

# Språklig samhandling mellom barnehagelærere og barn med svakere ordforråd

Thea Alvestad



Masteroppgave i spesialpedagogikk

Institutt for spesialpedagogikk  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Juni 2020

## Sammendrag

Barnehagen har et viktig samfunnsmandat som skal sikre at barn får ta del i et rikt språkmiljø som skal gi optimale betingelser for en god språkutvikling. Det er viktig at barn møter voksne som ser betydningen av det sosiale samspillet når barn skal tilegne seg språksystemet. Hvis et barn ikke har et aldersadekvat ordforråd kan dette påvirke negativt hvordan språket blir brukt i kommunikasjon med andre. Det er derfor viktig å fange opp barna dette gjelder allerede i barnehagealder. Utviklingen av barns ordforråd er svært individuell og dette kan skyldes både medfødte forskjeller og forskjeller i miljøet rundt barnet. Forskning har også vist at hvordan voksne kommuniserer med barn ser ut til å kunne ha en betydning på denne utviklingen.

Denne masteroppgaven er basert på data fra studien ”Improving language comprehension in preschool children with language difficulties: a cluster randomized trial” (Hagen, Melby-Lervåg & Lervåg, 2017). Denne studien hadde som formål å teste effekten av en språkintervensjon som fokuserte på barn med språkvansker. Hensikten med denne masteroppgaven har vært å undersøke hvordan barnehagelærere kan støtte barns språkutvikling gjennom språkaktiviteter. Det er derfor valgt ut en språkaktivitet fra den nevnte studien hvor det har blitt undersøkt hvordan barnehagelærere snakket med barna og om dette har bidratt til å utvikle barnas ordforråd. Totalt 106 barn er inkludert i denne oppgaven. Gjennomsnittsalderen var 57.47 måneder, og andelen jenter var 49,7%.

Problemstillingen i denne masteroppgaven er som følger: *”Er det sammenheng mellom hvordan barnehagelærerne snakker med barna under en språkaktivitet og barnas språkutvikling?”*.

For å undersøke dette ble det laget fem kategorier (utvide, bekrefte, åpne spørsmål, lukkede spørsmål, forklare) som tidligere forskning og teori har vist er viktig for barns språkutvikling. Det ble gjennomført tre regresjonsanalyser for å undersøke om hvordan barnehagelæreren snakket med barna kunne predikere deres språkutvikling og ordforråd.

Resultatene indikerer at det er en positiv sammenheng mellom barnehagelærerens utviding av barnas yringer og barnas reseptive ordforråd. Dette vil si at jo flere ganger barnehagelæreren

utvider barnas ytringer, jo større ordforråd hadde barna. Samtidig indikerer resultatene at det er en negativ sammenheng mellom bekreftelser av barnas ytringer og reseptivt ordforråd.

Videre viser resultatene fra denne undersøkelsen at i hvilken grad barnehagelæreren forklarte ord som barna sa feil eller ikke forstod hadde en positiv sammenheng med barnas evne til å definere ord (ekspressivt ordforråd). Det var ingen signifikant sammenheng mellom barnas evne til å forklare ord som de hadde trent på i prosjektet, såkalte akademiske ord, og hvordan barnehagelæreren snakket med barna. Det var likevel en tendens til negativ sammenheng mellom barnehagelærerens bruk av lukkede spørsmål og barnas evne til å definere de trente ordene.

Konklusjonen i undersøkelsen viser at det at barnehagelærer bygger videre på det barna sier og forklarer ukjente ord har betydning for barnas ordforrådsutvikling. Dette er i stor grad i tråd med hva tidligere forskning har vist er viktig og som diskuteres i denne oppgaven.

## Forord

Endelig er jeg ved veis ende. Masterutdanningen i spesialpedagogikk har vært utfordrende og til tider slitsom, men aller mest spennende og svært givende. Totalen gjør at jeg sitter igjen med mye kunnskap som jeg gleder meg til å ta i bruk i arbeidslivet. Jeg har vært så heldig å hatt to gode veiledere ved min side under arbeidet med denne masteroppgaven. Disse fortjener en stor takk. Jeg håper at jeg kan gjøre dere stolt med denne masteroppgaven.

Åste Mjelve Hagen, det hele startet med at du ansatte meg som forskningsassistent litt ut i masterutdanningen min. Videre fikk jeg mulighet til å skrive masteroppgaven min basert på data fra forskningen din, og slik ble denne oppgaven til. Du har måttet tåle mange e-mailer og sms-er i løpet av de siste månedene. Takk for at du alltid har ønsket å hjelpe meg og for at du har guidet meg på riktig vei. Jeg er glad for at du valgte å ta meg under vingene dine. Du har lært meg mye og jeg er veldig takknemlig for mulighetene du har gitt meg. Tusen takk!

Hanne Næss Hjetland, jeg var så heldig å få deg som veileder i tillegg til Åste. Dine konkrete tilbakemeldinger på mail har gitt meg ro når jeg har trengt det som aller mest. Du tar deg alltid tid og hjelper med det meste, til og med når en sliten masterstudent trenger å sitte litt med deg i skyggen utenfor Helga Engs Hus. Tusen takk!

Andreas Bendigtsen, du har vært en god støtte for meg gjennom hele masterutdanningen. Tusen takk for at du alltid stiller opp. Metode- og resultatkapittelet hadde ikke blitt det samme uten hjelp fra deg.

Til mamma, jeg hadde ikke vært meg uten deg.

Oslo, 30.06.20

Thea Alvestad

# Innholdsfortegnelse

<b>1. Innledning.....</b>	<b>s. 7</b>
1.1. Begrunnelse for valg av tema.....	s. 8
1.2 Formål med oppgaven og problemstilling.....	s. 10
1.3 Oppgavens oppbygning.....	s. 11
<b>2. Teori.....</b>	<b>s. 12</b>
2.1 Barns språkutvikling.....	s. 12
2.2 Barns utvikling av ordforråd.....	s. 14
2.3 Boklesing og dialogisk lesing.....	s. 15
2.4 Voksnes samtaler med barn.....	s. 16
2.4.1 Språkfunksjoner.....	s. 16
2.4.2 Utvidelse av barnets ytringer.....	s. 19
2.4.3 Åpne og lukkede spørsmål.....	s. 21
2.4.4 Romslige og trange samspillmønstre.....	s. 21
2.4.5 Ordforklaringer.....	s. 22
2.5 Barnehagens betydning for barns språkutvikling.....	s. 23
<b>3. Metode.....</b>	<b>s. 26</b>
3.1 Forskningsdesign.....	s. 26
3.1.1 Validitet.....	s. 27
3.2 Deltakere.....	s. 28
3.2.1 Etiske hensyn.....	s. 29
3.3 Testene i intervensjonsprogrammet.....	s. 29
3.3.1 BPVS-II (reseptivt ordforråd).....	s. 30
3.3.2 WPPSI/WISC (ekspressivt ordforråd).....	s. 30
3.3.3 Orddefinisjon av trente ord.....	s. 30
3.4 Gjennomføring av Økt 10 – ”Sommersøndag”.....	s. 31
3.5 Kategoriseringssystem.....	s. 32
3.5.1 Utvide.....	s. 33
3.5.2 Bekrefte.....	s. 33
3.5.3 Åpne spørsmål.....	s. 33

3.5.4 Lukkede spørsmål.....	s. 34
3.5.5 Forklare.....	s. 34
3.6. Analyse.....	s. 35
<b>4. Resultater.....</b>	<b>s. 37</b>
4.1 Deskriptiv statistikk.....	s. 38
4.2 Regresjonsanalyser.....	s. 39
4.2.1 Sammenhengen mellom hvordan barnehagelæreren snakket med barna og reseptivt ordforråd.....	s. 39
4.2.2 Sammenhengen mellom hvordan barnehagelæreren snakket med barna og ekspressivt ordforråd (WPPSI).....	s. 40
4.2.3 Sammenhengen mellom hvordan barnehagelæreren snakket med barna og orddefinisjonen av trenteord.....	s. 40
<b>5. Diskusjon.....</b>	<b>s. 42</b>
5.1 Barnas reseptive ordforråd.....	s. 42
5.2 Barnas evne til å definere ord.....	s. 44
5.3 Orddefinisjon med trente ord – Lukkede spørsmål.....	s. 45
5.4 Begrensninger ved studien.....	s. 47
<b>6. Oppsummering og veien videre.....</b>	<b>s. 49</b>
<b>Referanseliste.....</b>	<b>s. 51</b>

Antall ord: 15.023

# 1. Innledning

I 2019 har 91,8% av alle barn i alderen 1-5 år i Norge barnehageplass (Statistisk sentralbyrå [SSB], 2019). Barn tilbringer flere timer daglig i barnehagen enn tidligere og en kan derfor si at barnehagen er en stor del av små barns hverdag (Grøver, 2018). Barnehagens rolle i samfunnet som en pedagogisk virksomhet har endret seg opp gjennom årene og flere stortingsmeldinger vektlegger blant annet viktigheten av at barnehagen skal bidra til å gi barn gode utviklingsmuligheter (Kunnskapsdepartementet, 2007). Blant annet sier Stortingsmelding 6 at barnehagen har en viktig rolle i å støtte barns utvikling, og at tilbudet barna får i barnehagen legger grunnlag for hvordan de lykkes i videre utdanning og etter hvert arbeid (Kunnskapsdepartementet, 2019).

I Norge har det tidligere vært mindre tradisjon for å vektlegge barnehagens betydning med tanke på barnas senere utdanning (Grøver, 2018). Barnehagen er i dag sett på som en del av barns utdanningsløp, og det har heretter blitt innført økte krav til barnehagens pedagogiske innhold. Dette har bidratt til at søken etter målbare resultater og effektivisering er blitt et mer vanlig tema. Blant annet har barns språklige utvikling og kunnskapstilegnelse i barnehagealder fått mer fokus (Gjems, 2011). I tillegg til hjemmet er barnehagen en viktig arena for barns språkutvikling. God og tidlig språkstimulering er viktig for å gi barn mulighet til å uttrykke seg, lære å lære og å forstå og delta aktivt i det sosiale fellesskapet som omgir dem. Et godt språkmiljø i barnehagen kan derfor støtte utvikling av barnas tenkning og kommunikative evner, både med lyder og ord (Kunnskapsdepartementet, 2007). Arbeid med språk kan derfor sees på som en viktig integrert del av barnehagens oppgave.

Hvis barnehagen skal kunne imøtekomme forventningene den er tilskrevet i nyere politiske dokumenter, så er det viktig at barnehagen legger til rette for barns språklæring på en god måte (Grøver, 2018). Om språkutvikling sier rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (2017), heretter omtalt som rammeplanen, at ”alle barn skal få god språkstimulering gjennom barnehagehverdagen, og alle barn skal få delta i aktiviteter som fremmer kommunikasjon og en helhetlig språkutvikling.” (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 23). Dette viser til at barnehagen er viktig for barns språkutvikling fordi den gir barn muligheter til å uttrykke seg, forstå andre menneskers fremstilling av ting i tillegg til å reflektere over ulike måter å uttrykke seg på (Grøver, 2018). Det sosiale samspillet mellom barn og voksne er kjent som en viktig faktor for å fremme et barns utvikling (Askland &

Sataøen, 2013). Dette er kjent som et sosiokulturelt perspektiv på læring og gjort kjent av blant andre Lev Vygotsky. Vygotsky mente at den voksne kunne være en pådriver for å fremme et barns utvikling, og han var derfor opptatt av det sosiale samspillet som skjer mellom barn og voksne (Askland & Sataøen, 2013).

Det er hevdet at kvaliteten på barns barnehagehverdag vil avhenge om de møter voksne som bruker et variert og rikt språk sammen med dem og som inviterer dem til å sette ord på erfaringer og tanker de har, samt å delta aktivt i sosiale situasjoner (Gjems, 2011). Dette understreker viktigheten av det samme sosiale samspillet når barn skal tilegne seg språkssystemet, både bevisst og ubevisst, og når de deltar i språklig samspill med andre barn og voksne (Høigård, 2019). Dette fordrer likevel at barnehagen har et godt språkmiljø hvor barna er i aktivt samspill med andre gjennom allsidig lek, fortellings- og høytlesningsstunder, engasjerende samtaler med voksne og andre aktiviteter (Høigård, 2019). Høigård (2019) viser også til at det språklige miljøet i en barnehage er preget av tre faktorer: fysiske omgivelser, sosial organisering og menneskene. Barnehagepersonalets kompetanse og holdninger er, basert på dette, avgjørende for språkmiljøet i barnehagen. Hvilke rammer språkmiljøet setter for barnas språklæring kan derfor være et spørsmål om hvordan personalet involverer seg i den daglige samhandlingen med barna.

## **1.1 Begrunnelse for valg av tema**

Rammeplanen vektlegger hvor viktig språket kan være for både barns hverdagsliv og for livslang læring (Gjems, 2011). Språket er et redskap som gir barn muligheter til å mestre og gjenkjenne nye situasjoner og erfaringer. På den måten kan de løsrive seg fra her og-nå-situasjoner og lære seg å tenke seg bakover og fremover i tid (Gjems, 2014). Barns interesser og nysgjerrighet henger ofte sammen med hvordan de kommuniserer og samhandler med andre, og dette gjør at de kan tilegne seg språket gjennom sosiale aktiviteter som har verdi for dem (Gjems, 2011).

I løpet av masterutdanningen jobbet jeg som forskningsassistent for Åste Mjelve Hagen ved Universitetet i Oslo. I 2017 publiserte hun studien ”Improving language comprehension in preschool children with language difficulties: a cluster randomized trial” sammen med Monica Melby-Lervåg og Arne Lervåg. Studien hadde som formål å teste effekten av en språkintervensjon som fokuserte på barn med språkvansker. Intervensjonsprogrammet hadde som hensikt å forbedre aspekter ved barnas språk, slik som ordforråd (både ekspressivt og



reseptivt), lytteferdigheter og narrative ferdigheter. En del av intervensjonen innebar derfor at barnehagepersonalet fikk materiell og instruksjoner til hvordan de skulle gjennomføre lese- og språkaktiviteter sammen med barna (Hagen, Melby-Lervåg & Lervåg, 2017). En del av arbeidet mitt som forskningsassistent innebar å transkribere lydfiler fra en av språkøktene i språkintervensjonen, økt 10. Studien til Hagen et al. (2017) la grunnlag for denne masteroppgaven da jeg fikk mulighet til å skrive basert på data fra denne. Gjennomføring av økt 10 vil bli redegjort for i kapittel 3.

Det har vært særlig interessant å undersøke barnehagelærerens rolle i barns språkutvikling. I følge rammeplanen skal personalet i barnehagen anerkjenne og respondere på barnas verbale og non-verbale uttrykk og på denne måten støtte deres språkutvikling. De skal også reflektere over og være bevisst rundt sine roller som språklige rollemodeller slik at de kan være oppmerksomme i kommunikasjonen med alle barn (Utdanningsdirektoratet, 2017). Det pedagogiske arbeidet som blir gjort i barnehagen kan derfor tenkes å ha viktig betydning for barns allsidige utvikling, og også språkutviklingen deres. Dette understreker at barnehagelærere har et viktig ansvar i forhold til å støtte barn i deres samspill med andre (Alvestad, 2014). Barns språkutvikling i barnehagen er ikke bare avgjørende for evnen deres til å utvikle sosiale relasjoner slik at de kan kommunisere med andre mennesker, men språkutviklingen legger også et viktig grunnlag for senere skoleferdigheter (Melby-Lervåg & Lervåg, 2014). I tillegg er det tett sammenheng mellom barns språkutvikling i barnehagealder og lese- og skriveinnlæring i skolealder (Furnes, 2014). Vi vet også at ordforrådet er viktig for den talespråklige utviklingen hos barn fordi ordforrådet blant annet kan støtte ordavkodningen. Dette kan være avgjørende for leseutviklingen og leseforståelsen (Lyster et al., 2010).

Kvaliteten i barnehager avhenger av om barn møter voksne som bruker et rikt språk sammen med dem, som inviterer dem til å delta aktivt og som gir dem muligheten til å sette ord på egne tanker og følelser (Gjems, 2011). God kvalitet av barnehagen som pedagogisk virksomhet kan blant annet kjennetegnes av barnehagelærere som legger til rette for godt språklig samspill både med enkeltbarn, men også i mindre grupper (Alvestad, Gjems, Myrvang, Storli, Tunglund, Velde & Bjørnestad, 2019). Et barnehagepersonale som inviterer barn til å dele erfaringer eller meninger, som lytter aktivt og som signaliserer at han eller hun er interessert i å høre hva barnet har å si, kan derfor bidra til å gi barnet et godt pedagogisk tilbud i barnehagen (Gjems, 2014). Dette er i samsvar med forskning som viser at barnehagelærere kan fremme og stimulere barns språklige, sosiale og kognitive læring hvis

den voksne er støttende til barns samtaleinitiativer (Hayes & Matusov, 2005). Barnehagen har et viktig samfunnsmandat som skal sikre at barnehagebarn opplever et rikt språkmiljø og optimale betingelser for en god språkutvikling (Høigård, 2013). Det er derfor viktig å undersøke hvordan barnehagens pedagogiske praksis kan påvirke barnas språkutvikling gjennom arbeid med språkaktiviteter.

## **1.2 Formål med oppgaven og problemstilling**

Formålet med denne oppgaven er å bidra til å utvide kunnskapsbasen om hvordan barnehagelærere kan støtte barns språkutvikling gjennom språkaktiviteter. Det er viktig at personalet i barnehager får økt kunnskap om betydningen av at de oppmuntrer til og støtter barns språklige aktiviteter i barnehagen.

Barns språkutvikling skyter fart i barnehageårene (Dickinson, Griffith, Golinkoff & Hirsh-Pasek, 2011). Det er derfor viktig å ha mye kunnskap om hvordan barnehagepersonalet kan ivareta og støtte denne språkutviklingen på best mulig måte. Forskning om barn i norske barnehager kan gi oss viktig kunnskap som blant annet kan bidra til videre utvikling av barnehagetilbudet, men også om hvordan barnehagens pedagogiske praksis kan forbedres (Zachrisson, Dearing, Zambrana & Nærde, 2014). Samtaler og deling av opplevelser og erfaringer kan derfor være en viktig ressurs i barnehagen med tanke på utvikling av språket og språkstimulering (Høigård, Mjør & Hoel, 2009).

Språkintervensjonen i studien til Hagen et.al. (2017) viste veldig gode effekter på barns språkferdigheter. Lydfilene viste derimot stor variasjon i hvordan barnehagelærerne implementerte opplegget, i tillegg til at det også var store forskjeller i språkutviklingen til barna i intervensjonsgruppen. Det er derfor svært interessant å få bedre innsikt i hvordan språkøktene ble implementert og hvordan forskjeller i barnehagelærernes samhandling med barna kan ha sammenheng med barnas språkutvikling.

Problemstillingen er derfor som følger: *Er det sammenheng mellom hvordan barnehagelærerne snakker med barna under en språkaktivitet og barnas språkutvikling?*

I tillegg er det utarbeidet tre underproblemstillinger. Disse er som følger:

- 1) *Er det sammenheng mellom hvordan barnehagelærerne snakker med barna under en språkaktivitet og barnas reseptive ordforråd?*
- 2) *Er det sammenheng mellom hvordan barnehagelærerne snakker med barna under en språkaktivitet og barnas ekspressive ordforråd?*
- 3) *Er det sammenheng mellom hvordan barnehagelærerne snakker med barna under en språkaktivitet og barnas evne til å definere trente ord?*

### **1.3 Oppgavens oppbygning**

I kapittel 1 har det blitt redegjort for bakgrunnen for valg av tema og formålet med oppgaven. Dagens samfunnsutvikling har ført til et større fokus på barnehagens rolle i barns utdanningsløp enn tidligere. Dette vil påvirke barnehagens pedagogiske praksis. Det er i dag økte krav til barnehagens pedagogiske innhold, da barnehagen sees på som en viktig start på barns utdanningsløp. Barnehagelærere har derfor et stort ansvar i å støtte barns språkutvikling i hverdagslige situasjoner i barnehagehverdagen.

Videre i kapittel 2 presenteres teori som oppgaven bygger på. Dette inkluderer barns typiske språkutvikling og avvik fra denne, utvikling av ordforråd, aktiviteter som stimulerer språkutvikling og hvordan den voksnes samtaler med barn kan fremme språkutvikling. Kapittel 3 vil omhandle metoden som ble brukt for å samle inn datamaterialet, samt presentasjon av utvalget, analyser, validitet og etiske hensyn. Her vil det også redegjøres for Økt 10, som oppgaven bygger på. I kapittel 4 presenteres analysene som er blitt gjort for å svare på problemstillingen. I kapittel 5 diskuteres funnene i lys av tidligere forskning og teori. Begrensninger med oppgaven vil også redegjøres for. Kapittel 6 inneholder en oppsummering og avslutning og peker fremover på implikasjonene denne oppgaven har for forskning og praksis.

## 2. Teori

Dette kapittelet redegjør for teori om barns språkutvikling og tidligere forskning på språkutvikling i barnehagealder. Denne oppgaven tar utgangspunkt i en språkaktivitet som ble gjennomført med barnehagebarn da de var rundt 4-5 år. Redegjørelsen for språkutvikling med særlig fokus på vokabularutvikling vil derfor omhandle barn i denne aldersgruppen. Siden barna i utvalget ble valgt ut til å delta i prosjektet på bakgrunn av at de hadde svake ordforrådsferdigheter vil det også bli redegjort for når utviklingen til barn ikke følger det man forventer ut fra alderen.

### 2.1 Barns språkutvikling

Språket er en sentral del av menneskers liv fordi man bruker det til å kommunisere hva vi føler, tenker, hvilke idéer vi har eller hvilke behov vi har overfor andre mennesker (Rygvoid, Garmann, Torkildsen & Næss, 2019). Vi sier at vi mestrer et språkssystem når vi følger mønstre og regler for hvordan språklyder blir til ord, og ord blir til setninger (Valvatne & Sandvik, 2010). Hos barn i barnehagealder foregår språkutviklingen i et raskt tempo, både når det gjelder ordforråd og språklydsferdigheter. Resultatet av denne språkutviklingen er at en seksåring i gjennomsnitt forstår betydningen av omtrent seks tusen ord (Melby-Lervåg & Lervåg, 2014). Seksåringer har stort sett alle språklydene på plass (Rygvoid et al., 2019). Mye tyder også på at de utforskende samtale mellom barn blomster i denne alderen. Da er de ofte i stand til å tre ut av her-og-nå-situasjonen og snakke om andre emner og hendelser. I denne alderen behersker de også språkhandlinger som gjør dem i stand til å forklare, sammenlike og argumentere (Høigård, 2013).

Det finnes flere ulike teorier om barns språkutvikling. En behavioristisk teori fokuserer på at barnet lærer språket gjennom å imitere andre i omgivelsene sine. Gjennom prøving og feiling vil barnet mestre uttalen, ord og ordrekkefølge gjennom positiv respons fra omgivelsene. Denne teorien ble spesielt vektlagt på 1960-tallet (Høigård, 2019). Språkutviklingen kan ut fra dette perspektivet sees på som et resultat av input som barna får utenfra (Melby-Lervåg & Lervåg, 2014). Miljøet rundt et barn kan derfor være helt avgjørende for barns forutsetninger til å lære språk. Blant annet kan miljøet påvirke hvilke ord barn lærer, hvor mange ord de lærer og hvordan ordforrådet deres blir organisert (Valvatne & Sandvik, 2010). Askland og Sataøen (2013) viser til Vygotsky og hans tanker om språkutvikling som en sosial og kompleks prosess. Sosial samhandling blir da satt i sentrum for menneskers tenking og språk,

og språket blir grunnleggende for all læring. Barn har en medfødt evne til å lære seg språk, men er avhengig av at dette skjer i sosial interaksjon med andre mennesker (Melby-Lervåg & Lervåg, 2014). Barns deltakelse i språklige aktiviteter vil da kunne bidra til å støtte deres meningsskaping (Gjems, 2008). Barns språk vil ofte være kontekstavhengig, der språket kan variere fra én situasjon til en annen. Dette kan også påvirkes av hvem barna er sammen med i den aktuelle situasjonen (Hagtvet, 2010). Likevel er det noe som er typisk for språkutviklingen hos barn i barnehagealder. Disse alderstypiske trekkene er viktig å ha kunnskap om fordi det kan gi personalet gode muligheter til å stimulere og støtte barna der de er i utviklingen sin (Hagtvet, 2010).

Selv om de fleste barn tilegner seg språket i normal takt er det mange barn som har senere språkutvikling enn barn rundt sin egen alder (Rygvold, et al., 2019). Forstyrrelser i språket viser til at det foreligger et språklig problem, men det trenger ikke henge sammen med barnets generelle utvikling. Hvis en femåring har et lite ordforråd og problemer med å forstå språklige utsagn sier vi at barnet har en språkforstyrrelse (Rygvold et al., 2019). Den totale forekomsten av barn med språkforstyrrelser i alderen fire til fem år ser ut til å ligge mellom 10-13 prosent. Mange av disse barna har språkforstyrrelser som er knyttet til en medisinsk diagnose eller utviklingshemning, mens 7-8 prosent av dem har språkforstyrrelser som ikke kan knyttes til en åpenbar årsak (Norbury et al., 2016). Hvis en toåring ikke har noen ordkombinasjoner eller har færre enn femti ord vekker det vanligvis bekymring for språkutviklingen. Likevel er noen barn det vi omtaler som “late talkers” og tar igjen jevngamle barn på et senere tidspunkt (Rygvold, et al., 2019).

Det er viktig å fange opp barna som har språkvansker på et tidlig tidspunkt da disse barna kan ha økt risiko for å utvikle lese-og skrivevansker på skolen, i tillegg til å utvikle andre faglige utfordringer (Hulme & Snowling, 2009). Typisk for barn med språkvansker er at språkutviklingen starter senere enn normalt, samtidig som de generelle språklige ferdighetene utvikler seg saktere enn hos barn med normal språkutvikling (Schwartz, 2017). De første ordene kommer ofte sent og ofte rundt ett år etter det vi omtaler som vanlig utvikling. Språkvanskene kan også vise seg gjennom et begrenset ordforråd, vansker knyttet til ordbøyninger, lite komplekse setninger og vansker med språkforståelsen (Rygvold, 2012). Mye tyder også på at 50-90 prosent av barna som har språkvansker i førskolealder også kommer til å ha utfordringer knyttet til dette i skolealder (Hulme & Snowling, 2009). Hvis barn i barnehagealder har utfordringer knyttet til språkutvikling trenger ikke dette å bety at de

vil få skriftspråklige vansker i skolealder. Det er likevel funnet en sammenheng mellom språkforstyrrelser og lese- og skrivevansker. Skriftspråkvansker kan omfatte leseforståelse og flytende lesing (Rygvold, et al., 2019). Det er viktig å være observant på barn med språkvansker. Dette er barn som vanligvis tar lite språklig initiativ i relasjon med andre barn og voksne, som stiller få spørsmål og som gir lite verbalt uttrykk for det de ønsker å formidle (Rygvold, 2012).

## **2.2 Barns utvikling av ordforråd**

Om barn ikke har et aldersadekvat ordforråd eller for eksempel dårlige grammatiske ferdigheter kan dette påvirke hvordan språket brukes i kommunikasjon med andre på en negativ måte (Rygvold et al., 2019). Derfor vil det være viktig å fange opp disse barna allerede i barnehagealder. Barns utvikling av ordforrådet er svært individuelt og det kan være ulike årsaker til dette, både miljøforskjeller og medfødte forskjeller. Forskjeller i hvordan voksne kommuniserer med barn ser ut til å kunne ha en betydning (Valvatne & Sandvik, 2010).

Helt fra fødselen av er barn en del av et sosialt samspill med omgivelsene sine, og den kjente vokabularspurten skjer ofte når barnet mestrer femti ord (Melby-Lervåg & Lervåg, 2014). Frem til treårsalderen må barn ofte høre et ord flere ganger for å kunne lære seg det. For en treåring kan det være nok å høre ordet én gang, spesielt hvis barnet fysisk kan se referenten for ordet som blir sagt. En femåring kan mestre å huske ord som dukker opp én gang i en fortelling (Valvatne & Sandvik, 2010). I 4-6-årsalderen vokser ordforrådet hos de fleste barn. I denne perioden mestrer barn ofte å lage lengre setninger ved hjelp av støtteord som ”men”, ”hvis”, ”når” og ”at”. Samtidig vil bøyningmønstrene falle mer på plass og de vil mestre å si et ord i fortid eller flertall, for eksempel sang eller større (Høigård, Mjør & Hoel, 2009). Mye av denne ordlæringen skjer i barnehagen. Barns ordlæring i barnehagealder kan derfor legge et viktig grunnlag for barnas livslange læring (Dickinson, 2001). Grøver (2018) viser til at ord er de grunnleggende byggesteinene i alle språk, og at det i barnehagen læres ord oftest gjennom samtalekonteksten hvor ordene forekommer gjentatte ganger. Når barn lærer ord så lager de seg erfaringer med gjenstander og forhold og på den måten skapes det indre representasjoner av noe ytre (Høigård, 2013). Ordene og begrepene som blir lært lagres i barnas språklager eller ”leksikon” og bidrar til at de klarer å kategorisere verden rundt seg (Lyster & Frost, 2012).

Ordforrådstorelsen i barnehagealder har også vist seg å kunne predikere evnen til å lære å lese i skolen (Rowe, 2012). Dette er i samsvar med en kunnskapsoppsummering som diskuterer hvordan barns ordforråd i førskolealder kan ha en sammenheng med senere leseutvikling og kommer frem til at det finnes sammenhenger mellom ordforråd og ordavkodning og ordforråd og leseforståelse (Hjetland, Brinchmann, Scherer, Hulme & Melby-Lervåg, 2020). Ved samtaler med voksne i barnehagen kan et rikt ordforråd fra den voksnes side sikre at barna blir invitert til å ta del i utvidende samtaler (Høigård, 2013). På den måten får barn høre ord de vanligvis ikke hører. På samme måte kan direkte vokabulartrening stimulere barns språkutvikling. Direkte vokabulartrening innebærer at man trener barns språkforståelse ved å introdusere og lære dem betydningen av ukjente ord (Furnes, 2014).

Det reseptive ordforrådet omhandler at barnet forstår betydningen av et ord. Det å kunne forstår betydningen av et ord innebærer å forstår begrepet bak ordet og å kunne knytte assosiasjoner til ordet (Bjerkelund, 2011). Det ekspressive ordforrådet innebærer å uttrykke seg ved hjelp av språket. Når barn skal lære et ord er det viktig at barnet har et godt reseptivt og ekspressivt ordforråd. Dette vil si at barnet må mestre å forstår ordet samt kunne uttrykke det (Bjerkelund, 2011). Testene som ble brukt i studien til Hagen et al. (2017) fokuserte på reseptivt og ekspressivt ordforråd. Disse testene vil det bli redegjort for i metodekapittelet.

### **2.3 Boklesing og dialogisk lesing**

Det finnes mye spr kmateriale til barnehager som har fokus på bruk av enkeltgjenstander og bilder. Disse bildene har hovedsakelig to formål:   utvikle barnas ordforråd og å utvikle barnas metaspråklige bevisshet som et ledd i den begynnende leseopplæringen (Høigård, 2019). I tillegg til dette kan det å samtale med barn ved å ta utgangspunkt i bilder i bildebøker ha stor betydning for språkutviklingen. Slike bilder har en kontekst som utgjør en del av barnas fortolkning av bildet. Det kan for eksempel være hele oppslaget i boken, eller detaljer i bildet som barna skal studere og finne. Også barnas erfaringer og opplevelser tilknyttet til bildet er en del av konteksten, spesielt hvis bildet er av noe som barna kan kjenne igjen fra sin egen hverdag og sitt eget liv (Høigård, 2019).

Det er flere fordeler ved å lese bøker for og sammen med barn. Hvordan den voksne snakker med barnet under h ytlesningen kan ha betydning for barnets vokabularutvikling (Blewitt & Langan, 2016). Dette stemmer overens med forskning som viser at høytlesning kan gi barn mulighet til å tilegne seg nye ord i grammatiske varierte setninger (Dickinson, et.al., 2011).

Mol, Bus, de Jong og Smeets (2008) har gjennomført en review som knytter høytlesning av bøker sammen med barn sammen med senere leseforståelse i skolen. De Temple (2001) viser også til fordeler med å lese bøker sammen med barn og hevder boklesning hjemme kan knyttes til tidlig utvikling av "literacy" og gode prestasjoner senere på skolen. Diskusjoner og samtaler som oppstår under slik høytlesning kan ha en positiv påvirkning på barnets språkutvikling (Leech & Rowe, 2014). Dette omtales som dialogisk høytlesning. Når barn kommuniserer med en voksen under boklesning krever det at den voksne er observant og mottakelig for barnets responser og interesser. Høytlesningen blir derfor språkstimulerende fordi samtalen inkluderer et bredere vokabularspekter enn hvis barnet skulle lest alene, eller hvis den voksne kun leste det som stod i boken uten å være i dialog med barnet (Dickinson, et al., 2011).

Dialogisk lesing har ofte vært kjennetegnet av den voksnes spørsmål til barn under lesing av bøker. Slike spørsmål kan enten være åpne eller lukkede (Grøver, 2018). Fordelen med åpne spørsmål er at de gir rom for at barnet skal delta mer i samtalen. Samtidig krever åpne spørsmål mer av den som skal svare. Stiller man lukkede spørsmål er det ofte lettere for små barn å svare fordi spørsmålet gir et hint om hva man er ute etter. Derfor kan en kombinasjon av åpne og lukkede spørsmål være hensiktsmessig. Høytlesning og samtale knyttet til boklesing gir barna mulighet til å bruke språket gjennom å fortelle om erfaringer og fenomener som ikke er tilstede i øyeblikket, altså her-og-nå, eller temaer som er mer abstrakte (Gjems, 2011).

## **2.4 Voksnes samtaler med barn**

I barnehagen er det daglige språklige samspill mellom voksne og barn. Barn som deltar aktivt i samtaler med voksne får ta del i et sosialt fellesskap som er språkutviklende. Dette fordrer igjen at voksne støtter dem i prosessen med å forstå, bruke ord i tillegg til formulering av tanker og erfaringer de har (Gjems, 2011). En samtale eller dialog mellom en voksen person og et barn er ofte preget av store ulikheter i språkferdigheter, erfaring og makt. Dette kan stille store krav til den voksne (Høigård, 2013).

### **2.4.1 Språkfunksjoner**

Kommunikasjon forutsetter at man har som hensikt å formidle noe til noen. For å tydeliggjøre hvilken kommunikasjonsintensjon avsender har snakker vi ofte om språkfunksjoner.



Samtalens funksjon handler ofte om hvilke intensjoner vi har med en samtale og har fokus på hva ønsker vi å formidle og oppnå med hvordan og hva vi sier (Gjems, 2008). Hvordan voksne kommuniserer med barn kan avhenge av hvilken situasjon og kontekst samtalen finner sted. Det kan derfor være viktig å ha kunnskap om ulike språkfunksjoner barn kan ta i bruk. Høigård (2019) viser til seks ulike språkfunksjoner. Alle disse er normalt sett tilstede i all kommunikasjon. Det vil kort redegjøres for alle seks fordi det er viktig for personalet i barnehagen å være bevisst på hvilken språkfunksjon barnet tar i bruk. Dette gjelder spesielt for barn som tar i bruk verbalspråket sitt og som prøver å formidle en mening til den voksne (Høigård, 2013). For at barn skal ønske å snakke så må de oppleve at den voksne forstår det de forsøker å kommunisere (Høigård, 2019). Det er derfor viktig at den voksne er bevisst på språksignalene som barnet gir.

Når barn begynner å peke på og navngi gjenstander de ser, har de begynt å ta i bruk den *referensielle språkfunksjonen*. Denne funksjonen tas i bruk når barn skal snakke om ting som ikke er til stede her og nå, og for å skaffe seg informasjon og kunnskaper om verden (Høigård, 2013). *Den ekspressive funksjonen* brukes når barnet skal uttrykke sine egne reaksjoner, følelser eller holdninger. Dette kan være at barnet kan kommunisere at han eller hun er sint, glad, skuffet eller overrasket. Eksempler på ekspressive ytringer kan for eksempel være ”au”, ”jippi”, ”æsj” osv. Disse ytringene kan ofte komme til uttrykk når barnet for eksempel jubler for ting de ser, eller når de hopper opp og ned når de skal i garderoben for å kle på seg og roper ”ut, ut, ut!” (Høigård, 2013). *Påvirkningsfunksjonen* har som hensikt å påvirke mottakeren til å tro noe, mene noe, føle noe, eller gjøre noe. Denne språkfunksjonen blir viktig for barnet allerede i tidlig alder, da de ofte tar i bruk denne for å få et annet barn eller en voksne til å gjøre noe for dem. Et eksempel kan være når barnet ønsker å vise den voksne noe de har laget og uttrykker ”Kom!” (Høigård, 2013).

*Kontaktfunksjonen* er den første språkfunksjonen som barnet erfarer i livet sitt. Babyer som ser og hører at en omsorgsperson snakker til dem vil ikke nødvendigvis forstå innholdet i det som blir sagt, men språket skaper likevel en kontakt mellom dem (Høigård, 2013). Barn får ofte en bevissthet om språkets kontaktfunksjon når de er i 4-5-årsalderen. Da kan de komme med kontaktetablerende ytringer som for eksempel ”vet du hva?” eller ”skal jeg si deg noe?”. Ofte gjentar de disse ytringene helt til mottakeren gir dem full oppmerksomhet i form av blikkontakt og et tydelig svar. Det som snakkes om er ikke overordnet, det viktigste er å snakke sammen for å opprettholde et sosialt forhold (Høigård, 2013).

*Den poetiske språkfunksjonen* setter det språklige uttrykket i fokus. Ofte kjenner vi igjen denne språkfunksjonen i sjangere som lyrikk, men også i hverdagen kan barn få erfaringer med denne gjennom ordspill, morsomme replikker eller rim og regler (Høigård, 2013). Når barn leker seg med språket kan vi si at de tar i bruk den poetiske språkfunksjonen. De kan undre seg over rare og morsomme ord og de kan bruke språket til å tulle eller spøke. Den poetiske språkfunksjonen er også en kilde til barns estetiske opplevelser i form av at en fortelling kan gi dem nye tanker og følelser, eller grubling over hva en kusine eller fetter faktisk er (Høigård, 2013). *Den metaspråklige funksjonen* setter selve språket i forgrunnen. Da ser man bort fra hva ordene faktisk refererer til, men snakker heller om språket i seg selv (Høigård, 2013). Eksempler på dette kan være når et barn påpeker at leverpostei og lillebror begynner på samme bokstav. Barn tilegner seg vanligvis denne språkfunksjonen når de er 6-årsalderen. Før denne tid er språket ofte mer usynlig for barn. De bruker energien sin på å formidle det de ønsker å kommunisere, og har ikke den voksnes fokus på språket i seg selv (Høigård, 2013).

Det vises videre til noen eksempler som er hentet fra Høigård (2013): Eksempelene hennes refererer til et lite barn og en mor som kommuniserer, men konteksten er her overført til en barnehagesituasjon der en barnehagelærer kommuniserer med et barn.

<p>Eksempel: Barnet finner skoen til den voksne og gir den til henne.</p> <p>Barnehagelæreren svarer: “Ja, det er Lise sin sko.”</p>	<p><b>Referensiell språkfunksjon:</b></p> <p>Barnehagelæreren utvider barnets ytringer og følger opp det hun oppfatter som barnets kommunikasjonsintensjon.</p>
<p>Eksempel: Barnet leter etter skoen til den voksne og ytrer glede når han eller hun finner den under sofaen.</p> <p>Barnehagelæreren svarer: “Neimen, fant du skoen min?”</p>	<p><b>Ekspressiv språkfunksjon:</b></p> <p>Barnehagelæreren bruker en ekspressiv ytring da hun utvider det barnet sier. Hun viser også begeistring gjennom det hun sier, og anerkjenner derfor barnets begeistring over å ha funnet skoen hennes.</p>
<p>Eks: Barnet kommer løpende mot den voksne med skoene sine i hånden.</p>	<p><b>Påvirkningsfunksjonen:</b> Svaret formidler at barnehagelæreren har forstått at barnet brukte påvirkningsfunksjonen.</p>

Barnehagelæreren svarer: “Ja, kom, så skal jeg hjelpe deg å ta på skoene dine.”	
<p>Eks: Barnet sier: “Mine go.”</p> <p>Barnehagelæreren svarer: “Det heter ikke go. Det heter sko. Kan du si sko?”</p>	<p><b>Metaspråklig funksjon:</b> Barnehagelæreren viser her til det språklige uttrykket barnet har benyttet, og ikke til selve meningen av ”go”.</p> <p>Hun gir derfor ingen bekreftelse på at hun har mottatt barnets kommunikasjonsintensjon.</p> <p>Barnehagelæreren metaspråklige svar er derfor irrelevant for et lite barn fordi barnet ikke enda har tatt i bruk den metaspråklige funksjonen selv. Resultatet kan derfor bli at barnet opplever å ikke ha lykket med det han eller hun ønsket å kommunisere.</p>

I samvær med barn er det viktig at den voksne er bevisst på hvilken kontekst barnet befinner seg i når de forsøker å kommunisere noe. Derfor er det viktig at lærere i barnehagen har kjennskap til og kunnskap om de ulike språkfunksjonene. Dette kan være av betydning for den språklige utviklingen, fordi det er motiverende for barn å oppleve at de når frem med det de ønsker å kommunisere. Da er det viktig at den voksne bekrefter det barnet sier for å kommunisere at de har forstått det barnet ønsket å formidle. Når den voksne utvider det barnet sier eller forteller, vil den voksne kunne kommunisere hvilken språkfunksjon han eller hun tror at barnet har brukt (Høigård, 2013).

#### 2.4.2 Utvidelse av barns ytringer

Tale som går utover her-og-nå-konteksten blir ofte definert som utvidet tale (Grøver, 2018). Å utvikle evne til å forstå og produsere utvidet tale kan sees som viktig og sentralt i barnehagealderen (Høigård, 2019). Når voksne utvider barns ytringer kan disse utvidelsene sees på som ”stillaser” som støtter barns grammatikk og språk (Valvatne & Sandvik, 2010). Dette stemmer overens med dokumenterte funn som viser til at voksne som inviterer barn til å delta i utvidet tale kan støtte barnets læring av vokabular (Grøver, 2018). Utvidet tale kan derfor være en kvalitet ved samhandlingen mellom barn og voksne som fremmer språklæring.

Aukrust (2005) viser til at utvidete samtaler dreier seg om samtaler med barn som er utvidende på to måter. Den ene omhandler at den voksne utvider barnets ytringer fordi samtaleparten etablerer en kontekst som gir barnet fortolkningsstøtte i forhold til ukjente ord. Den andre er utvidende fordi de viser til temaer som er utover her-og-nå. Det kan være hendelser i fortid og fremtid, logiske forklaringer og årsaker. De språklige ferdighetene barna som barna utvikler gjennom at den voksne utvider ytringene deres ser ut til å være en forløper til at de i større alder kan lese mer komplekse tekster (Aukrust, 2005). ”The home school study” av Dickinson & Tabor (2001) viste at barnehagelæreres evne til å invitere barn til utvidende samtaler, og deres evne til å introdusere nye ord som finnes i barnas omgivelser som de sjeldent tar i bruk selv, har stor effekt på barnas læring.

Arbeid med utvidet tale er en del av språkutviklingen som skjer i barnehagealderen der barna skal lære å forstå og produsere utvidet tale. Typiske arbeidsmåter å arbeide med dette på kan være at den voksne har fokus på å snakke om fremtidige aktiviteter og planer, som strekker seg ut over her-og-nå-situasjonen, bearbeide felles opplevelser og legge til rette for at barna får forklare, begrunne og fortelle om sine synspunkter på ulike områder (Grøver, 2018).

Utvidelse av barns ytringer er en forlengelse av bekreftelse av barns ytringer. Når den voksne bekrefter barns ytringer viser de interesse for og bekrefter det som barnet har sagt eller fortalt. Gjennom slike bekreftende responser får barnet mulighet til å være en aktiv samtaledeltaker, men for at barnet skal kunne velge hvilken retning samtalen skal ta bør den voksne stille spørsmål som krever lengre svar, og ikke bare ja-nei-svar (Valvatne & Sandvik, 2010).

Jacoby og Lesaux (2014) observerte hvordan barnehagelærere bidro til utvidet tale med barn i alderen 3-6 år. Funnene viste at barnas ytringer sjeldent ble utvidet av barnehagelærerne. Utvidet tale oppstod også mindre under aktiviteter som var initiert av barna selv, men oftere når barna deltok i aktiviteter som var lærerstyrt. Det var også mer sannsynlig at utvidet tale forekom når barna og læreren gjorde aktiviteter sammen i mindre grupper. Det diskuteres i studien om det er mulig at lærerne utvidet barnas ytringer mindre i barnestyrt aktiviteter fordi de opplevde det som avbrytelse av barnas lek hvis de blandet seg (Jacoby & Lesaux, 2014). Samtidig undersøkte Rowe (2012) hvordan ulike kjennetegn ved foreldres tale til barna sine kunne ha påvirkning på språkutviklingen deres. Funnene viste at fra 3-4-årsalderen var det foreldrenes bruk av utvidet tale som predikerte barnas ordforråsutvikling best (Rowe, 2012). Utvidet tale kjennetegnes som sagt ved at samtalen går utenfor her-og-nå. Dette støttes

i studien da den fant at barn som hadde foreldre som snakket om både fortid og fremtid med dem hadde et større ordforråd (Rowe, 2012).

### **2.4.3 Åpne og lukkede spørsmål**

Det er viktig at lærere i barnehager inviterer barn til å bruke språket når de skal forklare, svare eller fortelle (Wells & Aurus, 2006). Deres forskning viser til at det i stor grad er de spørsmålene som de voksne stiller dem som aktiviserer dem til å bruke språket sitt. Det er derfor vesentlig å diskutere hvordan den voksnes åpne og lukkede spørsmål kan bidra til å fremme eller hindre barnas språkutvikling. Åpne spørsmål kjennetegnes ved at barnets svar kan gå i mange retninger (Høigård, 2019). Et spørsmål er derfor åpent når det ikke finnes et svar som er gitt på forhånd. Dette er i samsvar med hvordan Bae (2012) definerer åpne spørsmål. Hun viser til at åpne spørsmål er preget av at den voksne har en undrende tone som tydelig signaliserer at han eller hun ikke er ute etter et riktig eller galt svar. I motsetning til åpne spørsmål er lukkede spørsmål preget av et ja-nei-svar (Høigård, 2019). Når den voksne stiller lukkede spørsmål vil ikke barnet få samme mulighet til å anvende språket sitt selv. De får heller ikke øvelse i å fortelle, forklare eller gi uttrykk for andre meninger (Gjems, 2011). Lukkede spørsmål som kan besvares med et ja eller et nei stiller lavere krav til barns språklige ferdigheter enn spørsmål som for eksempel starter med et spørreord. Den språklige utfordringen som barna skal strekke seg etter kan da ofte bli for liten (Høigård, 2013).

Meacham, Vukelich, Han og Buell (2014) undersøkte barnehagelæreres bruk av spørsmål i rollelek og hvilke responser de fikk fra barna. Funnene viste at lærerne stilte barna flere lukkede spørsmål enn åpne spørsmål og at barna var mer lydhøre for åpne spørsmål enn lukkede. Barna var også mer språklig aktive når læreren stilte dem åpne spørsmål.

### **2.4.4 Romslige og trange samspillsmønstre**

Åpne og lukkede spørsmål kan sees i sammenheng med begrepene *romslige samspillsmønstre* og *trange samspillsmønstre* (Bae, 2009). Ved romslige samspillsmønstre får barn mulighet til å uttrykke seg fritt og samtidig bli møtt der de er. For at dette skal være mulig må den voksne være lyttende og mottakelig for barnets innspill slik at barnet opplever at han eller hun blir møtt med forståelse (Bae, 2009). Romslige samspillsmønstre kan også kjennetegnes ved at den voksne gjentar det barnet sier eller stiller oppklarende spørsmål for å sjekke om han eller hun har forstått hva barnet mener. Ved at den voksne gjentar det barnet sier og stiller oppklarende spørsmål kan bidra til at den voksne gir uttrykk for at barnets perspektiv også er

viktig (Bae, 2009). Analyser som ble gjennomført viste at ved romslige samspillmønstre så er barnehagelæreren fokusert på hvor barnet har oppmerksomheten sin. Dette kan være noe de holder på med, noe de ser eller peker på eller noe de prøver å uttrykke. Når den voksne har et slikt fokus så legger det et grunnlag for en felles nonverbal eller verbal dialog (Bae, 2009).

Trange samspillmønstre kan også inneholde konstruktiv dialog mellom barnehagelæreren og barna, men vil i større grad preges av lite deltakelse. Her er den voksnes rolle som initiativtaker viktig fordi manglende kommunikasjon og tilbakemeldinger kan gi barna mindre støtte til å delta i dialogen (Bae, 2009). Et eksempel på dette kan være at den voksne stiller lukkede spørsmål. Slike spørsmål kan gi et inntrykk av at den voksne ønsker et riktig svar, og den voksnes rolle i dialogen kan oppleves som dominerende. Dette kan resultere i at det er mindre rom for barnas spontane innspill (Bae, 2009). I denne oppgaven fokuseres det på hvordan barnehagelærere i barnehagen implementerte språkaktiviteten og om dette har sammenheng med språkutviklingen. Da er det naturlig å se på hvordan den voksne legger til rette for at barna kan delta i dialog og kommunikasjon i språkøkten. Romslige samspillmønstre kan derfor sees på som en forutsetning for at barna får mulighet til å delta språklig i aktiviteten og hvordan.

#### **2.4.5 Ordforklaringer**

Et ordforråd består av en mengde betydninger som er forbundet slik at ordene definerer hverandre (Høigård, 2013). I løpet av barnehageårene skal barn lære betydningen av et stort antall ord (Grøver, 2018). Disse ordene læres i både uformelle situasjoner som hente-og-bringe-situasjoner, måltid, lek med andre barn og voksne eller mer formelle situasjoner som planlagte samlingsstunder med pedagogisk fokus. Barn begynner så smått å organisere ordene de lærer i ulike systemer fra ca. 3-4-årsalderen (Høigård, 2013).

Barn velger seg ofte ulike strategier når de ønsker å få svar på hva noe er, eller når det er noe de ikke forstår. Manglende begrepsforståelse i barnehagealder og tidlig skolealder kan blant annet føre til frustrasjon hos barn som igjen kan føre til negative følger for sosial og kognitiv utvikling. Dette kan igjen vise seg som fagvansker senere i skoleløpet (Høigård, 2013). At barn lærer å forklare viser til en viktig del av deres diskurslæring og de vil gjennom å forklare tilegne seg erfaring som kan bidra til at de utvikler en større forståelse av hendelser eller fenomener (Gjems, 2011). Ordforklaringer i samtaler om tekst kan for eksempel støtte barns ordlæring ut over den vanlige ordlæringen i andre daglige situasjoner (Grøver, 2018). Barns

vokabular, både det ekspressive og det reseptive, utvikles hvis den voksne inviterer barn til å diskutere hva ord betyr i samtaler om tekst (Grøver, 2018).

## **2.5 Barnehagens betydning for barns språkutvikling**

I små barns liv består hverdagen ofte av dagligdagse gjøremål hjemme med familien og det sosiale livet i barnehagen. Begge deler er viktige språkarenaer for barn. Meredith Rowe (2012) undersøkte blant annet hvordan foreldre snakket med barna sine og om dette hadde påvirkning på barnas senere språkutvikling. Funnene viste at når foreldrene benyttet et dekontekstualisert språk, fra her-og-nå til der-og-da, var dette relatert til positiv utvikling av barnas senere ordforrådsferdigheter. Likedan fant hun at foreldrenes bruk av forklaringer var knyttet til senere ordforrådsferdigheter. Resultatene diskuterer rundt det faktum at det viser seg at barn som er fra tre og et halvt år og oppover ikke er for ung til å forstå forklaringer om hvordan fenomener i verden fungerer eller å ha samtaler rundt tidligere eller fremtidige hendelser. Studien peker på viktigheten av at foreldrene kan fungere som et viktig støttestillas for barnas utvikling av ordforråd ved å variere måten de snakker med barna sine på (Rowe, 2012).

På samme måte som foreldre kan støtte barns språkutvikling er barnehagen viktig for barns utvikling av språk. Hvordan personalet i barnehager kan støtte barns språkutvikling har blitt løftet frem i flere studier. Mashburn et al. (2008) vektlegger kvaliteten på dialogene mellom barn og voksne og hevder at dette er den enkeltfaktoren som bidrar mest til barns læring. Viktigheten av kvaliteten i dialogene mellom voksne og barn er også fremhevet i studien til Pianta, Downer og Hamre (2016). Sandvik, Garmann og Tkachenko (2014) har gjennomgått skandinavisk forskning om språk og språkmiljø i barnehagen. De henviser til at mye av forskningen dreier seg om blant annet barnehagens betydning for barns språkutvikling og samtaler og samspillet betydning for barns språkutvikling. De viser blant annet til Zachrisson, Dearing, Zabrana og Nærde (2014) og Winther-Lindqvist, Ringsmose og Allerup (2012) som taler for at det er en fordel for barns språkutvikling å gå i barnehage. Barn er omgitt av språk i hverdagen sin og er naturlig programmert til å forstå og benytte språk. Personalet i barnehagen kan likevel ha stor betydning for språkutviklingen. Språkarbeidet bør i den pedagogiske praksisen sikre at dialogene mellom barna og personalet er språklig engasjerende og som sikter seg inn mot temaer som barna er opptatt av. Ved utnyttelse av gode dialoger i barnehagen kan også personalet ofte kompensere for lite språkstimulering

hjemme (Hagtvet & Klem, 2019). Dette fremhever viktigheten av at barn trenger å delta i språkbaserte interaksjoner og samtaler med støttende voksne der de voksne blant annet bruker tid på å forklare og utvide (Dickinson et al., 2011).

Gjems (2011) undersøkte hvordan lærere kommuniserte med barn i en barnehage, fordelt på fire avdelinger med tjue barn i hver avdeling. Barna var mellom tre og fem år. Observasjonene undersøkte kommunikasjonen under hverdagslige samtaler og hadde som formål å studere hva barna kunne lære av disse samtalene. Det ble gjennomført videoobservasjoner under hverdagslige aktiviteter som tegneaktiviteter, frilek og måltider. Gjems utarbeidet to kategorier for å analysere samtalene. Den første kategorien gikk ut på at læreren tok initiativ til å forklare, og den andre gikk ut på at barna tok initiativ til å få lærerens hjelp til å forstå noe. I mange av samtalene introduserte læreren et tema som de skulle snakke om, men også barnas initiativ til ulike temaer ble også snakket om. De fleste spørsmålene lærerne stilte var *hva* noe betydde, eller *hvordan* man kunne gjøre noe eller forstå noe. Svarene til barna varierte i kompleksitet, men det som skilte seg ut var at læreren ikke oppfordret barna til å utdype svarene sine. Forklaringene oppstod når et av barna fortalte noe som han eller hun mente at de andre ikke kunne, eller når et av barna uttrykte at de ikke forstod noe som de andre forstod. Studien viste at læreren oppmuntret barna til å forklare ved å stille dem spørsmål og undre seg over ulike temaer sammen med barna. De støttet barna ved å stille dem åpne spørsmål og ved å kommunisere gjennom smil, blick og nikk. Læreren utdypet og utvidet likevel ikke temaene med kunnskap de selv hadde om temaene, og de inviterte heller ikke barna til å finne mer ut om de ulike temaene ved å søke opp informasjon i bøker eller på internett. Et annet interessant funn var at ingen av barna spurte læreren om en forklaring og de søkte sjeldent mot læreren når de ønsket å finne svar på noe. Betydningen av lærerens rolle i dialogen mellom dem og barna kan ha betydning ved at den voksne spør og undrer seg sammen med barna. På den måten kan barna få frem hva de mener, og på den måten kan den voksne hjelpe dem med å uttrykke tanker slik at de kan konstruere en mening ved hjelp av språket (Gjems, 2011).

Denne studien kan sees i sammenheng med en tidligere studie hvor Gjems (2008) undersøkte voksnes samtalestøtte i barnehagen og hvordan personalet i barnehagen kan støtte barns språkutvikling i samtaler. Studien vektlegger hvordan blant annet hvordan voksnes åpne og lukkede spørsmål kan invitere, og ikke invitere, barn til å delta i samtaler. Datainnsamlingen ble gjennomført i to ulike barnehager hvor samtaler mellom barn og voksne ble tatt opp på



lydbånd. Barna var mellom tre og seks år. Resultatene viste til en analyse av den voksnes bruk av spørreordene hva, hvordan og hvorfor. Hva-spørsmålet ble stilt oftest og var ofte knyttet til konkrete situasjoner eller handlinger. Et eksempel viser blant annet til at et hva-spørsmål inviterte et av barna til å fortelle om erfaringene sine knyttet til en bestemt situasjon, og hun fikk på den måten brukt språket gjennom å måtte forklare til den voksne. Hvorfor-spørsmålet er et ord som kan invitere barna til å utvide diskursen og på den måten bidra til at de forteller om noe de er opptatt av, begrunner hvorfor de gjorde en bestemt handling eller forklarer hva de mener eller tenker om noe (Gjems, 2008). Studien viste en stor overvekt av at den voksne stilte lukkede spørsmål. Barna fikk ikke mange invitasjoner til deltakelse i samtalen og det forekom heller ikke uttrykk og ord som resulterte i at samtalen ble utvidet eller forlenget. Den voksne stilte relativt få spørsmål til barna, som igjen resulterte i at barna stilte få spørsmål tilbake til den voksne. ”The home school study” av Dickinson og Tabor (2001) undersøkte også samtaler mellom barn og lærere. De fant at lærere som stilte barna utforskende og utfordrende spørsmål støttet her-og-nå-språklæringen. Dette kunne relateres til deres videre lese-og skriveopplæring. Slike spørsmål inviterer barn til å snakke om opplevelser som ikke nødvendigvis omhandlet konteksten de befant seg i (Gjems, 2011).

### **3. Metode**

Metoden man benytter i en studie sier noe om hvordan vi har gått frem for å innhente kunnskap. Metoden som blir valgt hjelper oss derfor å samle inn data og å svare på problemstillingen (Dalland, 2012). I denne oppgaven er det ønskelig å studere mulige sammenhenger mellom hvordan barnehagelærere snakket med barna under en språkaktivitet i barnehagen, og barnas språkutvikling. For å undersøke dette ble det benyttet eksisterende data fra studien "Improving language comprehension in preschool children with language difficulties: a cluster randomized trial" (Hagen et al., 2017). Siden dataene og resultatene som er tilgjengelig gjennom tidligere forskning er statistiske mål vil denne masteroppgaven vektlegge en kvantitativ metode. Fordelen med en kvantitativ metode er at dataene som blir samlet inn kan leses som målbare enheter og at man kan innhente data fra et større utvalg (Dalland, 2012).

#### **3.1 Forskningsdesign**

Studien som denne oppgaven bygger på hadde som hensikt å undersøke effekten av en språkintervensjon for barn med svakere vokabularferdigheter. Det ble undersøkt i hvilken grad språkintervensjonen forbedret språkforståelsen til barna og om effektene var varige over tid. Formålet med denne masteroppgaven er å undersøke om det finnes en sammenheng mellom hvordan barnehagelærerne implementerte en av språkaktivitetene på, og barnas språkutvikling og utvikling av ordforråd. Denne masteroppgaven har derfor ikke som hensikt å undersøke årsakssammenhenger, eller kausale relasjoner.

Denne masteroppgaven har som formål å undersøke om det finnes en sammenheng mellom hvordan barnehagelærerne gjennomførte en språkaktivitet i barnehagen og barnas ordforråd. Det tas utgangspunkt i et mindre utvalg fra en større studie og undersøkelsen kan derfor betegnes som ikke-eksperimentell. Kleven (2002) viser til at et ikke-eksperimentelt design skiller seg fra eksperimentelle og kvasi-eksperimentelle design ved at variablene ikke manipuleres av forskeren. Det blir med andre ord ikke forsøkt å endre eller manipulere fenomeners tilstand fordi man ønsker å studere fenomenet i dets naturlige tilstand og kontekst (Hagen, 2005). Slike undersøkelser kan også kalles for en deskriptiv studie eller passiv-observasjon-design fordi de man har som hensikt å beskrive fenomener slik de er, eller å forklare funnene man gjør (Kleven, 2002).

Et ikke-eksperimentelt forskningsdesign kan egne seg til å beskrive sammenhenger, men da er det spesielt viktig at man velger en metode som sikrer en viss kontroll (Kleven, 2002). En form for kontroll kan for eksempel være å undersøke sammenhenger gjennom en form for statistisk kontroll. I denne oppgaven undersøkes disse sammenhengene ved å gjennomføre flere multiple regresjonsanalyser. Det vil redegjøres videre for dette i delkapittelet 3.6.

### **3.1.1 Validitet**

Det vises videre til Cook & Campbells validitetssystem som Lund (2002) refererer til når det skal redegjøres for begrepsvaliditet, statistisk validitet og ytre validitet. Innen kvantitativ forskning blir systemet ofte brukt som en metodologisk referanseramme (Lund, 2002). Inkludert i modellen er også indre validitet som ble nevnt i redegjørelsen for et ikke-eksperimentelt forskningsdesign.

Ikke-eksperimentelle forskningsdesign har oftere lavere indre validitet enn for eksempel eksperimentelle forskningsdesign. Lund (2002) viser til at indre validitet handler om at man kan tolke en sammenheng for kausal. Hvis man skal oppnå en god indre validitet må man kunne vise til, med rimelig sikkerhet, en årsakssammenheng. For å oppnå dette må man kunne vise til at den uavhengige variabelen påvirker den avhengige variabelen uten innblanding fra en tredje ukjent variabel (Lund, 2002). Indre validitet er ikke like relevant i beskrivende forskning og blir derfor ikke redegjort for på samme måte her.

Lund (2002) viser til Cook & Campbell som betrakter statistisk validitet som en betingelse for de andre kvalitetskravene. En undersøkelse har god statistisk validitet hvis det er mulig å trekke en slutning om at sammenhengen mellom avhengig og uavhengig variabel er statistisk signifikant (Lund, 2002). Om dette er tilfellet i denne masteroppgaven blir redegjort for i kapittel 4.

Begrepsvaliditeten er god dersom den uavhengige og avhengige variabelen måler relevante begreper (Lund, 2002). Da er det viktig å forsikre seg om at målingene faktisk måler det de skal måle, og at målingene ikke inkluderer andre fenomener eller aspekter. Ved måling av begreper er det viktig å være bevisst på hva en faktisk måler. I dette ligger det å ikke måle andre fenomener enn det som er til hensikt å måle. Denne oppgaven undersøker om barns språkutvikling påvirkes av hvordan læreren snakker med dem på. I dette arbeidet er det

definert ulike koder som sees på som språkutviklende. Hvordan disse språkhandlingene er definert som språkutviklende blir utdypet senere i oppgaven.

God ytre validitet handler om resultatene i denne studien kan generaliseres til andre relevante situasjoner, individer eller tider (Lund, 2002). Hvis undersøkelsene viser at måten barnehagelærerne gjennomfører en språkøkt på, med vekt på kommunikasjonsmåter mellom barnehagelæreren og barna, kan ha en påvirkning på barnas språkutvikling kan det diskuteres om disse resultatene kan generaliseres til andre barnehager. Hvis man kan gjøre en slik generalisering er det avhengig av en rekke forhold. Eksempler på dette kan være at utvalget er representativt, at deltakergruppen er ensartet (individhomogenitet), om en eventuell sammenheng varierer over tid, situasjonstyper eller individtyper samt problemstillingen (Lund, 2002).

### **3.2 Deltakere**

Deltakerne i denne oppgaven er 106 barn med en gjennomsnittsalder på 57.47 måneder ved første testtidspunkt (SD = 3.35). Andel jenter er 49.7%. Disse barna var en del av et større utvalg i språkintervensjonen. Videre forklares utvelgelsen av barna som deltok i studien.

Barnehagebarna som ble invitert til å delta i språkintervensjonen ble alle født i 2009 og gikk i barnehager i to norske kommuner i Norge. Dette resulterte i 860 innledende deltakere. Barna ble deretter screenet med en test som bestod av 29 items fra British Picture Vocabulary Scale II (BVPS-II) og 12 items fra Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence-III (WISC). 35% av barna (N=301) med lavest skåre på denne screeningen ble identifisert og inkludert for videre deltakelse i studien. Disse 301 deltakerne ble delt i en intervensjonsgruppe på 157 deltakere, og en kontrollgruppe på 144 deltakere. Av de 157 barna i intervensjonsgruppen var det et frafall på seks stykker grunnet flytting, og to stykker grunnet trukket samtykke. Det totale antallet barn som mottok pre-testen i april/mai 2014 var dermed 149 stykker. Språkintervensjonen startet opp i barnehagene i mai/juni 2014 og hadde en varighet på ett år og en måned (Hagen et al., 2017). Da den første post-testen ble gjennomført i juni 2015 var det et frafall av deltakere på 12 stykker grunnet trukket samtykke fra barnehage og/eller foreldre.

Denne masteroppgaven undersøker data fra som omhandler 106 barn, fordelt på 40 lærere. Antallet deltakere fra studien til Hagen et al., (2017) var opprinnelig 149 barn. Når det gjelder lydfilene fra økt 10 som er i fokus i denne oppgaven var det et frafall på 41 barn. Frafallet skyldes at noen barnehager ikke har gjennomført språkaktiviteten som omhandler ”Se-og-si-boken” med tema ”Sommersøndag” og noen av barnehagene har ikke levert inn lydfiler.

### **3.2.1 Ethiske hensyn**

Prosjektet til Hagen et al. (2017) ble meldt inn til og godkjent av NSD. Barna i studien var under 15 år da de deltok og foreldrene måtte derfor samtykke til barnas deltakelse. Foreldrene signerte derfor et informert samtykke. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) viser til at forskning som inkluderer barn er viktig og verdifull fordi vi lærer mer om deres liv og levekår. Barn er individer i utvikling og forstår ikke nødvendigvis konsekvensene av å delta i et forskningsprosjekt. Det er derfor viktig å gi aldersadekvat informasjon til barnet som deltar som sikrer at barnet forstår at det er frivillig å delta (NESH, 2016). I dette prosjektet var det spesielt viktig å ta spesielle hensyn i testsituasjonen med barna. Dette ble ivaretatt ved god opplæring av testlederne i tillegg til at testingen ble fordelt over flere dager slik at øktene ble kortere. Pauser ble lagt inn etter behov og barna fikk spise og drikke når de trengte det. Barna som var utrykke på situasjonen fikk mulighet til å bli kjent med testleder før testingen ble gjennomført. Testlederen kunne da leke med barnet først, enten inne på barnehageavdelingen eller på rommet der testingen ble gjennomført. De barna som ønsket det fikk ha med seg en voksen de kjente fra barnehagen under testingen. Hvis et barn ikke ønsket å delta så ble ikke dette barnet testet.

Under transkriberingsarbeidet ble barnehagene anonymisert, samt navn på barnehagelærere og barn. Barnehagelærerne blir omtalt som Lærer 1, lærer 2, lærer 3, osv., mens barna ikke blir benevt utenom hvis barnehagelæreren henvender seg til et barn med navn. Da blir dette omtalt som (sier barnets navn).

### **3.3 Testene i intervensjonsprogrammet**

Videre vil det redegjøres for testene som dataen i denne masteroppgaven baserer seg på. Reseptivt ordforråd ble testet ved bruk av BPVS-II mens ekspressivt ordforråd ble testet ved bruk av WPPSI/WISC og en oppgave som baserte seg på ord som ble øvd på i intervensjonen.

### **3.3.1 BPVS-II (reseptivt ordforråd)**

BPVS-II står for British Picture Vocabulary Scale-II. Testen er en reseptiv vokabulartest der formålet er å måle barns ordforråd og ordforståelse med tanke på å avdekke forsinket utvikling av vokabular (Dunn, Dunn, Whetton & Burley, 1997). Testen består av tolv oppgavesett med tolv deloppgaver, totalt 144 item. Testen gjennomføres ved at testleder sier et ord og så skal barnet peke eller si nummeret på bildet som stemmer overens med ordet som er blitt sagt. Ordene representerer blant annet leker, dyr, handlinger og følelser. Fordi barna i denne undersøkelsen var identifisert som blant de svakeste med hensyn til vokabular, ble det laget en tilpasset instruks for avbryting. Alle barna startet på det laveste nivået (oppgave 1, i del 1) og testingen ble avbrutt dersom barnet gjorde åtte feil i to oppgavesett på rad (Hagen et al., 2017). BPVS-II er oversatt til norsk og tilpasset norske forhold (Lyster et al., 2010). Reliabiliteten var god med en Cronbachs alpha på 0.90 ved t1 og 0.86 ved t2.

### **3.3.2 WPPSI/WISC (ekspressivt ordforråd)**

Barnas evne til å definere ord ble testet med en kombinasjon av ord fra deltesten orddefinisjon i batteriet Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence-III (WPPSI) (Wechsler, 1989) og noen ord fra deltesten orddefinisjon i Wechsler Intelligence Scale for Children-III (WISC) (Wechsler, 2003).

Wechslertestene er utviklet som intelligens tester og har noen deltester som kartlegger språkferdigheter (Wechsler, 2003). I deltesten orddefinisjon presenteres ord for barnet og barnet skal deretter forsøke å definere ordet. For eksempel spør testleder «Hva er en jakke?» Barnet skal så forklare hva en jakke betyr. En fullstendig forklaring vil gi barnet 2 poeng. En riktig, men ikke helt dekkende definisjon gir 1 poeng, mens et ukorrekt eller utelatt svar vil gi 0 poeng. Testen har stigende vanskegrad og totalt var det 33 item i testen. Reliabiliteten var god med en Cronbachs alpha på 0.81 ved t1 og 0.83 ved t2.

### **3.3.3 Orddefinisjon av trente ord**

Ordene som det ble øvd eksplisitt på i intervensjonen ble testet med en oppgave som krevde at barna definerte ordene. Denne testen inneholdt et tilfeldig utvalg på 30 ord, av totalt 90 lærte ord. Barna fikk 0, 1, 2 eller 3 poeng for hvert ord. Ett poeng ble gitt hvis svaret var en demonstrasjon eller enkel forklaring, to poeng ble gitt hvis svaret var en god forklaring eller et godt eksempel, og tre poeng ble gitt hvis barnet kunne gi et synonym eller en full definisjon

(Hagen et al., 2017). Reliabiliteten var tilfredsstillende med en Cronbachs alpha på 0.70 ved t1 og 0.87 ved t2.

### **3.4 Gjennomføring av Økt 10 – ”Sommersøndag”**

Språkintervensjonen som ble gjennomført i studien til Hagen et al. (2017) bestod at tolv ulike språkøkter. Hver språkøkt ble ledet av en barnehagelærer og det var mellom 1-5 deltakende barn under hver økt. Samtalene mellom den voksne og barnegruppen ble tatt opp på lydopptak av læreren selv. Denne masteroppgaven tar for seg økt 10, og de andre øktene vil derfor ikke bli redegjort for her. Økt 10 ble gjennomført på våren, i barnas nest siste år i barnehagen. Formålet med økt 10 var at barna skulle lære tre nye begreper samt å øve på å lage historier. Først skulle barnehagelæreren snakke om tre ord sammen med barna. Disse ordene var trene, balanse og retning. Videre skulle barnehagelæreren lese en historie om en gutt i skogen, hvor de tre ordene trene, balanse og retning var sentrale. Etter historien skulle barnehagelæreren finne frem ”Hvem-, hva-, hvor-kort” der barna skulle svare på hva historien handlet om, hva som skjedde, hvor historien skjedde osv. I tillegg skulle de øve på å jobbe med gangen i historien. Hva trodde de ville skje videre? Hva trodde de at gutten gjorde etter at han ble stukket på nesen? Videre ble en frosk presentert. Dette var en hånddukke som hadde i oppdrag om å følge med på hvem av barna som var en god lytter. I lek med denne skulle den voksne bruke ordene som barna skulle lære og gi dem instruksjer. Hvis barnehagelæreren sa ”frosken sier” først, så skulle barna gjøre det hun sa. Hvis han eller hun bare ga dem instruksjer, uten å si ”frosken sier” først så skulle ikke barna gjøre det. En typisk instruks kunne være: ”Frosken sier: gå i den retningen” eller ”Frosken sier: stå på ett bein”.

Etter dette skulle barna se på et bilde som het ”Sommersøndag” fra boken ”Se og si ordboka mi” av Kari Grossman sammen med læreren. Her fikk barnehagelæreren instruksjoner om å lage jeg-ser-setninger ut fra ting som befant seg på bildet. Et eksempel på en ”jeg-ser”-setning kunne være: ”Jeg ser en blå båt.” Deretter skulle barna forsøke å finne den blå båten. Barna skulle deretter lage sine egne ”jeg-ser”-setninger. Barnehagelæreren fikk instruksjon om å tilpasse nivået til gruppen. Barnehagelæreren hadde dermed spillerom til å gjøre setningene så komplekse han eller hun mente var hensiktsmessig. På den måten kunne aktiviteten tilpasses barnas språknivå ved å ha mer eller mindre komplekse setninger med varierende grad av detaljer. For eksempel kunne setningen ”Jeg ser en blå båt” gjøres mer kompleks ved å utvide den til ”Jeg ser en båt som ligger oppi et lite svømmebasseng”. Barnehagelæreren kunne også

lage setninger som gjorde at det var lett for barna å finne den aktuelle tingen eller gjøre det mer vanskelig for dem.

### 3.5 Kategoriseringssystem

Med utgangspunkt i problemstillingen og de transkriberte lydfilene ble det i denne masteroppgaven utarbeidet et kodesystem. I transkriberingsarbeidet ble ikke barna skilt fra hverandre da det var lærerens språkhandling som var i fokus. Den voksnes ytringer er derfor skrevet ned som V: =, mens barna er inkludert under samme forkortelse B: =. Det har ikke vært mulig å skille de ulike barna fra hverandre, da barnehagelæreren ikke har brukt navn på barna hver gang han eller hun har henvendt seg til dem. Når barnehagelæreren likevel har henvendt seg til et av barna ved navn har dette blir skrevet ned som (sier barnets navn). Dette er blitt gjort på denne måten da det var barnehagelærerens ytringer som var i fokus, og ikke barnas. Deltakerne fra de forskjellige barnehagene er blitt anonymisert og gitt navn Lærer 1, Lærer 2, Lærer 3 osv. De har fått disse navnene fordi det var flere avdelinger fra samme barnehage som deltok i studien, og dette bidrar til å skille dem fra hverandre. Tallene som er oppgitt i kodesystemet symboliserer antall ganger den voksne har utført en av språkhandlingene.

Fordi datamaterialet består av lydopptak, og ikke videoopptak, har ikke ytringer som blikk, nikk eller smil blitt inkludert som en del av dialogen mellom barnehagelærerne og barna. Det er derfor kun språklige ytringer som er inkludert i kodingen. Latter hos den voksne eller barna har blitt skrevet i parentes, og har som oftest blitt fulgt opp av en språklig ytring fra begge parter. Fellestrekkene ved de valgte kodene er at de utarbeidet basert på selvstendig teori som betegner disse språkhandlingene som språkutviklende. De ulike kategoriene vil videre bli kort presentert med en begrunnelse for hvorfor disse er blitt valgt. Til hver kategori gis det et eksempel fra datamaterialet som har blitt transkribert.

Kategoriene som er blitt utarbeidet er 1) *"Antall ganger barnehagelæreren utvider barnets ytringer"*, 2) *"Antall ganger barnehagelæreren bekrefter barnets ytringer"*, 3) *"Antall ganger barnehagelæreren stiller barna åpne spørsmål"*, 4) *"Antall ganger barnehagelæreren stiller barna lukkede spørsmål"* og 5) *"Antall ganger barnehagelæreren forklarer ord/ting som barnet ikke forstår/ikke kan navngi"*. Videre i oppgaven blir disse kategoriene forkortet til 1) *"Utvide"*, 2) *"Bekreft"*, 3) *"Åpne spørsmål"*, 4) *"Lukkede spørsmål"* og 5) *"Forklare"*.



I kategoriseringssystemet er antall minutter som ble brukt på språkøkten inkludert. Dette er ikke nødvendigvis en kategori som betegnes som språkutviklende i seg selv, men er inkludert for å gi et bilde av sammenhengen av de funnene som er blitt gjort i forhold til tiden som ble brukt. Dickinson og Tabor (2001) viser for eksempel til at barns språklige utvikling kan assosieres med hvor mye tid de bruker på å snakke med voksne.

### **3.5.1 Utvide**

Ved å utvide barnets ytringer vil barnehagelæreren fortsatt holde fast på innholdet i det barnet kommuniserer. Utvidingen blir derfor en forlengelse av bekreftelse av barnets ytring.

Barnehagelæreren gjentar det barnet sier, men legger til flere ord eller aspekter ved setningen slik at den blir mer kompleks (Høigård, 2013). Barn lærer ofte mer enn kun nye ord når de snakker med voksne. Når barnehagelæreren utvider ytringene til barn korrigerer de derfor ikke innholdet i det barna forteller, men gir blant annet viktig språklig erfaring rundt hvordan man setter sammen setninger (Grøver, 2018).

Eksempel fra datamaterialet:

B: Jeg ser... en kråke

V: Ja, du ser en kråke som sitter på taket

### **3.5.2 Bekrefte**

Ved å gjenta barnets ytringer viser den voksne at han eller hun har hørt det barnet ønsker å formidle. Denne formen for respons er preget av respekt fra barnehagelæreren fordi barnet kan oppleve at det som blir formidlet blir sett og hørt av læreren. Barn kan oppleve glede og mestring ved å oppleve at en voksen responderer interessert på det som blir sagt (Høigård, 2013).

Eksempel fra datamaterialet:

B: Jeg ser en snegle

V: Ja, du ser en snegle.

### **3.5.3 Åpne spørsmål**

Gjems (2008) betegner spørreord som hva, hvordan og hvorfor som språkutviklende. Dette beskrivende for når den voksne stiller åpne spørsmål. Dette begrunnes med at de inviterer til utdyping, utvidelse og mulig forlengelse av det barnet ønsker å ytre eller formidle. Også

Dickinson et al. (2011) omtaler åpne spørsmål som viktige for barns læring om sitt eget språk, men også om sine egne omgivelser. Ved åpne spørsmål signaliserer den voksne at han eller hun er interessert i det barnet sier. På den måten gir den voksne barnet en viktig støtte i forhold til utviklingen av deres samtaleferdigheter (Høigård, 2013).

Eksempler fra datamaterialet:

1)

B: Jeg ser den!

B: Hvor da? Da må du peke på den.

V: Hvor tror dere man har frøposer hen da?

2)

B: Jeg ser ikke den.

V: Hvor pleier meitemarker å være da?

#### **3.5.4 Lukkede spørsmål**

Et svar defineres som lukket når det finnes et svar på forhånd. Lukkede spørsmål er derfor typisk spørsmål som barn kan svare ja eller nei på (Høigård, 2013). Lukkede spørsmål er vanligvis omtalt som lite språkutviklende fordi det gir barnet lite spillerom. Likevel kan lukkede spørsmål være viktig i samtaler med barn med ved lav alder eller barn som har lite språk. Da kan lukkede spørsmål stilles for å forsikre seg om at barnet har forstått det læreren forklarer eller sier. De kan da sees på som oppklarende spørsmål, og de kan også gi uttrykk for at barnehagelæreren verdsetter barnets meninger og perspektiv (Bae, 2009).

Eksempel fra datamaterialet:

B: Se der!

B: Ikke si at du gjør det.

V: Ser du noe? Er det noen andre som vil lage setninger?

#### **3.5.5 Forklare**

Både spørsmål og informasjon fra barnehagelæreren kan invitere barn til å bruke språket til å forklare (Gjems, 2011). Når barn lærer seg å forklare vil de kunne begynne å konstruere en forståelse av ulike hendelser og fenomener. Når en barnehagelærer gir barn mulighet til å forklare noe inviterer de samtidig barna til å tenke gjennom et tema eller fenomen, samtidig som det utfordrer dem til å se sammenhenger til andre ting (Gjems, 2011). Forklaringer kan

også invitere dem til å stille flere spørsmål rundt det de lurer på, og gi dem mulighet til å komme med egne forslag. Her kan både spørsmål fra, og informasjon som barnehagelæreren kommer med bidra til å invitere barn til å formulere forklaringer.

Eksempler fra datamaterialet:

1)

B: Jeg ser en paraply.

V: En?

B: Paraply.

V: En paraply?

B: Og den er der.

V: Ja, det er en parasoll.

B: Parasoll.

V: Den skygger for solen. Hvis man ikke orker å sitte i solen så kan man sitte under parasollen. Var ikke det lurt?

2)

B: Jeg har aldri hørt om en militær.

V: Ikke?

B: Hva er en militær egentlig?

V: Ja, hva er en militær egentlig? (Sier et av barnas navn), kan du forklare (sier navnet på barnet som spurte) hva en militær er?

B: At man skremmer folk.

V: Er det det? En militær? En militær er en som passer på landet vårt, egentlig. Nesten som en politi. Og noen ganger så passer de på landet vårt slik at det ikke er krig i landet vårt.

B: Og så passer og beskytter, beskytter Norge!

V: De beskytter Norge. Det betyr det samme – passe på Norge. Hørte du, (sier navnet på et av barna)? At de er med på å passe på landet. Og hvis det er en krig i et annet land så er det de som er i militæret som sloss for landet sitt.

### **3.6 Analyse**

For å undersøke problemstillingen ”Er det en sammenheng mellom hvordan barnehagelærerne snakket med barna under en språkaktivitet og barnas språkutvikling?” ble det gjennomført en multippel regresjonsanalyse. Dette kan også omtales som multippel regresjon (Solbakken,

2019). Dette er en statistisk analysemetode med formål å analysere sammenhenger mellom én avhengig variabel og flere uavhengige variabler (Kleven, 2002). Ved en multippel regresjonsanalyse kan man med andre ord predikere en variabel basert flere uavhengige variabler. I denne oppgaven var ordforråd ved t2 avhengige variabler, mens kategoriene, i tillegg til ordforråd ved t1 var uavhengige variabler.

Variablene i denne oppgaven er ratio-målinger fordi de representerer antall ganger læreren utfører en språkhandling. Det vil si at målingen har en naturlig 0-verdi. Antallet 0 representerer derfor et fravær av det man måler. Ved slike målinger kan en også kalkulere gjennomsnitt og prosent (Cumming & Calin-Jageman, 2017).

Den standardiserte regresjonskoeffisienten  $\beta$  beskriver stigningen til en regresjonslinje. En annen måte å forklare den standardiserte regresjonskoeffisienten på er at en enhetsøkning i en uavhengig variabel medfører en økning lik  $\beta$  for den avhengige variabelen. Denne koeffisienten er altså et mål på hvor sterkt de uavhengige variablene predikerer den avhengige variabelen (Cumming & Calin-Jageman, 2017).

## 4. Resultater

Dette kapittelet redegjør for resultatene av analysene som er blitt gjennomført. Delkapittel 4.1 viser deskriptiv statistikk med gjennomsnitt, standardavvik, minimum og maksimumskåre, skjevhet og kurtosis for de ulike variablene. Delkapittel 4.2 viser resultatene fra regresjonsanalysene for de tre ulike testene, BPVS, orddefinisjon og trente ord.

Tabell 4 viser en oversikt over antall ganger barnehagelærerne har utvidet, bekreftet, stilt åpne/lukkede spørsmål og forklart ord til barna. Disse dataen er blitt benyttet er grunnlaget for analysene som er blitt gjennomført, og vil diskuteres nærmere i kapittel 5.

	Antall minutter økten varer (min,sek)	Utviding av barnets setninger	Bekreftelse av det barnet sier	Åpne spørsmål	Lukkede spørsmål	Forklaring av ord
Lærer 1	8,33	3	9	2	10	1
Lærer 2	3,9	1	1	1	0	0
Lærer 3	4,36	0	1	4	1	1
Lærer 4	4,8	0	1	3	1	1
Lærer 5	6,47	2	1	6	2	1
Lærer 6	2,27	0	6	0	1	0
Lærer 7	8,58	0	5	5	22	0
Lærer 8	3,34	0	0	0	1	1
Lærer 9	10,58	3	4	6	8	1
Lærer 10	9,41	0	2	1	6	0
Lærer 11	4,31	0	3	6	2	0
Lærer 12	9,22	2	8	3	1	6
Lærer 13	4,3	1	5	2	5	1
Lærer 14	5,36	1	2	1	9	0
Lærer 15	4,18	0	1	5	10	2
Lærer 16	7,42	0	12	7	0	2
Lærer 17	3,7	0	0	0	5	0
Lærer 18	7,44	0	2	5	1	0
Lærer 19	2,8	0	1	3	0	0
Lærer 20	7,37	0	2	0	6	0
Lærer 21	5,12	0	4	0	2	0
Lærer 22	2,40	0	1	0	0	2
Lærer 23	4,29	0	1	2	1	0
Lærer 24	6,14	0	1	11	4	3
Lærer 25	4,16	0	3	1	0	2
Lærer 26	5,40	0	4	1	17	0

Lærer 27	5,52	0	4	14	12	1
Lærer 28	2,30	1	0	5	0	0
Lærer 29	4,50	1	2	1	7	2
Lærer 30	5,29	0	0	0	1	2
Lærer 31	4,55	3	3	4	8	0
Lærer 32	4,47	5	5	4	4	1
Lærer 33	2,43	0	1	0	2	0
Lærer 34	7,36	0	4	1	10	2
Lærer 35	2,45	0	8	1	7	0
Lærer 36	11,36	5	10	4	5	1
Lærer 37	6,25	3	7	7	8	0
Lærer 38	3,23	0	1	2	1	0
Lærer 39	2,13	0	1	8	1	0
Lærer 40	2,9	2	7	2	2	1

**Tabell 4:** Oversikt over antall ganger barnehagelærerne har utført en av språkhandlingene.

#### 4.1 Deskriptiv statistikk

Tabell 4.1 viser at det ikke er noen gulv- eller takeffekt. Tabellen viser videre at antallet lukkede spørsmål som ble stilt av barnehagelæreren er høyere enn antallet åpne spørsmål. I gjennomsnitt utvider barnehagelærerne barnets ytringer mindre enn én gang i løpet av språkkøkten. Antallet ganger barnehagelæreren bekrefter det barnet sier er høyere. Dette gjelder også antall ganger barnehagelæreren forklarer ord som barnet sier feil eller ikke forstår.

Variabel	n	M	SD	Variasjon			
				Min	Max	Skjevhet	Kurtosis
Språkferdigheter							
BPVS t1	93	54.85	11.41	31	88	55.130	0.153
BPVS t2	93	74.47	11.29	0	102	74.022	6.937
Ordforråd t1	106	15.98	6.95	0	33	- 0.386	0.285
Ordforråd t2	106	24.40	6.08	0	40	- 0.496	0.948
Trente ord t1	106	5.53	4.16	0	22	1.032	1.035
Trente ord t2	106	28.53	14.01	0	66	0.388	- 0.322
Kategorier							
Utvide	106	.75	1.31	0	5	1.756	2.284
Bekreft	106	3.02	2.59	0	12	1.288	1.106
Åpne spørsmål	106	3.69	3.74	0	14	1.398	1.689
Lukkede spørsmål	106	5.35	4.85	0	22	1.093	1.356
Forklare	106	.75	.96	0	6	1.942	7.163

**Tabell 4.1:** Deskriptiv statistikk for kartleggingsdata og egne kategorier.

## 4.2 Regresjonsanalyser

For å undersøke sammenhengen mellom hvordan den voksne snakket med barna og barnas ordforråd ble det gjennomført regresjonsanalyser. Resultatene av disse regresjonsanalysene vil bli presentert for hver enkelt test. Kategoriene som viste seg å være signifikante er presentert i tabellene som følger.

### 4.2.1 Sammenheng mellom hvordan barnehagelæreren snakket med barna og reseptivt ordforråd

Tabell 4.2 viser analysen der BPVS ved t2 var avhengig variabel og kodene 'Utvide', 'Bekreft', 'Åpne spørsmål', 'Lukkede spørsmål' og 'Forklare', samt BPVS ved t1 var uavhengige variabler. Analysen viser at de uavhengige variablene til sammen forklarer en statistisk signifikant andel av variansen i BPVS t2,  $F(6, 86) = 3.627, p = 0.003, R^2 = 0.202$ .

	$\beta$	Sig.
Utvide	0.253	0.022
Bekreft	- 0.374	0.002
Åpne spørsmål	- 0.133	0.199
Lukkede spørsmål	0.065	0.565
Forklare	- 0.087	0.385
BPVS t1	0.315	0.002

**Tabell 4.2:** BPVS-score målt ved t2, predikert ved kodene 'Utvide', 'Bekreft', 'Åpne spørsmål', 'Lukkede spørsmål' og 'Forklare', samt 'Sum BPVS t1'. (N=93)

Videre viser analysen at 'Utvide' forklarer en signifikant del av variansen i BPVS,  $\beta = 0.253, p < 0.05$ . I tillegg viser resultatene at antallet ganger når barnehagelæreren bekrefter barnets ytringer alene forklarer en signifikant del av variansen i BPVS, selv når det kontrolleres for BPVS ved t1,  $\beta = - 0.374, p < 0.01$ . Dette indikerer at for et standardavvik endring i barnehagelærerens bruk av utviding vil barnets skåre øke med 0.253 standardavvik.

Vi ser også at regresjonskoeffisienten  $\beta$  er negativ for 'Bekreft'. Dette indikerer at for hver enhetsøkning i denne variabelen vil BPVS-skåren ved t2 reduseres med 0.374.

Sammenhengen er altså negativ.

#### 4.2.2 Sammenhengen mellom hvordan barnehagelæreren snakket med barna og ekspressivt ordforråd (WPPSI)

Tabell 4.3 viser analysen der orddefinisjon WPPSI/WISC ved t2 var avhengig variabel og kodene 'Utvide', 'Bekreft', 'Åpne spørsmål', 'Lukkede spørsmål' og 'Forklare', samt testresultatene fra t1 var uavhengige variabler. Analysen viser at de uavhengige variablene til sammen forklarer en statistisk signifikant andel av variansen i WPPSI/WISC t2,  $F(6, 99) = 2.340$ ,  $p = 0.037$ ,  $R^2 = 0.124$ .

	$\beta$	Sig.
Utvide	- 0.190	0.073
Bekreft	- 0.028	0.796
Åpne spørsmål	0.088	0.384
Lukkede spørsmål	- 0.105	0.306
Forklare	0.205	0.042
WPPSI/WISC t1	0.234	0.019

**Tabell 4.3:** WPPSI/WISC-score målt ved t2, predikert ved kodene 'Utvide', 'Bekreft', 'Åpne spørsmål', 'Lukkede spørsmål' og 'Forklare', samt 'Sum WPPSI/WISC t1'. (N=106)

Videre viser analysen at 'Forklare' forklarer en signifikant del av variansen i WPPSI/WISC,  $\beta = 0.205$ ,  $p < 0.05$ . Dette indikerer at det er en positiv sammenheng mellom det at barnehagelæreren forklarer barnets ytringer og barnets evne til å definere ord.

Analysen viser også at kategorien 'Utvide' nærmer seg signifikant, men at regresjonskoeffisienten  $\beta$  er negativ ( $\beta = - 0.190$ ,  $p = 0.073$ ). Det betyr at det er en negativ sammenheng mellom denne variabelen og barnets skåre på WPPSI/WISC ved t2. Det indikerer at utviding av barnets ytringer ikke vil fremme vokabularferdigheter hos barnet målt ved evne til orddefinisjon. Denne kategorien er som sagt ikke signifikant, så resultatet må tolkes med varsomhet.

#### 4.2.3 Sammenhengen mellom hvordan læreren snakket med barna og orddefinisjonen av trente ord

Tabell 4.4 viser at for Trente ord var t2 avhengig variabel og kodene 'Utvide', 'Bekreft', 'Åpne spørsmål', 'Lukkede spørsmål' og 'Forklare', samt testresultatene fra t1 var



uavhengige variabler. Analysen viser at alle de uavhengige variablene forklarer en statistisk signifikant andel av variansen i Trente ord t2,  $F(6, 99) = 4.129, p = 0.001, R^2 = 0.200$

	$\beta$	Sig.
Utvide	0.048	0.631
Bekreftte	- 0.067	0.515
Åpne spørsmål	0.128	0.814
Lukkede spørsmål	- 0.163	0.098
Forklare	0.027	0.771
Trente ord t1	0.399	0.000

**Tabell 4.4:** Trente ord-score målt ved t2, predikert ved kodene 'Utvide', 'Bekreftte', 'Åpne spørsmål', 'Lukkede spørsmål' og 'Forklare', samt 'Trente ord t1'. (N=106)

Videre viser analysen at 'Lukkede spørsmål' nærmer seg en signifikant del av variansen i Trente ord, selv når det kontrolleres for Trente ord ved t1,  $\beta = - 0.163, p = 0.098$ . Den negative regresjonskoeffisienten  $\beta$  indikerer at for et standardavvik endring i barnehagelærerens bruk av lukkede spørsmål vil barnets skåre minke med 0.163 standardavvik.

## 5. Diskusjon

Denne oppgaven har hatt som formål å studere mulige sammenhenger mellom hvordan barnehagelærere snakket med barna under en språkaktivitet og barnas språkutvikling. Resultatene indikerer at det er en positiv sammenheng mellom barnehagelærerens bruk av utviding og barnas reseptive ordforråd. Det innebærer altså at jo mer barnehagelæreren utvider barnas utsagn, jo større ordforråd hadde barna. Samtidig indikerer resultatene at det er en negativ sammenheng mellom bekreftelser av barnas ytringer og reseptivt ordforråd. Det var en tendens til negativ sammenheng mellom barnehagelærerens bruk av lukkede spørsmål og reseptivt ordforråd. I hvilken grad barnehagelæreren forklarte ord som barna sa feil eller ikke forstod hadde en positiv sammenheng med barnas evne til å definere ord. Når det gjelder evne til å forklare ord som det ble trent spesielt på, altså såkalte akademiske ord, var det ingen sammenheng med hvordan barnehagelæreren snakket med barna. Det var en tendens mot en negativ sammenheng mellom barnehagelærerens bruk av lukkede spørsmål og barnas evne til å definere de trente ordene.

### 5.1 Barnas reseptive ordforråd

Formålet med BPVS er å måle barns ordforråd og ordforståelse med tanke på å avdekke forsinket utvikling av ordforråd (Dunn, Dunn, Whetton & Burley, 1997). Resultatene indikerer, som nevnt, at det er en positiv sammenheng mellom barnehagelærerens utviding av barnas ytringer og barnas reseptive ordforråd målt ved BPVS. Jo mer barnehagelæreren utvider barnas utsagt, jo større ordforråd hadde barna. Utviding i samtaler med barna vil bidra til at barnet lærer seg flere ord fordi de blir eksponert for flere ord enn de ytret på egen hånd. Dette er i samsvar med funnene til Grøver (2018) som viser til at voksne som benytter utvidet tale i samtale med barn bidrar til å støtte deres vokabularutvikling. Utvidet tale er ofte definert som en kvalitet ved samhandling mellom barn og voksne som fremmer språklæring fordi utvidelsene kan sees på som ”stillaser” som bidrar til å støtte opp under barns grammatikk og språkutvikling (Valvatne & Sandvik, 2010). Under språkaktiviteten utvidet barnehagelæreren barnas ytringer i gjennomsnitt 0.75 ganger. Disse resultatene kan diskuteres opp mot studien til Jacoby og Lesaux (2014) som fant at barnehagelærere sjeldent utvidet barnas ytringer. Videre viser de til at det oftest oppstod utvidelse i lærerstyrte aktiviteter. Det var også størst sannsynlighet at barnehagelærerne utvidet barnas ytringer hvis de gjorde aktiviteter sammen i mindre grupper. Som nevnt tidligere i oppgaven er det viktig at barnehagelæreren er bevisst på hvilken kontekst barna befinner seg i når de ønsker å formidle eller kommunisere noe.

Dette ble begrunnet som viktig fordi barnehagelæreren da kan bekrefte at han eller hun har forstått intensjonen bak det barnet sier (Høigård, 2013). Når barnehagelæreren har utvidet barnas ytringer i dette datamaterialet har barna ofte tatt i bruk den *referensielle* eller den *ekspressive språkfunksjonen*. Dette gjelder spesielt de barna som har laget lite komplekse jeger-setninger, for eksempel: ”Jeg ser en gutt.”. Barnehagelæreren har noen ganger utvidet ytringen med en ekspressiv ytring som viser begeistring over det barnet har sett og fortalt fra boken. Barna som har pekt på det de ser og sagt ”den”, har benyttet en referensiell språkfunksjon. Barnehagelæreren har da utvidet denne ytringen ved å bekrefte det barnet har pekt på ved å utvide og følge opp det han eller hun oppfatter som barnets kommunikasjonsintensjon (Høigård, 2013).

Resultatene indikerer videre en negativ sammenheng mellom barnehagelærerens bekreftelse av barnas ytringer og barnas ordforråd målt ved BPVS. Barnehagelæreren bekreftet det barnet sa i snitt 3.02 ganger under språkaktiviteten. Gjennomsnittstiden som ble brukt på språkaktiviteten var 3,5 minutter. Dette resultatet kan på den ene siden være overraskende da det er rimelig å forvente at jo mer en voksen bekrefter det barnet sier, jo bedre vil barnets språkutvikling være. Samtidig virker det rimelig at det ikke vil hjelpe barnas språkutvikling å bare bekrefte ytringene deres ”ukritisk”. Det er mye barn sier som er feil, dette kan for eksempel være grammatiske feil, ordbøyningsfeil eller uttalefeil. Dersom man bare bekrefter dette vil ikke disse feilene bli korrigert. Resultatene indikerer at denne sammenhengen faktisk er negativ, noe som innebærer at det ser ut som det til og med kan være ødeleggende for barnets utvikling av ordforråd. Ved bekreftelse gir barnehagelæreren tydelige signaler om at han eller hun har oppfattet hva barna har fortalt eller formidlet. Når barnehagelæreren gir bekræftende responser på barns ytringer kan barna få gode muligheter til å ta aktivt del i samtalen, men dette fordrer igjen at barnehagelæreren stiller oppfølgingsspørsmål som krever lengre svar, og ikke bare svar som barna kan svare ja eller nei på (Valvatne & Sandvik, 2010). Hvis barnehagelæreren ikke følger opp barnets initiativ, men bare bekrefter at han eller hun har forstått hva barnet ville si tilføyer ikke barnehagelæreren heller nye ord eller begreper til barnas ytringer. Det kan derfor diskuteres om barnehagelæreren opplever at ved å bekrefte og gjenta det barnet sier eller forteller så vil de aktuelle ordene ”feste” seg bedre hos barnet. Høigård (2013) viser til at ved å bare bekrefte det barna sier, uten å utvide ytringene deres, gir dem lite ny informasjon å forholde seg til. De får bekreftet det de allerede har sagt, men får ikke introdusert nye ord eller forlengelser av sine egne setninger. På den måten kan bekreftelse som følges opp av utvidelse være mer språkutviklende fordi det kan tilføre en

kontekst som introduserer barn for ukjente eller vanskelige ord (Aukrust, 2005). Dette er også i samsvar med Dickinson og Tabor (2001) som viser til at hvis barnehagelærere introduserer nye ord til barna gjennom utviding av ytringene deres vil dette kunne ha stor effekt på læringen deres. Dette kan skyldes at barna får introdusert ord som omgir dem i hverdagen som de sjeldent eller ikke tar i bruk selv – en slags forlengelse av egne ord og begreper. Samlet ser det altså ut til at jo mindre barnehagelæreren bekrefter det barnet sier, og jo mer han eller hun i stedet utvider det barnet sier, jo større ordforråd vil barnet få.

## **5.2 Barnas evne til å definere ord**

Barns evne til å definere ord ble testet med ord fra deltesten orddefinisjon i batteriet Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence-III (WPPSI) (Wechsler, 1989) og noen item fra orddefinisjon i Wechsler Intelligence Scale for Children-III (WISC) (Wechsler, 2003). I gjennomføringen av testen ble det lest ett og ett ord for barnet som barnet deretter skulle forsøkte å definere. Resultatene tyder på at det er en positiv sammenheng mellom når barnehagelæreren forklarte ord som barna ikke forstod eller ikke visste navnet på under språkaktiviteten og barnets evne til å definere ord.

Dette er i tråd med hva en kan forvente og disse funnene stemmer også overens med at barns ekspressive vokabular utvikles hvis barnehagelæreren inviterer barn til å diskutere hva et ord betyr i samtaler rundt tekst (Grøver, 2018). Barna og barnehagelæreren har lest en bok uten tekst, men lager likevel setninger som de samtaler rundt. Barn er nysgjerrige skapninger og ønsker ofte svar på det meste som omgir dem. Barnehagelærere og andre voksne har da en viktig oppgave i å støtte barnas undring og søken etter informasjon. Resultatene stemmer ikke like godt overens med funnene til Gjems (2011) som fant at ingen av barna i hennes studie spurte barnehagelæreren om forklaringer på ting de lurte på, og de søkte sjeldent mot barnehagelæreren når de først ønsket å finne svar på noe de lurte på. Barnehagelæreren oppmuntret likevel barna til å forklare ved å stille dem spørsmål eller ved å undre seg sammen med dem. Det er ikke alle barn som føler seg trygge nok eller som har nok språk til å søke forklaringer på fenomener de undrer seg over. Barnehagelæreren vil da være viktig med tanke på at han eller hun oppmuntrer til undring rundt ulike temaer og på den måten hjelpe med å øve seg på å uttrykke tanker og ord ved hjelp av språket (Gjems, 2011). Det er også relevant å nevne funnene til Meredith Rowe (2012) som undersøkte hvordan foreldre snakket med barna sine. Hjemmet og barnehagen er tett knyttet sammen i små barns liv og utfyller ofte hverandre i forhold til barns språkutvikling og generelle utvikling. Rowe (2012) fant at

foreldrenes bruk av forklaringer var knyttet til barnas senere ordforrådsferdigheter. Dette kan bekrefte at det er viktig å se på forklaringer som et viktig ledd i barns språkutvikling, selv når barn er rundt tre og et halvt år gammel. Ved å ha samtaler med barn fra denne alderen som fokuserer på fenomener rundt tidligere eller fremtidige hendelser kan virke som et viktig støttestillas for barnas utvikling av ordforråd (Rowe, 2012). Dette er viktig kunnskap som kan overføres til språkarbeidet i barnehagen. Det er viktig at barn får erfaringer med å forklare. Dette er spesielt viktig med tanke på diskurslæring og tilegnelse av erfaringer slik at de kan utvikle en større forståelse av hendelser eller fenomener som de er opptatt av (Gjems, 2011).

Resultatene viste også en tendens til en negativ sammenheng mellom når barnehagelæreren utvidet barnets ytringer og barnets evne til å definere ord. Denne sammenhengen var dog ikke signifikant og bør derfor tolkes med varsomhet.

### **5.3 Orddefinisjon med trente ord - Lukkede spørsmål**

Ordene som det ble øvd på i intervensjonen ble testet med en oppgave som krevde at barna definerte ordene.

Resultatene viser ingen sammenheng mellom hvordan barnehagelæreren snakket med barna og deres evne til å definere de trente ordene i intervensjonen. Det var en tendens til negativ sammenheng mellom barnehagelærerens bruk av lukkede spørsmål og barnets evne til å definere de trente ordene, men dette var ikke signifikant og en skal derfor tolke dette med varsomhet. Det er mulig at denne sammenhengen hadde vært signifikant med mer statistisk styrke, altså med et større utvalg. Det er også mulig at det ikke er noen sammenheng fordi ordene i denne testen var vanskelige. De var valgt ut fordi de var ord som barna ikke kunne, men som forskerne mente kunne være nyttige når de skulle begynne på skolen (Hagen et al., 2017). Muligens var det lite variasjon i barnas skårer på denne testen til å plukke opp eventuelle sammenhenger med hvordan barnehagelæreren snakket med barna.

Det er likevel mye som indikerer at det å stille lukkede spørsmål kan være u hensiktsmessig for barns språkutvikling. Blant annet har Gjems (2008) i sin forskning vist til at barnehagelærere stilte en overvekt av lukkede spørsmål til barna. Barna fikk heller ikke mange invitasjoner til deltakelse i samtalen og dette resulterte i at det heller ikke forekom ukjente ord eller uttrykk som barnehagelæreren utvidet. Resultatene fra denne masteroppgaven viser at det i gjennomsnitt ble stilt 3.69 åpne spørsmål mot 5.35 lukkede

spørsmål av barnehagelærerne i denne delen av språkøktene. Overvekten av lukkede spørsmål er derfor ikke like stor som den nevnte studien, men det er likevel en større forekomst av disse spørsmålene enn åpne spørsmål. Disse funnene kan relateres til Meacham et. al. (2014) som undersøkte hva slags spørsmål barnehagelærerne stilte barna under rollelek og hvilke responser de fikk fra barna basert på disse. Her stilte også barnehagelærerne flere lukkede spørsmål enn åpne spørsmål til barna. Barna var derimot mer lydhør for de åpne spørsmålene enn de lukkede spørsmålene. Resultatet var derfor at barna var mer språklig aktive i dialogene med barnehagelæreren (Meacham et al., 2014).

Om barnehagelæreren stiller barn åpne eller lukkede spørsmål kan tolkes på flere måter. Den ene er at barnehagelæreren er aktiv og bevisst på å stille åpne spørsmål, men det betyr ikke nødvendigvis at det å stille lukkede spørsmål alltid er negativt. Lukkede spørsmål kan også stilles for å forsikre seg om at barn har forstått det barnehagelæreren sier eller forklarer, og det gis derfor ikke mer rom for at barnet skal utdype svaret mer enn et ”ja” eller ”nei”. Dette kan da omtales som oppklarende spørsmål som også kan gi uttrykk for at barnehagelæreren verdsetter barnets perspektiv (Bae, 2009). Åpne og lukkede spørsmål kan derfor diskuteres innad i det Bae (2009) omtaler som trange og romslige samspillsmønstre. Romslige samspillsmønstre kjennetegnes som tidligere nevnt som et samspill som oppmuntrer og oppfordrer barn til å uttrykke seg fritt. Bekreftelse av det barnet forteller eller sier og videre spørsmål for at barnet skal utdype videre er derfor viktige faktorer i et slikt samspillmønster. Trange samspillsmønstre kan også inneholde god dialog mellom barnehagelæreren og barnet, men det krever mer av barnehagelæreren fordi dialogen vil kjennetegnes av mindre deltakelse fra barnets side. Den voksne som initiativtaker er derfor viktig. Hvis barnehagelæreren kun stiller lukkede spørsmål i et slikt samspillmønster kan dette gi barna mindre støtte til å delta i dialogen (Bae, 2009). At barnehagelæreren er bevisst på bruken av åpne og lukkede spørsmål, og hvilken kontekst disse blir stilt i, vil derfor kunne være viktig med tanke på å invitere barnet til språklig deltakelse.

Samlet indikerer resultatene i denne studien at det er hensiktsmessig når barnehagelæreren utvider barnets ytringer og forklarer ord de ikke kan eller ord de har misforstått. Dette er i tråd med både teori og tidligere forskning. Videre kan det se ut til at det ikke er hensiktsmessig at barnehagelæreren bekrefter barnets ytringer. Dette virker også rimelig fordi det ikke øker barnets bevissthet om ord og begreper og i verste fall kan det bidra til misoppfatninger. Det er viktig å påpeke at disse resultatene antakelig sier mer om barnehagelæreren generelle måte å

samhandle språklig med barna. De sammenhengene en kan se her er nok et lite utsnitt av hvordan barnehagelæreren pleier å snakke med barna.

Gjennom blant annet utvidet tale og gjennom å bli eksponert for nye ord gjør at barn tilegner seg kunnskap om verden som omgir dem (Grøver, 2018). Voksne i barnehagen har et stort ansvar for å sikre barn en god og allsidig språkutvikling når de er i barnehagen. De skal blant annet støtte dem i prosesser med å forstå og sette ord på tanker og erfaringer de har (Gjems, 2011). Gode samtaler mellom barn og voksne i barnehagen kan kjennetegnes av at de er engasjerende, støttende og undrende (Hagtvet & Klem, 2019). Dette understreker igjen at det er viktig at barna får delta i interaksjoner og samtaler med voksne som støtter ytringene deres og som bruker tid på å utvide og forklare (Dickinson, 2001). Dette er i tråd med denne masteroppgaven sine funn som viser til at det er hensiktsmessig for utviklingen av barns ordforråd når læreren utvider barnas ytringer eller forklarer ukjente ord for dem.

Disse resultatene gir viktig kunnskap om hvordan barnehagelærere samhandler språklig med barn med svakere ordforråd. Disse barna er viktig å fange opp allerede i barnehagealder fordi språkvansker i barnehagealder kan ser ut til å gi økt risiko for faglige utfordringer som lese- og skrivevansker i skolealder (Hulme & Snowling, 2009). Barnehagelærere som har kunnskap om at utviding av ytringer og forklaring av ord kan bidra til utvikling av barns ordforråd kan tilpasse og planlegge samlingsstunder basert på denne kunnskapen. Uformelle situasjoner som møter i garderoben, spise- og lekesituasjoner kan være viktige møtesteder mellom voksne og barn der de voksne kan ha fokus på å utvide og forklare. Veiledning av det øvrige barnehagepersonalet kan også bidra til at barnehager får et mer systematisk fokus på den språklige nytten barna kan ha av dette.

#### **5.4 Begrensninger ved studien**

Det vil alltid være begrensninger ved forskningsstudier. Denne masteroppgaven er intet unntak. I resultatdelen vises det i oversikten over antall ganger barnehagelærerne utførte en av språkkategoriene til hvor lang tid som ble brukt på hver språkøkt. Tiden varierer fra 2 minutter og 27 sekunder til 11 minutter og 36 sekunder. Dette gjør at antall ganger barnehagelærerne utfører en av språkhandlingene kan påvirkes av tiden som er blitt brukt. I noen av språkøktene var det færre barn enn i andre, og dette kan også ha hatt innvirkning på tiden som ble brukt på aktiviteten. Det var også barn som ikke ville delta slik at barnehagelærerne brukte mye tid på å hente disse barna inn igjen. Den totale tiden som blir

brukt på aktiviteten kan derfor ikke konkluderes eller forklares som enten positivt eller negativt for barnas språkutvikling. Likevel vet vi at barns språkutvikling kan påvirkes positivt når de får mange muligheter og mye tid til å snakke og samhandle med voksne (Dickinson & Tabor, 2001).

I tillegg til tidsbruken kan kategoriseringsarbeidet ha vært med på å definere språkkodene på en måte som andre kanskje ikke ville definert dem som. Det er også mulig at måten språkhandlingene er telt på i denne oppgaven kan bli vurdert som et annet antall ved andre gjennomføringer ved bruk av den samme fremgangsmåte. Det samme gjelder transkriberingsarbeidet. Det vil alltid være en mulighet for at transkriberingsarbeidet har bidratt til at et viktig utsagn eller en vesentlig ytring er blitt utelatt, selv om dette er blitt kontrollert for flere ganger gjennom arbeidet med masteroppgaven.



## 6. Oppsummering og veien videre

Denne oppgaven har understreket hvor viktig språkarbeid i barnehagen er ved å vise til forskning som forteller at språkutviklingen som skjer i barnehagen kan legge et viktig grunnlag for senere skoleferdigheter (Melby-Lervåg & Lervåg, 2014). Rammeplanen (2017) legger klare føringer for dette språkarbeidet og understreker at språkutvikling er en viktig del av barnehagehverdagen, og at alle barn skal få mulighet til å delta i aktiviteter som fremmer kommunikasjon og språkferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2017). Barnehagelærere og øvrig personale i barnehagen er svært sentral i dette arbeidet fordi det sosiale samspillet mellom barn og voksne er en sentral faktor for å fremme språkutvikling, men også generell utvikling (Askland & Sataøen, 2013). Et barnehagepersonale som legger til rette for godt språklig samspill kan derfor sikre et barnehagetilbud av god kvalitet for mange barn (Alvestad et al., 2019). Samfunnet i dagens 2020 har forventninger til barnehagens pedagogiske praksis og innhold, og rammeplanen (2017) vektlegger viktigheten av et barnehagepersonale som er bevisst sin posisjon i forhold til utvikling av barns språk og kommunikative ferdigheter.

Den pedagogiske praksisen er svært forskjellig fra barnehage til barnehage og det er mange faktorer som spiller inn på hvilket språktilbud den enkelte barnehage kan tilby barn. Det er derfor ikke et perfekt språkopplegg som passer for alle. Denne masteroppgaven har likevel gitt et innblikk i hvordan barnehagelærere kan støtte barns språkutvikling, og da med spesielt fokus på utvikling av ordforråd. En praktisk implikasjon kan være at barnehagelærere og øvrige barnehagepersonale har fokus på betydningen av både å bekrefte og utvide ytringene til barna, stille dem åpne spørsmål og forklare dem ord de ikke forstår. Samtidig vil også lukkede spørsmål kunne ha verdi i enkelte dialoger. Barns språkutvikling er kompleks og det er derfor viktig å være observant på kvaliteten i de dialogene som oppstår sammen med barn.

Temaer som denne masteroppgaven omhandler er svært spennende, og jeg håper at funnene i denne oppgaven kan inspirere til andre problemstillinger og videre forskning. Denne masteroppgaven har sett på hvordan barnehagelærerne snakker med barna og om dette har sammenheng med barnas språkferdigheter. Dette er undersøkt i en bestemt situasjon der barna og barnehagelæreren gjennomførte en språkaktivitet. Det hadde vært interessant å undersøke hvordan barnehagelærerne snakker med barna i andre sammenhenger, for eksempel uformelle situasjoner i barnehagehverdagen. En oppfordring til videre forskning kan derfor være å

undersøke flere sider av barnehagens praksis og undersøke betydningen dette har for barnas utvikling. Dette kan være spesielt viktig for de barna som har svake ordforrådsferdigheter.

## Referanseliste

- Alvestad, T. (2014). Når du og jeg er sammen. I V. Glaser, I. Størksen & M.B. Drugli (Red.). *Utvikling, lek og læring i barnehagen. Forskning og praksis.* (s. 398-409). Bergen: Fagbokforlaget.
- Alvestad, M., Gjems, L., Myrvang, E., Storli, J. B., Tunglund, I. B. E., Velde, K. L. & Bjørnstad, E. (2019). *Kvalitet i barnehagen.* (Rapport 85/2019) Hentet fra: [https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/2630132/Rapport\\_85.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/2630132/Rapport_85.pdf?sequence=3&isAllowed=y)
- Askland, L. & Sataøen, S.O. (2013). *Utviklingspsykologiske perspektiv på barns oppvekst.* (3.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Aukrust, V. G. (2005). *Tidlig språkstimulering og livslang læring – en kunnskapsoversikt.* Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet. Hentet fra: [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/rap/2005/0032/ddd/pdfv/267903-aukrust\\_sprakstimulering.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/rap/2005/0032/ddd/pdfv/267903-aukrust_sprakstimulering.pdf)
- Bae, B. (2009). Rom for medvirkning? Om kvaliteter i samspillet mellom førskolelærer og barn. *Barn, 2009* (1), 9-28. Hentet fra: <https://oda.hioa.no/en/item/asset/dspace:3597/355945.pdf>
- Bae, B. (2012). Children and teachers as partners in communication: Focus on spacious and narrow interactional patterns. *IJEC, 44:53, 53-69.* <https://doi.org/10.1007/s13158-012-0052-3>
- Bjerkelund, A.-M. (2011). *Forholdet mellom reseptivt og ekspressivt ordforråd. En studie av ordforrådet hos femåringer med enspråklig og tospråklig bakgrunn.* (Mastergradsavhandling). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Blewitt, P. & Langan, R. (2016). Learning words during shared book reading: The role of extratextual talk designed to increase child engagement. *Journal of experimental child psychology, 2016, 150, 404-410.* [https://doi.org.10.1016/j.jecp.2016.06.009.](https://doi.org.10.1016/j.jecp.2016.06.009)
- Cumming, G. & Calin-Jageman, R. (2017). *Introduction to the new statistics. Estimation, open science, & beyond.* New York: Routledge.
- Dalland, O. (2012) *Metode og oppgaveskriving.* (5.utg.). Oslo: Gyldendal.
- DeTemple, J. M. (2001). Parents and children reading books together. I D. K. Dickinson & P. O. Tabors (Red.). *Beginning literacy with language.* Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Dickinson, D. K. (2001). Putting the pieces together: Impact on preschool on children's language and literacy development in kindergarten. I D. K. Dickinson & P. O. Tabors (Red.). *Young children learning at home and school: Beginning literacy with language.* Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Dickinson, D. K., Griffith, J. A., Golinkoff, R. M. & Hirsh-Pasek, K. (2011). How reading books fosters language development around the world. *Child development research, Vol. 2012,* <https://doi.org.10.1155/2012/602807>
- Dickinson, D. K. & Tabors, P O. (2001). *Young children learning at home and school: Beginning litearcy with language.* Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Dunn, L.M., Dunn, L.M., Whetton, C. & Burley, J. (1997). *British picture vocabulary scale II.* Windsor, UK: National Foundation for Educational Research-Nelson.
- Furnes, B. (2014). Barns språkutvikling som grunnlag for tidlig lese- og skriveinnlæring. I V. Glaser, I. Størksen & M. B. Drugli (Red.). *Utvikling, lek og læring i barnehagen. Forskning og praksis.* Bergen: Fagbokforlaget.

- Gjems, L. (2008). Voksnes samtalestøtte i barnehagen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 2008, 5:92, 364-375. Hentet fra: [https://www.idunn.no/file/pdf/33194781/voksnes\\_samtalestotte\\_i\\_barnehagen.pdf](https://www.idunn.no/file/pdf/33194781/voksnes_samtalestotte_i_barnehagen.pdf)
- Gjems, L. (2011). Innledningskapittel. I L. Gjems & G. Løkken (Red.). *Barns læring om språk og gjennom språk. Samtaler i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Gjems, L. (2011). Hverdagssamtalene – barnehagens glemte læringsarena? I L. Gjems & G. Løkken (Red.). *Barns læring om språk og gjennom språk. Samtaler i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Gjems, L. (2011). Why explanations matter: a study of co-construction of explanations between teachers and children in everyday conversations in kindergarten. *European Early Childhood Education Research Journal*, Vol. 19, No. 4, December 2011, 501-513. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2011.623537>
- Gjems, L. (2014). Barns språk, læring og lek. I V. Glaser, I. Størksen & M. B. Drugli (Red.). *Utvikling, lek og læring i barnehagen. Forskning og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Grøver, V. (2018). *Å lære språk i barnehagen: Kvaliteter ved barns samhandling med voksne og jevnaldrende som fremmer språklæring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hagen, Å. M. M. (2005). *Studiemotivasjon – en empirisk undersøkelse av endring i målorientering ved tilbakeslag i studiene*. (Mastergradsavhandling). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Hagen, Å. M., Melby-Lervåg, M. & Lervåg, A. (2017). Improving language comprehension in preschool children with language difficulties: a cluster randomized trial. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58:10, 1132-1140. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12762>.
- Hagtvet, B. E. (2010). *Språkstimulering. Tale og skrift i førskolealderen*. (2.utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hagtvet, B. E. & Klem, M. (2019). Tidlig forebygging med vekt på barns språkutvikling. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.). *Spesialpedagogikk*. (6. utg.). Oslo: Cappelen Damm.
- Hayes, R. & Matusov, E. (2005). Designing for dialogue in place of teacher talk and student silence. *Culture & Psychology*, 11(3): 339-357. Hentet fra: <https://journals-sagepub-com.ezproxy.uio.no/doi/pdf/10.1177/1354067X05055525>
- Hjetland, H. N., Brinchmann, E. I., Scherer, R., Hulme, C. & Melby-Lervåg, M. (2020). Preschool pathways to reading comprehension: A systematic metaanalytic review. *Educational Research Review*. ISSN 1747-938X. 30:100323, s. 1-23. DOI: 10.1016/j.edurev.2020.100323.
- Hulme, C. & Snowling, M. (2009). *Developmental disorders of language learning and cognition*. West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Høigård, A. (2013). *Barns språkutvikling: muntlig og skriftlig*. (3.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Høigård, A. (2019). *Barns språkutvikling: muntlig og skriftlig*. (4.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Høigård, A., Mjør, I. & Hoel, T. (2009). Temahefte om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen. Hentet fra: [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/temahefte/temahefte-om\\_sprakmiljo\\_og\\_sprakstimulering\\_i\\_barnehagen\\_bokmal\\_web.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/temahefte/temahefte-om_sprakmiljo_og_sprakstimulering_i_barnehagen_bokmal_web.pdf)
- Jacoby, J. W. & Lesaux, N. K. (2014). Support for extended discourse in teacher talk with linguistically diverse preschoolers. *Early Education and Development*, 25:8, 1162-1179, <https://doi.org/10.1080/10409289.2014.907695>
- Kleven, T. A. (2002). Ikke-eksperimentelle design. I T. Lund (Red.). *Innføring i forskningsmetodologi*. (s. 141-184). Bergen: Fagbokforlaget.

- Kunnskapsdepartementet. (2007). ...og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring. (Meld. St. 16 (2006-2007)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2007). Språk bygger broer – Språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne. (Meld. St. 23 (2007-2008)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-23-2007-2008-/id512449/?ch=1>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO. (Meld. St. 6 (2019-2020)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- Leech, K. A. & Rowe, M. L. (2014). A comparison of preschool children's discussions with parents during picture book and chapter book reading. *First Language*, 2014, 34(3), 205-226. <https://doi.org/10.1177/0142723714534220>
- Lund, T. (2002). Metodologiske prinsipper og referanserammer. I T. Lund (Red.). *Innføring i forskningsmetodologi*. (s. 79-124). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lyster, S.-A. H., Horn, E. & Rygvold, A.-L. (2010). *Spesialpedagogikk*, 74(09/10), 37-45). Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/21/Spesialpedagogikk%209%202010.pdf>
- Lyster, S.-A. H. & Frost, J. (2012). Lese- og skriveopplæring på språklig grunnlag. Forebygging av vansker, og tiltak for elever med spesielle behov. I E. Befring & R. Tangen (Red.). *Spesialpedagogikk* (5. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., Burchinal, M., Early, D.M. & Howes, C. (2008) Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language and social skills. *Child Development*, 79 (3), 732-749. Hentet fra: <https://srcd-onlinelibrary-wiley-com.ezproxy.uio.no/doi/pdfdirect/10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x>
- Meacham, S., Vukelich, C., Han, M. & Buell, M. (2014). Preschool teacher's questioning in sociodramatic play. *Early Childhood Research Quarterly* 29(2014), 562–573. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.07.001>
- Melby-Lervåg, M. & Lervåg, A. (2014). Språklig utvikling hos barn fra null til fem år. I V. Glaser, I. Størksen & M. B. Drugli (Red.). *Utvikling, lek og læring i barnehagen. Forskning og praksis*. (s. 167-188). Bergen: Fagbokforlaget.
- Mol, S. E., Bus, A. G., de Jong, M. T. & Smeets, D. J. H. (2008). Added value of dialogic parent-child book readings: A meta-analysis. *Early education and development*, 19 (1), 7-26. <https://doi.org/10.1080/10409280701838603>.
- NESH. (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet 26.06.20 fra [https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125\\_fek\\_retningslinjer\\_nesh\\_digital.pdf](https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf)
- Norbury, C. F., Gooch, D., Wray, C., Baird, G., Charman, T., Simonoff, E., Vamvakas, G. & Pickles, A. (2016). The impact of nonverbal ability on prevalence and clinical presentation of language disorder: evidence from a population study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(11), 1247-1257. Hentet fra: <https://acamh-onlinelibrary-wiley-com.ezproxy.uio.no/doi/pdfdirect/10.1111/jcpp.12573>
- Pianta, R., Downer, J. & Hamre, B. (2016). Quality in early education classrooms: Definitions, gaps and systems. *The Future of Children*, 26(2), 119-137. DOI: <https://doi.org/10.1353/foc.2016.0015>

- Rowe, M. (2012). A longitudinal investigation of the role of quantity and quality of child-directed speech in vocabulary development. *Child Development*, 83:5, 1762-1774. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01805.x>
- Rygvold, A.-L. (2012) Språkvansker hos barn. I E. Befring & R. Tangen (Red.). *Spesialpedagogikk*. (5.utg.). Oslo: Cappelen Damm.
- Rygvold, A.-L., Garmann, N. G., Torkilden, J. V. K. & Næss, K. A. B. (2019) Språkforstyrrelser hos barn. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.). *Spesialpedagogikk*. (6.utg.). Oslo: Cappelen Damm.
- Sandvik, M., Garmann, N. G. & Tkachenko, E. (2014). *Synteserapport om skandinavisk forskning på barns språk og språkmiljø i barnehagen i tidsrommet 2006-2014*. Hentet fra: <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/synteserapport-om-sprak-og-sprakmiljo.pdf>
- Schwartz, R. G. (2017). *Handbook of clinical language disorders*. (2.utg.). New York: Psychology Press.
- Solbakken, S. S. (2019). *Statistikk for nybegynnere*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Statistisk sentralbyrå. (2019, 13.mars). Hovedtall – barnehager, Hentet fra <https://www.ssb.no/barnehager>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra: <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Valvatne, H. & Sandvik, M. (2010). *Barn, språk og kultur. Språkutvikling fram til sjuårsalderen*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Wechsler, D. (1989). *Wechsler preschool and primary scale of intelligence (Revised)*. San Antonio: The Psychological Corporation: Harcourt Assessment.
- Wechsler, D. (2003). *Administration manual (Norwegian version)*. San Antonio, TX and Assesio, Norway: The Psychological Corporation.
- Wells, G. & Arauz, R. M. (2006) Dialogue in the Classroom, *The Journal of the Learning Sciences*, 15:3, 379-428, [https://doi.org/10.1207/s15327809jls1503\\_3](https://doi.org/10.1207/s15327809jls1503_3).
- Winther-Lindqvist, D., Ringsmose, C. & Allerup, P. (2012). Kvaliteter ved det sproglige læringsmiljø i børnehaven. I Svinth, L. & Ringsmose, C. (Red.). *Læring og udvikling i dagsinstitutioner*. Viborg: Dansk Psykologisk Forlag.
- Zachrisson, H. D., Dearing, E., Zabrana, I. M. & Nærde, A. (2014). *Språkkompetanse hos 4-åringer som har gått i barnehage. Foreløpige resultater fra forskningsprosjektet "Barns sosiale utvikling"*. Hentet fra: <https://www.udir.no/contentassets/0ebc279433704de399714d7e86a1263d/sprakkompetanse-for-firearinger-som-har-gatt-i-barnehage.pdf>