

# ”Trollet bodde i vann med fart i” – om stimulering av ord- og begrepskompetanse hos flerspråklige førskolebarn

*Av Irmelin Kjelaas  
Høgskolen i Telemark*

## **Sammendrag**

Denne artikkelen tar for seg stimulering og kartlegging av flerspråklige førskolebarns språkkompetanse, primært ord- og begrepskompetanse. Artikkelen er basert på erfaringer og funn fra NAFOs kompetansehevingsprosjekt om flerspråklighet og flerkulturalitet i barnehagen i Buskerud og Telemark 2007 – 2009, hvor til sammen 34 barnehager deltok. Datagrunnlaget for artikkelen er prosjektbeskrivelser, praksisfortellinger, samtalelogger, feltnotater, rapporter og veiledningsgrunnlag. Dette analyseres og drøftes i lys av aktuell språkvitenskapelig og språkdidaktisk teori og empiri.

Artikkelen demonstrerer at barnehagene i materialet i utgangspunktet hadde en noe mangelfull kompetanse når det gjelder det språkfaglige og språkdidaktiske grunnlaget for å drive stimulering og kartlegging av flerspråklige førskolebarns språkkompetanse. Blant annet manglet mange av de barnehageansatte kunnskap om flerspråklighet, flerspråklig utvikling, morsmålets betydning og ord- og begrepsstimulering. Samtidig demonstrerte barnehagene endringsvilje og endringskompetanse, kreativitet og et stort engasjement for enkeltbarns trivsel og utvikling, og alle rapporterer om en vesentlig kompetanseheving.

*Nøkkelord: Flerspråklige førskolebarn, barnehage, språkstimulering, kartlegging, ord- og begrepskompetanse.*

## Innledning

Eventyret om Bukkene Bruse er akkurat lest for barnegruppa, og en voksen er i gang med samtaler med hvert enkelt barn. Målet er å stimulere barnas språkkompetanse gjennom at barna tegner fra eventyret og forteller om det de tegner. Amir på fire har tegna trollet i fossen og forteller til den voksne: ”Her er trollet i det vannet med fart i”. Noen dager senere gjengir den voksne episoden for meg, og sier avslutningsvis: ”Du skjønner Amir, han kan ikke begrepet *foss*, han”. Men er det *det* Amir ikke kan?

Denne artikkelen tar opp og drøfter noen sentrale aspekter ved kartlegging<sup>1</sup> og stimulering av flerspråklige førskolebarns språkkompetanse, primært ord- og begrepskompetanse. Utgangspunktet for artikkelen er erfaringer og funn fra NAFOs kompetansehevingsprosjekt om flerspråklighet og flerkulturalitet i barnehagen, i Telemark og Buskerud 2007-2009, hvor jeg var veileder og fagansvarlig. Målet med artikkelen er å beskrive og diskutere noen av tilnærmingene, kompetansene og erfaringene et knippe norske barnehager har og tilegner seg i møtet med flerspråklige barn, og på denne måten belyse hvordan barnehagene svarer på et stadig økende press om å drive språkstimulering og språkkartlegging av førskolebarn generelt og flerspråklige førskolebarn spesielt.

## NAFOs kompetansehevingsprosjekt

Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO) starta i 2006 et kompetansehevingsprosjekt om flerspråklighet og flerkulturalitet i utvalgte barnehager i tre norske fylker, og utvida barnehageåret 2006/2007 prosjektet til å omfatte ytterligere 12 fylker. Prosjektet er nå inne i sitt siste år, og 15 fylker deltar også i år. Prosjektet er et ledd i Kunnskapsdepartementets *Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren 2007-2010*, og har som mål å bidra til kompetanseheving hos barnehageansatte når det gjelder flerkulturalitet generelt og flerspråklighet spesielt, samt å styrke høgskolene og universitetenes rolle som kompetansetilbydere overfor barnehagene ([www.hio.no/Enheter/NAFO](http://www.hio.no/Enheter/NAFO)).

Prosjektet har to strategier, og bruker både en *top-down-modell* der deltakerbarnehagene inviteres til større samlinger med faglig innhold, og

også møtes og får veiledning i mindre nettverk, og en *bottom-up-modell*, der utvalgte barnehager jobber med egne utviklingsprosjekter og får direkte veiledning på dette. Høgskolene og universitetene har fag- og veiledningsansvaret i de enkelte fylkene, NAFO har det overordna prosjektansvaret, mens Fylkesmannen har det administrative ansvaret.

Som høgskolelektor ved Høgskolen i Telemark har min rolle dermed vært å bidra faglig på større samlinger, samt å veilede nettverk og enkeltbarnehager i Telemark og Buskerud. Her har til sammen 34 barnehager deltatt, hvorav 12 har fått direkte veiledning. Av disse har jeg hatt veiledningsansvar for ni, og av disse ni har åtte gjennomført aksjonslæringsprosjekter hvor språkstimulering har vært hoved- eller delfokus. Det er funn og erfaringer fra prosjektene til disse åtte barnehagene som utgjør hovedmaterialet i artikkelen.

Veiledningene i barnehagene har tatt utgangspunkt i ulike typer dokumentasjon fra prosjektene barnehagene har gjennomført, som samtalelogger, observasjoner, kartlegginger, praksisfortellinger og dels også video- og lydopptak. Denne dokumentasjonen har vært gjenstand for analyse, refleksjon og diskusjon, som igjen har vært utgangspunkt for nye tiltak og aksjoner. På slutten av prosjektperioden skrev prosjektbarnehagene en rapport. Til sammen utgjør denne dokumentasjonen et vesentlig datamateriale, og prosjektet har dermed også fungert som et forsknings- og utviklingsprosjekt, der jeg har forska *med og på* barnehagenes holdninger, kompetanser og tilnærminger til språkstimulering og -kartlegging. I artikkelen vil enkelte praksisfortellinger, samtalelogger og utdrag fra barnehagenes og NAFOs rapporter bli gjengitt, utover dette baserer jeg meg på feltnotater og veiledningsgrunnlag uten at disse siteres direkte. Av hensyn til anonymiseringsprinsippet oppgis ikke barnehagenes eller styrenes navn som kilder. Alle personnavn som brukes er også fiktive.

Temaene som ble tatt opp i nettverkssamlingene og veiledningene, var svært varierte. Alt fra overordna temaer knytta til mangfold og flerkulturalitet i barnehagen, til konkrete og spesifikke problemstillinger som hvordan jobbe med språk med en flerspråklig og frustrert fireåring, har vært gjenstand for diskusjon og refleksjon. Når det gjelder det språkfaglige og didaktiske, har imidlertid visse temaer vært spesielt frekvente og framtreddende, og det er eksempler som belyser disse temaene, som er grunnlaget for artikkelen. Disse har dreid seg om både begrunnelser for, innhold i og metodiske tilnærminger til arbeidet med språkstimulering i barnehagen. Jeg strukturerer og analyserer derfor funn og erfaringer i tråd med fagdidak-

tikkens tre hovedkategorier, og ser på *hvorfor* språkstimulering i barnehagen er viktig, *hva* som er viktig og også *hvordan* det er hensiktsmessig å drive språkstimulering med flerspråklige førskolebarn – med utgangspunkt i hvordan dette forstås og gjøres i de åtte barnehagene i materialet, og i lys av relevant teori og empiri. Som bakgrunn er det nyttig å gi en kort presentasjon av deltakerbarnehagene, samt å sette fokuset på språkstimulering i førskolealder inn i en større teoretisk og empirisk sammenheng.

## Deltakerbarnehagene

Deltakerbarnehagene kjennetegnes av at de har flerspråklige barnegrupper, og at de ønsket å øke sin kompetanse på språkutvikling og språkdidaktikk. En av prosjektbarnehagene skriver: ”Vi har erfaring med tospråklige barn, men ønsker mer kunnskap. Har liten eller ingen erfaring med språkgrupper for tospråklige barn”, mens en annen forteller: ”Vi har opp gjennom åra hatt 1-2 barn i året med tospråklig bakgrunn i barnegruppa, og vi har hatt lite fokus på denne gruppen spesielt”. Utover dette er det få fellestrekk mellom barnehagene. Variasjonen er stor når det gjelder andelen flerspråklige barn, størrelsen på barnegruppene, avdelingsinndelinga, lokalene, personalets sammensetning og kompetanse, samt tilgangen på flerspråklig assistanse.

Også utgangspunktet for å delta i prosjektet var forskjellig – enkelte barnehager ble pålagt av barnehageeier å delta, mens andre selv tok initiativet til å søke. Uavhengig av dette måtte barnehagene skrive en søknad der de begrunna hvorfor de ønska å delta, skisserte hva de kunne tenke seg å jobbe med i prosjektet, og hvordan de tenkte å gjennomføre, dokumentere og evaluere dette. Alle barnehagene som deltok i prosjektet, med unntak av én, gjennomførte et utviklingsprosjekt i egen barnehage og evaluerte dette underveis og etterpå, internt i personalet og i nettverk og/eller veiledning.

I prosjektperioden deltok barnehagene på to såkalte storsamlinger, én på begynnelsen og én på slutten av prosjektperioden. På disse samlingene hadde fagfolk fra praksisfeltet, høgskole, universitet og/eller andre kompetansemiljøer innlegg. De barnehagene som fikk direkte veiledning, presenterte sine prosjekter på storsamlinga på slutten av prosjektperioden. I tillegg deltok samtlige deltakerbarnehager på minimum to nettverkssamlinger i løpet av prosjektperioden, mens de barnehagene som mottok veiledning direkte, hadde to eller flere veiledninger. Utover dette hadde barnehagene mulighet til å kontakte veilederne på e-post og telefon og få veiledning på denne måten.

Barnehagene fikk dessuten midler for å kunne delta på relevante kurs og konferanser, leie inn kursholdere på planleggingsdager, dra på ekskursjoner eller studieturer, kjøpe inn utstyr og materiell osv.

En generell erfaring er at en *betydelig* kompetanseheving fant sted. Barnehagene virket motiverte og endringsvillige, jf. en av prosjektbarnehagene som skriver at ”Vi vil gjerne jobbe med egne holdninger og vi ønsker å se på egen praksis, gjøre endringer og se på praksis i etterkant”. Denne endringsviljen og kompetansen ga resultater, og alle barnehagene rapporterer om prosjekter og erfaringer som har bidratt til større anerkjennelse og synliggjøring av flerkulturalitet og flerspråklighet i barnehagen. For eksempel rapporterer én barnehage at

enkeltbarna og bakgrunnen deres ble gjenstand for stor interesse og entusiasme fra barnegruppa, og at barn som tidligere aldri brukte morsmålet sitt i barnehagen eller vegret seg mot å fortelle om hjemlandet, nå viste stolthet over å kunne flere språk og å ha flerkulturell kompetanse” (Bleka, Gjervan og Giæver 2008:10).

Også når det gjelder holdninger i personalet, foreldresamarbeid og ikke minst, flerspråklighet og språkstimulering, opplever barnehagene at de har fått økt kompetanse og større bevissthet (ibid.).

### **Viktigheten av stimulering av førskolebarns språkkompetanse**

Førskolealderen er en avgjørende periode for utviklinga av språklig og kommunikativ kompetanse. I denne perioden legges grunnlaget for så vel den lingvistiske, som den sosiokulturelle kompetansen som er nødvendig for å kunne bruke språk og kommunikasjon som kognitivt, sosialt og emosjonelt redskap. Stadig flere undersøkelser peker derfor på barnehagens sentrale rolle i barnas språkutvikling og på viktigheten av tidlig og bevisst språkstimulering. For eksempel demonstrerer Aukrusts kunnskapsoversikt *Tidlig språkstimulering og livslang læring* fra 2005 at barnets språkkompetanse som seksåring i stor grad predikerer hvilke leseferdigheter og dermed skolesuksess barnet går ut av grunnskolen med som 15-åring. Aukrust viser blant annet til kunnskapsoversikten fra ”The Committee on early Childhood Pedagogy”, som fastslår at:

Language development should be a key feature of all early childhood programs both because the preschool years hold enormous potential for language development and because language, cognitive development, and social development are integrated in complex ways and are critical for survival in society (Bowman et al. 2001:170 etter Aukrust 2005).

Også PIRLS-undersøkelsen<sup>2</sup> fra 2001 understreker effekten av språkstimulerende tiltak i førskolealder, jf. Wagner og Uppstad (2005) som fastslår at elever i klasser med svake leseferdigheter, har hatt mindre leseforberedende stimulering i førskolealderen. Også Stortingsmelding 16 ”...ingen sto igjen. Tidlig innsats og livslang læring” (2006:23) viser til studier som ”[...] viser at tidlig språkstimulering kan forebygge sosiale forskjeller i senere læringsresultater i skolen”.

Språkstimulerende tiltak er viktige for *alle* førskolebarn, men ses som spesielt viktige for flerspråklige barn. Disse barna trenger både å utvikle sin norskkompetanse og å videreutvikle sin morsmålskompetanse. Når det gjelder norskkompetansen, er det liten tvil om at det er en fordel for flerspråklige barn å utvikle en best mulig norskkompetanse før de begynner på skolen (f.eks. Aukrust 2005, Høigård 2006). Ikke bare vil dette lette lese- og skriveopplæringa og innlæringa av andre fag, språk- og kommunikasjonsferdigheter er også avgjørende for å kunne fungere og delta sosialt. Forsknings- og utviklingsprosjektet ”Lær meg norsk før skolestart” 2001-2006 fokuserte blant annet på viktigheten av en god norskkompetanse ved skolestart, og demonstrerer at de flerspråklige fokusbarna i materialet profiterte på det særskilt tilrettelagte språkstimuleringsopplegget i prosjektet: ”Resultatet for barnas del viser at de minoritetsspråklige barna fikk så godt språk at de ikke trengte ekstra språkstøtte da de kom til skolen” (Sandvik og Spurkland 2009:20). Også fra undersøkelser av flerspråklige førskolebarn i blant annet USA (Snow, Burns og Griffins 1998) og Sverige (Naucleur 2004) rapporteres det om lignende funn.

Når det gjelder sammenhengen mellom språklig kompetanse og sosial inkludering, viser Kibsgaard og Husby (2009:144) til en undersøkelse av Rice og Wilcox (1995), som demonstrerer at det for barna i deres materiale var en sammenheng mellom det å ikke være likt i barnehagen og det å ha dårlige kommunikasjonsferdigheter på majoritetsspråket: ”De ungene som var godt likt blant kameratene, svarte oftere og mer presist enn de barna som var mislikte”.

Det er imidlertid ikke kun norskkompetansen det er viktig å stimulere, også morsmålskompetansen må videreutvikles og styrkes i førskolealderen,

jf. f.eks. Cummins (u.å.) som hevder at ”Children who come to school with a solid foundation in their mother tongue develop stronger literacy abilities in the school language”.

Det er flere tungtveiende grunner til at stimulering og styrking av morsmålskompetansen er viktig. Det er for det første et grunnleggende pedagogisk prinsipp at en skal bygge videre på det barn kan og mestrer, og en av de fremste kompetansene barnet har, er nettopp morsmålskompetansen. Et annet grunnleggende prinsipp er å gjøre avstanden mellom barnehage/skole og hjem så lite som mulig. UNESCO bruker blant annet dette som argument for morsmålsstimulering og -opplæring i artikkelen ”The Use of Vernacular Languages in Education” fra 1953:

On educational grounds we recommend that the use of the mother tongue be extended to as late a stage in education as possible. In particular, pupils should begin schooling through the medium of the mother tongue, because they understand it best and because to begin their school life in the mother tongue will make the break between home and school as small as possible (<http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000028/002897EB.pdf>).

At morsmålet brukes og styrkes i barnehagen, er også viktig for de flerspråklige barnas læring og utvikling, både sosialt og intellektuelt. Når det gjelder det sosiale, er det et gjensidig forhold mellom sosial utvikling og språk- og kommunikasjonsferdigheter, jf. f.eks. Kibsgaard og Husby (2002:185): ”God sosial utvikling avhenger av stadig økende kommunikasjonsferdigheter”, mens sosial deltakelse i lek og andre aktiviteter i barnehagen, er avgjørende for å utvikle språklig og kommunikativ kompetanse. Det tar lang tid før andrespråket er et like effektivt kommunikasjonsverktøy som morsmålet, og som Kibsgaard og Husby påpeker, kan ikke flerspråklige barn *vente* med å leke til de har tilstrekkelig ferdigheter i norsk. De må få mulighet til å gjøre dette på morsmålet.

Morsmålet er dessuten barnets viktigste verktøy for å lære både språk og begreper, og stagnerer morsmålet, vil også språk- og begrepslæringa kunne forsinkes. Det foreligger et solid empirisk grunnlag for å hevde at det tar mellom fem og sju år å lære et andrespråk så godt at det kan overta morsmålets rolle som kognitivt verktøy (f.eks. Thomas og Collier 2001 i Baker og Hornberger 2001), og inntil en har oppnådd dette, har en et vesentlig mye mindre effektivt verktøy både for læring, tenkning og kommunikasjon.

Morsmålskompetansen er i tillegg svært viktig for andrespråkstilegnelsen (f.eks. Hauge 2007, Cummins 1996, 2000). Flere aspekter ved språkkompetansen oppfattes som språkoverskridende, jf. Cummins (1984) ”*Common underlying proficiency model*”. Denne modellen beskriver hvordan en felles kognitiv mekanisme er fundamentet i alle språk en behersker, noe som innebærer at kompetanse en har på morsmålet i stor grad kan overføres til andrespråket, og dermed at et godt utvikla morsmål vil gjøre andrespråkstilegnelsen lettere.

I tillegg er det åpenbart at videreutvikling og styrking av morsmålet er viktig for barnas kulturelle og sosiale tilhørighet, og dermed for deres identitetsutvikling. Førskolebarn er spesielt sårbare for *språktap*, og kan rett og slett stå i fare for å miste den produktive morsmålskompetansen sin om ikke morsmålet stimuleres, jf. Cummins (u.å.):

[E]ducators are often much less aware about how quickly children can lose their ability to use their mother tongues, even in the home context. [...] where language communities are not concentrated or ”ghettoized” in particular neighbourhoods, children can lose their ability to communicate in their mother tongue within 2-3 years of starting school. They may retain receptive (understanding) skills in the language but they will use the majority language in speaking with their peers and siblings and in responding to their parents. By the time children become adolescents, the linguistic gap between parents and children has become an emotional chasm. Pupils frequently become alienated from the cultures of both home and school with predictable results.

Å styrke morsmålet og utviklinga av flerspråklig kompetanse er imidlertid ikke viktig kun for det enkelte individ, det er også viktig for samfunnet. For det første er det behov for folk som behersker flere språk innafor alle yrkesgrupper, dessuten er det ifølge for eksempel Marsh m.fl. (2009:18) en sammenheng mellom flerspråklighet, og blant annet kreativitet, kognitiv fleksibilitet og divergent tenkning, det vil si evner og egenskaper kunnskapsfunnet etterspør:

We are at a period of history where innovation through creativity is viewed as a major driver for social and economic success. [...] The evidence clusters described here suggest that multilingualism is a resource which has the potential to play a key role in responding to the challenges



of the present and future. It is one existing resource which is likely to nourish emergent processes of creativity that will help expand individual and societal opportunities.

I tråd med den forskninga vi nå har sett på, finner vi også i Norge en sterk politisk vektlegging av språkstimulering, og delvis også kartlegging i barnehagen. *Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver* fastholder for eksempel at "Barnehagen er en viktig arena for barns språkutvikling" og at personalet må "skape et språkstimulerende miljø for alle barn" (Kunnskapsdepartementet 2006:35). Når det gjelder flerspråklige barn, heter det blant annet at personalet må "vise forståelse for betydningen av barns morsmål" og "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" (ibid.). Stortingsmelding 23 *Språk bygger broer* fra 2007/2008 betoner barnehagens store ansvar og rolle ytterligere: "Barnehagen er den viktigste forebyggende arenaen utenfor hjemmet for barn i førskolealder. I tillegg er den den viktigste integrerings- og språkopplæringsarenaen for minoritetsspråklige barn i førskolealder" (Stortingsmelding 23 2007/2008:18). Det sies også at "[d]epartementet anser barnehagen som den best egnede arenaen for språkstimuleringstiltak i småbarnsalderen". Også Stortingsmelding 16 og Stortingsmelding 41 understreker at "[s]pråkstimulering er en av barnehagens viktigste oppgaver" (Stortingsmelding 41 2008/2009:68). Det er med andre ord bred enighet om at språkstimulering i førskolealder er svært viktig, og at barnehagen har en svært sentral rolle i dette.

Ifølge evalueringsrapporten *Alle teller mer*, Stortingsmelding 41 og Rambølls rapport *Kartlegging av språkstimulering og språkkartlegging i kommunene*, ser disse målformuleringene og føringene ut til å bli satt ut i praksis. Rammeplanens fagområde "Kommunikasjon, språk, tekst" er det området som vies mest tid og oppmerksomhet i barnehagen (Stortingsmelding 41 2008/2009, Østrem m.fl. 2009), mens de fleste kommunene i Rambølls materiale rapporterer at deres barnehager har egne språkstimuleringstiltak. Svært mange bruker også spesifikke språkstimuleringsmodeller og/eller språkstimuleringsmateriell:

I en undersøkelse blant kommunene svarer 90 prosent at de har tiltak for språkstimulering av barn i førskolealder i de kommunale barnehagene, og 72 prosent svarer at de også har det i private barnehager. I styrerundersøkelsen gjennomført av NOVA svarer 77 prosent at de har

iverksatt særskilte språkstimuleringsstilbud. Disse var rettet mot barn vurdert til å ha særskilte behov (56 prosent) samt minoritetsspråklige barn (31 prosent), mens 36 prosent ga tilbudet til alle barna. Ni av ti kommuner hadde tatt initiativ til bruk av særskilte språkstimuleringsmodeller eller materiell i barnehagene, og vel halvparten hadde tatt initiativ til språkgrupper i barnehagene. Materialer som brukes, er bl.a. Snakkepakke, Språksprell, Språkpose, Språkspett og Språkkoffert (Stortingsmelding 41:68).

### **Deltakerbarnehagenes språkstimuleringspraksis**

Erfaringene fra de 34 deltakerbarnehagene i NAFOs kompetansehevingsprosjekt i Telemark og Buskerud støtter funnene i Rambølls rapport, Stortingsmelding 41 og i *Alle teller mer*. De fleste barnehagene i kompetansehevingsprosjektet hadde satt i gang eller ønska å sette i gang spesielt tilrettelagte språkstimulerings tiltak, og mange hadde anskaffa og/eller tatt i bruk materiell som er beskrevet i sitatet over. Det å søke om å få delta i NAFOs kompetansehevingsprosjekt var for mange et ledd i en prosess der språkstimulering skulle settes på dagsorden i betydelig større grad enn tidligere.

Dette økte fokuset på språk er svært positivt, men det er viktig å være oppmerksom på at det ikke er noen automatikk i at *gjennomførte* tiltak er *gode og effektive* tiltak. Det er helt nødvendig å evaluere de tiltakene som settes i gang for å vurdere hvorvidt de er hensiktsmessige, og evalueringa må gjøres med hensyn både til språkfaglige og språkdidaktiske aspekter. Spesielt viktig synes dette å være når det dreier seg om flerkulturalitet og flerspråklighet da dette er områder mange barnehager ser ut til å jobbe lite bevisst med, jf. Østrem m.fl. (2009:34-35):

Temaheftet om språklig og kulturelt mangfold<sup>3</sup> er ifølge styrerne relativt lite brukt. Når vi i tillegg ser at mange oppgir at det i liten grad leses tekster fra andre kulturer, kan det være verdt å spørre om dette fagområdet i praksis har en etnosentrisk profil. [...] Og selv i barnehager der språk oppgis å ha høy prioritet, er det en tredel som ikke arbeider systematisk for å stimulere barn til å fortelle og delta i samtaler med andre barn. Heller ikke i disse barnehagene synes det flerkulturelle perspektivet å bli vektlagt i arbeidet med fagområdet ”Kommunikasjon, språk og tekst”.

## ”De må lære seg norsk” – barnehagenes begrunnelser for å jobbe med språkstimulering

Begrunnelsen ”de må lære seg norsk” går naturlig nok igjen i barnehagene i prosjektet – de flerspråklige barna må lære seg norsk, og dette krever en annen tilrettelegging enn det stimuleringa av enspråklige barns språk gjør (Hauge 2007:58, Kibsgaard og Husby 2009). Dette har som vi har sett, god støtte i forskning, teori og ulike styringsdokumenter og målformuleringer for barnehagen.

Begrunnelsen ”de må lære seg norsk” er imidlertid ikke helt uproblematiske. Når en spør de barnehageansatte i mitt materiale nærmere, viser det seg nemlig ofte at det ligger en ensidig mangelorientering bak denne begrunnelsen. De barnehageansatte fokuserer på at de flerspråklige barna *mangler* norskkompetanse, og at barnehagen må kompensere for det ved å legge til rette for særskilte språkstimuleringsopplegg. En slik mangelorientering står i motsetning til en ressursorientering (Hauge 2007) der en først og fremst er opptatt av hva barna har med seg av ressurser, hva de *kan og mestrer*, og hvordan barnehagen kan dra veksler på og styrke dette. Disse to perspektivene innebærer altså svært ulike tilnærminger til arbeidet med flerspråklige barn: Møter en det flerspråklige barnet som det barnet som ikke kan eller som det barnet som kan *noe annet* og gjerne noe mer?

Inntrykket av at barnehagene i utgangspunktet ikke anså flerspråklighet som en ressurs er et relativt vanlig funn både nasjonalt og internasjonalt. Aukrust (2005:20) sier for eksempel at ”Studier av minoritetsspråklige barn i norske barnehager og klasserom kan tyde på at språklig og kulturelt mangfold i barnegruppen i liten grad ble sett og nyttiggjort som ressurs av pedagogene”, mens Cummins (2000) viser til lignende funn og erfaringer fra skoler i USA og Canada.

Et slikt mangelperspektiv har avgjørende konsekvenser for hva en fokuserer på i språkstimuleringa. En av de viktigste ressursene de flerspråklige barna har er jo *språket* – morsmålet, og tar en ikke høyde for dette, er det som vi har sett, problematisk av flere grunner. Ikke bare bryter en da med det grunnleggende pedagogiske prinsippet om å bygge videre på det barn kan og mestrer, en risikerer også at morsmålsutviklinga stagnerer, andrespråkstilegnelsen forsinkes, og at barnets sosiale og intellektuelle utvikling blir skadelidende (Cummins 1996, Hauge 2007).

I sum kan altså barnehagenes fokus på styrking av norskkompetansen innebære et ensidig fokus på barnets mangler, framfor ressurser, og som en

konsekvens av det kan morsmålet bli glemt eller oversett i språkstimuleringstiltakene en setter i gang. Det er imidlertid mulig å ha to tanker i hodet på en gang, og gjennom prosjektet demonstrerte deltakerbarnehagene at de i aller høyeste grad var i stand til det. Etter veiledning, faglig oppdatering, evalueringer av tiltak og opplegg, observasjoner og kartlegginger av barna, oppfordring fra veileder m.m., inkluderte flere av barnehagene morsmålsstimulering i sine opplegg, og *alle* satte i gang tiltak for å synliggjøre og bruke barnas morsmål i andre sammenhenger i barnehagen. Samtlige rapporterer at dette hadde en positiv effekt. En barnehage understreker morsmålets betydning for barnas og foreldrenes identitet, og sier:

Vi tror at vårt fokus på betydningen av morsmålet har gitt oss gode resultater. [...] Gjennom vårt arbeid med morsmålet har vi merket foreldrenes engasjement og stolthet. Da vi viste foreldrene en kort dvd film hvordan barna deres oversatte fiskehistorien<sup>4</sup> til kurdisk og arabisk, kunne vi se at de satte pris på dette. Dette styrker vår tro på at morsmålet er viktig for barnas/foreldres opplevelse av egen identitet.

En annen barnehage opplevde at bruken av morsmålet var avgjørende for å få et av de flerspråklige barna til å delta i kommunikasjon overhodet:

Vi arbeidet mye med ett barn vi ikke nådde frem til. Barnet viste ingen interesse når vi forsøkte å kommunisere med det. Innfallsvinkelen ble å bruke morsmålet. I samarbeid med tospråklig assistent utarbeidet vi en oversikt over sentrale begreper og ordlydene på disse begrepene. Da disse ble brukt sammen med barnet, fikk vi tilbakemelding både gjennom kroppsspråk og verbalt. Barnet sa plutselig: ”Se, Anne!” Det var første gang vi hørte dette barnet si noe på norsk i barnehagen.

### **”Vi må jobbe med ord og begreper” – hva er det spesielt viktig å stimulere?**

I veiledningene med barnehagene var det nødvendig å gå nærmere inn på hvilke språklige aspekter det var spesielt viktig å stimulere. De fleste barnehagene trakk fram ord- og begrepskompetanse som det språkområdet de ønska å fokusere på. Dette ble primært begrunna med at de flerspråklige

barna hadde et særskilt behov for begrepsstimulering på andrespråket. Denne oppfatninga baserte seg dels på teori og forskning, dels på en mer folkelig oppfatning av at flerspråklige barn nærmest per definisjon har en mangelfull begrepskompetanse. I tillegg baserte personalet seg på uformelle observasjoner av barnas språkbruk i lek, aktivitet og samtale, og for enkelte barnehager, på mer strukturerte kartlegginger. I tillegg til disse begrunnelsene kan det synes som om barnehagene oppfatta det som enklere å kartlegge og stimulere ord- og begrepskompetanse enn andre språkområder, og at det var en medvirkende årsak til at dette ble valgt som fokus i språkstimuleringsoppleggene. Jeg vil i det følgende gå nærmere inn på alle disse momentene.

### *Ord- og begrepskompetanse*

Det er bred enighet om at ord- og begrepskompetanse er det viktigste språkområdet å stimulere i barnehagen (f.eks. Høigård 2006). Dette framheves som spesielt sentralt for senere leseferdigheter, jf. Aukrust (2005:2) som i sin undersøkelse fant at: ”Det mest robuste funnet gjelder sammenhenger mellom vokabular ved overgangen fra barnehage til skole og senere leseforståelse”, og det er åpenbart avgjørende for all videre læring: ”Har du for lite ordforråd eller dårlig utviklete og organiserte begreper, så har du for lite å bygge ny læring på” (Hauge 2004:55).

Sammenhengen mellom ordforråd, leseferdigheter og læring er sterk både for enspråklige og flerspråklige barn. Når det gjelder flerspråklige barn, vil et godt ordforråd på norsk sette dem i stand til å gjøre seg forstått og kommunisere, selv om de ikke behersker andre deler eller aspekter ved språket. Det er derfor spesielt viktig at barnehagene jobber bevisst og mye med dette.

*”Amir kan ikke begrepet foss, han” – hva kartlegges og stimuleres egentlig?* Eksemplet med Amir i innledninga er henta fra et typisk språkstimuleringsopplegg barnehagene bruker for å styrke barnas ord- og begrepskompetanse. Med utgangspunkt i et eventyr jobber barnehagene både med høytlesing/fortelling, dramatisering, rollelek med konkreter, ulike formingsaktiviteter og samtale, slik at barna får rikelig muligheter til å møte og utforske nye ord og begreper – på ulike arenaer, med flere sanser og med flere samtalepartnere.

I vårt eksempel har den voksne og Amir en samtale knytta til tegninga Amir har lagd. Denne samtalen fungerer både som en språkstimulerings-samtale og en kartleggingssamtale. Den voksne skriver en samtalelogg i

etterkant, som blir brukt som dokumentasjon på arbeidet som er gjort og på Amirs språkutvikling. Loggen fungerer dessuten som grunnlag for refleksjon internt i personalet og som veiledningsgrunnlag i møte med veilederen utenfra.

Den voksne i dette eksemplet konkluderer som vi ser, med at Amir ikke kan *begrepet foss*. Dette er imidlertid en feilaktig konklusjon – det er jo ikke begrepet *foss* Amir ikke kan, det er det norske ordet *foss*. Amir demonstrerer jo nettopp at han har forstått fenomenet *foss* idet han kaller det ”vann med fart i”, noe som i aller høyeste grad er et kjennetegn ved en foss. Amirs ”problem” er at han ikke kommer på eller kjenner den norske betegnelsen. Det er dermed ikke begrepsforståelsen til Amir, men *det norske ordforrådet* hans denne loggen forteller noe om.

Eksemplet med Amir er typisk også ved at svært mange av de barnehageansatte i dette materialet i utgangspunktet *ikke* var i stand til å skille mellom ord og begreper. Dette har derfor vært et tilbakevendende tema i veiledning. Denne manglende distinksjonen er problematisk da de samme barnehageansatte skal stimulere og kartlegge barnas ord- og begrepskompetanse.

Forenkla kan en si at *ord tilhører språket*, mens *begreper tilhører tanken* (Engen og Kulbrandstad 2005). Ord er språklige benevnelser, mens begreper kan forstås som *generaliseringer* av erfaringer med gjenstander, fenomener og forhold i verden. Begreper er således det fremste kognitive verktøyet vi har for å *begripe* verden, og de utvikles gjennom språklig samhandling og direkte erfaringer med gjenstander, fenomener og forhold, som avgrenses mot andre, sorteres og klassifiseres (se f.eks. Høigård 2006:151-153). Den forståelsen som konstrueres, får en språklig benevnelse, begrepet navnettes med et ord, og forstås da som *betydningsinnholdet* i ordet. Ord og begreper henger således tett sammen, men begrepet er i og for seg uavhengig av ordet, noe vi ser i eksemplet med Amir som gjør rede for begrepet uten å bruke benevnelsen *foss*. En kan altså ha forståelse av et fenomen uten å beherske benevnelsen for det, på samme måte som en kan mestre ord, uten å ha noen egentlig forståelse av begrepet det benevner.

arbeidet med kartlegging og stimulering. Har en ikke denne forståelsen, kan en som i eksemplet med Amir, feilaktig gjøre negative vurderinger ved å trekke konklusjoner om barnets begrepsforståelse på bakgrunn av ordforrådet på andrespråket. Det kan imidlertid like gjerne føre til feilaktig positive konklusjoner. Følgende lille dialog mellom treåringen Anton og artikkelforfatteren kan illustrere dette:

Anton: ”Obama har slektninger i Afrika”

Den voksne: ”Ja, men hva er egentlig slektninger?”

Anton: ”En type dyr”

Her kunne den voksne lett latt seg forlede av Antons gode ordforråd, og uten å spørre nærmere etter konkludert med at treåringen hadde forstått *begrepet* slektninger. Alt Anton hadde gjort, var imidlertid å snappe opp *ordet* slektning, og bruke det på en adekvat måte.

Både den negative vurderinga av Amirs begrepsforståelse og den potensielt positive vurderinga av Antons kan være problematiske. For det er på bakgrunn av slike vurderinger de voksne i barnehagen tilpasser det intellektuelle og språklige nivået i den videre kommunikasjonen, og i dette tilfellet i de mer tilrettelagte stimuleringstiltakene. Har de voksne inntrykk av at barnet de snakker med, har en svak begrepsforståelse, vil de tilpasse både det intellektuelle og det språklige til det de oppfatter som barnets nivå. Baserer de seg da på feilaktig negative oppfatninger som i tilfellet med Amir, risikerer de å gjøre innputt for enkelt for barnet, de tilpasser seg ikke barnets nærmeste utviklingszone, men legger lista for lavt. Møtes barnet stadig med innputt som ikke er tilpassa dets kognitive nivå, kan dette føre det inn i negative læringsspiraler og i neste omgang og verste fall føre til selvpoppfyllende profetier der barnets begrepsforståelse *blir* svakere enn det barnets potensial skulle tilsi og/eller svakere enn det en oppfatter som aldersadekvat.

Nettopp det at lista legges for lavt i språkopplæring av flerspråklige barn, er et relativt vanlig forskningsfunn både nasjonalt og internasjonalt. Blant annet viser Rambøllrapporten som evaluerte norsk som andrespråksundervisninga i skolen, at det ble stilt for få og for små faglige krav til de flerspråklige elevene (Rambøll 2006). Lave forventninger har store konsekvenser for elevenes/barnas ambisjoner og tro på egne evner, og dermed på læringsutbyttet. Stortingsmelding 16 ...*og ingen sto igjen* (2006/2007:31) rapporterer at ”Internasjonal forskning viser at høye forventninger til eleven er en avgjørende forutsetning for at barn og unge faktisk lærer. Negative forventninger har sterkere effekt enn positive. Det er lettere å svekke en elevs tro på seg selv enn å løfte den”.

Det motsatte av det vi så i eksemplet med Amir, at et velutvikla ordforråd på norsk skjuler den manglende begrepsforståelsen, er også relativt vanlig (Hauge 2007) og kan føre til at barnet blir møtt med for avansert innputt. Dette er utvilsomt også problematisk, og gir barnet lite utbytte av språk-

stimulerende tiltak. I mitt materiale er det imidlertid det første, å fokusere på manglende begrepsforståelse på bakgrunn av det som tolkes som et mangelfullt ordforråd, som har vært mest framtreddende. Og kanskje er ikke dette helt uvanlig? Flere undersøkelser viser at flerspråklige førskolebarn ofte har et mindre ordforråd på norsk enn jevnaldrende enspråklige barn (f.eks. Kulbrandstad 2003). Det kan derfor være grunn til å anta at en oftere også vurderer begrepskompetansen deres som svakere enn de enspråklige barnas, uten egentlig å ha godt nok grunnlag for å hevde det.

### *Hva med flerspråkligheten?*

Et problem i denne sammenhengen er at barnehagene i dette materialet i utgangspunktet kun dokumenterte og/eller kartla barnas norskkompetanse. For Amir i eksemplet i innledningen så dette ut til å fungere greit i akkurat denne situasjonen – han hadde tilstrekkelig norskkompetanse til å demonstrere at han hadde forstått begrepet *foss* (selv om den voksne riktignok ikke anerkjente det). Mange flerspråklige barn har imidlertid ikke tilstrekkelig norsksferdigheter til å kunne forklare begreper de faktisk kan eller demonstrere generelle språkferdigheter for øvrig. For de fleste flerspråklige barn vil det dessuten være en *funksjonsfordeling* mellom språkene de kan, slik at det ene språket brukes på visse språkbruksarenaer, mens det andre brukes på andre. Da vil de ikke ha det samme ordforrådet og den samme språkkompetansen på begge språk, og kan således heller ikke snakke om alle temaer på begge språk. Kulbrandstad (2003) har gjort en undersøkelse blant flerspråklige skoleelever, og gir et eksempel på nettopp dette: ”Yasmin forteller for eksempel på urdu at vi har fotgjengeroverganger fordi biler ikke skal kollidere med barn, men når hun får spørsmålet på norsk, kan hun ikke forklare hvorfor vi har slike overganger” (2003:147).

Min erfaring er at barnehagene i materialet ikke har kunnskap om mulig funksjonsfordeling mellom ulike språk, og at de derfor heller ikke tar høyde for det. Det resulterer i at de ubevisst legger en *ensspråklighetsnorm* til grunn for vurderinga av de flerspråklige barnas språkkompetanse og vurderer den ut fra standarder de bruker på enspråklige barn. Dette er åpenbart svært uheldig, og kan, som jeg også var inne på tidligere, føre til feilaktig negative vurderinger, lite adekvat innputt, negative læringsspiraler og selvoppfyllende profetier.

Som alternativ til dette bør en bruke en *integrert flerspråklighetsnorm* – det vil si at en dokumenterer begge eller alle språkene barnet kan, og vurderer dette som én samla og altså integrert språkkompetanse. I Yasmins



tilfelle var dette som vi har sett, helt avgjørende. Hvis læreren eller forskeren i dette tilfellet kun hadde kartlagt hennes norskkompetanse, ville konklusjonen kunne vært at hun ikke hadde tilstrekkelig språkferdigheter til å forklare hva en fotgjengerovergang er, og/eller at hun ikke hadde forståelse av begrepet fotgjengerovergang. Når hun fikk bruke morsmålet, demonstrerer hun derimot både at hun hadde begrepsforståelse og tilstrekkelig språkkompetanse.

I sum er det altså helt nødvendig også å dokumentere og kartlegge barnas morsmålskompetanse, og gi barna mulighet til både å bruke morsmålet og norsk i kartleggingssammenheng. Mange flerspråklige barn bruker sine språk om hverandre, nettopp som et integrert språkrepertoar, og det er derfor viktig at de gis mulighet til å bruke språkene slik det er naturlig for dem.

#### *Minste motstands vei?*

Det er enklere å kartlegge barnas norskkompetanse enn det er å kartlegge morsmålskompetansen deres, og dette er naturligvis en viktig grunn til at dette ikke gjøres i tilstrekkelig grad. Mange barnehager har ikke tilgang på tospråklig assistanse, og det fins så langt ingen standardiserte verktøy for kartlegging av flerspråklige barns samla språkkompetanse. Det å skulle kartlegge flerspråklig utvikling og kompetanse opplevdes derfor som en svært krevende oppgave for barnehagene i prosjektet.

En skal imidlertid være forsiktig med å antyde at barnehagene valgte minste motstands vei, i all fall uten å understreke at barnehagene som tidligere nevnt, også viste en imponerende endringsvilje og endringskompetanse. Men på samme måte som de fleste av barnehagene først valgte kun å kartlegge barnas norskkompetanse, valgte de å fokusere på ord og begreper med noe av den samme begrunnelsen: Det er dette vi kan, og det er dette som er overkommelig for oss.

Som vi har sett, er en ensidig fokusering på norskkompetansen problematisk, og det samme er et ensidig fokus på ord- og begrepskompetanse, når dette gjøres på bekostning av eller i stedet for, arbeid med andre språkområder. Den kommunikative kompetansen er sammensatt av ulike delferdigheter, og det er viktig å stimulere flere av disse. I tillegg til å peke på vokabular, trekker Aukrust (2005:26-28) fram fonologisk bevissthet, diskursiv kompetanse og evnen til å kunne lage fortellinger, utvikle forklaringer og bidra med definisjoner som viktig for førskolebarn. Likevel er det få av barnehagene i mitt materiale som er opptatt av denne typen

ferdigheter i sine språkstimuleringstiltak. Barnehagene har i utgangspunktet liten innsikt i hvor sammensatt språkkompetansen er, og opplever det som vanskelig både å kartlegge og stimulere andre mindre åpenbare og målbare områder av språkkompetansen. Dette framkommer også i NAFOs prosjektrapport 2007/2008:

Universitetet i Agder poengterer i sin rapport at kartlegging og tilrettelegging av tiltak som fremmer utviklingen av et velfungerende språk på ulike nivåer, krever god kompetanse om kompleksiteten i språket, og om hvordan barn kan utvikle ikke bare ordforråd, men også tekstkompetanse og dialogferdigheter på ulike arenaer. *Dette vurderes å være områder som bør videreutvikles i barnehagene* (min utheving) (Bleka, Gjervan og Giæver 2008:31).

Sandvik og Spurkland (2009) er opptatt av det samme, og sier i forbindelse med prosjektet ”Lær meg norsk før skolestart”: ”For eksempel er vurderingen av barns evne til å fortelle, barns samtalekompetanse, barns repertoar av språkfunksjoner områder det er vanskelig å vurdere og kvalitetsbestemme” (2009:118). Også evalueringsrapporten *Alle teller mer* (Østrem m.fl. 2009:34) tar opp hva barnehagene velger å fokusere på i fagområdet ”Kommunikasjon, språk og tekst” og spør seg om valget av innhold kan ha sammenheng med hva som oppleves som enklest:

[Styrene] opplever ”Kommunikasjon, språk og tekst” som et lite krevende fagområde. Det er verdt å spørre om dette kan ha sammenheng med hvilke innholdsmessige aspekter ved dette fagområdet som blir vektlagt. Henholdsvis 85% og 88% oppgir at de har arbeidet ganske mye med sang, rim og regler. Dette er en arbeidsform som er egnet til å støtte den delen av barns språkutvikling som går på uttale og fonetisk bevissthet. Dette er også den delen av barnets språk som enklest lar seg måle, og som kanskje også oppleves som enklest å arbeide målrettet med. [...] At det arbeides mye med språk som form, betyr ikke uten videre at det arbeides mye med innhold og språkbruk.

### *En mangeldiskurs?*

Som nevnt innledningsvis i denne delen, kan det synes som om det råder

en diskurs i barnehagene om at flerspråklige barn per definisjon har en mangelfull begrepskompetanse. Mitt inntrykk er at mange av de barnehageansatte møter flerspråklige barn med en slik forforståelse, noe som både er feilaktig og svært uheldig.

Det er for det første ingenting som tilsier at flerspråklighet per se skulle føre til mangelfull begreps- og språkutvikling – tvert i mot: ”Det er heller slik at jo flere språk en kan, jo lettere er det å lære seg et nytt språk” (Gjervan 2006:32). Det er etter hvert mange studier som peker på hvilken intellektuell og kommunikativ ressurs det er å beherske flere språk. Blant annet blir bedre samla språkkompetanse, økt kommunikativ sensitivitet og divergent tenkning antydning som kompetanser flerspråklige barn har større potensial for å utvikle (Engen og Kulbrandstad 2005). Med utgangspunkt i ny hjerneforskning hevder dessuten Marsh m.fl. (2009:18) at

Knowledge of more than one language points to the expansion of certain types of human potential, including the potential for creativity. In addition, thinking, learning, problem solving and communicating – all of which are transversal, knowledge-steeped skills used in our daily lives – show signs of being enhanced through multilingualism.

Det er imidlertid viktig at både morsmålet og andrespråket får gode utviklingsvilkår. Ideelt sett bør opplæringa derfor ta sikte på at flerspråklige barn skal oppnå *funksjonell flerspråklighet*, det vil si en flerspråklig kompetanse som innebærer både reseptive og produktive ferdigheter i både skrift og tale på begge språk (f.eks. Cummins 2000).

Enhver båssetting av barn er problematisk, så også en slik generell oppfatning av at flerspråklige barn som gruppe har en mangelfull begrepsforståelse. Flerspråklige barn er like forskjellige – om ikke *mer* forskjellige enn andre barn og kan ikke oppfattes som *én* gruppe med like utfordringer og behov. Noen flerspråklige barn er født i Norge, andre er nyankomne, noen har gått i barnehage siden de var ett år, andre begynte da de var fem, noen har produktive ferdigheter i morsmålet, andre har kun reseptive ferdigheter osv. Variasjonen er enorm – og dette må det tas høyde for i planlegging, gjennomføring og evaluering av språkstimulerende tiltak i barnehagen.

### **Thomas og Paula er stille – hvilke ord og begreper kartlegges og stimuleres, hvordan og i hvilke situasjoner?**

Etter å ha bestemt seg for å fokusere på ord og begreper, ønska barnehagene å spesifisere *hvilke* ord og begreper de ville kartlegge og trene spesielt på, og også *hvordan* og i hvilke situasjoner det var hensiktsmessig å gjøre det. Praksisfortellingene om Thomas og Paula illustrerer noen av tilnærmingene som ble brukt i prosjektet.

Thomas på fire snakker lite norsk, og ser også ut til å forstå lite. Han er svært stille og virker frustrert. Barnehagen ønsker derfor å legge til rette for et særskilt stimulerings- og kartleggingsopplegg for Thomas der han kan trene på ord og begreper alene med en voksen, og der den voksne får mulighet til å danne seg et bilde av ord- og begrepsforståelsen hans. Personalet har lagt merke til at han har et spesielt svakt ord- og begrepsforråd når det gjelder klær, og bestemmer seg derfor for å legge til rette for å kartlegge og trene nettopp på benevnelser for klesplagg. Dette gjør de dels ved å ta fram ulike plagg og be Thomas navnsette disse og dels ved å spille et spill med bilder av klesplagg. Thomas virker imidlertid svært lite motivert og interessert og sier nesten ingenting. Den voksne prøver å få han med, men han er og blir uinteressert. Aktiviteten avsluttes og gjenopptas ved en senere anledning, men det samme gjentar seg da.

På bakgrunn av denne praksisfortellinga var temaet for veiledning hvorfor Thomas var så lite interessert, og hva som kunne gjøres for å få Thomas motivert og engasjert.

Slik jeg tolker det, demonstrerer dette eksemplet viktigheten av å ta utgangspunkt i barnas livsverden, erfaringer og interesser både når det gjelder innhold, organisering og metoder i språkstimuleringsopplegg. Det kan selvfølgelig være mange grunner til at Thomas ikke var interessert i å prate i disse situasjonene, men en nærliggende forklaring er at klær ikke var noe han var spesielt interessert i, og dermed heller ikke motivert for å snakke om. Barnets språkbruk og kommunikasjon er knytta til ønsket om og behovet for å kommunisere (Vygotsky 2001, Ellis 1999), og det må derfor oppleves som meningsfullt for barnet å gå inn i kommunikasjon. Når temaet for samtalen er definert av den voksne, som i dette tilfellet, og dreier seg om noe som kanskje ligger utenfor barnets interessefelt, kan det resultere i at barnet ganske enkelt melder seg ut. Høigård (2006:189) sier:

I samtaler med et minoritetsbarn som lærer norsk, må de voksne være spesielt bevisste på å følge opp det barnet er opptatt av og vil snakke om. Det blir sjelden noen god samtale om de voksne trumfer gjennom et samtalemne de syns barnet bør snakke om på norsk

Også når det gjelder organisering, er det å være lydhør overfor barnets ønsker og interesser viktig, det vil si å legge til rette for barnets medvirkning og medbestemmelse. Kanskje ville opplegget i eksemplet med Thomas fungert bedre hvis han fikk være med på å bestemme eller påvirke hvordan aktiviteten skulle gjennomføres? Dette er et sentralt prinsipp for pedagogisk virksomhet i barnehagen, og er selvfølgelig også viktig i språkstimuleringsopplegg. Fagerli m.fl. (2000:15) hevder at

[...] god førskolepedagogikk skal ikke ha alle oppskriftene og svarene på forhånd. God planlegging legger heller opp til åpenhet og fleksibilitet, og gir barn rom for å påvirke de aktivitetene de er en del av.

I tillegg til å være viktig for motivasjonen for å delta i språkstimuleringsaktivitetene, er det å ta utgangspunkt i barnas interesser, erfaringer og kunnskap viktig for læringsutbyttet. Det er et grunnleggende pedagogisk prinsipp at nytt lærestoff må bygge på det barnet allerede kjenner, og dette gjelder i aller høyeste grad også for stimulering av ord og begreper. Edmunds (2000 etter Sandvik og Spurkland 2009:56) fastslår nettopp at nye begreper ”bør knyttes opp mot barnas tidligere kunnskap, [de] må defineres i forhold til det som barnet allerede kjenner, og assosieres med kontekster barnet allerede kjenner”.

En annen refleksjon en kan gjøre seg i forbindelse med eksemplet med Thomas, er knytta til det å ta enkeltbarn ut av barnegruppa. Intensjonen med dette var god – personalet tenkte at det kunne være forløsende for Thomas å få anledning til å snakke med en voksen alene. Siden han ofte ble stille sammen med de andre barna, kunne det være at han var ukomfortabel med å prate fordi han hadde lite norskkompetanse. I samtale med en voksen ville han imidlertid få ro og en annen og mer tilpassa samtalestøtte, jf. Kibsgaard og Husby (2009:137) som sier at ”[e]n voksen vil kunne anstrenge seg mer for å forstå, stille flere spørsmål og være oppmerksom på å fylle ut og invitere til videreutvikling av samtalen”. I kommunikasjon mellom en voksen og ett barn i en konstruert, voksendefinert og strukturert setting som den i eksemplet med Thomas, vil det imidlertid kunne være slik at det er

den voksne som har kontroll både over arenaen og kommunikasjonen, noe som kan virke fremmedgjørende og demotiverende for barnet.

Barns voksenorienterte kommunikasjon har dessuten andre kjennetegn enn deres barneorienterte kommunikasjon. Blant annet viser Matres studie av de eldste førskolebarna og de yngste skolebarna at ”førskolebarnas samtaler i større grad enn skolebarnas var preget av utprøving av tanker, ideer og leting etter sammenhenger” (Matre 2000 etter Kibsgaard og Husby 2009:139), det vil si språkbruk en oppfatter som svært gunstig for utvikling og ord- og begrepskompetansen. Matre forklarer denne forskjellen med at skolebarnas kommunikasjon nettopp er mer voksenorientert. Det er selvfølgelig ikke grunnlag for å hevde at dette kan overføres til de mer strukturerte språkstimuleringsoppleggene barnehagene gjennomfører, men forståelsen av at det kan være forskjeller mellom hvordan barn bruker språket seg i mellom og hvordan de bruker det overfor voksne, er viktig når en vurderer hvordan en skal organisere språkstimuleringsaktiviteter.

Ideelt sett er det også slik at språkstimulerings tiltak bør foregå i mest mulig naturlige situasjoner: ”Språk- og begrepsutviklingen skjer først og fremst som uformell læring gjennom hverdagsaktiviteter” (Høigård 2006:188). Dette betyr imidlertid *ikke* at en ikke bør ha strukturerte og mer formelle kartleggings- og stimuleringsopplegg i barnehagen, men disse bør primært knyttes til situasjoner, arenaer og temaer barnet er interessert og engasjert i og opplever som naturlige.

### *Paula spiser – når og hvordan kartlegge?*

Paula er ei flerspråklig jente som fungerer godt sosialt, er aktiv og deltakende i lek og ser ut til å trives godt i barnehagen. Personalet er imidlertid litt usikre på hvor god norskkompetansen hennes egentlig er, og ønsker å gjøre en kartlegging. De bestemmer seg for å velge én arena å kartlegge på, nemlig måltidene. De jobber slik en periode, og finner at Paula bruker lite språk. Hun deltar lite i samtaler rundt bordet, selv ikke med bestevenninna si snakker hun noe særlig.

Hvordan skal denne observasjonen tolkes? Har Paula så svak norskkompetanse at hun ikke er i stand til å delta i samtaler ved måltidene, eller er det andre grunner til at hun ikke bruker språket mer i denne situasjonen? Personalets inntrykk var at Paula var relativt språklig aktiv ellers, var dette et feilaktig inntrykk?

Dette eksemplet demonstrerer for det første viktigheten av individuell tilpasning. Kartlegging av språk må ta utgangspunkt i det enkelte barnet og i aktiviteter og situasjoner hvor barnet faktisk er språklig aktiv. Paula snakka lite ved måltidet, men mye i andre situasjoner, derfor var det lite hensiktsmessig å observere språkbruken hennes i måltidssituasjonen. For et annet barn kunne det å kartlegge ved måltidene derimot fungert godt.

I tillegg demonstrerer denne praksisfortellinga at en må strebe etter en mest mulig helhetlig kartlegging. Det vil si at en må kartlegge barnets språkbruk i flere situasjoner, på ulike arenaer og med ulike samtalepartnere. I tillegg bør en kartlegge barnets dialogiske, så vel som mer monologiske språkbruk. Sandvik og Spurkland (2009:118) er opptatt av at kartlegginger må fange opp bredden og kompleksiteten i språkbruken til barna, og hevder:

Hvilken kontekst observasjonene skal foregå i, vil være bestemmende for hvilken type språkbruk en vil få oppleve. Det er derfor viktig å være klar over at gode språkbobservasjoner foregår i flere enn én bestemt kontekst.

#### *Thomas og Paula leker*

I Thomas' tilfelle så vi at de konstruerte og voksendefinerte situasjonene ikke fungerte som språkstimuleringsarena fordi Thomas var uengasjert og uinteressert. I Paulas tilfelle ga kartleggingene ved måltidene liten innsikt i språkkompetansen rett og slett fordi Paula nesten ikke sa noe når hun spiste. I begge disse tilfellene ble *leken* løsninga. For Thomas' vedkommende løsna mye da personalet la til rette for språkstimulering under lek, i stedet for i strukturerte, voksenstyrte samtaler. Thomas var mye mer engasjert og interessert i leken, og brukte mer og bedre språk her enn i samtalene med den voksne. En av pedagogene forteller at det gjennom observasjon i lek raskt ble tydelig at Thomas kunne vesentlig mye mer norsk enn de i utgangspunktet hadde fått inntrykk av. Også Paula brukte språket mer aktivt og utførlig i lek. Det å kartlegge i disse situasjonene ga derfor personalet et helt annet og mye mer positivt bilde av jentas språkkompetanse. Flere av barnehagene i prosjektet rapporterer om slike erfaringer. Barnehagen til Thomas evaluerer arbeidet sitt slik: "Ved å observere barna i lek så vi tydeligere hva de kan og hvordan de fungerer i forhold til språkutviklingen. Vi har erfart at det er viktig å bygge på barnets interesser", mens NAFOs prosjektrapport for 2007/2008 rapporterer:

En del av barnehagene som har hatt fokus på språk, har utviklet seg fra å jobbe med kartlegging i form av individrettet ”en-til-en” språkstimulering til å bruke nye, bredere og mer dynamiske kartleggingsformer i lek og hverdagssituasjoner. De har opplevd å få et mer sammensatt, nyansert og ofte mer positivt bilde av barna. (Bleka, Gjervan og Giæver 2008:9).

Det er mange grunner til at leken er en hensiktsmessig arena for stimulering og kartlegging av språk. Leken er for det første en aktivitet som gjerne initieres og drives av barnet sjøl (Fagerli m.fl. 2000). Barnet har dermed en indre motivasjon og et stort engasjement for leken, noe som gjør leken til en viktig aktivitet i og for seg, og til en arena for læring og utvikling. Når det gjelder språkutvikling spesielt, er all lek, men særlig *rolleleken*, en optimal arena (Høigård 2006:80). I slik lek utforsker barn ulike sosiale roller og forskjellige former for språkbruk, i tillegg til at leken har egne språkbbrukskonvensjoner. Barnas språkbruk er dermed ofte både mer utprøvende, mer variert og mer avansert her enn i andre aktiviteter (ibid.), noe som kan gi et riktigere bilde av hva barna faktisk er i stand til språklig og kommunikativt, i tillegg til å være et godt utgangspunkt for språkstimulering. Dette gjelder selvfølgelig både for norsk- og morsmålskompetansen.

### ”Hvem gikk først over brua?” – om språkstimuleringsamtalen

Det er interessant også å se nærmere på den viktigste språkstimulerende aktiviteten, nemlig *samtalen*. Samtalen mellom den voksne og Maria (under) som fant sted i forbindelse med et opplegg der barnehagen jobba med eventyret om Bukkene Bruse, kan tjene som eksempel på hvordan mange voksen-barn-samtaler i prosjektet forløp.

V: Hvilken bukk gikk først over brua?

M: Den minste.

V: Mm. Hvem kom etter det, da?

M: Den mellomste.

V: Og til slutt kom...?

M: Den største.

V: Og hvem var det som bodde under brua, igjen?

M: Trollet.



Dette var en samtale den voksne i utgangspunktet var fornøyd med. Hun og Maria hadde hatt en hyggelig stund, og hun opplevde at jenta var interessert og engasjert i samtalen. På bakgrunn av dette ble forskjellen mellom gode samspillsituasjoner og språkstimulerende kommunikasjon diskutert i veiledning. Det at den voksne og barnet har en hyggelig samtale og en fin stund sammen, er ikke ensbetydende med at kommunikasjonen mellom dem er språkstimulerende. Det første er imidlertid svært sentralt for at det andre skal ha gode vilkår, jf. Aukrust (2005:39): ”Det er solid grunnlag for å hevde at optimal språklig læring hos barn i førskolealder finner sted innenfor rammen av trygge relasjoner kjennetegnet av tilknytning og varme”.

Ser vi nærmere på den lille dialogen med hensyn til dens språkstimuleringspotensial, ser vi at Maria ikke inviteres til å bruke mye språk, men bidrar med langt kortere ytringer enn den voksne. Hvorfor skjer dette? Jo, den voksne stiller kun lukka spørsmål, det vil si spørsmål som har ett bestemt svar, et svar som i dette tilfellet er kjent av den voksne og som kan gis ved hjelp av ett eller to ord. I et språkstimuleringsperspektiv er bruken av denne spørsmålstypen uheldig (Høigård 2006:66). Vi ser at Maria nesten ikke trenger å produsere språk, og det språket hun trenger er svært enkelt. Det krever ikke at hun må hente fram ord, uttrykk og formuleringer eller at hun må mobilisere sin syntaktiske og diskursive kompetanse. Hun kan derimot hente fram svaret nærmest på språklig og kognitiv autopilot. Slik sett kan en derfor hevde at denne typen spørsmål og samtaler i beste fall tester og trener hukommelsen, og i minimal grad språket.

Ved å bruke denne typen lukka spørsmål er det den voksne som tar kontroll over samtalen, hun får det Ellis (1999) omtaler som *discourse control* (samtalekontroll). Dette innebærer at det er den voksne som introduserer temaer og styrer samtalen i ønska retning. I vårt tilfelle har den voksne som mål at Maria skal benevne alle skikkelsene i eventyret om Bukkene Bruse, og hun styrer samtalen i retning av det. Ellis (1999:223-224) hevder imidlertid at det for å utvikle språk er avgjørende at *barnet* har samtalekontroll. Dette begrunner han med at dette både gir barnet større mulighet til å forhandle om mening, til å initiere temaer det sjøl er interessert i og til å bruke språket aktivt og utførlig. Dette er i seg selv stimulerende, men vil også føre til at den voksne får et riktigere og mer helhetlig inntrykk av hva barnet faktisk mestrer, noe som i neste omgang er avgjørende for at den voksne skal kunne respondere adekvat og gi tilpassa samtalestøtte. Ellis (ibid.) sier:

This helps the teacher to identify what speech forms may lie within the

learner’s zone of proximal development and provides a basis for determining the kind of scaffolding needed to assist the learner to use and subsequently internalize more complex language.

Å gi barnet samtalekontroll oppnår en for eksempel ved å stille *åpne spørsmål* (Høigård 2006:68). Åpne spørsmål er spørsmål som ikke har et gitt svar, men som inviterer barnet til å tenke, resonnere, fabulere, argumentere, forklare og beskrive – og derigjennom til å bruke språket på en variert, kreativ og avansert måte. Slik gis også barnet mulighet til å bruke språket på sine egne premisser og ut fra sine egne språklige og kognitive forutsetninger, i stedet for å bli ”tvunget” til å forsøke å bruke de språkfunksjonene og snakke om de temaene den voksne legger opp til. Gjennom denne typen spørsmål styrkes dermed språk- og begrepsutviklinga på en helt annen måten enn gjennom lukka spørsmål av typen ”hvem gikk først over brua?”.

En erfaring er at barnehagene ble mer ”skolske” og voksenstyrte i sine samtalemønstre når de jobbet strukturert og mer formelt med språkstimulering, enn de var i kommunikasjon med barna ellers. Dette opplevde personalet som jobba med Thomas, og det er et funn også i andre fylker som har deltatt i NAFO-prosjektet. Bleka, Gjervan og Giæver (2008:18) rapporterer bl.a. om en prosjektbarnehage som i utgangspunktet hadde ”et fokus på språkarbeid knyttet til strukturerte, voksenstyrte aktiviteter”. Denne skolske tilnærminga har muligens sammenheng med at den strukturerte språkstimuleringa krever planlegging, og at samtaler der barna gis kontrollen, ikke lar seg planlegge i samme grad som voksenkontrollerte samtaler. Det kan dessuten henge sammen med at språkstimulering forstås for snevert – som stimulering av ord og begreper, og at de barnehageansatte ikke i samme grad oppfatter andre språkområder og annen språkbruk som sentral, slik jeg også har vært inne på tidligere. Videre kan denne tenkinga skyldes at de voksne i barnehagen ikke har god nok innsikt i hvordan en best stimulerer språk, og at de opplever strukturerte voksenstyrte samtaler som den mest hensiktsmessige måten å gjøre det på. Ofte har barnehagene dessuten et ønske om å kartlegge barnas språkkompetanse parallelt, og da er det som vi har vært inne på tidligere, enklere å ta tak i målbare aspekter som en på forhånd har planlagt at en vil kartlegge.

I prosjektet har flere barnehager erfart hvordan samtalemønstre, samtalekontroll og spørsmålstyper påvirker kommunikasjonen med barna. En av prosjektbarnehagene skriver for eksempel:

Vi har blitt mer bevisste på hvordan vi som voksne bruker språket. Vi har blitt flinkere til å bruke språket aktivt og på en annen måte enn tidligere. Større bevissthet i forhold til benevnning og å innby til samtale. Vi prøver å stille de riktige spørsmålene som gjør at barna selv må tenke og svare med mer enn ja/nei svar. Vi tar utgangspunkt i barnas interesser og bygger samtalen rundt det, oppmuntrer barna til å fortelle.

## Avslutning

Deltakerbarnehagene i NAFOs kompetansehevingsprosjekt i Telemark og Buskerud 2007-2009 var svært forskjellige, med vidt forskjellige personalgrupper, barnegrupper, ønsker, utfordringer og behov. Likevel var det en del fellestrekk i barnehagenes tilnærming til flerspråklighet og språkstimulering, og det er disse som har vært utgangspunkt for denne artikkelen. Dette har, som vi har sett, dreid seg om både begrunnelser for, innhold i og metodiske tilnærminger til stimulering og kartlegging.

Min erfaring er at barnehagene er positive, endringsvillige, fleksible og kreative i møtet med flerspråklige barn, men at de kommer noe til kort når det gjelder språkfaglig og språkdidaktisk kompetanse. En kan ikke generalisere på bakgrunn av erfaringene fra dette prosjektet, til det er antallet barnehager for lite og prosjektet forskningsmessig sett for lite systematisk. Dessuten er det vanskelig å si hvorvidt barnehagene er representative – både når det gjelder kompetanse, interesse og motivasjon for å jobbe særskilt med språkstimulering av flerspråklige barn. Likevel vil jeg på bakgrunn av erfaringene og funnene fra prosjektet understreke viktigheten av at intensjoner, målformuleringer og, i en del kommuner, pålegg om å drive stimulering og kartlegging av barns språkkompetanse, følges opp med øremerka kompetansehevingsmidler og -tiltak. Det er også viktig at det legges klare føringer for at det er pedagogene som skal gjennomføre kartlegginger og ha hovedansvar for stimuleringsopplegg, noe som i praksis sannsynligvis innebærer at barnehageeierne må tilføres midler sånn at pedagogtetteten kan økes. I mitt materiale er det flere eksempler på at ufaglærte assistenter av ulike grunner står ansvarlige både for kartlegging og gjennomføring av språkstimulerings tiltak. Når barnehagen nå pålegges stadig nye oppgaver med store krav til faglig kompetanse, er dette etter min mening problematisk. Språkstimulering og kartlegging av språk er viktige og store oppgaver som på alle måter krever sin *fagperson*.

Eksempelene i artikkelen er ment å belyse nettopp noen av de kravene som stilles til faglig kompetanse for å kunne kartlegge flerspråklige førskolebarns språkkompetanse og stimulere språkutviklingen deres. Eksempelene kan imidlertid virke noe forkleinende for de aktuelle deltakerbarnehagene, fordi de demonstrerer svakheter ved barnehagens tilnærming. Det er derfor svært viktig å understreke at praksiseksempelene er tatt fra startfasen av prosjektet, og at de har vært gjenstand for kritisk analyse, evaluering og delvis forkastelse også fra barnehagens side. De refleksjonene og analysene jeg presenterer i artikkelen, er således et resultat av mange gode hoders faglige og didaktiske tenkning, og har vært utgangspunkt for nye og språkfaglig og didaktisk sett bedre tilnærminger og opplegg. Til syvende og sist er det nettopp denne viljen og evnen til endring og utvikling, med bakgrunn i ønsket om å gi alle barna et best mulig barnehagetilbud, som er mest avgjørende for hvordan flerspråklige barn blir møtt og ivaretatt i barnehagen. Så hviler det kanskje på andre å gi barnehagene *mulighet* til å nyttegjøre seg sine gode intensjoner, sitt engasjement for enkeltbarnas trivsel og utvikling og sin generelle faglige og didaktiske kompetanse.

## Noter

1. Kartlegging brukes her om *ikke-standardiserte* kartlegginger av barns språkkompetanse, og har i prosjektet vært knytta til de språkstimuleringstiltakene barnehagene har gjennomført.
2. PIRLS viser til Progress in International Reading Literacy Study, og er en internasjonal kartlegging av elevers leseferdigheter, gjennomført av The International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). PIRLS 2001 kartla 10-åringers leseferdigheter (Wagner og Uppstad 2005).
3. Temaheftet om språklig og kulturelt mangfold ble utgitt sammen med Rammeplanen, og ”har til hensikt å utfordre barnehagens personale til å reflektere kritisk over hvordan mangfold håndteres og blir synliggjort i barnehagens ordinære virksomhet, samt å stimulere til å velge innhold og arbeidsmåter som fremmer likeverd og som ivaretar ulike barns behov” (Gjervan 2006:5).
4. Fiskehistorien er en bildehistorie utvikla for å stimulere barns fortellerkompetanse. Barnet får seks bilder og skal fortelle en historie ut fra disse. Barnehagen i dette eksemplet lot barna fortelle historien både på morsmålet sitt og på norsk og tok videoopptak av dette for å dokumentere barnas flerspråklige kompetanse.

## Litteratur

- Aukrust, Vibeke Grøver 2005. *Tidlig språkstimulering og livslang læring – en kunnskapsoversikt*.  
[http://www.regjeringen.no/upload/kilde/ufd/rap/2005/0032/ddd/pdfv/267903-aukrust\\_sprakstimulering.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/kilde/ufd/rap/2005/0032/ddd/pdfv/267903-aukrust_sprakstimulering.pdf), lest 20.10.09.
- Baker, Colin og Nancy H. Hornberger (eds.) 2001. *An introductory reader to the writings of Jim Cummins*. Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual matters.
- Bleka, Målfrid, Marit Gjervan og Katrine Giæver 2008. *Rapport på NAFOs kompetanseutvikling for barnehageansatte 2007-2008*, gjengitt på <http://www.hio.no/content/view/full/77612>, lest 01.11.09.
- Bowman, B. T., Donovan, M. S., & Burns, M. S. 2001. *Eager to learn. Educating our preschoolers. Committee on Early Childhood Pedagogy*. Washington, DC: National Academy Press.
- Cummins, Jim 1984. *Bilingualism and special Education. Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Cummins, Jim 1996. *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Ontario: California Association for Bilingual Education.
- Cummins, Jim 2000. *Language, power, and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. , Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Cummins, Jim u.å.. Bilingual Children's Mother Tongue: Why Is It Important for Education? (<http://www.iteachilearn.com/cummins/mother.htm>, lest 20.10.09).
- Edmunds, Claire 2000. Developing language aware teaching in secondary schools. I M. Gravelle (ed.). *Supporting Bilingual Learners in Schools*. Stoke-on-Trent, England: Trentham Books.
- Ellis, Rod 1999. *Learning a second language through interaction*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins publishing.
- Engen, Thor Ola og Lars Anders Kulbrandstad 2005. *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Fagerli, Oddvar, Ole Fredrik Lillemyr og Frode Søbstad 2000. *Hva er førskolepedagogikk?* Oslo: Høyskoleforlaget.
- Gjervan, Marit (red.) 2006. *Temahefte om språklig og kulturelt mangfold*, Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Hauge, An-Magritt 2004. *Den felleskulturelle skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Hauge, An-Magritt 2007. *Den felleskulturelle skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hyltenstam, Kenneth og Inger Lindberg (red.) 2004. *Svenska som andra språk – i forskning, undervisning og samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Høigård, Anne 2006. *Barns språkutvikling. Muntlig og skriftlig*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kibsgaard, Sonja og Olaf Husby 2002. *Norsk som andrespråk i barnehage og småskole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kibsgaard, Sonja og Olaf Husby 2009. *Norsk som andrespråk. Barnehage og barnetrinn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kompetanse i barnehagen. Strategi for kompetanseutvikling i barnehage-sektoren 2007-2010, gjengitt på [http://www.regjeringen.no/ upload/KD/Vedlegg/Barnehager/Rapporter%20og%20planer/Utkast%20til%20kompetansestrategi.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Barnehager/Rapporter%20og%20planer/Utkast%20til%20kompetansestrategi.pdf), lest 20.10.09.
- Kulbrandstad, Lise I. 2003. *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Marsh, David, Hugo Baetens Beardsmore, Kees de Bot, Peeter Mehisto, Dieter Wolff, Gisella Langé, Anne Maljers, María Jesús Frigols Martín og Karlfried Knapp (2009). Study on the Contribution of Multilingualism to Creativity. Compendium Part One Multilingualism and Creativity: Towards an Evidence-base. Public Services Contract n° EACEA/2007/3995/2, gjengitt på [http://eacea.ec.europa.eu/llp/studies/documents/study\\_on\\_the\\_contribution\\_of\\_multilingualism\\_to\\_creativity/compendium\\_part\\_1\\_en.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/llp/studies/documents/study_on_the_contribution_of_multilingualism_to_creativity/compendium_part_1_en.pdf), lest 6.11.09.
- Matre, Synnøve 2000. *Samtaler mellom barn. Om utforskning, formidling og leik i dialogar*. Oslo: Samlaget.
- Nauclér, K. 2004. Barns språklige socialisation för skolstarten. I K.Hyltenstam og I. Lindberg (red.) 2004. *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning og samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver 2006 Oslo: Kunnskapsdepartementet, gjengitt på <http://www.regjeringen.no/upload/kilde/kd/reg/2006/0001/ddd/pdfv/282023rammeplanen.pdf>, lest 1.11.09.
- Rambøll Management 2006. *Evaluering av praktiseringen av norsk som andrespråk for språklige minoriteter i skolen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Rambøll Management 2008. *Kartlegging av språkstimulering og språkkartlegging i kommunene*, sluttrapport. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Rice, Mabel L. og Kim A. Wilcox (red.) 1995. *A Foundation for Lifelong*

- Communication*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Sandvik, Maragreth og Marit Spurkland 2009. *Lær meg norsk for skolestart! Språkstimulering og dokumentasjon i den flerkulturelle barnehagen*. Oslo: Cappelen, Akademisk forlag.
- Snow, Catherine E., Susan M. Burns og Peg Griffin (red.) 1998. *Preventing reading difficulties in young children*. Washington: National Academy Press.
- Stortingsmelding 16 2006/2007 ...og ingen sto igjen. *Tidlig innsats for livslang læring*, gjengitt på [www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpub/stmeld/2006-2007/stmeld-nr-16-2006-2007-.html?id=441395](http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpub/stmeld/2006-2007/stmeld-nr-16-2006-2007-.html?id=441395), lest 20.10.09.
- Stortingsmelding 23 2007/2008 *Språk bygger broer. Språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne*, gjengitt på <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2007-2008/stmeld-nr-23-2007-2008-.html?id=512449>, lest 25.10.09.
- Stortingsmelding 41 2008/2009 *Kvalitet i barnehagen*, gjengitt på <http://www.regjeringen.no/pages/2197014/PDFS/STM200820090041000DDDPDFS.pdf>.
- Thomas, Wayne, & Virginia Collier 2002. *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement*. UC Berkeley: Center for Research on Education, Diversity and Excellence.
- UNESCO 1953. *The use of the vernacular language in education*. Paris: United Nations, gjengitt på <http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000028/002897EB.pdf>, lest 20.10.09.
- Vygotsky, Lev 2001. *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Wagner, Åse Kari 2007. Minoritetsspråklige barnehagebarn. Gjengitt på <http://lesesenteret.uis.no/getfile.php/Lesesenteret/pdf-filer/MinoritetsspraakligeBarnehagebarn.pdf>, lest 3.11.09.
- Wagner, Åse Kari H. og Per Henning Uppstad 2005. Minoritetsspråklige 10-åringers leseferdigheter i norsk skole (PIRLS 2001). *Norsklæreren* 03/05.
- Østrem, Solveig, Harald Bjar, Line Rønning Føsker, Hilde Dehnæs Hogsnes, Turid Thorsby Jansen, Solveig Nordtømme og Kristin Rydjord Tholin 2009. *Alle teller mer. En evaluering av hvordan Rammepplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold, Rapport 1/2009. Gjengitt på <http://www.hive.no/getfile.php/filer/Biblioteket/skriftserien/2009/rapp01-2009.pdf>, lest 2.11.09.