede» spørsmål. Her vurderer vi at Gjems (2010) sin studie tilfører denne diskusjonen en mer nyansert vinkel, når hun foreslår å utvide dikotomien åpne vs. lukkede spørsmål med en annen dimensjon og bruker termene «ikke-produktive» vs. «produktive» spørsmål.

Vår vurdering av forskningsresultatene er at det kan være viktig at de voksne har et bevisst forhold til hvilke spørsmål de stiller i samtaler med barn i ulike aldre, og at de tilpasser spørsmålene til barnas språklige nivå og gir dem støtte i mer utfordrende samtaler. I en samtalesituasjon der den voksne stiller et åpent spørsmål og barnet ikke svarer, for eksempel, er det viktig at den voksne stiller oppfølgingsspørsmål som er produktive, men ikke nødvendigvis åpne (Gjems 2009).

Det er et dilemma at det særlig er en forfatter, Liv Gjems, som dominerer forskningen på hva slags type spørsmål man bør stille barn. På den ene siden tilsier det at vi bør tillegge denne forskningen mindre vekt siden datagrunnlaget kan være begrenset (når den gjenbrukes i ulike publikasjoner) og tolkningen kan være ensidig orientert. Men på den andre siden kan det tilsa at forskningen bør tillegges stor vekt, siden en som jobber med ett tema over tid, også vil opparbeide oversikt over og innsikt i temaet samtidig som ulike analyser av det samme datagrunnlaget vil få fram nyanser i materialet. Vi velger å vurdere studiene av Gjems og studiene fra det større prosjektet «Barns læring av språk og gjennom språk», som betydningsfulle for utviklingen i fagfeltet og vi tillegger anbefalingene som gis i disse studiene tyngde. Det at Gjems ikke er alene i sine anbefalinger, men støttes av andre studier, gir også tyngde til anbefalingene.

Selv om Gjems og de fleste andre studier vi har gått gjennom er kritiske til at voksne stiller barna veldig mange spørsmål, er det noen studier som anbefaler voksne å stille mange spørsmål i faglige samtaler med barn (Carlsen, Hundeland og Erfjord 2010, Erfjord, Hundeland og Carlsen 2012). Begge disse studiene viser at spørsmålene er en hjelp for barna til å snakke om et faglig tema som det er vanskelig å snakke om, og de viser at spørsmål kan sette i gang barnas læring og refleksjoner. Studiene viser også at spørsmål om hva barna synes, tror, mener, vet, vil og tenker, kan føre til gode faglige utforskningsprosesser.

6.3.6 Hva kjennetegner gode faglige samtaler med barn?

Vi har funnet forskning om faglige samtaler med barn innenfor naturfag og matematikk. Det foreligger noen få studier om naturfag som ikke bare dreier seg om hva slags spørsmål man kan stille til barn, men også om andre måter man snakker om fag på til barn. Thulin (2006) skriver at mange voksne bruker lekestemme når de skal snakke om naturen med barn, og at dette kan forvirre barna. Det kan bli vanskelig å vite om det den voksne sier er «på ekte eller på lat».

Thulin og Pramling (2009) skriver at mange voksne bruker antropomorfe termer når de snakker om naturen. Det vil si at de snakker om naturen som om den var menneskelig. Noen ganger kan antropomorfisk språk om dyr og naturen åpne opp for barnas fantasi, som når barnehagelæreren spør hvordan et tusenbein kan varme beina sine. Men antropomorfisk språkbruk kan også forvirre barna dersom man for eksempel snakker om mammalarven og pappalarven, eller om et dyr gymmer. Språket kan rette oppmerksomheten mot for eksempel menneskelige relasjoner og handlinger snarere enn de naturfenomenene som er det egentlige temaet. Thulin og Pramling (2009) påpeker også at det ofte er de voksne som begynner å snakke om naturen i antropomorfe termer, så det er ikke for barnas skyld at de voksne bruker språket på denne måten. For å unngå slike fallgruber, bør den voksne sette seg

godt inn i temaet som skal formidles, og lære seg fagbegreper i tilknytning til temaet (Thulin 2006). Da blir det lettere å snakke om (natur)faglige temaer til barn.

Erfjord, Hundeland og Carlsen (2012) viser at barn kan lære matematikk gjennom praktiske undersøkelser, for eksempel gjennom å undersøke vekten til lekebamser av ulik størrelse, men at det samtidig krever at barnehagelærerne hjelper barna til å sette ord på det de erfarer gjennom å stille spørsmål.

Tholin og Jansen (2011) viser at barn kan lære om planetene og verdensrommet i prosjektsamtaler der den voksne inntar en rolle som åpner opp for barnas utforskning, ved å være en lyttende voksen, som skaper felles fokus, tydeliggjør ulike stemmer og våger å møte det uventede.

6.3.7 Syntese over faglige samtaler

Det er få studier om fagsamtaler i barnehagen, men de studiene som finnes, peker på at de voksne i barnehagen må snakke med barna om faget på en faglig og ordentlig måte og stille spørsmål til barna slik at de tilegner seg stoffet gjennom egne resonnementer. Surveyundersøkelser (for eksempel Andersen m.fl. 2011) viser at aktiviteter knyttet til de andre fagområdene i rammeplanen (2011), for eksempel turer eller estetiske aktiviteter, sjeldent anses som viktige språkstimuleringsarenaer. Men studiene som er referert her, samt studien til Änggård (2009) om utelek, tyder tvert imot på at fagsamtaler og utelek kan være mer språkstimulerende enn vi kan tro. Vi mener derfor at bruk av språk i faglige samtaler med barn bør være et viktig tema for videre forskning.

6.3.8 Hva lærer barn gjennom samtaler?

Et annet viktig perspektiv i studier om samtaler i barnehagen er at gjennom samtaler lærer barna ikke bare å bruke språket, men de lærer også mye annet om verden og kommunikasjon, fordi samtaler fører til felles konstruksjon og meningsskaping (se også drøftelsen om fagsamtaler over). Bae (2009) viser hvordan samtaler ved måltider kan skape medlæringsmuligheter, forutsatt at den baserer seg på romslige samspillsmønstre.

Gjems (2011b) undersøker om de voksne gir barna muligheter til å erfare hvordan man kan utvide kunnskapen og forståelsen sin ved å delta i felles konstruksjon av forklaringer. I datamaterialet oppstod det flere meningsforhandlinger der forklaringer ble initiert enten av de voksne eller barna, og der de konstruerte forklaringen i fellesskap. Forklaringer defineres i studiet som spontane språklige interaksjoner som finner sted i dagligdagse aktiviteter og rutinesituasjoner (for eksempel tegneaktiviteter, fri lek, måltidet). Voksne initierte ulike typer forklaringer, for eksempel om hvorfor noe skjer, hvordan forskjellige hendelser er relatert til hverandre, hva noe betyr og hvordan man kan gjøre noe for å forstå noe. Resultatene viser at når forklaringen ble konstruert i fellesskap, førte det til bedre forståelse av temaene, objektene og fenomenene som ble diskutert. De voksne var engasjerende og støttende i forklaringene og oppfordret barna til å komme med bidrag i forklaringene, men analysen viser også at de voksne ikke viste mye interesse for å finne ut mer om de temaene barna lurte på og at de heller ikke utdypet temaet ut fra svarene til barna, men at de stort sett var fornøyde med barnas bidrag uansett hvilket svar barna kom med.

Felles meningsskaping fremheves også i flere andre studier som et viktig prinsipp for gode samspillsituasjoner og barns læring (for eksempel Ødegaard, 2007, Carlsen, Hundeland og Erfjord 2010 og Erfjord, Hundeland og Carlsen 2012). I sin avhandling har Ødegaard (2007) undersøkt barns og voksnes felles narrative meningsskapende prosesser. Hun poengterer at også de minste barna er i

stand til å skape mening om hendelser utenfor «her-og-nå»-konteksten, noe de har opplevd eller noe som kommer til å skje, med riktig støtte fra de voksne og forutsatt at de voksne forholder seg aktivt til det barna uttrykker, og at de tar barnas innspill på alvor. Hun viser også at populær barnekultur (i motsetning til den tradisjonelle barnehagekulturen) kan brukes til å engasjere barn i samtaler, for i slike samtaler kan barna bidra med egne tanker, meninger, forslag, resonnementer og fremstå som eksperter.

Som Gjems, Jansen og Tholin (2012) og Tholin og Jansen (2011) også problematiserer, lærer barn demokratisk praksis og får kunnskap om maktforhold gjennom deltakelse i samtaler. Gjennom samtaler danner barn sine forståelser av hva som verdsettes og tillegges vekt i ulike praksiser. Dermed kan en typisk IRF-struktur, særlig i faglige samtaler, der voksne stiller spørsmål, sitter på riktige svar og dermed fremstår som eksperter, føre til at barn vil oppfatte det slik at det kun er de voksne som vet og kan, og dermed miste interesse for utforskning i barnefellesskap.

I en annen studie (Svinth 2012) understrekes det også at samarbeid og læring i fellesskap er et viktig aspekt ved kommunikasjon mellom barn og voksne. Studien tar for seg hvordan relasjoner og kommunikasjon mellom barnehagelærere og barn kan skape premisser for barns rett til å delta og hvordan samtaler mellom barn og voksne bidrar til utviklingen av dagligdagse samspill. Denne studien viser at når kommunikasjonen mellom det pedagogiske personalet og barnet er begrenset til instruksjoner, blir det vanskelig å opprettholde et symmetrisk og kollaborativt læringsmiljø. Resultatene i studien kan relateres til muligheter for medlæring slik det blir diskutert av Bae (2009). Svinth (2012) viser at i situasjoner der barnehagelærere ikke la til rette for samarbeid mellom barna, jobbet barna stort sett individuelt og måtte henvende seg direkte til den voksne for hjelp eller avklaring. De samme funnene finner vi i studier om prosjektsamtaler (Tholin og Jansen 2012, Jansen og Tholin 2011, Tholin og Jansen 2011). I tillegg understreker Svinth (2012) at denne arbeidsmåten, der den voksne står i sentrum og fremstår som ekspert, er lite effektiv siden barna må vente lenge for å få hjelp fra den voksne, og barnas ulike erfaringer og kompetanser ikke blir brukt som ressurs for læring i fellesskapet. Tholin og Jansen (2011) understreker at de voksne kan skape en demokratisk praksis i prosjektsamtaler hvis de deltar på en slik måte at barnas ulike bidrag blir tydeliggjort på en positiv måte. Da må de voksne klare å skape et felles fokus, de må kunne være lyttende voksne, tydeliggjøre ulike stemmer og våge å møte det uventede.

Svinths (2012) studie understreker betydningen av barnas interesser og engasjement, og voksnes evne til å slippe kontroll og improvisere i hverdagslige pedagogiske aktiviteter. Disse to faktorene førte ofte til at barna samarbeidet spontant i en pedagogisk aktivitet og lærte av hverandre. Svinth (2012) konkluderer i tråd med andre studier omtalt over, at det er behov for å utfordre det underliggende synet på læring og se læring ut fra barnas perspektiv og samarbeid. Som Svinth (2012) i sin studie peker på, kan voksnes manglende tilrettelegging for samarbeid mellom barna i samtalene være uheldig særlig for barn som er lite aktive ellers (for eksempel barn som har begrensede ferdigheter i barnehagens språk, har annen kulturell bakgrunn og/eller kommer fra familier med lav sosioøkonomisk status), fordi de gjør seg få erfaringer med samarbeid i andre situasjoner.

6.3.9 Syntese over hva barn lærer av samtaler

Mange av studiene vi har oppsummert ovenfor, tar utgangspunkt i sosiokulturelle teorier og ser på læring som en sammensatt prosess som foregår i samspillsituasjoner. Det er dermed et naturlig perspektiv for studier med denne teoretiske forankringen å se på medlæringsmuligheter, som mange studier gjør. Også i denne kategorien er alle studiene kvalitative i valg av metoden og har begrenset

omfang. Men når mange av studiene, selv med litt ulik fokus, peker i samme retning, kan vi se resultatene i sammenheng og generalisere over dem.

Funnene i flere av studiene peker på at hverdagssituasjoner i barnehagen der voksne og barn snakker sammen, kan ha enda større læringspotensial. Studien understreker betydningen av felles meningsskaping, der samtalepartnere utveksler tanker, meninger og erfaringer og på denne måten skaper mening i samtalen. Det er viktig at barnehagelærerne tilrettelegger for mer læring i slike hverdagslige situasjoner i barnehagen, både i planlagte og ikke-planlagte aktiviteter. Barnehagelærerne bør delta aktivt i samtaler og være med på å utforske og utdype temaer som dukker opp. De bør være lydhøre for barnas bidrag slik at de kan bygge videre på barnas innspill.

Vi kan trekke paralleller mellom samtalemønstrene som fremheves som effektive for å skape gode samtaler (for eksempel romslige samtalemønstre omtalt av Bae (2009, 2012), eller utvekslingstonen omtalt av Palludan (2007)) og muligheter for meningsskaping og medlæring. Dette perspektivet er viktig særlig i planlagte situasjoner fordi flere studier peker på en tendens til at planlagte situasjoner blir mer voksenstyrt slik at noen av medlæringsmulighetene går tapt med mindre de voksne åpner opp for at barna kan samarbeide med dem i form av samtaler.

6.3.10 Hvilken rolle spiller ikke-verbal kommunikasjon for språkstimulering?

Flere av studiene understreker også betydningen av ikke-verbale uttrykk for å involvere barn i samtaler og hverdagsaktiviteter. I Gjems sine studier (2008, 2009, 2010, 2011a, 2011b, Gjems, Jansen og Tholin 2012) viser det seg at barnehagelærere ofte brukte ikke-verbale uttrykk som toneleie, blikk og kroppsspråk for å gi barn bekreftelser, oppfordre dem til å delta i samtaler på deres premisser.

Wallerstedt, Pramling og Samuelson (2011) og Alvestad (2010) illustrerer også hvordan de minste barna, i alderen ett til to år, klarer å uttrykke seg som kompetente individer gjennom ikke-verbal kommunikasjon, uten at de har et språk som de kan bruke til å formidle sin forståelse med. Alvestad (2010) legger til at barna kommuniserer mer ikke-verbalt når de er enige med hverandre, men at de bruker mer verbalspråk når de er uenige med hverandre.

Barn kan ofte uttrykke sin faglige forståelse (for eksempel matematisk, kreativt, musikalsk) gjennom ikke-verbale signaler og handlinger (Carlsen, Hundeland, Erfjord 2010, Flottorp 2010, Ehrlin 2012).

6.3.11 Syntese over ikke-verbal kommunikasjon

Studiene viser at barn kommuniserer ikke-verbalt. Barn kan kommunisere ikke-verbalt om ting de ikke har verbalspråk for, eller når de er enige om noe. Uenighet krever ofte verbalspråk. Men når det er sagt, vil vi gjerne nevne at alle mennesker, både voksne og barn, kommuniserer mye ikke-verbalt.

6.3.12 Anbefalinger

- Samtaler bør brukes aktivt i språkstimulerende arbeid med barn i barnehagen og i arbeid med andre fagområder i rammeplanen (Kunnskapsdepartementet 2011b).
- Barnehagepersonalet må være bevisst sin rolle i ulike typer samtaler.
- Barnehagepersonalets kompetanse om hvordan de kan invitere barna til språklig aktivitet og samtaledeltakelse i hverdagen bør heves.
- Barnehagelærerne bør i større grad legge til rette for læringssituasjoner i hverdagen og se muligheter for språkstimulering og læring i alle hverdagslige samtaler i barnehagen.

- Barnehagepersonalet bør passe på å involvere alle barn i samtaler og sørge for at samtalerne preges av demokratisk praksis og romslige samtalemønstre og en utvekslingstone.
- Barnehagepersonalet bør legge til rette for at barn samarbeider i samtaler. Det krever ofte oppmerksomhet for hvordan barna oppfører seg språklig i ulike grupper.
- I gruppesamtaler bør personalet aktivt bruke strategier for å trekke inn barn som er stille i samtalen, for eksempel gjennom å direkte oppfordre barnet til å si noe om temaet, gi dem tid til å formulere svaret, og eventuelt anerkjenne barnas bidrag til samtalen på andre måter, for eksempel ikke-verbale bidrag.
- Personalet bør kunne improvisere og følge opp barnas innspill og bidrag også i planlagte samtaler.
- Personalet bør se hvilke språkstimuleringsmuligheter som ligger i hverdagssamtaler, og rutinesituasjoner som måltid, påkledning, osv., bør vektlegges som språkstimulerende arena.
- Personalet kan invitere barn inn i samtaler ved å stille spørsmål.
- Personalet bør stille åpne spørsmål, det vil si spørsmål som barna kan svare langt og utfyllende på hvis de vil.
- Man kan gjerne bruke lukkede spørsmål i samtaler med barn, særlig i samtaler med barn som ikke har så mange språklige erfaringer.
- Personalet bør stille «ekte» / «produktive» / «autentiske» spørsmål, som det er interessant for barn å svare på.
- I samtaler med barn bør personalet stille flere oppfølgingsspørsmål som er produktive, men ikke nødvendigvis åpne, for eksempel «Har du sett en edderkopp?». På slike spørsmål vet ikke den voksne sikkert hva svaret er, men barnet kan svare med «ja» eller «nei».
- I samtaler med barn som er litt eldre, bør spørsmålene utfordre barna kognitivt, slik at de ikke bare snakker om noe konkret som finnes i her-og-nå-situasjonen.
- Personalet må gi små barn god samtalestøtte i samtaler utenfor her-og-nå-konteksten.
- Personalet bør stille barn spørsmål om hva de tror, tenker, mener og vet.
- Barnehagepersonalet bør vite og kunne fange opp at ulike barn vil inviteres og inspireres til språklig deltakelse på ulike måter.
- Personalet bør tenke på hva som fungerer best for hvert enkelt barn ut fra dets språklige og kognitive forutsetninger, og ikke minst interesser.
- Personalet bør legge til rette for samarbeid mellom barna, felles utforskning og forklaringer.
- Barnehagepersonalet bør være mer aktive i å utype temaer som dukker opp i samtaler med barn, og i større grad bygge videre på barnas bidrag i samtalen.
- Personalet bør bli mer interessert i å finne ut mer om de temaene barn lurte på, også temaer som er inspirert av for eksempel populærkulturen.
- Når voksne skal lære barn noe om faglige temaer, bør de sette seg godt inn i temaene som de skal formidle, og bruke fagtermer.

6.4 På hvilke måter kan arbeid med litteratur være språkstimulerende?

6. 4.1 Innledning

Mange studier dreier seg om arbeid med litteratur, og hvordan dette har en positiv virkning på barns språkutvikling. Vi har delt disse studiene i to: De som handler om å lese for barn, og de som handler om å fortelle for barn.

6.4.2 Å lese for barn

Mange studier peker på de positive effektene av å lese for barn (Simonsson 2006, 2007, Sandvik og Spurkland 2012, Solstad 2011). Noen studier viser også at barnehager *ikke* alltid har rutiner for lesing, og at det derfor leses lite i barnehagen (Svensson 2011), men samme studie viser også at samarbeid med bibliotek er fruktbart. Det både øker antall lesestunder, lesingen av nyere barnelitteratur, litteraturens synlighet og tilgjengelighet i barnehagen og antall bøker på andre morsmål. Andre studier bekrefter det positive ved leseprosjekt: Det fører til mer lesing og økt bevissthet blant barnehagelærerne om bruk av litteratur, mens det i de involverte barnas hjem ikke kan spores en tilsvarende positiv påvirkning av oppmerksomheten rundt lesing og lesevaner (Larsen m.fl. 2008).

I prosjektet «Lær meg norsk før skolestart!» ble det utviklet en metode for språkstimulering med litteratur (Sandvik og Spurkland 2012). Systematisk arbeid med å konkretisere, forenkle og trekke barna med i samtaler om litteraturen, og det å tegne og lage egne bøker viste seg å ha en betydelig effekt på barnas språkutvikling på andrespråket. Flerspråklige barn som begynte i barnehagen det siste året før skolestart uten å kunne norsk, kunne etter ett år med systematisk språkstimulering med litteratur selv fortelle sammenhengende historier uten hjelp og støtte fra voksne.

I Simonssons (2006) studie av barnehagelæreres møte med bildebøker i førskolen er det barnehagelærernes tanker og resonnementer omkring bruk av bildebøker i barnehagen som blir belyst ut fra følgende temaer: 1) barnehagelærerinitiert bokpraksis (hvordan barnehagelærerne organiserer aktiviteter omkring bøker på ulike vis: til lunsj, til samlinger, ved høytlesing for mer enn ett barn og besøk på biblioteket), 2) bildebokens betydning i barnehagene (mer presist at bøker er en del av barnekulturen og barnas oppbygging av kulturell kapital, at de er en kilde til kunnskap og en måte å utvikle barnas konsentrasjon og fantasi på), 3) tilgang til bøker (heri at det finnes ytre rammer som kan virke begrensende, på samme måte som barnehagelærernes manglende kompetanse på området også begrenser tilgangen til bøker) og 4) barnehagelærernes rolle (det vil si at barnehagelærerne bruker ulike strategier til innkjøp og lån av bøker og holder øye med barnas boklån, men det er også de som introduserer barna til nye bøker og fungerer som rollemodeller i kraft av den måten de bruker bøker på i dagliglivet). Studien konkluderer med at barnehagelærere regner bøker for å være en viktig del av barnehagen, og at barna ved hjelp av de felles aktivitetene knyttet til bøker, blir innlemmet i en skriftspråkskultur. Det betyr at bøkene blir tolket som et viktig verktøy som barnehagelærerne kan bruke for å realisere «den gode barndommen».

Thorells studie (2006) undersøker barns møte med litteratur i barnehagen ut fra et ønske om å forstå hvilken rolle litteratur og bildebøker har i barnehagen. Studien tar for seg hvordan ytre og indre forhold virker inn på barnehagens bruk av bøker. Ytre forhold blir i studien definert som lovmessige krav, økonomiske rammer og bruk av bibliotek. Indre forhold blir definert som barnehagelærernes holdninger, erfaringer og motivasjon. Studien analyserer lesemiljøet i barnehagene, det

litteraturpedagogiske arbeidet og hvilken rolle bibliotekene spiller i barnehagenes bruk av litteratur. Thorell konkluderer med at barnehagelærerne gjerne vil lese for barna og bruke bøker i det pedagogiske arbeidet, men at tid og manglende planlegging hindrer dem i å gjøre det. Verken bibliotekpersonalet eller barnehagelærerne bruker bibliotekbesøkene til noe annet enn å låne og levere inn igjen bøker. Barna bestemmer selv hvilke bøker de vil låne. Indirekte viser studien at boklesing og bibliotekbesøk ikke settes inn en pedagogisk ramme, og at barnehagelærerne ikke makter å utnytte formidling av barnelitteratur på en gjennomtenkt måte.

Hvilken litteratur finner vi i de skandinaviske barnehagene? En dansk undersøkelse av barnehagens bokutvalg viser at eldre barnelitteratur preger utvalget, og at den nyere barnelitteraturen er fraværende (Petersen 2007). Målet med undersøkelsen var å gi en større forståelse for den nye bildeboka, i tillegg til å vise hvordan bildeboka kan spille en viktig rolle i barns hverdag. Undersøkelsen viser at bøker i barnehagen er satt til side i barnehagelærernes faglige bevissthet. Bildebøkene er oversatt i det pedagogiske arbeidet, og de bøkene som brukes, er ofte foreldet. De fleste bøker i institusjonene er mer enn tredve år gamle, og det mangler nyutgivelser. Fiksjonskompetanse er det vesentligste litteraturpedagogiske mål for aldersgruppen ett til seks år. Det anbefales å bruke litteraturpedagogiske aktiviteter i barnehagens formidling av bildeboka. Petersen (2007) anbefaler aktiviteter som meddiktning, viderefotelling, dramatiserende gjenfortelling og fortolkning i lek. I tillegg anbefaler hun dialog, bruk av digitale teknikker og bruk av rommet. Funnene har betydning for hvorfor barnehagelærere skal arbeide med litteraturpedagogikk.

Også andre studier har sett nærmere på hvilke bøker som velges i barnehagen. I Svenssons studie (se ovenfor) av samarbeidet mellom en rekke svenske barnehager og bibliotek viste det seg at barnehagelærerne velger tradisjonelle bøker (Svensson 2011). Både Svensson (2011) og Petersen (2007) anbefaler at barnehagen skaffer seg nyere barnelitteratur.

Solstad (2011) har studert litterære samtaler mellom 4–5-åringer og voksne i tre norske barnehager. I disse samtalene skaper barn forbindelser mellom de barnelitterære tekstene og sine egne erfaringer, og slik skaper de mening i teksten. Derfor er samtaler om tekstene som leses høyt for barn, viktige. I slike samtaler trekker barna inn egne erfaringer, følelser og assosiasjoner. Barna bruker ulike strategier for å fylle åpninger i tekstene, avhengig av egne erfaringer. For å forstå teksten trenger barna noe mer enn bare å forstå ordene/setningene i teksten. I litterære samtaler kan barn få mulighet til å til å bruke språket for å argumentere og forklare; to krevende språkhandlinger. Dessuten samarbeider barna om å utvikle temaet når de samtaler om en tekst.

Ut fra Solstads (2011) studie kan vi lese noen anbefalinger om litteraturformidling i barnehagen: Formidlingen bør ikke bare bestå av høytlesing, men også inkludere litterære samtaler som er viktige for utvikling av barns språklige og litterære kompetanse. Når det gjelder utvalg av tekster, bør man tenke på hvor åpen en tekst er. Åpne tekster gir nemlig gode muligheter for litterære samtaler, men de er også krevende. Tolkning av åpne tekster bør skje i fellesskap, for det er da meningsutveksling oppstår. Samtaler før, underveis og etter lesing anbefales for å bidra til bedre tekstforståelse og rikere tekstkompetanse hos barna. Simonsson (2007) har undersøkt hvordan svenske barnehagebarn opplever bildene i bildebøker, ut fra spørsmålene 1) Hva kan yngre førskolebarns samspill med todimensjonale bilder i bildebøker bidra med i diskusjonen om plassens betydning i barndommen? 2) Hvordan skaper boken en arena som både kan være en arena for interaksjon og en arena for ettertanke? 3) Hva slags verden skaper barna, og hva er det for noe som befolker denne plassen?

Simonsson (2007) viser at bildebokbildene gir plass for aktiviteter, og at barna med små midler kan skape sin egen plass og et rom i en fiktiv verden. Barna skaper et symbolsk rom basert på bildebokbildene, som kan besøkes og oppdages, og bildebokbildene er en «levende» verden for barna. Meningen i bildebokbildene skapes i den anvendte konteksten, dvs. når barna skaper bildets mening i her-og-nå-situasjonen. Slik muliggjøres varierende tolkninger av bildene. Samtidig settes rammene for hva bildeboken kan tilby av ulike innganger til diskurser og forutsetninger for kommunikasjon. Bildene i bildebøkene fyller funksjonen i det å skape en imaginær plass, og barna kan skape nye episoder slik at leken opprettholdes. Bildebokbildene skaper altså muligheter for barn til å være aktive og interagerende. Barna har også en sterk kontroll over sine egne imaginære plasser som de aktivt forsvarer både mot andre barn og mot voksne.

Foreldresamarbeid er viktig i arbeidet med å lese for barn. For å oppfordre foreldrene til å lese for barna sine, kan man låne ut bøker til foreldrene (Danmarks Evalueringsinstitut 2010a). Dersom foreldrene snakker et annet språk enn norsk, kan man låne ut bøker på deres førstespråk. Dersom foreldrene allerede leser en del for barna sine, kan man utvikle leselister slik at foreldrene kan få påfyll til god litteratur som de kan lese hjemme (Danmarks Evalueringsinstitut 2010a).

6.4.3 Å fortelle for barn

En viktig side ved barnehagens språkmiljø er voksnes fortellinger for barn og hvordan barnehagen opptre for å legge til rette for å følge opp barnas egne fortellinger. I skandinavisk forskning er det ikke mange studier av dette, men det er flere studier der det er fokusert på samtaler med barn (se 6.3).

Gjems (2006) har undersøkt hva barn lærer når de forteller og hvordan barna fremstår som aktive aktører i sine fortellinger. De involverer de andre i språklig interaksjon når de forteller om noe (f.eks. gjennom å forklare eller svare på noe som var uklart) og de bidrar aktivt til sin egen læringsprosess. Barnas fortellinger kom oftest fram når de voksne tok initiativ og inviterte barna til å fortelle om noe, og det var viktig å inkludere fortellinger i en kontekst, der den voksne støtter og hjelper. De voksne må kommunisere at de lytter, ha blikkontakt, spørre underveis for å oppfordre barnet til å gi nødvendige bakgrunnsopplysninger og gi støtte med å skape sammenheng mellom hendelselementene i en fortelling.

Gjems' (2006) studie viser at for at barn lærer å fortelle, må de være i et miljø der voksne og andre barn forteller. Derfor er det viktig at barnehagene jobber med å skape god narrativ praksis. For å skape god narrativ praksis, er det viktig med det fysiske miljøet, den riktige konteksten og lydhøre voksne som kan støtte barns fortellinger. I studien kom barna oftere med fortellinger da de fikk være sammen med en voksen som satt rolig over litt tid. Så situasjoner ved et langbord med puslespill, perler, lego eller tegning kan være gunstige for å oppfordre barn til å fortelle. Voksne må være støttende og empatiske for å fremme barns narrativer, de må lytte, gi barna responser underveis og støtte for at barna kunne fortsette å fortelle. Når flere barn skal fortelle om en felles opplevelse, må den voksne organisere og støtte deres narrative felleskonstruksjon. Samtidig er det viktig at voksne ikke «overtar» barns narrativer. De voksne må signalisere at det er barnet som konstruerer kunnskap, og i sin støtte må de voksne bygge på barns perspektiv. En viktig språkstimulerende aktivitet som utvikler narrativer for å forstå er å tenke høyt sammen med barna, andre former for «utvidet diskurs» / «dekontekstualisert språk» er fantasinarrativer, gjenfortellinger, vitser og forklaringer.

Ahlcrona (2009) har tatt i bruk dukketeaterpedagogikk i en studie der hun undersøker hvorvidt hånddukker kan være et potensial for barns kommunikasjon og læring i barnehagen. Hun konkluderer

med at dukkene er et viktig verktøy for kommunikasjon og læring. Barna leker med dukken inne og ute, de fører individuelle samtaler om dukken med voksne eller med de andre barna, og de lager tegninger til en spesifikk dukke. Når de tegner motiver som dukken skal ha, vil de ofte at den voksne skriver inn ord for det de har tegnet.

Ahlcrona (2009) understreker hånddukkens evne til å fungere som et relasjonelt, språklig og handlingsorientert verktøy som er viktig for barnets språklige, sosiale og estetiske utvikling i barnehagen. Barna inngikk i relasjoner til dukken, og de utviklet kommunikative handlinger motivert av kunnskapsmessige og følelsesmessige behov. Ahlcrona anbefaler bruk av dukker i barnehagen. De kan utvikle ulike kompetanser hos barnet og er et godt redskap for kommunikasjon og læring.

En annen studie (Tkachenko et al. 2013) viser også til lignende resultater, at bruk av dukken kan påvirke barnas språkvalg: i arbeid med engelsk i barnehagene ble bamse Teddy brukt, og den ble presentert for barn som en engelsktalende bamse. I kommunikasjon med Teddy i prosjektet forstod barna at de måtte velge engelsk språk, og de gjorde det eller bad den voksne om hjelp til å “oversette” da de ikke hadde ordene på engelsk selv. For at barna klarer å inngå i relasjoner med en dukke/bamse, ser det ut at det er viktig å levendegjøre den og skape en troverdig historie bak karakteren (Tkachenko m. fl. 2013).

Sandvik og Spurkland (2012) beskriver hvordan personalet i barnehagen tar i bruk konkrete og frigjør seg fra den skrevne teksten for å legge til rette for at barna skal få en god opplevelse og en bedre forståelse av bildeboka eller eventyret. Dette er arbeidsmåter som både énspråklige, men særlig flerspråklige barn profiterer fra.

6.4.4 Syntese

Lesing gir positive effekter på utviklingen av språkferdigheter generelt og norskferdigheter spesielt og via lesingen innlemmes barna i skriftspråskulturen (Simonsson 2006, 2007, Sandvik og Spurkland 2012, Larsen m.fl. 2008). Likevel viser den skandinaviske forskningen at det leses lite i barnehagen (Svensson 2011). Barnehagelærere vil gjerne lese, men tid og manglende planlegging forhindrer det, pluss at samarbeid med bibliotek ikke alltid fungerer som noe annet enn å låne og levere tilbake bøker. Bildebøker er generelt oversatt i det pedagogiske arbeidet, og de bøkene som brukes er ofte foreldet og nytugivelser mangler (Thorell 2006). Litteraturpedagogikk bør brukes i språkarbeidet i barnehagen, både i form av meddiktning, viderefortellinger, dramatisering, gjenfortelling, fortolkning i lek, dialog digitale teknikker og bruk av rommet (Petersen 2007). Undersøkelser av litterære samtaler viser at barna trenger å forstå noe mer enn bare ordene og setningene for å forstå teksten, og i slike samtaler får barna trukket inn egne erfaringer, følelser og assosiasjoner (Solstad 2011).

Det å fortelle for barn henger nært sammen med det å lese for barn. Fortellinger ved hjelp av hånddukker kan medføre at barna kommuniserer om fortellingen med hverandre, snakker med dukkene, lager tegninger og skriver (Ahlcrona 2009). Litteratur kan gi barna inspirasjon til å fortelle selv, og når barna forteller, bruker de språket aktivt og lærer mye (Gjems 2006), så det er viktig å tenke helhetlig rundt et miljø der litteratur og fortellinger blir trukket fram og gir barna inspirasjon til å fortelle selv. I forbindelse med at man leser for barn, kan man gjerne fortelle historien uten å gjengi den ordrett, for eksempel ved hjelp av konkrete. Det kan gjøre det lettere for barna å forstå fortellingen (Sandvik og Spurkland 2012).

6.4.4 Anbefalinger

- Personalet bør lese mer for barn, samtale om bøkene, tegne og dramatisere. Dette har betydning for barnas språkutvikling.
- Personalet bør ta seg god tid når de leser, da får de bedre muligheter til å snakke med barna om bøkene.
- Barnehagen bør samarbeide med biblioteket. Dette gir inspirasjon og kunnskap om utvikling av lese miljøet i barnehagen, og barnehagelæreren kan ha glede av veiledning fra bibliotekarer i valg av bøker, og kanskje særlig nyere barnelitteratur.
- Personalet bør vise interesse for barnebokas bilder og barns individuelle opplevelse og tolkning av bildene.
- Personalet bør ta i bruk litteraturpedagogiske aktiviteter i forbindelse med lesingen: meddikting, viderefortellinger, dramatisering, gjenfortelling, fortolkning i lek, dialog digitale teknikker og bruk av rommet.
- Personalet bør oppfordre foreldre/foresatte til å lese for barna og å fortelle for dem.
- Personalet bør bruke hånddukker sammen med barna. Dette gir kommunikasjonsmuligheter, og barna bruker dukkene på mange måter og i ulike kommunikative roller.

6.5 Hvordan bør barnehagen arbeide med barns tidlige utvikling av lesing og skriving?

6.5.1 Forskningen

Å gå i barnehagen er språkutviklende og skoleforberedende (Danmarks Evalueringsinstitut 2008, Danmarks Evalueringsinstitut 2010b, Lekhal m.fl. 2011, Zachrisson m.fl. 2013, Winther-Lindqvist m.fl. 2012). Mange skandinaviske studier har undersøkt barnehagens litterasitetspraksiser, og de frambringer viktig forskning på flere områder.

Det er flere forskningsspørsmål knyttet til barns lesing og skriving i den skandinaviske forskningen fra 2006–2012. Ett spørsmål dreier seg om det er genetiske eller miljømessige faktorer som er avgjørende for barns leseutvikling (Samuelsson m.fl. 2007), andre studier ser på små barns interesse for lesing og skriving (Björklund 2008). Én studie ser på mangfoldet av litterasitetserfaringer hjemmefra og hvordan de eventuelt blir møtt i barnehagen (Fast 2007), en annen studie ser på hva som motiverer barn til lese- og skriveaktiviteter i barnehagen (Hopperstad m.fl. 2009), mens flere studier undersøker sammenhengen mellom språklige aktiviteter i barnehagen/de svenske førskoleklassene og barnas senere lese- og skriveferdigheter (Aukrust 2007, Aukrust og Rydland 2011, Sandberg 2012, Skoog 2012). Også sammenhengen mellom barns kognitive og språklige evner, samt kjennskap til trykte tekster, i førskolealder og senere lese- og staveferdigheter er undersøkt i et krysskulturelt perspektiv (Furnes og Samuelsson 2009). Dessuten er sammenhengen mellom ordforråd i førskolealder og senere leseforståelse og ordavkodning dokumentert (Hagtvet m.fl. 2011, Melby-Lervåg m.fl. 2012). Én studie fokuserer på virkningen av at den svenske førskolereformen ble innført i 2004 (Olsson og Åsén 2008).

Den svenske førskolereformen har ført til at det i barnehagen er mer fokus på språk og barns språkutvikling etter at reformen ble innført i 2004. Personalet er altså blitt mer observante på barns språkutvikling (Olsson og Åsén 2008). Dette kan bety at denne typen planarbeid har konsekvenser for barnehagens innhold og praksis.

Samuelsson m.fl. (2007) har undersøkt i hvilken grad genetiske og miljømessige faktorer innvirker på barns tidlige litterasitetsutvikling i slutten av barnehagen og på 1. og 2. trinn i skolen. I en kvantitativ studie av tvillinger med til sammen over 800 énspråklige barn i Sverige, USA og Australia finner forskerne at barna har store forskjeller i kunnskap om skriftspråket. Dette forklares med forskjeller i synet på og bruken av aktiviteter knyttet til litterasitet i hjemmemiljøet. Skandinaviske foreldre er mindre opptatt av å involvere barna i litterasitetsaktiviteter enn foreldre i USA og Australia. I skandinaviske barnehager er det også mindre vekt på formell trening i skriftspråksferdigheter, mens det heller er vekt på sosiale og emosjonelle ferdigheter. Siden OECD-rapporten (2002) viser at skandinaviske barn leser godt når de blir eldre, har det antagelig ikke noen betydning *når* barn blir introdusert for å lære å skrive. Ut fra dette kan vi trekke den konklusjonen at det ikke er nødvendig å lære å skrive i barnehagen for å bli en god leser senere.

Allerede små barn i alderen 1,5–3 år deltar i skriftspråklige aktiviteter i barnehagen (Björklund 2008). Björklund har undersøkt hvordan barn i alderen halvannet til tre år mestrer, uttrykker og praktiserer lese- og skriveferdigheter i barnehagen. Hun tar for seg følgende spørsmål: Skaper og deltar barn i sine egne leseaktiviteter? Hvordan kommer disse aktivitetene i stand? Mestrer barna lese- og skriveaktivitetene, og bidrar de til dem? I så fall med hvilke bidrag, og hvordan kan man observere mestringen? Påvirker barnas leseaktiviteter andre barn i barnehagen? Hvordan kan dette eventuelt observeres? Har barns kontakt med lese- og skriveferdigheter betydning for konkrete sosiale, kulturelle og historiske sammenhenger i barnehagene? Hvordan ser man dette i så fall?

Björklunds (2008) resultater viser at litterasitet har en tydelig plass i barnets hverdag, og små barns bruk av litterasitet er mangfoldig: De organiserer sine lese- og skriveferdigheter på bestemte måter og på bestemte steder. De tar del i to typer aktiviteter knyttet til lese- og skriveferdigheter: fortelling og lekelesing samt tegning og skriving. Barna understreker aktivitetene ved verbalt å uttrykke hva de foretar seg, og de leser og skriver i nåtid, ikke i fortid som de ellers typisk gjør når de leker. De foretrekker komplekse bøker, og de rangerer ikke fortellingene, lesingen og skrivingen. Barna omtaler seg selv som lesere og skrivere i tillegg til at de bygger sin kunnskap på fortellingene de møter. Litterasitet har en tydelig plass i barnets hverdag. Dette formidles til omgivelsene gjennom at barna deltar, bidrar, skaper, interagerer og kommuniserer i litterasitetshendelser og i litterasitetspraksis. Med litterasitetspraksis mener Björklund barnas fortellinger og gjenfortellinger.

Björklunds forskning gir ny forståelse av barnas utvikling av lese- og skriveferdigheter – en kunnskap som kan gagne barnehagelærere og lærere når de skal støtte barnas utvikling av lese- og skriveferdighetene. Barnehagelærere bør bli mer bevisst de ulike litterasitetsaktivitetene barna selv skaper og deltar i, og de bør støtte og oppmuntre barna til slike aktiviteter i barnehagen.

Fast (2007) har ønsket å vise at barnas hjemmekultur er svært forskjellig både sosialt, kulturelt og språklig, og at barna tar med seg et mangfold av ulike litterasitetserfaringer inn i barnehagen. Hjemme deltar og medvirker barna i tekstorienterte aktiviteter gjennom populærkultur og medier, forbruk, morsmål og religion. Fra disse kildene kommer barna tidlig i kontakt med visuell litterasitet, og slik får de praktisert lesing og skriving i meget høy grad, og de deler sitt engasjement for populærkulturelle tekster med andre barn. Imidlertid har ikke disse tekstene eller erfaringene plass i barnehagen. Barnehagelærerne vurderer ubevisst verdien av barnas erfaringer, og litterasitet knyttet til morsmål, religion og populærkultur blir ikke verdsatt.

Fast (2007) oppfordrer barnehagen og skolen til å møte barnas litterasitetserfaringer fra populærkultur, religion og medier og utnytte erfaringene til utvikling av litterasitet. Dessuten gjør hun barnehagelærerne oppmerksomme på at barnas erfaringer med skriftspråket kan være hentet fra annet enn svensk, som er majoritetens språk og kultur i hennes studie.

Det er mange aktiviteter som motiverer barn til skriving i barnehagen (Hopperstad m.fl. 2009). I en studie av hvilke faktorer som inspirerer femåringene til å skrive og tegne, grupperer forskerne disse i fire kategorier: det å markere identitet, utforske hverdagslige erfaringer, skape et estetisk uttrykk og være sammen. Det å markere identitet synes å være en sak som er vanskelig å skille fra de andre. I den ene barnehagen som ble studert, foregikk skrivestundene ofte ved ett av bordene i oppholdsrommet, og i den andre barnehagen fant de sted ved bordet på kjøkkenet. I begge barnehagene hadde barna lett tilgang til papir, farger og blyanter og var dermed ikke avhengige av de voksnes hjelp for å kunne begynne å tegne og/eller skrive. Bordene var også tilgjengelig for alle barna, uansett alder, og dermed var aktivitetene rundt bordet preget av aldersblanding. De voksnes tilstedeværelse hadde betydning for hvorvidt barna engasjerte seg i tegning eller skriving, siden de ofte var mottakere av eller medskapere i skrivingen.

Er det sammenheng mellom kvaliteten på voksnes språkbruk overfor barn i barnehagen og barnas senere skriftspråksferdigheter? På dette spørsmålet svarer Aukrust og Rydland (2011) bekreftende. Variasjonen og kompleksiteten i talen i barnehagen kunne forutsi de 25 barnas ordforråd og evne til å definere ord i første klasse. Tospråklige barn som gikk i barnehager som var preget av rik og variert språkbruk, var mer tilbøyelige til å ha utviklet de språklige evnene sine i første klasse enn barn fra barnehager med mindre rik og variert språkbruk. Språklige evner viser blant annet til ordforråd og evnen til å definere ord. Det var imidlertid ingen sammenheng mellom talen i barnehagen når det gjelder ordlyder og lyd- eller bokstavforbindelser på den ene siden og barnas skriveevner i første klasse på den andre. Aukrust og Rydlands studie viser at personalets språkbruk er viktig, og at personalet derfor bør være bevisst hvordan de snakker med barn i barnehagen (se også 6.3 om samtaler i barnehagen).

Aukrust (2007) har undersøkt sammenhengen mellom barns talespråk og leseforståelse, mer presist hvordan talespråket legger grunnlaget for leseforståelse. Personalet bør bruke et rikt og nyansert register av ord når de snakker med barna, og de bør gjøre dette i sammenheng med autentiske aktiviteter og over tid. De bør også stimulere barnas fonologiske bevissthet, det vil si bevisstheten om lydene i språket, og da særlig fonemisk bevissthet, altså bevissthet om de betydningsskillende lydene (som /b/ og /p/ i *bil* og *pil*). Aukrust understreker samtidig den klare sammenhengen mellom barns ordforråd og sosioøkonomiske bakgrunn. Når dette er sagt, vil vi minne om Fast's studie, der det kommer fram at barnehagen ofte neglisjerer barnas litterasitetserfaringer hjemmefra (Fast 2007).

I Sverige er det opprettet egne førskoleklasser for femåringene. Tanken er at det skal brukes en blanding av barnehagepedagogikk og skolepedagogikk i førskoleklassen. Lærerne skal begynne å lære barna å lese og skrive. Sandbergs undersøkelse (2012) viser hvordan forskjellige barn møter skolen ut fra hvilke forutsetninger de har blitt gitt for deltakelse og læring, spesielt med fokus på litterasitet. Både overgangen fra barnehage til førskoleklasse, og overgangen fra førskoleklasse til skole er undersøkt. Sammenhengen mellom lese- og skriveaktivitetene i førskolen og skolen er svak, og det er ingen arena for samarbeid om lærernes didaktikk. Det arbeidet som ble satt i gang i førskoleklassen, ble ikke fulgt opp i første klasse. I et sosialt og emosjonelt perspektiv kan førskoleklassen fungere som en brobygger mellom barnehage og skole. Sett fra lese- og skriveopplæringsperspektivet fungerer

ikke overgangen fra førskoleklasse til skole, og her er det et didaktisk brudd. Dette kan ha konsekvenser for barnas læreprosess, som kan stoppe opp eller bli forsinket. Når det gjelder barn som trenger spesiell oppfølging, fant Sandberg at barna gjennomgår kartlegging, men det blir ikke satt i gang spesialpedagogiske tiltak så raskt. Sandberg (2012) mener det bør etableres bedre muligheter for samarbeid og kontinuitet mellom skole og barnehage når det gjelder lese- og skriveopplæring. Man bør også etterstrebe tidlig intervensjon for barn med spesielle behov.

I en studie av innhold og form i skriveundervisningen i førskoleklasser og på skolens 1. trinn, finner Skoog (2012) at når det gjelder lesing, blir det fokusert mye på avkoding av tekst. Meningsfull lesing og skriving er lite vektlagt, og barna lærer overhodet ikke å være kritisk til det de leser. Selv om mange barn synes det er lettere å skrive enn å lese, fokuseres det på lesing først. Barnehagelærerne satser på lærerstyrte aktiviteter som gir barna fonologisk bevissthet, og når barna begynner å skrive, får de lærerstyrte oppgaver. Skoog (2012) anbefaler at lesing og skriving bør foregå innenfor en meningsfull kontekst og følge barnas interesser. For å følge barnas interesser mer, kan man tilrettelegge den frie leken slik at barna skriver eller kan bruke bokstaver symbolsk i leken. Høytlesingen legges ofte til rett før spising eller et friminutt, noe som forhindrer gode samtaler med utgangspunkt i bøker. Derfor bør man legge høytlesingen til et annet tidspunkt hvor man har tid til å samtale om boken under lesingen og etterpå. Dersom man vil lære opp små barn til å forholde seg kritisk til tekster, kan læreren spørre hvem som har skrevet teksten og hvorfor.

Det er ikke bare miljøfaktorer i barnehagen og sammenhengen mellom disse og barnas senere skriftspråksferdigheter som er gjenstand for undersøkelse. Også sammenhengen mellom barns kognitive og språklige evner og tidligere lese- og staveferdigheter er undersøkt (Furnes og Samuelsson 2009). Det er en sammenheng mellom fonologisk oppmerksomhet/kunnskap (phonological awareness) og kjennskap til trykte tekster og tidlige lese- og skriveferdigheter. På denne bakgrunn anbefaler vi at barnehagen bør jobbe med fonologisk oppmerksomhet og trykte tekster, for eksempel bildebøker.

Hagtvet m.fl. (2011) er en stor kvantitativ undersøkelse som finner at det er en sammenheng mellom ordforråd i førskolealder og senere leseforståelse og mellom ordforråd i førskolealder og senere ordavkoding. Hagtvet m.fl. (2011) anbefaler derfor at barnehagen (og skolen) arbeider med barns ordforråd. De mener at språkstimuleringen bør være allsidig og variert, den bør foregå daglig og den bør konsentrere seg om det levende, talte språket, og i noen grad skriftkoderelaterte ferdigheter. De anbefaler også at man bør ha et fokus på fonologisk bevissthet og bokstavinnlæring sammen med det semantiske innholdet i ord, for eksempel gjennom lek med ord og lekeskriving.

6.5.2 Syntese

Skandinavisk barnehageforskning viser at det er mange og varierte litterasitetsaktiviteter i barnehagen, og de er både initiert av de voksne og av barna selv. Allerede små barn på 1—1,5 år er aktive og interessert i skriftspråksaktiviteter. De lekeskriver, lekeleser, de tegner og forteller, og de driver disse aktivitetene fram selv, uten at voksne setter dem i gang. Barnas hjemmemiljø er mangfoldig, og mange barn har med seg litterasitetserfaringer hjemmefra, men det er ikke alltid personalet i barnehagen er klar over – eller villig til – å anerkjenne disse erfaringene, som stammer fra den kommersielle barnekulturen, mediekulturen og familiens religiøse aktiviteter (Fast 2007). Ikke uventet viser forskningen at femåringene er opptatt av skriften, og de er opptatt av å markere identitet og være sammen, og når de voksne ikke lager strenge regler for hvilke aldersgrupper som skal være sammen, er det interaksjon på tvers av alder (Hopperstad m.fl. 2009).

Studien til Samuelsson m.fl. (2007), som sier at det ikke er nødvendig å lære å skrive i barnehagen for å bli en god leser senere, bør settes opp mot andre studier som fokuserer på andre sider ved språkmiljøet i barnehagen, som styrker barnas lese- og skriveferdigheter. Studier viser at det er sammenheng mellom faktorer i barnehagens språkmiljø og barnas ordforråd i første klasse, nærmere bestemt mellom kvaliteten på personalets samtalebidrag overfor barna (Aukrust og Rydland 2011). Også barnehagens arbeid med ordforråd og fonologisk bevissthet gir et grunnlag for barnas forståelse av skriftspråket (Aukrust 2007). Det er sammenheng mellom ordforråd i førskolealder og senere leseforståelse og senere ordavkodning (Hagtvatn m.fl. 2011). Dette viser at språkmiljøet i barnehagen er viktig, men det er ikke bare miljøfaktorer i barnehagen som tillegges vekt. Også barnas språklige og kognitive evner har betydning for mestring og forståelse av skriften, og dette gjelder særlig barnas fonologiske bevissthet (Furnes og Samuelsson 2009).

Vi vil avslutte med et par svenske studier som dokumenter den manglende sammenhengen mellom litterasitetsaktiviteter i førskolen og i skolen (Sandberg 2012, Skoog 2012). Dette ses naturlig nok som uheldig, og de understreker at det er viktig å legge barnas interesser til grunn for lese- og skriveaktiviteter.

6.5.3 Anbefalinger

- Personalet bør være seg bevisst at språkmiljøet i barnehagen kan støtte barns skriftspråkutvikling.
- Personalet bør være seg bevisst at små barn ned i ettårsalderen er opptatt av skriften og deltar i litterasitetsaktiviteter.
- Personalet bør åpne opp for aldersblanding under lese- og skriveaktiviteter.
- Personalet bør vurdere om de skal bygge videre på barnas litterasitetserfaringer hjemmefra, selv om de stammer fra områder barnehagen vanligvis ikke viser interesse for, nemlig kommersiell barnekultur og religion.
- Personalet bør legge barnas interesser til grunn for litterasitetsaktiviteter i barnehage og førskole.

6.6 På hvilke måter kan digitale verktøy virke språkstimulerende?

6.6.1 Forskningen

Digitale aktiviteter er utbredt i barnehagen, og Norge har også sitt eget temahefte om IKT i barnehagen (Kunnskapsdepartementet 2006), ved siden av at rammeplanen sier at barna skal få møte digitale verktøy i barnehagen (Kunnskapsdepartementet 2006). To nasjonale spørreundersøkelser skal kommenteres før vi ser nærmere på noen kvalitative studier av digitale verktøy i barnehagen. Sistnevnte fokuserer på barns fortellinger, flerspråklige barns bruk av apper og forhandlinger om styringen av et pc-spill.

Guðmundsdóttir og Hardersen (2012) har spurt foreldre til 1277 barn i alderen 0–6 år om tilgang til og bruk av medier hjemme. De konkluderer med at barnas medieerfaringer er mangfoldige, både når det gjelder TV og digitale enheter. Mange barn har god kjennskap til nyere medier som nettbrett og mobiltelefoner, og stort sett ser foreldrene den pedagogiske verdien i disse verktøyene, og de sørger for at barna får møte et variert innhold. Dessuten er det store forskjeller mellom barna både når det

gjelder tilgang og bruk. Rapporten oppfordrer til faglig refleksjon omkring digitale verktøy ute i barnehagene og på barnehagelærerutdanningene, og det tas til orde for kompetanseheving blant barnehagepersonalet.

Kvinge m.fl. (2010) har gjennomført en nasjonal spørreundersøkelse blant 1081 norske styrere der det kommer fram at 61% av norske barnehager tilbyr pc-spill som en aktivitet. 91 % av styrerne mener at barna lærer av å spille, men 86 % svarer at spilling er en sosial aktivitet. Om deres egen rolle i spillingen sier de at deres rolle er å legge til rette for spilling, men likevel sier 70 % at det er viktig eller veldig viktig at barnehagelærerne deltar. De spurte ser med andre ord på deltakelse som viktig (Kvinge m.fl. 2010). Til tross for disse tallene viser det seg at det er didaktiske utfordringer knyttet til bruk av spill i barnehagen: Barnehagelærere deltar lite i spillaktiviteter i barnehagen, og det didaktiske fundamentet spillene er etablert på (stimulus-respons-aktiviteter), harmonerer ikke med barnehagelæreres perspektiv på læring (Vangsnes m.fl. 2012).

Vangsnes m.fl. (2012) har undersøkt hvilke didaktiske utfordringer som oppstår ved bruk av kommersielle pc-spill som *Josefine og Sofus i gulrotparken*, som er sjangerbestemt som «edutainment», det vil si pedagogiske spill. Studien omfatter en kasusstudie med 15 timers videoopptak av spillsituasjoner med femåringer, kombinert med et semistrukturert intervju med åtte barnehagelærere. I intervjuene kommer det fram at barnehagelærerne ser positivt på programmenes læringspotensiale, og at programmene i seg selv ivaretar mange aspekter ved læring, slik at barnehagelæreren ikke trenger å involvere seg. I tillegg mener de at det ligger en motstand i spillene og i spillsituasjonen mot at barnehagelæreren skal involvere seg. Alle de intervjuede mener at pc-spilling er en del av den frie leken i barnehagen, der barna velger aktiviteter selv, og der de voksne bare griper inn når de finner det nødvendig.

Videoobservasjonene i Vangsnes m.fl. (2012) forteller at barna og barnehagelærerne har forskjellige agendaer under spillingen. Mens barna inntar rollen som spiller, de spiller for å konkurrere og vinne, ser barnehagelæreren på spillingen som en mulighet for samtale og læring gjennom dialog. Derfor lytter heller ikke barnet på barnehagelæreren. Interessant nok lytter de heller ikke på den virtuelle læreren i spillet, Josefine. De snakker med de andre barna, og de klikker bort den virtuelle læreren. Dette viser at barna har kontroll over situasjonen, og de utfører aktiviteter som er meningsfulle for dem. Vangsnes m.fl. (2012) konkluderer med at både barnehagelærerutdanningene og barnehagelærere må gå inn i feltet pc-spill i barnehagen. Barnehagelærerne bør skaffe seg spillkompetanse som er i tråd med de perspektiver på læring og medvirkning de ellers har, feltet bør diskutere evalueringskriterier for spill, og diskusjonen om hvordan barnehagelæreren kan bidra til å bygge stillas rundt barnas læringsprosess i spillsituasjonen må tas.

Ovenfor pekte Vangsnes m.fl. (2012) på at barnehagelæreren vanligvis ikke går inn i barnas spillaktiviteter fordi de ikke vil forstyrre den frie leken. I noen tilfeller går de likevel inn, men da med en annen agenda enn barna. I studien til Sandvik m.fl. (2012) og Sandvik (2012) møter vi en voksen som ikke følger dette interaksjonsmønsteret og som tvert imot viser en åpen og nysgjerrig innstilling til barnas digitale aktiviteter, både under åpne og lukkede aktiviteter på nettbrettet og på den interaktive tavla. I et intervju sier hun at hun er opptatt av digitale verktøy og den pedagogiske verdien av dem. Studien følger denne barnehagelæreren og en barnegruppe der 4 av 5 er flerspråklige. Studien er utforskende, og den følger barnas bruk av nettbrett i ulike voksenstyrte aktiviteter. To ulike apper er valgt ut fra sitt antatte språkstimulerende potensiale. De har åpen vs. lukka struktur, det vil si at barna

henholdsvis reagerer på stimuli/spørsmål fra programmet (*Se og Si*) eller fritt får skape en fortelling (*Puppet Pals*).

Sandvik m.fl. (2012) og Sandvik (2012) viser hvilken rolle nettbrettet kan ha for språklæring og litterasitetspraksiser i barnehagen, samtidig som de løfter fram noen egenskaper barnehagelærerne bør legge vekt på i valg av applikasjoner, fordi de fremmer ulike samtale typer. Typisk for barnehagelæreren i dette prosjektet er at hun ikke begrenser deltakelsen til et såkalt IRF-mønster (også kalt IRE), der hun kommer med initiativene (I), mens barna leverer responser (R), etterfulgt av den voksnes tilbakemelding eller evaluering (F/E). For eksempel deler hun barnas perspektiv på leting etter objektene i bildet, hun tenker og resonnerer høylydt, og viser at det er en ekte søken etter objektet, i og med at det befinner seg på andre steder enn der den voksne tenkte det kunne være. Hun er også tilbaketrukket og følger barnas utforsking. I den ene appen (*Puppet Pals*) utforsker hun appen sammen med barna, og hun vet ikke hvordan den virker. Når de i fellesskap har kommet fram til hvordan den fungerer, støtter hun barna i å bygge et narrativt rammeverk og å delta i deres sosiodramatiske lek ved å foreslå eller spørre barna hva de ulike aktørene skal gjøre i fortellingen. Hun gir samtalestøtte til eventyret ved å introdusere typiske eventyrtrekk, og slik løfter hun fortellingen opp på et sjangernivå, noe barna i sin lokale forståelse og produksjon ikke helt ser.

Sandvik m. fl (2012) og Sandvik (2012) konkluderer med at nettbrett og interaktiv tavle er verktøy som kan fremme barnas deltakelse i samtaler og utvikling av litterasitet. Mye av programvaren er egnet til språklige aktiviteter, og barna viser interesse og motivasjon for å holde på med disse aktivitetene. Barnehagelæreren møter barna på en åpen måte og hun har en pedagogisk gjennomtenkt praksis overfor hvordan verktøyene kan brukes for å støtte de flerspråklige barnas andrespråkutvikling.

Klerfelts (2007) studie av enspråklige og flerspråklige barns multimediale fortellinger i barnehagen viser at barna bruker datamaskinen til kollektive digitale aktiviteter, som tar opp i seg barnas hjemmeerfaringer med mediekultur og hverdagserfaringer. Barna er aktive i meningsskapingen og gjør disse erfaringene til sine egne. Barnas multimediale fortellinger viser at fortellingene er bildedrevne, og barna viser vilje til å både eie, utforske, forstå og uttrykke seg. I denne studien viser barnehagelærerne interesse for barnas mediekultur, og de inndrar barna i samtaler om det de skaper. Klerfelt konkluderer med at det er behov for mer forskning på didaktikk, praksis som pedagogisk miljø for læring og barns meningsskaping.

Knudsen og Ødegaard (2011) har undersøkt barns bruk av digitale bilder i én barnehage i Bergen. Visuelle medier gir barna mulighet til å uttrykke seg gjennom bilde og lyd, og for barn som ikke kan snakke, skrive eller tegne på måter andre lett forstår, gir digitale bildemedier muligheter for å skape et uttrykk som kan «leses» av andre. Studien konkluderer med at digitale medier er et kommunikasjonsmiddel for å bli hørt, noe som er i tråd med FNs barnekonvensjon, og det kan ligge et demokratisk potensiale i å vise fram fotografier tatt av barn i det offentlige rom.

Jæger (2012) har undersøkt hvordan en barnegruppes møte med en kunstutstilling skaper nye tekster som kan formidles gjennom digitale fortellinger, og hvordan denne måten å bruke digitale verktøy kan bidra til å konkretisere de føringene som ligger i (den nå utdaterte) rammeplanen for førskolelærerutdanningen (2003). Hun viser hvordan digitale verktøy må sees i sammenheng med barns lek med media — medielek — og hvordan dette legger føringer for den voksnes rolle i barnehagen, både som tilrettelegger for og deltaker i medskapende fortellinger hvor barns

medieerfaringer inngår. Begreper som mediekompetanse og narrativ kompetanse løftes fram som særlig viktige i forbindelse med den voksnes rolle.

Ovenfor har vi presentert studier som viser positive sider ved bruk av digitale verktøy i barnehagen. Men digitale aktiviteter kan også medføre at noen barn holdes utenfor aktiviteten, noe som selvfølgelig gjelder mange andre aktiviteter i barnehagen også. Jernes og Engelsens studie (2012) viser at barns samvær i en digital kontekst er komplekse, der både vennskap og elementer av makt og eksklusjon inngår. Studien løfter fram én episode hentet ut fra et større materiale fra tre ulike barnehager. Her blir vi vitne til at en minoritetsspråklig gutt holdes utenfor det digitale samspillet rundt en datamaskin. Dette skjer under den såkalte frie leken, og derfor involverer ikke de voksne seg. Jernes og Engelsen (2012) appellerer til barnehagelærernes deltakelse og nærvær i barns digitale aktiviteter. Dette kan motvirke eksklusjon, og det kan fremme empati for de barna som ikke behersker det felles språket i barnehagen.

6.6.2 Syntese

Skandinavisk forskning viser at digitale verktøy er godt utbredt både i hjemmene og i barnehagen (og skole), og at små barn er aktive internetbrukere og digitalt kompetente (Guðmundsdóttir og Hardersen 2012). Norske barnehagestyrere er positive til digitale verktøy og mener de har pedagogisk verdi (Kvinge m.fl. 2010). Digitale verktøy inviterer til lek, og de må ses i sammenheng med barns medielek (Jæger 2012), men det er ofte kamp og konkurranse knyttet til styringen av de digitale verktøyene, og det er derfor viktig at voksne ikke ser på denne formen for lek som frilek, der den voksne har utdefinert seg som deltaker og dermed ikke involverer seg (Jernes og Engelsen 2012). Med digitale verktøy kan barn kommunisere hva de er opptatt av, og dermed kan de med enkle hjelpemidler bli sett og hørt (Klerfelt 2007, Knudsen og Ødegaard 2011). Digitale verktøy involverer språkbruk, de er litterasitetsfremmende og er godt egnet i flerspråklige barnegrupper (Sandvik m.fl. 2012, Sandvik 2012).

Studiene viser at digitale verktøy er på vei til å bli integrert i barnehagen. De fleste studiene som er presentert i synteserapporten er riktig nok norske, og ingen av studiene er danske, men vi uttrykker oss likevel på denne generelle måten.

Ser vi studiene under ett, er det grunnlag for å si at samtlige studier peker på positive sider ved bruk av digitale verktøy i barnehagen. Verktøyene har et potensiale for kommunikasjon, språkutvikling og litterasitet, men under visse forhold: Barna må ikke holdes utenfor, og de voksne må være oppmerksomme på aktivitetene rundt de digitale verktøyene. Men personalet kan også være eksemplarisk i sin bruk av digitale verktøy. Skulle vi gi råd til fagfolk, ville vi peke på behovet for kompetanseheving og kritisk bevissthet rundt den pedagogiske bruken av digitale verktøy. Barnehagepersonalet trenger å se i hvilke rammer verktøyene og aktivitetene kan inngå, slik at de ikke bare blir en mulighet innenfor den frie leken. Samtidig ville vi si at når det er knapphet på en lekesak eller en digital enhet, vil det oppstå konkurranse om tilgangen. Dette må de voksne være klar over og kunne se og takle. Når det gjelder nettbrett i barnehagen, ville vi sett det som ønskelig at barnehagene hadde flere enn én enhet. Dette muliggjør en mer meningsfull og effektiv pedagogisk bruk.

6.6.3 Anbefalinger

- Pedagogisk bruk av digitale verktøy kan styrke barns språkutvikling.
- Personalet i barnehagen bør bevisstgjøres digitale verktøys rolle i det pedagogiske arbeidet. Her trengs det etter- og videreutdanningstilbud. Kritisk forståelse av verktøyenes plass i det pedagogiske arbeidet bør styrkes.
- Barnehagelæreutdanningene bør gi plass til digitale verktøy, og de bør styrke studentenes kritiske vurdering av ulike verktøy, innhold og bruk.
- Barnehagen bør sørge for at alle barn får tilgang til og erfaringer med bruk av digitale verktøy. Ingen barn må ekskluderes fra disse erfaringene.

6.7 Hvordan kan barnehagen skape et godt språkmiljø for flerspråklige barn?

6.7.1 Innledning

Flere norske, danske og svenske studier har rettet søkelyset mot flerspråklige barn og har sett på ulike aspekter ved flerspråklige barns utvikling i barnehagen. Andel barn med et annet morsmål enn majoritetsspråket er stadig økende i skandinaviske land, så vi ser en tendens til at denne tematikken blir stadig mer representert i forskningen. Men også studier som ikke fokuserer på flerspråklige barn spesielt, tar opp og drøfter noen sider ved flerspråklige barns utvikling. Det er ulik bruk av terminologi i studiene, noen bruker begrepet «minoritetsspråklig», andre «tospråklig» eller «flerspråklig». Begrepet «flerspråklig barnehage» blir også brukt, ofte i betydningen «barnehage der det går flerspråklige barn», og ikke nødvendigvis i den forstand at barnehagen jobber etter prinsipper for flerkulturell pedagogikk og/eller flerspråklig didaktikk. Vi går ikke inn i diskusjonen av terminologi her, men velger å bruke disse termene om hverandre.

Et gjennomgående perspektiv i flere av studiene er at de anbefaler tidlig start i barnehagen for barn med et annet morsmål enn majoritetsspråket, slik at de lærer majoritetsspråket før skolestart, noe som også henger sammen med politiske prioriteringer. I det følgende vil vi oppsummere og drøfte funnene fra ulike studier som tar for seg flerspråklige barn i barnehagen, med utgangspunkt i følgende problemstillinger: 1) Lærer flerspråklige barn norsk i barnehagen? 2) Hvordan bør språkarbeid for barn med et annet morsmål enn norsk organiseres?, 3) Hvordan bør barnehagene forholde seg til de flerspråklige barnas morsmål? og 4) Hva slags kompetanse bør personalet ha for å jobbe i barnehager med flerspråklige barn? Vi går ikke inn på studier og problemstillinger om flerspråklige barns deltakelse i leken og flerspråklige barns litterasitetsutvikling her, for dette tas opp henholdsvis i 6.2 og 6.5.

Alle anbefalinger til arbeid med språk og språkmiljø som vi har gitt i tidligere deler av denne rapporten, vil også gjelde språkstimulering for flerspråklige barn.

6.7.2 Lærer flerspråklige barn norsk i barnehagen?

Drøftingen i 6.1 om det er språkstimulerende for barn å gå i barnehagen, kan spisses i dette avsnittet til om barn med et annet morsmål enn norsk lærer norsk i barnehagen. Så vidt vi vet, er det ingen studier som sammenligner norskferdighetene til flerspråklige barn i Norge som har gått i barnehage og barn som ikke har det. Resultatene i for eksempel Sandvik og Spurkland (2012) viser likevel at språkarbeid i barnehagen styrker barnas norskferdigheter. Simonsen m.fl. (2014), som har testet polsk-norske barn

som går i norsk barnehage, har funnet at de polsk-norske barna er bedre i norsk jo lenger de har hørt norsk. Foreldrene rapporterer at disse barna begynte å høre norsk når de begynte i barnehagen, og det kan tilsi at polsk-norske barn blir bedre i norsk jo lenger de går i norsk barnehage (Pernille Hansen, personlig kommunikasjon).

6.7.3 Hvordan bør språkarbeid for barn med et annet morsmål enn norsk organiseres?

Flere kvantitative studier påpeker at barnehager med flerspråklige barn bruker spesielt tilrettelagte språkstimuleringstiltak for barn med et annet morsmål enn norsk, og at de fleste er enige i at minoritetsspråklige barn trenger annen form for språkstimulering og språklig støtte enn barn med majoritetsspråket som morsmål (Andersen m.fl. 2011; Alstad 2014; Østrem m.fl. 2009, Østberg og Kunnskapsdepartementet 2010, Rambøll Management 2008).

I surveyundersøkelsen av flerspråklige barnehager i rurale strøk (Andersen m.fl. 2011) omtaler pedagogiske ledere måltid, lesestund og tilrettelagte aktiviteter som spesielt viktige med tanke på språkopplæring av minoritetsspråklige barn, mens frilek, samlingsstund, turer og estetiske aktiviteter anses i mindre grad som viktige for språkstimulering av disse barna. Den aktiviteten som nevnes hyppigst som tilrettelagt språkstimulering for minoritetsspråklige barn, er forberedelse eller oppfølging på norsk av felles pedagogisk opplegg og norskopplæring i spesielle grupper (Andersen m.fl. 2011). Andersen m.fl. (2011) rapporterer at over 40 % av pedagogiske ledere aldri har arbeidet med lekemiljø med tanke på inkludering av minoritetsspråklige barn.

Evalueringen av rammeplanen (Østrem m.fl. 2009) viser også at sanger, rim og regler brukes ofte i arbeidet med språk. Rapporten trekker også frem at i arbeid med fagområdet Kommunikasjon, språk og tekst er det større bruk av læremidler og språkstimuleringsmaterieell enn i arbeid med andre fagområder.

I en annen studie (Bundgaard og Gulløv 2008) diskuteres også forskjellen på organisering av språkstimulering i planlagte aktiviteter i en gruppe vs. fokus på språkstimulering i hverdagen. I en av barnehagene i denne studien anså personalet at språkarbeidet ble ivaretatt i språkgruppen og derfor behøvde de ikke å tenke noe særlig på språk i hverdagen.

Arbeidet i språkgrupper kan også ha ulikt innhold, fokus og organisering, kommer det fram i forskningen. I Bundgaard og Gulløvs studie (2008) ble det i barnehagen med språkgrupper lagt vekt på styrking av barnas sosiale kompetanse, men ikke gjennomført målbevisst språktrening. Alstads avhandling (2014) viser at språkstimulerende aktiviteter i mindre grupper eller individuelt med flerspråklige barn som trenger ekstra støtte, var fokusert på utvikling av konkrete ferdigheter (for eksempel ordforråd, fonetisk trening, osv.) og var i stor grad styrt av læringsmaterieell som ble brukt, og voksnes forhåndsbestemte planer. De samme funnene er dokumentert i Kjelaas (2009) i et stort forsknings- og utviklingsprosjekt i 34 barnehager i samarbeid med NAFO.

Palludan (2007) har i sin studie observert hvordan barnehagene organiserte språkstimulerende arbeid med minoritetsspråklige barn i språkgrupper da de begynte å jobbe med et spesielt språkstimuleringsprogram. I dette programmet ble språkstimuleringen organisert slik at minoritetsspråklige barn ble samlet i mindre språkgrupper. I disse gruppene dominerte undervisningstonen (se 6.3), men den fysiske nærheten til den voksne i en liten gruppe gav barna anledning til å forhandle denne tonen og skape samtaler der minoritetsspråklige barna kunne få erfaringer med variert språkbruk og delta i samtaler i en utvekslingstone.

Arbeidet med barnelitteratur i *Lær meg norsk før skolestart* (Sandvik og Spurkland 2012) foregikk i mindre grupper, med både enspråklige og flerspråklige barn. Barna deltok i ulike aktiviteter med utgangspunkt i boka eller eventyret, for eksempel samtaler, konkretisering, tegning og ekskursjoner. Noen bøker ble oversatt til barnas morsmål og lest hjemme eller av flerspråklig personale.

Forskningsresultatene viser også at barnehagene har en tendens til å vektlegge språkstimulering på norsk for flerspråklige barn. For eksempel rapporterer Andersen m.fl. (2011) at kun 6–7 % av barnehagene i deres undersøkelse oppgir at barna får stimulering på morsmålet. 83,4 % av styrere i deres undersøkelse rapporterer at ingen av de flerspråklige barna får tospråklig assistanse av tospråklig personale. Kjelaas (2009) har også observert at barnehagene i mindre grad ser på flerspråklighet som en ressurs i arbeid med språk og prioriterer språkstimulering på norsk.

Melby-Lervåg og Lervåg (2011) er en metaanalyse av flere undersøkelser om hvordan undervisning i barns førstespråk påvirker barnas (senere) leseferdigheter på et andrespråk. Deres studie viser at fonologisk kunnskap om førstespråket kan gjøre det lettere å lære avkoding på andrespråket, særlig i den tidligste leseopplæringen. De skriver at undervisning på førstespråket kan være identitetsbyggende, det har en viss overføringsverdi på innlæringen av andrespråket, og det går ikke ut over innlæringen av andrespråket. Simonsen m.fl. (2014) rapporterer fra et prosjekt i startgruppen at polsk-norske barn som hører polsk i barnehagen, forstår mer norsk enn barn som ikke hører polsk i barnehagen. Resultatene til Melby-Lervåg og Lervåg (2011) og Simonsen m.fl. (2014) kan tyde på at barnehagen med hell kan stimulere barnets språkutvikling på alle språkene de kan.

Olausson (2012) har observert to barnehageavdelinger der barna fikk morsmålsundervisning. I begge avdelingene ble morsmålsundervisningen organisert på en adskilt del av virksomheten: I den ene avdelingen tas en hel gruppe inn til undervisning mens de andre barna leker. I en annen avdeling, tas ett og ett barn inn til undervisning i utetiden. Det at morsmålsundervisningen foregår som en adskilt del av virksomheten har innvirkning på hvordan barna forholder seg til sitt morsmål: De bruker det ikke i barnehagehverdagen. Indirekte forstår vi Olausson (2012) slik at morsmålsundervisningen bør foregå med alle barna i fellesskap, for eksempel slik at alle barna kan lære litt somali, tyrkisk eller russisk.

Da Danmarks Evalueringsinstitut (2008) undersøkte i hvilken grad den lovpålagte språkstimuleringen av tospråklige barn i Danmark ble fulgt opp av kommunene og barnehagene, fant de at bare litt over halvparten av alle tospråklige barn, fikk tilbud om språkstimulering. Det viste seg også at det kunne være vanskelig å innpasse språkstimuleringstiltakene i barnehagehverdagen.

Rapporten (Danmarks Evalueringsinstitut 2008) tar opp dilemmaet med hvorvidt alle barnehagelærerne skal ha ansvar for språkstimulering, eller om ansvaret skal hvile på en enkelt person. Dersom det er de vanlige barnehagelærerne som skal gjøre arbeidet, kan det være vanskelig for dem å følge råd fra språkpedagogene. Dersom ansvaret ligger på en egen språkpedagog som jobber i barnehagen, kan sykdom i personalet gjøre at språkpedagogen må dekke opp for den som er syk, slik at det kan bli vanskelig å få gjennomført språkaktivitetene. Danmarks Evalueringsinstitut (2010b) følger opp diskusjonen og skriver at dersom det er én språkpedagog per institusjon, sikres det at ansvarsfordelingen er klar og at arbeidet foregår på en enhetlig måte. På den annen side kan det være en styrke å være flere ansvarlige språkpedagoger. Dersom språkarbeidet fordeles på flere, kan det sørge for at det blir et faglig fellesskap, og det kan sikre større grad av overføring av kunnskap og tiltaksplaner til øvrig personale, samt økt gjennomføringsgrad av tiltak. Danmarks Evalueringsinstitut

(2010b) anbefaler at alle barnehagelærerne i barnehagen bør føle ansvar for å drive med språkstimulerende aktiviteter gjennom dagen.

Danmarks Evalueringsinstitut (2008) foreslår at språkarbeidet med barn som har fått vedtak om ekstra språkstimulering, kan organiseres i egne språkgrupper, der man kan ha en samlingsstund, for eksempel med sanger eller høytlesning, eller man kan trene enkeltbarn i språklige ferdigheter som de trenger å øve på. Danmarks Evalueringsinstitut (2010b) utdyper organiseringen av arbeidet og skriver at arbeidet kan organiseres i faste språkgrupper eller som ad hoc-tiltak som er integrert i de daglige aktivitetene i barnehagen. Arbeidet i faste grupper foregår ofte på et eget rom, hvor barna øver på rim eller blir lest høyt for. Rapporten påpeker at arbeidet har ikke tematisk eller annen sammenheng med den øvrige pedagogiske virksomheten i barnehagen, og det foregår lite informasjonsoverføring mellom språkpedagogen som arbeider med gruppen, og de andre barnehagelærerne i barnehagen. Arbeidet er også i liten grad basert på barnas interesser. Noen ganger foregår språkaktivitetene ute. Språkaktivitetene kan utføres i samlet gruppe der barnehagelærerne sørger for at noen barn kommer særlig til orde, eller de får særlige roller i aktiviteten. Språkaktivitetene kan også utføres i mindre grupper som settes sammen på ulike måter for hver gang. Gruppene kan settes sammen med barn på samme nivå, eller med barn på ulikt nivå. Slike aktiviteter blir mer integrert i hverdagen i barnehagen, og flere barnehagelærere blir involvert i arbeidet.

Danmarks Evalueringsinstitut (2010b) gir uttrykk for at det er en god idé å lage språkaktiviteter som er interessante for alle barn, men som er særlig nyttig for noen barn. Det er uansett viktig at språkarbeidet har faste rammer (tidspunkt, ansvarlig barnehagelærer) for å sikre at arbeidet prioriteres. Samtidig anbefaler de at hele personalet i barnehagen arbeider med språkstimulerende aktiviteter, og ikke overlater det til språkgruppene.

Rapporten (Danmarks Evalueringsinstitut 2010b) anbefaler at språkarbeidet må bygge på barnas interesser uansett organisering. Danmarks Evalueringsinstitut (2010b) anbefaler at dersom språkarbeidet organiseres i grupper, bør arbeidet sees i sammenheng med de andre aktivitetene i barnehagen slik at de for eksempel kan hjelpe barn til å delta i ordinære aktiviteter gjennom for eksempel forberedelse. En sammenheng mellom det som foregår i grupper og det som foregår ellers i barnehagen kan sikre et kontinuerlig språkarbeid i barnehagen. Språkarbeid i grupper bør ikke bare være inneaktiviteter, men også innebære uteaktiviteter, som turer hvor man kan snakke om det man opplever.

Ehrlin (2012) viser hvordan bruk av musikk i barnehagen kan være særlig egnet i barnehager med mange flerspråklige barn. Musikk kan brukes som kommunikasjonsform mellom barn som har ulik kompetanse i samme talespråk. Hun skriver også at sangtekster kan brukes til å stimulere ordforrådet.

6.7.4 Syntese av organiseringen av språkarbeidet for barn med et annet morsmål enn norsk

Barnehagens rolle i flerspråklige barns læring av majoritetsspråket blir stadig viktigere, og de siste årene har spørsmålet om hvordan barnehagene kan organisere språkopplæringen for barn med et annet morsmål enn majoritetsspråket, blitt forsket på i både kvantitative og kvalitative studier, fra både Norge, Danmark og Sverige. Dette er positivt, særlig fordi rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (2011) i liten grad gir føringer for hvordan språkarbeidet med flerspråklige barn bør organiseres. Det blir bare poengtert at barnehagepersonalet bør «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 i norsk» (Kunnskapsdepartementet, 2011b:41).

Flere studier vi har gått gjennom, går ut på å beskrive barnehagenes nåværende praksiser, hva barnehagene gjør for å stimulere språkutviklingen til flerspråklige barn, men det finnes ikke nok longitudinelle studier eller effektstudier som kan fastslå at visse måter å organisere språkarbeid med flerspråklige barn på, gir gode og sikre resultater, og hva suksessfaktorene er. Mange av studiene som har en kvantitativ tilnærming, er survey- eller spørreundersøkelser, viser til noen tendenser og dataene fra slike studier kan si oss noe om hvilke aktiviteter barnehagene velger eller oppfatter som viktige for språkstimulering for flerspråklige barn. Men de gir i veldig liten grad noe mer utdypende informasjon om hva som faktisk foregår i disse språkstimulerende aktivitetene, hvordan de voksne jobber med språkstimulering og hvilken effekt språkstimuleringstiltakene har. Imidlertid kan resultatene fra kvalitative studier gi oss bedre innsikt i akkurat dette. Men mange av de kvalitative studiene vi har gått gjennom, tar bare for seg noen få caser, og de tar sjelden et longitudinelt perspektiv, og dermed er det vanskelig å generalisere resultatene fra slike studier. Her prøver vi å analysere og lage en syntese av forskningen som finnes, se på ulike studier i sammenheng og trekke slutninger som kan peke på ulike måter å organisere språkarbeidet som kan være effektive.

Rapportene fra Danmarks Evalueringsinstitut (2008, 2010b) trekker frem at språkarbeid med faste rammer til faste tider kan sikre at språkarbeidet blir gjennomført, men dette kan kombineres både med grupper og hele barnegruppen. De trekker også frem at det er fordeler og ulemper ved at det er én barnehagelærer som får ansvar for språkarbeidet, men anbefaler at hele personalet på en eller annen måte er involvert i språkarbeidet og føler et ansvar for språkstimulering gjennom hele dagen. Dette henger godt sammen med anbefalingene i Winther-Lindqvist m.fl. (2012) som går ut på at barnehagen må organisere seg slik at de voksne bruker mest mulig del av dagen til å være i samhandling med barna.

Ut fra forskningsresultatene er det grunner til å tro at tendensen er at mange barnehager tenker språkstimulering som en planlagt aktivitet i en mindre gruppe, og at arbeidet ofte konsentreres om noen utvalgte temaer (Bundgaard og Gulløv 2008; Kjelaas 2009; Alstad 2014). Fordelene med mindre grupper kan være at barnehagelæreren kan komme tettere på hvert enkelt barn og dermed legge bedre til rette for språkstimulerende samtaler. Som diskutert tidligere i kapittel 6.3, er det lettere for barna å ta ordet i mindre grupper. Alstad (2014) skriver at systematisk arbeid i spesielle «språkgrupper» med planlagte aktiviteter gir barna mer tilpasset og fokusert språkstimulering.

Ulempene ved språkgrupper, er at det kan bli for sterk styring av innholdet slik at det oppstår trange samspillsmønstre (Bae 2009, 2011, se kapittel 6.3) eller det som Palludan (2007) kaller for undervisningstone, som viser seg å være utbredt særlig i voksnes samtaler med minoritetsbarn. Snever fokus på konkrete ferdigheter, der barna for eksempel blir vist ulike bilder/objekter og må benevne dem – som en begrepslæringsaktivitet, kan også være uheldig med tanke på variasjon og læring av deltakelse i meningsfylte samtaler (Kjelaas 2009, Alstad 2014). Forskningen på samtaler i barnehagen, som referert i kapittel 6.3, viser at i slike aktiviteter blir barna ikke utfordret til å uttrykke sine erfaringer, meninger og tanker, deres språklig deltakelse blir minimal når den voksne tar styrende rolle, og det er begrenset overføringsverdi til andre språkbrukssituasjoner (Gjems 2009, Gjems 2010, Gjems 2011, Jansen og Tholin 2011).

Bundgaard og Gulløv (2008) beskriver at en av barnehagene de studerte, kun vektla sosiale relasjoner i språkgruppene, med en tanke om at språklæringen ville gå av seg selv. Selv om det finnes forskning som støtter at sosial trygghet, kompetanse og deltakelse er en forutsetning for språklæring (Rydland 2007, Karrebæk 2011), viser disse og andre studier (Björk-Willén 2007, Jernes og Engelsen 2012) også at det kan være vanskelig for flerspråklige barn å få ta del i leken i barnehagen nettopp fordi leken krever språklige ferdigheter og erfaringer som disse barna som står utenfor leken, ikke har tilegnet seg ennå.

Fordeler med at språkstimuleringen foregår gjennomgående i hele barnegruppen, er at språkarbeidet ikke faller bort dersom noen er syke (Danmarks Evalueringsinstitut 2010b). Alstad (2014) skriver at uformell, implisitt og mer integrert andrespråklæring kan gi barna nyttige erfaringer med felles meningsskaping, bruk av språket i ulike sosiale situasjoner og større språklige utfordringer,

Alstad (2014) konkluderer med at barnehagens arbeid med språkstimulering for flerspråklige barn bør være balansert mellom uformelle og mer formelle/planlagte språklæringssituasjoner. Rapportene fra Danmarks Evalueringsinstitut (2008, 2010b) legger også frem at språkarbeid kan foregå i faste grupper, rullerende grupper og/eller i barnegruppen som helhet. Det kan se ut som at de særlig anbefaler aktiviteter som foregår i barnegruppen som helhet, og som er nyttige for alle, men også særlig nyttig for noen.

Ehrlin (2012) viser hvordan musikk kan brukes som et språkstimulerende verktøy i barnehagen, og viser hvordan barnehager med mange flerspråklige barn kan ha glede av musikkaktiviteter.

Ut fra denne diskusjonen av forskningsresultatene kan det derfor anbefales at barnehagene tenker et bredt spekter av språkstimuleringsaktiviteter for flerspråklige barn, at de har fokus på språklæring både i hverdagen og i tilrettelagte opplegg i mindre grupper, og ivaretar variasjon i språkstimuleringsaktiviteter framfor å begrense språklæring til trening i konkrete avgrensede språklige ferdigheter.

6.7.4 Hvordan bør barnehagene forholde seg til de flerspråklige barnas morsmål?

Forskningen antyder også en tendens til at det kun er majoritetsspråket som barnehagene legger vekt på i språkstimulerings tiltak (Andersen et al. 2011; Alstad 2014, Kjelaas 2009, Rambøll Management 2008). Siden mye internasjonal forskning understreker betydningen av morsmålet i andrespråklæring, og ressursperspektivet på morsmålet understrekes også i flere rammedokumenter (Kunnskapsdepartementet 2011b, Østberg og Kunnskapsdepartementet 2010, Høigård, Mjør og Hoel 2009, Gjervan 2006), anser vi det som viktig å drøfte videre hva nyere skandinavisk forskning sier om hvordan barnehagene bør forholde seg til flerspråklige barns morsmål i språkstimuleringsarbeidet.

Flere skandinaviske studier har undersøkt flerspråklige barns språkbruk i barnehagen og hvordan barn i barnehager konstruerer kulturelt mangfold i sitt samspill med hverandre. Björk-Willén (2007, 2008), Björk-Willén og Cromdal 2007 og Cekaite og Björk-Willén (2013) studerer barns samspill i to flerspråklige barnehager, og analysene dokumenterer at barn i lek viser evne til å ta i bruk ulike språklige og multimodale ressurser på en kreativ måte. Studiene viser at barn kunne skifte mellom bruk av morsmål og svensk som andrespråk til å forhandle om lekens innhold og utvikling, og daglig bruk av flere språk utgjør en egen dimensjon i den sosiale interaksjonen. Men til tross for at barna kan bruke flere språk i barnehagen, er det som regel den énspråklige normen som gjelder i barnas interaksjon og i samhandlingen med de voksne på en måte som gjør barnas morsmål usynlige i

barnehagekonteksten (Kultti 2012, Bundgaard og Gulløv 2008, Palludan 2007, Olausson 2012). Også i samiske barnehager, slik Storjord (2008) konstaterer, er ikke barnehagenes samiske profil til stede i det omfang som er lovmessig pålagt, og norsk språk og kultur dominerer.

Nilsens kvalitative undersøkelse (2011) beskriver forskjeller i hvordan to barnehager i Nord-Norge der det går flere barn med russisk som morsmål, jobber med å synliggjøre språklig og kulturelt mangfold. Mens én av barnehagene bruker russisk som ressurs i barnehagetilbudet (barnehagen har en tospråklig russisk assistent, de synliggjør russisk i det fysiske miljøet og tar systematisk i bruk russisk kultur i leken og i andre hverdagsaktiviteter), blir disse ressursene utnyttet i veldig liten grad i den andre barnehagen i studien. I den barnehagen hvor morsmålet brukes lite, svarer personalet at de synes morsmålet har en viktig betydning for flerspråklige barns utvikling. Likevel gjør de ikke noe aktivt for å synliggjøre russisk som en del av barnehagens språkmiljø. Dermed blir det kommunisert indirekte at utviklingen og bruken av morsmålet først og fremst er hjemmets oppgave, og at det ikke er plass til det i barnehagen (Nilsen 2011). I intervjuer fremhever 8 russiske foreldre som har barn i barnehagene i undersøkelsen, at morsmålet har en viktig betydning som kulturbærer for dem, og at de ønsker at barnehagen skal vie plass til barnas morsmål i barnehagen.

Olausson (2012) viser i sin undersøkelse at å leke på morsmålet kan være en god anledning for flerspråklige barn som ikke har lært seg så mye av majoritetsspråket ennå, til å vise seg kompetent overfor andre barn og det kan fungere som en pause i en hverdag der barnet hele tiden må anstrenge seg for å bruke et språk det ikke kan så godt.

Ehrlin (2012) viser hvordan musikkbarnehager er særlig egnet til å synliggjøre språklig og kulturelt mangfold i barnehagen. Barna kan lære sanger på mange språk og fra forskjellige kulturer, musikken fungerer som kommunikasjonsform mellom barna uavhengig av deres kunnskaper i majoritetsspråket (svensk) og svenske sangtekster kan bidra til økt ordforråd på majoritetsspråket.

I Alstads (2014) undersøkelse var barnehagelæreren i en av barnehagene opptatt av å synliggjøre det kulturelle og språklige mangfoldet. Alstad (2014) fremhever også de flerspråklige barnas kompetanse som en ressurs for hele barnegruppen, når det gjelder språklig utforskning, utvikling av nysgjerrighet og interesse for språk, og ikke minst metaspråklig kompetanse. Tidligere forskning (Aukrust 2005) har dokumentert at metaspråklig kompetanse spiller en viktig rolle i den første lese- og skriveopplæringen. Lignende resultater vises til også i et annet prosjekt der over 30 barnehager i Oslo jobbet med engelsk (Tkachenko m.fl. 2013). Da et nytt språk ble introdusert i barnehagens språkmiljø, begynte barna å se det språklige mangfoldet i barnegruppen og i samfunnet og utforske det.

Simonsen m.fl. (2014) har sett på hvordan 27 tospråklige norsk-polske barn i alderen mellom fire og sju år, skårer på tekstverktøyet CLT (Cross-linguistic Lexical Tasks). Studien viser at tospråklige barn som hører morsmålet sitt (polsk) i barnehagen, forstår mer norsk enn barn som ikke gjør det.

6.7.5 Syntese over barnehagens forhold til barns morsmål

Nyere skandinavisk forskning tar opp hvordan barnehagen forholder seg til barnas morsmål fra ulike perspektiv: Noen studier analyserer barnehagenes nåværende praksis (f.eks. Alstad 2014, Andersen m.fl. 2011, Nilsen 2011), andre studier ser på hvordan barna bruker sitt flerspråklige repertoar i leken (f.eks. Björk-Willén 2006, Storjord 2008, Olausson 2012), mens andre igjen analyserer hva aktiv bruk av flere språk og synliggjøring av flerspråklige barns ressurser tilfører barnehagens språkmiljø (Ehrlin 2012, Alstad 2014, Tkachenko m.fl. 2013).

Også blant studiene på dette området er det overvekt av kvalitative undersøkelser, men siden studiene kommer fra ulike kontekster og går i samme retning, kan de vurderes til å styrke argumentene i internasjonal forskning for at barnas morsmål er viktig for den helhetlige språkstimuleringen (Cummins 1979, 1991). Simonsen m.fl. 2014 er den eneste studien blant studiene vi har sett på, med kontrollert design, og til tross for at denne studien ikke har så stort omfang, vurderer vi den som et viktig bidrag til annen skandinavisk og internasjonal forskning som har dokumentert fordeler ved bruk av flerspråklige barns morsmål som ressurs i opplæringstilbudet.

Undersøkelsene viser at det er stor variasjon i barnehagenes arbeid med kulturelt og språklig mangfold. Selv om dette er et lovpålagt krav at barnehagene skal synliggjøre det kulturelle og språklige mangfoldet, viser flere studier at det er stort forbedringspotensial på dette område i mange barnehager (Østberg og Kunnskapsdepartementet 2010, Andersen m.fl. 2011, Nilsen 2011, Alstad 2014).

I nyere skandinavisk forskning fremstilles det flere argumenter for at barnehagene bør jobbe mer med synliggjøring av språklig mangfold og bruk av barnas morsmål som ressurs i barnehagens språkmiljø. Først og fremst, er det noe som foreldrene til flerspråklige barn ønsker og setter pris på, på lik linje med tilbud om språkstimulering på majoritetsspråket. Videre pekes det på at morsmålet kan være en viktig språklig ressurs i leken for flerspråklige barn og hjelpe dem å gjøre sin kompetanse gyldig, og at det kan styrke språkstimuleringstilbud rettet mot læring av majoritetsspråket. Musikk kan være et særlig egnet verktøy til å synliggjøre språklig og kulturelt mangfold i barnehagen.

6.7.6 Hva slags kompetanse bør personalet ha for å jobbe i barnehager med flerspråklige barn?

Flere studier avdekker behov for kompetanseheving/etterutdanning av barnehagepersonell innenfor flerkulturell pedagogikk og andrespråksdidaktikk (Rambøll Management 2008, Andersen m.fl. 2011, Jensen m.fl. 2012). Andersen m.fl. (2011) har i prosjektet «Flerkulturelle barnehager i rurale strøk» gjennomført en omfattende kvantitativ surveyundersøkelse i sju fylker i Nord-Norge, Trøndelag, Vestlandet, Sørlandet og Østlandet og har datagrunnlag fra til sammen 525 pedagogiske ledere/barnehagelærere og 288 styrere som jobber i barnehager der det finnes barn med et annet morsmål enn norsk. Resultatene viser at få av barnehagene i undersøkelsen har personale som har videreutdanning eller fordypning i flerkulturell pedagogikk, men flere har videreutdanning eller fordypning i spesialpedagogikk. I drøfting av resultatene viser de til frekvens- og variansanalyse som antyder at formell utdanning innenfor flerkulturell pedagogikk styrker det språkstimulerende arbeidet i barnehagen. For eksempel, viser studien, at i barnehagene som har styrere med kompetanse innenfor flerkulturell pedagogikk, svarer barnehagelærerne at de arbeider med språkstimulering oftere enn i barnehagene der styrerne har barnehagelærerutdanning med fordypning i spesialpedagogikk.

Den samme studien (Andersen m.fl. 2011) viser også at barnehager der det går flerspråklige barn sjelden har flerspråklig personale, mens dette kan være en fordel både for god sosialisering for barn med et annet morsmål enn norsk, og for synliggjøring av det kulturelle mangfoldet. Imidlertid viser rapporten fra Rambøll Management (2008) at bruk av tospråklige assistenter har blitt mindre de siste årene. Skans' (2011) studie viser også at flerspråklig personale er en forutsetning for å kunne bruke morsmålet systematisk og funksjonelt som et supplement til språkstimulering på majoritetsspråket (svensk) i det daglige pedagogiske arbeidet.

6.7.7 Syntese over personalets kompetanse

Blant studiene vi har gått gjennom, finnes det kun surveyundersøkelser som ser på personalets kompetanse relatert til arbeid med flerspråklige barn. Disse undersøkelsene peker på behov for kompetanseheving innenfor flerkulturell pedagogikk og andrespråksdidaktikk, og antyder behov for flere ansatte med flerkulturell bakgrunn i barnehager som har flerspråklige barn.

Andersen m.fl. (2011) sin undersøkelse ble gjennomført i små kommuner, og kan ikke generaliseres til situasjonen i større kommuner. Undersøkelsen fra Rambøll Management (2008) har for eksempel funnet forskjeller i hvordan store og små kommuner vurderer egen kompetanse på flerkulturell pedagogikk. Disse forskjellene kan også gjelde personale med flerspråklig bakgrunn.

Selv om det argumenteres i noen av studiene (for eksempel Andersen m.fl. 2011, Skans 2011) for at ansettelse av flerspråklig personale kan være gunstig for arbeid med mangfold i barnehagens språkmiljø og for språkstimulering av flerspråklige barn, finnes det ikke noe bevis som skulle si at det bare er flerspråklig personale som kan bidra til denne utvidelsen av språkmiljøet. Alstad (2014) viser for eksempel i sin studie flere eksempler på hvordan en barnehagelærer med majoritetsbakgrunn, uten tilgjengelig tospråklig assistanse, klarte å skape et godt og variert miljø der det språklige mangfoldet ble trukket frem i hverdagen og synliggjort i barnehagens språkmiljø. I dette arbeidet trekker hun barnas foreldre inn i arbeidet, hun bruker tospråklige bøker, etablerer en kultur for flerspråklighet på avdelingen og nysgjerrighet for språk gjennom å involvere alle barna til å leke med ulike språk, gjennom metaspråklige samtaler og refleksjoner rundt morsmål og egen språkbruk, samt la barnas ulike språkkompetanser være synlige på avdelingen.

Vi har ikke funnet noen andre studier i vårt materiale som undersøker direkte, gjennom kvalitative metoder, forholdet mellom barnehagepersonalets kompetanse og effekter av språkstimuleringen for minoritetsspråklige barn de gjennomfører, så det er et stort behov for flere studier på dette området. Rambøll Management (2008) poengterer også at det er vanskelig å få tak i flerspråklig barnehagepersonale som også har den nødvendige kompetansen for å jobbe med språkstimuleringstiltak, men også dette funnet baserer seg på surveyundersøkelsen, det vil si det viser respondentenes oppfatning av situasjonen og ikke nødvendigvis reelle forhold. Men hvis dette funnet stemmer med realiteten, antyder det et behov for å utdanne barnehagelærere med flerkulturell bakgrunn.

6.7.8 Anbefalinger

- Alle anbefalinger om arbeid med språk og språkmiljø som vi har gitt i tidligere deler av denne rapporten, vil også gjelde språkstimulering for flerspråklige barn.
- Det er viktig at barnehagen finner en god balanse mellom språkstimulering i planlagte aktiviteter og i spontane hverdagslige situasjoner.
- Planlagte aktiviteter i mindre gruppe bør være varierte og ha en god balanse mellom målrettet språktrening, gode meningsfylte samtaler og styrking av barnets deltaker- og sosialkompetanse.
- Barnas morsmål bør være synlig i barnehagens språkmiljø og trekkes inn i større grad i språkstimulerende arbeid med flerspråklige barn.
- Arbeid med musikk kan brukes i barnehagen til å synliggjøre kulturelt og språklig mangfold.
- Musikk kan brukes som kommunikasjonsform mellom barn som ikke har samme ferdigheter i majoritetsspråket.

- Sanger på norsk (majoritetsspråket) kan brukes til å utvide barnas ordforråd.
- I flerspråklige barnehager bør personalet ha formell utdanning i flerkulturell pedagogikk og andrespråksdidaktikk.
- Det kan være en fordel med flerspråklig personale i flerspråklige barnehager.

6.8 Skal man kartlegge barn i barnehagen og hvilke verktøy skal man eventuelt bruke?

6.8.1 Bakgrunn

I en norsk undersøkelse av kvalitet i barnehagen er det blant annet sett på rutiner for kartlegging av barnas språkferdigheter (Winsvold og Gulbrandsen 2009). De fleste barnehager (60%) har rutiner for kartlegging av barnas språkferdigheter, mens en tredjedel ikke har faste rutiner, men velger ut barn etter observasjon og vurdering av behov.

I Danmark skal fra 2010 alle tospråklige barn som ikke går i barnehage, testes for språklige ferdigheter, samt de barna i barnehagene som barnehagelærerne antar ikke har aldersadekvat språk (Danmarks Evalueringsinstitut 2011). De barna som har behov for det, skal også få ekstra språkstimulering. Tidligere, mellom 2007 og 2010, skulle de danske kommunene tilby språkkartlegging av alle treåringer som gikk i barnehage, og av alle tospråklige treåringer som ikke gikk i barnehage (Danmarks Evalueringsinstitut 2009). Til tross for at det svenske Skolverket sier at det ikke er lov å kartlegge enkeltbarns språkferdigheter i svenske barnehager (personlig kommunikasjon, Pia Paulsrud, Utdanningsdirektoratet), kan det synes som at kartlegging av språkferdigheter er utbredt i svenske barnehager, og det finnes forskning på feltet (se Vallberg-Roth 2012).

Noen sentrale spørsmål i kartleggingsforskningen er: 1) Skal alle, bare noen eller ingen barns språkferdigheter kartlegges i barnehagen? Hvis noen skal kartlegges, så melder det seg flere spørsmål: 2) Hvilke verktøy skal man bruke til å kartlegge barns språkferdigheter, og hvem skal bestemme verktøyene?, 3) Hvordan skal kartleggingsarbeidet organiseres?, og 4) Hvordan skal man organisere det oppfølgende språkstimulerende arbeidet i barnehagen (eller i kommunen)? Her vil vi ta for oss hvert av disse spørsmålene for seg, deretter vil vi se på hvilken rolle foreldrene har i arbeid med språkkartlegging og oppfølging.

6.8.2 Skal barn kartlegges i barnehagen, og i tilfellet hvem?

Østrem m.fl. (2009), er en rapport som ser på implementeringen av en ny rammeplan i barnehagene (Kunnskapsdepartementet 2006). I rapporten påpeker de at rammeplanen oppfordrer til at den pedagogiske praksisen skal dokumenteres som grunnlag for refleksjon i personalgruppa, og at det *ikke* er meningen at enkeltbarn skal kartlegges. Når dette likevel gjøres, skyldes det påvirkning av andre dokumenter. Rapporten understreker at man bør vise forsiktighet med hensyn til kartlegging av enkeltbarn. Den trekker også frem at barnehagenes store dokumentasjonsvilje, der fotografier av barna vises frem i garderoben, i barnehagens rom og i mailer og på nett, kan medføre at barna føler de blir satt på utstilling. Rapporten skriver også at flere kommuner pålegger barnehagene å bruke spesielle kartleggingsverktøy, og påpeker at dette kan gå på tvers av barnehagenes metodefrihet slik den er fastslått i rammeplanen.

Flertallet i ekspertutvalget som vurderte kartleggingsverktøy, tar ikke direkte stilling til spørsmålet om hvilke barn som bør kartlegges i barnehagen. De problematiserer imidlertid kartlegging av alle barn, med henvisning til Westerlund (2008), som peker på at, diagnostisering og eventuell behandling krever store ressurser, bl.a. en mer utviklet PP-tjeneste på kommunalt nivå. Om mange barn henvises på grunn av usikkerhet, kan det bli lang ventetid, også for barn som virkelig trenger hjelp.

Mindretallet i ekspertutvalget som vurderte kartleggingsverktøy (Bleses og Hagtvatn 2011), mener at alle barn i barnehagen bør kartlegges for språkferdigheter for å oppdage de barna som har språkvansker. De viser til at tidlig oppfølging av barn med språkvansker kan redusere barnas språkproblemer senere, og mener at hensynet til disse barna må gå foran andre hensyn som kan tilsi at kartlegging av enkeltbarn er problematisk.

Da danske barnehager gikk over fra å språkvurdere alle treåringer i barnehagen til bare de barna som man antar har behov for ekstra oppfølging, ble færre barn vurdert til å ha behov for ekstra oppfølging (Danmarks Evalueringsinstitut 2011). Før lovendringen, ble færre barn enn forventet vurdert til å ha behov for ekstra oppfølging (7, 2 % mot forventet 15 %), og etter lovendringen ble enda færre vurdert til ekstra oppfølging (5,1 %, Danmarks Evalueringsinstitut 2011). Rapporten tolket resultatet dithen at ikke alle barn som har behov for ekstra oppfølging, blir oppdaget når alle treåringer blir språkvurdert, og at enda færre blir oppdaget når man vurderer bare de barna som man antar har behov for *ekstra* oppfølging.

Pettersvold og Østrem (2012) skriver om kartleggingsverktøy generelt, både de som gjelder språk, matematikk og sosiale ferdigheter. De mener at kartleggingsverktøy overhodet ikke bør brukes i barnehagen fordi verktøyene har et for snevert bilde av hva som er normalt, slik at nærmest alle barn kan bli regnet som avvikere. Pettersvold og Østrem (2012) peker også på at mange av kartleggingsverktøyene legger vekt på barnets mangler fremfor det de behersker, og at de gir lite rom for individuelle forskjeller innenfor det som ifølge forfatterne bør regnes som normalt.

Forfatterne er redde for at barnehagene og kommunene samler inn og lagrer sensitive opplysninger om barnet uten at personvernet blir ivaretatt i tilstrekkelig grad. De peker også på at kartleggingsverktøy med medfølgende opplærings- eller stimuleringsprogrammer er en industri der noen tjener penger på at barn regnes som avvikere med behov for ekstra oppfølging. Dette kan være medvirkende til at mange barn faller utenfor det som regnes som normalt. De viser også til at mye av forskningen som er positiv til kartlegging av barn, ikke er uavhengig forskning, men derimot forskning som er utført eller støttet av dem som har laget kartleggingsverktøyene og/eller oppfølgingsmaterialet.

Pettersvold og Østrem (2012) påpeker også at en del av verktøyene som skal måle språklige og matematiske ferdigheter i realiteten måler noe annet, nemlig evnen til å følge regler og innordne seg sosiale konvensjoner. Forfatterne påpeker også at kommunale virksomhetsplaner i Oslo, Bergen, Stavanger, Giske og Drammen pålegger barnehagen å benytte helt bestemte verktøy til tross for at rammeplanen for barnehagene sier at barnehagen skal ha metodefrihet.

Sandvik og Spurkland (2012, kap. 1) mener at bare de barna som man ser trenger ekstra oppfølging, bør bli kartlagt for språklige ferdigheter.

Tre empiriske studier av kartlegging i barnehagen viser at det er utviklingen av det enkelte barns evner og ferdigheter som står i fokus i dokumentasjon og kartlegging (Lyngseth 2008, Bjervås 2011, Vallberg-Roth 2012). I alle studiene konkluderer forskerne med at når barns utvikling følges opp over

tid, gir det barnehagelærerne mulighet til å gi den rette støtten underveis, identifisere barn som trenger ekstra støtte, samtidig som barna får en mulighet til å følge sin egen utvikling og oppleve stolthet over egen framgang.

Kragh-Müller (2010) peker på at arbeidet med læreplaner for barnehagen, og dokumentasjonskravene som følger av dem, fører til en svekkelse av kvaliteten fordi barnehagepersonalet bruker mer tid på å teste og dokumentere enn å være sammen med barna for å bidra til språklig og sosial utvikling. Lyngseth (2008) kommenterer også at arbeidet med språkkartlegging kan være tidkrevende. Bjervås (2011) skriver at kartlegging kan forstyrre barnas læringsprosesser. Til tross for dette, går det fram av begge de nevnte studiene at barnehagelærerne likevel opplever at fordelene ved kartleggingen oppveier ulempene.

I Danmark synes barnehagelærerne at språkkartleggingen er nyttig som et konkret grunnlag for foreldresamtaler, og at det har gitt dem en økt faglig legitimitet i samtaler med foreldrene (Danmarks Evalueringsinstitut 2010b). Innføringen av språkkartlegging og oppfølgende arbeid i barnehagen har gitt barnehagelærerne økt kunnskap om barna i barnehagen, både i Danmark og Norge (Andersen og Gundelach 2009, Danmarks Evalueringsinstitut 2010b, Lyngseth 2008, Sandvik og Spurkland 2012 [kap.1]). Kartleggingen kan også medføre at barnehagelærerne får et fagspråk å omtale barnas språkferdigheter med (Andersen og Gundelach 2009). 2010b-rapporten fra Danmarks Evalueringsinstitut peker på flere positive følger av kartleggingsvirksomheten: De fleste barnehagene retter større fokus mot språkarbeid, og dette arbeidet har fått økt kvalitet. Barnehagelærerne har fått økt kunnskap om språk og språkarbeid, men også om pedagogisk arbeid mer generelt og språkarbeidet har skapt interesse for teori og metode. I noen barnehager har fokuset på språkarbeid også medført endringer i rominndeling, innredning og materialbruk i barnehagen, og i noen barnehager har det blitt større fokus på personalet som språklige rollemodeller. Det er likevel noen barnehager hvor språkarbeidet kun har medført at språkkartleggingen gjennomføres, men hvor det i liten grad har påvirket det pedagogiske arbeidet, det fysiske miljøet eller personalet som helhet.

6.8.2 Syntese av om barn skal kartlegges i barnehagen

Det er ikke enighet i forskningen om barn bør kartlegges for språk i barnehagen, og i tilfellet hvilke barn som bør kartlegges. Redegjørelsen ovenfor viser at det er forskning som taler for at *alle* barn i barnehagen bør kartlegges for språklige ferdigheter (Bleses og Hagtvatn 2011), for at bare *noen* barn i barnehagen bør kartlegges for språklige ferdigheter (Kunnskapsdepartementet 2011a, Sandvik og Spurkland 2012), og forskning som taler *mot* at barn i det hele tatt skal kartlegges (Pettersvold og Østrem 2012). Ingen av disse rapportene eller fagbøkene har undersøkt empirisk hva som skjer med barns språkutvikling eller språkmiljøet i barnehagen dersom alle, noen eller ingen av barna i barnehagen blir kartlagt.

Det er bare én studie som empirisk undersøker hva som skjer når bare noen barn, og ikke alle barn, i barnehagen kartlegges for språkferdigheter (Danmarks Evalueringsinstitut 2011). Denne studien konkluderer med at man bør kartlegge alle barn dersom man skal være sikrere på at flere barn med språkvansker skal bli oppdaget. Denne studien er ikke innlemmet i NB-ECEC, så det er mulig at konklusjonen ikke kan tillegges avgjørende betydning.

Flere studier viser at kartlegging av språkferdigheter øker oppmerksomheten på språk og språkarbeid i barnehagen (Lyngseth 2008, Andersen og Gundelach 2009, Danmarks Evalueringsinstitut 2010b, Sandvik og Spurkland 2012). Blant disse studiene er det bare Lyngseth (2008) som er uavhengig av

myndighetene, mens rapporten fra Danmarks Evalueringsinstitut er avhengig av myndighetene og ikke kritisk til kartlegging som sådan. Selv om Sandvik og Spurkland (2012) er en fagbok, blir dette resultatet godtgjort i denne boken. Samlet sett tyder denne forskningen på at kartlegging av noen eller alle kan være positivt for språkmiljøet i barnehagen, og synspunktet bør i noen grad tillegges vekt.

Studiene som viser at språkkartlegging først og fremst legger vekt på det barnet mestrer, og ikke barnets språklige mangler (Lyngseth 2008, Bjervås 2011, Vallberg-Roth 2012) imøtegår argumentet i Pettersvold og Østrem (2012) om at kartlegging av enkeltbarn først og fremst legger vekt på barnets mangler og ikke på dets ferdigheter. Men selv om ett av argumentene til Pettersvold og Østrem (2012) ikke støttes av disse empiriske studiene, velter studiene ikke Pettersvold og Østrems (2012) hovedkonklusjon, som bygger på mange flere argumenter enn dette ene.

6.8.3 Hvis man skal kartlegge barns språkferdigheter i barnehagen, hvilke verktøy skal man bruke, og hvem skal bestemme verktøyene?

I 2010 nedsatte Kunnskapsdepartementet en ekspertgruppe som skulle gjennomgå åtte aktuelle verktøy for språkkartlegging i barnehagene og gi en forskningsbasert vurdering (*Askeladden, Språk 4, SATS, ASQ, Reynells språktest, TRAS, Alle med og Språkpermen (Lær meg norsk før skolestart!)*). Utvalget av verktøy lå i bestillingen fra Kunnskapsdepartementet, og rapporten fra ekspertgruppen (Kunnskapsdepartementet 2011a) behandler altså bare et utvalg av alle verktøyene som brukes i barnehagene. I rapporten konkluderer flertallet (Kunnskapsdepartementet 2011a) med at ingen av verktøyene egner seg til bruk for alle barn i barnehagen. For øvrig vurderer flertallet i utvalget seks av de åtte verktøyene som mer eller mindre anvendelige i barnehagen. *Språk 4* og *Reynells språktest* anbefales ikke i bruk i barnehagen. *Språk 4* er en screeningtest utviklet på flere språk for å undersøke om et barn kan ha forsinket språkutvikling, og som brukes av helsestasjonene ved fireårskontrollen. Screeningens anbefales ikke til bruk i barnehagen blant annet fordi det er utviklet til bruk på helsestasjonene. *Reynells språktest* er en profilbeskrivende test som er utviklet særlig for å vurdere språkforståelsen til barn med talevansker. Det stilles krav til toårig spesialisering i spesialpedagogikk og erfaring med testing for å kunne bruke verktøyet. Siden dette er kompetanse barnehagelærere vanligvis ikke har, anbefales ikke dette verktøyet til bruk i barnehagen.

Rapporten gir videre uttrykk for at personalet må ha kompetanse til å vite når de skal bruke hvilket verktøy, og gir noen retningslinjer i denne vurderingen: Flertallet mener at *Språkpermen* er egnet til å kartlegge utviklingen til flerspråklige barn. *Språkpermen* er et verktøy som er utviklet for å følge norskutviklingen til flerspråklige barn over tid, men som også kan brukes på barn med norsk som morsmål. *Språkpermen* kartlegger barns språkbruk og pragmatiske kompetanse, snarere enn kompetansen i språkstruktur. Hvis man bruker verktøyet over tid, vil man kunne oppdage språkvansker, men *Språkpermen* kan ikke brukes til å identifisere språkvansker. Flertallet mener videre at *SATS* kan brukes som supplement til 2–3-årige flerspråklige barn, og som supplement til andre verktøy for 2–3-åringer som er sent ute med å begynne å snakke. *SATS* er et screeningsverktøy som har til hensikt å identifisere toåringer med risiko for språkvansker gjennom å særlig undersøke barnas språkforståelse. Verktøyet er utarbeidet til bruk på helsestasjoner, og den som skal bruke det, må gjennom en spesiell opplæring. Flertallet skriver også at *ASQ* kan være nyttig, selv om det ikke tar høyde for foreldres ulike sosiokulturelle bakgrunn. *ASQ* er et screeninginstrument som er utviklet for å oppdage barn med forsinket språkutvikling. Foreldrene fyller ut et skjema, mens fagfolk skårer resultatet. Kunnskapsdepartementets (2011a) vurdering er at *ASQ* ikke er egnet for flerspråklige barn eller barn med funksjonsnedsettelse.

TRAS er et observasjonsskjema som er utviklet til bruk i barnehagen og som skal fylles ut av en barnehagelærer for å identifisere barn med forsinket språkutvikling og for å følge med på enkeltbarns språkutvikling. Flertallet i rapporten (Kunnskapsdepartementet 2011a) mener at *TRAS* kan brukes i barnehagen, men at det ikke egner seg til å kartlegge språkutviklingen i norsk for flerspråklige barn, og heller ikke for å kartlegge språkutviklingen til barn med nedsatt funksjonsevne. *Alle med* er et verktøy som skal kunne brukes til å identifisere språkvansker, følge med på enkeltbarns språkutvikling og identifisere forbedringspotensiale i barnehagens språkmiljø. Verktøyet er utviklet til bruk i barnehagen, men kan ikke brukes på flerspråklige barn ifølge Kunnskapsdepartementet (2011a).

Rapporten skriver videre at personalet må bruke kartleggingsverktøy kritisk, og hele tiden reflektere over sin egen rolle i kartleggingssituasjonen. Personalet bør også strebe etter at barnet blir ivaretatt og at det blir behandlet som subjekt, og ikke objekt. Personalet bør også reflektere over hvordan kartleggingsverktøyet påvirker den daglige pedagogiske virksomheten i barnehagen, og flertallet er kritiske til tester. De er også kritiske til at ingen av verktøyene tar hensyn til kunnskap om kulturell variasjon i kommunikasjon med barn som kan medføre at noen barn favoriseres/disfavoriseres i kartleggingssituasjoner.

Rapporten anbefaler at det blir utviklet nye kartleggingsverktøy som legger vekt på barnehagens pedagogiske praksis og språkmiljø i tillegg til enkeltbarns ferdigheter.

Ekspertutvalgets mindretall (Bleses og Hagtvet 2011) mener at syv av åtte verktøy kan brukes i barnehagen, og at det bare er *Reynells språktest* som er uegnet fordi det krever en helt spesiell kompetanse å utføre denne testen. De ser noen verktøy som best egnet til å identifisere barn med forsinket språkutvikling (*Askeladden*, *Språk 4*, *SATS*, og *ASQ*), andre verktøy som best egnet til å lage en språklig profil av barnet som kan danne grunnlag for barnehagens pedagogiske virksomhet og til å følge med på barnets utvikling (*Alle med* og *TRAS*). Språkpermen er muligens egnet til å følge barnets utvikling over tid, men kun innenfor et begrenset område. De anbefaler derfor at barnehagebarn kartlegges med en kombinasjon av verktøy som passer for det enkelte barn. I tillegg fremhever de at foreldrerapportering ved hjelp av *CDI* (*MacArthur-Bates Communicative Development Inventories*, Fenson et al. 2007), som ble tilpasset og normert for norsk i 2011, er et verktøy som kan utvikles til bruk i barnehagen.

Kristoffersen og Simonsen (2011) skriver at foreldrerapportering kan bidra til språkkartlegging i barnehagen uten at det behøver å ta så mye tid i barnehagen, og mindre skjemaer som det tar kortere tid å fylle ut, for eksempel til bruk for barnehagepersonalet, er under utvikling. *CDI*-skjemaer er utviklet for barn fra 8 måneder til 3 år. Vi kan legge til at det pågår et prosjekt som skal utvikle et *CDI*-skjema for barn mellom 3 og 4 år (Torkildsen 2013).

I motsetning til flertallets syn mener ekspertutvalgets mindretall at flere verktøy enn *Språkpermen* er egnet til å kartlegge språkferdighetene til flerspråklige barn (Bleses og Hagtvet 2011). De mener at énspråklige verktøy kan benyttes med skjønn, og at de kan brukes på andre språk ved hjelp av tolk. *Språk 4* er også utviklet for flere av minoritetsspråkene i Norge, og flere verktøy er under tilpassing til andre språk. Forfatterne anbefaler at dette arbeidet utvides og fortsetter. Vi vil nevne at dette arbeidet fortsetter. For eksempel forsker miljøer ved Universitetet i Oslo, StatPed Øst og Høgskolen i Oslo og Akershus på bruk av *CDI* på flerspråklige barn (Hansen 2012) og et nytt screeninginstrument for flerspråklige barn som kalles *CLT – Cross-linguistic tasks* (Simonsen m.fl. 2014). Dette er forskning som også pågår internasjonalt.

Ekspertutvalgets mindretall (Bleses og Hagtvet 2011) påpeker for øvrig at det ikke eksisterer noe kartleggingsverktøy som dekker alle områdene som kan ha sammenheng med senere lese- og skrivevansker, for eksempel verbal hukommelse, ordforråd, fonologisk oppmerksomhet, omfanget av bruken av to og treordssetninger ved 2-årsalderen og en tidlig narrativ utvikling, og anbefaler at man forsøker å utvikle et slikt verktøy.

Holm (2009) sammenligner tre kartleggingsverktøy som blir brukt i København: *TRAS*, *Københavns Kommunes vurderingsmateriale til tosprøgede børn* og *Sprogvurderingsmateriale til 3-årige*. *TRAS* er et skjema med spørsmål om barns språkutvikling som personalet i barnehagen fyller ut på grunnlag av observasjon av barna i daglig samspill med barn og voksne. *Københavns vurderingsmateriale* inneholder spørsmål om språk, samt spørsmål om andre områder, som sosial kompetanse og motorisk utvikling. Spørsmålene skal besvares på grunnlag av observasjon av barnet i daglig samspill med andre. I tillegg inneholder verktøyet en test. *Sprogvurderingsmateriale* består av en test, spørsmål om barnets språk som skal besvares av barnehagelæreren, samt foreldrerapportering ved hjelp av *CDI*. Holm (2009) er generelt kritisk til kartlegging av barns språkferdigheter i barnehagen, men i sammenlikningen av de tre verktøyene, er det *TRAS* som kommer best ut av evalueringen.

Holm (2009) er kritisk til kartlegging blant annet fordi det synes som om kartleggingen tar større plass enn språkstimuleringsarbeidet i barnehagene. Han stiller også spørsmål ved om kartleggingsverktøyene er hensiktsmessig utformet, og om hvordan treåringen opplever kartleggingen og følgene av den. Holm (2009) kritiserer at alle kartleggingsverktøyene i hovedsak bygger på et språksyn der ferdighetene i språkssystemet synes viktigere enn de interaksjonelle ferdighetene. Én grunn til at han er kritisk til dette er at språksynet i kartleggingsverktøyet påvirker praksisen i barnehagen på den måten at språkstimuleringen kan rettes mot at barna skal klare språkssystemoppgavene i kartleggingsverktøyene til tross for at språkstimulering bør innebære et interaksjonelt språksyn der barn lærer språk i samhandling med andre. Dette gjelder særlig for *Sprogvurderingsmateriale* og *Københavns vurderingsmateriale*. Holm (2009) kritiserer videre alle tre kartleggingsverktøyene for å være funderte på forskning om énspråklige barns utvikling, og det er spørsmål i hvilken grad de egner seg for å kartlegge andrespråkstilegnelsen til flerspråklige barn. Holm (2009) argumenterer også for at alle foreldre bør kunne takke nei til språkkartlegging, også foreldre til tospråklige barn. I Danmark er det nå slik at bare foreldre til barn med dansk som eneste språk får takke nei til at deres barn skal språkkartlegges. I Norge kreves det samtykke fra foreldrene til språkkartlegging, så norsk praksis er i samsvar med forskningen på dette punktet.

Holm (2009) skriver at vurderingen ved hjelp av *Sprogvurderingsmateriale* er basert på normer, mens vurderingen ved hjelp av *Københavns vurderingsmateriale* og *TRAS* er basert på kriterier. Styrken til normer er at de er empirisk baserte, ulempen er at de bare kan omhandle fenomener som er lette å måle. Styrken til kriterier er at de kan være mer vidtfavnende, men ulempen er at kriteriene ikke alltid er like faglig funderte.

Holm (2009) kritiserer videre testsekvensene i *Sprogvurderingsmateriale* og *Københavns vurderingsmateriale* for at de skaper konflikter og maktkamp mellom barnet og den som tester barnet. Han er også skeptisk til at *Københavns vurderingsmateriale* evaluerer sosial kompetanse og motorikk i tillegg til språk. Det kan gjøre det uklart om barn som skårer lavt på vurderingen, trenger ekstra oppfølging med hensyn til språket eller om det egentlig trenger oppfølging på andre områder. Han mener også at kartleggingen ved hjelp av disse verktøyene legger vekt på noen kulturelle og sosiale normer som kanskje ikke er felles for alle barn i et flerkulturelt samfunn.

I en artikkel av Valvatne og Özalp (2008), der kartlegging er ett av flere temaer, skriver forfatterne at kartlegging av språkferdigheter kan vise seg å heller avdekke ulikheter i kommunikasjonskultur enn for eksempel grammatiske ferdigheter. Det skyldes at situasjonene barna observeres i, kan være preget av en kommunikasjonskultur som er uvant for dem – og dermed lite egnet til å få fram det de kan. De hevder at observasjonsskjemaet som brukes ved språkkartlegging av fireåringer på helsestasjoner (*Språk 4*) og *TRAS* er sterkt preget av voksnes kommunikasjon med barn i vestlige miljøer med relativt høyt utdanningsnivå. Kulturell variasjon i kommunikasjon med barn er heller ikke et tema i faglig innhold og veiledning i bruk av skjema, verken i *TRAS-håndboka* (Espenakk m.fl. 2011) eller i veiledningen i *SPRÅK 4* ifølge Valvatne og Özalp (2008).

Ved siden av å kartlegge språk og/eller ulikheter i kommunikasjonskultur, kan kartleggingen også først og fremst evaluere barnets samarbeidsvilje i den aktuelle situasjonen. Danmarks Evalueringsinstitut (2010a) bemerker at ikke alle barn liker testprosedyren i *Sprogvurderingsmateriale*. De fleste barn oppfører seg som såkalte «profesjonelle testdeltakere», men noen barn nekter å delta, forstår ikke barnehagelærerens anvisninger, eller nekter å følge de anvisningene som de får (Danmarks Evalueringsinstitut 2010a).

Ifølge Holm (2009) griper kartlegging ved hjelp av *Sprogvurderingsmateriale* og *Københavns vurderingsmateriale* mer inn i barnehagehverdagen enn kartlegging ved hjelp av *TRAS*, siden de første verktøyene inneholder tester. Verktøyene innebærer ulik grad av foreldreinvolvering fra liten (*TRAS*), til noen (*Københavns vurderingsmateriale*) til stor (*Sprogvurderingsmateriale*). Det er videre uheldig når samme verktøy skal brukes både som måleredskap og som grunnlag for pedagogiske planer, som ved bruk av *Sprogvurderingsmateriale* og *Københavns vurderingsmateriale*, fordi det ikke er sikkert at den som skal drive språkstimuleringsarbeidet, er den samme som har vurdert barnet, og dermed har barnehagelæreren kanskje ikke full forståelse for hva barnet trenger.

For at testverktøy som *Sprogvurderingsmateriale til 3-årige* skal være vellykket i betydningen at kartleggingen skal være en trygg situasjon for barnet samtidig som at testen blir valid, bør barnehagelæreren som gjennomfører testen, tenke på tre ting ifølge Danmarks Evalueringsinstitut (2010a): 1) Forberede barnet godt på hva som skal foregå. Dette er særlig virkningsfullt for undrende og usikre barn. 2) Fremstille situasjonen som forskjellig fra det daglige samværet i barnehagen uten å gjøre situasjonen mer fremmed enn nødvendig. 3) Følge barnets innspill i den grad det er nødvendig for at barnet skal følge seg trygg uten å gå på bekostning av det som skal testes.

Danmarks Evalueringsinstitut (2010a) gir også noen generelle råd om hva slags språkkartleggingsverktøy man bør utvikle. Dersom man skal bruke tester som involverer barnet, mener de at testene ikke bør være for lange. De bør i minst mulig grad bestå av oppgaver der barnet skal gjenta ord som barnehagelæreren sier, og de bør i større grad inneholde oppgaver der barna får leke med konkreter og bruke hele kroppen og oppgaver der barnet og barnehagelæreren kan snakke mer fritt rundt bilder.

Schmidt (2013) mener at *Sprogvurderingsmateriale til 3-årige* ikke kan brukes som grunnlag for individuelle og konkrete handlingsplaner av flere grunner. Blant annet kritiserer hun testen for å være for rigid: Den skaper kunstige testsituasjoner, den fanger kun opp deler av barnets språkferdigheter, og siden testen kategoriserer barna i tre kategorier blir handlingsplanene svært like hverandre. Schmidt (2013) er også kritisk til at resultatene fra språktestene brukes til å evaluere hele årskull av barn,

barnehagens virksomhet år for år og barnehagenes evne til å oppnå å identifisere et stort nok antall med barn til å ha behov for særlig innsats.

Vallberg-Roth (2012) skriver at noen kartleggingsverktøy legger vekt på en summativ vurdering av barnets ferdigheter, en oppsummering av barnets ferdigheter på et gitt tidspunkt, (for eksempel *TRAS* – vår eksemplifisering), mens andre verktøy legger mer vekt på en formativ vurdering av barnets ferdigheter, altså vurdering over tid og dermed barnets grunnlag for å utvikle språket videre (for eksempel *Språkpermen* – vår eksemplifisering. Denne svenske studien anbefaler at barnehagene legger vekt på formative vurderinger, eller eventuelt at de skaper transformativ vurdering som er en kombinasjon av summativ og formativ vurdering.

6.8.4 Syntese av hvilke kartleggingsverktøy man bør bruke

Rapportene fra Danmarks Evalueringsinstitut er laget på oppdrag fra myndighetene og er i utgangspunktet positive til bruk av et bestemt verktøy (*Sprogvurderingsmateriale til 3-årige*). I den grad rapportene er positive til dette verktøyet, bør dette tillegges mindre vekt.

Det synes å være enighet om at ingen av de kartleggingsverktøyene vi har i Norge i dag er egnet til å kartlegge alle barn i barnehagen for alle formål. Videre bør kartleggingsverktøyet være egnet til sitt formål.

Det er uenighet om hva slags kartleggingsverktøy som bør utvikles fremover. Flertallet i rapporten til Kunnskapsdepartementet (2011a) anbefaler at det blir utviklet nye kartleggingsverktøy som legger vekt på barnehagens pedagogiske praksis og språkmiljø i tillegg til enkeltbarns ferdigheter. Mindretallet anbefaler at man utvikler et verktøy som dekker alle områdene som kan ha sammenheng med senere lese- og skrivevansker (Bleses og Hagtvatn 2011). De mener også at man bør utvikle CDI-verktøyet, altså en sjekkliste over barnets ordforråd som kan fylles ut på papir eller elektronisk, til bruk i barnehagen. Det samme mener Kristoffersen og Simonsen (2011).

Flertallet i ekspertutvalget (Kunnskapsdepartementet 2011a), Holm (2009) og Schmidt (2013) er kritiske til bruk av kartleggingsverktøy som inneholder tester. Danmarks Evalueringsinstitut (2010a) påpeker at dersom man skal bruke tester som involverer barnet, må testene være korte, barnet bør ikke skulle gjenta ord som barnehagelæreren sier, oppgavene bør bestå av leker der barna får bruke hele kroppen, og gjerne også konkrete, eller oppgaver der barnet og barnehagelæreren kan snakke mer fritt rundt bilder. Både flertallet og mindretallet i ekspertutvalget er enige i at oppgavene bør være lekpreget og morsomme for barnet.

Vallberg-Roth (2012) anbefaler at barnehagene legger vekt på formative vurderinger, eller eventuelt at de skaper transformativ vurdering som er en kombinasjon av summativ og formativ vurdering. Vallberg-Roth (2012) anbefaler at man bruker en kombinasjon av flere verktøy for å få et mer helhetlig bilde av barnets språkferdigheter. Bleses og Hagtvatn (2011) anbefaler også at man bruker flere verktøy fordi hvert verktøy har ulike formål.

6.8.5 Hvordan skal kartleggingen organiseres?

Dette avsnittet forutsetter at barnehageeier (kommunen eller andre) eller den enkelte barnehage har besluttet at noen eller alle barna i barnehagen skal språkkartlegges. Problemstillingen dreier seg om hvordan barnehagen skal organisere kartleggingen, og dersom beslutningen om kartleggingen er tatt av barnehageeier, dreier det seg også om hvordan denne skal organisere kartleggingen. Forskingen er preget av spredte funn og råd, og vi kommer ikke til å syntetisere dette underavsnittet noe videre.

I noen barnehager er det én barnehagelærer som er ansvarlig for kartleggingen og oppfølgingen av barna. Dette sikrer at ansvaret er tydelig plassert, men det er også sårbart dersom barnehagelæreren skulle bli syk eller må gjøre andre oppgaver (Danmarks Evalueringsinstitut 2008, 2010b). For barnehager som arbeider med *TRAS*, virker det mer vanlig at utfyllingen av skjemaene utføres av flere barnehagelærere, noen ganger i fellesskap (Lyngseth 2008, Holm 2009).

For at kartleggingen skal være vellykket, krever det at barnehagelærerne som skal utføre arbeidet, blir opplært i det, at de får støtte til å utføre arbeidet fra arbeidsgiver, og at personalet i barnehagen er positivt innstilt til kartleggingen (Lyngseth 2008, Danmarks Evalueringsinstitut 2010b). Mange barnehagelærere i Danmark har fått opplæring i forbindelse med kartleggingsarbeidet, men synes at de har fått for liten opplæring i å utvikle tiltaksplaner og i å planlegge språkstimuleringsarbeidet (Danmarks Evalueringsinstitut 2010b). Rapporten foreslår at en mulig løsning er at fagfolk utarbeider en katalog over mulige språkstimulerende tiltak. Rapporten viser også til at det er en fordel dersom språkpedagogene kan søke råd hos kontaktpersoner som er faglig oppdatert, for eksempel logopeder. For å sørge for at personalet er positive til språkarbeidet, bør språkkartlegging og språkstimulering være fast sak i personalmøter (Danmarks Evalueringsinstitut 2010b).

Østrem m.fl. (2009) påpeker at barnehagen har metodefrihet, og antyder at metodefriheten bør innebære at det er barnehagen som skal bestemme hvilket verktøy man skal bruke i kartlegging og dokumentasjon. Systematisk kartlegging av språkferdigheter på kommunalt nivå krever verktøy som holder orden på hvem som skal kartlegges når (Danmarks Evalueringsinstitut 2010b).

6.8.6 Hvordan skal kartleggingen følges opp med språkstimulerende arbeid i barnehagen?

Forskningen som presenteres i dette avsnittet er, som i avsnittet over, karakterisert av spredte funn og råd basert på barnehagelæreres erfaring som de har formidlet videre til forskerne. Det er ikke basert på effektstudier av hva som faktisk virker. Dette avsnittet vil heller ikke syntetiseres nærmere.

I Danmark er det meningen at kartleggingsverktøyet også skal munne ut i en individuell tiltaksplan for hvert barn som er testet. Dette blir ikke alltid gjort (Danmarks Evalueringsinstitut 2010b). Det viser seg at i den grad de kartleggende barnehagelærerne skriver tiltaksplaner, er de ofte svært like, og det er heller ikke enkelt for barnehagelærerne som skal drive språkstimulerende arbeid, å gjøre disse om til konkrete didaktiske opplegg i barnehagen (Danmarks Evalueringsinstitut 2010b, Schmidt 2013). Tiltaksplanene bør være konkrete og svare på enkeltbarns behov, og dessuten må de være skriftlige for å sikre kontinuitet i arbeidet (Danmarks Evalueringsinstitut 2010b, Schmidt 2013). De andre barnehagelærerne i barnehagen må vite hvor tiltaksplanene oppbevares, og de må være i stand til å lese dem og bruke dem (Danmarks Evalueringsinstitut 2010b).

I noen barnehager blir språkstimuleringen lagt til egne grupper, mens i andre barnehager blir språkstimuleringen en del av det daglige arbeidet i barnehagen, enten for hele barngruppen sammen, eller i rullerende grupper (Danmarks Evalueringsinstitut 2008, 2010b). 2010b-rapporten anbefaler at hele personalet i barnehagen er involvert i språkarbeidet i barnehagen, og at språkstimuleringen ikke bør legges utelukkende til egne språkgrupper. Arbeid i egne språkgrupper eller i rullerende grupper, bør henge tematisk sammen med det som ellers foregår i barnehagen (Danmarks Evalueringsinstitut 2010b). Arbeidet i gruppene kan gjerne brukes til å forberede barna på aktiviteter som hele barngruppen skal delta i senere (Danmarks Evalueringsinstitut 2010b). For øvrig bør språkarbeidet bygge på barnas interesser (Danmarks Evalueringsinstitut 2010b, Sandvik og Spurkland 2012).

Språkarbeidet bør ha faste rammer (tidspunkt, ansvarlig barnehagelærer) for å sikre at arbeidet prioriteres (Danmarks Evalueringsinstitut 2010b). Språkarbeid i grupper bør ikke bare foregå inne, men kan også foregå ute. For eksempel kan man gå på tur og snakke om det man opplever (Danmarks Evalueringsinstitut 2010b).

Sandvik og Spurkland (2012) foreslår at kartlegging og språkstimulerende arbeid i barnehagen kan gå hånd i hånd dersom man legger opp arbeidet rundt å lese bildebøker i barnehagen og samtidig observerer barnas deltakelse i disse aktivitetene over tid, samtidig som man fyller ut i et kartleggingskjema (se 6.4).

6.8.7 Foreldresamarbeid

I Norge skal foreldrene til barn som barnehagen ønsker å kartlegge, gi samtykke til kartleggingen (Utdanningsdirektoratet 2013: 51) I Danmark skal foreldrene få beskjed om at kartleggingen skal finne sted, og de har anledning til å be om at barnet ikke blir kartlagt, men bare dersom barnet går i barnehage. Dersom barnet ikke går i barnehage og hjemmespråket ikke er dansk, kan foreldrene ikke avslå språkkartlegging (Holm 2009, Danmarks Evalueringsinstitut 2009). Holm (2009) skriver at det kan virke urimelig at foreldrene til barn i dansktalende hjem kan avslå språkkartleggingen, mens den er obligatorisk for barn fra hjem der man snakker et annet språk.

Erfaringene fra Danmark er at det særlig er foreldre til barn som er utenfor risikogruppene som ikke ønsker språkkartlegging slik at foreldre til jenter og foreldre med høyere utdanning oftere avslår kartlegging enn andre foreldre (Danmarks Evalueringsinstitut 2009). Foreldre til barn som er etterkommere av eller selv er ikke-vestlige innvandrere, har større tilbøyelighet til å ta imot tilbudet om språkvurdering enn foreldre til etniske danskere, vestlige innvandrere eller etterkommere av vestlige innvandrere. Det betyr at barn som kan ha risiko for språkvansker eller barn som kan ha manglende dansk kunnskaper ved skolestart, som regel gjennomgår språkkartlegging i Danmark.

Erfaringen fra Danmark er også at muntlig informasjon om språkkartleggingen til foreldrene fungerer bedre enn skriftlig informasjon (Danmarks Evalueringsinstitut 2008). I Danmark skal foreldrene også få veiledning i hvordan de best kan stimulere barnets språk hjemme, men dette arbeidet blir i liten grad prioritert (Danmarks Evalueringsinstitut 2010b). Rapporten anbefaler at foreldre bør få vite om resultatet av språkkartleggingen, og de bør få konkrete råd om hvordan de best kan stimulere barnet språklig hjemme. Forelderen bør innkalles til egne samtaler om barnets språkkompetanse, og man bør *ikke* ta slike samtaler spontant i garderoben i forbindelse med henting eller levering (Danmarks Evalueringsinstitut 2010b). Aagre (2011) mener at barnehagelærerne bør bruke mer fagspråk når de skal beskrive barnas språklige ferdigheter, men at det samtidig er viktig å justere språket med hensyn til foreldrenes bakgrunn. Dersom barnehagelæreren og foreldrene skal bli enige om språkstimulerende tiltak, bør barnehagelæreren bruke et presist fagspråk (Aagre 2011).

Bruk av foreldrerapportering (for eksempel *CDI*), noe som ligger inne i *Sprog vurdering av 3-årige*, og som kan kombineres med *TRAS*, bidrar til at foreldre blir mer involvert i kartleggingen (Kristoffersen og Simonsen 2011).

6.8.8 Anbefalinger

- Valg av kartleggingsverktøy begrunnes i om barnet er énspråklig eller flerspråklig, om det skal brukes til å undersøke om barnet kan ha spesifikke språkvansker, eller om det skal brukes som et pedagogisk hjelpemiddel i språkstimuleringen av barn med språkvansker eller barn med et annet morsmål enn norsk.
- Ved revisjon av verktøy og utvikling av nye må det tas hensyn til språklig og kulturelt mangfold i barnehagen.
- Kartlegging i barnehagen krever at personalet får god opplæring og oppfølging, at ledelsen i barnehagen støtter kartleggingsarbeidet, og at personalet er positive til kartleggingen.
- Dersom man skal lage individuelle handlingsplaner, bør de være varierte, konkrete, skriftlige, og alle i barnehagen bør kjenne til hvor de oppbevares, og utviklingen av planene bør skje i samarbeid med foreldre/foresatte.
- Språkarbeid bør integreres i den daglige virksomheten og/eller foregå i språkgrupper, som ikke bør være for store.
- Språkarbeid i barnehagen bør bygge på barnas interesser.
- Arbeidet i språkgruppene bør henge tematisk sammen med den daglige virksomheten i barnehagen, og kan gjerne forberede barna på noe som skal skje i hele barnegruppen senere. Språkgruppene kan holdes inne eller ute.
- I Norge skal foreldrene samtykke til språkkartlegging av sine barn
- I land hvor det ikke er et slikt regelverk, bør foreldre bør bli informert om at deres barn skal språkkartlegges.
- Informasjonen om språkkartlegging bør gis muntlig (eventuelt i tillegg til skriftlig).
- I land hvor det ikke er krav om samtykke til kartlegging, bør foreldre kunne avslå språkkartlegging av sine barn.
- Samtaler om barnas språkkompetanse bør foregå i egne samtaler, og ikke som del av henting eller levering, eller i andre uformelle situasjoner.
- Barnehagepersonalet bør bruke fagspråk når de formidler informasjon om språkkartlegging og språkstimulering til foreldre, men de bør tilpasse språket når det er nødvendig.

7 Avslutning

Studiene som vi har lest, tyder på at det er bra for barns språkutvikling å gå i barnehage, og at flerspråklige barn antagelig lærer mye norsk i barnehagen. Zachrisson m.fl. (2013) viser at det er særlig nyttig for gutter å gå i barnehagen. Barnehager med god kvalitet er mer språkstimulerende enn andre barnehager (Winther-Lindqvist m.fl. 2012), og den avgjørende faktoren er å skape mest mulig rom for samhandling og samtaler mellom de voksne og barna i barnehagen. Flere studier viser hvordan samtaler som oppstår spontant i barnehagen, samt samtaler i mer planlagte prosjekter, som å lese bøker eller arbeide med naturfagsprosjekter, virker språkstimulerende på barn.

Flere studier viser hvordan barn kan lære språk, og særlig andrespråksferdigheter, gjennom lek. Men mange studier viser også hvor vanskelig det kan være å få komme inn i leken dersom man ikke er god i lekespråket. Deltakelse og læring henger altså sammen. Flere studier anbefaler at de voksne i barnehagen leker sammen med barna, hjelper barn som trenger det, til å komme inn i leken, og passer på at ingen holdes utenfor.

Lesing gir positive effekter på utviklingen av språkferdigheter generelt og norskferdigheter spesielt og via lesingen innlemmes barna i skriftspråkskulturen (Simonsson 2006, 2007, Sandvik og Spurkland 2012, Larsen m.fl. 2008). Likevel viser den skandinaviske forskningen at det leses lite i barnehagen (Svensson 2011). Bildebøker er generelt oversett i det pedagogiske arbeidet, og de bøkene som brukes er ofte foreldet, og nytugivelser mangler (Thorell 2006).

Litteraturpedagogikk bør brukes i språkarbeidet i barnehagen, både i form av meddiktning, viderefortellinger, dramatisering, gjenfortelling, fortolkning i lek, dialog digitale teknikker og bruk av rommet (Petersen 2007). Undersøkelser av litterære samtaler viser at barna trenger å forstå noe mer enn bare ordene og setningene for å forstå teksten, og i slike samtaler får barna trukket inn egne erfaringer, følelser og assosiasjoner (Solstad 2011). Det å fortelle for barn, med eller uten bøker, virker også språkstimulerende. Ahlcrona (2009) viser hvordan hånddukker kan brukes når man forteller for barn i barnehagen, mens Sandvik og Spurkland (2012) viser hvordan personalet kan formidle litteratur for barn med hjelp av konkreter – fordi de letter forståelsen og engasjerer barna.

Skandinavisk barnehageforskning viser at barn i barnehagen er interessert i skriftspråksaktiviteter, allerede fra de er 1–1,5 år. Mange barn har med seg litterasitetserfaringer hjemmefra, men det er ikke alltid personalet i barnehagen er klar over – eller villig til – å anerkjenne disse erfaringene, som stammer fra den kommersielle barnekulturen, mediekulturen og familiens religiøse aktiviteter (Fast 2007).

Litteratur

- Aagre, W. (2011). Hva slags innsikt om barnets språk formidles i foreldresamtaler? I L. Gjems & G. Løkken (red.), *Barns læring om språk og gjennom språk. Samtaler i barnehagen* (s. 176–201). Oslo: Cappelen Damm.
- Ahlcrona, M. F. (2009). *Handdockans kommunikativa potential som medierande redskap i förskolan*. Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs Universitet.
- Alstad, G. T. (2014). Barnehagen som språklæringsarena. En kasusstudie av tre barnehagelæreres andrespråksdidaktiske praksiser. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Alvestad, T. (2010). *Barnehagens relasjonelle verden: Små barn som kompetente aktører i produktive forhandlinger*. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Andersen, C. E., Engen, T. O., Gitz-Johansen, T., Kristoffersen, C. S., Obel, L. S., Sand, S., & Zachrisen, B. (2011). Den flerkulturelle barnehagen i rurale områder. Nasjonal surveyundersøkelse om minoritetsspråklige barn i barnehager utenfor de store byene. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Andersen, J. & Gundelach, S. (2009). *Indsatsen over for socialt udsatte børn i dagtilbud: Casestudier i ni dagtilbud*. Delrapport 3. København: AKF, Anvendt KommunalForskning.
- Aukrust, V.G. (2005). Tidlig språkstimulering og livslag læring – en kunnskapsoversikt. Kunnskapsdepartementet 2005.
http://www.regjeringen.no/upload/kilde/ufd/rap/2005/0032/ddd/pdfv/267903-aukrust_sprakstimulering.pdf (lest. 2.05.14)
- Aukrust, V.G. (2007). «Røverkjøp» og «bra kjøp»: om språk og leseforståelse i et utviklingsperspektiv. I Bråten, I. (red.) *Leseforståelse. Lesing i kunnskaps-samfunnet – teori og praksis*. Cappelen Akademisk Forlag
- Aukrust, V. B., & Rydland, V. (2011). Preschool classroom conversations as long-term resources for second language and literacy acquisition. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32, 198–207.
- Bae, B. (2009). Samspill mellom barn og voksne ved måltidet. Muligheter for medlæring? *Nordisk Barnehageforskning*, 2(1), 3–15.
- Bae, B. (2012). Children and teachers as partners in communication: focus on spacious and narrow interactional patterns. *International Journal of Early Childhood*, 44(1), 53–69.
- Bjervås, L.-L. (2011). Samtal om barn och pedagogisk dokumentation som bedömningspraktik i förskolan: en diskursanalys (Vol. 312). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Björklund, E. (2008). Att erövra litteracitet: små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan (Vol. 270). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Björk-Willén, P. (2006). *Lära och leka med flera språk: Socialt samspel i flerspråkig förskola*. Linköping: Tema Barn, Linköpings Universitet.
- Björk-Willén, P. (2007). Participation in multilingual preschool play. Shadowing and crossing as interactional resources. *Journal of Pragmatics* (39), s. 2133–2158.
- Björk-Willén, P. (2008). Routine trouble: how preschool children participate in multilingual instruction. *Applied Linguistics*, 29, 555–577.
- Björk-Willén, P., & Cromdal, J. (2007). When education seeps into 'free play': How preschool children accomplish multilingual education. *Journal of Pragmatics*, 41, 1493–1518.
- Bleses, D. & Hagtvet, B.E. *Dissensuttalelse i relasjon til Ekspertutvalget for vurdering av språkkartleggingsverktøy*. I *Vurdering av verktøy som brukes til å kartlegge barns språk i norske barnehager. Rapport fra Ekspertutvalg nedsatt av Kunnskapsdepartementet*. Kunnskapsdepartementet.

- Bruner, J. (1999). *Mening i handling*. Århus: Klim.
- Bundgaard, H., & Gulløv, E. (2008). *Forskel og fællesskab: Minoritetsbørn i daginstitution*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Carlsen, M., Hundeland, P. S., & Erfjord, I. (2010). *Orchestration of mathematical activities in the kindergarten: The role of questions*. Paper presented at the European Society for Research in Mathematics Education: Proceedings of the Sixth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education, Lyon (France).
- Cekaite, A., & Björk-Willén, P. (2013). Peer group interactions in multilingual educational settings: Co-constructing social order and norms for language use. *International Journal of Bilingualism*, 17(2), 174–188.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 222–251.
- Cummins, J. (1991). *Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children*. I Bialystok, E. (red.) *Language processing in bilingual children*. Cambridge University Press, Cambridge, UK.
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2008). *Sprogstimuleringsindsatsen for tosprogede småbørn*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2010a). *Børns perspektiver på sprogvurderinger i daginstitutioner*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2010b). *Fokus på sprog – daginstitutioners indsatser for treårige*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning (2012). *Notat om forskningskvalitet, juni 2012*. Aarhus Universitet, København 2012. <http://www.nb-ecec.org/om-projektdatabasen/Notatomforskningskvalitetjuni2012.pdf> (lest 16.05.14)
- Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning. (2013). *Konceptnotat juni 2013*. http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Udgivelser/Clearinghouse/Konceptnotat_Clearinghouse_2013.pdf
- Ehrlin, A. (2012). Att lära av och med varandra. En etnografisk studie av musik i förskolan i en flerspråkig miljö. Örebro: Örebro universitet.
- Engdahl, I. (2011). Toddler interaction during play in the Swedish preschool. *Early Child Development and Care*, 181(10), 1421–1439.
- Erfjord, I., Hundeland, P. S., & Carlsen, M. (2012). Kindergarten teachers' account of their developing mathematical practice. *ZDM Mathematics Education*, 44, 653–664.
- Espenakk, U., Horn, E., Færevag, M. K. (red.) (2011). *TRAS. Observasjon av språk i daglig samspill*. Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger.
- Fast, C. (2007). *Sju barn lär sig läsa och skriva: Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Fenson, L., Dale, P. S., Hartung, J., Reilly, J., Bates, E., Pethick, S. J., Reznick, S. (2007). *MacArthur-Bates Communicative Development Inventories: User's guide and technical manual*. San Diego: Thomson.
- Fisker, T. B. (2009). Småbørn i interaktion: En undersøgelse af socialt udviklingspotentiale og muligheder for interaktion for småbørn med autisme i forskellige pædagogiske og organisatoriske miljøer. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.
- Flottorp, V. (2010). Matematisk meningsskaping i barns lek – En casestudie. *Nordisk Barnehageforskning*, 3(3), 95–104.
- Furnes, B., & Samuelsson, S. (2009). Preschool Cognitive and Language Skills. Predicting Kindergarten and Grade 1 Reading and Spelling: A Cross-Linguistic Comparison. *Journal of Research in Reading*, 32(3), 275–292.

- Gjems, L. (2006). Hva lærer barn når de forteller? En studie av barns læringsprosesser gjennom narrativ praksis. Oslo: Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultet.
- Gjems, L. (2008). Voksnes samtalestøtte i barnehagen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92(5), 364–375.
- Gjems, L. (2009). Sosiokulturelle perspektiver på samtalen som læringsarena – spørsmål som inviterer til språklig aktivitet. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 3(2), 9–24.
- Gjems, L. (2010). Teachers talking to young children: Investigations to negotiate meanings in everyday conversations. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(2), 139–148.
- Gjems, L. (2011a). Hverdagssamtalene – barnehagens glemte læringsarena? I L. Gjems & G. Løkken (red.), *Barns læring om språk og gjennom språk. Samtaler i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm.
- Gjems, L. (2011b). Why explanations matter: a study of co-construction of explanations between teachers and children in everyday conversations in kindergarten. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(4), 501–513.
- Gjems, L., & Løkken, G. (2011). *Barns læring om språk og gjennom språk: samtaler i barnehagen*. [Oslo]: Cappelen Damm Akademisk.
- Gjems, L., Jansen, T.T. & Tholin, K.R. (2012). Fagsamtaler i barnehagen. *Nordisk Barnehageforskning* 5 (22), s. 1–12.
- Gjervan, M. (red.) (2006). Temahefte om språklig og kulturelt mangfold. Kunnskapsdepartementet 2005.
- Guðmundsdóttir, G.B. og Hardersen, B. (2012). Småbarns digitale univers. 0-6-åringers tilgang til og bruk av digitale enheter på fritiden. Oslo: Senter for ikt i utdanningen. http://iktsenteret.no/sites/iktsenteret.no/files/attachments/smabarns_materie_digitalfil.pdf. (lest 2.06.14)
- Hagtvatn, B.E., Lyster, S.-A.H., Melby-Lervåg, M., Næss, K.-A. Bottegaard, Hjetland, H. N., Engevik, L.I., Hølland, S., Karlsen, J., Klem, M. & Kruse, J. (2011). Ordforråd i førskolealder og senere leseferdigheter - En metaanalytisk tilnærming. *Spesialpedagogikk* (1), s. 34-49.
- Halliday, M. A. K. (1975). *Learning how to mean – Explorations in the development of language*. London & New York: Edward Arnold.
- Hansen, P. (2012). Leksikalsk og grammatisk utvikling hos enspråklige og tospråklige barn. Prosjektbeskrivelse, <http://www.hf.uio.no/iln/personer/vit/perniha/>. Lest 30.03.2014.
- Hasan, R. (2002). Ways of meaning, ways of learning. Code as an explanatory concept. *British Journal of Sociology of Education*, 23 (4), s. 537–548.
- Holm, L. (2009). *Evaluering af sprog vurderingsmaterialer i daginstitutioner*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus universitet.
- Holmgren, S. (2009). Child day care center or home care for children 12–40 months of age: what is best for the child?: A systematic literature review. Stockholm: Swedish National Institute of Public Health. <http://www.folkhalsomyndigheten.se/pagefiles/12277/R2009-09-Child-day-care-center-or-home-care.pdf>. Lest 27.05.2014.
- Hopperstad, M. H., Lorentzen, R. T., & Semundseth, M. (2009). Hvilke interesser synes å motivere femåringer til å skrive i barnehagen? *FoU i praksis*, 3(2), 45–63.
- Høigård, A., Mjør, I., & Hoel, T. (2009). *Temahefte om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Jansen, T. T., & Tholin, K. R. (2011). Førskolelærernes handlinger og barns språklige deltakelse i prosjektsamtaler. I L. Gjems & G. Løkken (Red.), *Barns læring om språk og gjennom språk. Samtaler i barnehagen* (s. 148–175). Oslo: Cappelen Damm.

- Jensen, B., Brandi, U., & Kragh, A. (2009). Effekter af "Familiepladser og basispladser" : udvikling af mellemformer til udsatte børn i dagtilbud i Københavns Kommune 2007–2009. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Jensen, N. R., Petersen, K. E., & Wind, A. K. (2012). *Daginstitutionens betydning for udsatte børn og deres familier i ghetto-lignende boligområder*. Aarhus: Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet.
- Jernes, M., & Engelsen, K. S. (2012). Stille kamp om makten. En studie av barns interaksjon i digital kontekst i barnehagen. *Nordic studies in education*, 32, 281–296.
- Jæger, H. (2012). Barndommens medialisering – og de voksne. Om barns medieerfaringer og den voksne som støtte. I Jæger, H. & J.K. Torgersen (red.) *Medialisert barndom. Digital kultur i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Karrebæk, M. S. (2011). It Farts: The situated management of social organization in a kindergarten peer group. *Journal of Pragmatics*, 43, 2911–2931.
- Kjelaas, I. (2009). Trollet bodde i vann med fart i. Om stimulering av ord-og begrepskompetanse hos flerspråklige førskolebarn. *NOA, Norsk som andrespråk*, 2, s. 58–88.
- Klerfelt, A. (2007). Barns multimediala berättande: en länk mellan mediakultur och pedagogisk praktik (Vol. 256). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Knudsen, I. M., & Ødegaard, E. E. (2011). Fotofloker: Vilkår for barns deltakelse når digitale bilder tas i bruk i barnehagen. *Nordisk Barnehageforskning*, 4(2), 115–128.
- Kragh-Müller, G. (2010). Perspektiver på kvalitet i daginstitutioner. Forskningsrapport. Aarhus Universitet: DPU.
- Kristoffersen, K.E. og Simonsen, H.G. (2011): Tidlig språkutvikling hos norske barn. I Espenakk, U., Horn, E., Færevaa, M. K. (red.) *TRAS. Observasjon av språk i daglig samspill*. Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger, s. 114-120.
- Kristoffersen, K.E., Simonsen, H.G., Eiesland, E. A. & Henriksen, L. Y. (2012): Utvikling og variasjon i kommunikative ferdigheter hos barn som lærer norsk – en CDI-basert studie. *Norsk tidsskrift for logopedi*, s. 34- 43
- Kultti, A. (2012). Flerspråkiga barn i förskolan: Villkor för deltagande och lärande. Göteborgs: Göteborgs universitet.
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2006). Temahefte om «ikt i barnehagen». Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2011a). *Vurdering av verktøy som brukes til å kartlegge barns språk i norske barnehager. Rapport fra Ekspertutvalg nedsatt av Kunnskapsdepartementet*. Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2011b). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvinge, L. M., Engelsen, K. S., Jerne, M., Sinnerud, M., Økland, N. T., & Vangsnes, V. (2010). *Utbreiing, bruk og haldningar til digitale verktøy og spel i norske barnehagar. Resultat frå ei nasjonal spørjeundersøking*. Stord: Høgskolen Stord/Haugesund.
- Larsen, M. E., Basse, L., & Sehested, C. (2008). *Den levende bog: Rapportering og evaluerende undersøgelse*. København: Center for Børnelitteratur, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.
- Larsen, M. S., Jensen, B., Johansson, I., Moser, T., Ploug, N. & Kousholt, D. (2011). Forskningskortlægning og forskervurdering af skandinavisk forskning i året 2009 i institutioner for de 0–6 årige. Dansk Clearinghouse. <http://www.nb-ecec.no/om-projektdatabasen-no/2008Kortlgning.pdf>. Lest 16.05.14.

- Larsen, M. S., Kampmann, J., Persson, S., Moser, T., Ploug, N. & Kousholt, D. (2012). *Forskningskortlægning og forskervurdering af skandinavisk forskning i året 2010 i institutioner for de 0–6 årige (førskolen)*. Dansk Clearinghouse. <http://www.nb-ecec.no/om-projektdatabasen-no/2010Kortlgning.pdf>. Lest 16.05.14.
- Larsen, M. S., Kampmann, J., Persson, S., Moser, T., Ploug, N., Kousholt, D., & Sommersel, H. B. (2013). *Forskningskortlægning og forskervurdering af skandinavisk forskning i året 2011 i institutioner for de 0–6 årige (førskolen)*. Dansk Clearinghouse for uddannelsesforskning. <http://www.nb-ecec.no/om-projektdatabasen-no/2011Kortlgning.pdf>. Lest 16.05.14.
- Lekhal, R., Zachrisson, H. D., Wang, M. V., Schjølberg, S., & von Soest, T. (2011). Does universally accessible child care protect children from late talking? Results from a Norwegian population-based prospective study. *Early Child Development and Care*, 181(8), 1007–1019.
- Lyngseth, E. J. (2008). Erfaringer med bruk av TRAS-observasjoner i barnehagen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92(5), 352–363.
- Melby-Lervåg, M., & Lervåg, A. Hvilken betydning har morsmålsferdigheter for utviklingen av leseforståelse og dets underliggende komponenter på andrespråket? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* s. 330-343.
- Melby-Lervåg, M., Lervåg, A., Lyster, S. A. H., Klem, M., Hagtvet, B., & Hulme, C. (2012): Nonword-repetition ability does not appear to be a causal influence on children's vocabulary development. *Psychological science*, 23(10), 1092-1098.
- Nielsen, T. K., Sommersel, H. B., Tiftikci, N., Vestergaard, S., Larsen, M. S., Ellegaard, T., Kampmann, J., Moser, T., Persson, S., Ploug, N. (2014). *Forskningskortlægning og forskervurdering af skandinavisk forskning i året 2012 i institutioner for de 0–6-årige*. (Vol. 2014:19). København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, Aarhus Universitet. <http://www.nb-ecec.no/om-projektdatabasen-no/2012Kortlgning.pdf>. Lest 16.05.14.
- Nilsen, H. K. (2011). Kulturelt og språklig mangfold – og norskhet – i barnehager med norsk-russiske barn i Finnmark. Alta: Høgskolen i Finnmark.
- Nordenbo, S. E., Jensen, B., Johansson, I., Kampmann, J., Larsen, M. S., Moser, T. & Ploug, N. (2008). *Forskningskortlægning og forskervurdering af skandinavisk forskning i året 2006 i institutioner for de 0–6 årige*. Dansk Clearinghouse. <http://www.nb-ecec.no/om-projektdatabasen-no/2006Kortlgningen.pdf> . Lest 16.05.14.
- Nordenbo, S. E., Hjort, K., Jensen, B., Johansson, I., Larsen, M. S., Kampmann, J., Moser, T. & Ploug, N. (2009). *Forskningskortlægning og forskervurdering af skandinavisk forskning i året 2007 i institutioner for de 0-6 årige*. Dansk Clearinghouse. <http://www.nb-ecec.no/om-projektdatabasen-no/2007Kortlgning.pdf>. Lest 16.05.14.
- Nordenbo, S. E., Hjort, K., Jensen, B., Johansson, I., Larsen, M. S., Moser, T., Ploug, N. & Thornvall, M. (2010). *Forskningskortlægning og forskervurdering af skandinavisk forskning i året 2008 i institutioner for de 0–6 årige*. Dansk Clearinghouse. <http://www.nb-ecec.no/om-projektdatabasen-no/2009Kortlgning.pdf>. Lest 16.05.14.
- Nærland, T. (2011). Social status and communicative competence in preschool years. An observation-based approach. Oslo: Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.
- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) (2002). *Reading for change. Performance and engagement across countries*. Paris: OECD.
- Olausson, A. (2012). *Att göra sig gällande. Mångfald i förskolebarns kamratkulturer*. Umeå: Umeå universitet, Institutionen för tillämpad utbildningsvetenskap.
- Palludan, C. (2007). Two Tones: The core of inequality in kindergarten? *International Journal of Early Childhood*, 39(1), 75–91.
- Petersen, A. (2007). Den tilsidesatte bog om den moderne billedbog i dagtilbud. Gylding: Klim.

- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2012). *Mestrer, mestrer ikke: jakten på det normale barnet*. Oslo: Res Publica
- Rambøll Management. (2008). Kartlegging av språkstimulering og språkkartlegging i kommunene: Sluttrapport. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Roth, A.-C. V., & Månsson, A. (2008). Individuella utvecklingsplaner för yngre barn i Sverige: Ett kritiskt ämnesdidaktiskt perspektiv. *Nordisk Barnehageforskning*, 1(1), 25–39.
- Ringsmose, C. (2010). Kvalitet i systemperspektiv. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 47(2), s. 115–124.
- Rydland, V. (2007). How one Turkish-speaking girl came to express her own voice in a Norwegian-speaking playgroup. *Nordisk Pedagogik*, 27(77–97).
- Saljö, R. (2006). *Læring og kulturelle redskaper: Om læreprosesser og den kollektive hukommelsen*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Samuelsson, S., Olson, R., Wadsworth, S., Corley, R., DeFries, J. C., Willcutt, E., Hulslander, J., Byrne, B. (2007). Genetic and Environmental Influences on Prereading Skills and Early Reading and Spelling Development in the United States, Australia, and Scandinavia. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 20(1–2), 51–75.
- Sandvik, M. (2012). «Skal vi ta eventyr eller tegne?» Om bruk av interaktive tavler og lesebrett i flerspråklige barnegrupper. I Jæger, H. & J.K. Torgersen (red.) *Medialisert barndom. Digital kultur i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sandvik, M., Smørud, O., & Østerud, S. (2012). Exploring iPads in Practitioners' Repertoires for Language Learning and Literacy Practices in Kindergarten. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 03, 204–221.
- Sandvik, M. & Spurkland, M. (2012). *Lær meg norsk før skolestart. Språkstimulering og dokumentasjon i den flerkulturelle barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Sandberg, G. (2012). På väg in i skolan: Om villkor för olika barns delaktighet och skriftspråkslärande. *Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis. Studia didactica Upsaliensia*, 6.
- Schjølberg, S., Lekhal, R., Vartun, M., Helland, S. S., & Mathiesen, K. S. (2011). Barnepass fram til 18 måneder: Sammenhenger mellom barnepass fram til 18 måneder og språklige ferdigheter og psykisk fungering ved 5 år. Oslo: Nasjonalt folkehelseinstitutt.
- Schmidt, L.S.K. (2013). Nationale statistikker, sprogkuffert og andre kuriositeter til test af børn. *Dansk pædagogisk tidsskrift*, s. 1–13.
- Simonsen, H. G., Hansen, P., Luniewska, M., Bjerkan, K., Holm, E., Ribu, I., Markiewicz, S., Chyl, K. & Haman, E. (2014). Cross-linguistic Lexical Tasks (CLT) in bilingual Polish-Norwegian children, monolingual peers and children with SLI. Konferansepresentasjon på *Georgetown University Round Table* 14.–16. mars 2014, Washington D.C.
- Simonsson, M. (2006). *Pedagogers möte med bilderböcker i förskolan*. Linköping: Linköpings universitet.
- Simonsson, M. (2007). Barndom och kulturella artefakter: platsen som skapas runt bilderboken. I G. Halldén (red.), *Den moderna barndomen och barns vardagsliv* (s. 119–139). Stockholm: Carlsson Bokförlag.
- Skans, A. (2011). En flerspråkig förskolas didaktik i praktiken. Malmö: Malmö högskola.
- Skoog, M. (2012). *Skriftspråkande i förskolklass och årskurs 1*. Örebro: Örebro universitet.
- Solstad, T. (2011). Litterære samtaler i barnehagen. I L. Gjems & G. Løkken (red.), *Barns læring om språk og gjennom språk. Samtaler i barnehagen* (s. 92–118). Oslo: Cappelen Damm.
- Storjord, M. H. (2008). *Barnehagebarns liv i en samisk kontekst: En arena for kulturell meningsskaping*. Tromsø: Universitetet i Tromsø.
- Svensson, A. K. (2011). *Språkstimulerende miljøer i förskolan: en utvärdering av Att läsa och berätta – gör förskolan rolig och lärorik*. Borås: Högskolan i Borås.

- Svinth, L. (2010). Børns deltagelse i pædagogiske aktiviteter: Hverdagslivets læringsmuligheder i en børnehave. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 47(2), 149–164.
- Svinth, L. (2012). Children's collaborative encounters in pre-school. *Early Child Development and Care*, 183(9), 1242–1257.
- Tholin, K. R., & Jansen, T. T. (2011). Demokratiske samtaler i barnehagen? *Nordisk Barnehageforskning*, 4(2), 103–114.
- Tholin, K. R., & Jansen, T. T. (2012). Something to talk about: does the language use of pre-school teachers invite children to participate in democratic conversation? *European Early Childhood Education Research Journal*, 20(1), 35–46.
- Thorell, S. (2006). 'Läsandets cirkel' i förskolan: En studie av läsmiljön utifrån Aidan Chambers litteraturpedagogiska idéer ('The reading circle' in pre-school: A Study Based on Aidan Chambers' Model Regarding Reading Environment). Borås: Högskolan i Borås, Bibliotekshögskolan / Biblioteks- och informationsvetenskap.
- Thulin, S. (2006). Vad händer med lärandets objekt? En studie av hur lärare och barn i förskolan kommunicerar naturvetenskapliga fenomen. Växjö: Växjö University Press.
- Thulin, S. (2009). Barns frågor under en naturvetenskaplig aktivitet i förskolan. *Nordisk Barnehageforskning*, 3(1), 27–40.
- Thulin, S. (2011). Teacher talk and children's queries: Communication about natural science in early childhood education. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Thulin, S., & Pramling, N. (2009). Anthropomorphically speaking: on communication between teachers and children in early childhood biology education. *International Journal of Early Years Education*, 17(2), 137–150.
- Tkachenko, E., Bakken, Å., Gro, K., & Talén, D. (2013). *Lek med engelsk i barnehagen. Glede med språklig mangfold*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Torkildsen, J. v. K. (2013). Kommunikativ utvikling hos enspråklige og tospråklige barn i alderen 36–48 måneder. Prosjektbeskrivelse, <http://www.uv.uio.no/isp/forskning/prosjekter/kommunikativ-utvikling/index.html>. Lest 02.05.14.
- Utdanningsdirektoratet (2013): *Språk i barnehagen. Mye mer enn bare prat*. Veileder. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Vallberg-Roth, A. (2012). Different forms of assessment and documentation in Swedish preschools. *Nordisk Barnehageforskning*, 5(23), 1–18.
- Valvatne, H. og Özalp, F. (2008). Når barns morsmål er minoritetsspråk: profesjonsutøveres holdninger og handlinger har stor betydning. I Otterstad, A. M. (red.) *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold – fra utsikt til innsikt*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Vangsnes, V., Økland, N.T.G. & Krumsvik, R. (2012) Computer games in pre-school settings: Didactical challenges when commercial educational computer games are implemented in kindergartens. *Computers & Education* 58, 1138–1148.
- Vygotsky, L. (1978). *Tænkning og sprog II*. København: A. Diderichsen.
- Wallerstedt, C., Pramling, N., & Samuelsson, I. P. (2011). Embodied Voices and Voicing Embodied Knowing: Accessing and Developing Young Children's Aesthetic Movement Skills. *Educational Research with Our Youngest. International Perspectives on Early Childhood Education and Development*, 5, 87–102.
- Westerlund, M. (2008). Språkscreening av 2,5–3-åringar även andra avvikelser. *Läkartidningen*, 3, 132–4. <http://www.lakartidningen.se/Functions/OldArticleView.aspx?articleId=8563>. Lest 27.05.14.
- Wetso, G.-M. (2006). Lekprocessen – specialpedagogisk intervention i (för)skola. När aktivt handlande stimulerar lärande, social integration och reducerar utslagning. Stockholm: HLS förlag.

- Winsvold, A. & Guldbrandsen, L. (2009). Kvalitet og kvantitet. Kvalitet i en barnehagesektor i sterk vekst. Oslo: NOVA.
- Winther-Lindqvist, D., Ringsmose, C. & Allerup, P. (2012). Kvaliteter ved det sproglige læringsmiljø i børnehaven. I Svinth, L. & Ringsmose, C. (red.) Læring og udvikling i daginstitutioner. Viborg: Dansk Psykologisk Forlag.
- Zachrisson, H. D., E. Dearing, I. M. Zabрана og A. Nærde (2014): *Språkkompetanse hos 4-åringer som har gått i barnehage. Foreløpige resultater fra forskningsprosjektet Barns sosiale utvikling*. Aferdssenteret-Unirand. Rapport til Utdanningsdirektoratet. Revidert versjon 3.januar 2014.
<http://www.udir.no/PageFiles/81126/Spr%C3%A5kkompetanse%20for%20fire%C3%A5ringer%20som%20har%20g%C3%A5tt%20i%20barnehage.pdf?epslanguage=no>. Lest 27.05.2014.
- Änggård, E. (2009). Skogen som lekplats – Naturens material och miljöer som resurser i lek. *Nordic studies in education*, 29(2), 221–234.
- Ødegaard, E. E. (2007). Meningsskaping i barnehagen: innhold og bruk av barns og voksnes samtalefortellinger. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Østberg, S., & Kunnskapsdepartementet. (2010). Mangfold og mestring: flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet. NOU 2010:7. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Østrem, S., Bjar, H., Føsker, L. I. R., Hogsnes, H. D., Jansen, T. T., Nordtømme, S., & Tholin, K. T. (2009). *Alle teller mer. En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. Vestfold: Høgskolen i Vestfold.

Matrise:

Studier i rapporten

OBS! Studier i fet skrift er ikke oppført i databasen NB-ECEC. Referanser som vi har funnet i studiene har vi ikke lagt inn i litteraturlisten. Dersom du er interessert i en referanse som du finner i omtalene av studiene i matrisen, må du gå til studien selv for å finne den konkrete referansen.

7.1 Å gå i barnehage

Referanse	Mål	Utvalg, teori og metode	Hovedfunn	Anbefalinger for språkmiljøet
Holmgren, S. (2009). <i>Child day care center or home care for children 12-40 months of age: what is best for the child?: A systematic literature review</i> . Stockholm: Swedish National Institute of Public Health.	Har barnehagen en effekt på den kognitive og sosio-emosjonelle utviklingen til små barn. Her refereres bare til delen om språk.	<i>Utvalg:</i> Totalt fire studier, hvorav tre om språk. <i>Metode:</i> Syntese over tidligere litteratur.	Det er bra for barns språkutvikling å gå i barnehage. En av tre studier finner ingen effekt av å gå i barnehage på språkutviklingen til barn opptil 18 måneder.	Det er bra for barns språkutvikling å gå i barnehage.
Winsvold, A og Gulbrandsen, L. 2009. <i>Kvalitet og kvantitet. Kvalitet i en barnehagesektor i sterk vekst</i> . Oslo: NOVA.	Rapport nummer 3 om kvalitet i norske barnehager. Kunnskapsdepartementet ønsker å kartlegge og oppdatere kunnskapen om hvordan kvalitetsarbeidet i barnehagene har utviklet seg. (Her refereres kun det som gjelder språk og språkarbeid i barnehagen.)	<i>Utvalg:</i> 707 barnehagestyrere. <i>Metode:</i> Kvantitativ tverrsnittundersøkelse med spørreskjema.	Siden undersøkelsen i 2004 har fagområdet kommunikasjon, språk og tekst kommet på dagsordenen i de fleste barnehagene. Seksti prosent av barnehagene har etablert faste rutiner for kartlegging av språket hos alle barna i barnehagen. En tredel har ikke faste rutiner, men velger ut barn etter observasjon og vurdering av behov. Når det gjelder overgangen fra barnehage til skole, har alle barnehagene skoleforberedende tiltak for femårige barn.	

Jensen, B., Brandi, U., & Kragh, A. (2009). Effekter af "Familiepladser og basispladser" : udvikling af mellemformer til udsatte børn i dagtilbud i Københavns Kommune 2007-2009. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.	Å avdekke effektene av en intervensjon med mellomformer for sosialt utsatte barn.	<i>Utvalg:</i> 160 barn fordelt på 29 institusjoner. Barneintervju/observasjoner av 85 av disse barna. <i>Metode:</i> Studien er prospektiv med målinger før og etter intervensjonene – med ett år imellom. For å få innsikt i barnehagenes implementeringsprosesser ble alle barnehagestyrerne som ble intervjuet kvalitativt, besøkt før intervensjonene. Etter intervensjonene deltok barnehagestyrerne i strukturerte fokusgruppeintervjuer med tre–fire informanter i hver gruppe. For å avdekke effektene av intervensjonene intervjuet forskerne foreldrene på en strukturert måte, og det ble delt ut spørreskjemaer til førskolelærerne om barnas kompetanse (blant annet med tilsvarende spørsmål som dem foreldrene hadde	Familieplassprosjektet har positive effekter på barnas trivsel og læring – herunder hjelpsomhet, solidaritet, hensynsfullhet, åpenhet, språklig evne, lærevillighet og vitebegjær. Basisplassprosjektet som foregikk blant svakere barn enn familieplassprosjektet, har positiv effekt bare i forhold til matematiske, logiske evner. Forfatterne konkluderer med at særlig barnehagestyrerne og det at intervensjonens innhold, struktur og målsetting er tydelig, spiller en viktig rolle for både gjennomføringen og resultatet.	<u>Indirekte:</u> Mellomplasser kan styrke sosialt utsatte barns språkutvikling og generelle læreprosesser.
--	--	--	--	--

		fått). Til slutt observerte og intervjuet de noen av barna ved hjelp av TRAS (tidlig registrering av språkutvikling), som er et screeningverktøy med 18 spørsmål. Alt dette ble gjort både før og etter intervusjonene.		
Lekhal, R., Zachrisson, H.D., Wang, M.V., Schjølberg, S. & von Soest, T. (2011). Does universally accessible child care protect children from late talking? Results from a Norwegian population-based prospective study. <i>Early Child Development and Care</i> , 181(8), s. 1007-1019.	Er det sammenheng mellom bruk av barnehage og risikoen for å sen tale?	<i>Utvalg:</i> 19 919 skjemaer fra MoBa-undersøkelsen (Den norske mor og barn-undersøkelsen) fra fødsel til 36 md. <i>Metode:</i> Befolkningsbasert effektstudie. Spørreskjemaer til mødre samlet i en longitudinell database.	Det er flere sent talende barn blant dem som ikke gikk i barnehage enn dem som gikk i barnehage. Det er flere sent talende gutter enn jenter (6,5 % mot 2,6 %). Det er sammenheng mellom omfang/tid i barnehagen og forekomsten av sen tale. Barn med full tid i barnehagen har større sjanse for å tilhøre gruppen av barn med alminnelig språkutvikling.	Det er bra for barns språkutvikling å gå i barnehage.
Schjølberg, S. R. Lekhal, M. Vartun, S. S. Helland, K.S. Mathiesen (2011). <i>Barnepass fram til 18 måneder. Sammenhenger mellom barnepass fram til 18 måneder og språklige</i>	Framskaffe kunnskap om betydningen av barnepassordninger fram til barna er 18 måneder, samt å belyse hvordan ulike barnepassordninger påvirker barnas språklige ferdigheter	<i>Utvalg:</i> 73 000 skjemaer fra MoBa-undersøkelsen (Den norske mor og barn-undersøkelsen) - 60 000 skjemaer for barn fylt 18 md., og 13 000 skjemaer for barn fylt 5 år. <i>Metode:</i> Befolkningsbasert	40 % av 18-md gamle barn går i barnehage, 24 % er hos dagmamma eller i familiebarnehage. Disse barna blir passet av andre enn foreldrene 25-40 timer per uke. Det er «små eller ingen effekter av bruk av ulike barnepassordninger før 18 måneders alder på psykisk og språklig utvikling hos barn i Norge» (s. 54).	Det å gå i barnehage øker ikke barns risiko for å få språkvansker.

<i>ferdigheter og psykisk fungering ved 5 år.</i> Oslo: Nasjonalt folkehelseinstitutt.	og deres psykiske fungering når de er i 5-års alder. (Kun resultater om språklige ferdigheter er referert her.)	effektstudie. Spørreskjemaer til mødre samlet i en longitudinell database.	Det er bare en liten sammenheng mellom det å være i barnepass utenfor hjemmet og språkrelaterte vansker ved 5 års alder. En noe større andel av gutter som passes av andre enn foreldrene, har språkrelaterte vansker ved 5 års alder, men dette forklarer bare 1 promille av variansen. Uavhengig av barnepassordning er rundt 8 % av 5-åringene antatt å ha en spesifikk språkvanske.	
Winther-Lindqvist, D., Ringsmose, C. & Allerup, P. (2012). Kvaliteter ved det sproglige læringsmiljø i børnehaven. I Svinth, L. & Ringsmose, C. (red.) Læring og udvikling i daginstitutioner. Viborg: Dansk Psykologisk Forlag	Har det språklige miljøet i barnehagen betydning for barnets utvikling? Hvilke ressurser har den ene barnehagen som lykkes å redusere betydningen av familiebakgrunn for språklige ferdigheter og skolerresultater?	<i>Utvalg:</i> Syv barnehager. <i>Metode:</i> Kvantitativ analyse av sammenhengen mellom familiebakgrunn, språkferdigheter og skolerresultater. Kvalitativ studie av en barnehage som reduserer betydningen av familiebakgrunn for språkferdigheter og skolerresultater. Intervju. Deltagende observasjon.	Det er en sterk sammenheng mellom familiebakgrunn, språkferdigheter og skolerresultater. Studien tegner opp den «typiske barnehagedag»: Generelt er utetiden ustrukturert og uten pedagogisk planlagte aktiviteter. Det er bare ca. 1–1,5 time med spising og samling i løpet av dagen der forskerne er sikre på at voksne og barn sitter sammen og inngår i en form for interaksjon om en felles aktivitet. Rullerende måltid sikrer at alle barn får sitte sammen med en voksen og barn i små grupper og snakke med hverandre i løpet av dagen.	Pedagoger bør legge opp til å språklig samhandling med barna så mye som mulig i løpet av barnehagedagen. Om nødvendig bør rutiner med felles måltid og samlingsstund revurderes, for å rydde mer tid til verbal samhandling.

			Samlingsstunden kan hindre at alle barn får delta i språklig samhandling. Det var mer dialog mellom voksne og barn i barnehagen som ikke hadde felles samling i løpet av dagen. Det er tre måter å organisere barnehagen på: Avdelingsbarnehage («stueoppdeling»), basebarnehage («funksjonsoppdeling») eller en blanding av disse. Det er ingen sammenheng mellom organiseringen av barnehagen og barnas språkferdigheter.	
Zachrisson , H. D., E. Dearing, I. M. Zabрана og A. Nærde (2014): <i>Språkkompetanse hos 4-åringer som har gått i barnehage. Foreløpige resultater fra forskningsprosjektet Barns sosiale utvikling.</i> Aferdssenteret-Unirand. Rapport til Utdanningsdirektoratet. Revidert versjon 3.januar 2014.	Undersøke sammenhenger mellom barnehagebruk og språkkompetanse hos norske fireåringer.	<i>Utvalg:</i> Data fra <i>Barns sosiale utvikling</i>, longitudinell studie av 1157 barn, ca. like mange gutter og jenter. <i>Metode:</i> Statistisk analyse av data fra <i>Barns sosiale utvikling</i>.	Gutter som har gått lenge i barnehage, har et større ordforråd enn gutter som har gått kort i barnehage. Det er ingen lignende effekter hos jenter. De konkluderer med at det er bra for gutters språkutvikling å gå i barnehage, og foreslår at det kan komme av at gutters språkutvikling blir særlig påvirket av miljøfaktorer. Undersøkelsen viser også at 2-åringer som har gått i større barnegrupper, har større ordforråd ved 4-årsalder enn 2-åringer som har gått i mindre barnegrupper. Igjen finner de bare en effekt for gutter. Dette kan skyldes at gutter har stor nytte av å snakke med jevnaldrende.	Det er bra for gutters språkutvikling å gå i barnehage. Det kan se ut som at særlig gutter har stor nytte av å gå i barnehagen.

			Forfatterne av studien ønsker likevel ikke å anbefale større barnegrupper, fordi de i tidligere studier har funnet at det er bedre for barnas sosiale utvikling å gå i mindre barnegrupper.	
--	--	--	---	--

7.2 Språk og lek

Referanse	Mål	Utvalg	Hovedfunn	Anbefalinger for språkmiljøet
Wetso, G.-M. (2006). <i>Lekprocessen – specialpedagogisk intervention i (för)skola. När aktivt handlande stimulerar lärande, social integration och reducerar utslagning</i> . Doktoravhandling. Stockholm: HLS förlag.	Målet for studien er å forstå hvordan pedagogen i barnehagen kan gi hjelp til støttetrengende barn. Det ble satt i gang fire aktiviteter for en gruppe barn som trenger støtte: 1) lekeprosesser med barna, 2) veiledning av førskolelærerne, 3) utdanning av førskolelærerne og 4) samtale med foreldrene. Med utgangspunkt i	En gruppe barn som trenger støtte. <i>Utvalget</i> består av 37 barn, deres foreldre og 25 førskolelærere. Det blir særlig fokusert på ni <i>Utvalgte</i> barn. <i>Teori:</i> Aleksej Leontjevs virksomhetsteori. <i>Metode:</i> Etnografisk metode og aksjonsforskning, der forskeren er deltakende observatør. Analyse av videodokumentasjon, intervju med pedagoger og foreldre, og spørreskjema til pedagoger i barnehagen.	Studien viser at førskolelærerne har stort behov for å lære å behandle støttetrengende barn. Førskolelærerne trenger trening i interaksjon i ulike former for kommunikasjon og i lek. Studien viser at barna mangler forskjellige måter å uttrykke seg og takle situasjoner på. De voksne mangler strategier for å takle barnas problemer og for å fremme mer konstruktive interaksjoner og atferdsmønstre. Barnas behov blir ofte oversett av de voksne. Det fører til at barna mangler trygghet, fysisk kontakt og andre former for interaksjon. I takt med at førskolelærerne får veiledning som del av de forskerinitierte aktivitetene, endrer disse handlemåtene seg.	Førskolelærere trenger opplæring i hvordan de skal behandle støttetrengende barn. Alle barn lærer gjennom lek, og førskolelærere må ha kunnskap om hvordan de kan aktivisere barn med særlige behov i lek. Førskolelærere må fortelle foreldrene hvordan lek kan være utviklende for barn. Å få barnet inn i leken er viktig. Pedagogen trenger kunnskap om hvordan kommunikasjon, språk og tenkning bygges opp og om lekens funksjon i denne sammenhengen.

	disse aktivitetene og Aleksej Leontjevs virksomhetsteori ønsker man med studien å undersøke: 1) hvordan motiver for forandring ser ut, 2) hvordan forandringsarbeid arter seg, 3) hvordan aktiviteter utkrystalliserer og arter seg, og 4) hvordan virksomhetsteorien og dokumentasjon av aktivitetene flettes sammen.		Foreldrene har bruk for førskolelærerne og stoler på deres evne til å forstå barns behov. Foreldrene kjenner ikke til teorier om barns utvikling, og det er ikke tydelig for foreldrene at barns lek og kommunikative evner virker inn på den videre læringen og evnen til å omdanne erfaring til aktiviteter og handling. Samlet sett viser studien at de fleste barna har utbytte av de igangsatte aktivitetene, og at de blir flinkere til å samhandle med andre og til å handle innenfor gitte rammer. Barns passive og avventende atferdsmønstre kan brytes ved å tålmodig og forsiktig trekke dem med i leken. Virksomhetsteorien kan brukes som et redskap til å konkretisere, håndtere og strukturere virksomhet. Teorien bidro til å forklare, forstå og skape aktiviteter for de barna som trengte støtte.	
Björk-Willén, P. (2007). Participation in multilingual preschool play. Shadowing and crossing as interactional	Formålet med studien er å undersøke hvordan flerspråklige barn deltar i lek gjennom skygge-imitasjon og gjennom å bruke et språk de vanligvis ikke	<i>Utvalg:</i> 3 barn på 3;6 år – to tospråklige og én énspråklig. <i>Teori:</i> Etnometodologi. <i>Metode:</i> Analyser av	De to tospråklige barna bruker spansk i leken til å forhindre den svenskspråklige jenta til å delta. Den svenskspråklige jenta forsøker å komme inn i leken gjennom å imitere handlinger rett etter at en annen har utført dem – både nonverbale handlinger og språklige	

resources. <i>Journal of Pragmatics</i> (39), s. 2133-2158.	bruker (såkalt «kryssing»).	videooptak. Til sammen 11 minutter.	handlinger. Når hun bruker språk-kryssing, gjentar hun noe en annen har sagt på spansk mer eller mindre korrekt selv om hun mest sannsynlig ikke forstår innholdet i uttrykket. De tospråklige barna aksepterer noen ganger jentas forsøk på å snakke spansk, mens andre ganger avviser de hennes forsøk. På samme måte bidrar skyggeimitasjonen hennes noen ganger til å få være med i leken, andre ganger ikke.	
Björk-Willén, P. og Cromdal, J. (2007): When education seeps into ‘free play’: How preschool children accomplish multilingual education. <i>Journal of Pragmatics</i> 41, s. 1493-1518	Formålet er å undersøke hvordan barn i en flerspråklig barnehage leker barnehageaktiviteter som en del av deres utforskning av lærer- og barn-rollen i barnehagen.	<i>Utvalg:</i> Data fra to flerspråklige barnehager, én i Australia og én i Sverige. <i>Teori:</i> Etnometodologi og konversasjonsanalyse. <i>Metode:</i> Analyse av transkriberte videoobservasjoner.	I den flerspråklige barnehagen som ble studert, knyttet de voksne hvert av de tre språkene til ulike aktiviteter. Når barna skal leke ulike aktiviteter i barnehagen, for eksempel å navngi ting eller å fortelle om seg selv, bruker de språkene på samme måte. Noen ganger er barna uenige om hvilket språk de skal bruke, og da blir språkforhandlingen en del av forhandlingene i leken.	
Rydland, V. (2007): How one Turkish-speaking girl came to express her own voice in a Norwegian-speaking playgroup. <i>Nordisk Pedagogik</i> , Vol. 27, s. 77-99.	Hvordan forhandler barn med norsk som andrespråk i rollelek?	<i>Utvalg:</i> Ett tyrkisk-norsk barn, Meral, i lek med to andre jenter tre ganger: Da Meral var 5;4.0, 6;3.8 og 7;2.9 år gammel. Den siste gangen var det én jente til som så vidt var med i leken.	Barnet deltok i leken, men var forsiktig slik at hun var sikker på å få være med å leke. Hun brukte først og fremst språket til å utspille rollene sine og regisserte sjelden leken i de to første opptakene. I det siste opptaket regisserte hun leken noe. Hun protesterte sjelden på de andre barnas regiytringer, men forsøkte	<i>Indirekte:</i> Barn kan lære andrespråk gjennom lek - både grammatiske ferdigheter, narrative ferdigheter, forhandlingsferdigheter og lekespråksferdigheter. Det kan ta lang tid å lære alle disse ferdighetene på et nytt språk og en

		<i>Teori:</i> Diskursanalyse <i>Metode:</i> Analyse av språk i rollelek: 1) regiytringer (out-of-frame-speech) og rolleytringer (in-frame-speech) 2) henvendelser til lekekamerater og tematisering av egen rolle, 3) protester mot lekekameratenes lekeytringer.	innimellom. Det så likevel ut til at det var vanskelig for henne å argumentere på norsk.	god utvikling krever at barnet er trygg sammen med dem hun leker med.
Änggård, E. (2009). Skogen som lekplats - Naturens material och miljöer som resurser i lek. <i>Nordic studies in education</i>, 29(2), s. 221-234.	Målet med artikkelen er å analysere hvordan barn i den undersøkte skogsbarnehagen bruker naturens ressurser i form av materialer og miljøer i den sosiale fantasileken.	I studien inngikk to avdelinger, 18 barn mellom tre og seks år og 14 barn mellom ett og tre år. Studien pågikk i ett år. <i>Teori:</i> Fenomenologisk teori. Barndomssosiologi. <i>Metode:</i> Etnografisk feltstudie. Analyse av observasjoner, videoopptak, intervjuer med barn, førskolelærere og foreldre.	Tidligere forskning har vist at barns lek kan analyseres som at den foregår på to nivåer: på regi- og rollenivå. Änggård har funnet at når barn leker i naturen med materialer derfra, bruker de vesentlig mer tid på å forhandle om lekens regi enn i annen lek. Barnas lek bygger på kulturell kunnskap, for eksempel eventyr og vanlig hverdagsliv. De mange tolkningsmulighetene innebærer at barn i naturbarnehage bruker en større del av leken til å forhandle om en felles forståelse av gjenstandene. Forhandlingene og det å uttrykke seg fantasifullt krever både samfunnskunnskap og en språklig kompetanse som blant annet innebærer kjennskap til de begrepene som henger	<i>Indirekte:</i> Når barna formidler sin fortolkning av leken og gjenstander i leken til hverandre, bruker de språk. Siden dette blir særlig viktig i naturen siden naturgjenstander tilbyr så mange tolkningsmuligheter, kan det være at språket blir ekstra viktig i lek i naturen.

			naturlig sammen med fremstilte ting. Dessuten har hun funnet at barna henter inn elementer fra forbrukersamfunnet i leken og tillegger elementene i leken forbrukersamfunnets egenskaper. Forskeren finner ingen vesensforskjell mellom fremstilte leker og naturmaterialer, bare at naturmaterialene rommer flere tolkningsmuligheter, noe som gir fantasien bedre vilkår for å utfolde seg. Naturen innbyr også til lek om dyretemaer.	
Alvestad, T. (2010). <i>Barnehagens relasjonelle verden: Små barn som kompetente aktører i produktive forhandlinger</i>. Doktoravhandling. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.	Å undersøke leken blant de yngste barna i barnehagen og analysere hvordan leken utspiller seg. Avhandlingen legger vekt på 1) hva barn forhandler om i leken, 2) hvordan forhandlingene kommer til uttrykk, og 3) hvilke strategier som brukes i disse forhandlingene.	<i>Utvalg:</i> 24 barnehagebarn i alderen to til tre år, herav 13 jenter og 11 gutter. <i>Teori:</i> Barndomsspsykologiske og barndomssosiologiske teorier. I disse retningene vektlegges barnet som aktiv aktør. <i>Metode:</i> Analyse av transkriberte videoopptak. Til sammen 8 timers videoopptak.	Studien viser at småbarn forhandler om relasjoner, leketøy og lekens innhold. De forhandler både verbalt og ikke-verbalt og kombinerer de to forhandlingsformene. Den ikke-verbale forhandlingen dominerer. Når småbarn forhandler ikke-verbalt, imiterer, kopierer eller gjenskaper de varianter av andres bevegelser. Småbarns bruk av verbalt og/eller ikke-verbalt språk varierer ut fra om utgangspunktet for interaksjonen er enighet eller uenighet. Det ikke-verbale språket ser ut til å være mest brukt i leker der barna som utgangspunkt er enige.	Gjennom aktiv deltakelse og gjennom lek blir barna medvirkende i barnehagen. Derfor blir det viktig at barna får treffe hverandre for å leke i barnehagen. Personalet bør støtte barna i deres forhandlinger, særlig i de forhandlingene der barna ikke klarer å komme til enighet. Dette er viktigere enn å gjøre forhandlingene for dem. Personalet bør forholde seg til barnas forhandlinger i lek som til utviklingsrettet læring. De bør også oppmuntre og motivere barna til å ta vare på hverandre gjennom deres

			Småbarns forhandlingsstrategier kan deles inn i hensiktsmessige og uhensiktsmessige strategier. De hensiktsmessige strategiene fører som regel til at barna blir enige og kommer overens med hverandre i relasjonen. De uhensiktsmessige strategiene resulterer i at leken ikke kommer videre. Det er ikke kjønnsforskjeller i barnas forhandlinger, men det er kulturelle forskjeller mellom barnehagene, forstått som at ulike barnegrupper utvikler ulike sosiale representasjoner.	forhandlingernår de forhandler i lek.
Engdahl, I. (2011). Toddler interaction during play in the Swedish preschool. <i>Early Child Development and Care</i> , 181(10), s. 1421-1439.	Å undersøke hvordan ettårige barn kommuniserer med hverandre i leker de selv tar initiativ til.	<i>Utvalg:</i> 6 barn på 17–24 måneder. <i>Teori:</i> Situert læring. <i>Metode:</i> Analyse av transkriberte sekvenser av videoopptak. Totalt ca. 8 timer opptak.	Undersøkelsen illustrerer ulike verbale og ikke-verbale kommunikasjonsformer som 17–24 måneder gamle barn benytter når de leker med hverandre. Disse kommunikasjonsformene har en overvekt av ikke-verbal kommunikasjon. Lek med jevnaldrende ga gode muligheter for 17–24 måneder gamle barn til å utvikle de kommunikative evnene sine. Undersøkelsen viser også hvordan 17–24 måneder gamle barn bygger opp vennskap. Når de oppretter vennskap, bruker småbarna ikke-verbale handlinger som omsorg, gjensidig oppmerksomhet, delte smil, koordinerte bevegelser og andre former for synkroniserte	På barnehagelærerutdanningen bør det legges vekt på 17–24 måneder gamle barns samspillskompetanse, ikke-verbale kommunikasjon og viktigheten av lek.

			handlinger.	
Flottorp, V. (2010). Matematisk meningsskaping i barns lek - En casestudie. <i>Nordisk Barnehageforskning</i>, 3(3), s. 95-104.	Formålet med studien er å eksemplifisere hvordan barn kan skape matematisk mening i leker og aktiviteter og å undersøke hvordan dette kommer til uttrykk.	<i>Utvalg:</i> To femårige gutter med en annen etnisk bakgrunn enn norsk, som leker i sandkassen i en barnehage. <i>Teori:</i> Observasjonen blir analysert ut fra en semiotisk tilnærming. <i>Metode:</i> Kasusstudie. Analyse av videoobservasjon av tre–fire minutters varighet.	Matematisk mening kan uttrykkes på mange måter, for eksempel verbalt, kroppslig og fysisk, og viser seg blant annet gjennom telling, måling, systematisering og kategorisering. Studien tar for seg matematikk i barnas naturlige situasjoner, for eksempel lekesituasjoner der barna bygde med klosser, tegnet, snakket sammen eller spilte spill. Studien konkluderer med at barna i studien brukte matematiske resonnementer fordi det i situasjonen tilførte leken mening. Det viste seg blant annet ved at barna skapte struktur i leken ved hjelp av klassifikasjon og speilsymmetri. Barnas matematiske resonnementer ble formidlet ikke bare gjennom tale, men også i barnas gestikulering og handlinger. For eksempel delte barna lekene mellom seg slik at de begge hadde samme type og samme antall leketøy. Studien konkluderer med at verbalspråket spiller en underordnet rolle der barna kommuniserer i full	<i>Indirekte:</i> Pedagoger i barnehagen bør bli bevisst at matematisk resonnement foregår i lek, og at dette er elementer som tilfører leken mening.

			samsforstand med hjelp av gester og artefakter.	
Karrebæk, M.S. (2011). It Farts: The situated management of social organization in a kindergarten peer group. <i>Journal of Pragmatics</i> , 43, s. 2911-2931.	Artikkelen søker primært å besvare følgende spørsmål: Hvilken språkbruker krever lekeaktiviteter i barnehagen? Hva er alminnelig, nødvendig, tilstrekkelig og hensiktsmessig språkbruk for barna? Hvilket språklig og kommunikativt repertoar og hvilke strategier er mest effektive? Sekundært: Å innkretse noen av de språklige og kommunikative faktorer som kan medvirke til at barn fungerer sosialt dårlig i barnegruppen?	<i>Utvalg:</i> Én nystartet barnehagegutt med somalisk som morsmål i en københavnsk barnehage med stor andel flerspråklige barn. <i>Teori:</i> Sosiolingvistikk. <i>Metode:</i> Analyse av transkripsjoner av videoopptak.	Leken er et viktig læringsrom for barn. Det skal mye til for at det nyankomne, yngre og språklig sett svake barnehagebarnet (med dansk som andrespråk) får delta i lek og bli bedømt som kompetent av de andre barna. Det kan være en langvarig prosess å tilegne seg deltakerstatus i leken. Det språket barn praktiserer i barnehagen, er det språket de er blitt utsatt for og motivert for å praktisere. Ulike typer lek gir ulike språklige erfaringer.	<i>Indirekte:</i> De voksne må ha bevissthet om barns deltakelse i lek, særlig for yngre barn og flerspråklige barn. De voksne må hjelpe barn til å komme inn i leken og blir inkludert. Det er også en god idé å inspirere til ulike typer lek slik at barna får bruke språket på ulike måter. Hvis leken er et prioritert sted for å tilegne seg språk i barnehagen, er det mindre klart at det er opp til det enkelte barn å tilegne seg språk. Deltakelse i lek er viktigere enn å lære spesifikke språklige ferdigheter, som voksne ofte trener på i barnehagen.
Cekaite, A., & Björk-Willén, P. (2013): Peer group interactions in multilingual educational settings: Co-constructing social	Undersøke hvordan barn bruker hverandres ferdigheter i barnehagens lingua franca til å posisjonere seg selv sosialt.	<i>Utvalg:</i> 24 barn 3-5 år fra to flerspråklige barnehager, én i Sverige og én i Australia. <i>Teori:</i> Konversasjonsanalyse.	Barna retter på hverandre når de sier noe feil, og gjør det på en direkte måte. Ferdighetene i barnehagens lingua franca har betydning for barnas identitet og sosiale posisjon.	

order and norms for language use. <i>International Journal of Bilingualism</i> , 17(2), s. 174-188.		Metode: Analyse av transkriberte videoopptak.		
--	--	---	--	--

7.3 Samtaler i barnehagen

Referanse	Mål	Utvalg, teori og metode	Hovedfunn	Anbefalinger for språkmiljøet
Thulin, S. (2006): <i>Vad händer med lärandets objekt? En studie av hur lärare och barn i förskolan kommuniserar naturvetenskapliga fenomen.</i> Licentiatavhandling i pedagogik. Växjö: Växjö University Press, særlig s. 94-103, 119-126. I Thulin, Susanne (2011). <i>Lärares tal och barns nyfikenhet: Kommunikation om naturvetenskapliga innehåll i förskolan.</i> Doktoravhandling. Göteborgs universitet. Acta Universitatis	Hva skjer når førskolen skal lære barna noe spesifikt? Refereres her: Hvordan kommuniserer barnehagelærere med barnehagebarn om et naturfaglig emne?	<i>Utvalg:</i> Førskole med tre lærere og 21 barn (10 jenter og 11 gutter), 3-6 år. <i>Teori:</i> Fenomenografi og sosiokulturell teori. <i>Metode:</i> Analyse av seks videoobservasjoner på 30-60 minutter fordelt på to måneder, 4,5 timer opptak til sammen.	Lærerne uttrykker seg av og til antropomorfisk om dyr, ting og naturvitenskapelige fenomener (for eksempel vær, se Thulin og Pramling (2009)). Antropomorfisk tale om naturen kan gjøre det vanskeligere å forstå naturfenomener, og det kan medføre at man snakker om menneskelige følelser og relasjoner heller enn naturfenomenene. Lærerne bruker av og til en tilgjort lekestemme for å fange barnas oppmerksomhet. Barna kan følge opp denne måten å snakke om dyr og ting på, men de tar sjelden initiativ til å snakke slik om naturen. Både antropomorfisk tale og bruk av lekestemme kan være barnehagelærerens forsøk på å tilpasse	Voksne bør ikke bruke lekestemme når de skal snakke om naturfag eller andre faktiske emner, for da kan barna bli forvirret. Det kan være vanskeligere å lære om naturen når man snakker om naturen som om den var menneskelig istedenfor å bruke naturvitenskapelige termer. Når barnehagelæreren skal lære bort noe om et emne, bør hun tilegne seg kunnskap om emnet og fagbegreper i tilknytning til emnet. Hun bør bruke disse fagbegrepene når hun skal lære bort noe om emnet til barn.

Gothoburgensis.			læring om spesifikke emner til en praksis som legger vekt på lek, omsorg og læring. Eller det kan skyldes at barnehagelærerne ikke har nok kunnskaper om temaet eller har et godt nok utbygd naturvitenskapelig ordforråd.	
Ødegaard, E. E. (2007). Meningsskaping i barnehagen: innhold og bruk av barns og voksnes samtalefortellinger. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.	Målet er å beskrive, analysere og reflektere over den felles meningsskapingen hos barn og voksne i samtalefortellinger i hverdagssituasjonene i barnehagen. Studien undersøker hvordan mening skapes gjennom felles fortellinger mellom voksne og barn, og hva som skjer og hvilket innhold som blir skapt når henholdsvis barnet og den voksne tar initiativ til å starte en felles fortelling.	<i>Utvalg:</i> 9 barn i alderen ett til tre år og tre voksne på en avdeling. <i>Teori:</i> Etnografi. <i>Metode:</i> Analyse av videoobservasjoner, til sammen 102 samtalefortellinger.	Samtalefortellinger som sjanger har et stort pedagogisk potensiale for barns læring i meningsskapende situasjoner. Når de voksne eller barna tar initiativ til å skape slike fortellinger, blir barna dratt inn i språket og kulturen. Noen ganger blir samtalefortellinger initiert av voksne, noen ganger - av barna selv. Flere forutsetninger må være på plass for at en felles samtalefortelling utvikles: barna må være interessert i temaet, voksne må lytte til og forstå hva barnet sier, situasjonen må være rolig og kommunikasjonsmønsteret romslig. Det som engasjerte barna mest var å fortelle om sine opplevelser. For de voksne var informasjonen fra foreldrene om barns opplevelser på hjemmebanen viktig for å kunne støtte barn og gi dem kontekstuell handlingsrom. Mange fortellinger ble til i etterkant av en tur/ekskursjon, og i sammenheng med at ikke alle deltok på	<i>Direkte:</i> Det er viktig at førskolelærere bruker samtalefortellinger som et didaktisk redskap i arbeid med barns språk og barns medvirkning. De voksne bør være observante og undersøkende for å forstå hva som har relevans for hvert enkelt barn, slik at de kan gi dem nødvendig støtte i samtalefortellinger. Det er viktig at voksne i barnehagene inviterer barn (også de minste) inn i språklige fellesskap der det snakkes om kontekster utenfor «her og nå». <i>Indirekte:</i> Ved å samarbeide med foreldrene for å skaffe seg informasjon om barnas liv utenfor barnehagekonteksten, vil de voksne ha bedre forutsetninger for å forstå hva som har relevans for hvert enkelt barn.

			turen, så det var noen å fortelle til. Ikke alle barn deltok i fellesskaping av samtalefortellinger i like stor grad. Barna som har best utviklet verbalspråk- og lekkompetanse, får lett dominans over innholdet i samtalefortellingene, så det kan være vanskelig for de andre barna å komme inn med sine bidrag. I sine samtalefortellinger tok barna i bruk kulturelle inntrykk de fikk, enten fra den tradisjonelle barnekulturen eller fra den populære barnekulturen.	
Palludan (2007). Two tones: The core of inequality in kindergarten? <i>International Journal of Early Childhood</i>, 39 (1), s.75-91	Hvordan barnehagen som utdanningsinstitusjon bidrar til å reproducere dominansforhold mellom majoritet og minoritet, og hvordan disse gjenspeiler seg i hverdagslige praksiser i barnehagen.	<i>Metode:</i> Etnografisk studie, datagrunnlag: observasjoner, samtaler og intervju, lydopptak.	Språkbruk står helt sentralt i interaksjoner i barnehagen, mellom barna, voksne og i barn-voksen samspill. Med barn som ikke sier så mye, bruker barnehageansatte ulike teknikker for å få dem til å bli mer verbale. Selv om det ikke finnes noen eksplisitte regler for hvilke språk som skal brukes i barnehagen, og det er stort mangfold der mange barn og voksne har samme morsmål annet enn dansk, var dansk det dominerende språket i barnehagen. For å få annerkjennelse fra de voksne, må barnet kunne snakke dansk og	Barnehagepersonale bør være bevisst sin kommunikasjon med minoritetsspråklige barn for å unngå språklige/kulturelle/sosiale forskjeller reproduseres i barnehagens praksiser. Barnehagen bør skape arenaer der minoritetsspråklige barn kan få erfaringer med å delta i samtaler der utvekslingstonen dominerer. Organisering av språkstimulering i grupper som består av minoritetsspråklige barn kan gi disse barna rom og muligheter for språklig utfoldelse.

			snakke på en bestemt måte. Minoritetsbarn har begrenset tilgang til å lære seg dette samtalemønsteret, noe som igjen begrenser deres muligheter til å bli anerkjent og inkludert i barnehagekonteksten som fullverdige deltakere i samtalen. Det er to toner for kjennetegner samtaler mellom barn og voksne i barnehager: undervisningstonen og utvekslingstonen. Undervisningstonen brukes ofte med barn som har et annet morsmål enn dansk, mens utvekslingstonen er normen i kommunikasjon med barn med dansk som førstespråk. Bruk av undervisningstonen med minoritetsbarna handler i større grad om de voksnes forventninger til barnas språkkompetanse, enn om deres faktiske språkferdigheter. Det er sammenheng mellom hvilken tone de voksne bruker og hvordan barn reagerer. Ved utvekslingstonen responderer barna normalt, de blir med i samtalen, men undervisningstonen får sjelden barna til å være språklig aktive: de velger enten til å tie eller til å lytte til den voksne og gi korte svar.	
Gjems, L. (2008).	Hva slags	Utvalg: Barn i alderen 2-5	Barn og voksne tok like mange	Voksne bør være oppmerksomme på

Voksnes samtalestøtte i barnehagen. <i>Norsk pedagogisk tidsskrift</i>, 92(5), s. 364-375.	samtalestøtte gir de voksne barna i samtaler i barnehagen? Hvilke former for samtaler mellom voksne og barn i barnehagen kan støtte barnas språklige aktivitet og fremme kognitiv utvikling, språklæring, sosial forståelse og literacy?	år i to barnehager. <i>Teori:</i> Sosiokulturell teori, tidligere forskning på voksnes støtte i samtaler i amerikanske og australe barnehager. <i>Metode:</i> Etnografi. Analyse av transkriberte lydopptak. Til sammen 5,5 timer med samtale.	initiativer i samtale. De voksne stilte «hva»-spørsmål oftest, men mange av dem var knyttet til retoriske grep: f.eks. «vet du hva...?» eller konkrete situasjoner, f.eks. «hva skal du ta på nå?». Noen ganger ble «hva»-spørsmål helt åpne, f.eks. «Hva synes du vi skal gjøre i samlingsstund?» eller «Hva er det som gjør at hun blir sinna på deg?». Disse spørsmålene fikk barna til å tenke, til å fortelle om sine erfaringer og meninger og til å forklare. «Hvorfor»-spørsmålet ble stilt tre ganger av voksne til barn og var kognitivt utvidende spørsmål, der barna måtte forklare. De voksne brukte aldri «hvordan»-spørsmål. De voksne stilte mange spørsmål, men de fleste av dem var lukkede, og barna ble bedt om å bekrefte eller avkrefte det en voksen sa. Det ble stilt få utforskende og utfordrende spørsmål. Mange av grepene som kan invitere barn til mer utdypende samtaler, ble aldri brukt: Spørsmål som «hva tenker du?», «hva synes du?», «hva mener du?» ble aldri brukt. De voksne brukte aldri formuleringer med «hvis» i sine spørsmål (som kan utfordre barns	hvordan de kommuniserer med barn i hverdagslige situasjoner. For å invitere barn til å være språklig aktive, bør de voksne stille mer utforskende og åpne spørsmål. Når voksne stiller spørsmål til barn, bør det være for å få vite noe de ikke vet svaret på, og ikke for å «kontrollere» (da blir det «tatt-for-gitt spørsmål»). Barns egne spontane spørsmål og interesse for tema, er viktige for deres læring, fordi de er meningsfulle tema for barna.
---	--	--	---	---

			fantasi eller hypotetiske funderinger). Samtalene ble ofte knyttet til beskrivelser av fakta og konkrete ting og hendelser, og de voksne kommuniserte at de allerede visste svaret på det barnet spurte om. De voksne hadde ganske mye makt i samtalene gjennom å definere innhold og retning på samtalen (i halvparten av tilfellene), de signaliserte til barna at de hadde et gitt formål med interaksjonen. Barna ble i liten grad invitert til å utdype tema og fortelle sammenhengende om et tema.	
Bae, B. (2009). Samspill mellom barn og voksne ved måltidet. Muligheter for medlæring? <i>Nordisk barnehageforskning</i>, 2(1), s. 3-15.	Målet er å belyse hvilke medlæringsmuligheter samspillsmønsteret «romslige mønstre» har for de involverte barna i hverdagsaktiviteter i barnehagen.	<i>Utvalg:</i> 14 barn i alderen 3-6 år fordelt på to barnehager i Oslo. <i>Teori:</i> Etnografisk og fenomenologisk tilnærming. Sentrale begreper: anerkjennelse, dialektisk relasjonsforståelse. <i>Metode:</i> Analyse av deltakende observasjon og intervju. Til sammen 60 timer	Grovt sett kan barnehagen samspillskvalitet karakteriseres ved to typer mønstre: romslige og lukkede. De romslige mønstrene gir barn rom til å uttrykke seg og bli møtt ut fra egne forutsetninger. Mønsteret karakteriseres ved fokusert oppmerksomhet, mottagelighet og forsøk på å forstå og velvillig fortolke barns uttrykk. Barn observerer pågående interaksjon med stor interesse, uten i øyeblikket å være deltakere, for så i neste omgang bli mer aktive med å prøve ut de samme handlingene de observerte. På	Det er mer fruktbart å jobbe med bevisstgjøring av medlæringsmuligheter enn vektlegging av regler og oppløsning av felles måltidssituasjoner. Måltidet må beholdes som en gjentakende rutine der medlæringsmulighetene bevares. Romslige samtalemønstre gir rom for medlæring, praktisk samarbeid, lekende og humoristisk samspill og grensesetting.

		videomateriale, hvorav 11 fra måltid.	denne måten inntar barna posisjoner som perifere deltakere og lyttende observatører, for så å bli mer sentrale og utøvende deltakere. Fire samhandlingstemaer går igjen under måltidet: samtale og gjensidig dialog, praktisk samarbeid, lekende og humoristiske samspill og grensesetting. Innenfor de romslige mønstrene er det mulig å få til samtaler preget av konsentrasjon og gjensidig utveksling. Måltidet er en situasjon der det er rom for å snakke, og der det etableres et fellesskap rundt ting og samtaletemaer på tross av ulikheter i bakgrunn og språkferdigheter. I de romslige mønstrene formidler førskolelæreren respekt for barnas medbestemmelse rundt mat og drikke. Måltidet rommer muligheter for å lære både samtaleferdigheter og samarbeid rundt praktiske ting.	
Fisker, T. B. (2009). <i>Småbørn i interaktion: En undersøgelse af socialt udviklingspotentiale og muligheder for interaktion for småbørn med autisme i</i>	Formålet med studien er å få mer innsikt i lærings- og utviklingsmulighetene hos barn med autismspekterforstyrrelser.	<i>Utvalg:</i> 9 gutter i alderen 5-7 år med autismspekterforstyrrelser – såkalte høytfungerende barn. 2 gutter med typisk utvikling. <i>Teori:</i> Relasjonistisk	Barn som har autismspekterforstyrrelser, interagerer med andre personer. De henvender seg typisk til mer kompetente andre slik at barn med store relasjonsproblemer henvender seg til barn med mindre relasjonsproblemer, mens barnet med minst grad av relasjonsproblemer vil	Barn som har autismspekterforstyrrelser, bør få leke sammen med mer kompetente andre – både barn og voksne. For å øve opp sine sosiale evner bør barn med autismspekterforstyrrelser, få være mye sammen med andre barn

<i>forskellige pædagogiske og organisatoriske miljøer.</i> Doktoravhandling. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.	Når det gjelder språk, undersøker studien hvorvidt barna behersker turtaking og hvorvidt barna kan utvikle fortellinger sammen, enten i samtale ved matbordet eller i lek. (Her refereres i hovedsak resultatene fra de språklige analysene.)	utviklingsforståelse. Sosiokulturell læringsteori (Vygotsky). <i>Metode:</i> Etnografisk studie. Analyse av videoopptak av barn, intervjuer med pedagoger, spørreskjema til pedagoger og foreldre.	typisk henvende seg til en voksen. Dersom barna får sterk samtalestøtte av en voksen, kan barn med autismspekterforstyrrelser i gruppe utvikle en fortelling sammen. Barn med autismspekterforstyrrelser i gruppe uten en voksen, vil ha flere tilløp til slike fortellinger, men vil ha problemer med å følge opp hverandres initiativ og utvikle fortellingen videre. Barn med autismspekterforstyrrelser behersker turtaking, noe som viser at de har utviklet en del sosiale ferdigheter. Barn med autismspekterforstyrrelser kan sees på som barn som utvikler sine sosiale ferdigheter mye langsommere enn andre barn, og som derfor har behov for mye mer trening i sosial samhandling for å lykkes enn barn med typisk utvikling.	og voksne og ikke skjermes fra andre. Barn med autismspekterforstyrrelser bør også være sammen med barn med typisk utvikling, fordi disse barna kan være den kompetente andre som barnet kan øve sine sosiale ferdigheter med, men også fordi barn med typisk utvikling kan få bedre sosiale ferdigheter av å være sammen med barn med atypisk utvikling.
Gjems, L. (2009). Sosiokulturelle perspektiver på samtalen som læringsarena – spørsmål som inviterer til språklig aktivitet. <i>Tidsskriftet FoU i</i>	Fokuset er på hvordan førskolelærere kan invitere barn til samtale og støtte deres språklige aktivitet: Hvordan kan man stille spørsmål til barn som inviterer dem til	<i>Utvalg:</i> Barn i alderen 1-5 år og førskolelærere fordelt på to avdelinger i en barnehage. <i>Teori:</i> Sosiokulturell teori, bl.a.: Vygotsky (1978), Nelson (1996, 1999, 2007),	Førskolelærere kan invitere barn til å være språklig aktive gjennom å stille åpne spørsmål. Åpne spørsmål kan være vanskelig for små barn å svare på og derfor kan de lukke for språklig aktivitet heller enn å aktivisere barna til å delta og uttrykke	Førskolelærere må være bevisste på at ulike barn blir inspirert til språklig deltakelse på ulike måter, og at førskolelærerne fanger opp hva som fungerer best for hvert enkelte barn. Voksne i samtaler med barn bør være bevisst på hvordan barna responderer

praksis, 3(2), s. 9-24.	meningsskaping i samtaler i barnehagen?	Snow et al. (2006, 1999), Wells (1996, 1999, 2007), Wells et al. (2005, 2006). Teorier om åpne/lukkede spørsmål, og inviterende vs. tatt-for-gitt-spørsmål (Hasan 2002), og om produktive og ikke-produktive spørsmål (Harris & Williams 2007). <i>Metode:</i> Kvalitativ analyse av videoobservasjoner. Til sammen 8,5 timer videoopptak. Transkribert 15 samtaler.	seg gjennom språket. Lukkede spørsmål har også en verdi, særlig i samtaler med barn som ikke har så mange språklige erfaringer. De kan gi barna erfaring med at språk kan føre til at vi forstår hverandre- De kan gi samtalestøtte i form av å presentere mulige svaralternativ. De kan gi barna følelse av språklig mestring og at de kan bidra verdifullt i samtaler. Istedenfor å skille mellom åpne og lukkede spørsmål, foreslår L. Gjems å skille mellom produktive og ikke-produktive spørsmål. Dette refererer til om spørsmålet inviterer og engasjerer barn til å delta i meningsskapende samtaler eller ikke.	når de blir stilt henholdsvis åpne og lukkede spørsmål. Samtaler med barn må bygge på barnas interesser og språklige forutsetninger. Man bør bruke oppfølgingsspørsmål som er produktive, selv om de ikke nødvendigvis er åpne.
Thulin, S. (2009): Barns frågor under en naturvetenskaplig aktivitet i förskolan. <i>Nordisk barnehageforskning</i> 3 (1), 27-40. (Er også trykket i Thulin (2011).)	Hvordan lærer barn naturfag i barnehagen? Refereres her: Studere barns spørsmål under et temaarbeid i barnehagen om jord. Hva sier spørsmålene om barna?	<i>Utvalg:</i> En førskoleavdeling med tre lærere og 12 barn mellom 3 og 5 år (7 jenter og 5 gutter). <i>Teori:</i> Fenomenografi. <i>Metode:</i> Analyse av syv videoobservasjoner på 20-60 minutter.	Barn stiller spørsmål om det de undersøker, om redskapene som brukes, og om ting som ikke er relevant for temaet. Barn stiller flere spørsmål når de har jobbet lenge med et tema. Barn stiller flest spørsmål om redskapene den første gangen de får ta dem i bruk.	<i>Indirekte:</i> Barn kan lære om noe gjennom å stille spørsmål. Barn trenger å arbeide lenge med et tema for å kunne stille spørsmål om det. Godt planlagt og langvarig temaarbeid kan bidra til at barna lærer mer om et tema.
Thulin, S. & N. Pramling (2009):	Er antropomorfisk språk - språk hvor	<i>Utvalg:</i> Førskole med tre lærere og 21 barn (10 jenter	Lærerne bruker mer antropomorfisk språk enn barna, så antropomorfisk	Lærere bør være klar over når de bruker menneskelige termer om dyr,

Anthropomorphologically speaking: on communication between teachers and children in early childhood biology education. <i>International Journal of Early Years Education</i> 17 (2), 137-150. (Er også trykket i Thulin (2011).)	ikke-menneskelige ting og fenomener (også dyr og planter) blir snakket om som om de er menneskelige - til hjelp eller til hinder for å lære naturfag? Er det særlig barn som bruker antropomorfisk språk? Finnes det noen systematikk i når antropomorfisk språk blir brukt i undervisningen? Hvordan initierer eller responderer lærere og barn på denne typen språk? Hva brukes slikt språk til å beskrive?	og 11 gutter), 3-6 år. <i>Teori:</i> Metaforteori, kommunikasjonsteori, pragmatikk, tekstlingvistikk. <i>Metode:</i> Analyse av seks videoobservasjoner på 30-60 minutter, 4,5 timer opptak til sammen.	språk er ikke typisk for barn. Barna svarer på denne typen språk, eller de protesterer på det.	natur og ting, og vurdere om det er til hjelp eller hinder for formidling av fagkunnskap i den aktuelle situasjonen.
Carlsen, M., Hundeland, P.S. og Erfjord, I. (2010). Orchestration of mathematical activities in the kindergarten: The role of questions. <i>European Society for Research in Mathematics Education:</i>	Formålet med prosjektet som studien er en del av er å støtte pedagogene i utføre matematikkaktiviteter i barnehagen. Hvilken rolle spiller spørsmål i interaksjonen mellom førskolelæreren og	<i>Utvalg:</i> Seks barn, 3-4 år, to jenter og fire gutter, sammen med en førskolelærer. <i>Teori:</i> Sosiokulturell teori (Vygotsky). <i>Metode:</i> Aksjonsforskning. Analyse av	Kommunikasjonen i forbindelse med aktiviteten var preget av at førskolelæreren stilte spørsmål, og barna responderte verbalt eller non-verbalt. I begynnelsen av aktiviteten var alle spørsmålene av typen «forslag til handlinger» og de ble besvart med non-verbale responser.	<i>Indirekte:</i> Førskolelæreren bør stille spørsmål til barna når man arbeider med matematiske aktiviteter, for da blir barna mer engasjert i aktiviteten og lærer mer.

<i>Proceedings of the Sixth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education, January 28th-February 1st 2009, Lyon (France).</i>	barna i en matematisk aktivitet?	videoobservasjon og feltnotater. Til sammen 27 minutter video.	Åpne spørsmål ble brukt til å holde på barnas oppmerksomhet mot aktiviteten, holde samtalen gående og engasjere og motivere barna i å løse problemer. Disse spørsmålene ble besvart verbalt, ofte med et «ja» eller «nei». For å få lengre svar fra barna, fulgte læreren opp med spørsmål der hun omformulerer det åpne spørsmålet eller spørsmål etter argumenter. Omformuleringene fungerte ofte som indirekte rettelser. Omformuleringene ble ofte besvart med «ja», «nei», «den» og/eller med gester. Når førskolelæreren spurte etter argumenter, fikk hun noen ganger lengre svar. Førskolelæreren brukte konkluderende spørsmål for å sikre seg at alle barna var med på det som skjedde. Læreren brukte problemløsningsspørsmål i en annen del av aktiviteten. Disse medførte ofte at barna utførte non-verbale handlinger. Spørsmålene medførte at barna kunne delta i aktiviteten. Siden det var en praktisk aktivitet, kunne barna ofte	
---	---	---	---	--

			svare med korte svar og/eller non-verbalt. Spørsmålene medførte at barna ble undersøkende individer.	
Gjems, L. (2010). Teachers talking to young children: Investigations to negotiate meanings in everyday conversations. <i>European Early Childhood Education Research Journal</i>, 18(2), s. 139-148.	Fokuserer på hvordan førskolelærere inviterer barn til å være språklig aktive i hverdagssamtaler og hva de lærer barna når det gjelder bruk av språket. Hvordan kan førskolelærere støtte barns språklæring og læring gjennom språket?	<i>Utvalg:</i> 40 barn i alderen 3 - 5(6) år og 2 førskolelærere fordelt på to avdelinger i en barnehage. <i>Teori:</i> Sosiokulturell teori, bl.a.: Bruner (1983, 1986) Vygotsky (1978), Nelson (2004), Nelson et al. (2002, 2003), Wells (2007). Teorier om åpne/lukkede spørsmål, og inviterende vs. tatt-for-gitt-spørsmål (Hasan 2002). <i>Metode:</i> Kvalitativ analyse av videoobservasjoner. Til sammen 8,5 timer videoopptak. Transkribert 15 samtaler.	Førskolelærere stilte både lukkede og åpne spørsmål. Åpne spørsmål var mest <i>hva-</i> (48), <i>hvordan-</i> (4) og <i>hvorfor-</i>spørsmål (5). Selv om førskolelærernes spørsmål noen ganger var inautentiske (dvs. at de visste svaret på spørsmålet), virket de engasjerende for barna. Det tok lengre tid, særlig for de yngste barna, å formulere svaret sitt. Førskolelærerne var tålmodige og tok seg tid til å vente på at barna kommer med et svar, men de eldste barna var ikke alltid så tålmodige. Dermed avbrøt ofte de eldste barna de yngre, noe som var en utfordring for førskolelærerne å håndtere. 3-åringene ble ofte tause når de var sammen med de eldste barna. Noen ganger prøvde de voksne å bekrefte de minste barnas bidrag gjennom ikke-verbale signaler. Direkte invitasjoner til å fortelle og spørsmål som utfordret barna til å dele	Førskolelærere må reflektere over sin rolle i hverdagssamtaler slik at barna ikke tar en passiv rolle, men blir språklig aktive. De voksne må oppfordre barn til å dele egne erfaringer og tanker (noe som er viktig både for språklæring og kognitiv læring gjennom språket). Førskolelærere bør ha gode kunnskaper om hvordan de kan stille åpne spørsmål og hvordan de kan invitere barna til å være språklig aktive og dele tanker og erfaringer.

			tanker, var sjeldne.	
Svinth, L. (2010). Børns deltagelse i pædagogiske aktiviteter: Hverdagslivets læringsmuligheter i en børnehave. <i>Pædagogisk psykologisk tidsskrift</i> , 47(2), s. 149-164.	Formålet med undersøkelsen er å beskrive hvordan førskolelærerens kontroll over og styring av en pedagogisk aktivitet (dokumentasjon av en skogstur) i en dansk barnehage kan fremme eller begrense barns deltagelse i aktiviteten.	<i>Utvalg:</i> En gruppeaktivitet som seks barn og en førskolelærer deltok i. Aktiviteten varte i cirka 40 minutter. <i>Teori:</i> Basil Bernsteins teori om klassifikasjon og rammesetting og sosiale teorier om læring, bl.a. Wengers begrep om situert læring. <i>Metode:</i> Analyse av transkriberte videoobservasjoner.	Studien viser at stram kontroll av aktivitetene begrenser barnas muligheter til engasjert deltagelse, og at sterk styring gjør det vanskelig å gi rom for barnas bidrag. Samtidig viser studien at barna er engasjert i aktiviteten i mye større grad når klassifikasjonen av aktiviteter og rammesettingen ikke er så sterk. Jo mer fleksible rammene for aktiviteten er, desto mer lydhøre og engasjerte blir barna for å være aktive deltakere i aktiviteten. Forfatteren konkluderer med at årsaken til at fleksible rammer fører til mer engasjerte barn blant annet er at barnas perspektiv på aktiviteten blir trukket inn, slik at de dermed får støtte for deltakelsen.	Det er viktig å se at hverdagslige situasjoner i barnehagen byr på læringsmuligheter. Pedagogene må ikke operere med strenge rammer for barnas deltagelse, men være fleksible og åpne opp for barnas perspektiv.
Gjems, L. (2011a). Hverdagssamtalene – barnehagens glemte læringsarena? I L. Gjems & G. Løkken (red.): <i>Barns læring om språk og gjennom språk. Samtaler i barnehagen</i> . Oslo: Cappelen Damm.	Problemstillingen i studiet er: Hva kommuniserer barnehagepersonalet til barn om deres deltagelse i hverdagssamtaler? Formålet er å studere hva som kjennetegner	<i>Utvalg:</i> Barn i alderen 2-5 år i kommunikasjon med 1) 3 førskolelærere i 3 ulike avdelinger i en barnehage over 4 måneder, og 2) 46 studenter i 40 ulike barnehager. <i>Teori:</i> Teorier om hverdagssamtaler og	Barna var aktive i samtaler og hadde flest ytringer (62 %), men svært mange av barnas ytringer bestod av bare ett ord, mens voksne hadde lange turer, snakket mer og benyttet langt flere ord enn barna. Av førskolelærernes spørsmål til barna var kun 19 % åpne spørsmål og 81 % lukkede spørsmål, i studentenes data	Det er viktig å bevisstgjøre personalet og gi dem kunnskap om hvordan de kan invitere til barns språklige aktivitet. Voksne bør stille åpne spørsmål og spørsmål som utfordrer barna kognitivt, ikke bare snakke om noe konkret som finnes her og nå.

	førskolelæreres og barns interaksjoner i hverdagssamtalene, hvordan førskolelærere inviterer barn til å delta aktivt i hverdagssamtalene og til å formulere ved hjelp av ord hva de tenker og mener.	språklig sosialisering. I analysen benyttes teori om åpne/lukkede spørsmål i samtaler. <i>Metode:</i> Analyse av 1) videoobservasjoner, 2) lydopptak. 1) Til sammen 8,5 timer med videoopptak, hvorav 15 samtalesekvenser med varighet fra 2-20 minutter er transkribert.	var det 22 % åpne spørsmål og 78 % lukkede. <i>Hva</i>-spørsmål ble stilt oftest og inviterte barna til å beskrive, forklare eller fortelle om noe. De åpne <i>hva</i>-spørsmålene ga i varierende grad barna mulighet til å svare fritt. Noen av 4-5-åringene og de fleste 3-åringene hadde vansker med å svare på helt åpne spørsmål. <i>Hvorfor</i>-spørsmålene ble stilt få ganger, og alltid for å få frem et svar førskolelæreren kjente fra før. Slike spørsmål engasjerte 5-åringene. Vanligvis ble det observert et IRE-mønster (initiativ – respons – evaluering) i forbindelse med disse spørsmålene. <i>Hvordan</i>-spørsmål ble stilt både til de eldste og de yngste barna, og som åpne spørsmål var de invitasjoner til å resonnere. Alle spørsmålene med <i>hva</i>, <i>hvorfor</i> og <i>hvordan</i> ble oftest stilt som lukkede spørsmål. Noen ganger oppfordret førskolelærerne barna til å fortelle, enten om noe helt åpent eller om noe mer avgrenset.	Barn bør bli stilt spørsmål om hva de tror, tenker, mener og vet. Slike spørsmål engasjerer barna til å være språklig aktive, snakke om abstrakte ting og til å dele synspunkter med andre, få erfaringer med å begrunne, argumentere, forklare og utveksle meninger med andre. De voksne må gi ekstra samtalestøtte til de yngste og de stille barna slik at de også trekkes inn i samtalene.
--	---	--	---	--

			Åpne spørsmål førte ikke alltid til språklig aktivitet og utdypning av et samtaletema. Særlig var de yngste barna (3-åringene) usikre på åpne spørsmål og svarte ikke på dem. Men 4-5-åringene ble engasjerte av åpne spørsmål og svarte ofte utdypende. Åpne spørsmål som ble stilt i en liten gruppe, ble besvart av (vanligvis de eldste) barna, som gjerne snakket ofte og mye. De yngste barna og de som var beskjedne eller stille var avhengig av direkte oppmerksomhet og oppfølgingsspørsmål med konkretiseringer for å svare. Spørsmål om mentale prosesser (hva man synes, tror, mener, vet, vil, husker og tenker) ble stilt sjeldent, men virket engasjerende og førte til lange utdypende svar. Samtaler om følelser forekom nesten ikke.	
Gjems, L. (2011b). Why explanations matter: a study of co-construction of explanations between teachers and children in everyday conversations	Formålet er å undersøke hvordan førskolelærere inviterer barn til å delta i felles konstruksjon av forklaringer i	<i>Utvalg:</i> Barn i alderen 3-5 år i kommunikasjon med 3 førskolelærere i 3 ulike avdelinger i en barnehage over 4 måneder <i>Teori:</i> Forklaringer i et	Det oppstod flere (19) meningsforhandlinger i observasjonene der forklaringer ble initiert enten av den voksne (14) eller barna (5), og der de i fellesskap konstruerte forklaringen.	<i>Indirekte:</i> De voksne må være bevisst sin rolle i felles ko-konstruksjon av forklaringer og at de utfordrer barna til å lære mer. De voksne kan utfordre barna gjennom å være mer aktive og lydhøre til barnas bidrag, gjennom å gå videre ut fra barnas

in kindergarten. <i>European Early Childhood Education Research Journal</i>, 19(4), s. 501-513.	hverdagssamtaler og hva barna lærer av det.	interaksjonelt perspektiv (Beals 1993, Snow og Beals 2006, Peterson og French 2008). Jordans (2009) teori om felles konstruksjon. <i>Metode:</i> Analyse av videoopptak. Til sammen 8,5 timer med videoopptak.	Slike felles konstruksjoner av forklaringer førte til bedre forståelse av tema/objekter/fenomener. Det var ulike typer forklaringer initiert av voksne: om hvorfor noe skjer, hvordan forskjellige hendelser er relatert til hverandre, hva noe betyr og hvordan man kan gjøre noe for å forstå noe. De voksne var engasjerte i felles konstruksjon av forklaringer, men de viste ikke så mye interesse for å finne ut mer om de temaene barna lurte på. De har heller ikke utdypet temaet ut fra svarene til barna. De voksne virket fornøyde med barnas bidrag uansett hvilket svar barna ga.	bidrag, og gjennom å utdype mer om temaet selv.
Jansen, T. T., & Tholin, K. R. (2011). Førskolelærernes handlinger og barns språklige deltakelse i prosjektsamtaler. I L. Gjems & G. Løkken (red.), <i>Barns læring om språk og gjennom språk. Samtaler i barnehagen</i>, s. 148-175. Oslo: Cappelen Damm.	Formålet er å undersøke hvordan førskolelærere kan legge til rette for barns språklige deltakelse i prosjektsamtaler, og hva som kjennetegnet førskolelærerens handlinger når barna var særlig språklig engasjert.	<i>Utvalg:</i> Førskolelærere og barn fra to avdelinger i to barnehager. <i>Teori:</i> Teorier om meningsskaping i samtalen, sosiokulturelt syn på læring, teori om innrammet improvisasjon (Karlsen 2006). <i>Metode:</i> Analyse av 8 transkriberte videoobservasjoner.	Førskolelærere tok i bruk ulike strategier i prosjektsamtalene for å legge til rette for barns språklige deltakelse i prosjektsamtaler. 5 strategier som drøftes i artikkelen er: 1) å bruke ord, uttrykk og formuleringer som inviterer til deltakelse, 2) å bekrefte gjennom kroppslig kommunikasjon, 3) å gi barna tid til å tenke, 4) å møte det uventede (improvisere, finne balanse mellom det planlagte og det som dukker opp av barnas innspill underveis), 5) å bruke ulike artefakter (bilder, tegnesaker,	Prosjektsamtaler – samtaler organisert og ledet av førskolelærere i forbindelse med prosjektarbeid i barnehagen – har potensial til å aktivisere barna språklig og fremme demokratiske praksiser i fellesskapet, samt å gi barna mulighet til å møte andre som er forskjellig fra dem selv og utveksle meninger. Å legge til rette for gode prosjektsamtaler krever at førskolelærerne besitter ulike typer fagkunnskap – kunnskap om

			bøker, tankekart, osv.). Det å stille mange spørsmål i liten grad åpner opp for at barna kan bringe inn sine perspektiver i samtaler, det fører mer til at barna svarer, men ikke at noe uventet dukker opp. «Husker-du-spørsmål» var brukt ofte, men førte til lite engasjement og lite språklig aktivitet. Voksnes emosjonelle innstilling er viktig for å involvere barna. Men når de voksne stort sett bekrefter og i mindre grad følger opp og utvider tematikken i samtaler, etableres den tradisjonelle lærerrollen - «læreren som vet og kan» og som bekrefter det riktige svaret. Det kan hemme barnas utforskning av ulike måter å tenke på. Det er viktig å gi barna tid og rom for å tenke og formulere sine innspill. Men det er ikke alltid nok til å engasjere barna til språklig aktivitet. Å kunne møte det uventede, er en viktig kompetanse for førskolelæreren. Det er en utfordring å finne en god balanse mellom det planlagte og barnas innspill. Dataene tyder på at førskolelærere ikke alltid er klare til å	samtalensjengere, kommunikativ kompetanse og kunnskap om fagområder – og at de kan improvisere i de ofte uforutsigbare samtalerne. Noen konkrete anbefalinger: 1) Førskolelærere bør kjenne barna godt. 2) Rammefaktorene er viktige, f.eks. stabil barnegruppe og gruppestørrelse. 3) Førskolelæreren bør vite hvordan ulike typer spørsmål påvirker språklig aktivitet. 4) Førskolelærere bør i større grad være lyttende til barnas innspill og spille videre på dem, gjerne gå inn i fabulerende og fortellende samspill. 6) Førskolelærere bør utvikle sine ferdigheter i innrammet improvisasjon.
--	--	--	---	---

			improvisere og spille videre på barnas fabulerende innspill. Bruk av ulike artefakter er en vanlig strategi (f.eks. tankekart, faktabøker, fargeblyanter, papir, konkrete, osv.) for å aktivisere barna. Ofte ble dokumentasjonen brukt til å initiere samtaler, og det virket ikke alltid like bra.	
Tholin, K.R. & Jansen, T.T. (2011). "Demokratiske samtaler i barnehagen?" Nordisk Barnehageforskning, 4(2), 103-114.	Formålet er å undersøke demokratifremmende praksiser i barnehagen gjennom bruk av prosjektsamtalen.	<i>Utvalg:</i> Barnehagelærere og barn fra to avdelinger i to barnehager. <i>Teori:</i> Teorier om meningsskaping i samtalen, teori om demokratisk deltakelse (Dewey, Skjervheim, Arendt, Biestas), flerstemmighet (Bakhtin, Dysthe) <i>Metode:</i> Analyse av 8 transkriberte videoobservasjoner.	Å skape vilkår for prosjektsamtaler preget av demokratifremmende praksiser er komplekst og krever mangesidig kompetanse fra barnehagelæreren. Barna må samles om kollektive temaer, noe som forutsetter at barnehagelæreren klarer å skape felles fokus, innta en lyttende innstilling, åpne opp for flere stemmer og å våge å snakke om det uventede.	<i>Indirekte:</i> Barnehagelærere må ville og kunne utvikle kunnskap sammen med barna, og denne felles kunnskapsutviklingen kan romme demokratifremmende praksiser.
Nærland, T. (2011). <i>Social status and communicative competence in preschool years. An observation-based</i>	Det overordnede formålet med avhandlingen var å undersøke sosial status og kommunikativ kompetanse blant barn	<i>Utvalg:</i> 64 barn i undersøkelsen (40 jenter og 24 gutter) fordelt på to avdelinger i en barnehage. <i>Metode:</i> Kvalitativ analyse	Overordnet sett viser studien at barn som ble beskrevet som sosiale, var kjennetegnet av at de hadde en tydelig, forståelig og vennlig måte å være på. Barnas sosiale rolle er mer påvirket av	<i>Indirekte:</i> Pedagoger bør være seg bevisst at også små barn interagerer med hverandre, og at det er sosiale faktorer mer enn ordforråd og grammatiske ferdigheter som styrer interaksjonen.

<i>approach.</i> Doktoravhandling. Oslo: Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.	i barnehagen.	av videooppptak. Til sammen 20 timer video og minst 20 minutter per barn.	hvor dyktige de er til å snakke med hverandre og være i dialog med hverandre enn av mer formelle språklige ferdigheter som ordforråd og grammatiske ferdigheter. På samme måte konkluderer forfatteren med at barna interesserer seg mer for hverandre jo eldre de blir. For eksempel viser studien at barn under to år sjelden er sosiale, men at barn som er fylt tre år, oftere interagerer med hverandre og fokuserer mer på hverandre. Resultatene tyder på at når barn er del av en gruppe, er det bare de svært aktive barna som klarer å tiltrekke seg positiv oppmerksomhet.	
Wallerstedt, C., Pramling, N. & Samuelsson, I.P. (2011). Embodied Voices and Voicing Embodied Knowing: Accessing and Developing Young Children's Aesthetic Movement Skills. Educational Research with Our Youngest. <i>International</i>	Formålet med studien er å illustrere hvordan barn i alderen ett til to år gjennom ikke-verbal kommunikasjon klarer å uttrykke seg som kompetente individer uten at de nødvendigvis har et språk som de kan bruke til å formidle sin forståelse med. Et overordnet tema i	<i>Utvalg:</i> Opptak av to aktiviteter fra barnehagen brukes som illustrasjon, og med utgangspunkt i dem blir det analysert og diskutert hvordan førskolelærere kan produsere aktiviteter der barn som ikke kan uttrykke seg muntlig, kan bli anerkjent som kompetente. <i>Teori:</i>	Forfatterne peker på tre forhold som det er vesentlig å inkludere når man skal arbeide med å utvikle helt små barns kroppslige og estetiske kompetanse. For det første er det for førskolelærere viktig å skape situasjoner der barna kan få lov til å uttrykke seg ikke-verbalt. Dernest viser studien at det er vesentlig at førskolelærerne kommuniserer verbalt med barna som en metode for å utvikle barnas kroppslige og estetiske kompetanse. Som et tredje punkt peker	

<i>Perspectives on Early Childhood Education and Development</i>, 5, s. 87-102.	studien er derfor knyttet til forholdet mellom verbal og ikke-verbal kommunikasjon og barnas estetiske og kroppslige utvikling.	Utviklingspedagogikk er den teoretiske rammen som de empiriske eksemplene blir analysert og diskutert innenfor, og de medvirkende førskolelærerne leste utgivelser om utviklingspedagogikk som en del av prosjektet. <i>Metode:</i> Analyse av transkriberte videoopptak.	forfatterne på et forsømt pedagogisk prinsipp: at førskolelærere og forfattere under enkelte aktiviteter oppfordrer barna til å gjøre det motsatte av det de gjør, for å få innblikk i barnas forståelse av sine estetiske bevegelser. Det kan for eksempel være å oppfordre barna til å danse på en annen måte. Studien konkluderer også med at lek er en metode der barna kan få anerkjent og lov til å utfolde sin kompetanse.	
Bae, B. (2012). Children and teachers as partners in communication: focus on spacious and Narrow Interactional Patterns. <i>International Journal of Early Childhood</i> 44 (1), s. 53-69.	Formålet med studien er å undersøke hvordan relasjoner og kommunikasjon mellom førskolelærere og barn skaper premisser for barns rett til å delta. Artikkelen undersøker typiske trekk ved ulike interaksjonsmønstre i kommunikasjon mellom barn og voksne.	<i>Utvalg:</i> To førskolelærere og 14 <i>Utvalgte</i> barn i alderen fra tre til seks år i to norske barnehager over ett år. <i>Teori:</i> Teorier om syn på barn og voksenrollen i relasjoner med barn, teorier om gjensidig anerkjennelse/intersubjektivitet (bl.a. Schibbye 2002, 2009, Stern 1985). <i>Metode:</i> Analyse av videoobservasjoner. Mikro-etnografisk tilnærming, part process analysis method (Schibbye 2002, 2009).	To ulike samspillsmønstre er identifisert i datamaterialet: trange samspillsmønstre og romslige samspillsmønstre. Disse mønstrene fremmer ulike kvaliteter ved kommunikasjonen mellom barn og voksne i barnehagen. Romslige samspillsmønstre åpner opp for dialog og skaper gode relasjonelle premisser for at barn kan delta og uttrykke sine synspunkter. De viktigste trekkene i slike dialoger er en fokusert oppmerksomhet fra førskolelærernes side, toleranse overfor feil, vilje til å innrømme misforståelser, relativt få lukkede spørsmål, følelsesmessig uttrykksfullhet samt en lekende holdning. Kommunikasjon i romslige	Førskolelærere bør prøve å skape romslige samspillsmønstre slik at barn kan få rett til å delta i samspillet. Det er viktig at førskolelærere reflekterer over sin rolle i samspill med barn, det krever respekt for barnas initiativer og erfaringer, emosjonell tilstedeværelse, leken holdning og evne til å ta barnas perspektiver. Det er komplekst å skape betingelser for demokratiske forhold mellom barn og førskolelærere, derfor er det viktig med refleksjon over egen praksis. Man kan da bruke de to samspillsmønstrene som analytiske kategorier.

			samspillsmønstre skaper premisser for både barns og voksnes muligheter til å uttrykke seg, og at verken barn eller førskolelærere trenger å bli holdt i faste og begrensende roller. Trange samspillsmønstre har en tendens til å sette både barn og voksne inn i faste posisjoner som begrenser barns deltakelse og muligheter til å uttrykke tanker og følelser. Voksne har full kontroll over utviklingen av dialogen i slike samspill, de har en egen agenda og styrer samspillet gjennom lukkede spørsmål og gjennom å holde orden, de responderer stort sett på barns verbale uttrykk og er ikke mottakelige for ikke-verbale signaler. Slike trange mønstre fremmer verken barns deltakelse eller en god dialog, og det er observert at et slikt samspill avsluttes ved at barn trekker seg.	
Erfjord, I., Hundeland, P.S. & Carlsen, M. (2012). Kindergarten teachers' account of their developing mathematical practice. <i>ZDM Mathematics Education</i> 44, s. 653-664.	Formålet med prosjektet som studien er en del av er å støtte pedagogene i utføre matematikkaktiviteter i barnehagen. Ett av underspørsmålene var om pedagogene mente at det å stille spørsmål var en viktig del av	<i>Utvalg:</i> 11 pedagoger fordelt på tre barnehager. 6 3-4-åringer i én barnehage. <i>Teori:</i> Sosiokulturell teori. <i>Metode:</i> Aksjonsforskning. Analyser av tre	Pedagogene kan lære barn (og seg selv) matematikk gjennom praktiske undersøkelser, for eksempel ved å undersøke vekten til ulike bamser. Når pedagogene gjør dette, må de bruke språket på en spesiell måte: De må stille spørsmål, foreslå hvordan barna kan handle, og sette ord på hva de har sett.	Når man skal engasjere barna i matematiske aktiviteter, må man stille spørsmål for å få barna til å delta, handle og resonnere sammen med pedagogen.

	matematikkaktiviteten. (Bare det som gjelder spørsmål er referert.)	halvstrukturerte fokusgruppeintervjuer av pedagoger. Analyser av videoopptak og lydopptak av barn og voksne samt feltnotater.		
Gjems, L., Jansen, T.T. & Tholin, K.R. (2012). Fagsamtaler i barnehagen. <i>Nordisk Barnehageforskning</i> 5 (22), s. 1–12.	Formålet med studien er å undersøke hvordan førskolelærere engasjerer barn til å delta aktivt i samtaler om faglige temaer.	<i>Utvalg:</i> Barn i alderen 3-6 år, fordelt på fire avdelinger i en barnehage, i samtaler med førskolelærere om faglige temaer. Samtalene er både spontane og planlagte i forbindelse med prosjekt- og temaarbeid. 18 samtaler: 8 planlagte samtaler, 10 spontane (under måltid eller frilek). <i>Teori:</i> Sosiokulturelle teorier. Bakhtin om monologisk og dialogisk interaksjon. Samtaleteorier. Teorier om åpne og lukkede spørsmål. <i>Metode:</i> Analyse av transkriberte videoobservasjoner.	Førskolelærere brukte mange ulike tilnærminger for å engasjere barn til aktiv deltakelse i faglige samtaler. Førskolelærere brukte fortellinger, spørsmål, engasjerende tonefall, intonasjon og blikk-kontakt som verktøy for å få barna til å se, høre, tenke og assosiere sammen. Ofte ble det monologisk interaksjon i fagsamtalene, som bidro til å samle barn om et faglig tema. Fellestrekk for både planlagte og spontane faglige samtaler var at den voksne var den mest sentrale personen i interaksjonen. Barn henvendte seg til førskolelæreren, og ikke til hverandre. Dette gjorde barna mindre oppmerksomme på hverandres bidrag. De søkte til førskolelæreren for å få tilbakemelding og/eller anerkjennelse. Et slikt samtalemønster kan være uheldig for barnefellesskapet. Barna kan oppfatte det slik at det kun er de voksne som vet og kan, og miste	Små grupper er en viktig arena for faglige samtaler og for å få samarbeidserfaring. Førskolelærere bør tenke gjennom hvordan de kan tilrettelegge for at barn får erfaringer med å samarbeide og utvikle forståelse av et faglig tema i fellesskap. Slike samtaler vil bidra til at barn lærer å lytte til andres erfaringer, argumenter og kommentarer. For å få til et fellesskap omkring et tema må de voksne bruke strategier som henvender seg til alle i gruppen, og det er viktig å skape dialogiske samtaler. Førskolelærere bør oppfordre barna i større grad til å kommentere hverandres innspill, og forlenge eller videreutvikle dem. Samtalene bør bygge på likeverdige relasjoner mellom barna og førskolelærere.

			interesse for utforskning i barnefellesskap. IRE-strukturen (initiativ-respons-evaluering) preget mange av samtalene, og evalueringene fra førskolelæreren på barnas svar hindret ofte forlengelse av barnas innspill. I noen få samtaler skjedde det at barna henvendte seg til hverandre, da holdt førskolelæreren seg i bakgrunnen etter å ha introdusert temaet. Da fulgte barna hverandres innspill og det økte engasjementet blant barna. Barnas forlengelse eller utvidelse av et tema kunne gå i andre retninger enn førskolelæreren hadde tenkt, og slike situasjoner var utfordrende for de voksne. Det var et dilemma om de skulle opprettholde felles faglig fokus eller følge opp barnas innspill. Førskolelærerne koblet i liten grad barnas innspill, tanker, kunnskaper og meninger til hverandre. En dominerende strategi fra førskolelærerne for å introdusere, opprettholde og utdype faglige samtaler, var å stille spørsmål. Både åpne og lukkede spørsmål forekom,	For å kunne balansere mellom å følge opp felles faglig tema og å følge opp barnas innspill, bør førskolelærerne kunne tørre å slippe kontrollen, improvisere og kanskje være i bakgrunnen oftere. Både planlagte og spontane faglige samtaler utfordrer førskolelærernes kompetanse. De må forberede seg til samtalene, være bevisst sin rolle i slike samtaler og hvordan de inviterer barna til språklig deltakelse i slike samtaler.
--	--	--	--	---

			men med overvekt av lukkede spørsmål. I samtaler om abstrakte og kognitivt krevende temaer tok førskolelærerne i bruk redskaper og materiell som hjelp å holde på oppmerksomheten, konkretisere og visualisere temaet. Selv om materiellet kunne bidra til å samle barna rundt temaet (f. eks. tankekart), kunne det andre ganger virke avsporende (f. eks. bok), eller føre fokuset fra det faglige temaet til å snakke om egne opplevelser (bilder). Det var viktig med forberedelser, for det gav rammer for samtalen og skapte kontekstuelle forhold som spilte en viktig rolle for å holde på samtalens fokus.	
Svinth, L. (2012) Children's collaborative encounters in pre-school. <i>Early Child Development and Care</i> 183 (9), s. 1242-1257.	Formålet med studien er å undersøke samarbeidsformer mellom barn i barnehager og hvordan de institusjonelle kravene påvirker barns samarbeid fra et læringsperspektiv. Artikkelen prøver å drøfte de tradisjonelle dikotomiene 1)	<i>Utvalg:</i> 3-14 barn i alderen 3-5 år i to danske barnehager som befinner seg i byområdet der befolkningen har lav sosioøkonomisk status (samlet i løpet av 11 måneder). 18 sesjoner på mellom 13 og 50 minutter er valgt for analyse som tok for seg	Førskolelærerne la vanligvis ikke til rette for samarbeid mellom barna. Barna jobbet stort sett individuelt og måtte henvende seg direkte til den voksne for hjelp eller avklaring. Det var ikke så ofte barna ba andre barn om hjelp, noen ganger ble de direkte instruert til å ikke snakke med hverandre. Det førte ofte til at barna måtte vente lenge i aktivitetene for å få hjelp fra den voksne.	Når kommunikasjonen mellom det pedagogiske personalet og barnet er begrenset til instruksjoner, er det vanskelig å opprettholde et symmetrisk og kollaborativt læringsmiljø. Derfor er det viktig å i større grad legge til rette for samarbeid mellom barna i pedagogiske aktiviteter. Det er behov for å utfordre det underliggende synet på læring. Den

	kollektiv vs. individuell læring, 2) voksenstyrt vs. barnestyrt læring, 3) fokus på resultat vs. på prosess i pedagogiske aktiviteter. Oppmerksomheten er særlig rettet mot utsatte barn i perifere posisjoner.	situasjoner der barna samarbeidet. <i>Teori:</i> Sosiokulturelle teorier, teorier om læring i samarbeid. <i>Metode:</i> Dialektisk-interaktivistisk metodologi (Hedegaard, 2008). Kvalitativ, etnografisk analyse av videoobservasjoner fra pedagogiske aktiviteter.	Barnas ulike erfaringer og kompetanser ble ikke brukt som ressurs for læring. Institusjonelle krav stod ofte i veien for barnas samarbeid. Det kan være uheldig særlig for barn som er lite aktive ellers (f. eks. barn som har begrensede ferdigheter i barnehagens språk, har annen kulturell bakgrunn eller kommer fra familier med lav sosioøkonomisk status), fordi de gjør seg få erfaringer med samarbeid i andre situasjoner. Det var lite samarbeid mellom de voksne i pedagogiske aktivitetene. Aktivitetene var lagt opp at voksne tar ansvar for og bytter mellom ulike deler av aktiviteten. To hovedmønstre ble sett i barns samarbeid: 1) når barnas interesser og engasjement innenfor en pedagogisk aktivitet spontant førte til et kollaborativt møte, 2) når det pedagogiske personalet mistet kontrollen over en pedagogisk aktivitet og dermed åpnet opp for barnas kollaborative møter. Kollaborative møter oppstår av engasjement, men det kollaborative møtet i seg selv kan også føre til økt engasjement. Et unntak i dette	pedagogiske praksisen ser ut til å være drevet av en uklar forståelse av læring, der oppmerksomheten i den pedagogiske praksisen er rettet mot dokumentasjon, resultater og voksenstyrte aktiviteter, mens barnas perspektiv og samarbeid later til å være skjøvet i bakgrunnen. Ved å bygge i større grad på barnas perspektiv og samarbeid, kan læring bli styrket.
--	--	---	---	--

			mønsteret viser seg når det pedagogiske personalet begrenser møtet.	
Tholin, K. R. og Jansen, T.T. (2012): Something to talk about: does the language use of pre-school teachers invite children to participate in democratic conversation? <i>European Early Childhood Education Research Journal</i> , 20:1, s. 35–46.	Målet med studien er å finne ut hvordan førskolelærere bruker språket for å oppfordre barn til å delta aktivt i prosjektsamtaler og hvordan deres språkbruk legger til rette for demokratiske praksiser.	<i>Utvalg:</i> Førskolelærere og 3-6 barn (3-5 år) fra to avdelinger i to barnehager. <i>Teori:</i> Teorier om barns deltakelse og demokratiske praksiser, Deweys (2005) demokratibegrep, teorier om aktiv lytting og meningsskaping i samtaler, sosiokulturelle teorier. <i>Metode:</i> Analyse av 8 transkriberte videoobservasjoner.	Resultatene viser at valg av tema i prosjektsamtalene er viktig: Barna blir engasjerte når samtalene handler om noe de har meninger og erfaringer om. Selv om den voksne har planlagt å snakke om noe, bør det være åpent for barnas innspill. Den voksne må være åpen for improvisasjon for å bygge videre på barnas bidrag og skape mening for barna. Barnas initiativ og bidrag til samtalen vil ofte føre samtalen i en annen retning enn det den voksne opprinnelig planlagt. Det er en utfordring. Førskolelærerne inviterte barna til å delta gjennom spørsmål, f.eks. «Husker du ...?». Slike spørsmål engasjerte barna, men ikke alltid. Ofte førte slike spørsmål til et typisk IRF-mønster (initiativ - respons - feedback), som ikke utfordret barna til å bidra med egne tanker, erfaringer eller uavhengige meninger. Noen ganger reagerte barna direkte på at den voksne spurte om noe de allerede visste svaret på. Artikkelforfatterne anbefaler en annen strategi, nemlig å oppfordre barna til å bidra med egne tanker mer	Det er viktig at de voksne velger temaer for prosjektsamtaler ut fra det barna er interessert i, da får barna bedre grunnlag til å bidra aktivt i samtalene. Improvisasjon er en viktig ferdighet hos voksne for å skape mening i samtalene, de må fremheve barnas bidrag og synliggjøre at de er viktige. De voksne må stille færre spørsmål og prøve å skape en demokratisk samtale der alle barna bidrar med sine tanker, erfaringer og meninger. De voksne må sikte mot mer lekende og utforskende tilnærminger til hvordan de inviterer barna til deltakelse, slik at barna kan skape mening og samarbeide om å drøfte hverandres ideer.

			direkte, ved å si f.eks. «Jeg vil gjerne vite hva du synes om ...», «Har du noen ideer om ...?», «Kan du fortelle meg om ...?», «Jeg trenger litt hjelp med ...». Førskolelærerne uttrykte engasjement og brukte ulike strategier for å markere at de lytter til barnas bidrag: de gjentok det barna har sagt, uttrykte engasjement gjennom toneleie, øyekontakt og kroppsspråk. De gav også barna nok tid til å komme med innspill.	
--	--	--	--	--

7.4 Å lese og fortelle for barn

Referanse	Mål	Utvalg, teori og metode	Hovedfunn	Anbefalinger for språkmiljøet
Simonsson, M. (2006). <i>Pedagogers møte med bilderböcker i förskolan</i> . Linköping: Linköpings Universitet.	Formålet er å undersøke førskolelæreres tanker og resonnementer omkring bruk av bildebøker i barnehagen. Dette tolkes i studien som grunnlaget for førskolelærernes arbeid med bøker i den	<i>Utvalg:</i> 8 pedagoger fordelt på to barnehager. <i>Metode:</i> Fokusgruppeintervju.	Resultatene berører fire temaer: 1) førskolelærerinitiert bokpraksis, det vil si at førskolelærerne organiserer aktiviteter omkring bøker på ulike vis: til lunsj, til samlinger, ved høytlesing for mer enn ett barn og besøk på biblioteket, 2) bildebokens betydning i barnehagene: bøker er en del av barnekulturen og barnas oppbygging av kulturell kapital, en kilde til kunnskap og en måte å utvikle barnas konsentrasjon og fantasi	Dersom man har god tid når man leser, har man bedre muligheter til å snakke med barna om bøkene. Et godt samarbeid mellom bibliotek og førskolelærere kan gjøre at førskolelærerne får nye og spennende bøker å lese for barna.

	daglige pedagogiske praksisen.		på, 3) tilgang til bøker: det finnes ytre rammer som kan virke begrensende, på samme måte som førskolelærernes manglende kompetanse på området også begrenser tilgangen til bøker og 4) førskolelærernes rolle: førskolelærerne bruker ulike strategier til innkjøp og lån av bøker og holder øye med barnas boklån, men det er også de som introduserer barna til nye bøker og fungerer som rollemodeller i kraft av den måten de bruker bøker på i dagliglivet. Den samlede konklusjonen er at førskolelærere regner bøker for å være en viktig del av barnehagen, og at barna ved hjelp av de felles aktivitetene knyttet til bøker, blir innlemmet i en skriftspråkkultur. Det betyr at bøkene blir tolket som et viktig verktøy som førskolelærerne kan bruke til å realisere "den gode barndommen".	
Thorell, S. (2006). <i>'Läsandets cirkel' i förskolan: En studie av läsmiljön utifrån Aidan Chambers litteraturpedagogiska idéer</i> . Magisteroppsats. Borås: Högskolan i Borås,	Formålet med studien er å undersøke barns møte med litteratur i barnehagen og å forstå hvilken rolle litteratur og bildebøker har i barnehagen.	<i>Metode:</i> Analyser av to observasjoner, feltnotater og åtte intervjuer med barn og voksne i en kommunal barnehage.	Konklusjonen er at førskolelærerne gjerne vil lese for barna og bruke bøker i det pedagogiske arbeidet, men tid og manglende planlegging hindrer det. Verken bibliotekpersonalet eller førskolelærerne bruker bibliotekbesøkene til noe annet enn å låne og levere inn igjen bøker. Barna bestemmer selv hvilke bøker de vil låne.	<i>Indirekte:</i> Et godt samarbeid mellom bibliotek og førskolelærere kan gjøre at førskolelærerne får nye og spennende bøker å lese for barna. Pedagoger bør sette boklesing og bibliotekbesøk inn i en pedagogisk ramme og reflektere over bruken.

Bibliotekshøgskolan/Biblioteks- og informationsvetenskap.				
Simonsson, M. (2007). Barndom och kulturella artefakter: platsen som skapas runt bilderboken. I Halldén, G. (red.). <i>Den moderna barndomen och barns vardagsliv</i> , s. 119-139. Stockholm: Carlsson Bokförlag.	1) Hva kan yngre føskolebarns samspill med todimensjonale bilder i bildebøker bidra med i diskusjonen om plassens betydning i barndommen? 2) Hvordan skaper boken en arena som både kan være en arena for interaksjon og en arena for kontemplasjon. 3) Hva slags verden skaper barna, og hva er det for noe som befolker denne plassen?	<i>Utvalg:</i> 53 barn i alderen 3 - 5 år i to kommunale barnehager med ulike geografisk plassering og sosioøkonomisk profil i en middels stor by. <i>Teori:</i> Teorier om plass, slik som Barthes (1986) og Rasmussen (2004). I tillegg har hun lagt til grunn et sosiokulturelt perspektiv, slik som Lave og Wenger (1991). <i>Metode:</i> Analyse av videoopptak.	Bildeboksbildene gir plass for aktiviteter, og barna kan med små midler skape sin egen plass og et rom i en fiktiv verden. Barna skaper et symbolsk rom basert på bildeboksbildene, som kan besøkes og oppdages. Bildeboksbildene er en «levende» verden for barna. Meningen i bildeboksbildene skapes i den anvendte konteksten, dvs. når barna skaper bildets mening i her og nå-situasjonen. Slik muliggjøres varierende tolkninger av bildene, og det blir fokusert på hva bildeboken kan tilby av ulike tolkningsmuligheter og muligheter for kommunikasjon. Bildene i bildebøkene fyller funksjonen i det å skape en imaginær plass, og barna kan skape nye episoder slik at leken opprettholdes. Bildeboksbildene skaper altså muligheter for barn til å være aktive og interagerende. Barna har også en sterk kontroll over sine egne imaginære plasser som de aktivt forsvaret både mot andre barn og mot voksne.	<i>Indirekte:</i> Førskolelærere bør ha større kunnskap om hvordan barn leser bøker og hvordan barnas egen lek interagerer med bøkene. <i>Direkte:</i> Pedagogen bør være bevisst på de prosessene som pågår mellom barn på bokarenaen. Pedagogene bør være oppmerksomme på hvilken aktivitet og hvilken plass som blir skapt i leken basert på bildeboksbildene. Pedagogen bør også undersøke hvilke barn som hadde initiert leken. Pedagogen bør forstå hvordan barna forsøker å beskytte sine “imaginære” plasser og kulturer som de har skapt på bakgrunn av bildene i bildeboken.
Petersen, A. (2007). <i>Den tilsidesatte bog om</i>	Formålet med denne undersøkelsen er å gi	<i>Utvalg:</i> 1 småbarnsavdeling og 4	Bøker i barnehagen er satt til side i pedagogenes faglige bevissthet.	Det anbefales å bruke litteraturpedagogiske aktiviteter i

<i>den moderne billedbog i dagtilbud.</i> Gylling: Klim.	en større forståelse for den nye bildeboka og bildebokas rolle i barns hverdag og gi mer plass til bildebokas muligheter og betydning i det pedagogisk arbeidet.	barnehager spredt i Danmark, samt 2 barnebibliotek. <i>Teori:</i> LitteraturTeori: Wolfgang Iser og Umberto Eco. Konstruktivismens teorier om det narrative, og kognisjon om læreproesser (Bruner). Kulturanalytisk <i>Teori:</i> Ehn (2004) og Löfgren (2006) <i>Metode:</i> Analyser av gruppeintervju, filmer av boksaminger, spill, medier og bilder på veggen.	Bildebøkene er oversatt i det pedagogiske arbeidet. De bøkene som brukes, er ofte foreldet. De fleste bøker i institusjonene er mer enn tredivye år gamle og det mangler nyutgivelser. Fiksjonskompetanse er det vesentligste litteraturpedagogiske mål for aldersgruppen et til seks år. Funnene har betydning for hvorfor pedagoger skal arbeide med litteraturpedagogikk.	barnehagens formidling av bildeboka. Petersen anbefaler aktiviteter som meddiktning, viderefotelling, dramatiserende gjenfortelling og fortolkning i lek. I tillegg anbefaler hun dialog, bruk av digitale teknikker og bruk av rommet.
Larsen, M. E., Basse, L.: Sehested, C. (2008). <i>Den levende bog: Rapportering og evaluerende undersøgelse.</i> København: Center for Børnelitteratur, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.	Studien er en evaluering av et prosjekt som ble satt i gang av Styrelsen for Bibliotek og Medier, og dreier seg om å endre lesevanene i barnehagene og hjemmet ved hjelp av en målrettet litteraturformidlende og litteraturpedagogisk innsats overfor barn i	<i>Utvalg:</i> 11 pedagoger og 109 foreldre. <i>Metode:</i> Analyse av kvantitative og kvalitative data fra spørreskjemaer og gruppeintervjuer.	Evalueringen viser at førskolelærernes bevissthet omkring og bruk av litteratur har økt. Litteraturbruk og lesing i hjemmet har vært mindre påvirket av den aktuelle innsatsen for å stimulere barnas lesevaner.	<i>Indirekte:</i> Samarbeid med bibliotek øker leselysten i barnehagen, og det bevisstgjør pedagogen rundt lesingens rolle.

	tre- til fireårsalderen.			
Ahlcrona, M. F. (2009). <i>Handdockans kommunikativa potential som medierande redskap i förskolan</i>. Doktoravhandling. Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs Universitet. Se også: Ahlcrona, M. F. (2012) The Puppet's Communicative Potential as a Mediating Tool in Preschool Education. <i>International Journal of Early Childhood</i> 44(2), s. 171-184	Studiens formål er å generere kunnskap om hånddukkens relasjonelle, språklige og handlingsrelaterte potensial som verktøy for barns kommunikasjon og læring i barnehage.	<i>Utvalg:</i> 20 barn i barnehage følges over 11 måneder. Barna er i alderen 1-5 år. <i>Teori:</i> Sosiokulturell læringsteori, aktivitetsteori, dukketeaterpedagogikk. <i>Metode:</i> Etnografisk feltstudie. Deltakende observasjon. Analyse av samtaler, observasjoner, barnas tegninger og fotografier.	Hånddukker er ikke brukt noe særlig som verktøy i de svenske barnehagene til tross for at de kan være et viktig verktøy for kommunikasjon og læring. Barna leker med dukken inne og ute, de fører individuelle samtaler om dukken med voksne eller med de andre barna, og de lager tegninger til en spesifikk dukke. Når de tegner motiver som dukken skal ha, vil de ofte at den voksne skriver inn ord for det de har tegnet. Hånddukkens evne til å fungere som et relasjonelt, språklig og handlingsorientert verktøy er viktig for barnets språklige, sosiale og estetiske utvikling i barnehagen. Barna inngikk i relasjoner til dukken, og de utviklet kommunikative handlinger motivert av kunnskapsmessige og følelsesmessige behov. I samhandling med dukken overskred barna grensene mellom det faktiske og det fiktive. Dukkens språklige potensiale innebar at barna fikk kommunisere egne kulturelle og sosiale erfaringer, og de uttrykte forestillinger om kunnskap og læring.	<i>Indirekte:</i> Bruk av dukker i barnehagen kan utvikle ulike kompetanser hos barnet og er et godt redskap for kommunikasjon og læring.
Solstad, T. (2011).	Undersøke hva slags	<i>Utvalg:</i> Tre samtaler	I litterære samtaler skaper barn	<i>Indirekte:</i> Litteraturformidling bør

Litterære samtaler i barnehagen. I L. Gjems & G. Løkken (red.), <i>Barns læring om språk og gjennom språk. Samtaler i barnehagen</i>, s. 92-118. Oslo: Cappelen Damm.	ressurs barns samtaler kan være når barn skal skape mening i tekster som blir lest høyt for dem i barnehagen. Tre perspektiver: 1) hvordan barna skaper inferenser i og utenfor teksten; 2) hvordan barna snakker om det som ikke er til stede i øyeblikket; 3) hvordan barna samarbeider om å skape mening i tekst gjennom samtale.	mellom 4-5-åringer og voksne hentet fra tre forskjellige barnehager. Bøkene som ble lest: <i>Simon og Kaia bader og kler på seg</i> av G. Dahle og E. Ribe (2001). <i>Bø og Bæ i vinden</i> av O. og L. Landström (1996). <i>Drømmereise</i> av A. Samuelsen (1989). <i>Teori: Samtale</i> Teori: Anat Ninio (1996), Catherine Snow (1996), Gjems(2009), Svennevig (1995), Matre(1997), Linell (1998). Teori om litterær kompetanse: Seip Tønnessen, (2005). <i>Metode:</i> Analyse av lydopptak av lesestunder og intervju med førskolelærere.	forbindelser mellom de barnelitterære tekstene og sine egne erfaringer, og slik skaper de mening i teksten. Derfor er samtaler om tekstene som leses høyt for barn, viktige. I slike samtaler trekker barna inn egne erfaringer, følelser og assosiasjoner. Barna bruker ulike strategier for å fylle åpninger i tekstene, avhengig av egne erfaringer. For å forstå teksten trenger barna noe mer enn bare å forstå ordene/setningene i teksten. «Mening oppstår når leserne drar veksler på deres egne tidligere erfaringer med tekster og involverer hele sitt erfaringsunivers» (s. 102.). Litterære samtaler oppfordrer barn til å bruke språket for å argumentere og forklare. Når barna samtaler om en tekst, samarbeider de om å utvikle temaet.	ikke bare bestå av høytlesing, men også inkludere litterære samtaler som er viktige for utvikling av barns språklige og litterære kompetanse. Når det gjelder <i>Utvalg</i> av tekster, så bør man tenke på hvor åpen en tekst er – for åpne tekster gir gode muligheter for litterære samtaler, men de er også krevende. Tolkning av åpne tekster bør skje i fellesskap, for det er da meningsveksling oppstår. Samtaler før, underveis og etter lesing anbefales for å bidra til bedre tekstforståelse og rikere tekstkompetanse hos barna.
Svensson, A.K. (2011). <i>Språkstimulerende miljøer i förskolan: en utvärdering av Att läsa och berätta – gör förskolan rolig och</i>	1) Å studere hvordan man gjennom et samarbeid mellom førskoler og bibliotek kan øke bevisstheten om betydningen av	<i>Utvalg:</i> 66 førskoler i fem kommuner. <i>Metode:</i> Analyse av intervju med førskolelærere, og	Prosjektet førte til den tydelig bedring av språkmiljøet, både det fysiske lesemiljøet, leserutiner og boksamtaler. Flere førskoler skaffet seg flere bøker, og bøkene ble plassert på boklister slik at barna kunne se forsiden og nå dem	<i>Indirekte:</i> Førskolelærere bør lese mer for barn, samtale om bøkene, tegne og dramatisere. Man bør ikke lese bare for å roe ned barna, men for å gi barna nye

lärorik. Rapport. Borås: Högskolan i Borås.	lesing, barnelitteratur og språkmiljøer i førskolen. 2) Å undersøke om og hvordan førskolelærere opplevde at de hadde forandret tenkning og arbeid med språk og litteratur under prosjektet.	sjekklister over kartlegging og vurdering av lese miljøet.	selv. Det ble foretatt hyppigere lesestunder, der det ble lest for opplevelsens og læringens skyld, ikke bare for å roe ned barna. Noen førskoler økte antallet boksamtaler der barna fikk gjenfortelle innholdet, svare på spørsmål, tegne og dramatisere fra boka. Ifølge førskolelærerne valgte de mer variert litteratur (litteratur fra andre kulturer og litteratur for barn med spesielle behov) etter prosjektet. Dette ble ikke bekreftet av bibliotekarene som rapporterte at førskolelærerne lånte velkjente bildebøker og ikke ny litteratur eller litteratur med et moderne illustrasjoner og innhold. Prosjektet førte i de fleste kommuner til et økt samarbeid mellom førskolelærere og bibliotekarer, og der det ikke var tilfellet, var det fysisk distanse som var årsaken. På de fleste avdelinger fantes det litteratur på barnas morsmål, og etterspørselen etter bøker på barnas morsmål økte til en viss grad under prosjektperioden.	opplevelser og ny læring. Et samarbeid mellom bibliotek og førskole er fruktbart, og førskolelærere kan ha glede av veiledning fra bibliotekarer når det gjelder valg av bøker.
Sandvik, M. & Spurkland, M. (2012). <i>Lær meg norsk før</i>	I boken presenteres et forsknings- og utviklingsarbeid der	<i>Utvalg:</i> Flerspråklige barn i fem barnehager i en bydel i Oslo.	Systematisk arbeid med barnelitteratur og vekt på språkbrukssituasjoner som går fra det enkle til det komplekse, viser	Barnehagen bør arbeide systematisk med barnelitteratur og konkretisere innholdet. Personalet må være seg

skolestart. Språkstimulering og dokumentasjon i den flerkulturelle barnehagen. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.	formålet har vært å undersøke hvordan barnehagen kan arbeide for at flerspråklige barn på en effektiv måte lærer andrespråket. Målet var også et utvikle mappebasert et kartleggingsverktøy der barnas positive språkutvikling på mormålet og andrespråket ble dokumentert.	Metode: Transkripsjon av videoopptak, observasjoner, dokumentanalyse, spørreskjemaer. Teori: Sosiokulturelle perspektiv på læring, diskursanalyse og pragmatikk, flerspråklig utvikling (Cummins)	seg å være en arbeidsmåte som støtter barnas språkutvikling. Bruk av konkrete letter barnas forståelse.	bevisst at språkbrukssituasjoner kan være kompliserte for barnet, og de bør derfor være klar over hvordan de kan skape enkle språkbrukssituasjoner der barnet forstår og kan delta.
--	---	--	---	---

7.5 Å lære å lese og skrive

Referanse	Mål	Utvalg, teori og metode	Hovedfunn	Anbefalinger for språkmiljøet
Gjems, L. (2006). <i>Hva lærer barn når de forteller? En studie av barns læringsprosesser gjennom narrativ praksis</i> . Oslo: Universitetet i Oslo, Det Utdanningsvitenskape	Formålet med studien er å undersøke hva barn lærer om andre menneskers oppfatninger når de forteller en historie. Det stilles spørsmål om hvordan barn når de forteller, samarbeider med andre og gir uttrykk	Utvalg: Barn i alderen 3 – 5 år i én barnehage med 2 avdelinger. 6 fokusbarn (2 gutter, 4 jenter). Teori: Sosiokulturelle teorier Teorier om narrativer	Barna er aktive aktører når de forteller, og de bidrar aktivt til sin egen læringsprosess. Barns utforskende fortellinger viser at barna forstår at andre mennesker kan ha en annen oppfatning enn dem selv. Barns fortellinger inkluderes i en kontekst, og de er avhengige av	Når barn forteller, bruker de språket aktivt og lærer både om språket, andre, og om omgivelsene. Å oppfordre barn å fortelle kan bidra til god språkstimulering. Barna kommer oftere med narrativer når de får være sammen med en voksen som satt rolig over litt tid. Situasjoner ved et langbord

lige fakultet.	for at de er oppmerksomme på at andre kan ha en annen oppfatning, og om hvordan interaksjonen bidrar til at barna viser at de er oppmerksomme på andres oppfatning.	<i>Metode:</i> Etnografisk metode, analyse av transkriberte videoobservasjoner. Narrative analyseres ut fra hendelsesstruktur (hvordan barna initierte narrative, hvordan de skaffet seg de andres oppmerksomhet, hvordan de skapte sammenheng mellom hendelselementer), bakgrunnsopplysninger, evaluerende ytringer.	konteksten, der den voksne støtter barna når de forteller. Barna inviterte de voksne til å samarbeide når de fortalte. F.eks. kunne barna spørre direkte hva de voksne mente, eller komme med påstander som voksne måtte kommentere og si sin mening om. Barna kunne ta vare på de voksne når de uttrykte at de ikke forsto, de svarte på voksnes spørsmål og ønsker om utdypninger. Barna kunne selv gi opplysninger om hva, hvem, når og hvor fortellingen foregår, og når disse ikke ble gitt innledningsvis, kunne barna gi disse opplysningene med voksnes støtte i form av spørsmål om utdypninger. Barna kunne skape sammenheng mellom hendelselementene i en narrativ, enten på eget initiativ eller som svar på forespørsler fra voksne. Barna brukte ofte ordene <i>men, fordi, da og så</i>, for å knytte hendelselementene sammen. De brukte også tidsangivelser gjennom tidsadverb og bøyninger for å skape sammenhenger mellom hendelselementene. Narrativer for å forstå hadde flere turer	med puslespill, perler, lego eller tegning kan være gunstige for narrativ praksis. For at barn lærer å fortelle, må de være i et miljø der voksne og andre barn forteller. Derfor er det viktig å skape god narrativ praksis i barnehage. Voksne har en viktig rolle for barns deltakelse i narrativ praksis. Voksne må være støttende og empatiske for å fremme barns narrativer, de må lytte, gi barna responser underveis og støtte for at barna kunne fortsette å fortelle. Barn får mer støtte når de forteller til en voksen enn til jevnaldrende. Når flere barn skal fortelle om en felles opplevelse, må den voksne organisere og støtte deres narrative felleskonstruksjon. Det er viktig at voksne støtter, men ikke «overtar» barns narrativer. De voksne må signalisere at det er barnet som konstruerer kunnskap, og i sin støtte må de voksne bygge på barns perspektiv.
----------------	---	--	--	---

			enn narrativer for å fortelle. De fleste narrative i studien var narrativer for å fortelle. I narrativer for å forstå utforsket barna hva andre tenker, tror, mener eller vet om et tema, når voksne følger opp barns utforskende spørsmål eller påstander, fører det til meningsskaping i fellesskap. Narrativer for å forstå gir uttrykk for at barna kunne forstå at andre hadde egne oppfatninger. Barna som var 3 år brukte færre ord for mentale prosesser enn barna på 4 år. «Vet du hva» er en vanlig form for å skaffe seg oppmerksomhet og innlede narrativer. Barna refererte ikke ofte til mentale prosesser hos personer de fortalte om, men de viste at de forsto forskjellen på egne og andres oppfatninger på andre måter, f.eks. ved å markere uenighet eller hevde at andres oppfatninger var feil.	En viktig språkstimulerende aktivitet bør være å tenke høyt sammen med barna (narrativer for å forstå). Andre former for «utvidet diskurs»/»dekontekstualisert språk» er fantasinarrativer, gjenfortellinger, vitser og forklaringer. Det kan være vanskelig å vurdere barns fortellinger hvis de tas ut av konteksten.
Aukrust, V.G. (2007) "Røverkjøp" og "bra kjøp": om språk og leseforståelse i et utviklingsperspektiv.	Å vise at det er nær sammenheng mellom barns talespråk og senere leseforståelse. Å vise hvordan ansatte i	<i>Utvalg:</i> Én kassustudie med ett barn <i>Teori:</i> Sosiokulturelle perspektiver på læring,	Voksne som bruker et rikt register av ord når de snakker med barn, legger grunnlaget for barnas senere leseforståelse. Både vokabulardybde og –bredde er nødvendig for å bli en god	Ansatte i barnehagen bør sørge for at barna møter mange ord, noe som kan gjøres ved samtaler og i bokstunder. Samtaler om ords betydning i såkalt kognitivt

I Bråten, I. (red.) Leseforståelse. Lesing i kunnskaps- samfunnet – teori og praksis. Cappelen Akademisk Forlag	barnehagen kan følge opp barnas talespråk for å danne grunnlag for utvikling av leseferdigheter.	teori om litterasitetsutvikling	leser. Fonologisk bevissthet er også nødvendig og kan bevisstgjøres i samtaler om ord og ordbetydning. Dette oppnås ved å gi barnet bred og mangefasettert støtte over tid, ikke ved å ta i bruk vokabularøvelser.	utvidede samtaler legger grunnlag for leseforståelse.
Fast, C. (2007). <i>Sju barn lär sig läsa och skriva. Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola.</i> Doktoravhandling. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.	1) I hvilke sosiale og kulturelle sammenhenger møter barna tekstorienterte aktiviteter i familien? 2) Hvilke tekstorienterte aktiviteter medvirker barnet i og utøver på egen hånd? 3) I hvilken grad og på hvilken måte er det tillatt for barna å bruke sine tidligere teksterfaringer?	<i>Utvalg:</i> 7 barn og deres familier over 1 år, fra barna er 4-5 år. 2 av barna har svensk som andrespråk. <i>Teori:</i> Teori om litterasitet, både «emergent literacy» og «new literacy». <i>Metode:</i> Etnografisk studie, analyser av observasjon, samtale, intervju, foto, tegninger, tekster og lydopptak.	Svenske barnehager er ulike med hensyn til kvalitet, en påstand som begrunnes i personalets håndtering av barnas litterasitet. Det er svært mange litterasitetserfaringer knyttet til populærkultur og medier, men disse har liten plass i førskolen. Barna møter tekstorienterte aktiviteter gjennom populærkultur, medier, forbruk, morsmål og religion. Barna kommer tidlig i kontakt med visuell litterasitet. Barnas hjemmekultur er svært forskjellig (men slik er også utvalget satt sammen). Barna praktiserer lesing og skriving i meget høy grad via populærkultur og medier, og de deler sitt engasjement for populærkulturelle tekster med andre barn. Lærerne vurderer ubevisst verdien av barnas erfaringer, og litterasitet knyttet til morsmål og religion blir ikke verdsatt.	Førskole og skole bør ruste seg til å møte barnas litterasitetserfaringer fra populærkultur, religion og medier og utnytte erfaringene til utvikling av litterasitet. Førskolen bør være klar over at barnas erfaringer med skriftspråket kan være hente tfra annet enn svensk.
Samuelsson, S., Olson, R., Wadsworth, S.,	Målet er å undersøke i hvilken grad genetiske og miljømessige faktorer	<i>Utvalg:</i> 809 énspråklige tvillingpar av samme kjønn.	Det er store forskjeller i kunnskap om skriftspråket mellom USA og Australia på den ene siden og Skandinavia på den	<i>Indirekte:</i> Det er ikke nødvendig å lære å skrive i barnehagen for å bli en god leser senere.

Corley, R.; DeFries, J.C., Willcutt, E., Hulslander, J., Byrne, B. (2007). Genetic and Environmental Influences on Prereading Skills and Early Reading and Spelling Development in the United States, Australia, and Scandinavia. <i>Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal</i> , 20 (1-2), s. 51-75.	innvirker på barns tidlige litterasitetsutvikling i slutten av barnehagen og på 1. og 2. trinn i skolen.	<i>Metode:</i> Kvantitativ metode. Faktoranalyse. Analyse av resultater fra 19 tester knyttet til språk og hukommelse.	andre. Dette forklares med forskjeller i synet på og bruken av aktiviteter knyttet til litterasitet i hjemmemiljøet. Skandinaviske foreldre er mindre opptatt av å involvere barna i litterasitetsaktiviteter enn foreldre i USA og Australia. I skandinaviske barnehager er det også mindre vekt på formell trening i skriftspråksferdigheter, mens det heller er vekt på sosiale og emosjonelle ferdigheter. Siden OECD-rapporten viser at skandinaviske barn leser godt når de blir eldre, har det antagelig ikke noen betydning når barn blir introdusert for å lære å skrive.	
Björklund, E. (2008). <i>Att erövra litteracitet: Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan</i> . Doktoravhandling. Göteborg: Göteborgs Universitet.	Målet med studien er å skaffe kunnskap om hvordan små barn erobrer og uttrykker litterasitet i sin hverdag.	<i>Utvalg:</i> 10–20 barn i alderen 1;6 til 3 år. <i>Teori:</i> Sosiokulturelle teorier: Vygotsky (1999), Bakhtin (1986), Bruner (2002) og Wertsch (2004). <i>Metode:</i> Etnografisk feltstudie. Analyser av videoopptak.	Undersøkelsen viser at litterasitet har en tydelig plass i barnets hverdag. Små barn i barnehagen tar del i to typer aktiviteter knyttet til lese- og skriveferdigheter: fortelling og lekelesing samt tegning og skriving. Barna understreker aktivitetene ved verbalt å uttrykke hva de foretar seg. Barn definerer seg selv som lesere og skrivere i tillegg til at de bygger sin kunnskap på fortellingene de møter. Barna organiserer sine lese- og skriveferdigheter på bestemte måter og på bestemte steder. De foretrekker komplekse bøker, og de rangerer ikke fortellingene, lesingen og skrivingen. De	Førskolelærere bør bli mer bevisst de ulike litterasitetsaktivitetene barna selv skaper og deltar i og støtte og oppmuntre dem.

			deltar, bidrar, skaper, interagerer og kommuniserer i litterasitetshendelser og i litterasitetspraksis. Med litterasitetspraksis mener Björklund barnas fortellinger og gjenfortellinger. Barna leser og skriver i nåtid, og bruker ikke fortid som de ellers typisk gjør når de leker. Funnene viser at barn organiserer sine lese- og skriveferdigheter på bestemte måter. De foretrekker komplekse bøker, de danner seg kunnskap gjennom fortellinger, og de rangerer ikke fortellingene, lesingen og skrivingen. Barn skaper et manifest av lese- og skriveferdigheter.	
Olsson, L. M., & Åsén, G. (2008). <i>Tio år efter förskolereformen: Nationell utvärdering av förskolan</i> . Rapport. Skolverket.	Formålet med studien er å studere førskolereformens gjennomslag og konsekvenser 10 år etter innføringen av læreplanen. (Refererer kun det som gjelder språkarbeid i barnehagen.)	En leder i hver kommune (342). 15 barnehager fordelt på seks kommuner.	Barnehagene har et økt fokus på språk og språkutvikling siden 2004. Personalet er mer observante på barns språkutvikling.	<i>Indirekte:</i> Planverk kan medføre økt fokus på språk og språkarbeid i barnehagen, men det kan også føre til at personalet opplever at det tar tid fra andre aktiviteter.
Hopperstad, M. H., Lorentzen, R. T.,	I henhold til <i>Rammeplanen for</i>	<i>Utvalg:</i> 20 femåringer i to norske barnehager.	Generelt viser studien at barn inspirerer hverandre til å skrive og tegne.	<i>Indirekte:</i> Førskoleærere bør bli bevisst hva som inspirerer barna til

Semundseth, M. (2009). Hvilke interesser synes å motivere femåringer til å skrive i barnehagen? <i>Tidsskriftet FoU i praksis</i>, 3(2), S. 45-63.	<i>barnehavens innhold og oppgaver</i> (2006) skal personalet i barnehagene støtte barns skriving. På bakgrunn av dette undersøker artikkelen hva som motiverer barn til å skrive i barnehagen.	<i>Teori:</i> Sosialesemiotikk, Kress' (1997, 2003) interessebegrep. <i>Metode:</i> Kvalitativ analyse av feltnotater, observasjoner av femårige barn og samtaleintervjuer med førskolelærere. Spørreskjema til kommunelederne. Intervjuer med pedagoger og ledere i casebarnehagene. Studier av styringsdokumenter.	Forfatterne presenterer fire kategorier som drøftes i forhold til målet om å øke barns motivasjon til å skrive. Fokus for observasjonene er det sosiale samspillet mellom barn og voksne og de fysiske rammenes innvirkning på skrivingen. Barn har forskjellig motivasjon for å begynne å skrive. Studien lokaliserer fire forhold som virker inn på barns lyst til å skrive: det å markere identitet, utforske hverdagslige erfaringer, skape et estetisk uttrykk og være sammen. Det å markere identitet synes å være en sak som er vanskelig å skille fra de andre. I den ene barnehagen foregikk skrivestundene ofte ved et av bordene i oppholdsrommet, og i den andre barnehagen fant de sted ved bordet på kjøkkenet. I begge barnehagene hadde barna lett tilgang til papir, farger og blyanter og var dermed ikke avhengige av de voksnes hjelp for å kunne begynne å tegne og/eller skrive. Bordene var også tilgjengelig for alle barna, uansett alder, og dermed var aktivitetene rundt bordet preget av aldersblanding. De voksnes tilstedeværelse hadde betydning for hvorvidt barna engasjerte seg i tegning eller skriving, siden de ofte var mottakere av eller medskapere i skrivingen.	Iskriftspråklige aktiviteter. De bør også være klar over medlæringen som ligger i at mindre barn lar seg inspirere av større barn, og at skriveredskaper bør være tilgjengelig for barna.
Furnes, B. og Stefan	Studiens formål er å	<i>Teori:</i> 906 barn, 737	Det er en sammenheng mellom	<i>Indirekte:</i> Barnehagen bør jobbe

Samuelsson (2009): Preschool cognitive and language skills predicting Kindergarten and Grade 1 reading and spelling: A cross-linguistic comparison. <i>Journal of Research in Reading</i> (32), s. 275-292.	undersøke hvordan barns kognitive og språklige evner i barnehagen virker inn på utviklingen av lese- og staveferdigheter det siste året i barnehagen og i første klasse i Sverige, Norge, USA og Australia.	engelskspråklige og 169 skandinaviske. Metode. Kvantitativ kohortundersøkelse. Analyse av tester i språklige og kognitive ferdigheter.	fonologisk oppmerksomhet/kunnskap (phonological awareness) og kjennskap til trykte tekster og tidlige lese- og skriveferdigheter.	med fonologisk oppmerksomhet og trykte tekster, for eksempel bildebøker.
Aukrust, V. G., & Rydland, V. (2011). Preschool classroom conversations as long-term resources for second language and literacy acquisition. <i>Journal of Applied Developmental Psychology</i> , 32(4), s. 198-207.	Studiens formål er å undersøke hvorvidt kvaliteten på den talen norske barn med tyrkisk som morsmål møter i barnehagen, kan forutsi barnas tale- og skriveevner i norsk i første klasse. Det er forfatterens hypotese at barn som i barnehagen opplever førskolelærernes tale som rik og variert, vil ha et mer utviklet ordforråd og bedre lytteevner i første klasse. Mengden tale, antall ordtyper og kompleksiteten i den forklarende talen i forskjellige barnehager	<i>Utvalg:</i> «Gruppens time» i 20 førskoleklasser pluss 25 tospråklige barn. <i>Teori:</i> Diskursanalyse. Litterasitetsutvikling. <i>Metode:</i> Analyse av videoopptak, resultatet på lese- og skrive tester, intervjuer med foreldre.	Variasjonen og kompleksiteten i talen i barnehagen kunne forutsi de 25 barnas ordforråd og evne til å definere ord i første klasse. Tospråklige barn som gikk i barnehager som var preget av rik og variert språkbruk, var mer tilbøyelige til å ha utviklet de språklige evnene sine i første klasse enn barn fra barnehager med mindre rik og variert språkbruk. Språklige evner viser blant annet til ordforråd og evnen til å definere ord. Det var imidlertid ingen sammenheng mellom talen i barnehagen når det gjelder ordlyder og lyd- eller bokstavforbindelser på den ene siden og barnas skriveevner i første klasse på den andre.	<i>Indirekte:</i> Personalet i barnehagen bør være aktive språkbrukere overfor barn. De bør snakke mye siden det er en sammenheng mellom hvor ofte et barn hører et ord, og innlæring av ordet.

	ble undersøkt og jamført med barnas tale- og skriveevner i første klasse.			
Hagtvet, B.E., Lyster, S.-A.H., Melby-Lervåg, M., Næss, K.-A. Bottegaard, Hjetland, H. N., Engevik, L.I., Hølland, S., Karlsen, J., Klem, M. & Kruse, J. (2011). Ordforråd i førskolealder og senere leseferdigheter - En metaanalytisk tilnærming. Spesialpedagogikk (1), s. 34-49.	Undersøke sammenhengen mellom talespråklige ferdigheter i førskolealder og senere leseferdigheter.	<i>Utvalg:</i> 47 studier – 30 studier av korrelasjonen mellom ordforråd og leseforståelse, og 17 studier av korrelasjonen mellom ordforråd og ordavkoding. <i>Metode:</i> Metaanalyse.	Det er en sammenheng mellom ordforråd i førskolealder og senere leseforståelse og mellom ordforråd i førskolealder og senere ordavkoding.	Det er viktig å styrke barns ordforråd i barnehagen og i de første skoleårene. Språkstimuleringen bør være allsidig og variert. Den bør foregå daglig og konsentrere seg om det levende, talte språket, og i noen grad skrifkkoderelaterte ferdigheter. Man bør ha et fokus på fonologisk bevissthet og bokstavinnlæring sammen med det semantiske innholdet i ord., for eksempel gjennom lek med ord og lekeskriving.
Melby-Lervåg, M., Lervåg, A., Lyster, S. A. H., Klem, M., Hagtvet, B., & Hulme, C. (2012): Nonword-repetition ability does not appear to be a causal influence on	Formålet med studien var å sammenligne evnen til å gjenta tulleord med utviklingen i ordforrådet. Indirekte sier studien også noe om barns utvikling av ordforråd,	<i>Utvalg:</i> 219 fireåringer. <i>Metode:</i> Årlig testing av språkferdighetene til barna fra de var 4 til de var 7 år. Reanalyse av data fra en	Her: Barns utvikling av ordforrådet er stabil. Det vil si at barn som har små ordforråd når de er fire år, vil ha større ordforråd når de er syv år, men ordforrådet vil likevel være mindre enn det til syvåringene som hadde høyt ordforråd når de var fire år.	<i>Indirekte:</i> Barnehagen kan være med på å utjevne forskjellene mellom barn i skoleresultater på den måten at de kan stimulere utviklingen av ordforrådet til barn med små ordforråd.

children's vocabulary development. Psychological science, 23(10), 1092-1098.	som vi refererer her.	tidligere studie.		
Sandberg, G. (2012). <i>På väg in i skolan: Om vilkor för olika barns delaktighet och skriftspråklärande</i>. Doktoravhandling. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis. <i>Studia didactica Upsaliensia</i> 6.	Å undersøke øke hvordan forskjellige barn møter skolen ut fra hvilke forutsetninger de har blitt gitt for deltakelse og læring, spesielt med fokus på litterasitet. Det stilles opp tre forskningsspørsmål: 1) Hva kjennetegner den praksisen barna møter ved overgangen fra barnehage til førskoleklasse og ved overgangen fra førskoleklasse til første klasse? 2) Hva karakteriserer lærernes didaktiske og spesialpedagogiske holdninger og strategier i møte med barnas forskjellige forutsetninger,	<i>Utvalg:</i> 2 barnegrupper på 2 forskjellige skoler, og 9 spesialpedagoger på 9 skoler. <i>Teori:</i> Dynamisk og interaksjonelt perspektiv. Hermeneutikk. <i>Metode:</i> Etnografi. Analyse av deltakende observasjoner, intervjuer av barn, førskolelærere og lærere, samt innsamling av skriftlig materiale. Intervjuer av spesialpedagogene.	Sammenhengen mellom lese- og skriveaktivitetene i førskolen og skolen er svak, og det er ingen arena for samarbeid om lærernes didaktikk. Det arbeidet som ble satt i gang i førskoleklassen, ble ikke fulgt opp i første klasse. I et sosialt og emosjonelt perspektiv kan førskoleklassen fungere som en brobygger mellom barnehage og skole. Sett fra lese- og skriveopplæringsperspektivet fungerer førskoleklassen derimot ikke som en brobygger, her er det heller snakk om et didaktisk brudd ved overgangen til første klasse. Dette kan ha konsekvenser for barnas læreprosess, som kan stoppe opp eller bli forsinket. Når det gjelder barn som trenger spesiell oppfølging, fant studien at barna gjennomgår kartlegging, men det blir ikke satt i gang spesialpedagogiske tiltak så raskt.	Det bør etableres bedre muligheter for samarbeid og kontinuitet mellom skole og barnehage når det gjelder lese- og skriveopplæring. Man bør også etterstrebe tidlig intervensjon for barn med spesielle behov.

	erfaringer og behov? 3) Hva kjennetegner forskjellige barns møte med skolens praksiser med utgangspunkt i deres fortellinger og handlinger? (Her refereres det som gjelder lese- og skriveopplæring.)			
Skoog, M. (2012). <i>Skriftspråkande i förskolklas och årskurs 1</i>. Ph.d.-avhandling. Örebro universitet.	Formålet med studien er å undersøke innholdet i og formen på skriveundervisningen i svenske førskoleklasser og på første trinn i skolen. Her refereres bare resultatene fra førskoleklassene.	<i>Utvalg:</i> To førskoleklasser. <i>Teori:</i> Luke og Freebody (1997): «The Four Literacy Resources Model». <i>Metode:</i> Analyse av videoobservasjoner, feltarbeid, formelle samt uformelle intervjuer og analyse av undervisningsmateriell.	I Sverige er det opprettet egne førskoleklasser for femåringene. Tanken er at det skal brukes en blanding av barnehagepedagogikk og skolepedagogikk i førskoleklassen. Lærerne skal begynne å lære barna å lese og skrive. Når det gjelder lesing, blir det fokusert mye på avkoding av tekst. Meningsfull lesing og skriving er lite vektlagt, og barna lærer overhodet ikke å være kritisk det de leser. Selv om mange barn synes det er lettere å skrive enn å lese, fokuseres det på lesing først. Pedagogene satser på lærerstyrte aktiviteter som gir barna fonologisk bevissthet, og når barna begynner å skrive, får de lærerstyrte oppgaver. For å følge barnas interesser mer, hadde det vært mulig å tilrettelegge den frie leken	Lesing og skriving bør foregå innenfor en meningsfull kontekst og følge barnas interesser. En måte å gjøre det på er å oppfordre barna til skrive når de leker leker som de selv har tatt initiativ til. Barna bør noen ganger velge hvilke bøker de skal lese selv. Når man leser høyt for barn, bør man ofte ha god tid slik at man har tid til å samtale om boken under lesingen og etterpå.

			slik at barna skriver eller kan bruke bokstaver symbolsk i leken. Høytlesingen legges ofte til rett før spising eller et friminutt. Det forhindrer gode samtaler med utgangspunkt i bøker. Små barn kan forholde seg kritisk til tekster på den måten at man kan spørre seg hvem som har skrevet teksten og hvorfor.	
Vangsnes, V., Økland, N.T.G. & Krumsvik, R. (2012) Computer games in pre-school settings: Didactical challenges when commercial educational computer games are implemented in kindergartens. Computers & Education 58, 1138–1148.	Formålet med denne studien er å undersøke førskolelæreres deltakelse i situasjoner der femåringer bruker dataspill. Studien fokuserer på de didaktiske utfordringene førskolelærerne møter når kommersielle dataspill med et pedagogisk formål implementeres i barnehagen.	<i>Utvalg:</i> åtte førskolelærere og femåringene de jobber med. <i>Metode:</i> semistrukturerte intervjuer, 15 timer med videoobservasjoner samt en dokumentanalyse av statlige dokumenter som rammeplanen for barnehagen og dokumenter om kvalitet og IKT i barnehager. Disse ble brukt som bakgrunnsmateriale for intervjuer og observasjoner.	Studien viser at førskolelærerne ser på dataspill som en del av barnas "frilek", og at de i stor grad ikke er til stede når barna spiller dataspill. Førskolelærerne engasjerer seg som deltakere i spillet i 10,7 % av de observerte situasjonene, og i de tilfellene der de deltar, opplever de at det er vanskelig å opprettholde dialogen, som de regner for å være et sentralt element i det å utforske og lære. Det sterkeste interaktive båndet går mellom spilleren og spillet, ikke mellom spilleren og førskolelæreren. Forskerne understreker at det kan være mange årsaker til at barn som spiller, ikke er mottakelige for "forstyrrelser" utenfra. Det kan for eksempel hende at oppgavene de skal løse i spillet, krever dyp konsentrasjon. Resultatene viser også at førskolelærerne ser på pedagogiske dataspill som et redskap for	Direkte: Pedagogen bør involvere seg i barnas pc-spilling i barnehagen. De bør ikke se dette som frilek, men prøve å ta autentisk del i spillingen.

			læring og for å forstå sosiale spilleregler, i tillegg til at det gir teknisk innsikt og tekniske ferdigheter.	
--	--	--	--	--

7.6 Digitale verktøy i barnehagen

Referanse	Mål	Utvalg, teori og metode	Hovedfunn	Anbefalinger for språkmiljøet
Klerfelt, Anna (2007) <i>Barns multimediala berättande: en länk mellan mediakultur och pedagogisk praktik.</i> Doktoravhandling. Göteborg : Acta Universitatis Gothoburgensis.	Hvordan skaper barn fortellinger med datamaskinen som verktøy? 1. Hvordan reflekteres mediekultur og pedagogisk kultur i interaksjonen mellom barn og pedagoger? 2. Hvordan ser det verbale og gestikulære samspillet mellom barna, pedagog og datamaskin ut? 3. Hva kommuniserer barn i sine multimodale produksjoner?	<i>Utvalg:</i> 300 énspråklige og flerspråklige barn fra 2-10 år, 40 pedagoger og 17 ulike pedagogiske enheter (førskole, førskoleklasser, fritidshjem, grunnskolens lavere klassetrinn). På individnivå ble 34 fokusbarn fulgt. <i>Teori:</i> Sosiokulturelle perspektiver, etnometodologi. <i>Metode:</i> Analyser av beskrivende, fokusert og selektiv observasjon. Analyser av videooptak. Sosionarrativ analyse av barnas produksjoner, dvs. analyse av ord og bilde.	Barnas multimediale fortellinger er en kollektiv aktivitet med innhold og form fra mediekulturen og barnas hverdags erfaringer. Barna omskaper disse ressursene og gjør dem til sine egne. Både innhold og struktur i barnas fortellinger støtter opp om det barna kommuniserer i sine multimediale produksjoner. Studier av karakterene i barnas tegninger viser at størrelse og plassering kommuniserer hvilken verdi barna legger dem. Barnas fortellinger er billedrevne, og de avspeiler det historiske tidspunktet og den kulturen barna lever i. Bildefortellingene kan ses som en nyskapende bildefortellingssjanger.	Barnas mediekultur og pedagogens pedagogiske praksis må møtes. Pedagogene må inneha den kompetanse som kreves for å støtte barnet i å ta til seg de tilgjengelige diskursive og fysiske verktøyene, det vil si for eksempel datamaskiner og programvare, som fins til bruk i førskolen. Det er behov for forskning på følgende områder: barns meningsskaping, lærernes didaktikk, praksis som pedagogisk miljø for læring og, barn som aktive kulturskapere i samfunnet.

			Barna viser vilje til å eie, utforske, forstå og uttrykke seg, og å hjelpe hverandre. Rundt datamaskinen oppstår læringssituasjoner., der barna som nylig kan ha fått hjelp fra en voksen, selv lærer sin nylig approprierte kunnskap bort til andre barn. Pedagogene er interesserte i barnas mediekultur. Når barna kommuniserer foran dataskjermen, bruker de et samspill av tale, gester, stemme, blikk og bilder. Når pedagogene instruerte barna, var ofte gester tilstrekkelig for å gi den instruksjonen barna hadde behov for, og gestene samvirket med det innholdsmessige temaet.	
Kvinge, L.M., Engelsen, K.S., Jernes, M., Sinnerud, M., Sinnerud, M., Økland N.T. og Vangsnes. V. (2010). <i>Utbreiing, bruk og haldningar til digitale verktøy og spel i norske barnehagar. Resultat frå ei norsk spørjeundersøking.</i>	Å undersøke tilgang, bruk og holdninger til digitale verktøy og spill i norske barnehager.	<i>Utvalg: 2697 barnehagestyrere</i> Metode: Spørreskjema via barnehagenes epost	PC (98 %), digitalt kamera (98 %) og CD-spiller (94 %) er de mest vanlige verktøyene i barnehagene. Blant styrere med erfaring fra pc-spilling i barnehagen oppfatter om lag 76% I stor eller svært stor grad at 5-6 åringene tar I bruk or dog uttrykk fra spillene. Styrerne oppfatter ikke spillingen som en taus aktivitet.	Voksne i barnehagen må ta rollen som teknisk tilrettelegger, pedagogisk leder, observatør og organisator av barns spilling i barnehagen.

HSH-rapport 2010/2. Stord: Høgskulen i Stord/Haugesund.				
Knudsen, I. M., & Eriksen Ødegaard, E. (2011). Fotofloker: Vilkår for barns deltakelse når digitale bilder tas i bruk i barnehagen. <i>Nordisk Barnehageforskning</i>, 4(2), s. 115-128.	1. Hva kan åpne og hva kan lukke for deltakelse når barn bruker digitale bilder? 2. Hva skjer når digitale foto tas i bruk som redskap for kultur- og meningsskaping i barnehagen? 3. Hvilke vilkår gir dette for barns deltakelse og demokratiske dannings?	<i>Utvalg:</i> Én barnehage i Bergen. <i>Teori:</i> Sosial epistemologi (Krüger, 1999). <i>Metode:</i> Analyse av observasjon og samtaler.	Visuelle medier kan med letthet gi barna mulighet til å uttrykke seg gjennom bilde og lyd og dele dette med andre. For barn som ikke kan snakke, skrive eller tegne på måter som andre lett forstår, gir digitale bildemedier muligheter for barn å skape uttrykk og fange øyeblikk som kan «leses» av andre. Foto og film kan dermed lett være et utgangspunkt for delte opplevelser og samtaler om det man har oppdaget og noe som har skjedd. Barn kan «skrive» med bilder før de kan skrive med abstrakte representasjoner (bokstaver). Dermed er bruk av foto et aldersadekvat medium som kan skape nye praksisformer, og en endring i vilkår for deltakelse. For eksempel kan et barn, som av ulike grunner ikke så lett snakker og forteller, kanskje kunne fortelle med bilder. Barn kombinerer gjerne analoge og digitale uttrykksformer.	Å la barn bruke fotoapparat og muligheter til å kommunisere ved bilder kan være en god måte å gi barn anledning til å uttrykke seg og bli hørt (jf. FNs barnekonvensjon). Det kan ligge et demokratisk potensiale i å vise frem fotografier tatt av barn i det offentlige rom.

Guðmundsdóttir, G.B. og Hardersen, B. (2012). Småbarns digitale univers. 0-6-åringers tilgang til og bruk av digitale enheter på fritiden. Oslo: Senter for ikt i utdanningen	Studiens formål er å få kunnskap om småbarns tilgang til og bruk av digitale enheter hjemme. I tillegg er formålet også å få kunnskap om foreldres holdninger til digitale verktøy.	<i>Utvalg:</i> Panelundersøkelse av 1277 foreldre med barn i alderen 0–6 år. Foreldrene i utvalget kommer fra hele landet, men Østlandet er noe overrepresentert. <i>Metode:</i> Spørreskjema	0–6-åringene i dag har ikke ett, men flere digitale univers. Det er variasjon i tidsbruk og den teknologien barna bruker. De fleste barna har brede erfaringer med tradisjonelle og nyere digitale enheter. Mange barn starter tidlig, og noen har erfaringer med flere digitale enheter i løpet av sitt første leveår. Foreldre deltar sammen med barna når de bruker digitale enheter, og de setter rammene for barnas digitale aktiviteter.	Den barnehagefaglige digitale kompetansen hos barnehagepersonalet og i barnehagelærerutdanningen må styrkes.
Jernes, M. og Engelsen, K.S. (2012). Stille kamp om makten. En studie av barns interaksjon i digital kontekst i barnehagen. <i>Nordic Studies in Education</i> 32, s. 281–296.	Studien har til formål å undersøke hvordan inkludering og ekskludering kommer til uttrykk i barns samspill ved datamaskiner, og hvordan dette oppleves av førskolelærerne.	<i>Utvalg:</i> 3 norske barnehager. <i>Teori:</i> Fenomenologi og hermeneutikk. <i>Metode:</i> Analyser av dagboknotater, feltnotater, observasjoner, videoobservasjoner og intervjuer. Analysene er presentert gjennom fortellinger om den tospråklige gutten José.	Studien viser at barns samvær i en digital kontekst er kompleks og kan inneholde både vennskap og elementer av makt og ekskludering. Gjennom en konkret episode som for førskolelærerne ser ut til å være en inkluderende situasjon, illustrerer studien hvordan det foregår intern ekskludering rundt datamaskinene, av en gutt med annet morsmål enn norsk. Det pedagogiske personalet sier at de er klar over at det kan forekomme ekskludering rundt datamaskinene, men at de stoler på at barna greier å håndtere en	Førskolelærere bør involvere seg i den digitale leken, og de bør være deltakende, autentiske og nærværende voksne.

			rettferdig fordeling i kameratgruppen. Det pedagogiske personalet nevner dessuten behovet for en førskolelærer som er mer til stede og kan hjelpe barn som ikke er i stand til å hevde sin rett. Mange i personalgruppen har i tillegg notert seg at den voksne ikke er aktiv med i den digitale konteksten, men bare har en kontrollerende rolle. Ifølge personalet bør førskolelærerne være til stede og delta for å være i stand til å gi barnet flere utfordringer, veiledning og stimulering underveis i spillet. Mer generelt viser studien at det er guttene som bruker datamaskinen, og at de bruker den til spill eller tegning.	
Sandvik, M., Smørdal, O., & Østerud, S. (2012). Exploring iPads in Practitioners' Repertoires for Language Learning and Literacy Practices in Kindergarten. <i>Nordic Journal of</i>	Formålet med studien er å undersøke hvordan barnehagelæreren kan skape aktiviteter som støtter barnas språkutvikling ved å ta i bruk to ulike appper. Studien	<i>Utvalg:</i> 5 barn på 5 år, hvorav 4 med annet morsmål enn norsk. <i>Metode:</i> Transkriberte videosekvenser, samlet inn i løpet av fire besøk i barnehagen <i>Teori:</i> Sosiokulturelle	Barnehagelæreren følger opp barna i utforskingen av de to appene, og appene gir grunnlag for ulike samtale typer. Barnehagelæreren har en innlevelse i barnas aktiviteter, og hun går selv inn i utforskingen av appene, noe som fører til at hun viser et variert mønster for samtale med barna, og hun	Berøringsteknologi har et potensiale for utvikling av barnas språkferdigheter. Hvis pedagogen går inn i utforsking av appene sammen med barna, involverer de barna i varierte samtale typer.

Digital Literacy, 03, 204-221.	har også til formål å undersøke om barnas aktiviteter rundt de to appene genererer ulike styper samtaler.	perspektiv på læring (Dewey, Vygotsky, Bruner, Säljö), barns språkutvikling	praktiserer ikke mønsteret for den lærerstyrte samtalen (IRF-mønsteret).	
Sandvik, M. (2012). "Skal vi ta eventyr eller tegne?" Om bruk av interaktive tavler og lesebrett i flerspråklige barnegrupper. I: Jæger, H. & J.K. Torgersen (red.) Medialisert barndom. Digital kultur i barnehagen. Oslo: Universitetsforlaget.	Formålet med studien er å vise hvordan interaktive tavler og leserbrett kan brukes i flerspråklige barnegrupper i barnehagen. Et særlig fokus legges på den voksne som støttende stillas og mediator for barns med ulike forutsetninger for å delta i barnehagens aktiviteter.	<i>Utvalg:</i> 5 barn på 5 år, hvorav 4 med annet morsmål enn norsk. <i>Metode:</i> Transkriberte videosekvenser, samlet inn i løpet av fire besøk i barnehagen <i>Teori:</i> Sosiokulturelle perspektiv på læring (Dewey, Vygotsky, Bruner, Säljö), barns språkutvikling	Barnehagen kan drive språkstimulerende arbeid ved å ta i bruk berøringsteknologi, særlig interaktive tavler og nettbrett. Barnehagelæreren kan skape autentiske og meningsfulle situasjoner ved å ta i bruk teknologi, noe som har effekt på barns språkutvikling, ifølge pedagogen.	Berøringsteknologi har et potensiale for utvikling av barnas språkferdigheter.
Jæger, H. (2012) Barndommens medialisering – og de voksne. Om barns medieerfaringer og den voksne som støtte. I Jæger, H. & J.K. Torgersen (red.) Medialisert barndom.	Studien har til formål å undersøke hvordan barn kan bruke digitale kameraer til å skape fortellinger med utgangspunkt i kunst de møter i et kunstmuseum.	<i>Utvalg:</i> Fem gutter på fem år, fra et større utvalg på 35 (fordelt på to barnehager), hentet fra prosjektet "Mellom virtualitet og virkelighet. Digitale fortellingsverktøy i førskolelærerutdanningen". <i>Metode:</i> Studenter på forming	Barn har mange medieerfaringer som kan fungere som viktig råstoff for videre fortelling, og dette kommer tydelig fram i de digitale fortellingene de skaper sammen. Digital fortelling kan være en måte å kanalisere disse erfaringene på, men en tilstedeværende og deltakende	De voksne kan med fordel benytte digitale fortellinger som medskapende fortellinger, hvor barn og voksne deltar på like vilkår. Dette vil kunne gi barn en arena for å bruke og transformere sine medieerfaringer, samtidig som de vil få erfaring som produsenter av medietekster, ikke bare konsumenter.

Digital kultur i barnehagen. Oslo: Universitetsforlaget.		fordypning ved en barnehagelærerutdanning besøker et kunstmuseum sammen med barna, og de har tre arbeidsøker sammen med dem i ettertid. <i>Teori:</i> Mediepedagogikk og mediesosiologi	voksen vil kunne bidra til at barnet også får bearbeidet, sortert og reflektert over erfaringene (jfr rammeplan for bhgs innhold og oppgaver).	
---	--	--	--	--

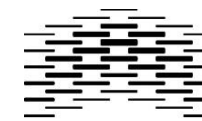
7.7 Barn med annet morsmål enn norsk

Referanse	Mål	Utvalg, teori og metode	Hovedfunn	Anbefalinger for språkmiljøet
Björk-Willén, P. (2008): Routine trouble: How preschool children participate in multilingual instruction. <i>Applied linguistics</i>, 29(4), 555-577.	Undersøke hvordan barn lærer språk gjennom sosial praksis, og betydningen av rutiner i språklæringssituasjonene.	<i>Utvalg:</i> 24 barn i alderen 3-5 år. <i>Teori:</i> Vygotsky. <i>Metode:</i> Etnografisk analyse av transkriberte videoopptak.	Barna vet hvilket språk hver voksen i barnehagen er best i. Det skaper problemer dersom en lærer forsøker å være ekspert i et språk som barna ikke forbinder læreren som ekspert i. Det skaper også problemer dersom læreren henvender seg til barna som språkeksperter. Barna forventer at lærerne gir positiv respons når de svarer rett. Dersom det ikke skjer, blir det ikke forutsigbart for barna hva de skal svare.	Dersom man skal drive med språktrening i barnehagen, bør barnehagelærerne etablere gode rutiner i læringssituasjonene og følge dem. Dersom man fraviker rutinene en gang, bør man forklare for barna hva man gjør.

			Barna analyserer rutinene i læringssituasjonene og bruker dem når de skal bestemme seg for hvordan de skal handle. Det skaper derfor problemer for dem når de voksne ikke følger rutinene. Barna kan følge lærerens endringer i rutiner dersom det blir forklart for dem.	
Bundgaard, Helle & Eva Gulløv (2008): <i>Forskel og fællesskab. Minoritetsbørn i daginstitution.</i> København: Hans Reitzels forlag, særlig s. 66-77, 82-89, 107, 176-206.	Undersøke hverdagen, vennskap og pedagogiske tiltak i danske barnehager med etnisk, religiøs og språklig mangfold.	<i>Utvalg:</i> 2 danske barnehager på Sjælland. <i>Teori:</i> Antropologi, etnografi. <i>Metode:</i> Analyse av ikke-deltakende og deltakende observasjon, inkludert videoopptak. Analyse av intervjuer og fokusgruppeintervjuer av pedagoer og foreldre, samtaler med barna.	Barna lekte med andre barn med samme danskkompetanse som dem selv. Dette kom blant annet av at barnehagen oppmuntret barn og voksne til å bruke mest mulig dansk i barnehagen. Deltakelse i rollelek krever stor språkkompetanse, og det er vanskelig å leke på likefot med en som er mye bedre i språket. Det var ikke grammatisk korrekt dansk som sådan som ble verdsatt av pedagogene i barnehagen. De oppmuntrer særlig til språkbruk i sosiale sammenhenger der språket blir brukt til å sette ord på følelser, tanker og meninger, og til å forhandle. En av barnehagene hadde språkgruppe. Språkgruppen ble i hovedsak brukt til å samle noen av	<i>Indirekte:</i> Det kan være en styrke for den sosiale utviklingen til det enkelte barn dersom barnet får leke på morsmålet sitt i tillegg til andrespråket. Selv om barnehagen har språkgruppe, bør alle pedagogene vektlegge språk og språkarbeid hver dag. Dersom barnehagen skal virke utjevnende med hensyn til høytlesning, må pedagogene vektlegge meningsskaping fremfor å sitte stille. Man må også sørge for at alle barna i barnehagen blir vant til denne aktiviteten. Dersom man ønsker et positivt foreldresamarbeid om språkstimulering av minoritetsspråklige barn, må man sørge for at rutinene rundt organiseringen av arbeidet er knyttet til språk, og at de ikke frastøter noen foreldre.

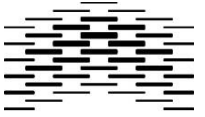
			barna i mindre grupper for å styrke de sosiale relasjonene dem i mellom. Den ble ikke brukt til særlige språkaktiviteter. Begrunnelsen var den at barn lærer språk i sosiale relasjoner, og at språklæringen ville gå av seg selv dersom de sosiale relasjonene var på plass. I barnehagen med språkgruppe, anså personalet at språkarbeidet ble ivaretatt av språkgruppen, og at det øvrige personalet ikke behøvde å tenke noe særlig på språk i hverdagen. I barnehagen uten språkgruppe var personalet i større grad innstilt på å tenke på språk i det daglige. Barnehagen virket ikke som en utjevnende institusjon med hensyn til å lese bøker. Høytlesing ble tilbudt som en frivillig aktivitet. Pedagogene vektla stille og rolig oppførsel, og ikke den meningsskapende aktiviteten som høytlesing kan være. Dette medførte at barn som er vant til høytlesing hjemmefra, deltok i aktiviteten, mens barn som ikke var vant til det, foretrakk fysisk lek.	
--	--	--	--	--

Rambøll Management (2008). Kartlegging av språkstimulering og språkkartlegging i kommunene. Kunnskapsdepartementet: Oslo.	Å få oversikt over tilbud kommunene har om språkstimulering for barn i og utenfor barnehager, og over hvilke verktøy og metoder som benyttes for språkkartlegging og språkstimulering.	<i>Utvalg:</i> 331 respondenter fra hele Norge, en tredjedel av informantene var i stilling oppvekstsjef eller tilsvarende i kommunen/bydelen, en fjerdedel var fagansvarlig for barnehage eller tilsvarende, 21% var pedagogiske rådgivere/konsulenter og 13% var styrere i barnehage/enhetsledere. <i>Metode:</i> Analyse av svar på elektronisk spørreskjema sendt ut til alle landets kommuner og 15 bydeler i Oslo.	92 % av kommunene har tiltak for kartlegging av barns språk i kommunale barnehager og 75 % i private barnehager. 63 % av kommunene har føringer for kartlegging av barns språk i kommunale barnehager, litt lavere prosent har det også for private barnehager. De fleste kommuner har samme føringer for kartlegging av barns språk i private barnehager som i kommunale, men kun 40% av bydelene i Oslo har like føringer for private barnehager som for kommunale. Det er variasjoner når det gjelder hvem som blir kartlagt, men i de små kommunene er det en tendens at alle barn blir kartlagt. Det vanligste kartleggingsverktøyet i bruk i både kommunale og private barnehager er TRAS, mange bruker også Askeladden. I private barnehager er det flere som gjør skjønnsmessig vurdering. I kommuner med mer enn 10 % minoritetsspråklige barn, bruker kommunale barnehager også andre verktøy, ofte egenutviklede. Det finnes språkstimulerende tilbud utenfor barnehager, stort sett i kommuner med stort antall	
--	---	--	--	--



			minoritetsspråklige barn, og særlig i de største kommunene. Slike tilbud består ofte av språkgrupper knyttet til barnehagene. Over halvparten av kommunene/bydelene bruker etablerte språkstimuleringsverktøy og metoder, f.eks. språkgruppemetoden, snakkepakken og språksprell. Midlene til språkstimulering av minoritetsspråklige barn brukes ofte til innkjøp av norskspråklig materiale og for ekstra ressurser til språkstimulering på norsk. Det gjelder særlig de små kommunene. I de store kommunene er det mer variasjon i hva midlene brukes til og de bruker midlene i noe større grad på materiell på morsmål og tospråklige assistenter. Dessuten er det flere private barnehager enn kommunale som benytter seg av tospråklig assistanse. 90 % av kommunene samarbeider med PPT om språkstimulerende tilbud for barn med språkvansker og 80 % har utviklet individuelt tilrettelagte opplegg for slike barn.	
--	--	--	--	--

			Rundt 80 % av kommunene opplever at personalet har nødvendig kompetanse for å legge til rette for språkstimulering og gjennomføre språkkartlegging. Men flere av respondentene i kommuner med mange minoritetsspråklige barn sier at de i liten grad har kompetanse til å gjennomføre god språkkartlegging.	
Storjord, M. H. (2008). <i>Barnehagebarns liv i en samisk kontekst: En arena for kulturell meningsskaping</i>. Doktoravhandling. Tromsø: Universitetet i Tromsø.	Formålet med studien er å undersøke den samiske barnehagen som sosialisingsarena i et flerkulturelt samfunn og se hvordan den sosiale praksisen i de samiske barnehagene reflekterer samisk kultur, språk og tradisjon. Følgende problemstillinger belyses: 1) Hva kjennetegner den samiske barnehagen som institusjon? 2) Hvordan konstruerer barn barndommens praksis? 3) Hvordan utøver personalet den	<i>Utvalg:</i> Observasjoner i to samiske barnehager <i>Teori:</i> kulturanalytisk perspektiv, teorier om sosialisering, identitet og språk. <i>Metode:</i> Etnografisk feltstudie, kvalitativ metode. Deltakende observasjon, tekst- og dokumentanalyse og intervjuer med personalet og foreldre i to samiske barnehager i Finnmark.	Den samiske kulturen, språket og tradisjonskultur kommer til uttrykk i begge barnehagene til en viss grad, men på ulike måter, og er ikke like fremtredende begge steder. Visualisering av samisk kultur, språk og tradisjon blir ikke vektlagt i betydelig grad i barnehagenes fysiske miljø. Majoritetskulturen dominerer og forfatteren mener at barnehagenes samiske profil ikke er til stede i det omfanget som loven krever. Foreldrene mener at samisk språkopplæring er et av de viktigste kriterier for at de har valgt samisk barnehage. Den samiske barnehagen er en viktig arena for sosialisering og spiller en sentral rolle for de	<i>Indirekte:</i> Det er viktig at samiske barnehager jobber med barnas tospråklige og tokulturelle identitet. De voksne som jobber i samiske barnehager bør ha mer kunnskap om tospråklig utvikling og lære hvordan de håndterer utfordringer som oppstår når noen barn ikke behersker begge språkene. <i>Direkte:</i> Samiske barnehager bør i større grad legge vekt på formidling av samisk språk, kultur og tradisjoner slik at de blir et sentralt innhold i samiske barnehager på alle plan.



	sosiale praksisen? 4) Hva mener foreldrene om den samiske barnehagen?		samiske barnas identitetsutvikling. Barnas samiske identitet kommer noen ganger til syne i leken, men lekens innhold gjenspeiler også majoritetskulturen barna er en del av. Flere av barna leker på samisk, det er barna som er fra samisktalende hjem. Men i en av barnehagene var lekespråket norsk for alle barna, men de brukte samisk når de henvendte seg til de voksne. Barn som behersker to eller flere språk, er bedre rustet til å klare seg i den samiske barnehagen, men barn som behersker bare ett språk (norsk), faller ut av fellesskapet, fordi dette hidrer dem fra å delta i den variasjon av språklige interaksjoner i hverdagens aktiviteter og lek sammen, som er farmherskende blant barna. Det viser seg også at de barna som ikke behersker flere språk, ikke får hjelp av de voksne, da de ikke legger til rette for noen konkrete modeller for å jobbe med tospråklighet. Det er store variasjoner i hvordan	
--	--	--	--	--

			de voksne i samiske barnehager representerer den samiske kulturen i sin yrkesutøvelse.	
Kjelaas, I. (2009) «Trollet bodde i vann med fart i» - om stimulering av ord- og begrepskompetanse hos flerspråklige førskolebarn. <i>NOA norsk som andrespråk</i> 25 (2), s.58-88.	Å analysere barnehagenes praksiser og drøfte språkstimulering og kartlegging av flerspråklige barns språkkompetanse.	<i>Utvalg:</i> 34 barnehager i NAFOs kompetansehevingsprosjekt om flerspråklighet og flerkulturalitet i barnehagen i Buskerud og Telemark. <i>Teori:</i> Teorier om sammenhengen mellom språklig kompetanse og sosial inkludering, teorier om flerspråklig utvikling og betydningen av barnas morsmål. <i>Metode:</i> Aksjonsforskning. Datagrunnlaget består av prosjektbeskrivelser, praksisfortellinger, samtalelogger, feltnotater, rapporter og veiledningsgrunnlag.	Til tross for at barnehagene satte i gang tiltak for språkstimulering og kartlegging, hadde de ikke god nok kompetanse for språkstimulering og språkkartlegging av flerspråklige barn. Barnehagene hadde ikke nødvendige kunnskaper om flerspråklighet, flerspråklig utvikling, morsmålets betydning og ord- og begrepsstimulering. Fokuset på språkstimulering på norsk avdekket ofte en ensidig mangelorientering, framfor ressursorientering. Barnehageansatte var først og fremst opptatt av hva barna ikke kunne, framfor å se på hva barna hadde med seg av ressurser. De fleste barnehagene ville jobbe med ord- og begrepskompetanse, for det ble oppfattet som et av de svakeste områdene i flerspråklige barns kompetanse. Men det var ikke alltid barnehageansatte gjorde riktige vurderinger, særlig var det vanskelig å skille mellom ord og begrep.	Barnehagene bør ha språkfaglig og språkdidaktisk kompetanse for å få til god språkstimulering og utføre kartlegging av flerspråklige barn. Derfor bør intensjoner og satsninger på språkstimulering og kartlegging av barns kompetanse i kommuner følges opp med midler til kompetanseheving på disse områdene. Språkstimulering og kartlegging krever faglig kompetanse. Det bør legges klare føringer for at det er pedagogene som skal ha hovedansvaret for språkstimulering og kartlegging. Det er viktig å ta utgangspunkt i barnas egne erfaringer og interesser både i innhold, organisering og metoder brukt i språkstimulering og kartlegging.

			Kartlegging av språkferdigheter var oftest kartlegging av barns ferdigheter i norsk, ikke på morsmålet.	
Andersen, C. E., Engen, T. O., Gitz-Johansen, T., Kristoffersen, C. S., Obel, L. S., Sand, S., & Zachrisen, B. (2011). <i>Den flerkulturelle barnehagen i rurale områder. Nasjonal surveyundersøkelse om minoritetsspråklige barn i barnehager utenfor de store byene</i> . Elverum: Høgskolen i Hedmark.	Hva kjennetegner flerkulturelle barnehager i rurale strøk?	<i>Utvalg:</i> Surveyundersøkelsen er gjennomført i 7 fylker i Nord-Norge, Trøndelag, Vestlandet, Sørlandet og Østlandet, i kommuner med 40 000 eller færre innbyggere. Til sammen har 525 ledere/førskolelærere har svart og 288 styrere. <i>Metode:</i> Kvantitativ undersøkelse. Frekvens- og variansanalyser av svar i survey (spørreskjema, med lukkede spørsmål og svaralternativer).	Formell utdanning innenfor flerkulturell pedagogikk styrker det språkstimulerende arbeidet i barnehagen. I barnehagene som har styrere med kompetanse innenfor flerkulturell pedagogikk, svarer pedagogene at de arbeider med språkstimulering hyppigere enn i de barnehagene hvor styrerne har førskolelærerutdanning, eller førskolelærerutdanning med spesialpedagogikk. Få av barnehagene i undersøkelsen har personale som har videreutdanning eller fordypning i flerkulturell pedagogikk. Det kan være grunnen til at språkstimulerende arbeid ikke vektlegges. Minoritetsspråklige barn har ofte deltidsplasser i barnehager. I 78.1 % av barnehagene har de	<i>Indirekte:</i> I flerspråklige barnehager bør personalet ha formell utdanning i flerkulturell pedagogikk. Det kan være en fordel med flerspråklig personale i flerspråklige barnehager.

			ikke flerspråklig personale (dvs. personale som snakker andre språk enn norsk, samisk, dansk, svensk eller engelsk). I 13 % av barnehagene har de kun 1 ansatt med slik kompetanse, og i 5 % er det 2 ansatte med slik kompetanse.	
Melby-Lervåg, M., & Lervåg, A. Hvilken betydning har morsmålsferdigheter for utviklingen av leseforståelse og dets underliggende komponenter på andrespråket? Norsk Pedagogisk Tidsskrift, s. 330-343.	Undersøke betydningen av morsmålsferdigheter for utviklingen av leseferdigheter på et andrespråk.	<i>Teori:</i> Teorier om gjensidig avhengighet av første- og andrespråk (Cummins 1979, 1991), kontrastanalyse (Connor 1996, Ellis 1994, Odlin1989), «time on task»-hypotesen (Porter 1990). <i>Metode:</i> Metaanalyse.	Fonologiske ferdigheter og evnen til å koble lyd til bokstav (avkoding) kan overføres fra førstespråket til andrespråket. Språkforståelse på førstespråket kan ikke i samme grad overføres til leseforståelse på andrespråket. Tospråklig undervisning er en fordel i den tidligste fasen hvor man lærer å lese.	Kartlegging av språkforståelse på andrespråket er viktig fordi det sier noe om elevens evne til å følge med på undervisningen. Morsmålsundervisning kan være viktig i en overgangsperiode når barnet skal begynne å lære seg et andrespråk. Morsmålsundervisning kan være identitetsbyggende. Rådene gjelder i hovedsak skoleelever, men vi mener de kan overføres til barnehagen.
Nilsen, H. K. (2011). <i>Kulturelt og språklig mangfold – og norskhet – i barnehager med norsk-russiske barn i Finnmark</i> . Alta: Høgskolen i Finnmark.	Hvordan kan russisk kultur og språk bli synliggjort i barnehagen, og hvordan bidrar barnehagen til å støtte barnas doble kulturelle tilhørighet og utvikling av flerspråklig	<i>Utvalg:</i> 5 ansatte i 2 barnehager i Alta og Kirkenes. 8 russiske mødre. <i>Metode:</i> Analyse av intervjuer, dokumenter og observasjon av det fysiske miljøet.	Undersøkelsen viser at det finnes forbedringspotensial for barnehagene for at de skal oppfylle de lovpålagte kravene om å gjenspeile det kulturelle og språklige mangfoldet. Språket har en viktig betydning som kulturbærer, de russiske foreldrene	<i>Indirekte:</i> Barnehagene bør i større grad jobbe med det kulturelle og språklige mangfoldet i barnehagen.

	kompetanse? Også foreldresamarbeidet og russiske foreldres inkludering i barnehagen ble undersøkt.		fremhever betydningen av å gi plass til russisk i barnehagen. Det russiske språket har også en fremtredende plass i barnehagens hverdagspraksis.	
Skans, A. (2011). <i>En flerspråklig förskolas didaktik i praktiken</i> . Licentiatavhandling. Malmö: Malmö högskola.	Avhandlingens formål er å undersøke og analysere en flerspråklig barnehages didaktikk for å skaffe kunnskap om didaktiske spørsmål som oppstår når man arbeider med flerspråklige barn. Fokus i studien er de to didaktiske spørsmålene hva og hvordan.	<i>Utvalg:</i> 32 observasjoner av ulike 3-4 år gamle tospråklige barn i én avdeling i én barnehage. To styrere i samme barnehage. <i>Teori:</i> Sosiokulturelle perspektiver. <i>Metode:</i> Analyse av intervju, feltobservasjon og videoobservasjon (15 timer).	Studien viser hvordan førskolelærerne arbeider med de flerspråklige barna gjennom både språk og tegnspråk. Førskolelærerne regner språkutvikling som det vesentligste innholdet i aktivitetene, og undersøkelsen viser at det i høy grad er overensstemmelse mellom hvordan førskolelærerne ønsker å arbeide med innholdet og hvordan de rent faktisk arbeider. Førskolelærerne klarer å arbeide med og utvikle alle barnas språk ved blant annet å veksle mellom svensk og de andre språkene. Studien viser dermed at flerspråklige førskolelærere er en forutsetning for å kunne bruke morsmålet systematisk og funksjonelt som et supplement til svensk i det daglige pedagogiske arbeidet.	<i>Indirekte:</i> Flerspråklige førskolelærere er ønskelig i barnehagen.
Ehrlin, A. (2012). Att lära av och med varandra. En	1. Hvilke faktorer har påvirket utviklingen av	<i>Utvalg:</i> 25 barn fordelt på tre svenske barnehager med mange flerspråklige barn.	Musikkbarnehagene bruker musikken til å reflektere det kulturelle og språklige mangfoldet i	Musikkaktiviteter kan være språkstimulerende i barnehagen, særlig for barn med barnehagespråket (norsk) som

etnografisk studie av musikk i förskolan i en flerspråkig miljö. Doktoravhandling. Örebro universitet.	en musikkprofil i disse førskolene? 2. Hvordan forholder lærerne seg til musikk som yrkesutøvere? 3. Hvordan kan sang og andre musikkaktiviteter stimulere flerspråklige barns språk og sosiale deltagelse? (Bare resultater om språk (spørsmål 3) blir referert her.)	To av barnehagene er musikkbarnehager, den tredje er ikke det. <i>Teori:</i> Lev S. Vygotskijs begrep om «den nærmeste utviklingssonen» samt Jean Lave og Etienne Wengers teori om «legitim perifer deltakelse». <i>Metode:</i> Analyse av intervjuer og observasjoner og stukturerte observasjonsskjemaer. Analyse av test av barnas språklige utvikling.	barnegruppen. Siden musikk er et språk man kan bruke uavhengig av hvilket talespråk man snakker, fungerer det som et kommunikasjonsmiddel mellom barn som har svensk som første- og andrespråk. Musikkbarnehagene bruker for eksempel rytmeinstrumenter i musikkleker som fremmer kommunikativ kompetanse. Sangtekster brukes til å utvide ordforrådet. De voksne i musikkbarnehagene deltar mer i barnas lek enn i andre barnehager. På den måten blir barnet med i flere hverdagssamtaler med de voksne. De voksne oppfordrer hele tiden barna til å fortelle om ting de har opplevd, for eksempel, og de hjelper barna til å løse konflikter ved hjelp av språklig argumentasjon.	andrespråk. Man kan bruke sang og musikk til å få alle barn med i de kommunikative fellesskapet i barnehagen. Sangtekster kan øke ordforrådet til barna, og ulike musikkaktiviteter, for eksempel rytmeleker, kan øke barnas kommunikative kompetanse uavhengig av talespråk.
Jensen, N.R., Petersen, K.E. & Wind, A.K. (2012). <i>Daginstitutionens betydning for utsatte barn og deres familier i ghetto-lignende</i>	Formålet med studien er å finne ut mer om utviklingsmulighetene for sårbare barn. For å undersøke temaet ønsker forfatterne å beskrive og analysere	<i>Uvalg:</i> 4 pedagoger (kvalitative intervju) og 19 pedagoger (spørreundersøkelse) og foreldre til fire barn i én barnehage.	Personalet i slike barnehager må arbeide ekstra med barnas språkutvikling, særlig dansk. Målet om at barna skal kunne dansk før skolestart er vanskelig å nå. Det kan også være utfordrende å kommunisere med foreldrene i slike	Personalet som arbeider med tospråklige barn bør fokusere på språkutvikling og utvikling av undervisningsspråket, fordi både personalet og foreldrene mener det er viktig.

<i>boligområder</i>. Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet	hvordan pedagoger og foreldre oppfatter betydningen av å gå i barnehage for sårbare barn som bor i et område med mange ulike etniske grupper, såkalte «ghetto-lignende boligområder». (Kun betydningen for barnas språk og språkutvikling er referert.)	<i>Teori:</i> Barneperspektiv. Barnehagen som sosial praksis. <i>Metode:</i> Intervju med pedagogisk personale og foreldre. Spørreundersøkelse rettet mot hele personalgruppen.	barnehager, både på grunn av språklige og kulturelle forskjeller. Pedagogene ønsker etterutdanning i å arbeide med tospråklige barn og i å samarbeide med tospråklige foreldre. Opprettelsen av et familieprosjekt som fokuserer på foreldrenes sosiale problemer og hjelper dem med praktiske oppgaver, gjør at det blir mer tid til språkstimulering i barnehagen. Foreldrene ønsker at barnehagen skal drive med språkstimulerende arbeid og lære barna dansk.	
Olausson, A. (2012): <i>Att göra sig gällande. Mångfald i förskolebarns kamratkulturer</i>. Doktoravhandling. Umeå universitet, Institutionen för tillämpad utbildningsvetenskap.	Formålet med studien er å beskrive, analysere og forstå hvordan barn i barnehager konstruerer kulturelt mangfold i sitt samspill med hverandre. Her refereres: Er tospråklighet en ressurs for barn i barnehagen?	63 barn og en del pedagoger fordelt på 3 førskoleavdelinger. Barn 1-6 år. <i>Teori:</i> Etnografi. <i>Metode:</i> Deltagende observasjon. Videoopptak, lydopptak, samtaler og feltobservasjoner.	Tospråklighet kan være en ressurs i barnehagen i tilfeller der barnet deler morsmål med et annet barn, som ikke kan svensk så godt. I noen tilfeller kan det tospråklige barnet hjelpe det andre barnet med å fomidle ønsker eller behov, eller det kan roe ned barnet ved å forklare det hva som skjer. Noen ganger leker tospråklige barn på sitt felles morsmål. I slike tilfeller vil leken fort gå over til svensk dersom det kommer et	<i>Indirekte:</i> Flerspråklighet bør være synlig i barnehagen, og barn bør oppfordres til å snakke sitt førstespråk i barnehagen i tillegg til barnehagespråket (norsk). Dersom barna får morsmålsundervisning, bør det foregå i fellesskap med de andre barna i barnehagen. Kanskje kan alle barna i barnegruppen lære litt polsk, eller kanskje kan alle lære en sang på kinesisk?

			svensktalende barn i nærheten av leken. I slike tilfeller virker ikke tospråkligheten som en særlig ressurs, men heller som et sekundært valg så lenge det ikke er nødvendig å snakke svensk. For tospråklige barn kan det å leke på morsmålet være en anledning til å vise seg kompetent overfor andre barn og det kan fungere som en pause i en hverdag der barnet må anstrenge seg for å bruke et språk det ikke kan så godt. To avdelinger har morsmålsundervisning for de barna som ikke har svensk som førstespråk. I den ene avdelingen tas en hel gruppe inn til undervisning mens de andre barna leker. I en annen avdeling, tas ett og ett barn inn til undervisning i utetiden. Det at morsmålsundervisningen foregår som en adskilt del av virksomheten har innvirkning på hvordan barna forholder seg til sitt morsmål: De bruker det ikke i barnehagehverdagen.	
Kultti, A. (2012).	Å undersøke de	Utvalg: 10 flerspråklige	Barn forstår fra tidlig alder hvilket	Flerspråklige barn bør i tidlig alder

<i>Flerspråkiga barn i förskolan: Villkor för deltagande och lärande.</i> Doktoravhandling. Göteborgs universitet.	faktorene i barnehagen som støtter flerspråklige barns språklige og kommunikative utvikling og deres deltakelse i aktiviteter.	barn mellom ett og tre år fordelt på 8 barnehager. <i>Teori:</i> Sosiokulturelt perspektiv med fokus på kommunikasjon og interaksjon (Vygotsky og Rogoff). Etnografi og teorier om samtaleanalyse. <i>Metode:</i> Analyse av deltagende observasjon og videoopptak. Til sammen 47 timer opptak.	språk som fungerer og blir brukt i hvilken kontekst. Men andre språk enn svensk ble gjort usynlige i barnehagekonteksten i denne studien, dette skjedde gjennom normer, måten barnehagelæreren snakket på, forventninger og krav. Dermed ble det vanskelig å se på flerspråklig kommunikasjon som en mulig ressurs for læring. Barna ble sosialisert inn i å kommunisere på svensk gjennom deltakelse i språklige interaksjoner og institusjonelle aktiviteter som måltider, lek, sang og høytlesing. Disse aktivitetene var multimodale med varierte uttryksmåter og ga barna mulighet for å delta på sitt nivå, også før de mestret språket. Studien peker også på hvordan stillasbygging kan brukes på forskjellige måter som didaktisk verktøy med flerspråklige barn.	tilbys mulighet for å delta i aktiviteter der flere forskjellige uttryksmåter blir brukt, og der pedagogene bevisst støtter barnas deltakelse.
Tkachenko, Elena; Bakken, Åse; Gro, Kaasa; Talén, Davina (2013). Lek med engelsk i barnehagen. Glede med språklig mangfold. Oslo: Kommuneforlaget.	Målene var å undersøke hvilke prinsipper/metoder i språklæring kan brukes for å la barna oppleve glede med språklæring, berike barnehagens språkmiljø og heve	<i>Utvalg:</i> Rundt 30 barnehager i Oslo som var med i prosjektet med å introdusere engelsk i barnehagen. <i>Teori:</i> Sosiokulturelle teorier, Awakening to	Barna fikk mye glede av å lære engelsk i barnehagen. For mange barn var engelsk kjent fra barne- og mediekulturen. Arbeid med engelsk stimulerte barnas nysgjerrighet for andre språk og kulturer og bidro til å synliggjøre	Å introdusere et nytt språk i barnehagens språkmiljø kan bidra til å skape variasjon i språkarbeidet og bidra til synliggjøring av det kulturelle og språklige mangfoldet.

	ansattes kompetanse med språkstimulerende arbeid.	Languages <i>Metode:</i> Aksjonsforskningsmetode. Datagrunnlaget baserer seg på observasjoner, praksisfortellinger, evalueringsskjemaer og samtaler med praksisutøvere (i ulike stillinger).	det språklige mangfoldet i barnehagens språkmiljø. Gjennom å arbeide med et nytt språk, ble barnehageansatte mer bevisste på språklæring, og flere av metodene brukt i arbeidet med engelsk kunne overføres til språkarbeidet generelt.	
Simonsen, H. G., P. Hansen, M. Luniewska, K. Bjerkan, E. Holm, I. Ribu, S. Markiewicz, K. Chyl og E. Haman (2014): <i>Cross-linguistic Lexical Tasks (CLT) in bilingual Polish-Norwegian children, monolingual peers and children with SLI.</i> Konferansepresentasjon på GURT 2014, 14.1.03, Georgetown University, Washington D.C.	Målet med studien er å undersøke hvordan polsk-norske barn skårer på testverktøyet CLT (Cross-linguistic Lexical Tasks) sammenlignet med enspråklige norske og polske barn, samt enspråklige norske barn med språkvansker. Studien ser også på hvilke psykologiske faktorer som gjør norske ord lette å lære for polske barn, og hvordan barnas input og språkbruk påvirker	<i>Utvalg:</i> 27 polsk-norske barn, 65 enspråklige polske barn, 27 enspråklige norske barn og 4 enspråklige norske barn med spesifikke språkvansker, mellom 4 og 7 år. <i>Metode:</i> Statistiske analyser av testresultater.	Nesten alle de tospråklige barna er bedre i polsk enn i norsk. Gutter skårer høyere enn jenter på de fleste testene. Tospråklige barn som snakker polsk med vennene sine, reiser ofte til Polen eller er førstefødte, forstår bedre polsk enn dem som ikke snakker polsk med venner, er sjelden i Polen eller har eldre søsken. Tospråklige barn som har bodd lenge i Norge før de fyller 4, forstår norsk bedre enn de som har bodd kortere i Norge. Barn som hører polsk i barnehagen, forstår mer norsk enn barn som ikke hører polsk i barnehagen.	I barnehager med flerspråklige barn lærer barna bedre norsk dersom noen også snakker morsmålet med dem.

	deres norskferdigheter.			
Alstad, G. T. (2014): <i>Barneheten som språklæringsarena. En kasusstudie av tre barnehagelæreres andrespråksdidaktiske praksiser. Oslo: Universitetet i Oslo</i>	Formålet med studien er å utforske kjennetegn ved tre norske barnehagelæreres andrespråksdidaktiske praksiser. Studiens fokus er barnehagelærernes bruk og forståelse av gode språklærings situasjoner og hvordan barnas flerspråklighet kommer til uttrykk i arbeidet med andrespråk.	<i>Utvalg:</i> Tre barnehagelærere i tre forskjellige barnehager: én barnehagelærer i en kommunal barnehage med flerspråklige barn som læreren ikke kan morsmålet til, én barnehagelærer som jobber med flerspråklige barn og har tilgang til en tospråklig assistent, og én barnehagelærer med norsk som førstespråk som lærer majoritetsspråklige barn engelsk, som er et fremmedspråk for barna. <i>Teori:</i> Sosiokulturelle teorier, samt bl.a. Ellis' språkopplæringstypologi, Cummins' rammeverk for kognitive og kontekstuelle krav til språkbruk og Garcias rammeverk for flerspråklig opplæring. <i>Metode:</i> Kvalitativ kasusstudie, analyse av videoobservasjoner og	Språkarbeidet med andrespråket ble implementert forskjellig i barnehagens praksiser, men fellestrekk er at barnehagelærerne tilpasset språklærings situasjoner og arbeidsmåter til barnas språklige, kognitive og sosiale forutsetninger og behov. Det var store forskjeller i språklærings situasjoner som kan knyttes til ulike syn på andrespråklæring og hvorvidt barnas morsmål bør integreres i språkstimulerende aktiviteter. En av barnehagelærerne arbeidet med andrespråk som en naturlig del av barnehagens hverdag i alle situasjoner, og la til rette for et stort spekter av ulike typer språkbruk. Selv om hun ikke snakket barnas morsmål, ble det språklige mangfoldet i barnegruppen brukt aktivt i språkstimulering for å fremme barnas flerspråklige identiteter. De to andre barnehagelærerne verdsatte i større grad andrespråklæring som utvikling av konkrete ferdigheter (f.eks. ordforråd, fonetisk trening, osv.)	Barnehagens arbeid med språkstimulering bør ha en balanse av uformelle og mer formelle språklærings situasjoner. Uformell, implisitt og mer integrert andrespråklæring gir barna flere språklige utfordringer og flere erfaringer med bruk av språket i ulike sosiale situasjoner.

		intervju (+ logg, notater, og barnehagens dokumenter).	og brukte mer planlagte aktiviteter for språkarbeidet, enten individuelt med barn som hadde behov for det, eller i små grupper. De la større vekt på bruk av læringsmateriell, og laget mer konkrete planer for språkarbeidet. En av barnehagelærerne samarbeidet med tospråklig assistent, slik at de jobbet parallelt med temaer og ordforråd. Barnas morsmål ble brukt hovedsakelig som redskap for å lære andrespråket. Den første barnehagelæreren la til rette for mer variert språklæring, der både kontekstualisert og dekontekstualisert språk brukes, samt der samtaleemner er både kognitivt enkle og krevende. De to andre barnehagelærerne la til rette for språklæringssituasjoner med mindre variert språkbruk og der fokuset lå på noen språkferdigheter (f.eks. ordforråd), framfor en helhetlig språkkompetanse.	
--	--	--	--	--

7.8 Kartlegging og dokumentasjon

Referanse	Mål	Utvalg, teori og metode	Hovedfunn	Anbefalinger for språkmiljøet
Danmarks Evalueringsinstitut (2008). <i>Sprogstimuleringsindsatsen for tosprogede småbørn</i>. Brosjyre, 16 s. Full rapport, 112 s.	Bakgrunn: Folkeskolelovens §4 a sier i 2008 at 1) tospråklige barn i barnehage skal få ekstra språkstimulering dersom det er behov for det, og 2) tospråklige barn som ikke går i barnehage, skal få ekstra språkstimulering 15 timer i uken uavhengig av behov. Tilbud om språkstimulering skal gis senest når barnet er fylt tre år. Målet med undersøkelsen er å finne ut av i hvilken grad kommunene oppfyller kravene i loven om språkstimulering for tospråklige barn, og hva som kan fremme eller hemme dette arbeidet.	<i>Utvalg:</i> Spørreskjema: 98 kommuner, hvorav administrativt ansvarlig i 66 kommuner, og konsulenter i 71 kommuner har svart. 6 casekommuner. <i>Metode:</i> Analyser av spørreskjema. I casekommunene: Analyser av intervjuer av enkeltpersoner og fokusgruppeintervjuer.	Bare litt over halvparten av alle tospråklige barn, får tilbud om språkstimulering. De fleste av barna som ikke er i barnehage og som mottar språkstimuleringstilbud, mottar tilbud 15 timer i uken, slik kommunene er lovpålagt. 20 % får færre enn 15 timer i uken. Noen foreldre takker nei til at barnet deres blir språkvurdert, eller til tilbud om språkstimulering. Det er ulike årsaker til det: Det kan være praktisk vanskelig å gjennomføre eller foreldrene har ikke ressurser til å følge opp. Det kan også skyldes kulturforskjeller knyttet til: 1) kommunikasjon: foreldre og pedagoger misforstår hverandre, 2) ulike verdier, oppfatning av lek og læring m.m., 3) ulik erfaringsbakgrunn hos foreldre og barn og pedagogen. Foreldrene har generelt liten kunnskap om vurderingen av deres barn og tilbudet som de gis. Muntlig informasjon (møter, hjemmebesøk, ev. ved hjelp av tolk) fungerer bedre enn skriftlig informasjon. Pedagogene følger i høy grad pålegget om å oppfordre foreldrene	Departementet bør sette i gang studier av effekten av innsatsen. Det bør spre kunnskapen om hvordan barn med behov best fanges opp, og om best mulig foreldresamarbeid, og det bør stimulere til etterutdanning av personalet. Kommunene bør arbeide mer med dokumentasjon og evaluering. De bør utarbeide handlingsplaner og utvikle foreldresamarbeidet, og de bør sørge for at personalet får nødvendig etterutdanning. De bør også stimulere til økt samarbeid mellom språkstimuleringstilbudet og skolene. Barnehagene bør iverksette språkstimulerende tiltak, for eksempel: Sette navn på ting og hendelser i hverdagslige aktiviteter, for eksempel snakke om påkledningen mens man kler på seg i garderoben. Forklare spesielle begreper i sanger eller eventyr, gjerne med konkrete, for eksempel vise en edderkopp når man synger «Lille Petter Edderkopp». Barnehagen kan ha egne

			skal til å snakke med barna på det språket de kan best. I de kommunene der man opplever at foreldresamarbeidet fungerer godt, opplever man også en bedre innskoling av tospråklige barn. Virkningene av språkstimuleringsinnsatsen blir ikke systematisk registrert eller fulgt opp. Dersom språkstimuleringstilbudet er formulert i styringsredskaper, for eksempel handlingsplaner, i kommunen, oppleves innskolingen av tospråklige barn som mer vellykket. Ansatte i kommuner med politisk oppbacking av språkarbeidet blir motivert av det. Det kan være vanskelig å innpasse språkstimuleringstiltakene i barnehagehverdagen. Dersom det er de vanlige pedagogene som skal gjøre arbeidet, kan det være vanskelig for dem å følge råd fra språkpedagogene. Dersom språkpedagogen jobber i barnehagen, kan sykdom i personalet gjøre det vanskelig å få gjennomført språkaktivitetene.	språkgrupper der man tar ut noen barn for å ha en samlingsstund med dem, for eksempel med sanger eller høytlesning. Eller man kan trene enkeltbarn i språklige ferdigheter som de mangler. Barnehagen kan låne ut leker og bøker på ulike språk til foreldrene, lage leselister og forslag til språkstimulerende aktiviteter som foreldrene kan utføre sammen med barna sine.
--	--	--	---	---

			Graden av og typen samarbeid mellom språkstimuleringsstilbudet og skolene varierer. Kvalifisering og etterutdanning av personalet om språkarbeid og interkulturell kommunikasjon er viktig for et vellykket språkstimuleringsstilbud.	
Lyngseth, E. J. (2008). Erfaringer med bruk av TRAS-observasjoner i barnehagen. <i>Norsk pedagogisk tidsskrift</i>, 92(5), s. 352-362.	Hvilke erfaringer har ansatte i barnehagen med å bruke TRAS-observasjoner og hvordan samsvarer bruken av TRAS med retningslinjene i rammeplan for barnehagen (2006)?	<i>Utvalg:</i> Én styrer og én pedagogisk leder i to ulike barnehager. <i>Metode:</i> Analyse av kvalitative intervju.	Bruken av TRAS er pålagt barnehagene av kommunene, og personalet har fått undervisning i bruken av TRAS. TRAS-observasjonene var tidkrevende, men de resulterte i at de ansatte fikk en observerende holdning i barnehagen. De ansatte ble også mer bevisst på det enkelte barns nærmeste utviklingssone, språkstimulering i barnehagen og sin egen rolle i språkmiljøet. De ansatte opplevde opplæringen i TRAS som positiv, og mente at god opplæring var nødvendig for å oppnå gode resultat. TRAS blir betraktet som et godt pedagogisk verktøy til støtte for læring og språkutvikling. Det ble ikke brukt for å finne mangler og feil ved det enkelte barn, men heller som et godt grunnlag for å utvikle det enkelte barnets språklige ferdigheter.	Bruk av TRAS krever opplæring. TRAS kan brukes for å få oversikt over enkeltbarns ferdigheter og for å utvikle barnas språk ut fra den enkeltes ståsted.

Valvatne, H. og Özalp, F. (2008). Når barns morsmål er minoritetsspråk: profesjonsutøveres holdninger og handlinger har stor betydning. I Otterstad, A. M. (red.) Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold – fra utsikt til innsikt. Oslo: Universitetsforlaget.	Formålet med arbeidet er å rette søkelyset mot kulturelle forskjeller i kommunikasjonskulturer og å bevisstgjøre ulike profesjonsutøvere om verien av barnas morsmålsferdigheter.	Teori: Antropologisk lingvistikk	Det er ensidig vektlegging av norskferdigheter når det er snakk om barns språkferdigheter. Barns morsmålsferdigheter ofte oversett av ulike profesjonsutøvere, noe som også gjelder kunnskap om forskjeller i kommunikasjonskultur.	Det er stort behov for kompetanseheving innenfor profesjonsutdanningene når det gjelder flerspråklighet og kulturelle forskjeller i kommunikasjon med barn.
Danmarks evalueringsinstitutt (2009): Sprogvurderinger på dagtilbudsområdet og børnenes resultater.	1. Kartlegge hvordan kommunene gjennomfører lovpålagt språkvurdering av alle treåringer med påfølgende språkstimulering. 2. Undersøke hvilke resultater barna får på språkvurderingen, og om resultatene har noen sammenheng med noen sosiale eller økonomiske	<i>Utvalg:</i> Fokusområde 1: 98 kommuner i Danmark, hvorav 93 svarte på spørreundersøkelsen. Fokusområde 2 og 3: 14 183 barn i 34 kommuner, hvorav 12 992 barn er språkvurdert, og 1919 ikke er det fordi foreldrene har avvist tilbudet. <i>Metode:</i> Analyse av spørreskjema til sentrale personer i kommunen, data fra et elektronisk register over språkvurderinger,	Av de barna som blir språkvurdert, blir 83 % av vurdert til å ha aldersadekvat språk og behov for generell innsats, 8 % blir vurdert til å behov for fokusert innsats, og 9 % blir vurdert til å ha behov for særlig innsats. Resultatene avviker fra normeringen av språkvurderingsmaterialet, der det er ventet færre barn i særlig innsatsgruppen (5 % mot 9 %), flere barn i fokusert innsatsgruppen (10 % mot 8 %) og flere barn i generell innsatsgruppen (85 % mot 83 %). Gutter har større sannsynlighet enn	

	bakgrunnsfaktorer. 3. Undersøke om det er noen sammenheng mellom hvilke foreldre som avviser tilbud om språkvurdering og sosiale eller økonomiske bakgrunnsfaktorer.	<i>sprogvurdering.dk</i>, og data om barna og deres foreldre fra Danmarks Statistik.	jenter for å bli vurdert til å behov for fokusert eller særlig innsats. Barn av foreldre med høyere utdanning har mindre sannsynlighet for å bli vurdert til å ha behov for fokusert eller særlig innsats. Barn av foreldre som lever på trygd, har større sannsynlighet for å bli vurdert til å ha behov for fokusert eller særlig innsats. I 8 % av tilfellene avviser foreldrene at barna skal språkvurderes. Det er større sannsynlighet for at gutter gjennomgår språkvurdering enn jenter. Foreldre med høyere utdanning avviser i større grad tilbudet om språkvurdering av deres treåringer enn foreldre med lavere utdanning. Foreldre til barn som er etterkommere av eller selv ikke-vestlige innvandrere har større tilbøyelighet til å ta imot tilbudet om språkvurdering enn foreldre til etniske dansker, vestlige innvandrere eller etterkommere av vestlige innvandrere. Mange kommuner er kommet langt i å tilby språkvurderinger og oppfølgende språkstimulering, men ikke alle gjør det ennå. Kommunene bruker ulikt materiale i språkvurderingen. De verktøyene som brukes mest er <i>Tidlig registrering av sprogutvikling (TRAS)</i> og	
--	--	---	--	--

			<i>Sprogvurderingsmateriale til 3-årige.</i> Kommunene registrerer i større grad enn tidligere resultatene av språkvurderingene. Mange pedagoger har fått tilbud om etterutdannelse i forbindelse med utføring av språkvurderingene og oppfølgende språkstimulerende innsats.	
Holm, L. (2009): <i>Evalueringsmateriale i daginstitutioner i Københavns kommune</i>. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole. Aarhus Universitet.	Hvordan konstrueres den språklige vurderingspraksis i møtet mellom vurderingsmaterialet, pedagog og barn? Hvordan relaterer vurderingspraksisen seg til sentrale faglige problemstillinger?	<i>Utvalg:</i> Institusjonsledere og/eller ansvarlig for språkvurderinger, pedagoger og barn i tre barnehager i Københavns kommune - én som brukte TRAS, én som brukte <i>Københavns Kommunes vurderingsmateriale til tosprogede børn</i> (KK) og én som brukte <i>Sprogvurderingsmateriale til 3-årige</i> (S3). <i>Teori:</i> Språklig vurdering som sosial praksis og politiske beslutninger som en kompleks samfunnsmessig praksis. <i>Metode:</i> Feltbasert undersøkelse:	Kartleggingsverktøyene bygger på ulikt språksyn: TRAS (språkssystem og interaksjon), KK (språkssystem og kognitive, sosiale og motoriske ferdigheter), S3 (språkssystem). Det som måles (språksynet) i kartleggingsverktøyet påvirker den pedagogiske praksisen i barnehagen. Når barna vurderes etter S3, sammenlignes de med en norm, mens når de vurderes etter KK eller TRAS, vurderes de etter antatte utviklingstrekk. Styrken til normer er at de er empirisk baserte, ulempen er at de bare kan omhandle fenomener som er lette å måle. Styrken til kriterier er at de kan være mer vidtfavnende, men ulempen er at kriteriene ikke alltid er like faglig funderte. Når barnet vurderes med TRAS,	Selv om man måler ferdigheter i henhold til språkssystemet, bør pedagogikken innebære et interaksjonelt språksyn. Det vil si at man ikke bør trene på å bli bedre på enkelte deler av språkssystemet (for eksempel bøye substantiv, beherske preposisjoner), men at man bør bruke språket i meningsfull samhandling med andre mennesker (for eksempel i hverdagssamtaler, litterære samtaler, osv.). Kartleggingsverktøy bør ikke inneholde tester som involverer barnet. Et kartleggingsverktøy bør bare ha én hensikt, og man bør være sikker på at verktøyet måler det man er ute etter.

		Analyse av litteratur, intervjuer, transkriberte lydopptak av språkvurderinger.	medfører det diskusjon mellom pedagogene, men sjelden handlingsplaner med særlige tiltak. Når barnet vurderes med S3 eller KK, medfører det konkrete handlingsplaner og at pedagogene vil rette aktiviteten i barnehagen mot å øve på det som testes under kartleggingen. Det er uheldig når samme verktøy skal brukes både som måleredskap og som grunnlag for pedagogiske planer. Alle verktøyene tar i hovedsak kun hensyn til barnets ferdigheter i dansk, og ikke til barnets flerspråklige utvikling. Språkkartlegging som involverer barnet (KK og S3) griper mer inn i barnehagehverdagene enn verktøy som ikke involverer barnet (TRAS). Kartleggingsverktøyene har ulik grad av foreldreinvolvering: TRAS (informasjon til foreldrene i etterkant), KK (informasjon og underskrift), S3 (deltar i utfyllingen). Det kan virke urimelig at foreldrene til barn i dansktalende hjem kan avslå språkkartleggingen, mens den er obligatorisk for barn fra hjem der man snakker et annet språk.	Et kartleggingsverktøy for språk bør kun måle språklige faktorer. Alle foreldre bør kunne avslå kartlegging. Man bør ikke vurdere barns andrespråkstilegnelse etter forventninger basert på barns førstespråkstilegnelse.
--	--	--	--	--

			Testsekvensene i S3 og KK kan skape konflikt og maktkamp mellom barnet og den som tester barnet. Det er uheldig at KK evaluerer sosial kompetanse og motorikk i tillegg til språk. Det kan gjøre det uklart om barn som skårer lavt på vurderingen, trenger ekstra oppfølging med hensyn til språket eller om det egentlig trenger oppfølging på andre områder. S3 og KK legger vekt på noen kulturelle og sosiale normer som kanskje ikke er felles for alle barn i et flerkulturelt samfunn.	
Mehlbye, J. et al. (2009). Sosialt utsatte barn i dagtilbud – indsats og effekt. Sammenfattende rapport. København: Indenrigs- og Socialministeriet, Anvendt KommunalForskning. Mehlbye, J., & Jensen, B. (2009). Indsatsen over for sosialt utsatte barn i dagtilbud: Teori	Refereres her: Bruk av språkarbeid i forbindelse med sosialt utsatte barn (delrapport 1 og 3). Bruk av TRAS i forbindelse med arbeid med sosialt utsatte barn (delrapport 3).	77 kommuner i Danmark. Casestudier: Ti kommuner og ni barnehager.	I et dansk prosjekt om særlige tiltak for sosialt utsatte barn er et av tiltakseksempelene i kommunene språkstimulerende tiltak. Hele barnegruppen gjennomgår de samme tiltakene i blandete grupper både med hensyn til alder, ferdigheter og etnisk bakgrunn. Foreldrene inviteres til språkstimuleringsworkshop der de får informasjon om hva barna gjør i barnehagen (delrapport 1). Systematisk arbeid med språk virker positivt på fokusbarna. Språkarbeidet kan gjøres individuelt eller i grupper,	TRAS kan brukes til å måle effekten av språkarbeid i barnehagen.

og praksis i landets kommuner. Delrapport 1. København: AKF, Anvendt KommunalForskning. Nielsen, H., & Thorgaard, T. (2009). Indsatsen over for socialt udsatte børn i dagtilbud: Casestudier i ti kommuner. Delrapport 2. København: AKF. Andersen, J. & Gundelach, S. (2009). Indsatsen over for socialt udsatte børn i dagtilbud: Casestudier i ni dagtilbud. Delrapport 3. København: AKF.			som egne aktiviteter eller som del av det alminnelige arbeidet, som måltider. Språkarbeid krever ansatte med høy kompetanse (delrapport 3). I intervjuer beskriver de ansatte alltid barnas språk, men de er ikke alltid klar over om barnets språk har utviklet seg, og om det i tilfellet har utviklet seg positivt eller negativt (delrapport 3). Case-kommunene brukte TRAS for å måle effekten av språkarbeidet. TRAS ble brukt slik at man sammenlignet et utfylt skjema før og etter innsatsen for å vurdere effekten. Bruken av TRAS bidro til at de ansatte fikk et fagspråk å omtale utviklingen i. Pedagogene la merke til språklige ting som de ellers ikke hadde oppdaget. Pedagogene ble overrasket over de endringene som ble registrert i TRAS (delrapport 3). Det er tvetydig ut fra rapporten om noen barn hadde negativ endring/tilbakegang eller ikke etter gjennomførte tiltak (se s. 64 og 65 i delrapport 3). Ingen av barna var på et alderssvarende nivå hverken før eller etter tiltakene. Pedagogene syntes at TRAS var et nyttig verktøy (delrapport 3).	
--	--	--	---	--

Østrem, S., H. Bjar, L. I. R. Føsker, H. D. Hogsnes, T.T. Jansen, S. Nordtømme, K.T. Tholin (2009). <i>Alle teller mer. En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart.</i> Vestfold: Høgskolen i Vestfold.	Refereres her: Hvilken betydning har rammeplanen hatt for arbeidet med fagområdet kommunikasjon, tekst og språk? Hvilken betydning har rammeplanen hatt for dokumentasjon og kartlegging i barnehagen?	<i>Teori:</i> Læreplanteori og curriculum-forskning. <i>Metode:</i> Analyser av 2 kvantitative og 4 kvalitative undersøkelser blant brukere av barnehagen: styrere, ansatte, foreldre og barn. Undersøkelsene består av spørreskjemaer, telefonintervjuer, fokusgruppeintervjuer, individuelle intervjuer, brevskrivning.	Barns språkutvikling er blant de områder som prioriteres høyest i barnehagen etter revisjonen. Det er økt fokus på barns læring. Det er en omfattende bruk av kartlegging og dokumentasjon av barns utvikling i barnehagen. Mange av barnehagenes styrere oppgir å arbeide mye med kommunikasjon, tekst og språk, men innholdet i dette arbeidet er uklart. Det kan synes som om mange arbeider mye med sang, rim og regler, altså språkets form, men lite med språkets innhold og språkbruk. Noen arbeider mye med prosjektarbeid. Arbeidet med kommunikasjon, tekst og språk synes mer læremiddelstyrt enn arbeidet med de andre fagområdene. Rammeplanen legger vekt på dokumentasjon som grunnlag for refleksjon over praksis og læring, og kartlegging av enkeltbarn skal kun brukes i særlige tilfeller. Likevel bruker en stor andel av barnehagene TRAS, som nettopp er kartlegging av enkeltbarn. Dokumentasjon som grunnlag for refleksjon og refleksjon i seg selv er tidkrevende, og tidsmangel kan bidra til at denne typen dokumentasjon ikke gjennomføres i særlig grad.	Barnehagene bør dokumentere barnehagens virksomhet fremfor å kartlegge enkeltbarns ferdigheter. Dokumentasjon av barnehagens virksomhet bør gjøres på en hensynsfull måte overfor barna. Dokumentasjonen skal bidra til refleksjon over egen praksis. Enkeltbarns ferdigheter bør kun kartlegges i den grad det er nødvendig i samarbeid med andre etater. Arbeidet med kommunikasjon, tekst og språk bør ikke bare fokusere på språkets form, men også på språkets innholdsside. Barnehagene bør ha valgfrihet med hensyn til hvilke kartleggings- og dokumentasjonsverktøy de vil bruke.
--	---	---	---	--

			Kommunene viser til stortingsmelding 16 ... <i>Og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring</i> (KD 2006) og bidrar til at barnehagene har fokus på kartlegging av de norskspråklige ferdighetene til enkeltbarn, særlig ved bruk av TRAS. TRAS utgjør også en stor del av samarbeidet mellom barnehage og skole. Når noen kommuner pålegger barnehagene å bruke bestemte kartleggings- og dokumentasjonsverktøy, kan det gå på tvers av barnehagenes metodefrihet. Dokumentasjon kan medføre at barnas liv kommer på utstilling. Det er mulig å dokumentere barnehagens virksomhet uten å rette oppmerksomheten mot enkeltbarn.	
Danmarks Evalueringsinstitut (2010a). <i>Børns perspektiver på sprogvurderinger i daginstitutioner</i> .	Belyse treåringers opplevelser av språkvurderinger (språkkartlegging). (Ikke referert: Samle inn erfaringer med ulike metoder for å studere barneperspektiver i	<i>Utvalg:</i> 20 barn fordelt på seks daginstitusjoner i to kommuner. <i>Metode:</i> Analyse av 20 videoopptak av språkvurderinger, og spørreskjemaer.	De fleste barna samarbeider godt med pedagogen om testen, og kan betegnes som profesjonelle testtakere. Andre barn kan være opprørske, undrende eller usikre. Testen kan gjennomføres mer eller mindre etter oppskriften. Testen kan være valid selv om pedagogen går noe utenom beskrivelsen for hvordan testen skal gjennomføres, men dersom pedagogene fristiller seg for mye fra	For at språktesten skal være vellykket i betydningen at den skal være en trygg situasjon for barnet samtidig som at testen blir valid, bør pedagogen som gjennomfører testen tenke på tre ting: 1) Forberede barnet godt på hva som skal foregå. Dette er særlig virkningsfullt for undrende og usikre barn. 2) Fremstille

	evalueringer og undersøkelser.)		oppskriften, er testen kanskje ikke lenger valid. Pedagogene kan utføre testen på ulike måter. De kan fortelle barnet om hva som skal foregå, og forberede dem på situasjonen i større eller mindre grad. De kan fremstille testsituasjonen som mer eller mindre atypisk og de kan følge barnas innskytelser i større eller mindre grad. Det er også noen testsituasjoner som virker mer interessante for barn enn andre: Det kan være vanskelig å holde konsentrasjonen lenge, det kan være vanskelig å forstå at man skal gjenta et ord som pedagogen har sagt, men det er morsomt å leke med konkrete, for eksempel plassere legofigurer oppå hverandre og legge ting nedi en koffert. Det er også morsommere å snakke om et bilde enn å si navnet på de tingene som pedagogen peker på.	situasjonen som forskjellig fra det daglige samværet i barnehagen uten å gjøre situasjonen mer fremmed enn nødvendig. 3) Følge barnets innspill i den grad det er nødvendig for at barnet skal følge seg trygg uten å gå på bekostning av det som skal testes. Videre bør tester ikke være for lange. Tester bør i minst mulig grad bestå av oppgaver der barnet skal gjenta ord som pedagogen sier. Tester bør i større grad inneholde situasjoner der barna får leke med konkrete og bruke hele kroppen og situasjoner der barnet og pedagogen kan snakke mer fritt rundt bilder.
Danmarks Evalueringsinstitut (2010b). <i>Fokus på språk - daginstitutioners innsatser for treårige</i>	Evaluerer organisering av språkarbeid i kommunen og tilrettelegging og gjennomføring av oppfølgende språkarbeid i barnehagen.	<i>Utvalg:</i> Ansatte og institusjonsledere i seks institusjoner fordelt på to kommuner. Foreldre til 21 barn som er identifisert å ha behov for <i>fokusert innsats</i>.	Opplæringen av språkpedagogene fungerer med hensyn til selve kartleggingen, men dreier seg for lite om å utarbeide tiltaksplaner. Språkpedagogene kan ha problemer med å skrive tiltaksplaner som inneholder konkrete tiltak som også er målrettede og individuelt tilpasset. Dessuten kan det	Systematisk kartlegging av språkferdigheter på kommunalt nivå krever verktøy som holder orden på hvem som skal kartlegges når. Språkpedagogene må få opplæring i både selve kartleggingen, men også oppfølgingen: utarbeide tiltaksplaner og språkstimulerende

	Rapporten omfatter særlig arbeidet som gjennomføres med barn som har behov for <i>fokusert</i> innsats, altså ekstra innsats som foregår i barnehagen. Rapporten vurderer også hvorvidt språkarbeidet i barnehagen har noen virkning på språkmiljøet i barnehagen og/eller på barnas språkferdigheter. Bakgrunn: Det er én eller to språkpedagoger i hver barnehage, og de har fått opplæring om språkkartlegging, utarbeidelse av tiltaksplaner og språkarbeid i barnehagen. Kommunene har utarbeidet verktøy som språkpedagogene kan bruke slik at arbeidet	<i>Teori:</i> Virkningsevaluering: Beskrive kommunenes og barnehagenes forestillinger om hva slags språkarbeid som virker, hvorfor det virker og under hvilke omstendigheter det virker (programteori). Undersøke hvorvidt språkarbeidet blir utført slik det er tenkt, og hvilke gjennomføringsformer som gir de forventede resultater. <i>Metode:</i> For å beskrive programteorien: 1) Skriftlige dokumenter fra kommunene, 2) workshopper med representanter fra kommunene og barnehagene, 3) intervju med barnehageansatte, ledere og ansatte i kommunen, 4) bidrag fra evaluerings ekspertfølgegruppe. Undersøkelsen av gjennomføringen av programteorien: 1) Intervju med personale og ledere i barnehager, foreldre og	være problemer med å formidle tiltaksplanene til de andre pedagogene i barnehagen. Det varierer om barnehagene får gjennomført revurderinger av barn som har gjennomgått tiltak. Revurderingene medfører ikke endrete tiltaksplaner. Foreldrene får ikke informasjon om revurderingen. Språkpedagogen fungerer bare av og til som faglig inspirator og veileder i barnehagen. Grunnen kan være at språkpedagogen ikke har den nødvendige gjennomslagskraft eller ikke er, eller ikke oppfatter seg selv som, faglig kompetent nok. Institusjonslederen skal fungere som bindeledd mellom barnehagepersonalet og kommunens språkkonsulent, og sørge for at alt personalet i barnehagen får kunnskap om språkarbeidet, men dette skjer i liten grad. Dersom det er én språkpedagog per institusjon, sikres det at ansvarsfordelingen er klar og at arbeidet foregår på en enhetlig måte. Men det kan være en ulempe å være alene om å være språkpedagog. Flere ansvarlige språkpedagoger kan sørge for faglig fellesskap, større grad av overføring av	tiltak. En mulig løsning er at fagfolk utarbeider en katalog over mulige språkstimulerende tiltak. Det er også en fordel dersom språkpedagogene kan søke råd hos kontaktpersoner som er faglig oppdatert, for eksempel logoped. Dersom foreldrene skal gjøre en innsats hjemme, må de få konkrete råd om hva de skal gjøre. Barn som har gjennomgått fokusert innsats, må revurderes med egnet verktøy etter en bestemt tidsperiode. Dersom det er nødvendig, skal revurderingen kunne ut i en revidert tiltaksplan. Foreldrene må få vite om resultatet av revurderingen. Tiltaksplanene bør være konkrete, svare på enkeltbarns behov og må være skriftlige for å sikre kontinuitet i arbeidet. De andre pedagogene i barnehagen må vite hvor tiltaksplanene oppbevares, og de må være i stand til å lese dem og bruke dem. De ansvarlige språkpedagogene må ha gjennomslagskraft i sin barnehage. Ledelsen i barnehagen må støtte språkpedagogen i
--	--	--	--	---

	blir gjort noenlunde likt i alle barnehager. Treåringenes språkferdigheter blir kartlagt, resultatene blir registrert og foreldrene får vite om resultatene.	ansatte i kommunen, 2) skriftlig materiale fra barnehagene, 3) resultater fra språkkartlegginger, revurderinger, handleplaner og annet materiale om barna som har hatt behov for <i>fokusert</i> innsats, 4) bidrag fra evalueringens ekspertfølgegruppe.	kunnskap og tiltaksplaner til øvrig personale, samt økt gjennomføringsgrad av tiltak. Pedagogene har problemer med å skille ut tiltakene som skal utføres overfor barn med behov for <i>fokusert</i> innsats, fra det alminnelige arbeidet i barnehagen for barn med behov for <i>generell</i> innsats. Arbeidet med barn med behov for <i>fokusert</i> innsats kan organiseres i faste språkgrupper eller som ad hoc-tiltak som er intergrert i de daglige aktivitetene i barnehagen. Arbeidet i faste grupper foregår ofte på et eget rom, hvor barna øver på rim eller blir lest høyt for. Noen ganger foregår språkaktivitetene ute. Arbeidet har ikke tematisk eller annen sammenheng med den øvrige pedagogiske virksomheten i barnehagen, og det foregår lite informasjonsoverføring mellom språkpedagogen som arbeider med gruppen, og de andre pedagogene i barnehagen. Arbeidet er også i liten grad basert på barnas interesser. Ad hoc-aktivitetene kan utføres i samlet gruppe der pedagogene sørger for at noen barn kommer særlig til orde, eller de får særlige roller i aktiviteten. Ad hoc-aktivitetene kan også utføres i	språkarbeidet og fremheve overfor de andre ansatte at språkpedagogen er en faglig ressurs i barnehagen. Et forslag er å ha språkarbeidet som fast sak i personalmøter. Ledelsen må tenke nøye gjennom om ansvaret for språkarbeidet skal ligge hos én eller to personer, eller om flere skal være involvert med tanke på ansvar, kompetanse og sårbarhet. Dersom språkarbeidet organiseres i grupper, bør arbeidet sees i sammenheng med de andre aktivitetene i barnehagen slik at de for eksempel kan hjelpe barn til å delta i ordinære aktiviteter gjennom for eksempel forberedelse. Det er også viktig at alle ansatte i barnehagen arbeider med språkstimulerende aktiviteter, og ikke overlater det til språkgruppene. En sammenheng mellom det som foregår i grupper og det som foregår ellers i barnehagen kan sikre et kontinuerlig språkarbeid i barnehagen. Språkarbeid i grupper bør ikke bare være inneaktiviteter, men også innebære uteaktiviteter, som turer
--	---	--	--	--

			mindre grupper som settes sammen på ulike måter for hver gang. Gruppene kan settes sammen med barn på samme nivå, eller med barn på ulikt nivå. Slike aktiviteter blir mer integrert i hverdagen i barnehagen, og flere pedagoger blir involvert i arbeidet. Barna blir vurdert på andre måter enn gjennom språkkartleggingen. Slike pedagogiske vurderinger spiller sammen med språkkartleggingen på ulike måter. Noen eksempler: Noen barn blir plassert i språkgrupper før språkkartleggingen har funnet sted, eller til tross for at språkkartleggingen ikke har vist at det er behov for det. Andre barn får ikke særlige tiltak selv om språkkartleggingen tyder på at barnet har behov for det for eksempel fordi pedagogene i barnehagen mener at det likevel ikke er nødvendig. Foreldrene får tilbud om språkkartlegging gjennom barnehagen eller i brosjyrer fra kommunen. Ikke alle foreldre får vite resultatet av språkkartleggingen, og svært få får veiledning i hvordan de kan gjennomføre språkstimulerende aktiviteter hjemme. På den annen side synes pedagogene at språkkartleggingen er nyttig som et konkret grunnlag for	hvor man kan snakke om det man opplever. Det bør også bygge på barnas interesser. Det er en god idé å lage ad hoc-språkaktiviteter som er interessante for alle barn, men som er særlig nyttig for noen barn. Også dette arbeidet bør bygge på barnas interesser. Alle pedagogene i barnehagen bør føle ansvar for å drive med språkstimulerende aktiviteter gjennom dagen. Språkarbeidet bør ha faste rammer (tidspunkt, ansvarlig pedagog) for å sikre at arbeidet prioriteres. Pedagogiske vurderinger av barnet kan gjerne supplere språkkartleggingen. Slike vurderinger bør kun få den følgen at <i>flere</i> barn får ekstra språkstimulering, og ikke det omvendte, nemlig at færre barn får ekstra språkstimulering. Foreldre bør få vite om resultatet av språkkartleggingen, og de bør få konkrete råd om hvordan de best kan stimulere barnet språklig
--	--	--	---	--

			foreldresamtaler, og at det har gitt dem en økt faglig legitimitet i samtaler med foreldrene. Noen foreldre følger opp barnehagens forslag til aktiviteter hjemme, mens andre synes det er for krevende. Innføringen av språkkartlegging og oppfølgende arbeid i barnehagen har gitt pedagogene økt kunnskap om barna i barnehagen. De fleste barnehagene retter større fokus mot språkarbeid, og dette arbeidet har fått økt kvalitet. Pedagogene har fått økt kunnskap om språk og språkarbeid, men også om pedagogisk arbeid mer generelt og språkarbeidet har skapt interesse for teori og metode. I noen barnehager har fokuset på språkarbeid også medført endringer i rominndeling, innredning og materialbruk i barnehagen, og i noen barnehager har det blitt større fokus på personalet som språklige rollemodeller. Det er få barn som har gjennomgått hele programmet, men det er sannsynliggjort at i noen tilfeller har språkarbeidet i barnehagen og/eller i hjemmet bidratt til at enkeltbarn har forbedret sin språkkompetanse.	hjemme. Foreldrene bør innkalles til egne samtaler om barnets språkkompetanse, og man bør ikke ha slike samtaler i garderoben i forbindelse med henting eller levering. Eksempler på språkstimulerende aktiviteter som fremkommer i rapporten: 1. Munnmotoriske øvelser: blåse i sugerør, pusteøvelser, tygge tyggegummi, spise lakrissnører, blåse såpebobler. 2. Styrke hukommelsen og konsentrasjonen, snakke om begreper: spille memory, bildelotto. 3. Begreper og språk generelt: Høytlesning og litterære samtaler, rim og regler, samtaler om spesielle temaer eller begreper, spille spill, syng sanger og leke sangleker, trekke inn barnet i hverdagsrutiner.
--	--	--	---	--

Aagre, W. (2011). Hva slags innsikt om barnets språk formidles i foreldresamtaler? I L. Gjems & G. Løkken (red.), <i>Barns læring om språk og gjennom språk. Samtaler i barnehagen</i> (pp. 176-201). Oslo: Cappelen Damm.	Formålet med studien er å undersøke hva pedagogiske ledere/førskolelærere tenker og sier om tre-fireåringenes språkhandlinger i foreldresamtaler, og hva slags fagspråk om språk de bruker når de snakker om barnas språkferdigheter.	<i>Utvalg:</i> 3 pedagogiske ledere i alderen 27-35 år, fordelt på to barnehager. 8 barn omtales i foreldresamtalene (6 jenter, 2 gutter) i alderen 2;11 til 4;1. <i>Teori:</i> Goffmans (1986) forståelse av rammenes betydning. Teorier om hvordan kunnskapen danner rammer for forståelsen av erfaringer. <i>Metode:</i> Multiple case study. Analyser av samtaler med ped.ledere før og etter foreldresamtalene, og intervju med foreldrene etter foreldresamtalen.	Det er ofte pedagogiske ledere som forbereder seg til møtet og som deretter har en ledende rolle i foreldresamtalen, mens foreldrene har liten innvirkning på å sette premissene for foreldresamtalen. Pedagogen som har foreldresamtalen, er ikke alltid den samme som er barnets primærkontakt. Det setter høyere krav til gode kommunikasjonsrutiner i barnehagen for å informere hverandre i personalgruppen om barns språkutvikling. Barnas språklige ferdigheter vies lite plass i foreldresamtaler (oftest bare hvis det er noe bekymring), og ellers vektlegges andre temaer mer (rutinesituasjoner, om barnet har venner, trivsel, sosial utvikling). Disse temaene antar de pedagogiske lederne at foreldrene er opptatt av. De brukes i lite grad fagspråk når pedagogiske ledere beskriver barnas språklige utvikling. (De bruker heller for eksempel «godt språk», «gode lyder», «snakker reint», «språklig sterk», «bra ordforråd», «god språkforståelse», «det er forbedringspotensial», osv.). Det gjøres lite justering av språket i tråd med	<i>Indirekte:</i> Upresis språkbruk kan gjøre det vanskelig å vurdere og bli enige om noen konkrete språkstimulerende tiltak som kan være fruktbare og effektive for barn. Bruk av fagspråk bør få mer sentral plass og det kan fungere som grunnlag for å observere barnas daglige språkbruk og språkhandlinger.
---	--	---	--	---

			foreldrenes bakgrunn. Grunnen til at det brukes lite fagspråk kan være at pedagogene undervurderer foreldrenes evne til å forstå fagspråket eller fordi de ikke selv føler seg trygge på det faglige.	
Bjervås, Lise-Lotte (2011). <i>Samtal om barn och pedagogisk dokumentation som bedömningspraktik i förskolan: en diskursanalys</i> . Doktoravhandling. Göteborgs universitet (doktoravhandling)	Å vinne kunnskap om vurderingens didaktikk ved bruk av pedagogisk dokumentasjon. Mer presist: 1. Å undersøke hvordan lærere snakker om barna under planleggingsmøter som tar utgangspunkt i lærernes pedagogiske dokumentasjon. 2. Hvordan snakker lærerne om pedagogisk dokumentasjon som verktøy?	<i>Utvalg:</i> 2 barnepleiere, 7 førskolelærere i to svenske førskoler i løpet av ett år. <i>Teori:</i> Diskursanalyse. <i>Metode:</i> Analyser av transkriberte lydopptak av samtaler med lærerne om barn i alderen 1-3 år, i alt 45 barn, pluss notater tatt underveis i disse samtalene	Bruken av arbeidsverktøyet <i>pedagogisk dokumentasjon</i> ses av lærerne som et verktøy som støtter barnas muligheter til å vise sine kompetanser. Verktøyet hjelper barna til å bruke de kompetansene de allerede har, men også til å overvinne begrensninger og bli mer kompetente. Samtidig er lærerne klar over at pedagogisk dokumentasjon kan forstyrre barna under ulike læringsprosesser, men de vurderer fordelene som større enn ulempene.	Pedagogisk dokumentasjon bør brukes i barnehagen på en kritisk måte.
Danmarks evalueringsinstitut (2011): <i>Kommunernes sprogvurderingspraksis efter ny lov og børnenes resultater</i>	Det er innført en ny lov som pålegger kommunene å språkvurdere treåringer bare dersom det blir antatt at det er behov for fokusert	<i>Utvalg:</i> Fokusområde 1: 98 kommuner i Danmark, hvorav 94 svarte på spørreundersøkelsen. Fokusområde 2: 33 kommuner: 6 231 barn som var tre år da det var	Færre barn blir språkvurdert etter lovendringen. Det er større risiko for at barn med behov for fokusert eller særlig språkstimulering ikke blir oppdaget. Dette er særlig problematisk for gutter. Nær to tredjedeler av kommunene har	<i>Indirekte:</i> Dersom ikke alle barn skal språkkartlegges på et bestemt tidspunkt, må man sikre gode rutiner for hvordan man skal finne ut hvem som skal kartlegges dersom man vil sikre seg å fange opp alle barn med behov for ekstra

	eller særlig innsats. Alle treåringer som ikke går i barnehage, skal uansett språkvurderes. Formålene med rapporten er å 1) Kartlegge hvordan lovendringen påvirker kommunenes praksiser og prosedyrer for språkvurdering og påfølgende språkstimulering av barn både i og utenfor barnehage. 2) Kartlegge hvordan lovendringen har påvirket resultatene barna får på språkvurderingen, og om resultatene har noen sammenheng med kjønn.	lovpålagt at alle barn skulle språkvurderes, og 6 242 barn som var tre år etter at det bare er lovpålagt å språkvurdere barn som man antar har behov for fokusert eller særlig innsats. <i>Metode:</i> Analyse av elektronisk spørreskjema til sentrale personer i kommunen, data fra et elektronisk register over språkvurderinger av enspråklige barn, <i>sprogvurdering.dk</i>. Analyse av data om offentlig ytelse og utdannelsesnivå fra Danmarks Statistik.	ikke fastlagt rutiner for hvordan personalet i barnehagene skal finne ut av hvorvidt et barn behøver språkvurdering eller ikke.	språkstimulering.
Kristoffersen, K.E. og Simonsen, H.G. (2011): Tidlig språkutvikling hos norske barn. I TRAS. Observasjon av språk i daglig samspill.	Formålet med studien var å utvikle aldersbaserte normer for enspråklige norske barns språkutvikling for hvert månedstrinn	<i>Utvalg:</i> Populasjonsbasert studie som inkluderer 6574 barn fra 8-36 måneder. <i>Metode:</i> Kvantitativ analyse av spørreskjemaer.	Det er stor variasjon i utviklingen av ordforrådet. I løpet av det andre året akselererer utviklingen av ordforrådet, såkalt vokabularspurt. Vokabularspurten inntreffer når barnet kan omtrent 50 ord.	Foreldrerapportering ved hjelp av CDI-skjemaer kan være et nyttig supplement til TRAS for å finne ut om et barn har språkvansker eller ikke, særlig for enspråklige norske barn. Når man bruker et CDI-skjema, sammenlignes barnet

Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger, s. 114-120.	mellom 8 og 36 måneder.	Foreldre krysser av på en sjekklister (CDI) for hvilke ord et barn forstår og sier. Skjemaet inneholder også eksempler på ulike grammatiske strukturer og kommunikative ferdigheter.	Barn forstår mer enn de kan si. Halvparten av barna i undersøkelsen kunne forstå 50 ord når de var 11 måneder, men halvparten av barna var 18 måneder før de kunne si 50 ord. Barnets grammatiske ferdigheter har stor sammenheng med hvor mange ord det kan si. Barna begynner å sette sammen to og to ord når de er omtrent 17 måneder, og bøyer ord når de er omtrent 18 måneder. På samme månedstrinn ligger jenter foran gutter i språkutviklingen.	med normer som er basert på den rapporterte utviklingen til mange andre norske enspråklige barn. Foreldrerapportering er ikke tidkrevende for barnehagen og styrker samarbeidet mellom barnehagen og hjemmet.
Kragh-Müller, G. (2010). Perspektiver på kvalitet i daginstitutioner. Forskningsrapport. Aarhus Universitet: DPU.	Formålet med undersøkelsen var å belyse pedagogisk kvalitet i to forskjellige barnehager i København med forskjellige organisatoriske og strukturelle betingelser. Undersøkelsen så på hvordan pedagogisk kvalitet ble oppfattet av førskolelærere, barn og foreldre i de to barnehagene, og formålet var å bidra til	<i>Uvalg:</i> To ulike barnehager i København. Intervju med fem barn fra hver barnehage <i>Metode:</i> en sammenligning basert på individuelle intervjuer med barn og fokusgruppeintervju med medarbeidere I begge barnehagene, samt foreldre til de intervjuede barna I tillegg ble det gjort observasjoner i fem hele dager i hver av de to barnehagene.	Førskolelærere og foreldre fra barnehagen i Christiania mener at deres ønsker om kvalitet blir oppfylt i hverdagen. Førskolelærere og foreldre fra barnehagen i Christianshavn føler at deres ønsker om pedagogisk kvalitet ikke i tilstrekkelig grad har mulighet til å bli oppfylt i hverdagen. De endrede samfunnsmessige vilkårene i form av både besparelser og mange ulike administrative oppgaver betyr at den pedagogiske kvaliteten i Christianshavn-barnehagen blir svekket. Førskolelærerne har ikke mulighet til å utføre det pedagogiske arbeidet på en måte som de med sin faglige vurdering	<i>Indirekte:</i> Pedagogene må få tilstrekkelig til å være sammen med barna, uavhengig av pedagogiske programmer og krav til dokumentasjon.

	å utvikle pedagogisk kvalitet i barnehager og pedagogikken som fag og profesjon. Formålet var også å bidra til den politiske debatten ved å fremheve de historiske og samfunnsmessige betingelsene og vilkårene som barnehagene er underlagt.		mener er tilfredsstillende. De trekkes bort fra samværet med barna. Arbeidet med læreplaner og de tilhørende dokumentasjonskravene synes altså å være med på å svekke heller enn styrke den pedagogiske kvaliteten, fordi førskolelærerne bruker mer tid på administrativt arbeid enn på barna.	
Bleses, D. og Hagtvedt, B. (2011): Dissensuttalelse i relasjon til Ekspertutvalget for vurdering av språkkartleggingsverktøy. Vedlegg til Kunnskapsdepartementet: Vurdering av verktøy som brukes til å kartlegge barns språk i norske barnehager. Rapport fra Ekspertutvalg nedsatt av Kunnskapsdepartementet	Evaluerings- og kartleggingsverktøyene for språk som brukes i norske barnehager.	<i>Utvalg:</i> 8 kartleggingsverktøy. <i>Metode:</i> Positivt kritisk perspektiv.	Det å sikre at barn med språkvansker blir oppdaget tidlig må gå foran barnets rett til medvirkning og medbestemmelse. Barn må derfor undersøkes med tanke på språkvansker på samme måte som barn undersøkes for eksempel sykdom uavhengig av barnets vilje til å medvirke i undersøkelsen. Resultater fra en kartlegging gir et utsnitt av barnets ferdigheter, og må sammenstilles med andre observasjoner for å gi et helhetlig bilde.	Alle barn i barnehagen bør kartlegges for å oppdage barn med språkvansker. Barn med språkvansker bør oppdages tidlig for å øke effekten av tiltakene som settes inn. Testverktøy bør være lekbetonte. Dersom barnet ikke samarbeider i en språktestingssituasjon, bør testingen stoppes, både for barnets skyld og fordi testens resultat ikke blir valid. Kartlegging må føre til relevante tiltak, og foreldre og medarbeidere i barnehagen må informeres om

<i>ntet</i> <i>2010/2011.</i>			Alle verktøyene, med unntak av <i>Reynells språktest</i>, kan brukes i barnehagen. Det er for kort tradisjon for språkkartleggingsverktøy i Norge til at man kan kreve at det skal være testet om de er valide og reliable før de tas i bruk. Det bør heller være et mål at man undersøker validiteten og reliabiliteten til de verktøyene som er i bruk, og forbedrer eksisterende eller lager nye verktøy, på basis av resultatene fra denne forskningen. I tillegg til de verktøyene som er vurdert i rapporten, vil foreldrerapportering via CDI vil kunne brukes som et tillegg til eller som et selvstendig kartleggingsverktøy. Verktøyet <i>Språk 4</i> finnes på mange språk, og er det verktøyet som i størst grad er utviklet til å undersøke flerspråklige barns ferdigheter på førstespråket. Flere kartleggingsverktøy blir oversatt/utviklet for de førstespråkene som er vanligst i Norge.	resultatene av kartlegging på en klok måte. Flerspråklige barn bør kartlegges for både norskspråklige ferdigheter, så snart det er etisk forsvarlig, og for sine ferdigheter i førstespråket så langt det er mulig. Ferdighetene i førstespråket kan kartlegges ved hjelp av instrumenter som er utviklet for førstespråket, eller med et norskspråklig instrument og hjelp av tolk. Kartlegging av minoritetsspråklige fordrer at personalet bruker sitt faglige skjønn i særlig sterk grad. Man bør oversette/tilpasse mye brukte norske kartleggingsverktøy til vanlige språk i Norge. Når man kartlegger barn for språklige ferdigheter, bør man bruke en kombinasjon av flere verktøy. Det bør utvikles et verktøy som dekker alle områdene som kan ha sammenheng med senere lese- og skrivevansker.
--	--	--	---	--

			Noen verktøy er best egnet til å identifisere barn med forsinket språkutvikling, andre verktøy er best egnet til å lage en språklig profil av barnet som kan danne grunnlag for pedagogisk virksomhet og til å følge barnets utvikling, en tredje gruppe verktøy er muligens egnet til å følge barnets utvikling over tid. Ingen av verktøyene egner seg til bruk for alle formål. De beste resultatene oppnås dersom man bruker en kombinasjon av flere verktøy. Det kan være nyttig å bruke verktøy som involverer foreldrene fordi man da får et mer helhetlig bilde av barnets språkferdigheter. Det eksisterer ikke noe kartleggingsverktøy som dekker alle områdene som kan ha sammenheng med senere lese- og skrivevansker.	Den som skal kartlegge språk i barnehagen må ha god kompetanse i hvordan man skal bruke verktøyet.
Kunnskapsdepartementet (2011): <i>Vurdering av verktøy som brukes til å kartlegge barns språk i norske barnehager. Rapport fra</i>	Evalueringsverktøyene for språk som brukes i norske barnehager.	<i>Utvalg:</i> 8 kartleggingsverktøy. <i>Metode:</i> Kritisk perspektiv.	Ingen av de åtte verktøyene som er vurdert kan brukes til kartlegging av alle barn i alle sammenhenger. Manglene ved verktøyene kan i noen grad kompenseres for dersom pedagogen er klar over dem.	Personalet må bruke kartleggingsverktøy kritisk, og hele tiden reflektere over sin egen rolle, om etiske perspektiver overfor barnet blir ivarettatt, og om barnet blir behandlet som et subjekt. Personalet bør også reflektere over

Ekspertutvalg nedsatt av Kunnskapsdepartementet 2010/2011.			Barns språkutvikling eller -læring kan beskrives gjennom utviklingspsykologiske modeller der man tenker seg at barn lærer språk trinn for trinn der trinnene bygger på hverandre (utviklingen ligner en trapp), eller i sosiale læringsmodeller der man tenker seg at barn lærer språk i et nettverk av sosiale relasjoner (læringen ligner et edderkoppspinn). Mange av kartleggingsverktøyene, som <i>Askeladden</i>, <i>Språk 4</i>, <i>SATS</i>, <i>ASQ</i> og <i>Reynells språktest</i>, bygger på trappetrinnmodellen til tross for at mange mener at edderkoppspinnmodellen er mer betegnende for barns språklæring. <i>TRAS</i> og <i>Alle med</i> bygger på trappetrinnmodellen samtidig som at verktøyene understreker at barn lærer språk gjennom sosialt samspill. Bare <i>Språkpermen (Lær meg norsk før skolestart)</i> innbefatter kulturteoretiske perspektiver på språklæring. Nyere syn på barndommen fremhever barnet som «kompetent og meningsskapende subjekt med egne rettigheter» (s. 236). Det er få av kartleggingsverktøyene som	hvordan kartleggingsverktøyet påvirker den daglige pedagogiske virksomheten i barnehagen. Personalet må ha kompetanse til å vite når de skal bruke hvilket verktøy. <i>Språkpermen</i> er egnet til å kartlegge utviklingen til flerspråklige barn, <i>SATS</i> kan brukes som supplement til 2-3-årige flerspråklige barn. Dersom personalet har særlig kompetanse, kan <i>Reynells språktest</i> brukes på barn med nedsatt funksjonsevne. <i>Språk 4</i> er ikke tilpasset barnehagen, og bør ikke brukes der. <i>SATS</i> kan brukes som supplement for 2-3-åringer som er sent ute med å begynne å snakke. <i>ASQ</i> kan være nyttig, men tar ikke høyde for foreldres ulike sosiokulturelle bakgrunn. <i>TRAS</i> og <i>Språkpermen</i> integrerer kartlegging og oppfølging på en positiv måte, men det er usikkert om <i>Språkpermen</i> er egnet til å fange opp barn med språkvansker. <i>Alle</i>
--	--	--	---	--

			gjenspeiler dette synet. <i>TRAS</i>, <i>Alle med</i> og <i>Språkpermen</i> innebærer observasjon av barn i naturlige omgivelser og ivaretar dette perspektivet noe bedre enn de andre verktøyene. Noen verktøy (<i>Askeladden</i>, <i>Språk 4</i> og <i>Reynells språktest</i>, og til dels <i>TRAS</i>) legger mer vekt på ferdigheter innenfor språkssystemet, andre verktøy (<i>Alle med</i>, <i>Språkpermen</i> og til dels <i>TRAS</i>) legger mer vekt på barnets evne til å kommunisere. Pedagogene bør oppleve kartleggingen som meningsfylt og være engasjert i aktivitetene. Pedagogene bør også være klar over hvordan deres for forståelse påvirker utfyllingen av kartleggingsverktøyet. Lokalt utarbeidete verktøy kan være positive i den forstand at det sikrer lokalt engasjement, men en ulempe kan være at de ikke holder faglig mål. <i>Språkpermen</i> er et verktøy som er utviklet av fagfolk, men som kan tilpasses et lokalt utviklingsprosjekt i barnehagen. <i>Språkpermen</i>, <i>TRAS</i> og <i>Alle med</i> gir barnehageansatte muligheten til å diskutere fortolkningen av	<i>med</i> kan antakelig bare i begrenset grad bidra til å forebygge språkproblemer på skolen. Myndighetene oppfordres til å støtte utvikling av nye kartleggingsverktøy som legger vekt på barnehagens pedagogiske praksis og språkmiljø i tillegg til enkeltbarns ferdigheter.
--	--	--	---	--

			kartleggingsresultatene. Ingen av verktøyene er klare nok på at de ikke nødvendigvis produserer objektiv viten. Det er bare <i>Språkpermen</i> som i noen grad ivaretar barnet som subjekt, og ikke bare som objekt. <i>TRAS</i>, <i>Alle med</i> og <i>Språkpermen</i> kan integreres i barnehagens pedagogiske arbeid, og tar sikte på å øke personalets kunnskap om barns språk. Testverktøy kan være problematiske fordi de setter barnet i en kunstig situasjon. <i>SATS</i> er den av testverktøyene som i størst grad legger opp til at førskolelærerens refleksjon over egen rolle i kartleggingen. For øvrig mener <i>Utvalget</i> at pedagogisk dokumentasjon for eksempel basert på observasjon av barn i lek med hverandre, kan være den beste måten å kartlegge språk i barnehagen på. Testverktøy (<i>Askeladden</i>, <i>Språk 4</i>, <i>SATS</i>, <i>ASQ</i> og <i>Reynells språktest</i>) tvinger barn til å medvirke, og det er vanskelig for et barn å trekke seg fra kartleggingen. Verktøy som baserer seg på at barnet ikke vet at det blir observert, for eksempel <i>TRAS</i>, gir heller ikke barnet mulighet til å unndra seg kartlegging.	
Kristoffersen, K.E., Simonsen, H.G.,	Formålet med studien var å utvikle	<i>Utvalg</i> : Populasjonsbasert studie som inkluderer	Det er stor variasjon i barns språkutvikling. Barns språkferdigheter,	<i>Indirekte</i> : De voksne i barnehagen bør være klar over at det er stor

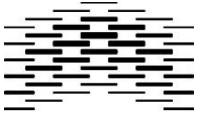
Eiesland, E. A. & Henriksen, L. Y. (2012): Utvikling og variasjon i kommunikative ferdigheter hos barn som lærer norsk – en CDI-basert studie. Norsk tidsskrift for logopedi, s. 34- 43 [Se Kristoffersen og Simonsen (2011) under kartlegging og dokumentasjon.]	aldersbaserte normer for enspråklige norske barns språkutvikling for hvert månedstrinn mellom 8 og 36 måneder.	6574 barn fra 8-36 måneder. <i>Metode:</i> Kvantitativ, statistisk analyse av spørreskjemaer. Foreldre krysser av på en sjekkliste (CDI) for hvilke ord et barn forstår og sier. Skjemaet inneholder også eksempler på ulike grammatiske strukturer og kommunikative ferdigheter.	inkludert ordforråd, øker med alderen. Jenter ligger foran guttene i språkutviklingen, bortsett fra i kategorien «Å herme etter det voksne gjør». Barna går gjennom en ordforrådsspurt i det andre leveåret, og en grammatisk (morfosyntaktisk) spurt i det tredje. Foreldrerapportering er en enkel og pålitelig metode for å vite mer om barns språkutvikling. Det er mange i Norge som har tilgang til internett, og det gjør at rapportering via internett er en god måte å hente inn informasjon om barns språkutvikling.	variasjon i språkutviklingen hos barn med typisk utvikling. Det finnes et normert verktøy som man kan bruke for å vurdere de språklige ferdighetene til et barn dersom man lurer på om barnet har språkvansker.
Pettersvold, M. & Østrem, S. (2012). Mestrer, mestrer ikke: jakten på det normale barnet. Oslo: Res Publica	Boken tematiserer og diskuterer de mange pedagogiske programmene og kartleggingsverktøyene som har blitt tatt i bruk i barnehagen. Målet er å skape en kritisk bevissthet rundt bruken av disse.	Boken gjennomgår flere av programmene og kartleggingsverktøyene og beskriver dem.	Boken viser at det er mange program og verktøy som er tatt i bruk i barnehagene. Disse bidrar til å gjøre det normale barnet unormalt.	Boken tar til orde for å ikke bruke de mange programmene og kartleggingsverktøyene, fordi de bidrar til å gjøre det normale unormalt.
Sandvik, M. og Spurkland M. (2012): Hvorfor		<i>Metode:</i> Analyse av dokumenter.	Rammeplanen oppfordrer barnehagen til å dokumentere sin virksomhet.	Barn som trenger ekstra oppfølging, bør observere systematisk i barnehagen, for

kartlegge språkferdigheter? Kapittel 7 i Lær meg norsk før skolestart! Språkstimulering og dokumentasjon i den flerkulturelle barnehagen. 2. utgave. Oslo: Cappelen Damm Akademisk, s. 115-123.			Kartlegging av barns språk kan utgjøre en del av denne dokumentasjonen.	eksempel ved hjelp av <i>Språkpermen</i>. Observasjonene bør dokumenteres. Observasjonene bør skrives i et fagspråk, og bør suppleres med informasjon fra foreldrene og til en viss grad barnet selv. Man bør bare observere noen barn av gangen. Man kan gjerne bruke mappevurderinger i observasjonen av barnet. Man bør legge vekt på det barnet mestrer, og ikke på det barnet ikke mestrer.
Sandvik, M. og Spurkland M. (2012): Hva forteller kartleggingen? Kapittel 9 i Lær meg norsk før skolestart! Språkstimulering og dokumentasjon i den flerkulturelle barnehagen. 2. utgave. Oslo: Cappelen Damm Akademisk, s. 141-		<i>Utvalg:</i> 2 flerspråklige barn. <i>Metode:</i> Analyse av observasjonsmateriale; transkriberte opptak, nedskrevne historier, loggføringer, tegninger, nedtegnelser i <i>Språkpermen</i>.	Man kan si noe om barns språkferdigheter på et gitt tidspunkt og barns språkutvikling over tid ved hjelp av å studere språklige observasjoner av barn. Man kan tilrettelegge språkarbeidet med hvert enkelt barn dersom man har observert barnet og analysert observasjonene. Observasjoner og analyser av dem krever at pedagogene har fagkunnskap.	For å lage individuelle tiltak for å øke et barns norskerferdigheter, kan man observere barnets språk, analysere observasjonene og deretter lage en plan for språkarbeidet. Barnehageansatte må ha kompetanse i å observere barns språk og analysere språklige observasjoner.

162.			Måltrettet arbeid med litteratur og dialogisk lesing i barnehagen bidrar til flerspråklige barns språkutvikling.	Man bør arbeide med litteratur og dialogisk lesing i barnehagen på en måltrettet måte for å styrke barnas språk-/norskferdigheter.
Vallberg-Roth, A. (2012). Different forms of assessment and documentation in Swedish preschools. <i>Nordisk Barnehageforskning</i> 5(23), s. 1-18.	Hvilke former for dokumentasjons- og vurderingspraksiser brukes i svenske barnehager? Kartlegging og dokumentasjon av hvert enkelt barns utvikling har nå blitt obligatorisk i svenske barnehager. Studien har til formål å beskrive og diskutere vurderings- og dokumentasjonspraksiser i svenske barnehager sett fra et didaktisk perspektiv.	<i>Utvalg:</i> 14 personer hvorav 11 barnehagelærere i tre barnehager: to som ligger i urbane strøk, og en som ligger i “suburban municipality”. En av barnehagene er Regio Emilia inspirert (urban, 45% migrasjon). Den andre urbane barnehagen har fokus på barn som individer (urban, 15% migrasjon). Den tredje barnehagen har fokus på natur og helse (rurale strøk, 10% migrasjon). <i>Teori:</i> Teorier om summativ og formativ vurdering. <i>Metode:</i> Analyse av dokumenter og intervjuer med barnehageansatte, både individuelle	Barnehagene jobber mye med dokumentasjon. Hver barnehage brukte mellom 6 og 10 forskjellige dokumentasjonsformer, og barnehagelærere veksler mellom ulike måter å dokumentere og kartlegge på. Både summativ og formativ vurdering brukes, samt annen form for dokumentasjon. (Summativ vurdering er en oppsummering av barnets ferdigheter på et gitt tidspunkt, mens en formativ vurdering er en vurdering av barnets prestasjoner over tid.) Eksempler på dokumentasjons- og kartleggingsverktøy: pedagogisk dokumentasjon og porteføljer, individuelle utviklingsplaner, evidensrelaterte og standardiserte dokumenter, som <i>TRAS</i> (tidlig registrering av språkutvikling), og programmer for sosial og følelsesmessig utvikling, som <i>SET</i> (Social and Emotional Training), <i>START</i> og <i>Second Step</i> .	<i>Indirekte:</i> Det kan være en fordel å bruke flere ulike former for dokumentasjon og kartlegging for å få mest mulig helhetlig vurdering av barns utvikling.

		intervjuer og i fokusgrupper.	Noen barnehager bruker også elektronisk dokumentasjon. Det er utviklingen av det enkelte barns evner og ferdigheter som ofte står i fokus i dokumentasjon og kartlegging. Når barns utvikling følges opp over tid, gir det barnehagelærerne mulighet til å gi den rette støtten underveis, identifisere barn som trenger ekstra støtte, og samtidig får barna en mulighet til å følge sin egen utvikling og oppleve stolthet over egen framgang. Forskeren introduserer et nytt konsept for dokumentasjons- og vurderingspraksis - transformativ vurdering. Den inneholder elementer fra både summative og formative vurderinger. Hensikten med transformativ vurdering er ifølge studien å omforme ulike vurderinger og å få dem til å fungere sammen. På den måten kan innbyrdes relaterte og komplekse dokumentasjonstilnærminger smeltes sammen i én vurderingsform.	
Schmidt, L.S.K. (2013). Nationale	Artikkelen drøfter formålene med	<i>Utvalg:</i> Én del av én språkstestsituasjon.	Pedagogene skal gjennomføre en språktest for å vurdere enkeltbarns	<i>Sprogvurdering av 3-årige</i> gir ikke et helhetlig bilde av barns

statistikker, sprogkuffert og andre kuriositeter til test af børn. <i>Dansk pædagogisk tidsskrift</i>, (1), s. 50-59.	<i>Sprogvurdering av 3-årige og samhandlingen mellom pedagogen og barnet som testes når denne vurderingen brukes.</i>	<i>Teori:</i> Materialitets- og kulturanalytiske perspektiver. <i>Metode:</i> Kritisk drøfting, og analyse av én transkribert situasjon.	språkferdigheter. Pedagogene må bruke en standardisert metode for å gjøre dette, blant annet fordi resultatene av testen også skal gjøres tilgjengelige for andre enn pedagogene og foreldrene, for eksempel forskere. Siden både pedagogen og barna kontekstualiserer testingen, vil det ikke være mulig å sammenligne resultater fra to testsituasjoner, fordi de alltid vil være forskjellige. Det er uheldig at testen er så rigid at man bare kan skåre de språklige handlinger som testen inkluderer, og ikke de språklige handlinger som foregår i testsituasjonen, men som ikke er inkludert i testen. <i>Sprogvurdering av 3-årige skaper kunstige testsituasjoner.</i> Testmetoden reduserer pedagogen til en tekniker. Hele kartleggingsprosedyren plasserer barn i én av tre kategorier, og dette er en uheldig reduksjonistisk praksis. Dette medfører også at	språk og bør ikke danne grunnlag for undersøkelser som skal måle barnehagens virksomhet eller barnehagens bruk av testen. <i>Sprogvurdering av 3-årige kan ikke brukes som grunnlag for individuelle, varierte og konkrete handlingsplaner.</i>
---	--	--	---	---



			handlingsplanene for enkeltbarn blir svært like hverandre. Det er uheldig at resultatene fra individuelle språkvurderinger samles og brukes som mål på språkferdighetene til hele årskull, arbeidet i barnehagen, og på hvorvidt barnehagene makter å fange opp så mange barn som man antar har språkvansker.	
--	--	--	---	--