



Stuedsted Hamar  
Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap

Anette Strandum

Bacheloroppgave  
Tidlig stimulering av barns ordforråd

Early stimulation of children's vocabulary

BLUS

2017

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA  NEI

---

# Innhold

|  |           |
|--|-----------|
| <b>NORSK SAMMENDRAG .....</b>                                | <b>5</b>  |
| <b>ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT).....</b>                    | <b>6</b>  |
| <b>1. INNLEDNING.....</b>                                    | <b>8</b>  |
| 1.1 AVGRENSNING OG PROBLEMSTILLING .....                     | 8         |
| 1.2 BEGREPSAVKLARING .....                                   | 9         |
| 1.2.1 <i>Bevissthet</i> .....                                | 9         |
| 1.2.2 <i>Ordforråd</i> .....                                 | 9         |
| 1.3 OPPGAVENS OPPBYGNING .....                               | 10        |
| <b>2. TEORI.....</b>   | <b>11</b> |
| 2.1 SPRÅKTILEGNELSE.....                                     | 11        |
| 2.1.1 <i>Sosiokulturelt perspektiv</i> .....                 | 11        |
| 2.2 BETYDNINGEN AV ET GODT ORDFORRÅD .....                   | 12        |
| 2.3 SAMTALE .....  | 13        |
| 2.3.1 <i>Barnetilpasset tale</i> .....                       | 13        |
| 2.4 LITTERATUR .....   | 14        |
| 2.4.1 <i>Pratelesing</i> .....                               | 15        |
| 2.5 FØRSTEHÅNDSERFARINGER .....                              | 15        |
| <b>3. METODE .....</b>                                       | <b>16</b> |
| 3.1 VALG AV METODE.....                                      | 16        |
| 3.2 INTERVJU .....   | 17        |
| 3.3 KILDEKRITIKK .....                                       | 17        |
| <b>4. FUNN OG DRØFTING .....</b>                             | <b>19</b> |
| 4.1 VOKSENROLLEN.....  | 19        |
| 4.1.1 <i>Pedagogenes syn på ordforrådets betydning</i> ..... | 19        |

---

|       |  |           |
|-------|--|-----------|
| 4.2   | STRATEGIER FOR Å STIMULERE ORDFORRÅD .....     | 21        |
| 4.2.1 | <i>Barnetilpasset tale</i> .....               | 22        |
| 4.2.2 | <i>Arenaer for ordforrådsstimulering</i> ..... | 24        |
| 4.2.3 | <i>Konkretisering</i> .....                    | 25        |
| 4.2.4 | <i>Litteratur</i> .....                        | 26        |
| 4.3   | BARNES MEDVIRKNING .....                       | 28        |
| 5.    | <b>AVSLUTNING</b> .....                        | <b>29</b> |
| 6.    | <b>LITTERATURLISTE</b> .....                   | <b>31</b> |
| 7.    | <b>VEDLEGG</b> .....                           | <b>34</b> |
| 7.1   | VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE .....                 | 34        |

## Norsk sammendrag

|   |                    |
|---|--------------------|
| <b>Tittel:</b><br>Tidlig stimulering av barns ordforråd   |                    |
| <b>Forfatter:</b><br>Anette Strandum  |                    |
| <b>År</b><br>2017   | <b>Sider</b><br>35 |
| <b>Emneord:</b><br>Språkstimulering, barnehage, ordforråd   |                    |
| <b>Sammendrag:</b><br><p>Å utvikle et rikt ordforråd i barnehagen er viktig for barns utvikling og læring på mange områder, både her og nå og i et fremtidsrettet perspektiv. Denne oppgaven tar for seg tidlig stimulering av barns ordforråd, med følgende problemstilling: ”Hvordan legger barnehagelæreren bevisst til rette for utvikling av 2-åringenes ordforråd?”. Funnene i oppgaven er basert på kvalitative intervjuer av tre barnehagelærere, og viser at disse har mange strategier de bevisst bruker for å stimulere 2-åringenes ordforråd. Det viktigste verktøyet de har i dette arbeidet er seg selv, og barnetilpasset tale er en av metodene de bruker. Ellers blir litteratur og konkretisering nevnt som sentrale hjelpemidler. Barns medvirkning er en viktig verdi som gjennomsyrrer pedagogenes arbeid med språk. Jeg har drøftet resultatene ut i fra et sosiokulturelt læringsperspektiv med fokus på teorien om støttende stillas.</p> |                    |

## Engelsk sammendrag (abstract)

|  |                     |
|--|---------------------|
| <b>Title:</b><br>Early stimulation of children's vocabulary  |                     |
| <b>Author:</b><br>Anette Strandum  |                     |
| <b>Year:</b><br>2017   | <b>Pages:</b><br>35 |
| <b>Keywords:</b><br>Language stimulation, kindergarten, vocabulary   |                     |
| <b>Summary:</b><br>Developing a rich vocabulary in kindergarten is important for children's development and learning in many areas, both here and now and in a futureoriented perspective. This thesis addresses the early stimulation of children's vocabulary, with the following question: "How does the kindergarten teacher consciously facilitate the development of the vocabulary of 2-year-olds?". The findings in the thesis are based on qualitative interviews by three kindergarten teachers, showing their many strategies to consciously stimulate children's vocabulary. They see the adult role as important, and child directed speech is one of the methods they use. Literature and concretization are also mentioned as key aids. Children's participation is an important value that permeates the work of pedagogues. I have discussed the results from a sociocultural learning perspective focusing on the theory of scaffolding. |                     |

## Forord

Arbeidet med denne bacheloroppgaven har vært utfordrende, men lærerikt, og har gitt meg mye kunnskap jeg føler vil gjøre meg bedre rustet til å representere barnehagelærerprofesjonen. Det er mange mennesker som fortjener en takk i forbindelse med denne oppgaven. Først og fremst vil jeg takke pedagogene som stilte til intervju og brukte av tiden sin for å svare på mine spørsmål: Dere har vært til stor hjelp, og uten hjelpsomme, rause mennesker som dere ville det ikke blitt noe oppgave. Deretter vil jeg rette en stor takk til familie, venner og kollegaer for støtte, hjelp og tålmodighet i denne prosessen. Til slutt vil jeg takke veileder Silje Linhart for gode råd og oppgaveteknisk veiledning underveis, og Gunhild Tomter Alstad for faglige tilbakemeldinger.

Tusen takk!

Lillehammer, 24. mai 2017

# 1. Innledning

Forfatterne av boka *Bacheloroppgaven i barnehagelærerutdanningen*, Bergsland og Jæger (2014, s. 51), skriver om bachelorprosessen som en viktig forberedelse til yrkeslivet. Nettopp derfor er det ekstra viktig for meg å skrive om noe jeg ser på som betydningsfullt og avgjørende i barnehagesammenheng, og som jeg vil dra nytte av i min karriere som barnehagelærer. *Språk* har lenge vært et tema som har engasjert meg, og fordypningen *Språkstimulering og litteraturformidling* ga meg mye kunnskap, men også enda større nysgjerrighet rundt dette emnet. Stortingsmelding 41 om kvalitet i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2009, kapittel 9.4.2) fremhever språkstimulering som en av barnehagens viktigste oppgaver, og jeg mener dermed at jeg har valgt et tema for bacheloroppgaven min, som ikke bare gagnar meg selv som fremtidig barnehagelærer, men også mine kollegaer, og ikke minst barna i barnehagen.

## 1.1 Avgrensning og problemstilling

Språkstimulering er et mye større tema enn bacheloroppgavens omfang gir meg mulighet til å utforske. Jeg er derfor nødt til å avgrense, og har valgt å fokusere på arbeid med *ordforråd*, også kalt *vokabular*. Ordforrådet vokser hele livet (Westerlund, 2009, s 12), med en særlig spurt i barnehagealderen. Et rikt ordforråd er blant annet viktig for kunnskapstilegnelse og kommunikasjon med andre mennesker, og det å utvikle et stort ordforråd i tidlig alder vil dermed få positive ringvirkninger livet gjennom. Hvordan barn tilegner seg språk kan ikke skilles fra samhandlingen med barnets omsorgspersoner og aktivitetene disse befinner seg i (Lorentzen, 1998, s. 92). Jeg ser det derfor som meget aktuelt å se på barnehageansattes bevissthet rundt sitt ansvar for barns språktilegnelse. Problemstillingen har jeg formulert slik:

*Hvordan legger barnehagelæreren bevisst til rette for utvikling av 2-åringenes ordforråd?*

Jeg vil utforske hvordan voksne i barnehagen kan legge til rette for utvikling av 2-åringers ordforråd, og hvilken bevissthet barnehagelærere har rundt sin rolle som språkmodeller og tilretteleggere. For å svare på problemstillingen har jeg sett på teori og forskning, samt



---

intervjuet tre barnehagelærere jeg bruker som eksempel og utgangspunkt for analysen. Flere studier viser at 2-årsalderen er en tid hvor ordlæringen virkelig setter fart og ordforrådet øker kraftig (Sandvik, Garmann & Tkachenko, 2014, s. 182, 190). Jeg har derfor valgt å intervju tre pedagogiske ledere på avdelinger med barn i denne alderen. En er ansatt på 0-2-årsavdeling, en på 2-3-årsavdeling og en på ren 2-årsavdeling. For variasjon i teksten veksler jeg mellom å kalle disse pedagoger og barnehagelærere.

## 1.2 Begrepsavklaring

### 1.2.1 Bevissthet

Jeg har flere ganger hørt barnehageansatte utrykke at ”alt som skjer i barnehagen er språkutviklende”. Er man av denne oppfatningen kan språkstimulering fort bli en selvfølgelighet som ikke vies tid og oppmerksomhet, fordi det ”uansett er noe som skjer”. Jeg mener at språkutvikling er for viktig til kun å regnes som medlæring, og håper derfor at jeg med denne oppgaven kan vise at dette ikke er den generelle holdningen hos barnehagelærere. Når jeg skriver om voksnes *bevissthet* rundt barns utvikling av ordforråd, er jeg derfor ute etter å finne ut hva de tenker om betydningen av denne utviklingen og hvilke *overveide* valg de gjør i hverdagen i forhold til dette.

### 1.2.2 Ordforråd

Det kan være vanskelig å fastsette når man *kan* et ord, da vi også som voksne har ulik grad av kjennskap til de ulike ordene. Språkprofessor Anne Golden (2014, s. 17-18) deler ord opp i en *uttrykksside* og en *innholdsside*. Uttrykkssiden består av det uttalte eller skrevne ordet, altså fonemene eller grafemene det består av. Innholdssiden av ordet består av ordets generelle betydning. Jeg støtter meg til Svein Pedersen, høgskolelektor i norsk, som sier at barn har lært et ord når det har lært ”å assosiere eit bestemt uttrykk med eit bestemt innhald (...) [og har] utvikle ei mest mogleg fullstendig forståing av det omgrepet som ordet representerer” (1997, s. 42-48). Det vil si at jeg legger mer i barns ordforråd enn at de kun kan uttale ordene. Jeg tenker, som Pedersen, at ordforrådet utvides når uttrykkene blir til *begreper*, altså at barnet får et mentalt bilde som representerer ordets betydning. Å måle barns ordforråd kan være utfordrende, både det å finne en metode for å gjøre det, og vite hvilke ord som skal være med i målingen (Pedersen, 1997, s. 86-90). Dette er ikke aktuelt i

min oppgave, da jeg vil se på barnehagelæreres bevissthet rundt stimulering av barns ordforråd, ikke måle hvor stor effekt ulik stimulering har.

### **1.3 Oppgavens oppbygning**

Innledningsvis har jeg nå presentert tema og problemstilling for oppgaven min. I neste kapittel vil jeg gå inn på fagstoffet som utgjør oppgavens teoretiske plattform. Her vil jeg blant annet kort gjøre rede for det sosiokulturelle læringssynet oppgaven bygger på, si noe om betydningen av barns ordforråd og videre gå inn på temaer jeg ser på som relevante i forhold til min problemstilling, slik som samtale, litteratur og førstehåndserfaringer. I metodekapittelet begrunner og beskriver jeg forskningsmetoden; kvalitativt intervju, og reflekterer kritisk rundt bruk av metode og kilder. I drøftingsdelen har jeg valgt å presentere funnene fra intervjuene med barnehagelærerne og drøfte disse opp mot relevant teori i ett og samme kapittel. Dette for å slippe unødvendige gjentakelser og for å få en helhetlig presentasjon. Avslutningsvis oppsummerer jeg innholdet og samler trådene for å, så godt det lar seg gjøre, svare på problemstillingen.

## 2. Teori

### 2.1 Språktilegnelse

Opp igjennom årene har det vært mange forskjellige syn på hvordan barn tilegner seg språk. Det er ikke av betydning for min oppgave å gå igjennom alle disse, men for å ha noe å drøfte barnehagelærernes svar ut ifra er det greit å ha en viss innsikt i hvordan synet på barns språkutvikling har endret seg de siste tiårene. Bente E. Hagtvet (2004, s. 110-112), cand. paed. med spesialisering i logopedi, skriver at teoretikerne på 60-tallet hovedsakelig var delt i to motstridende retninger: På den ene siden var *nativistene* som anså språkutvikling hovedsakelig som en medfødt egenskap, noe som ga språkutviklingen et universelt preg og, slik jeg tolker det, umyndiggjorde både barnet og voksenrollen. På den andre siden var *empiristene* som var opptatt av miljøets betydning. Disse så på språket som en konsekvens av imitasjon og positiv og negativ forsterkning fra de voksne, noe som på sin side gjorde barnet til en passiv mottaker av språket. Begge disse synene er endimensjonale, og senere forskning på barns språk setter barnet i en mer aktiv konstruktørrolle. I denne oppgaven tar jeg utgangspunkt i et sosiokulturelt perspektiv som ser på språktilegnelse som en sosialt mediert prosess, altså et samspill mellom barnet og omgivelsene.

#### 2.1.1 Sosiokulturelt perspektiv

Hovedessensen i det sosiokulturelle perspektivet er at ”barn lærer seg språk fordi de er sosiale vesener med ønske om å forstå og gjøre seg forstått, og fordi de er omgitt av voksne som trekker dem med i meningsfulle dialoger” (Hagtvet, 2004, s. 112). Liv Gjems (2011, s. 20-21), professor i pedagogikk, sier at barnet lærer seg betydningen av ord under veiledning av andre personer og gjennom å tolke den konteksten ordene oppstår i. Vitenskapsmannen Lev Vygotsky var en foregangsmann innenfor sosiokulturell teori, og han har hatt stor innflytelse på dagens barnehagepedagogikk. Han utviklet teorien om *den nærmeste utviklingssone*, også kalt *den proksimale utviklingssone*, som vil si området mellom det barnet allerede klarer alene og det det ikke kan klare, selv med hjelp (Askland & Sataøen, 2014, s. 200). Gjennom å strekke seg mot målet under veiledning fra voksne eller mer kompetente jevnaldrende vil barnet utvikle seg og stadig klare mer på egenhånd (Hagtvet, 2004, s. 35-36). Med utgangspunkt i teorien om den nærmeste utviklingssone utviklet begrepet *scaffolding* seg. Det vil si at den voksne støtter og veileder barnet akkurat så mye

som skal til for at det skal komme seg gjennom den proksimale utviklingssonen. Barnet vil trenge mindre og mindre voksenstøtte etter hvert som det utvikler seg. Denne typen gradert støtte oversettes ofte til *støttende stillas* på norsk (Hagtvet, 2004, s. 53-54).

## 2.2 Betydningen av et godt ordforråd

Vibeke Aukrust viser i en rapport utarbeidet for *Utdannings- og forskningsdepartementet* at utviklingen av barns ordforråd er stabil etter skolestart. Den vokabularforskjellen som oppstår mellom barn i barnehagealderen vil vanskelig kunne utjevnes, og barn med dårlig ordforråd i førskolealder vil gjennomgående ha dårligere ordforråd i voksen alder enn barn som starter skolegangen med et rikt ordforråd (2005, s. 32). En rekke studier viser også en klar sammenheng mellom barns ordforråd i barnehagealder og senere leseferdigheter (Aukrust, 2005, s. 28-32; Hagtvet et al., 2011, s. 37-39; Melby-Lervåg, 2011, s. 48), og barn med et stort ordforråd vil derfor høste fordeler av dette gjennom hele skolegangen. Det er selvfølgelig mye mer enn ordforrådet som ligger til grunn for at barn skal bli gode lesere; blant annet er bokstavkunnskap og fonemisk bevissthet viktig for ordavkodingen (Dahle, Gabrielsen, Skaathun, 2016, s. 7), men især for *leseforståelsen* er vokabularet av stor betydning (Golden, 2014, s. 112-115). Å forstå ordene i det man leser er viktig både for motivasjon og kunnskapstilegnelse. Når det kommer til avkodingsferdigheter er derimot forskerne uenige om ordforrådet har innvirkning (Hasle, 2013, s. 6-12).

Et pilotprosjekt gjort ved *Senteret for atferdsforskning* i Stavanger viser en sammenheng mellom språklig og sosial mestring. Barn som ikke mestrer språket optimalt, og da særlig når det kommer til ordforståelse, ser også ut til å slite mer med å fungere i sosialt samspill med andre (Løge & Thorsen, 2005, s. 10). Jeg tolker dette dithen at et godt ordforråd og god begrepsforståelse er en klar fordel når det kommer til å knyte vennskap. Gjems (2011, s. 22) bekrefter dette, og sier videre at et godt språk er viktig for å kunne delta i organisering og videreutvikling av lek, som igjen styrker både språk- og vennekompetanse.

Det å tilegne seg et stort og variert ordforråd og god begrepsforståelse i tidlig alder gir barna et godt grunnlag for livslang læring. For å kunne bruke ordene som tankeverktøy og som redskap for læring er det viktig å ha kunnskap om hva ordene representerer. Denne

---

kunnskapen utvikler barna blant annet gjennom samtale med voksne og andre barn (Gjems, 2011, s. 28).

## 2.3 Samtale

Dialogen står sentralt i det sosiokulturelle perspektivet (Hagtvet, 2004, s. 35). Liv Gjems (2011, s. 20) fremhever samtalen som den viktigste læringsarenaen for barn mellom 2 og 6 år. Språk og kunnskap henger svært tett sammen, og gjennom samtalen får barna viktig kunnskap, samtidig som språket utvikles. Studier viser at det er sammenheng mellom kvaliteten på personalets samtalebidrag overfor barna i barnehagen, og barnas ordforråd i første klasse (Sandvik, Garmann & Tkachenko, 2014, s. 8). I følge Vygotsky er *hverdagssamtalen* den viktigste arenaen for overføring av ord og begrepsinnhold (referert i Gjems, 2011, s. 30). Disse samtalene som oppstår spontant i hverdagssituasjoner, for eksempel under måltider og stell, er i følge Gjems ”den form for språklige interaksjoner vi finner mest av i barnehagen” (2011, s. 43). Når vi nå vet hvilket potensiale disse samtalene har for barns utvikling er det også viktig at vi voksne i barnehagen er bevisst hvordan vi opptrer i dialog med barn.

### 2.3.1 Barnetilpasset tale

Som jeg var inne på tidligere lærer ikke barn språk gjennom å herme etter voksne, men ved å selv være aktive språkbrukere. Dette gir allikevel ikke oss voksne en passiv rolle. Vi er viktige språkmodeller og samtalepartnere, og i dialog med barn er det noen grep vi kan gjøre for å hjelpe barnets språkutvikling. Denne type tilpasning av stemmebruk, setningsoppbygging og ordvalg går under mange navn; blant annet barnerettet tale, barnesentrert tale og baby talk. Jeg velger å bruke begrepet *barnetilpasset tale* (Hoel, Oxborough & Wagner, 2011, s. 33; Høigård, 2013, s. 35), da dette gir positive assosiasjoner, samt er beskrivende for emnet. Barnetilpasset tale er ikke én standard oppskrift som følges fra punkt til prikke, men som navnet tilsier handler det om å tilpasse språket etter barnets alder og utvikling. Vi snakker forskjellig avhengig av om barnet er 8 måneder eller 3 år, og jeg vil videre ta for meg noen elementer jeg tenker er relevante for 2-årsalderen.

Et vanlig trekk ved barnetilpasset tale er å legge trykk på og/eller gjenta viktige innholdsord. Hensikten med dette kan være å sette ord på barnets aktivitet, svare på en kroppslig eller

verbal forespørsel fra barnet, gjøre ordet tydelig, lede oppmerksomheten mot det samtalen dreier seg om eller skape et felles fokus (Westerlund, 2009, s. 39). Gjentakelse kan også brukes ved at den voksne repeterer det barnet sier i den riktige formen; ikke for å korrigere, men for å bekrefte og anerkjenne barnets utsagn. I denne sammenheng kan man utvide barnets setninger ved å putte ordet inn i en setning. Da stadfester man innholdet, samtidig som man viser hvordan ordet brukes i voksenspråket og gir barnet en modell å bygge videre på, blant annet med tanke på setningsbygning og grammatiske endelser (Høigård, 2013, s. 43; Westerlund, 2009, s. 38-42).

Dialog er et intersubjektivt møte, der deltakerne er vendt mot samme fokus (Gjems, 2011, s. 18), og forutsetningen for at en samtale skal ha en god språkstimulerende effekt er gjensidig interesse og engasjement. Samtalepartnerne må snakke om det samme emnet, og ikke minst må den voksne være interessert i barnet og det det har å fortelle for å kunne stille riktige, og passe mengde, spørsmål og følge opp barnets svar for å utvikle og holde samtalen gående (Pedersen, 1997, s. 105-108). For å drive samtalen og oppmuntre til å bruke språket er tale tilpasset de yngste barna gjerne preget av mange spørsmål. Et spørsmål er en klar turgiver, og gjennom å spørre viser den voksne interesse for å høre på barnet. Pausen er et turvekslingssignal, og her er det viktig å gi barnet nok tid til å tenke ut et svar. Dersom den voksne ikke tar lange nok pauser i pratingen sin gis ikke barnet mulighet til å delta i samtalen, noe som i følge førstelektor i norsk, Anne Høigård (2013, s. 39), kan hemme språkutviklingen.

## **2.4 Litteratur**

Leseaktiviteter er språkstimulerende, og barnelitteraturen er dermed en viktig pedagogisk ressurs i barnehagens arbeid med barns språk (Hoel, et al., 2011, s. 12-13). I tillegg til at det stimulerer fantasi og fortellerkompetanse, samt er kilde til estetiske opplevelser og gode samspill, får barna gjennom høytlesning muligheten til å snakke om ting de har opplevd, de får bearbeidet følelser og erfaringer og de lærer ord og begreper (Westerlund, 2009, s. 144). Monica Westerlund (2009, s. 52-53) har studert forskning gjort på tidlig lesing, og viser til studier som hevder at økt lesing øker ordforrådet, særlig hos barn i 2-årsalderen. I flere av studiene har den største økningen blitt påvist i det passive ordforrådet, mens en studie gjort på *bevisst pratelesing* med barn, derimot viser at det i størst grad er det ekspressive

---

ordforrådet som øker. Tidlig lesing har altså uansett en språkstimulerende effekt, men hvilken del av språket som stimuleres i størst grad avhenger av *hvordan* vi leser.

### **2.4.1 Pratelesing**

Lesing kombinert med samtale navngis og defineres på mange måter; og *dialogisk lesing* er kanskje den mest vanlige betegnelsen. Da denne gjerne er forbundet med veldig spesifikke prinsipper, som ikke nødvendigvis er det jeg er ute etter her, velger jeg derfor heller å bruke Monica Westerlunds begrep *pratelesing*, som betyr ”at vi veksler mellom å lese og fortelle handlingen, samtidig som vi hele tiden tydeliggjør koblingen til bildene” (2009, s. 49). Denne type lesing fanger, i følge Westerlund, lettere interessen til barn i 2-årsalderen enn vanlig høytlesing. Eldre barn klarer lettere å henge med på den leste teksten, og dette kan være noe av grunnen til at lesing med dialog har større språkstimulerende effekt på barn i alderen 2 til 3 år enn på barn fra 4-6 år (Mol, Bus, de Jong & Smeets, 2008).

## **2.5 Førstehåndserfaringer**

Mens den abstrakte ordlæringen, for eksempel overordnede kategorier, foregår i samtaler, lærer barna de konkrete begrepene gjennom erfaringer de gjør seg i hverdagen (Gjems, 2011, s. 29). For å snakke om overordnede begreper er det en forutsetning å ha konkrete begreper å putte innunder disse, og i 2-årsalderen er det først og fremst innlæring av de håndfaste begrepene som er viktigst. Direkte erfaringer der alle sanser gis mulighet for å utforske gjenstandene eller fenomenene, kalles førstehåndserfaringer. Her spiller også konteksten en viktig rolle og gir barna et godt grunnlag for begrepsdanning. Begreper kan også læres gjennom andrehåndserfaringer, ”det vil si gjennom andres forklaring, beskrivning, definisjon (Høigård, 2013, s. 163-164).

### 3. Metode

Olav Dalland (2012, s. 111), cand.polit med hovedfag i sosialfag og forfatter av boka *Metode og oppgaveskriving*, beskriver metode som den framgangsmåten eller det verktøyet du bruker for å komme fram til den kunnskapen du er ute etter. Det finnes to hovedtyper innenfor metode: Kvalitative og kvantitative metoder. Forskjellen her går på hvilke type data som samles og hvordan dette analyseres og presenteres. Mens kvalitative metoder går mer i dybden av det subjektive og presenteres som tekst, er kvantitative metoder mer distansert og ser på det målbare, som kan presenteres i form av statistikker og diagrammer (Bergsland & Jæger, 2014, s. 66).

#### 3.1 Valg av metode

Jeg har valgt å innhente datamateriale fra praksisfeltet som grunnlag for denne bacheloroppgaven, da jeg ser dette som mest hensiktsmessig for min problemstilling. Siden jeg ønsker å se på *bevisstheten* rundt stimulering av barns ordforråd har jeg valgt den kvalitative metoden, *intervju*. Jeg stiller empiriske spørsmål, og får dermed tilgang på det Dalland (2012, s. 115) kaller erfaringsbygget kunnskap. Det er selvfølgelig ikke garantert at jeg får tilgang til barnehagelærernes bevissthet, men jeg håper at deres spontane svar, gjenspeiler tankegangen de har i hverdagen med barna. Av den grunn valgte jeg å ikke gi dem tilgang til spørsmålene på forhånd, da dette kunne ført til at de forberedte seg og ga mer instrumentelle svar. For å gå mer i dybden og øke troverdigheten av resultatet burde jeg optimalt sett benyttet meg av det Bergsland og Jæger (2014, s. 69) kaller metodetriangulering, altså å kombinere ulike metoder. Jeg overveide derfor observasjon som tilleggsmetode, men vurderte dette til mindre relevant for å svare på problemstillingen. Selv om jeg hadde valgt å observere i tillegg for å se etter korrelasjon mellom funn i intervju og observasjon, ville jeg uansett ikke fått bedre innsikt i intervjupersonenes *bevissthet*, da denne ikke er observerbar.

Utvalg av barnehagelærere har vært strategisk i den forstand at jeg har valgt pedagoger ansatt på avdelinger med barn på 2 år. Valget av barnehager er derimot mer tilfeldig og *ikke* gjort på grunnlag av at barnehagene har uttrykt et spesielt fokus på språk.



### 3.2 Intervju

Forholdene rundt har, i følge Dalland (2012, s. 171), mye å si for kvaliteten på intervjuet. Det var viktig for meg at intervjupersonene skulle føle seg vel i omgivelsene, og jeg lot derfor dem velge tid og sted for intervjuene. For å skape en avslappet atmosfære snakket vi litt uformelt før jeg innledet intervjuet med å avklare etiske forhold som taushetsplikt, anonymisering, muligheten for å trekke seg, samt behandling av intervjumateriell. Jeg presiserte at hensikten med dette kvalitative intervjuet ikke er å stille noen i et dårlig lys; kun å få innsikt i intervjupersonens subjektive livsverden og erfaringer og synspunkter knyttet til temaet. Før intervjuet startet gjentok jeg også oppgavens tema og hvilken del av språkstimuleringen jeg var ute etter informasjon om, altså ordforrådet, slik at vi skulle gå inn i intervjuet med en felles forståelse for hva som var målet for samtalen.

Som faglig og mental forberedelse, og for å sikre å komme innom temaene jeg ønsket å berøre, lagde på forhånd en intervjuguide, slik Dalland (2012, s. 169-170) anbefaler. Siden jeg aldri hadde intervjuet noen tidligere, og derfor var litt nervøs, utformet jeg noen spørsmål jeg kunne ta utgangspunkt i. Jeg brukte ikke disse slavisk, mer som en inspirasjonskilde. For å varme opp og skape tillit hos intervjupersonen før de mer krevende spørsmålene, startet jeg med å spørre om det faktabaserte som jeg anså som lett å besvare. Jeg opplevde at jeg flere ganger i løpet av intervjuene naturlig fikk svar på spørsmål jeg ikke hadde rukket å stille, og som Dalland (2012, s. 167) skriver, ble samtalen og spørsmålene tilpasset svarene intervjupersonene ga, slik at ingen av de tre intervjuene ble like.

### 3.3 Kildekritikk

Ingen metode er feilfri, og Bergsland og Jæger (2014, s. 80-81) påpeker viktigheten av å reflektere kritisk over egne studier. Forskningens *reliabilitet*, eller troverdighet, avhenger av hvordan funnene samles inn og bearbeides, og *validiteten* handler om i hvilken grad resultatene er gyldig for det undersøkte området. Det er mye som har innvirkning på forskningens resultater, blant annet min førforståelse. Etter å ha arbeidet 10 år i barnehage har jeg tilegnet meg erfaringer og kunnskaper som kan påvirke hvordan jeg tolker intervjupersonenes utsagn. Dette kan gi meg en manglende analytisk distanse fordi jeg

kanskje ubevisst identifiserer meg med intervjupersonene, og tolker deres svar i lys av mine egne erfaringer. Det er vanskelig å ikke la seg farge av førforståelsen overhode, men ved å være bevisst denne muligheten, øker jeg i følge Dalland (2012, s. 120-121) sjansen for et pålitelig resultat.

Som intervjuer fungerer jeg på mange måter som et instrument; spørsmålene jeg stiller og måten jeg stiller dem på vil påvirke intervjupersonens svar, deretter vil min evne til å fange opp det som blir sagt og måten jeg tolker svarene på være avgjørende for om intervjuresultatet er til å stole på (Dalland, 2012, s. 151). For å øke validiteten må jeg prøve å stille spørsmål som er minst mulig ledende. For eksempel har jeg skrevet opp spørsmålet om rutinesituasjoner helt til slutt i intervjuguiden min, til tross for at jeg selv anser rutinesituasjoner som svært viktige språkarenaer. Dette fordi jeg vil vente å se om intervjupersonene selv, upåvirket av min spørsmålsstilling, nevner rutinesituasjoner som arena for språkstimulering. I henhold til Bergsland og Jæger (2014, s. 82) er det viktig at jeg gjør det klart i teksten hva som er intervjupersonenes utsagn og meninger, og hva som er mine tolkninger. Til slutt kan både validitet og reliabilitet påvirkes dersom intervjupersonene blir preget av intervjusituasjonen og svarer det de tror er riktig, eller det de tror jeg vil høre, i stedet for å uttrykke egne meninger og gjenspeile virkeligheten. Det som kommer fram i denne oppgaven er ikke objektive sannheter, og kan ikke sees som en generell framstilling av barnehagelæreres bevissthet rundt barns språk, da resultatene kun bygger på tre barnehagelæreres subjektive oppfatninger.

Når det kommer til de skriftlige kildene jeg har benyttet meg av i teoridelen og drøftingen, har disse vært gjennom en kritisk vurdering i forhold til relevans og pålitelighet. Biblioteket og dets søkemotor, Oria, har vært en viktig ressurs i søket etter fagstoff, både i form av bøker, tidsskrifter og elektroniske kilder. I bøker, artikler og forskning har jeg sett etter kjente navn innen fagfeltet; for eksempel store forfattere, faglige institusjoner eller navn kjent fra tidligere pensum. I tråd med hva Dalland (2012, s. 78) skriver har også bestrebet å finne fagfelleverderte artikler, da disse har gjennomgått en svært streng sensur og er godkjent av eksperter innen faget.

## 4. Funn og drøfting

Hovedfunnene fra intervjuene går på hvordan de voksne kan tilpasse seg selv og miljøet for at barna skal få best mulig forutsetning for å utvikle et rikt ordforråd. Litteratur ses som et viktig hjelpemiddel i dette arbeidet, og barns medvirkning omkranser hele prosessen. I denne delen av oppgaven vil jeg presentere disse resultatene mer grundig og drøfte dem opp imot teoretiske perspektiver, erfaringer og egen forståelse.

### 4.1 Voksenrollen

Pedagogene jeg har intervjuet virker å være veldig opptatt av voksenrollens betydning for barns språk. Dette bekreftes gjennom utsagn som ”Det viktigste vi kan gjøre for å stimulere barns språk er å være tilstedeværende, aktive voksne som setter ord på det barna gjør”, og de reflekterer kritisk rundt hvordan dette er gjennomførbart til enhver tid i barnehagehverdagen og hvilke utfordringer de møter på i forhold til dette.

#### 4.1.1 Pedagogenes syn på ordforrådets betydning

Jeg tenker at pedagogers syn på ordforrådets betydning har mye å si for hvordan de vektlegger arbeidet med dette, samt hvilke deler av ordforrådet de velger å gi fokus. På spørsmål om hvilken betydning de erfarer at ordforrådet har, er alle pedagogene enige om at et rikt ordforråd er veldig viktig for barns utvikling på mange måter. Jeg oppfatter at de ser på ordene som byggesteiner i språket og som en forutsetning for all annen språklig utvikling. Dette tolker jeg igjen til at de ser på arbeidet med ordforråd som svært viktig. En av dem uttaler det så sterkt som at ”Det er jo nesten alfa og omega!”. Anne Golden (2014, s. 11) deler mestring av språk grovt inn i tre deler som må tilegnes; Kunnskap om ordene, kunnskap om språkssystemet og kunnskap om kulturen språket brukes i. Disse tre områdene henger tett sammen, og forutsetter hverandre. Det vil for eksempel være nødvendig med ord for å bygge opp setninger. Men det holder ikke bare å kunne mange ord, man må også lære hvordan ordene bøyes og brukes i forskjellige sammenhenger for å være en pragmatisk språkbruker. Igjen vil det å bruke ordene i samspill med andre mennesker i ulike situasjoner gi mulighet for å lære enda flere ord. Som skrevet i teorikapittelet er samspill med omgivelsene, sett i et sosiokulturelt perspektiv, avgjørende for språklig utvikling (Gjems,

2009, s. 20-21). Samtidig er språklig utvikling av stor betydning for samhandling med andre. Pedagogene legger stor vekt på ordforrådets betydning når det kommer til barns sosiale utvikling; blant annet i forhold til det å bygge vennskap og lek. De ser at barn som har et rikt ordforråd drar nytte av dette i samspill med andre og er mer attraktive lekekamerater. Dette gjelder spesielt på sikt, men pedagogene ser viktigheten av tidlig innsats for å gi barna et godt grunnlag.

Også i forbindelse med å gjøre seg forstått, blir ordforrådet sett på som betydningsfullt. Her er det først forståelsen fra de voksne som blir trukket frem av alle tre intervjupersonene. De anser dette som viktig fordi det å bli forstått, og få en respons, vil kunne føre til bedre selvbilde og gi selvtillit i forhold til egne språkprestasjoner. I motsatt fall kan det å *ikke* bli forstått skape mye frustrasjon og føre til nedsatt selvbilde. En av pedagogene forklarer også fokuset på forståelse fra voksne med at hun opplever at 2-åringene er flinke til å lese hverandre og derfor ikke har samme behovet for verbal kommunikasjon seg i mellom for å forstå hverandre. For eksempel kan de gjennom små gester, som blick eller bevegelser, signalisere turtaking i lek, slik denne praksisfortellingen viser: *Et barn leker på en madrass. Etter en stund setter det seg ned, ved enden av madrassen mens det ser på et jevnaldrende barn og klapper. Det andre barnet tolker signalet og begynner å hoppe på madrassen. Slik fortsetter de å hoppe etter tur.* Anne Høigård (2013, s. 92) forklarer dette fenomenet med at 1- og 2-åringer gjennom sosial tumlelek og kroppslig, non-verbal kommunikasjon etablerer relasjoner og bygger opp en egen kultur med rutiner og felles forståelse. Samtidig som dette førspråklige samspillet er viktig for å utvikle evnen til å forstå andres kroppsspråk, holder ikke dette i lengden. Det er også viktig at barna utvikler et felles lekespråk for å kunne videreutvikle leken. Høigård (2013, s. 90) fremstiller leken som barnas viktigste læringsarena, og i et språkperspektiv er det særlig rolleleken som er viktig. Det er språket som bærer denne leken, og den er helt avhengig av barnas språklige ferdigheter (Høigård, 2013, s. 93-101). Selv om 2-åringene på mange måter kommuniserer godt med hverandre non-verbalt ser pedagogene allikevel at behovet for et verbalt språk begynner å vise seg i denne alderen. Barna begynner å fatte interesse for samhandlende rollelek, og barn med lite ordforråd faller erfaringsmessig lettere utenfor slik lek fordi de kan ha vanskelig for å forstå og/eller gjøre seg forstått. Å bli misforstått, eller ikke forstått i det hele tatt, kan føre til mye frustrasjon, som igjen kan skremme eller støte potensielle lekekamerater enda lengre vekk. Det å falle utenfor leken og det sosiale samspillet i barnegruppa er igjen, jf. sosiokulturell

---

læringsteori, uheldig for videre språkutvikling. Som en av barnehagelærerne sa i intervjuet: ”Alt henger sammen”.

Jeg tenker at pedagogenes fokus på det å bli forstått av voksne også kan knyttes opp imot primære behov. Små barn er avhengige av sine omsorgspersoner for å få dekket disse. Også her spiller nonverbal kommunikasjon en stor rolle, men når barnet gjennom ord klarer å gi uttrykk for hva det ønsker eller trenger er det enklere for de voksne å avdekke og dermed også dekke behovene. Den voksne kan gjennom barnetilpasset tale hjelpe barnet å sette ytterligere ord til ønsket. Dersom barnet for eksempel peker på koppen sin og sier ”vann”, kan den voksne utvide denne setningen ved å si: ”Er du tørst? Vil du ha vann i koppen?”. Å kunne kommunisere sine behov er selvsagt viktig når det kommer til slike fysiologiske behovene som mat, drikke og bleieskift, men det er minst like viktig når det kommer til de psykologiske behovene, som selvbestemmelse, trøst, trygghet og tilknytning. En av pedagogene legger særlig stor vekt på den delen av ordforrådet Anne Golden (2014, s. 57) har gitt navnet *følelsesbetegnelser*; altså det å gi barnet ord for følelsene sine. Eksempler som blir nevnt i intervjuet i forbindelse med dette er: ”Så glad du ble for å se bamsen din!” og ”Jeg forstår at du er lei deg for at mamma måtte gå...”. Følelser er abstrakte begreper, som i følge Westerlund (2009, s. 106) vanligvis ikke finnes i barns repertoar før i 5-6 årsalderen, men for at barn skal bli kjent med følelsene sine og etter hvert få disse som en naturlig del av vokabularet sitt, trenger de voksne som, helt fra de er små, anerkjenner og speiler følelsene deres i stedet for å avlede dem.

## 4.2 Strategier for å stimulere ordforråd

Utenom *Snakkepakken*, et pedagogisk språkutviklingsverktøy utviklet for barnehage og småskole, som blir brukt av en av pedagogene i forbindelse med konkretisering av eventyr og sanger, bruker ikke barnehagelærerne spesialutviklede pedagogiske verktøy i arbeidet med ordforråd. De er alle opptatt av at barn utvikles og lærer på ulike måter, og at hver enkelt trenger individuell støtte og oppfølging tilpasset sine behov, jf. teorien om støttende stillas (Hagtvatn, 2004, s. 53-54). Dette støttes av Anne Golden (2014, s. 188) som fastslår at det ikke finnes noen supermetode som vil hjelpe alle barn å tilegne seg ord på best mulig måte, uavhengig av individuelle forutsetninger. Hun legger, som pedagogene i denne oppgaven, vekt på at det i ordforrådslæringen må brukes forskjellige innfallsvinkler,

teknikker og tilnæringer tilpasset situasjonen og de involverte, noe som samsvarer med det sosiokulturelle læringsperspektivet.

Golden (2014, s. 189-190) skiller mellom spontan- og planlagt ordundervisning. I planlagt ordundervisning har læreren forberedt undervisning av spesielle ord i forkant, mens spontan ordundervisning skjer når det plutselig dukker opp ord som trengs å forklares. Ut fra mine intervjupersoners eksempler tolker jeg det dithen at det er mest spontan ordundervisning i barnehagene. Dette skjer i hverdags situasjonene, for eksempel når en *bille* dukker opp i sandkassa og blir samtaleemne, eller når et barn ser en *grevling* i en bok og tror det er en hund. Men de forteller også at det finnes innslag av planlagt ordundervisning; for eksempel i samlingsstunden. Dette skjer i form av blant annet eventyr, sanger, rim og regler. Et eksempel fra en av pedagogene er at avdelingen gjennom å jevnlig dramatisere eventyret om bukkene Bruse gikk inn for å styrke barnas matematiske begreper, som over, under, liten og stor. En annen av pedagogene forteller at hun tidligere har brukt *språkgrupper* som metode, hvor barn som trengte ekstra språklig støtte, jevnlig ble tatt ut av barnegruppen for å øve på begreper sammen med en voksen. For øyeblikket praktiserer hun ikke dette; ikke fordi hun avskriver metoden, men fordi hun per dags dato ikke anser dette som et behov hos noen av barna på avdelingen. Hun opplever at barna i sin nåværende barnegruppe har mer utbytte av den spontane ordlæringen som skjer i hverdagen basert på daglige gjøremål og det barna måtte finne interesse i der og da. Dette bekrefter det jeg innledningsvis i kapittelet skrev om at barns individuelle behov er avgjørende for valg av metoder. Jeg mener det er bra at barnehagelærere kan bruke sitt pedagogiske skjønn til å gjøre slike vurderinger basert på kunnskapene de har tilegnet seg gjennom skolegangen kombinert med kjennskapen de får til hvert enkelt barn. Dersom det er spesialpedagogiske tiltak inni bildet stiller saken seg selvsagt annerledes, men det blir utenfor denne oppgaven. Videre vil jeg se på hvordan pedagogene tilpasser språket sitt for å støtte barnas ordforrådsutvikling.

#### **4.2.1 Barnetilpasset tale**

Alle pedagogene er enige om at det å snakke med barna og sette ord på ting og situasjoner, er den beste måten å hjelpe dem å tilegne seg et rikt ordforråd, og de forklarer hvordan de bevisst i alle situasjoner benevner og kommenterer barnas møter og opplevelser: ”Nå tar vi på *jakka*, inn med *armen!*”, ”Ja, se der er det en *hund!*”, ”Her er *malerpenselen*, vær så god!”. Også Høigård (2013, s. 44-45) fremhever denne *handlingsakkompagnerende talen* som svært viktig for barn som erobrer språket. Når den voksne gang på gang setter ord på

---

det barnet ser og gjør, lærer det å knytte ord opp i mot gjenstander og handlinger; altså får det et utvidet ordforråd. Pedagogene er også i stor grad samstemt i hvilke tilpasningsstrategier de bruker i samtale med 2-åringene. Alle beskriver en barnetilpasset tale preget av gjentakelser, benevning, konkretisering og spørsmål som oppfordrer til samtale. Men selv om det er mange likheter ser jeg at det er et større fokus på benevning av det konkrete og sansemessige i arbeidet med de yngste 2-åringene, mens det i tillegg til dette blir mer og mer fokus på *samtale* jo eldre 2-åringene blir. Samtidig som det er store individuelle forskjeller barna i mellom, er det også et helt år som skiller de yngste 2-åringene fra de eldste. Mye utvikling skjer på dette året, så det ville være unaturlig, og lite hensiktsmessig, å snakke med alle barn på den samme måten. Denne utviklingen i barnehagelærernes fokus fra de yngste til de eldste ser jeg derfor som helt naturlig, sett i lys av teorien om støttende stillas: Det at barna gjør seg mange erfaringer som de voksne i tilpasset grad hjelper dem å sette ord på, vil føre til at ordforrådet øker og utviklingen fortsetter til de selv kan bruke disse ordene i samtale med andre barn og voksne.

Jeg ser også en forskjell når det kommer til spørsmålsstilling. De er alle tre opptatt av å stille barna spørsmål for å invitere til samtale, men pedagogen som arbeider med de yngste 2-åringene er mest opptatt av å stille enkle spørsmål knyttet til konteksten, for eksempel peke på en ku og spørre ”Hva sier kua?”, mens pedagogen som arbeider med de eldste 2-åringene så smått har begynt å introdusere åpne spørsmål litt utover det konkrete: ”Oi, hva har skjedd med bamse, tror du?”. Åpne spørsmål kan ikke besvares med ja eller nei, og har ikke et fasitsvar. Gjennom slike spørsmål kommuniserer den voksne, i følge Gjems (2009, s. 26), interesse for barnets meninger og synspunkter og gir barnet mulighet for å komme med sin opplevelse og sine tanker og følelser. Det man imidlertid må tenke på er at helt åpne spørsmål kan være vanskelig å svare på for barn under 3 år (Gjems, 2009, s. 55). Kun lukkede spørsmål med ja eller nei som svaralternativ gir på den annen side lite språklige utfordringer. For at barnet skal føle mestring og ha språklig utbytte må man da kanskje finne en mellomløsning der man stiller mer konkrete spørsmål, men med spørreord som krever at barnet må formulere sine erfaringer som svar. Høigård (2013, s. 74) legger vekt på at man skal stille spørsmål man vet barnet kan svare på, og det er derfor viktig å kjenne barnets forutsetninger slik at man kan tilpasse spørsmålene best mulig til hvert enkelt barn. Pedagogene deler denne oppfattelsen, og jeg tror det er nettopp derfor det stilles forskjellige spørsmål til de eldste og de yngste; fordi disse har forskjellige potensiale og trenger forskjellig språklig stillasstøtte. Når de får spørsmål som er godt tilrettelagte for deres

forutsetninger får barna oppleve mestringsfølelse og at de har et språk som kan brukes i betydningsfull samtale med andre, uavhengig av hvilket språklig nivå de er på. Denne mestringsfølelsen er selvsagt forutsatt at barna gis tid til å tenke ut et svar før den voksne enten svarer på spørsmålet selv, eller fortsetter å snakke. Særlig pedagogen jeg intervjuet på den yngste avdelingen opplever at det kan komme et svar lenge etter at spørsmålet er stilt, og hun er derfor veldig bevisst å stoppe opp sin egen tale for å se hva som skjer når hun gir barna tid. For noen voksne kan slike lange pauser kanskje oppleves unaturlig, men dersom alle bevisstgjøres betydningen av disse pausene, tror jeg at det vil føles mer riktig. Vi voksne er tross alt den ansvarlige part i dialog med barn, og vi må være klar over hvilken makt vi innehar gjennom denne posisjonen.

#### **4.2.2 Arenaer for ordforrådsstimulering**

Når det kommer til type ord pedagogene har fokus på ser det ut til at det først og fremst er hverdagsordene som er i sentrum, og at *hverdagssamtalen* har en stor plass. De yngste barna mestrer ikke *dekontekstualisering* slik som større barn og voksne (Høigård, 2013, s. 47), og pedagogene er derfor opptatt av at samtalene med 2-åringene i stor grad skal baseres på det konkrete og knyttes opp i mot her-og-nå-situasjonen. Slike situasjonsavhengige samtaler gjør det enkelt for barna å forstå betydningen av ordene fordi de får førstehåndserfaringer med referentene.

Hagtvet (2004, s. 123) skriver at *rutinesituasjonene*; de faste daglige gjøremålene, er fundamentale stillaser i barns språkutvikling. Det er derfor ikke overraskende at nettopp disse situasjonene blir mye brukt av pedagogene for å eksemplifisere arbeidet med ordforråd. Måltidene er hyppig omtalt: Her settes det ord på alt fra bestikk til smaksopplevelser og det samtales ut fra felles fokus; for eksempel fuglene på fuglebrettet utenfor vinduet. Garderoben blir også fremstilt som en mye brukt språkarena med stort potensiale til å utvide barns ordforråd. I garderobesituasjoner er gjerne barna tett på en voksen, og det gir mulighet for god kontakt, samtaler og humor. Også her har pedagogene fokus på benevning. Ikke bare av gjenstander, men også handlinger. Som en av pedagogene påpekte: "Hvis man selv bruker et rikt språk, gis barna bedre mulighet til å utvikle et stort ordforråd". Hun følger opp med et eksempel: "I stedet for å holde opp vottene og si: Vil du ha *den* eller *den* votten? kan man heller si: Vil du ha den *rosa* eller den *røde* votten?". Hagtvet (2004, s. 119) forteller at barn som vokser opp i miljøer der det snakkes mye, utvikler et større og mer nyansert ordforråd enn barn som vokser opp i miljøer der det



---

snakkes lite og med enkelt språk. Barn kommer med svært forskjellige utgangspunkt og forutsetninger hjemmefra, og som en del av barnehagens samfunnsmandat sier *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 8) at barnehagen skal være med å jevne ut sosiale forskjeller. Det er derfor viktig at vi tilbyr barna å møte et rikt språk i barnehagen, slik at de barna som har et fattig språkmiljø hjemme også skal få en mulighet til å utvikle et godt ordforråd før skolestart. Av erfaring opplever jeg at mange, både foreldre og barnehageansatte, forenkler språket unødvendig mye når de snakker med små barn, slik pedagogen i overnevnte eksempel viser til. Men ved å kun bytte ut to ord, viser pedagogen her at hun har tro på barnets potensiale og gir det muligheten til å lære farger i tillegg til klesplagg.

### 4.2.3 Konkretisering

I forrige delkapittel var jeg inne på barns situasjonsavhengige språk og barnehagelærernes fokus på å gi barna gode forutsetninger for ordlæring gjennom førstehåndserfaringer. Det er derimot ikke alt som lar seg presentere for barna som direkte førstehåndserfaring. For eksempel er det ikke sånn at man har en levende ku for hånden hver gang man skal synges *Kua mi*, og krokodiller kan også være vanskelige å oppdrive. Barnehagelærerne har derfor funnet andre metoder for å konkretisere begreper de ikke har tilgjengelig for hånden. For eksempel har de hengt opp mye bilder som blant annet kan gi barna inspirasjon til å starte samtaler. Bilder ved stallebordet gir barna noe å peke på å snakke om mens de skifter bleie, bilder av været i garderoben kan bli utgangspunkt for samtale om hvilken klær man skal ha på ute, og bilder fra turer eller aktiviteter er populære samlingspunkter for barna, der de kan trekke fram igjen og snakke om tidligere erfaringer. Høigård (2013, s. 241) hevder at samtale rundt slike bilder som er tatt ut av en kontekst barnet *kjenner* kan ha stor betydning for utvikling av ordforrådet. Dersom barnet derimot alene møter et bilde av noe det *ikke* kjenner til, uten at det blir satt i en kontekst, vil det ha liten betydning for barnets begrepsdannelse. Ved å for eksempel se på den tegnede elefanten på sangkortet til ”En elefant kom marsjerende” vil barnet lære å knytte dette opp mot sangen, men det gir ikke et fullgodt bilde av hva en elefant er dersom barnet aldri har opplevd en elefant tidligere. Elefanter er, på lik linje med kuer og krokodiller, vanskelig å ta med seg inn i barnehagen for å peke på, men gjennom å se på og samtale om naturtro bilder av elefanten i jungelen, lese bøker og se en filmsnutt på iPaden, vil barnet få flere erfaringer, og dermed få et mer komplekst bilde av begrepet *elefant*.

Høigård (2013, s. 244) fremhever også konkretiseringsmaterieell knyttet til fortellinger som viktig i språkstimuleringsarbeidet. Dette er noe alle pedagogene bruker, og eventyret om bukkene Bruse er en av favorittene. Her får barna lov til å leke med konkretene etter at den voksne har fortalt eventyret, og gjennom denne leken kan de i samspill med andre prøve ut ord og begreper de har tilegnet seg fra eventyret, og uten å være redd for å feile; leke disse inn i vokabularet sitt.

#### 4.2.4 Litteratur

Det er forskjellig hvor stort fokus pedagogenes avdelinger har på boklesing, men alle nevner bildebøker som viktige hjelpemidler i arbeidet med ordforråd, da disse gir et godt utgangspunkt for samtale rundt bilder, handling og erfaringer. En av avdelingene har en tydelig rutine på hvordan de skal gjøre bøker attraktive for barna: Der er alle bøker plassert i barnehøyde, og seinvakta har i oppgave å sette fram bøker på en innbydende måte for barna til neste dag, for eksempel i vinduskarmen, eller oppslått på et bord. En annen pedagog innrømmer at de ikke er så veldig bevisst *hvordan* de presenterer litteraturen. Når det kommer til selve *bokutvalget* kommer det ikke frem noen tydelige preferanser under intervjuene, bortsett fra at de ønsker et variert utvalg med tanke på vanskelighetsgrad og tematikk, og at bøkene skal ta utgangspunkt i barnas interesser. Dette for å øke motivasjon og leseglede. Et barn som ikke viser interesse for bøker, men heller vil stå i vinduet og se på gravemaskinen utenfor, kan kanskje fenges av en bok om anleggsmaskiner? Jeg tolker dette dithen at pedagogene ikke tenker på at hver enkelt bok skal innfri spesielle ordforrådsstimulerende kriterier, men at lesing *generelt* stimulerer ordforrådet. Hoel et al. sier at det å velge bøker som barna *ønsker* å lese er ”en viktig innfallspurt til barns aktive deltakelse i leseaktiviteter” (2011, s. 53), og at voksne med enkle grep kan gjøre alle bøker språkstimulerende ved å sitte sammen med barna og lese og samtale om det de ser, altså pratelese. Jeg tenker at det viktigste i *første* omgang er at barna blir glad i å lese, også kan man heller introdusere de for bøker med andre kvaliteter etter hvert. For det å vise barna hvilket utvalg som faktisk finnes, mener jeg, er en viktig del av voksenrollen når det kommer til bøker; ellers vil de hele tiden velge det de kjenner til. Her gjelder det altså å finne en balansegang mellom det kjente og kjære, og nytt input, for å gi dem muligheten til å utvide sitt litterære repertoar.

Pedagogene har alle fokus på at de voksne skal være tilgjengelige for lesing når barna ønsker det, og de tar med seg den barnetilpassede talen med benevning, gjentaking, utviding

---

og tilrettelagte spørsmål også inn i bokverden: ”Ja, Thomas har en en pus! Hva sier katten?” eller for de litt eldre: ”Ja, Emma er *lei seg*. Hva skjedde med Emma?”. Emma og Thomas-bøkene blir trukket fram som gode for de yngste barna. Disse bøkene kan enkelt tilpasses barn på flere stadier, jf. teorien om støttende stillas, for eksempel ved å veksle mellom å fortelle og å lese handlingen, og gjennom tilrettelagte spørsmål som jeg nettopp viste til. I tillegg har disse bøkene aktuelle temaer for 2-åringer og en virkelighetsnær handling, noe som, i følge Monica Westerlund (2009, s. 48-49), er viktig for at barna skal kunne identifisere seg med den og samtale om den.

En av pedagogene forteller at det erfaringsvis ses en progresjon i hvilke bøker barna fatter interesse i, samt på hvilken måte de ønsker å bli lest for, og bokutvalget justeres derfor deretter. Det hun forteller ser jeg igjen i lys av scaffolding-teorien: Barna introduseres for enkle pekebøker for å bli kjent med bokfenomenet og for å tilegne seg ord og begreper. Så introduseres bøker med enkel handling, for at barna skal bygge opp forståelse for at bøkene forteller en historie. Deretter avanseres det gradvis, stadig under støtte fra en voksen som hjelper dem å strekke seg i den proksimale utviklingssonen; til bøker med mer avansert narrativ. Måten å lese på bygges også gradvis opp fra enkle samtaler, til barna etter hvert klarer å følge den leste teksten. Monica Westerlund (2009, s. 46-47) støtter denne progresjonen og sier at pekebøker er en fin start på bokkarrieren, og for å gi varierte erfaringer med referentene, slik at begrepene utvides. Westerlund presiserer allikevel at pekebøker fort kan bli kjedelig og lite kognitivt utfordrende i lengden, og hun anbefaler derfor at barn tidlig introduseres for billedbøker med enkel handling (2009, s. 48-49).

Selv om de nevner variasjon i utvalget, er det først og fremst *repetisjon* pedagogene er opptatt av. De ser at barna helst vil lese de samme bøkene gjentatte ganger, og at de blir mer delaktig i samtalen rundt boka for hver gang. De ser også ut til å bli mer tiltrukket av bøkene for hver lesing. Det samme gjelder sanger, rim og regler. Westerlund (2009, s. 51) hevder at små barn ikke klarer å konsentrere seg like lenge som voksne og eldre barn, og bøker må derfor gjerne leses i flere omganger. Hun forklarer videre at barnet vil oppdage nye sider og nye elementer i boka for hver gang det leser, og at det derfor tar lang tid før en bok er ”oppbrukt”. Når barnet gjentatte ganger har lest og samtalt om en bok sammen med en voksen vil det bli godt kjent med bokas innhold. Gjenkjennelse gir en trygghet og mestringsfølelse for barnet, en følelse av at ”dette er noe jeg kan!”, noe som i følge Hoel et al. (2011, s. 54) gir økt verdi sett i et språkstimuleringsperspektiv. I samtalen rundt boka

øver barnet på ord, og med gjentakelse får det tid til å gi ordene mening og trygghet til å gjøre dem til sine egne. Samtidig som *repetisjon* er bra for å styrke begrepene, fremhever Høigård (2013, s. 80) at *variasjon* er viktig for å gi barna et variert ordforråd. Gjennom å møte et mangfold av bøker vil de også møte et tilsvarende mangfold av ord. Pekebøker gir støtte til det konkrete, visualiserbare ordforrådet med hverdagsord, mens andre bøker kan ta for seg mer abstrakte temaer, som for eksempel følelser.

### **4.3 Barns medvirkning.**

Selv om ingen av pedagogene direkte nevner begrepet *barns medvirkning*, tolker jeg det dithen at dette er viktig for dem, da de alle er opptatt å bygge ordlæringen på barnas interesser, forutsetninger og behov. De viser dette for eksempel gjennom tilpasset bokutvalg, og ved at samtaler og aktiviteter tar utgangspunkt i det barna er opptatt av. Hagtvet (2004, s. 121) skriver at slik inntoning på barnets oppmerksomhetsfokus er viktig for å utvide den semantiske delen av ordforrådet. Interesse er i følge Hoel et al. en ”kilde til motivasjon og konsentrasjon” (2011, s. 27), og jeg tolker det dithen at ordlæring som bygger på barnas interesse har større sannsynlighet for å bli reell. Hvis en barnehagelærer for eksempel prøver å snakke om blomster i samlingsstund, vil barna ha lite språklig utbytte av det dersom deres fokus er på marihøna som krabber på gulvet. Om barnehagelæreren derimot også retter oppmerksomheten mot marihøna, vil forutsetningene for samtale, og dermed begrepsstimulering, være mye større.

Jeg tenker at vi som barnehagelærere må huske hvem vi er i barnehagen for, nemlig barna, og at våre planer derfor må være fleksible nok til å gi rom for barns mulighet til å medvirke i egen hverdag. De voksne i barnehagen spiller, i følge Gjems (2009, s. 210), en viktig rolle som deltakende veiledere i barns læringsprosesser. Ved å gripe fatt i samtaleemner som engasjerer barna, beriker vi ordforrådet deres, samtidig som vi støtter vi opp om nysgjerrigheten og hjelpe dem å finne svar på det de lurer på. En av metodene barnehagelærerne bruker for å sikre barns medvirkning er å dele i små grupper, noe som, i følge pedagogikkprofessor Eva Johansson (2011, s. 124), gir barn bedre mulighet til å være aktive i kommunikasjonen. Min erfaringsbaserte kunnskap tilsier også at det som voksen er lettere å se barns individuelle behov og tilpasse støtten til hver enkelt i mindre grupper.

## 5. Avslutning

Målet med denne oppgaven var å utforske hvordan barnehagelærere bevisst legger til rette for utvikling av 2-åringers ordforråd. Jeg har skrevet oppgaven ut ifra et sosiokulturelt læringsperspektiv, der språkmiljøet som tilbys barna ses på som avgjørende for hvilken mulighet de gis til å utvikle språket sitt. For å få svar på problemstillingen har jeg tatt utgangspunkt i tre barnehagelæreres tanker om språkutvikling, og gjennom intervju blitt kjent med deres strategier for å stimulere barns ordforråd. Ut fra denne innsikten har jeg konkludert med at de ser på seg selv som viktige brikker i barns ordlæring, og at de i hverdagen stadig gjør bevisste valg for å styrke og støtte barns ordforråd. Dette skjer hovedsakelig gjennom barnetilpasset tale, samtaler og litteraturformidling, og jeg har gjennom oppgaven gitt flere eksempler på hvordan pedagogene opptrer som støttende stillaser i barnas språktilegnelse.

Jeg har drøftet barnehagelærernes utsagn opp mot relevant teori, og finner at deres metoder for å stimulere barns ordforråd, gis bred støtte i faglitteraturen. Jeg opplever også at de er veldig samstemte, og tolker det dithen at utdanningen har gitt dem et solid, faglig grunnlag som har blitt bekreftet og utviklet gjennom år med erfaring. Jeg kan ikke se *uenighet* i pedagogenes utsagn, selv om strategiene selvfølgelig varierer litt fra hverandre. Som jeg tidligere har nevnt, tolker jeg disse små ulikhetene som en konsekvens av at pedagogene tilpasser sine strategier til barnas individuelle behov og alder.

Samtidig som de er tydelig på voksenrollens betydning for barns språkutvikling, og vet hva de skal gjøre for å stimulere ordforrådet, er de åpne om at det ikke alltid er like lett å gjennomføre dette i en hektisk barnehagehverdag. Utfordringene knytter seg stort sett til mangel på tid og voksenressurser: Når det er frafall i personalet blir det flere barn per voksen og dermed kortere voksentid per barn, noe som igjen fører til mindre tid til språkstimulering. Det blir for eksempel vanskeligere å sette seg rolig ned og lese en bok. Tid kan også oppleves som mangelvare i forbindelse med planlegging: En av pedagogene forteller at kunne gjerne tenke seg å bruke mer bilder fra hverdagen som utgangspunkt for samtaler, men opplever at det tar tid å skrive ut og laminere dette, og at dette blir nedprioritert til fordel for andre oppgaver. En annen pedagog kunne tenkt seg mer tid til

samtale om språk i personalgruppa, for å få en felles forståelse av voksenrollens betydning for barns utvikling. Her tror jeg vi barnehagelærere har en vei å gå; Vi må stå frem og dele av vår kunnskap, slik at avdelingen kan få et felles kompetanseløft på områder som for eksempel arbeid med ordforråd.

Jeg nevnte innledningsvis at *håpet* for oppgaven var å avkrefte en generell oppfatning om språkutvikling kun som medlæring. Jeg vil i aller høyeste grad si at barnehagelærerne viser en bevissthet rundt arbeidet med barns ordforråd som går langt utover medlæring. Det er imidlertid viktig å huske at dette resultatet kun baseres på svar fra de tre barnehagelærerne jeg har intervjuet. Skal det gis en mer generell konklusjon på barnehagelæreres bevissthet rundt stimulering av ordforråd, må det mer omfattende undersøkelser til.

Jeg vil gjerne avslutte med dette vakre diktet av Olav H. Hauge, som med enkle ord beskriver hvor viktig ordene er for at vi mennesker skal komme oss over den kalde elva, som jeg tolker som en metafor for livet. Grunnlaget for livslang læring legges i barnehagen, og vi som arbeider der spiller viktige roller i barnas utviklings- og dannelsesprosesser: Vi er med å gi dem de ”steinene” de trenger for å komme seg trygt over elva.

*Eit ord*

*- ein stein*

*i ei kald elv.*

*Ein stein til -*

*eg lyt ha fleire steinar*

*skal eg koma yver.*

---

## 6. Litteraturliste

- Askland, L. & Sataøen, S.O. (2014). *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 på: [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)
- Bergsland, M.D. & Jæger, H. (2014). Bacheloroppgaven. I H. Jæger (red.), *Bacheloroppgaven for barnehagelærerutdanningen* (s. 51-87). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Dahle, A.E., Gabrielsen, N.N. & Skaathun, A. (2016). *Når skriftspråket blir utfordrende – Utvikling, kartlegging og tiltak på begynnertrinnene*. Stavanger: Lesesenteret. Hentet på: [http://lesesenteret.uis.no/getfile.php/Lesesenteret/B%C3%B8ker%20og%20hefter/pdf\\_uhgaver/Idhefte\\_web.pdf](http://lesesenteret.uis.no/getfile.php/Lesesenteret/B%C3%B8ker%20og%20hefter/pdf_uhgaver/Idhefte_web.pdf)
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving* (5. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Gjems, L. (2011). Hverdagssamtalene – barnehagens glemte læringsarena?. I L. Gjems & G. Løkken (red.), *Barns læring språk og gjennom språk – samtaler i barnehagen*, (s. 43-67). [Oslo]: Cappelen Damm Akademisk.
- Gjems, L. (2011). Hvordan lære om språk og kunnskap i barnehagen – gjennom samtaler eller...?. I L. Gjems & G. Løkken (red.), *Barns læring språk og gjennom språk – samtaler i barnehagen*, (s. 203-214). [Oslo]: Cappelen Damm Akademisk.
- Gjems, L. (2011). Innledningskapittel. I L. Gjems & G. Løkken (red.), *Barns læring språk og gjennom språk – samtaler i barnehagen*, (s. 12-42). [Oslo]: Cappelen Damm Akademisk.
- Golden, A. (2014). *Ordforråd, ordbruk og ordlæring* (4. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Hagtvet, B.E. (2004). *Språkstimulering – Tale og skrift i førskolealderen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hagtvet B.E, Lyster, S.A.H., Melby-Lervåg, M., Næss, K.A.B., Hjetland, H.N., Engevik, L.I. ... Kruse, J. (2011). Ordforråd i førskolealder og senere leseferdigheter– En metaanalytisk tilnærming. *Spesialpedagogikk*, 76 (1), 34–49. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/globalassets/filer/pdf-av-spesialpedagogikk/2011/spesialpedagogikk-1-2011.pdf>
- Hasle, S. (2013). Sammenheng mellom ordforråd og avkodingsferdigheter i teori og forskning. *Norsk tidsskrift for logopedi*, 59(2), s. 6-11. Hentet fra [http://norsklogopedlag.no/Userfiles/Upload/Files/Logopeden\\_2-13\\_sammenhengen.pdf](http://norsklogopedlag.no/Userfiles/Upload/Files/Logopeden_2-13_sammenhengen.pdf)
- Hoel, T., Oxborough, G.H.O. & Wagner, Å.K.H. (2011). *Lesefrø – Språkstimulering gjennom leseaktiviteter i barnehagen*. [Oslo]: Cappelen Damm Akademisk.
- Høigård, A. (2013). *Barns språkutvikling muntlig og skriftlig* (3. utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Johansson, E. (2011). *Små barns læring – Møter mellom barn og voksne i barnehagen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kunnskapsdepartementet (2009). *Kvalitet i barnehagen* (Meld. St. 41, 2008-2009). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-41-2008-2009/id563868/>
- Kunnskapsdepartementet (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (rev. utg.). Oslo: Departementet.
- Lorentzen, P. (1998). *Språk og handling – Språkutvikling hos vanlige og uvanlige barn*. [Oslo]: Tano Aschehoug.
- Løge I.K. & Thorsen, A.A. (2005). *Sammenheng mellom språk og atferd?* Stavanger: Senter for Atferdsforskning. Hentet fra: <http://laringsmiljosenteret.uis.no/forskning/publikasjoner-og-formidling/2005/forskningsartikler-og-fagstoff-i-2005-senter-for-atferdsforskning-article82334-13126.html>



---

Melby – Lervåg. (2011). Effekten av språkstimulering i førskolealder på senere leseforståelse: Hva kan forskning fortelle oss? *Spesialpedagogikk*, 76(2), 41–51. Hentet fra:

<http://www.uv.uio.no/isp/om/aktuelt/aktuelle-saker/2011/bilder/spespedbladet-1.pdf>

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.

<http://dx.doi.org/10.1080/10409280701838603>

Pedersen, S. (1997). *Språk og språkutvikling hos barn* (2. utg.). Oslo: Det Norske Samlaget.

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

Utdanningsdirektoratet. Hentet fra:

[https://www.udir.no/Upload/Forskning/2014/Synteserapport%20om%20spr%C3%A5k%20og%20spr%C3%A5kmilj%C3%B8%20til%20UDIR%20\(2\).pdf?epslanguage=no](https://www.udir.no/Upload/Forskning/2014/Synteserapport%20om%20spr%C3%A5k%20og%20spr%C3%A5kmilj%C3%B8%20til%20UDIR%20(2).pdf?epslanguage=no)

Westerlund, M. (2009). *Språkutvikling i førskolealderen*. Vollen: Tell Forlag.

## 7. VEDLEGG

### 7.1 Vedlegg 1: Intervjuguide

På forhånd:

- Takke for oppmøte.
- Jeg er ikke ute etter å "ta" noen, eller henge ut noen. Jeg er bare nysgjerrig på synspunkter og erfaringer og ser etter både gode eksempler og utfordringer knyttet til temaet.
- Jeg har taushetsplikt og alt blir anonymt fremstilt.
- Intervjumateriell slettes/makuleres etter at oppgaven er bestått.
- Minne om at intervjupersonen når som helst kan trekke seg.
- Med språkstimulering mener jeg her tiltak for å øke barns ordforråd og begrepsforståelse.
- Ikke vær redd for å gjenta deg selv; bedre å si det samme igjen enn å gå glipp av noe.

- **Har dere bestemte språkstimuleringsverktøy/metoder som brukes i barnehagen?**  
→ Hvis ja: Hvordan opplever du at disse fungerer?
- **Hva gjør du (og de andre på din avdeling) for å skape et rikt språkmiljø som stimulerer 2-åringenes ordforråd?**  
→ Konkrete tiltak som du opplever fungerer bra?
- **Hvilken betydning erfarer du at barns ordforråd har?**  
→ Nyttan av et rikt ordforråd? → Konsekvenser av dårlig?
- **Er det faktorer i hverdagen du føler hindrer/vanskeliggjør språkstimulering?**

- 
- **Er språkstimulering og barns språkutvikling temaer som blir snakket om på avdelingen eller i barnehagen generelt?**
    - I hvilke situasjoner? Søkes det veiledning på dette feltet?
    - Er dette noe som tas med i planleggingen av aktiviteter?
  
  - **I samtale med barn, er den språkstimulerende effekten noe du tenker på?**
    - Går du bevisst inn i dialog med barn for å stimulere ordforråd/begrepsforståelse?
    - Er det noe du sier eller gjør fordi du *vet* det har språkstimulerende effekt?
  
  - **Hvordan gis barna mulighet til å få førstehåndserfaringer?**
    - Hvilken nytte opplever du av dette?
  
  - **Hvordan tenker du på språkstimulering i rutinesituasjoner?**
  
  - **Hvordan brukes litteratur med 2-åringene på avdelingen?**
  
  - **Er det noe mer du tenker er viktig, som vi ikke har vært innom?**

Stille oppfølgingsspørsmål underveis:

→ Kan du utdype...

→ Hva tenker du om...

→ Hvilke erfaringer har du med...

→ Hvordan opplever du...

→ Hva er din rolle i...