Språkutvikling gjennom litterasitet

På hvilken måte kan barns tidlige litterasitet bidra til deres språktilegnelse?

Michael Stephen Zuniga Torgersen
[kandidatnummer: 525]

Bacheloroppgave
[BMBAC3900]

Trondheim, April 2021

Bacheloroppgaven er et selvstendig studentarbeid gjennomført ved Dronning Mauds Minne Høgskole for Barnehagelærerutdanning og er godkjent som en del av barnehagelærerutdanningen. Under utarbeidelse av oppgaven har studenten fått veiledning ved DMMH.

DronningMaudsMinne
HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

Forord

3 år er snart omme på Dronning Mauds Minne Høgskole, hvor jeg nesten syntes det har gått litt for fort. Gjennom studieåret har jeg blitt kjent med mange gode og fine mennesker jeg vil ta med meg videre som gode venner, men også mange gode lærere som ikke bare har lært meg mye, men hele 3MF klassen, og gitt oss et hav av kunnskap vi kommer til å ta med videre som avgangsstudenter, og nå snart, barnehagelærere. En kunnskap som kommer til å følge oss gjennom hverdagen i «felten», og en kunnskap vi ikke har fått selv, men som vi har fått av dere. Med det, kan jeg ikke si hvor takknemlig jeg er som har fått en så dyrebar kunnskap, av så dyktige lærere. Det er ikke mer og si, men 3MF har vært svært heldige med de lærerne vi har fått gjennom studieforløpet.

Jeg vil rette en stor takk til 2 og 3 års. praksisbarnehagen og spesielt praksislæreren min som jeg har lært svært mye fra. Studentene som får deg som praksislærer er heldige.

Jeg vil også rette en stor takk til Mohammed Azadzi og Krister Holm som to studenter og gode venner. All den øvingen, skrivingen, lesingen, you name it. Det har kommet til god nytte. Nå ser vi lyset i tunnelen.

Til slutt vil jeg takke mine to gode veiledere Cecilie Dyrkorn Fodstad og Nassira Essahli Vik. To veiledere med mye kunnskap og masse gode tilbakemeldinger gjennom bachelorskrivingen. Hadde det ikke vært for dere, hadde ikke jeg vært her, og nå snart, barnehagelærer. Vil takke dere med god oppfølging gjennom bachelor, men spesielt for at dere har vært våre lærere i 3 år på DMMH. Jeg er svært takknemlig for å ha hatt dere som lærere og fått all den dyrebare kunnskapen. De kommende studentene på DMMH er heldige som får dere to.

Og med det, sier jeg tusen hjertelig takk.

Michael.

Innholdsfortegnelse

1 | **Innledning** 3

2 | **Teori** 5

2.1 | Minoritetsspråklig 5

2.2 | Litterasitet, hva er det? 6

2.3 | Situasjonsavhengig og -uavhengig språk 9

2.4 | Samtaler om litterasitet 12

3 | **Metode** 14

3.1 | Valg av metode: aksjonsforskning 14

3.2 | Aksjonsforskning = forskning + aksjonslæring 15

3.3 | Aksjonen 16

4 | **Drøfting** 20

4.1 | Barnehagelærernes magiske språkbriller 20

4.2 | Utgangspunktet for aksjonsforskningen 20

4.3 | Barnehagens kulturelle gavepakke 22

4.4 | Den «gylne samtalen» er viktigere enn vi tror 24

4.5 | Er det komplekse språket like betydningsfullt som hverdagsspråket? 28

5 | **Avslutning** 31

6 | **Litteraturliste** 33

1 | Innledning

Språktilegnelse er noe som har fanget min interesse som student. Da tenkte jeg på viktigheten av et godt språk, men samtidig det å se verdien i å mestre flere språk er noe jeg verdsetter høyt som kommende barnehagelærer. Før studietiden, jobbet jeg i en barnehage hjemme. Her var det både majoritets- og minoritetsspråklige barn. Uten noen form for faglig tyngde, tenkte jeg det å lese for minoritetsspråklige barn kunne være gunstig i deres norskspråklige utvikling, hvor jeg spurte om ulike ord i boken, og samtidig spurte barnet hva det het på deres språk, som her var russisk. Jeg manglet imidlertid kunnskap om hva, hvordan og hvorfor leseaktiviteter kunne være stimulerende.

En annen hendelse, som fortsatt sitter godt i minnet, var det et annet barn som snakket arabisk, engelsk og norsk. «Problemet» var at barnet drev med transspråking. Garcia og Wei (2019) fremstiller et nyere perspektiv på flerspråklighet og presenterer begrepet transspråklig. Begrepet beskriver, for det første, at man ikke ser de ulike språkene som autonome adskilte systemer, men som et felles språksystem. Dernest innebærer det at man ser «tospråklige personers *språkpraksiser* som komplekse og interrelaterte» (García & Wei, 2019, s. 31). Språkbrukere bruker språkene dynamisk og både skifter mellom språk og utvikler nye språkpraksiser. Transspråkingsperspektivet går enda lengre. Garcia og Wei skriver at «et trans-språkingsperspektiv på tospråklighet utvider individenes repertoar av semiotiske praksiser og forandrer dem til dynamiske mobile ressurser som kan tilpasse seg globale og lokale sosiolingvistiske situasjoner» (García & Wei, 2019, s. 35).

For meg, som var uerfaren og ikke hadde det faglige balasten jeg har i dag, tenkte dette ikke gjorde noe. Barnet hadde jo kontroll på alle tre språkene, og jeg tenkte barnet ville tilpasse seg sine språklige ressurser avhengig av samtalepartneren ved mer språklig erfaring og når det ble eldre. En ansatt i barnehagen tenkte ikke slik: «I barnehagen snakker vi norsk!». Den ansatte så dessverre ikke verdien i barnets språklige kunnskap, heller gjorde den ansatte ikke noe med å stimulere andrespråket. Forklaringen var at barnet skulle lære seg å snakke norsk, måtte barnet bruke norsk i barnehagen, og ikke fikk lov til å bruke dens andre språk. Det var heller ikke et språkmiljø i barnehagen som støttet opp under guttens norskspråklige kompetanse.

Ut ifra aksjonsforskningen og hendelsen som oppsto i barnehagen, var dette noen av grunnene for at jeg valgte å sette fokusområdet i bacheloroppgaven på barnets språkutvikling, hvor interessen min falt spesielt på språklig utvikling gjennom litterasitet, og bøkenes verdi i barnehagen. Litterasitet er et viktig redskap i barnets språktilegnelse, både for majoritets- og minoritetsspråklige barn (Hårstad, Lohndal, & Mæhlum, 2017, s. 60). Barn har behov for språk gjennom hele dagen, for å kunne sette ord på opplevelser og følelser, for å forstå fortellinger, for å kommunisere og samspille med andre og for å delta i rollelek (Lekbasert læring, 2018). Det er viktig for det videre livet for enkeltmennesket, men også innenfor et samfunnsperspektiv. Det norske språket er nøkkelen inn til store og små fellesskap i det norske samfunnet, det er viktig for videre skolegang, utdanning og å fungere i videre arbeidsliv (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 30).

Barn som sliter med språket, kan slite i sosiale sammenhenger fordi språkvanskene frarøver dem mulighetene til å utrykke seg verbalt. Barnehagen er en viktig arena for språkutvikling, og dermed er det viktig å sørge for at alle barn får de beste forutsetningene for å tilegne seg det norske språket (Lindquist, 2018, s. 16).

Barnehageansatte som vektlegger litterasitet vil kunne gi barna tilgang til et utvidet ordforråd og et mer avanser språk som barn ikke får gjennom den daglige talen (Fodstad, Tre litterære sjangre. Hvordan styrker poetiske tekster, eventyr og bildebøker barns språk? , 2018, s. 99), og derfor vil jeg i denne bacheloroppgaven komme frem til flere ulike faktorer på hvorfor litterasitet burde fremheves og brukes som et språklig verktøy. Hvorfor er litterasitet viktig, hva kan det tilføre barns språk, hva er viktig å tenke på, hva gir den gylne samtalen? Disse spørsmålene bidro til å danne min problemstilling: **«På hvilke måter kan barns tidlige litterasitet bidra til deres språktilegnelse?»**.

2 | Teori

I dette kapittelet vil jeg fremstille relevant teori om språkutvikling gjennom litterasitet, dernest vil jeg bruke dette for å besvare problemstillingen: **«På hvilke måter kan barns tidlige litterasitet bidra til deres språktilegnelse?»**. I form av problemstillingens oppbygning, er det nødvendig å definere ulike teoretiske sider som bidrar til hjelp i drøftedelen. Teorikapittelet er delt inn i fire underkapitler: «Minoritetsspråklig», «Litterasitet, hva er det?», «Situasjonsavhengig- og uavhengig språk» og «Samtaler om litterasitet».

2.1 | Minoritetsspråklig

Samfunnet er beriket av et kulturelt mangfold hvor barnehagene består av barn fra ulike sosiale, økonomiske og kulturelle bakgrunner hvorav totalt 19 prosent (Utdanningsdirektoratet, 2021) av barn i de norske barnehagene har minoritetsspråklig bakgrunn. Dermed er det ekstra viktig for barnehagelærere og kommende barnehagelærere å sørge for at minoritetsspråklige barn som lærer norsk som andrespråk får de beste forutsetningene for å tilegne seg det nye språket. I denne oppgaven vektlegger jeg litterasitet som vesentlig for å danne et godt språkgrunnlag for de minoritetsspråklige barna (Karlsen, Røe-Indregård, Wold, Lykkeborg, & Hagtvert, 2018, s. 67).

Minoritetsspråklige barn defineres gjerne som barn med et annet morsmål og en annen kulturbakgrunn enn norsk, svensk dansk, samisk og engelsk (Utdanningsdirektoratet, 2016). Ut ifra et minoritetsspråklig barns kontekst har ofte minoritetsspråklige barn kompetanse på ett eller flere språk i tillegg til norsk. Enkelte barn, kan norsk være deres *andrespråk*: et språk barnet tilegner seg etter at de har lært seg det språket som tradisjonelt kalles for morsmål, eller etter de har utviklet et repertoar av andre språk som ikke omfatter norsk eller deres morsmål (Laursen (red.), 2015, s. 50).

Gjennom barnehagehverdagene er det utallige utviklingsmomenter som oppstår, blant annet å utvikle et barns språk, som er en av de viktigste utviklingsmomentene som skjer i et barns liv. Språk for barn er svært viktig for barns «her og nå» situasjon, for eksempel når de skal kommunisere med andre norskspråklige barn innenfor ulike typer lek og aktivitet – men tenker vi på det større perspektivet, er det svært viktig for det videre livet for enkeltmennesket og også innenfor et samfunnsperspektiv. Norsk språk er nøkkelen inn i store og små fellesskap i det norske samfunnet, det er viktig for videre skolegang, utdanning og å fungere i

videre arbeidsliv (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 30). Det betyr ikke at det norske språket skal fortrenge barnets andre språk, men at barnet gis muligheter for å utvikle alle språkene sine.

2.2 | Litterasitet, hva er det?

Ordet *litterasitet* eller literacy, på engelsk, er et begrep med mange betydninger. Først og fremst forbindes ordet litterasitet med lesing og skriving. Går vi tilbake i tid var litterasitet gjerne brukt i betydningen «utdannet» eller «bokkyndig». I den grad kan vi vurdere begrepet litterasitet tilsvarende litteratur – som igjen betyr «det som er skrevet», hvor ofte de som mestret å skrive var et typisk kjennetegn på mennesker med utdanning (Skaftun, 2009, s. 35). Selve uttrykket *litterasitet* betegner prosesser som inngår i å lære å lese og skrive, og skriftkyndighet. Litterasitet kan derfor lett relateres til formålet som hører til skolens oppgaver, og dernest bli lite vektlagt eller ikke vektlagt i barnehagelærerutdanningen og i barnehagen. *Tidlig litterasitet* derimot viser til de grunnleggende erfaringene barn gjør med grunnleggende og ulike erfaringer med skriftspråk gjennom barnehageårene. Dette betegner imidlertid alle de erfaringene barna gjør med språkets mange komponenter fra de er null til åtte år (Forskningsrådet, 2014).

Språklæring i tidligere år har stor innflytelse på mange utviklingsområder, og legger grunnlag for litterasitet. Ifølge en rapport fra Forskningsrådet (2014), er det tall fra Kunnskapsdepartementet (2006), som viser at 24 prosent av jentene og 28 prosent av guttene ikke kan lese tilstrekkelig etter tiårig grunnskole til å mestre et yrke eller ta høyere utdanning. Dersom barn ikke tilegner seg et pragmatisk ordforråd og språk gjennom barnehagen, vil de kunne streve med språkrelatert læring resten av utdanningsforløpet (Gjems, Barnehagens arbeid med tidlig litterasitet, 2016, s. 15). Ut ifra dette viser forskning at barnehageårene har stor påvirkning på hvor mye barn lærer før de trer inn i skolen. Neumans (2006) forskning har også avdekket at jo flere ord et barn på to til fire år kjenner, desto lettere lærer de enda flere ord (Forskningsrådet, 2014).

Begrepet litterasitet eller tidlig litterasitet kan i enkelt forstand bety barns møte med skrift i ulike sammenhenger. Gjems (2016) skrives i boken sin at barns tilegnelse av litterasitet starter lenge før de kommer på skolen og skal lære å lese og skrive. Den kunnskapen barnet skal erverve seg som en del av *tidlig litterasitet*, er et impressivt og et ekspressivt vokabular, og forståelse av at ord representerer hendelser og fenomen, men også lære noe om språkets form og syntaks. De mest sentrale aktivitetene gjennom tilegnelse av tidlig litterasitet er samtaler, og barnets egne språklige aktiviteter er avgjørende for hva de tilegner seg av ord og om språk. Høytlesning blir også representert som et viktig verktøy som fremmer tidlig litterasitet og språklig utvikling (Gjems, Barnehagens arbeid med tidlig litterasitet, 2016, s. 14). Bildeboka som multimodal tekst, gir barnet innsikt i bokmediet og mulighetene for samtaler, også om språk, er mange.

Ifølge språkprofessoren David Barton blir *litterasitet* beskrevet som sosiale aktiviteter som inkluderer skrift som vi blant annet kan se i relasjon til barnebøkene i barnehagen (Barton, 2007, s. 35). Fodstad forklarer i boken sin at en typisk teksthendelse (literacy events) som kan oppstå i barnehagen er for eksempel høytlesning eller bokstavutforskning (Fodstad, "Det vet jeg på arabisk", 2018, s. 60). James Paul Gee, som også er en anerkjent språkforsker innenfor litterære studier, utvider begrepet til Barton til å gjelde diskurser. Det finnes ulike definisjoner av begrepet *diskurs*, men diskurs knyttes gjerne til samtaler, drøfting eller disputt om fenomen innenfor en gitt kontekst. Skal man derimot diskutere fenomenet i en annen kontekst, må man ta høyde for at man trer inn i en ny diskurs der fenomenet må ses på og diskuteres gitt andre forhold. For eksempel kan dette gjelde barnehageplass for ettåringer, som innenfor den norske diskursen er akseptert og danner en norm, mens tematikken i de fleste andre land vil måtte diskuteres ut fra andre samfunnsforhold og dermed danne en ny diskurs. Gee bruker begrepet litterasitet for å betegne mestring av slike diskurser. Barton og Gee benevner literacy i flertall, literacies. I den forstand mener de at mennesker beveger seg gjennom flere ulike språklige og skriftkulturelle områder (Skaftun, 2009, s. 37). I barnehagen kan de ansatte bidra til at litterasitet blir en vesentlig diskurs i deres barnehagekultur.

I den sammenheng mener Gee at litterasitet alltid har en sosial og kulturell praksis, nært knyttet til måter å snakke, tenke, tro, vite, handle, samhandle, verdsette og føle. Videre legger Gee til at det er umulig å bare se på det som, direkteoversatt: «små deler» og da ignorere resten. På denne måten er alle interaksjonene mellom barns lese- og skriveverktøy svært meningsfylte lese- og skrivehandlinger, som er godt forankret i litterære handlinger i sammenheng med kulturelle og sosiale kontekster (McLachlan & Arrow, 2017, s. 6).

Slik vi kan se blir begrepet litterasitet brukt i ganske vid forstand.

Skaftun hevder at i lese- og skriveforskning ble ordet literacy et moteord framfor å bruke ordene «lesing og skriving». For noen var navneendringen og begrepsbruken ment som noe helt annet. Ved å fokusere på literacy heller enn å bruke ordene «lesing og skriving», ville man, ifølge Skaftun, bort fra psykologenes tradisjonelle individ-fokus og i større grad studere hva som skjer med mennesker som faktisk bruker skrift og tekst. I den sammenheng ble det en ny måte å forstå literacy på. Den nye forståelsen for literacy blir beskrevet på grunnlag av sosiokulturell teori der tradisjonell lese- og skriveforskning var basert på individorientert psykologi (Skaftun, 2009, s. 37).

Brian Street (1984), som tidligere var en professor innenfor språkopplæring med vekt på litterasitet, fremstiller denne motsetningen som en spenning mellom tilnærmingen til literacy som et autonomt fenomen på den ene siden og ideologisk fenomen på den andre siden. Street beskriver hvordan psykologiske perspektiver avgrenser literacy og studerer fenomenet løsrevet fra konteksten. Med bakgrunn i Streets fremstilling, mener han at literacy kommer som delferdigheter som individet enten har eller ikke har. Derfor vil den sosiokulturelle tilnærmingen forutsette at fenomenet må sees i sammenheng med den ideologiske konteksten det inngår i – som vil si at det må sees i sammenheng med de sosiale praksisene eller det Vygotsky kaller for det sosiokulturelle læringssynet knyttet til bruken av skrift og tekst, med andre ord; *litterasitet* (Skaftun, 2009, s. 37).

Fodstad (2018) skriver at barns erfaringer med teksthendelser vil prege deres generelle literacy-kompetanse, og dermed tilhører barnehageårene perioden beskrevet som «tidlig literacy». For barn som får et variert møte med litterasitet gjennom utviklingsårene og sammensatte og hyppige tekstpraksiser i ung alder, er dette med på å styrke deres ordforråd. Barn som får møte mange og varierte teksthendelser, vil dette utgjøre en vesentlig forskjell for den videre lese- og skriveutviklingen, og dermed for god tekstforståelse. Miljøer der litterasitet er en sentral diskurs, og blir sett på som et viktig utviklingsverktøy innenfor barns språkutvikling, skriver Fodstad (2018), at dette vil bidra til at barnet forberedes til den praksisen skolen representerer (Fodstad, "Det vet jeg på arabisk", 2018, s. 60).

I boken til Larson og Marsh (2012) i kapittelet til språkprofessoren Kennedy, fremmes det når skoler (og for så vidt barnehager) inkluderer og bruker litterasitet i sin fulle form, vil det utvikles et miljø som anerkjenner og verdsetter disse dimensjonene av litterasitet. Det vil igjen kunne gi barna muligheten til å utvikle de kreative, emosjonelle og estetiske dimensjonene, samt de kognitive ferdighetene og strategier for å bli vellykkede lesere, skrivere, tenkere og skapere (Kennedy, 2012, s. 543).

2.3 | Situasjonsavhengig og -uavhengig språk

Barn som får et godt og variert møte med litterasitet i barnehagen, vil dette trolig gi et godt grunnlag for å danne seg et bredt ordforråd og nyansert begrepsforståelse. I avhandlingen til Elisabeth Björklund (2008), forskes det på hvordan barn i alderen halvannet til tre år mestrer, uttrykker og praktiserer tekstkompetanse i barnehagen. Ut ifra forskningen viser resultatet at litterasitet har en betydelig plass i barnets hverdag, og små barns bruk av litterasitet er mangfoldig og betydelig. Forskningen viser at barna organiserer sine lese- og skriveferdigheter på bestemte måter og på bestemte steder, hvor de tar del i to typer aktiviteter som er knyttet til lese- og skriveferdigheter: fortelling og lekelesing, tegning og skriving. Aktivitetene utrykkes verbalt av hva de foretar seg, og de leser og skriver i nåtid (*situasjonsavhengig*), ikke i fortid (*situasjonsuavhengig*) som de stadig gjør når de leker. Björklund (2008) konkluderer med at 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 tilegner seg sin kunnskap på fortellingene de møter i praksis.

I avhandlingen presiserer Björklund (2008) at litterasitet har en betydelig og viktig plass i barnets hverdag med tanke på barnets språkutvikling og språklige modning. Dette fremstilles til at minoritetsspråklige og majoritetsspråklige barns omgivelser hvor barna deltar, bidrar, skaper, interagerer og kommuniserer i teksthendelser og tekstpraksiser (Sandvik, Garmann, & Tkachenko, 2014, s. 45). Forskningen til Björklund gir en ny forståelse av barnas utvikling av lese- og skriveferdigheter – en viktig kunnskap som settes i flombelysning og kan erverve barnehagelærerne og lærere når de skal støtte barnas utvikling av lese- og skriveferdigheter. Videre skriver Björklund at barnehagelærere bør være mere bevisste på de ulike teksthendelsene barna selv skaper og deltar i, og de bør støtte og oppmuntre barna til slike aktiviteter i barnehagen (Sandvik, Garmann, & Tkachenko, 2014, s. 45).

Gradvis vil dette utgjøre at barnet danner seg et *situasjonsuavhengig språk*. Et *situasjonsuavhengig språk* er språk som blir brukt i «der og da» situasjoner, i forhold til det *situasjonsavhengige språket* som blir brukt i «her og nå» situasjoner med støtte til konteksten rundt seg (Alstad, Andrespråk og flerspråklighet i barnehagen, 2016, s. 39).

Det å snakke om språk og snakke om det som har skjedd i bøker, er dessuten en måte å styrke det situasjonsuavhengige språket. For de flerspråklige barna tar dette tid å utvikle, mens en barnehagelærer må være bevisst viktigheten av det. Det situasjonsavhengige og -uavhengige språket kan knyttes til det språkforsker, Jim Cummins (1979), som forsker på andrespråksutvikling med utgangspunkt i tospråklighetsteori og kognisjonsteori (Alstad, Andrespråk og flerspråklighet i barnehagen, 2016, s. 40), henholdsvis omtaler som BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills) og CALP (Cognitive Academic Language Proficienty) (Axelsson, 2015, s. 311).

Cummins og Vygotsky som begge fremstiller en sosiokulturell forståelse av språklæring, kan Cummins teori om BICS og CALP sees i forlengelse av Vygotskys teori om «spontaneous consepts (hverdagslivets begreper/dagligtalen) og «scientific consepts» (faglige begreper/akademiske begreper). Hverdagsspråket, som er det situasjonsavhengige språket, er vesentlig i barnehageårene. Hverdagsspråket kan oppstå i for eksempel kommunikasjon med andre norskspråklige barn innenfor ulike typer lek og aktiviteter, måltid, regelleker og sangleker i et «her og nå/kontekstavhengig» perspektiv. Det er ikke sagt at barna ikke bør utfordres og utvikle forståelse for også CALP. Når det er aktiviteter og lek som krever høyere krav og ulik grad av verbalspråklig kommunikasjon med lavfrekvente ord og et situasjonsuavhengig språkbruk som er kognitivt krevende, kan det bli utfordrende for enkelte

barn. Barn som skal lære norsk i barnehagen, trenger erfaring både med hverdagsspråk og et mer avansert språk i sammenheng som gir mening for barna (Fodstad, "Det vet jeg på arabisk", 2018, s. 58).

BICS kan sees på lik linje som det *situasjonsavhengige språket*. Med andre ord, dagligtalen. Cummins (1979) forklarer BICS som det «grunnleggende kommunikative ferdigheten» som oppstår i alt morsmål (Cummins, 1979). BICS som er det hverdagslige språket, er kognitivt lite krevende, kontekstuelt og et uformelt språk. Det situasjonsavhengige språket (BICS), blir ifølge Alstad (2016), som forsker på barn med norsk som andrespråk, omtalt som den språkbruken som forekommer i situasjoner og aktiviteter som krever kommunikative ferdigheter, og knyttet til en fysisk og sosial nærhet gjennom ansikt-til-ansikt-kommunikasjon (Alstad, Andrespråk og flerspråklighet i barnehagen, 2016, s. 39).

Det *situasjonsuavhengige språket*, referert som det akademiske språket (CALP), er det språket som blir karakterisert og brukes i utdanning- og læringssammenhenger (Danbolt, 2021, s. 68). Det muntlige og det skriftlige har mindre støtte til konteksten, hvorav det ofte omhandler mer kognitivt krevende temaer (Danbolt, 2021, s. 69). I det situasjonsuavhengige språket skapes det, ifølge Alstad (2016), mer meningsfylte ytringer gjennom denne typen språkbruk, uten kontekstuelle hint eller ledetråder og uten at forståelsesrammer, bakgrunnskunnskap og temaet må være kjent. Det Alstad (2016) mener med dette er den som ytrer har for eksempel et mer spesifikt ordforråd/begrepsbruk, formelle forklaringer og et mer framstillende språk (Alstad, Andrespråk og flerspråklighet i barnehagen, 2016, s. 40).

Ut ifra denne typen mer abstrakte språkbruken, er dette spesielt sentralt for lese- og skriveutviklingen (Alstad, Andrespråk og flerspråklighet i barnehagen, 2016, s. 39). Forskning fra USA viser til at god språkutvikling og skriftspråklig erfaring i barnehagen har en langsiktig innvirkning på elevers skriftspråklige ferdigheter i skolen. Alstad har gjort forskning på samme felt, men gått mer inn på barn med norsk som andrespråk og viktigheten mellom de språklige erfaringene i barnehagen og innvirkningene i senere lese- og skriveferdigheter (Alstad & Danbolt, Arbeid med gryende litterasitet i overgangen fra barnehagen til skole, 2018, s. 143).

2.4 | Samtaler om litterasitet

Ut ifra en forskning gjort av pedagogikkprofessor Vibeke Grøver (2020), har Grøver ledet et forskeprosjekt som omhandlet flerspråklige barns tilegnelse av språk gjennom systematisk bruk av samtaler over bøker. Ut ifra forskningen fant Grøver ut at det å samtale over bøker som ble lest parallelt hjemme og i barnehagen, gjør minoritetsspråklige barn sterkere i norsk.

Den omfattende forskningen viser at voksen-barn samtalen over bøker har et stort potensiale når det kommer til språkutvikling. I tillegg støtter Grøver seg på forskning som viser til at det å stimulere barns morsmål (Cummins isfjellmetafor) – i dette tilfelle det språket familien snakker hjemme – kan være av positiv betydning for utvikling av andrespråket, som i dette tilfelle er norsk. Resultatet av forskningen viser at de 464 flerspråklige barna som fikk det pedagogiske tilbudet over ett barnehageår utviklet seg bedre språklige ferdigheter i form av ordforråd og grammatikk. Ut ifra tilbudet fikk også barna en bedring i de sosiale ferdighetene, som Grøver definerte som evne til å kunne sette seg inn i hvordan andre tenkte og har det: perspektivtaking (Grefsgård, 2020).

I barnehagen skjer det svært mange hverdagssamtaler i forbindelse gjennom spontane, «planlagte», litterære samtaler, filosofiske samtaler, samtaler om språk, eller samtale gjennom litterasitet. Samvær omkring tekst er svært viktig hvis barn skal få en god språklig utvikling gjennom litterasitet. Ved å ha et godt samvær omkring litterasitet hvor vi forteller, leser og setter av tid til å samtale rundt bøkene, samtidig som barn lytter til og samtaler om teksten vil dette utvikle barnets evne til å danne sine egne indre bilder ved hjelp av språket. Blikkontakt, gester, pauser og variert stemmebruk er avgjørende for å holde oppmerksomheten, men også for å hjelpe barna til å ha en forståelse for innholdet (Høigård, 2019, s. 171).

En annen viktig ting å ha i baktankene under boklesing er ulike samspillsmønstre, hvor jeg vil vise til Palludans (2005) utveksling- og undervisningstone.

Undervisningstone kjennetegnes ved at de voksne styrer samspillet og er lite åpne for barnas verbale og ikke-verbale innspill. I disse typer samspillsmønstre er det ofte høyere grad av lukkede spørsmål (spørsmål som ikke bringer samtalen videre/gir korte svar) fra barnehagelærerne.

Utvekslingstone derimot er en svært nyttig samspillstone med tanke på språkutvikling ut ifra samtaler gjennom litterasitet. Innenfor denne metoden deler de voksne erfaringer med barna, der det ikke er en form for «undervisningstone» og et gitt svar, men inviterer barna til å være

språklig aktive. Barnehagelærerne viser en større grad av respekt for barnas initiativ og erfaringer, emosjonell tilstedeværelse, toleranse og viser et ønske om å forstå og fortolke barnets uttrykk. I et slikt samspillsmønster blir det tilrettelagt for barnets deltagelse og er ofte preget av åpne spørsmål, som vil si spørsmål som ikke har et bestemt svar (Karlsen, Røe-Indregård, Wold, Lykkeborg, & Hagtvert, 2018, s. 68).

3 | Metode

Begrepet metode kommer fra det greske ordet «methodos» som er en planmessig fremgangsmåte – at man følger en bestemt vei mot et mål (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016, s. 25). Med andre ord kan vi definere begrepet metode ifølge Dalland hvor han henviser til Vilhelm Auberts definisjon på metode som en fremgangsmåte og et verktøy til å løse problemer for å komme frem til ny kunnskap (Dalland, 2020, s. 51). Jeg ville finne ut: «***På hvilke måter kan barns tidlige litterasitet bidra til deres språktilegnelse»***. En måte å søke noen svar på dette, er gjennom aksjonsforskning og teoretisk analyse. Jeg har valgt disse to inngangene som sammen danner mitt materiale.

3.1 | Valg av metode: aksjonsforskning

Aksjonsforskning, ifølge McNiff (2013), vil si en bestemt måte å se på praksisen sin på for å sjekke kvaliteten i arbeidet. Vi kan se på aksjonsforskning som en kritisk refleksjon av praksisen, eller kanskje som svar på et faglig utviklingsarbeid (McNiff, 2013, s. 23). Aksjonsforskning er en form for forskning som utføres ved at personen som forsker er tett på virksomheten eller området det blir gjort forskning på, og forskeren har en aktiv rolle i endringsarbeidet. Dersom vi ønsker å endre noe, forbedre, videreutvikle noe ved hjelp av forskning, med utgangspunkt i egne erfaringer (hvorav i dette utgangspunktet er gjennom endring- og utviklingsprosjektet) – kan vi bruke betegnelsen aksjonsforskning (Framtiden i våre hender og Folkehøgskolene, 2015, s. 13).

For min del utførte jeg aksjonsforskning i praksissammenheng. Endringsprosjektet mitt startet med aksjonslæring, som dernest ble videreført til aksjonsforskning. Aksjonsforskning handler om å forske sammen med aktørene i praksis, og forskningen som blir gjort har som utgangspunkt at resultatene som utarbeides, skal komme praktikerne til gode i en eller annen form (Tiller, 2006, s. 45).

For å få en bredere forståelse for metodikken aksjonsforskning kan vi referere til McNiff (2013): «Aksjonsforskning (og, for den sags skyld, all type forskning) er mer enn bare å gjøre aktiviteter. Husk at begrepet aksjonsforskning inneholder to ord: aksjon og forskning» (McNiff, 2013, s. 25).

Slik McNiff (2013) benevner, kan ordet aksjonsforskning deles i to (McNiff, 2013, s. 25). Bøe og Thoresen (2017) forklarer ordet aksjon ved at det er handlinger vi gjør, mens forskning omhandler undersøkelsesmetodene vi bruker for å finne ut hva vi gjør (Bøe & Thoresen, 2017, s. 53). Ulvik (2016) forklarer også ordet aksjonsforskning med at tilnærmingen både er aksjon og forskning. Det er aksjon fordi aktørene handler innenfor systemet som de prøver å forbedre og forstå (Ulvik, 2016, s. 19) – noe jeg kan se i lys av at dette er noe jeg gjorde gjennom endring- og utviklingsprosjektet. Jeg startet en aksjon ved å sette i gang et endringsprosjekt, hvor min innsamlingsstrategi var dokumentasjon gjennom daglig loggføring, observasjoner og uformelle samtaler for å se hvordan personalgruppen min arbeidet med prosjektet, men også prosjektets utvikling. De ulike observasjonene og uformelle samtalene gjorde jeg også for å få inn deres ulike tanker, meninger og ideer rundt prosjektet slik at det ble lettere å internalisere prosjektet i enhver ansatt/gjøre det til sitt eget.

3.2 | Aksjonsforskning = forskning + aksjonslæring

Ordet forskning innenfor aksjonsforskning handler om at det er en systematisk, kritisk undersøkelse som blir gjort offentlig – som vi kan dra i videre forstand at det er det arbeidet jeg holder på med i skrivende stund (Ulvik, 2016, s. 19).

Aksjonslæring og aksjonsforskning var i mitt syn vanskelig å skille fra hverandre. Aksjonslæring og aksjonsforskning er, ifølge Tiller (2006), forholdsvis nye begreper i skole- og utdanningssammenhenger som han mener vil bli to nøkkelbegreper i det nye hundreåret (Tiller, 2006, s. 43). Forskjellen mellom aksjonslæring og aksjonsforskning kan være vanskelig å skille fra hverandre, fordi metodene og tilnærmingene i metodikken kan samsvare med hverandre. For å forklare enkelt hva forskjellen er mellom aksjonsforskning og aksjonslæring, kan vi, ifølge Tiller (2006), si at aksjonslæring er lillebroren til aksjonsforskningen (Tiller, 2006, s. 43). Det å drive med aksjonslæring er noe alle kan drive med – fra de minste i barnehagen til de større multinasjonale selskapene. Vi kan si at aksjonslæring er selve kjerner i forarbeidet, og at aksjonsforskning i realiteten er aksjonslæring som bare har blitt tilført forskerbriller, databehandling og rapportering. Modellen til Vinje (2015) vil jeg si er et fint element å dra inn for å få en enklere forståelse på forskjellen mellom aksjonsforskning- og læring: (aksjonsforskning) = (forskning) + (aksjonslæring) (Framtiden i våre hender og Folkehøgskolene, 2015, s. 15).

Slik benevnt tidligere er mye likt mellom aksjonsforskning- og læring. Derfor skriver Tiller (2013) at aksjonslæring er lillebroren til aksjonsforskning – de vil begge lære, men aksjonsforskning går mer inn i feltet med andre verktøy, litt andre briller og litt andre spørsmål til praksisen (Framtiden i våre hender og Folkehøgskolene, 2015, s. 16).

3.3 | Aksjonen

På den avdelingen prosjektet ble gjennomført var det et stort mangfold av minoritetsspråklige barn. Avdelingen jeg var på er en storbarnsavdeling med 18 barn i alderen 3 til 6 år. Prosjektet som omhandlet språkutvikling gjennom litterasitet pågikk i 3 uker, hvor jeg var tett på både personalet og barna som var delaktige under prosjektet. Avdelingen har 4 ansatte, hvor 2 av de er minoritetsspråklige: Pedagogisk leder, barnehagelærer, barne- og ungdomsarbeider og en assistent. I den overordnede didaktiske planen for prosjektet hadde jeg mål som: «Bidra til at språklig mangfold blir en berikelse for hele avdelingen», «utvikle barnas ordforråd og begrepsforståelse», «bidra med språkutvikling både for minoritetsspråklige og majoritetsspråklige barn», «gjøre at bøker blir en berikelse for barn», «gjøre at barna byr seg selv inn på lesing» og utforsking av bøker/uformelle lesestunder» og «skape et leserom».

Målet med prosjektet var å bidra til språklig stimulering både for flerspråklige og ikke flerspråklige barn, og at bøker blir en berikelse for barnegruppen. Prosjektet skulle tilby «lette» bøker og bøker med mer avansert ordforråd og språk, hvor vi ble enige om å ha minimum 3 lesestunder for barna i uken. Tanken bak å ha bøker med ulike vanskelighetsgrader var for å utfordre barna på ulike plan for å utvikle ordforråd og begrepsforståelse, hvor jeg hadde Vygotskys proksimale utviklingssone/flytsonemodellen i bakhodet. I rammeplanen benevnes det at barnehagen skal bruke ulike materiell og utstyr hvor bøker blir benevnt som en av verktøyene i arbeidet med fagområdene. Gjennom arbeid med kommunikasjon, språk og tekst skal barnehagen bidra til at barna skal videreutvikle sin begrepsforståelse og bruker et variert ordforråd (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 24)

På grunn av Covid-19, og avdelingens bemanning var det ikke mulighet for å sette av tid for å presentere prosjektet. Derfor tok jeg selv initiativ uken før for å snakke med hver og en i personalgruppen for å informere om prosjektet, men samtidig også for å samle inn forslag.

Arbeidet med bruken av litterasitet opplever jeg som et vellykket fordi bøker ble hyppigere brukt i løpet av prosjektperioden. Hvordan dette ble ivaretatt etterpå, kan jeg ikke uttale meg om ettersom jeg ikke jobber ved avdelingen. I lys av aksjonen og uken før jeg startet prosjektet, bemerket jeg, som nevnt tidligere, at litterasitet ikke var fremtredende i barnehagens diskurs.

Derfor er det viktig å ta i betrakting på hvordan man kan danne denne typen diskurs i barnehagen. Et slikt prosjekt kan være «konkurrerende» med andre aktiviteter og gjøremål som oppstår i en barnehagehverdag hvor tid og personalressurs er utfordrende, slik som i praksisbarnehagen (Kjær, 2016, s. 38). Derfor handler det om å legge prosjektarbeidet inn i tidsplanen, hvor jeg skapte et felles mål blant de ansatte, og fulgte modellen «mål, kommunikasjon og beslutning», for å skape en felles visjon på prosjektet (Gotvassli, 2019, s. 73). I lys av et prosjektarbeid og å skape en felles visjon, er man avhengig av å få med alle de involverte og skape en felles identitet hvor alle har en fells oppfatning og tro om at det vil gå (Gotvassli, 2019, s. 98). For meg som prosjektansvarlig var det svært viktig å internalisere prosjektet i de ansatte, hvor jeg tilfredsstilte deres syn og respekterte og verdsatte personalet, gjorde at de følte seg sett og hørt og at de kom med egne innspill, ideer, meninger og tanker rundt prosjektet (Brenna, 2008, s. 55).

I form av dette hadde jeg et tett samarbeid med personalet hvor jeg fikk mange gode tilbakemeldinger på både prosjektet og hvordan barna tok imot prosjektet: hva var bra, hva kunne gjøres bedre, hvordan kan vi ta neste steg?

Dagen prosjektet startet, brukte jeg også barna sine ulike forslag, hvor jeg tok med meg tre barn i alderen 3, 5 og 6 år. Dette gjorde jeg for jeg ville at barna selv skulle medvirke og velge ut hvilke bøker de syntes var interessante, men også interessante for barnegruppen. Bøkene som ble tatt opp ble lagt frem på en innbydende måte, hvor også en av barna ville ta med seg en gammel bokhylle opp for å sette bøkene på, noe vi gjorde. Barna responderte og ga et uttrykk som svært takknemlige og smigret for at de kunne ta del i å velge bøker for avdelingen, noe jeg syntes var svært gøy og motiverte meg til videre arbeid.

Selv om prosjektet allerede første uken så ut til å virke, hvor bøkene allerede ble brukt oftere med mye formelle og uformelle lesesituasjoner, og barna ga uttrykk for at bøker var en spennende aktivitet, hvor de selv tok initiativ for å bli lest for eller utforske bøker selv. Tenkte personalet at prosjektet måtte et steg videre for å belyses enda mer, hvor det var her prosjektet begynte å blomstre. Leserommet som først ble strippet ned, og «bygd» opp igjen var det både de ansattes innspill og barna sine innspill som til slutt dannet leserommet. Igjen tok jeg med barna ned for å velge ulike materialer som skulle være på rommet. Alt fra ett lite telt, pledd og puter ble valgt av barna, hvor etter hvert bamser også kom inn. I en barnehagehverdag er det like viktig at barna får medvirke som de voksne. Ifølge rammeplanen skal barnehagen ta vare på barnas rett til medvirkning ved å legge til rette for og oppmuntre til at barna kan få gitt uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 27).

Hensikten med leserommet var å gi barna et eget leserom for å oppholde seg i som de kunne være i fred og ro for å utforske bøker alene, barn-barn, eller voksen-barn. Slik benevnt var det her prosjektet begynte å blomstre, hvor en av de ansatte sa at enkelte av barna som begynte å utforske og interessere seg for bøker, aldri hadde vært noe interessert i bøker, før nå. Flere barn ville oppholde seg på rommet, enten å bli lest for, eller utforske bøker selv eller med andre barn. En av barna tok til og med en egen bok hjemmefra som barnet ville at jeg skulle lese for han. Som benevnt i teoridelen hadde jeg alltid i baktankene om den «gylne samtalen», opprettholde en god dialog med utvekslingstone som inviterte barna til å være språklige aktive og ha åpne spørsmål, noe jeg også fastslo at personalet også skulle gjøre. Dette utgjorde at når vi leste for barna, at de ble enda mer interessert og følte at det ble en «vi» faktor framfor «de» faktor og kunne ta del i å utforske boken sammen (Karlsen, Røe-Indregård, Wold, Lykkeborg, & Hagtvert, 2018, s. 68). Dette bemerket jeg fungerte, hvor barna selv tok initiativ når jeg eller andre på avdelingen leste for barna, stilte spørsmål om bokens innhold, ord, begreper og hva ulike ting betydde.

En periode var det en så høy lese og utforskningsfaktor i form av litterasitet, at jeg ville teste noe. Jeg trosset en av de ansattes råd om å ikke ta opp en bok som inneholdt altfor mye tekst, lite bilder og mange ord og begreper som var av formen lavfrekvente: Harry Potter og De vise stein fra 2015 med utrolige 246 sider. Selv om både jeg og de ansatte var svært skeptiske, tok jeg sjansen. Når jeg tok frem boken og spurte barnegruppen som var på 4 stykker, ble jeg møtt med et «wooooow!! Sjekk den boken», hvor barna var i ekstase og en fryd som boblet ut av dem, hvor alle nesten i kor sa ja til å lese den. Som sagt var jeg svært skeptisk og hadde ingen håp, men resultatet forbauset meg. Det var spenning, glede, fryd og ord, begreper og

setningsoppbygninger de aldri hadde sett maken til. Det var spørsmål i hytt og pine om hva ulike ting betydde, og måtte til og med vise og forklare hvordan rumpeldunk fungerte og hva gullsnoppen var – men barna hang med, hvor til og med en av dem sa at det var litt skummelt, men ville at jeg skulle fortsette fordi det var så spennende.

Dagen etter kom de samme barna som jeg hadde lest for og spurte om jeg kunne fortsette fra der vi var i går. Jeg leste samme side før den nye siden, for å påminne de det siste vi hadde lest, men da ble jeg møtt med: «det der har vi lest! det der husker jeg fra i går!», og bladde om til den nye siden. De dagene jeg ikke kunne, spurte de til og med andre på avdelingen om de kunne lese for dem, til og med den ansatte som var litt i tvil angående boken, hvor jeg ble møtt med et lite glimt i øyet og et lurt smil, før hu begynte å lese for dem. De dagene ingen hadde tid, eller vi gjorde andre former for aktiviteter med andre barn, tok de selv boken og utforsket de ulike bildene, teksten og fant på historier til hverandre i barn-barn form.

En av foreldrene til et av barna på avdelingen hadde lest om prosjektet over MyKid, og syntes dette hørtes spennende ut, men samtidig sa hun at dette var et svært viktig arbeid og verktøy for språktilegnelse både for majoritets og -minoritetsspråklige barn. Når moren skulle hente barnet, ble vi stående en liten stund hvor jeg fortalte om prosjektet, hva litterasitet ville gi barnet og snakket om at vi hadde laget et eget koselig leserom, noe moren absolutt ville ta en titt på. Etter moren hadde sett rommet, sa hun at hun selv drev med språk og språktilegnelse, og til slutt tilbydde hun om å gi noen bøker som støtte til prosjektet, som gledelig ble mottatt dagen etter.

4 | Drøfting

I dette kapittelet vil jeg nå drøfte mine funn jeg har dannet fra aksjonsforskningen, dernest drøfte aksjonen med støtte fra relevant teori og teorien fra kapittel 2. Dette vil bli gjort i henhold til de fem kapitlene som vil bli presentert i drøftedelen: «Barnehagelærernes magiske språkbriller», «Utgangspunkt for aksjonsforskningen», «Barnehagens kulturelle gavepakke», «Den gylne samtalen er viktigere enn vi tror» og «Er det komplekse språket like betydningsfullt som hverdagsspråket?».

4.1 | Barnehagelærernes magiske språkbriller

Det finnes mange grunner på hvorfor tidlig litterasitet er et godt utgangspunkt i barnets språktilegnelse, og et godt utgangspunkt for barn med norsk som andrespråk. Barn lærer språk både i kontekst, gjennom lek, samtaler, og gjennom litterasitet – men vil vi at barna skal få et bredere ordforråd og et godt vokabular av ulike begreper må vi huske på at språktilegnelse ikke må «skure og gå» av seg selv, noe jeg følte det gjorde i praksisbarnehagen. Vi som barnehagelærere må «aktivt» være der for å innlære språk. Ikke la de gjøre det helt av seg selv (Høigård, 2019, s. 169), som førte til at jeg tenkte at litterasitet var et godt utgangspunkt for prosjektet. I barnehagen forekommer mye av språktilegnelsen spontant i uformelle læringssituasjoner som kanskje ikke barna tar som en læringssituasjon, men barnehagelærere som er obs på språklig utvikling er, og i særlig den grad gjennom litterasitet. Derfor var en av hovedmomentene mine å påminne personalet på at vi må gripe slike situasjoner, å bruke det for alt det er verdt, men samtidig internalisere de magiske språkbrillene, slik at det blir gjort på automatikk.

4.2 | Utgangspunktet for aksjonsforskningen

Min opplevelse er at det er blitt skrevet mye om hvordan vi kan stimulere barns språktilegnelse, men ofte ikke hvorfor. Derfor valgte jeg forskningsspørsmålet «*hvorfor*», og problemstillingen: «***på hvilken måte kan barns tidlige litterasitet bidra til deres språktilegnelse?***». Allerede en uke før prosjektet startet jeg med å analysere avdelingens bruk av litterasitet, og avdekket at litterasitet ikke var fremtredende i barnehagens diskurs, og ikke ble løftet frem av verken personalet eller barna. De uttrykte enighet når jeg formidlet dette funnet og de forklarte situasjonen ved at det har vært mye påkjenning og et ekstremt trykk på

avdelingen, og derfor ikke fått tid til det. Kanskje betyr det likevel at litterasitet ikke er en diskurs som er dominerende i barnehagekulturen.

I samfunnsvitenskapelig forskning er flerspråklighet et svært økende fenomen i opplæringen i Norge. Ut ifra erfaring er det enkelte barnehager som ikke vet hvordan eller hvorfor et godt språk er særdeles viktig i et her og nå perspektiv, men også i barnets videre liv. Å beherske majoritetsspråket er ofte veien til både læring og inkludering. Imidlertid er det slik at bevisstheten rundt dette blant barnehageansatte varierer veldig mye.

«I barnehagen snakker vi norsk!» er en setning som jeg fortsatt husker fra jeg jobbet som assistent, før jeg startet på studiene. På den tiden hadde jeg ikke det faglige ballasten jeg har nå om språklig utvikling, men jeg hadde en indre følelse av at «dette må vel være feil?». Barnet det er snakk om, benyttet transspråking, men de ansatte så ikke verdien av at barnet kunne flere språk, heller gjorde de ingen tiltak for å stimulere andrespråket, eller brukte den skjulte skatten som alle barnehager i hele verden innehar; litterasitet.

Årene som er gått har det steget betydelig i antall flerspråklige barn og elever som får opplæring i flere språk, og det vil fortsatt øke. Barnehagelæreres faglige kunnskap om språk og barns språktilegnelse er dog en forutsetning for at ansatte skal lykkes i å skape gode språkmiljø i barnehagen (Semundseth, 2018, s. 29). Flerspråklighet som fenomen, og barns flerspråklige utvikling, kompetanse og praksis, er derfor et svært sentralt kunnskapsområde for barnehagene de kommende årene (Universitetet i Sørøst-Norge, u.d.). I Rammeplanen benevnes det at alle barn skal få en god språkutvikling gjennom barnehagehverdagen, hvor alle barn skal få delta i aktiviteter som fremmer kommunikasjon og en helhetlig språkutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 23). Barnehagen skal tilby et variert møte med språkstimulerende aktiviteter hvor bøker er en av verktøyene som skal brukes for å skape språklig nysgjerrighet, bevissthet og utvikling, som også vil gjøre at barna videreutvikler sin begrepsforståelse og får et variert ordforråd. Arbeid med bøker kan inspirer til språkutviklende samtaler (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 48). I praksisbarnehagen som empirien til denne oppgaven er samlet inn i, var ikke holdningene tilsvarende den overnevnte barnehagen, men i praksis var det lite tilrettelegging for og bevissthet om et godt språkmiljø.

Med dette påpeker derfor Giæver (2014) at barnehagelærernes kunnskap om og forståelse for hva det vil si at barnet tilegner seg språk både for flerspråklige og ikke flerspråklige, har en stor betydning for barnets trivsel og språklig utvikling (Giæver, 2014, s. 57). Litterasitet i seg selv gir positiv effekt på utviklingen av språkferdigheter, og for flerspråklige barn gir lesing positiv effekt for norskferdigheter. Det å bli lest for innlemmes også barna i skriftspråkskulturen. Dessverre viser den skandinaviske forskningen at det leses lite i barnehager (Sandvik, Garmann, & Tkachenko, 2014, s. 8). Hovedpunktet er at barnehagelærere vil lese, men mangelen på tid og på planlegging forhindrer det, som også kan sees i forlengelse av hvorfor den barnehagen aksjonsforskningen ble gjort i, ikke hadde mulighet til å lese eller utforske bøker sammen med barna. Bøker i barnehagen blir ofte oversett og ikke sett som et nyttig språkverktøy i det pedagogiske arbeidet, og ofte de bøkene som brukes, er ofte gammelt og nye friske bøker mangler (Sandvik, Garmann, & Tkachenko, 2014, s. 8). Med dette som bakgrunn, ønsket jeg å fremme bøker og litterasitet på avdelingen.

4.3 | Barnehagens kulturelle gavepakke

Barnehagene de kommende årene blir beriket av et kulturelt mangfold av barn fra ulike sosiale, økonomiske og kulturelle bakgrunner, hvor, som nevnt, 19 prosent av barn i de norske barnehagene har minoritetsspråklig bakgrunn. Arbeid med språk er per dags dato regnet som en av barnehagens viktigste oppgaver (Alstad & Danbolt, Arbeid med gryende litterasitet i overgangen fra barnehagen til skole, 2018, s. 142), og mest sannsynlig også i årene fremover. Sett i lys av aksjonsforskningen, var det en stor andel av barna på avdelingen jeg gjorde forskningen på minoritetsspråklige. Drar vi det i et større perspektiv var den barnehagen jeg gjorde aksjonsforskning i, var over halvparten av barnehagebarna minoritetsspråklige barn, med norsk som sitt andrespråk.

I lys av kapittel 3.3, hvor jeg forklarer prosjektet, hvordan barna og personalet responderte, hvordan jeg tilrettela og hva som er viktig å tenke på når man startet opp et prosjekt, vil jeg med det tørre å påstå at arbeidet med prosjektet ble godt tatt imot av barna, som utgjorde at bøker ble hyppigere brukt. De fikk større interesse for litterasitet, hvor tidligere når det var fullt i garderoben fant de frem leker, men utover prosjektet begynte barna istedenfor å finne frem bøker, bla i de og fortalte eller snakket om bøkene til hverandre mens de ventet. De begynte å bli oppmerksomme på hvilke bokstaver bøkene inneholdt og om det var i deres navn, de fikk sitt eget område for å kunne bli lest for eller utforske bøkene selv, noe som viste

seg å være svært populært blant barna da rommet hyppig ble brukt for tekstutforskning eller bli lest for av personalet, men en ting jeg bemerket var at barn som tidligere ikke interesserte seg for litterasitet begynte å ville oftere bli lest for, initiere i tekstutforskning alene, men også fortelle fortellinger til de andre barna ut ifra de bildene som de så i boken, og de ble mer bevist og nysgjerrig på de ukjente ordene og begrepene som fulgte med i boken.

Gjennom prosjektet fant jeg ut at den gylne samtalen og det å lese for barna hadde en stor nytteverdi, men samtidig noe man ikke kunne skyve seg unna. Med det mener jeg at samtalen om litterasitet, noe jeg vil se nærmere på i kapittel 4.4, og litterasitet i seg selv er godt forankret i hverandre, og derfor vil det være barnehagelærernes ansvar å skape en god samtale rundt litterasitet. Rammeplanen selv benevner nemlig at barnehagen skal ta hånd om at alle barna får et variert og positive erfaringer med språk, hvor alle skal få god språkutvikling gjennom barnehagehverdagen, gjennom blant annet dialog og samspill. I dette ligger da ansvaret på personalet må arbeide aktivt med å fremme norskspråklig kompetanse og at personalet har på «språkbrillene» sine (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 23).

Slik Gjems (2018), skriver, har barn en stor glede av å inviteres til å delta i språklige samspill av personalet i barnehagen. Personalets invitasjon kan både engasjere og inspirere barna til aktivt å bruke språk, utdype et tema og snakke om noe som opptar dem (Gjems, Barns tilegnelse av tidlig litterasitet i barnehagen i forbindelse med samtaler, lek og lesing, 2018, s. 31). Med det Gjems skriver, var dette noe som oppsto i prosjektet. Ved å ha en utvekslingstone, barns deltagelse sto i fokus, åpne spørsmål og barnet ble innbydd i samtale rundt boken, utgjorde dette gjennom prosjektet at barna turte å komme med innspill underveis og ha en fin dialog (Karlsen, Røe-Indregård, Wold, Lykkeborg, & Hagtvert, 2018, s. 68).

Min opplevelse er at jeg sto midt i prosjektet, hvor jeg både måtte være deltager og observatør, men hvis fokuset hadde vært større på observatørrollen, ville jeg kunne fanget opp flere sider ved det. Som deltagende samtalepartner er opplevelsen at barna aktivt ga uttrykk for tanker om boka, de turte å spørre om de ordene og begrepene som var lavfrekvente, som igjen utgjorde at litterasitet på avdelingen ble noe barna syntes var en spennende aktivitet som fort ble populært. Gjems (2018) som viser til forskning, og Grøver (2020), som har gjort forskning, for å nevne noen, viser forskning at boklesing har klar innvirkning på barns senere lese- og skrive opplæring, hvor Grøver viser til at voksen-barn samtalen over bøker er en stor ressurs når det kommer til språkutvikling (Grefsgård, 2020).

Den gylne samtalen, som nevnt som en av de viktigste momentene, sammen med en utvekslingstone, vil jeg henvise til både Vygotsky og Streets (1984) fremstilling om en sosiokulturell tilnærming. Gjennom litterasitet og den gylne samtalen vil mange ulike typer lavfrekvente ord, begreper og setningsoppbygninger møte barnet. Ville barna som både jeg og personalet leste for, vært alene, ville ikke barna fått den språklige utviklingen eller det akademiske språket som oppstår gjennom litterasitet, som også nevnt i kapitelene i teoridelen (Skaftun, 2009, s. 37). Litterasitet må sees i sammenheng med de sosiale praksisene knyttet til bruken av skrift og tekst, hvor man lærer gjennom sosial samhandling, og at man blir bedre i å kommunisere og å bruke språk gjennom å kommunisere og bruke språk (Sandvik, Garmann, & Tkachenko, 2014, s. 22). I slike situasjoner, kan det oppstå samtaler rundt boken, noe jeg liker å kalle for «den gylne samtalen». I disse samtalene mellom voksen-barn, er kvaliteten på barnehagepersonales samtaler med barna svært viktig (Karlsen, Røe-Indregård, Wold, Lykkeborg, & Hagtvert, 2018, s. 68), men hvorfor er kvaliteten på samtalen med barna en viktig del innenfor barns språkutvikling?

4.4 | Den «gylne samtalen» er viktigere enn vi tror

Spernes og Hatlem (2019) skriver at litterasitet og samtale om litterasitet er en sentral del innenfor språkutvikling. Det at barn velger en lesestund og vil bli lest for framfor en annen aktivitet, henger ofte sammen at barna har hatt gode erfaringer med å bli lest for tidligere (Spernes & Hatlem, 2019, s. 235).

Litterasitet i seg selv og hva det gir barna er så mangt, noe jeg kommer tilbake til, men på hvilken måte vi skal bruke litterasitet og hvordan det skal brukes i tekstutforskning er også en særdeles viktig del å ta tak i. Derfor vil jeg ta tak i hvorfor samtalen rundt litterasitet kan være avgjørende for barns språktilegnelse. Under aksjonsforskningen var det nettopp samtalen rundt litterasitet en av de viktige ståstedene jeg tok i betrakting når jeg leste eller utforsket en bok sammen med barna. Gjennom disse samtalene spurte jeg ofte om de lavfrekvente (situasjonsuavhengig) og de høyfrekvente (situasjonsavhengig) ordene i bøkene, som kan sees i forlengelse av hverdagsspråket (høyfrekvente) og det akademiske språket (lavfrekvente).

Ut ifra barnets nivå, kunne jeg tilpasse meg og utforske de mer lavfrekvente ordene sammen med barnet. Samtalen som ble gjort utforsket jeg og snakket om de ulike begrepene som boken tilbydde, slik at barnets ordforråd ble sterkere, samt peke på bildene i boken ut ifra de begrepene som ble snakket om. Hendelsen fra kapittel 3.3, der jeg tok frem den tykke Harry Potter boken med mange lavfrekvente ord og setningsoppbygninger, vil jeg si er et svært godt eksempel. «Hvem er Humlesnurr?», «hva er et lokomotiv? Er lokomotiv det samme som tog?», «hva betyr expelliarmus», «rumpeldunk? Det var et rart ord», «hva betyr magisk?», for å nevne noe.

Henviser vi direkte til Grøver (2020) sitt forskningsprosjekt, gjorde hun en omfattende undersøkelse på flerspråklige barns tilegnelse av språk, hvor hun brukte litterasitet som sitt verktøy, men også en annen særdeles viktig del: *samtalen* over litterasitet.

Slik benevnt i kapittel 2.4, har samtalen mellom voksen-barn en stor betydning for språkutviklingen, hvor Grøver fant ut at det å samtale over bøker har en stor betydning for minoritetsspråklige barns tilegnelse av norsk. Av de 464 barna fordelt på 123 avdelinger, med mange ulike familiespråk/morsmål, konkluderer Grøver at undersøkelsen utviklet bedre språklige ferdigheter hvor Grøver målte dette i form av ordforråd og grammatikk. Grøver bemerket også gjennom studiet at samtalen over litterasitet ga et bedringspotensiale i de sosiale ferdighetene som å kunne sette seg inn i hvordan andre tenker og har det (Grefsgård, 2020). Grøver støttet seg også på forskning som viser til det å stimulere barns morsmål, som i dette tilfelle er isfjellmetaforen til Cummins (1984), hvor det som er over vannet er det språket barnet bruker i hverdagen (BICS), mens det som er under vann ligger de ordene og begrepene vi kan kalle for de lavfrekvente ordene/ord som ofte ikke blir brukt, det akademiske språket (CALP) (Fodstad, "Det vet jeg på arabisk", 2018, s. 58), hvor Skedsmo (2016) viser til ulike studier som har funnet ut at det kognitive og det akademiske utviklingen av morsmålet har en ekstremt viktig og positiv effekt for andrespråksutviklingen (Skedsmo, 2016, s. 15). I den grad kan utviklingen av et godt morsmål være av positiv betydning for utvikling av andrespråket, som i dette tilfelle er norsk. Det er de ansatte sin oppgave å hjelpe barna til å fylle opp med ord og begreper både over og under havflaten av isfjellet, som vil gi støtte til barnets innhold, form og bruk (Trondheim Kommune, 2018, s. 50).

En studie av Nauclér og Boyd (1996, 1997) og Nauclér selv (2003, 2004) gjorde en studie som oppfattet svensktalende barn og tyrkisktalende barn. Forskningen gikk hovedsakelig ut på samtalen gjennom litterasitet, hvor de tyrkisktalende barna fikk rollen som lytter når de i barnehagen i monologform fortalte de en historie. I den grad vil dette si at det tyrkisktalende barnet på ingen måte ble invitert til å kommentere eller stille spørsmål i forbindelse med fortellerstunden. Det svensktalende barnet derimot fikk lov til dette. Ut ifra studiet konkluderte de med at det tyrkiske barnet gjennom å minimalt bli sosialisert gjennom samtalen gjennom litterasitet ikke fikk den vanen med å utvikle sine tanker om teksten, tolke teksten eller tegne seg et mer språklig kontekstualiserende samtaler om her og nå (Axelsson, 2015, s. 318).

Tenker vi i det større perspektivet skjer det utallige hverdagssamtaler gjennom en barnehagehverdag, hvor samtalen i generell basis er en svært viktig del å ta tak i ut ifra språkstimulering av majoritets- og minoritetsspråklige barn. Samtalen gjennom litterasitet er vel og merke også en svært viktig bit å ta tak i hvis barn skal tilegnes et godt språk. Den «gylne samtalen» omkring litterasitet hvor vi som barnehagelærere og kommende barnehagelærere forteller og ikke forhaster oss gjennom, men setter av tid til å utforske bokens hele form og samtale rundt bøker, samtidig som barnet selv lytter og samtaler om teksten (Høigård, 2019, s. 171).

Gjennom samtalen om litterasitet er voksenes spørsmål til barn en avgjørende rolle når det gjelder å få barn til å bruke språket aktivt, hvor både Wells og Aurus (2006) og Gjems (2011) fastslår at det er viktig å stille barn spørsmål som oppfordrer dem til å svare, fortelle og forklarer. På denne måten bidrar dette til å styrke barnets språk (Semundseth, 2018, s. 21). Palludan (2005) og Krashen (2013) sine forklaringer om to ulike læringsformer er ganske like, og derfor omtaler jeg begrepet i henhold til Palludans utveksling- og undervisningstone. Ut ifra disse to læringsformene vil jeg vektlegge utvekslingstonen som den nyttige samspillstonen i den «gylne samtalen» og språkutvikling. Både Palludan og Krashen omtaler denne metoden som den beste måten for å utvikle andrespråket på, hvor språket brukes i naturlig form og det inviterer barna til å være språklig aktive. I barnehager som vektlegger utvekslingstonen, kan dette gi automatisk intuitiv og implisitt andrespråkkunnskap (Fodstad, "Det vet jeg på arabisk", 2018, s. 58).

Sjangere som poetiske tekster, eventyr og bildebøker kan for barna være en normal aktivitet som oppstår i barnehagesammenheng, men for barnehagelærere med språkbriller vil det utgjøre mye mer. Det vil blant annet bidra til samspill mellom ansatte og barn samt barn-barn som kan oppstå i det planlagte og i det spontane (Fodstad, Tre litterære sjangre. Hvordan styrker poetiske tekster, eventyr og bildebøker barns språk? , 2018, s. 91), men disse tre sjangrene vil også gi svært verdifulle aspekter av utvikling i barnets fonologiske og metaspråklige kompetanse, det romlige språket, barnets begrepsforståelse, ordforråd og evnen til å skape meninger i samspill mellom bilde og tekst, men også evnen til fantasi, lek og innlevelse samt at det gir verdifull sjangerkompetanse og tekstforståelse (Fodstad, Tre litterære sjangre. Hvordan styrker poetiske tekster, eventyr og bildebøker barns språk? , 2018, s. 101).

Ut ifra aksjonsforskningen vil jeg konkludere med at dette er noe jeg opplevde selv, og fikk det privilegiet å oppleve at bøkene var et så nyttig verktøy, men å se barn som ikke i noen form hadde bøker som en favorittaktivitet, valgte seg en bok, tok den med i det skapte leserommet og utforsket tekst alene og i barn-barn situasjon, hvor både førskole og de yngste barna på avdelingen fortalte fortellinger for hverandre ut ifra bildene i boken, men også valgte det å bli lest for istedenfor å drive med andre aktiviteter. Noe jeg selv valgte å gjøre utenfor prosjektet, var å ta med meg noen barn i utetiden og fortalte de fortellinger som jeg selv fant på der og da. For å ta med barna i den «gylne samtalen», valgte jeg også å dra inn barnas navn i fortellingen, lot de bestemme hva som skulle skje, og spurte i forkant om hva de ville fortellingen skulle handle om. Jeg lot de også prøve seg å være forteller, hvor jeg bemerket godt at mye av mine innspill i mine fortellinger var noe de brukte i sine fantasier gjennom deres fortellinger.

En-til-en samtaler mellom barnehagelæreren og barnet er en enestående mulighet til å gi støtte innenfor barnets nærmeste utviklingssone for minoritetsspråklige barn som befinner seg i en språklæringsprosess. Litterasitet, og spesielt en *dialogisk lesestil*, har et stort potensiale for språklæring, fordi det skaper felles fokus, gir visuell støtte og ofte innebærer det et mer avansert ordforråd og komplekst språk enn for eksempel muntlig fortelling. Lese bøker er en av de viktigste aktivitetene med tanke på språkopplæring av minoritetsspråklige barn ifølge Karlsen et al. (Karlsen, Røe-Indregård, Wold, Lykkeborg, & Hagtvert, 2018, s. 72).

I rammeplanen vektlegges det at dialogsamspill, som i den grad kan knyttes til *dialogisk lesestil*, at personalet skal invitere barn inn i ulike typer samtaler der barn skal få muligheten til å fortelle, undre seg, reflektere og stille spørsmål (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 48). Ut ifra denne formen for dialog får barn tilegnet kommunikative ferdigheter gjennom å delta i ulike språklige aktiviteter sammen med både barn og voksne. Samtidig må det huskes på at de ansatte må ikke bare ha vilje til å være i dialog med barna, men de må også ha kunnskap om hvordan barn i ulike aldre tar initiativ til dialog, og hvilke responser som kan møte dem, og de må vite hvilke spørsmål som bidrar til å støtte til videre språkutvikling (Semundseth, 2018, s. 29).

4.5 | Er det komplekse språket like betydningsfullt som hverdagsspråket?

Nå skal jeg se nærmere på betydningen av det situasjonsuavhengige språket som kommer gjennom litterasitet og den «gylne samtalen». Mange kan mene at det er nok med å slippe barna fri, dernest lærer de språket ut ifra de ulike situasjonene som oppstår i barnehagehverdagen. Til en viss grad kan jeg si meg enig, dette gjør at barna får tilegnet seg et godt situasjonsavhengig språk og utvikler de ordene og begrepene som kommer med, som Cummins (1979), omtaler som BICS, som også er en viktig del av barnets språktilegnelse. Hverdagsspråket er svært viktig innenfor en barnehagehverdag, hvor slike situasjoner kommer i for eksempel kommunikasjon med andre norskspråklige barn i ulike leksituasjoner, aktiviteter, måltid, regelleker og sangleker i et kontekstavhengig perspektiv. Igjen vil jeg påpeke at det ikke er sagt at barna ikke bør utfordres og utvikle forståelse for også CALP. Lek og aktiviteter som krever høyere krav av verbalspråklig kommunikasjon hvor aktivitetene inneholder ord og begreper som er lavfrekvente og et kontekstuavhengig språkbruk som er kognitivt krevende, kan som sagt tidligere, bli en utfordring for enkelte barn (Fodstad, "Det vet jeg på arabisk", 2018, s. 58).

Barn som skal lære norsk i barnehagen, trenger erfaring med både hverdagsspråket og et språk som stimulerer det mer avanserte språket som vil bringe frem mer av de lavfrekvente ordene, som ofte ikke blir brukt eller brukt i sammenheng som gir mening for barna. De lavfrekvente ordene kan dermed skape stor iver hos barna som verken har hørt eller brukt ordet. Ved å bruke litterasitet som et verktøy innenfor språktilegnelse vil ikke bare gi barna gode stunder og gode erfaringer gjennom disse hyggestundene, men barna vil tilegnes et mer komplekst og situasjonsuavhengig språk enn de vanligvis møter i hverdagsaktivitetene, som vi tidligere har

benevnt som det akademiske språket. Gjennom litterasitet møter barna et mer formelt språk der de møter komplekse ord, ulike setningsoppbygninger og sjangere, som vil kreve en mer eksplisitt bruk av språket med mer abstrakt, mer resonnement og flere forklaringer (McLachlan & Arrow, 2017, s. 46), som kan komme til god nytte når det det er aktiviteter som krever høyere krav og ulik grad av verbalspråklig kommunikasjon, men også for videre skolegang. Det akademiske språket barnet tilegner seg gjennom litterasitet ligger i motsatt ende av et kontinuum hvor det uformelle daglige språket er. Denne formen for språk er mye mer formelt og innebærer lavfrekvente og det mer kompliserte ordforrådet og setningsstrukturer. En konstellasjon av ferdigheter er nødvendig for å ha ferdigheter innenfor det akademiske språket, som Cummins (1979), omtaler som CALP (Lowry, 2018).

Det situasjonsuavhengige språket vil tilby barna et mye mer bredere ordforråd og et bredere vokabular av begreper de kan få nytte av i hverdagen, hvor dette brukes til å konstruere fortellinger om fortiden eller fremtidige hendelser, «der-og-da» som (f.eks. «vi dro til parken»), gir forklaringer (f.eks. «jeg har på genseren min fordi jeg er kald»), eller engasjere i liksom lek (f.eks. «min bamse er sulten»). Denne typen språkbruk tilbyr en bredere forklaring og et mer utfyllende svar på mer kompliserte hendelser og gjøremål, i forhold fra det situasjonsavhengige språket som dreier seg om gjenstander, personer og hendelser som er til stede i barnets fysiske nærvær (Lowry, 2018).

Meredith Rowe (2013), som er professor for Harvard Graduate School of Education (GHSE), skriver at det situasjonsuavhengige språket er et komplekst og utfordrende språk å mestre for barn av flere grunner. For det første, formidles denne typen språk primært gjennom språklige signaler og ikke gjennom sammenhenger. Av barnet kreves det et mer abstrakt analysenivå av barnet enn det som forstås i et situasjonsavhengig språk, som går mer på kontekstualisert tale som fokuserer på en «her-og-nå» kontekst. For det andre, har noen typer situasjonsuavhengige språk, spesielt forklaringer, en tendens til å fokusere på «cause-and-effect/årsak-og-forårsaket» relasjoner som krever en forståelse av tilfellet og årsakssammenhengen. Til slutt, er den lingvistiske naturen av et situasjonsuavhengig språk er i seg selv mer komplekst. Det vil i den grad si at situasjonsuavhengige ytringer ofte er lengre enn en situasjonsavhengig ytring og har tendens til å inkludere flere lavfrekvente og sjeldne ordforrådsord og en mer kompleks syntaks, som for eksempel utførlige substantivsetninger, adverb, bindeord og verb i mental tilstand (Rowe, 2013, s. 188).

Det å snakke om språket og hendelsesforløpet i boken, er en måte å heve det situasjonsuavhengige språket, men for flerspråklige barn kan dette ta tid å utvikle, og derfor må en barnehagelærer slik benevnt tidligere være bevisst viktigheten av det. Ut ifra aksjonsforskningen var en av hovedkriteriene mine til personalet å ta tak i de lavfrekvente ordene under tekstutforskning og lesing med barna, dernest spørre, utforske, tulle og forklare de til barna, samt å peke på bildet i boken av det begrepet vi snakker om. Ifølge Alstad (2016), er et situasjonsuavhengig språkbruk, som utvikles gjennom blant annet litterasitet, er dette svært sentralt for lese- og skriveutvikling (Alstad, Andrespråk og flerspråklighet i barnehagen, 2016, s. 39), hvor forskning fra USA viser til at en god språklig utvikling og skriftspråklig erfaringer i barnehagen har en langvarig innvirkning på elevers skriftspråklige ferdigheter når de trer inn i skolen (Alstad & Danbolt, Arbeid med gryende litterasitet i overgangen fra barnehagen til skole, 2018, s. 143).

Ved å sette det situasjonsavhengige og det situasjonsuavhengige språket i en slik sammenheng kan vi nå vel og merke påpeke at det situasjonsuavhengige språket er like viktig vel som det situasjonsavhengige språket, på hver sin måte.

5 | Avslutning

Ut ifra aksjonsforskningen, har jeg dannet meg et bredere perspektiv og en faglig tyngde på hvorfor litterasitet i barnehagen er et av de viktigste verktøyene i barnehagen med tanke på språktilegnelse, men også hvor viktig det er for barn å ha et godt kognitivt og akademisk morsmål som vil føre til positiv effekt for andrespråkstilnærmingen. Litterasitet er en gjemt skatt mange barnehagelærere glemmer å bruke, eller de ikke har tid til å bruke. Vi som barnehagelærere skal kunne klare å tilpasse oss nye måter å jobbe på, danne ny kunnskap i form av en lærende organisasjon, og følge samfunnets utvikling. Samfunnet i dag er beriket av et kulturelt mangfold, og i den forbindelse skal barnehagelærere sørge for at minoritetsspråklige barn som lærer norsk som andrespråk får de beste forutsetningene for å tilegne seg det nye språket, hvor litterasitet er en av de viktigste språkverktøyene som er i barnehagen.

For å utvikle et godt språk trenger både majoritetsspråklige og minoritetsspråklige barn mange varierte møter med språk, hvor litterasitet gir en positiv effekt for utviklingen av språkets mange sider. Barna møter et mer formelt språk med mer komplekse ord, ulike setningsoppbygginger og sjangre for å nevne noen. Litterasitet i barnehagen er og vil forbli en viktig del av barnehagens verktøy med tanke på språkutvikling. I tillegg viser forskning hva litterasitet gir og på hvilke måter barns tidlige litterasitet bidrar til deres språkutvikling. Selv om litterasitet er et nyttig og verdifullt verktøy for språkutviklingen både for majoritets- og minoritetsspråklige, må vi huske at litterasitet ikke dekker alle puslebrikkene i barnets språklige utvikling, men det har vist seg at det er et svært nyttig verktøy som er svært givende for barnets språklige modning (Fodstad, Veier til språk, 2018, s. 101).

Gjennom litterasitet tilegner barna seg en bredere begrepsforståelse og et godt ordforråd. Går vi mer i dybden ser vi hvorfor litterasitet er et så viktig verktøy. Først og fremst danner barna et situasjonsuavhengig språk gjennom både den «gylne samtalen» og gjennom litterasitet. Ut ifra dette danner barna et mer abstrakt språk og en betydelig evne til å analysere språket og bruken, enn det som kreves fra et situasjonsavhengig språk. Barnet tilegnes et mer omfattende vokabular av lavfrekvente ord og begreper som vil komme til nytte i kontekstuavhengige situasjoner, aktiviteter som stiller høyere krav til språklig kompetanse og forklare situasjoner som er langt mer kognitivt krevende som er en omfattende prosess.

Litterasitet, den «gylne samtalen» og det situasjonsuavhengige språket som jeg har nevnt i drøftedelen som viktige komponenter som fremstiller hverandre, vil bidra til språklig vekst som for eksempel lytte, oppmerksomhet, hukommelse, motivasjon, symbolforståelse, talemotorikk, syn og hørsel. Dernest vil det gjøre at barna får en språklig bevissthet i form av det fonologiske, morfologiske, syntaktiske og det pragmatiske og et ekspressivt språk som gjør at barnet utvikler en formidlings- og fortellerkompetanse i form av et godt vokabular, syntaks og morfologi. Litterasitet vil også bidra til et samspill mellom ansatte og barn og barn-barn som kan oppstå i det spontane og i det planlagte. Dette vil i tillegg utvikle barnets metaspråklige kompetanse, det romlige språket, skape meninger i samspill mellom bilde og tekst, evne til fantasi, lek og innlevelse samt verdifull sjangerkompetanse og tekstforståelse. Ytringene til barnet gjennom bruken av litterasitet vil vel og merke forbedres i den grad av mer lavfrekvent vokabular og en mer kompleks syntaks som for eksempel et mer detaljert substantivsetninger, adverb, bindeord og verb i mental tilstand.

I prosjektet jeg gjennomførte vil jeg påstå og si at prosjektet ble godt tatt imot av både barna og personalet som tok del i prosjektet. For personalet sin del, ble prosjektet internalisert hvor de dannet seg kunnskap om litterasitet og dens språklige nytteverdi, hvor viktig litterasitet er og på hvilke måter det gir språktilegnelse. For barna sin del, fikk litterasitet en større plass i barnehagen, og interessen for bøker ble større, hvor prosjektet førte til en form for «dominoeffekt» blant barna. Skal barn bli interesserte og engasjerte i aktiviteter som innebærer litterasitet, krever det en barnehagekultur som prioriterer aktiviteter som stimulerer interessen, slik leseaktiviteter er et eksempel på. Basert på en slik form for barnehagekultur, fremmer det ferdigheter og kunnskap som hjelper barn i å forstå betydningen i de trykte ordene bøker og andre former for tekst tilbyr, som har stor verdi når de skal starte på skolen, for å lære seg å lese og skrive.

6 | Litteraturliste

Alstad, G. T. (2016). *Andrespråk og flerspråklighet i barnehagen.* Fagbokforlaget.

Alstad, G. T., & Danbolt, A. M. (2018). Arbeid med gryende litterasitet i overgangen fra barnehagen til skole. I A. M. Danbolt, G. T. Alstad, & G. T. Randen (red.), *Litterasitet og flerspråklighet* (ss. 141-164). Fagbokforlaget.

Axelsson, M. (2015). Flerspråkiga barn utvecklar litteracitet. I H. P. Laursen (red.), *Litteracitet och språklig mångfald* (ss. 305-331). Studentlitteratur.

Barton, D. (2007). *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language 2. utgave* . Blackwell Publishing.

Brenna, L. R. (2008). *Manzil.* Cappelen Damm AS.

Bøe, M., & Thoresen, M. (2017). *Å skape og studere endring (2. utgave).* Universitetsforlaget.

Cummins, J. (1979, 10). *ERIC - Education Resources Information Center.* Hentet fra Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters. Working Papers on Bilingualism, No. 19.: https://eric.ed.gov/?id=ED184334

Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving (7. utgave).* Gyldendal.

Danbolt, A. M. (2021, 01 12). *NOA - Norsk som andrespråk.* Hentet fra «Den dialogen du har, det er den som eropplæring.» Læreres oppfatninger avmuntlig samhandling med flerspråkligeelever i naturfagundervisning: http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1888/1863

Fodstad, C. D. (2018). I S. Kibsgaard (red.), *Veier til språk* (ss. 90-102). Universitetsforlaget.

Fodstad, C. D. (2018). "Det vet jeg på arabisk". I I. Alfheim, C. D. Fodstad, C. Ø. Munch, & M. Semundseth, *Språklæring det siste året i barnehagen* (ss. 55-72). Universitetsforlaget.

Fodstad, C. D. (2018). Tre litterære sjangre. Hvordan styrker poetiske tekster, eventyr og bildebøker barns språk? . I S. Kibsgaard (red.), *Veier til språk* (ss. 90-102). Universitetsforlaget.

Forskningsrådet. (2014). *Barnehagelærerutdanning: studentenes kunnskap om og forståelse for barns tidlige litterasitet.* Norges forskningsråd.

Framtiden i våre hender og Folkehøgskolene. (2015). *Norsk folkehøgskole.* Hentet fra Aksjonsforskning og bærekraft: https://www.frilyntfolkehogskole.no/app/uploads/2017/05/ressurshefte-aksjonsforskning-og-bærekraft.pdf?fbclid=IwAR1a6TcZqVmhXZ7DJ80LIcwpwunls7-OnJWmrFY3TgXWbbBjkKxrN57pRH4

García, O., & Wei, L. (2019). *Transspråking.* Cappelen Damm Akademisk .

Giæver, K. (2014). *Inkluderende språkfellesskap i barnehagen.* Fagbokforlaget.

Gjems, L. (2016). *Barnehagens arbeid med tidlig litterasitet.* Fagbokforlaget.

Gjems, L. (2018, 04). *Barns tilegnelse av tidlig litterasitet i barnehagen i forbindelse med samtaler, lek og lesing.* Hentet fra https://www.videnomlaesning.dk/media/2413/23_liv-gjems.pdf

Gotvassli, K. A. (2019). *Boka om ledelse i barnehagen (2. utgave).* Universitetsforlaget.

Grefsgård, U. (2020, 12 4). *Det utdanningsvitenskapelige fakultet ved Universitetet i Oslo*. Hentet fra Samtaler over bøker gjør tospråklige barn sterkere i norsk: https://www.uv.uio.no/iped/forskning/aktuelt/aktuelle-saker/2020/samtaler-over-boker.html

Høigård, A. (2019). *Barns språkutvikling (4. utgave).* Universitetsforlaget.

Hårstad, S., Lohndal, T., & Mæhlum, B. (2017). *Innganger til språkvitenskap.* Cappelen Damm Akademisk.

Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode (5. utgave).* Abstrakt Forlag.

Karlsen, J., Røe-Indregård, H., Wold, A. H., Lykkeborg, M., & Hagtvert, B. (2018, 11 22). *NOA - Norsk som andrespråk.* Hentet fra Initiativ og responsmønstre i boklesingsdialoger mellom barnehagelærer og barn med minoritetsspråklig bakgrunn: http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1559

Kennedy, E. (2012). Creating Positive Literacy Learing Environments in Early Childhood: Engaging Classrooms, Creating Lifelong Readers, Writers and Thinkers. I J. Larson, & J. Marsh, *The SAGE Handbook of Early Childhood Literacy (2. utgave)* (ss. 541-560). SAGE Publications Ltd.

Kjær, A. (2016). *Prosjektarbeid i barnehagen.* Cappelen Damm Akademisk.

Kunnskapsdepartementet. (2019, 11 9). Hentet fra Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO: https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf

Laursen (red.), H. P. (2015). Bilitteracitet och skriftspråkstillägnande. I H. P. Laursen (red.), *Litteracitet och språklig mångfald* (ss. 13-57). Studentlitteratur.

Lekbasert læring. (2018). Hentet fra Teorien bak lekbasert læring av språk: https://lekbasert.no/kjerneomrader/sprak/teorien-bak-lekbasert-laering-av-sprak/

Lindquist, H. (2018). Hentet fra Barnehageansattes språkpraksis med flerspråklige 1–3-åringer: file:///C:/Users/micha/Downloads/1557-Article%20Text-1947-1-10-20181122.pdf

Lowry, L. (2018). *The Hanen Centre.* Hentet fra Paving the way to school success: The role of decontextualized language: https://www.hanen.org/SiteAssets/Articles---Printer-Friendly/Research-in-your-Daily-Work/Paving-the-way-to-school-success-PF.aspx

McLachlan, C. J., & Arrow, A. W. (2017). *Literacy in the early years.* Springer.

McNiff, J. (2013). *Action Research (3. utgave).* Routledge.

Rowe, M. (2013). *Harvard Library Office for Scholarly Communication.* Hentet fra Decontextualized Language Input and Preschoolers' Vocabulary Development.

Sandvik, M., Garmann, N. G., & Tkachenko, E. (2014). *Synteserapport om skandinavisk forskning på barns språk og språkmiljø i barnehagen i tidsrommet 2006–2014.* Høgskolen i Oslo og Akershus. Hentet fra Synteserapport om skandinavisk forskning på barns språk og språkmiljø i barnehagen i tidsrommet 2006–2014.

Semundseth, M. (2018). "Hva er dette her, da?". I I. Alfheim, C. D. Fodstad, C. B. Munch, & M. Semundseth, *Språklæring det siste året i barnehagen* (ss. 17-32). Universitetsforlaget.

Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi* . Fagbokforlaget.

Skedsmo, K. (2016, 10 28). *FLEKS - Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice.* Hentet fra Deaf Education as Intercultural Communication: Different Discourses About Deaf Education: https://journals.hioa.no/index.php/fleks/article/view/1834

Spernes, K., & Hatlem, M. (2019). *Den flerkulturelle barnehagen i bevegelse.* Gyldendal.

Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring - forskende partnerskap i skolen.* Høyskoleforlaget.

Trondheim Kommune. (2018, 04). Hentet fra Mye mer enn bare ord - språkveileder for barnehagen : https://www.trondheim.kommune.no/globalassets/10-bilder-og-filer/01-barnehager/felles-barnehager/m1173-nett.pdf

Ulvik, M. (2016). Aksjonsforskning - en oversikt. I M. Ulvik, H. Riese, & D. Roness (red.), *Å forske på egen praksis* (ss. 15-33). Fagbokforlaget.

Universitetet i Sørøst-Norge. (u.d.). Hentet fra Flerspråklighet, læring og utvikling: https://www.usn.no/forskning/hva-forsker-vi-pa/barnehage-skole-og-hoyere-utdanning/flerspraklighet-laring-og-utvikling/

Utdanningsdirektoratet. (2016, 05 25). Hentet fra Begrepsdefinisjoner - minoritetsspråklige: https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/minoritetsspraklige---hva-ligger-i-begrepet/

Utdanningsdirektoratet. (2017). Hentet fra Rammeplan for barnehagen: www.udir.no/rammeplan

Utdanningsdirektoratet. (2021, 02 17). Hentet fra Fakta om barnehager 2020: https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/fakta-om-barnehager-2020/