

## Kartlegging av barns språk

### Godt for hvem – godt for hva?

Artikkel basert på foredrag fra konferansen *Kartlegging i barnehagen: Innhold og konsekvenser* Utdanningsforbundet, Oslo, 20 juni 2010

Liv Gjems Førsteamanuensis, Høgskolen i Vestfold, Norge

*Title:* Screening of children's language: Who is it good for? What is it good for?

*Abstract:* In this article I discuss the importance of teacher's knowledge regarding children's language learning as a qualification for screening of language in preschools. Teachers have to be able to use the screening results in ways that support children's further language learning and development. Screening, whether standardized or not, will not give teachers any information about how they can assist the children who are struggling with language learning. Tests and screening may reveal *when* and at which age a child masters something or not. They do not display *how* a child learns language and can be assisted in her or his learning process. A study of 46 early childhood teacherstudents in language interactions with children showed that many of them offered children little language support. They rarely invited children to talk and their vocabulary did not contain many known or unknown words. Screening of children's language skills gives little effect if the teachers lack knowledge of the importance of a rich language environment and how to support children's language learning.

*Keywords:* Children's language learning; Teacher knowledge; Screening and testing; Language interactions

*Email:* liv.gjems@hive.no

*Reviewed article:* Sent to reviewers July 2010, Accepted November 2010, Published 28 December 2010

Hva barn mestrer og ikke mestrer kan kartlegges på flere måter. Det finnes tre hovedformer for hvordan man kan kartlegge barns kunnskaper og kompetanser; observasjon, kartlegging og test (Siverts & Sveaass, 1986). I barnehagen kan observasjoner gjennomføres av førskolelærere som observerer et barn eller flere barn i deres kjente miljø i barnehagens daglige aktiviteter. Førskolelærere velger selv de situasjonene de ønsker å observere, for eksempel når barn leker, deltar i planlagte prosjekter eller spiser (Adler & Adler, 1994). En førskolelærer kan observere ved å notere ned alt han eller hun klarer å skrive ned av det barnet enten gjør eller sier. I tillegg kan det brukes lyd- eller videoopptak, samt stillbilder av barn i deres vanlige og kjente omgivelser. I observasjonsarbeidet er det førskolelæreren som definerer hva hun vil se etter, og hele

barnets væremåte ses gjerne i sammenheng (James, 2001). Kartlegging foregår ved at det brukes skjema som er bygget opp med forhåndsdefinerte kategorier, og i skjemaene kategoriseres barns handlinger eller væremåter som spesifiserte delferdigheter. Når førskolelærere benytter kartleggingsskjema observeres kun områder ved barns atferd som er spesifisert i kartleggingsskjemaet. For eksempel skal kartlegging av språk foretas som avkrysning eller skravering av hva et barn mestrer på ulike språklige utviklingsområder som ordforståelse og språk i bruk (Espenakk, 2003). Test er et enda mer spesifikt kartleggingsredskap (Siverts & Sveaass, 1986). For å få frem for hva kartlegging og test eventuelt kan bidra med i barnehagen presenterer jeg i det følgende disse tilnærmingene til barns mestring mer utdypende.

## KARTLEGGING

Kartlegging representerer en systematisk gjennomgang av et lærings- eller utviklingsområde i barns liv (Myers & Collett, 2006). Kartlegging utføres ved at man samler inn informasjon etter forhåndsdefinerte kategorier som er hentet fra et skjema, der enten fagfolk eller foreldre skriver inn sine observasjoner eller skraverer felt for å registrere disse. Formålet med kartlegging er om å samle inn relevant informasjon om et barns mestring i ulike situasjoner (Berger, 1985), og kan gi systematisk oversikt over hva et barn kan og ikke kan på et delområde i utvikling og læring, for eksempel språk, altså innen et delområde av barnets helhetlige funksjon. Kartleggingen konsentreres gjerne om et område innen dette delområdet igjen, for eksempel ordforståelse. Gjennom kartlegging får førskolelæreren en viss oversikt over hva et barn mestrer på noen enkeltområder, og hva han eller hun ikke mestrer. Er førskolelæreren bekymret for et barns læring av språk eller bruk av språk, er det viktig å gjøre noe for dette barnet, og gjennom systematisk kartlegging av barnets språk kan han eller hun finne ut om det er grunn til å være bekymret eller ikke. Dersom førskolelæreren har grunn til å være bekymret vil kartleggingen bekrefte noe han eller hun antakelig allerede vet. Kartleggingen vil imidlertid ikke kunne vise hvordan det kan arbeides videre for å støtte barnet i å videreutvikle seg på områder som er i risikozonen for barnets læring og videre utvikling (Myers & Collett, 2006). Førskolelærere finner følgelig ikke svar i kartleggingsskjemaet på hvordan de kan arbeide pedagogisk for å støtte barn i videre utvikling og læring av språk. Oppfølgingsarbeidet er avhengig av at førskolelærere har kunnskap om barns språklæring og hvordan de kan støtte og stimulere barnets videre læring. En førskolelærer kan også velge å trekke inn ekspertise som kan videreføre kartleggingen, og eventuelt teste barnet.

Kartlegging tar utgangspunkt i aktiviteter barn gjør i sitt daglige miljø, men nedtegning som avkrysning eller skravering i skjema gjøres som regel av førskolelæreren etterpå (Myers & Collett, 2006; Siverts & Sveaass, 1986). Førskolelæreren må da ha god kunnskap om språk for å krysse av eller skraverer på en riktig måte. Det han eller hun har observert av barnets mestring må tolkes og oversettes slik at det passer inn i en forhåndsdefinert kategori. Kategorien kan representere et innhold som delvis representerer det førskolelæreren observert, og delvis ikke.

Her må førskolelærere bruke skjønn og kunnskap om barn generelt og det aktuelle barnet spesielt. Kunnskap om språklæring og om språkmestring spesielt bør inngå som en viktig del av dette skjønn. Når et kartleggingsskjema skal skraveres eller krysses av, er barnets egen aktivitet abstrahert og flyttet ut av den konteksten der barnet har handlet. Det er førskolelæreren som tenker gjennom og avgjør hvor han eller hun skal skraverer eller ikke. Noe blir markert i et skjema som viser til hvordan en førskolelærer mener at barnet mestrer eller ikke mestrer på det aktuelle området i skjema som skal fylles ut. På skjema finnes det førskolelæreren husker eller har oppfattet av barnets handlinger.

## TESTER

Tester er et vurderingsredskap som er mer spesifisert og detaljert enn kartleggingsskjema. Der kartlegging fokuserer på et delområde innen språk, som igjen er et delområde innen et barns helhetlige fungering og væremåte, går tester enda mer spesifikt inn på delområdene i kartlegging, for eksempel kan testen ta for seg de auditive eller visuelle kommunikasjonskanalene (Kirk, McCarthy, & Kirk, 1968). De fleste tester krever at testlederen har gjennomgått sertifiseringskurs i hvordan testen skal gjennomføres og skåres. Derfor vil testlederen som regel være ukjent for et barn som skal testes. Testing foregår også på et avskjermet rom, utenfor de miljøer barnet er kjent med. Testlederen skal tilstrebe å gi alle barn likelydende informasjon og å behandle alle barn likt (Sattler & Hoge, 2006). I en test skal barn svare på spørsmål eller gjennomføre små oppgaver, for eksempel lage en fortelling utfra en billedserie. I noen tester tar testlederen tiden på barnet når de skal løse oppgaver. Berger definerer en test som

*... a systematic procedure for obtaining information about psychological functioning and describing it with the aid of numerical scale or category system. (Berger, 1985, s. 264)*

Følgelig er en test et standardisert kartleggingsredskap, og standardisert innebærer at kartleggingen bygger på statistiske data. I utvikling av en test for å kartlegge språk vil testutviklere lage en oppgave innenfor en språkfunksjon og teste den ut på en stor gruppe av barn. Hvis de for eksempel vil lage en test for å kartlegge begrepsforståelse hos fireåringer, kan de lage en oppgave

de mener kvalifiserer for å vurdere om en fireåring kjenner så som over- og underbegrep på vanlige dyr og frukt. Oppgaven blir så testet ut på flere hundre fireåringer. Deretter regnes ut hvor mange som klarer oppgaven, og det blir laget et gjennomsnitt eller en norm for hva de fleste fireåringer mestrer (Cronbach, 1972). Noen fireåringer vil prestere over normen og noen under normen. Å prestere under normen vil ikke bli oppfattet som bra, og jo lenger under normen et barn plasseres, desto større indikator på at barnet har svake begreper og står i fare for å utvikle språkvansker (Lonigan, 2006).

De som utarbeider tester har et teoretisk og vitenskapelig utgangspunkt for hva som er viktig å måle og teste, og hvordan de ulike oppgavene skal utformes. En person, barn eller voksen, kommer alltid ut med et testresultat der personen blir sammenlignet med hva andre i samme aldersgruppe eller kategori mestrer. En test kategoriserer alltid et barns mestring på et gitt tidspunkt utfra en gitt standard basert på hva flertallet av andre barn i samme aldersgruppe mestrer (Rutter, 2004). Testen fanger ikke opp om barnet er inne i en prosess der han eller hun har gjort stor fremgang på flere læringsområder, tester har ikke som formål å sammenligne et barn med seg selv (Holst, 1978) og hva barnet mestrer i nåtid sammenlignet med f.eks. to måneder tidligere. Noen tester gir også grunnlag for å stille diagnoser (Berger, 1985), for eksempel ulike former for dysleksi. Tester er nesten alltid utarbeidet av andre yrkesgrupper enn pedagoger, og et testresultat gir pedagoger lite kunnskap om hvordan det kan jobbes videre med de utfordringer barnet står overfor i sitt lærings- og utviklingsforløp (Siverts & Sveaass, 1986).

#### FORMÅL MED KARTLEGGING OG TESTER

Kartleggingsskjema er på samme måte som tester utviklet av forskere som bygger opp innholdet og oppgavene på basis av et gitt teoretisk grunnlag, og formålet er å avdekke barns mestring på et avgrenset kompetanseområde. Kategoriene i et kartleggingsskjema er åpnere og mer generelle enn de oppgavene som finnes i tester. Kartlegging ved bruk av skjema foregår som regel uten at barnet skal løse konkrete oppgaver eller svare på spørsmål. Kartleggingsskjema er heller ikke standardiserte, men de bygger på et normgrunnlag som viser til hva som kan forventes av mestring<sup>1</sup> på ulike alderstrinn, for eksem-

pel i TRAS er det knyttet tre spørsmål til hvert alderstrinn fra de ulike observasjonsområdene: Samspill, kommunikasjon, oppmerksomhet, språkforståelse, språklig kunnskap, uttale, ordproduksjon og setningsproduksjon. Førskolelærere kan kartlegge ved å samle observasjoner av barn knyttet til forhåndsdefinerte sider ved barns atferd i ulike dagligdagse situasjoner. De kan fylle ut kartleggingsskjema enten der og da, eller senere ved eventuelt å konferere egne notater eller kolleger. Uansett skal arbeid med kartlegging nedtegnes i forhåndsdefinerte kategorier, og hva barn mestrer eller ikke mestrer innenfor disse blir alltid vurdert utfra hva andre barn på samme alderstrinn eller nivå mestrer. Kartleggingsskjema er heller ikke laget for å sammenligne barn med seg selv og egen fram- eller tilbakegang på et felt, selv om de kan brukes slik (Siverts & Sveaass, 1986). Hva et barn mestrer blir heller ikke relatert til språklig mestring på områder som ikke forekommer på skjema, for eksempel hvordan et barn forholder seg til romlige arrangementer, kroppsspråk eller visuelle symboler. Heller ikke hva barn mestrer på andre områder blir trukket inn, for eksempel hvordan barn kan gi uttrykk for empati. Kartleggingsskjema er ofte utarbeidet av pedagoger med spisskompetanse på det området som kartleggingen skal dekke, men de gir som nevnt lite informasjon til førskolelærere om hvordan de eventuelt kan tilrettelegge for pedagogisk arbeid med barna. Når man bruker kartleggingsskjema for å samle informasjon om et barns språk bør en forutsetning være at førskolelærere har grundig kunnskap om grunnleggende språkarbeid med barn.

Nedenfor presenterer jeg et eksempel på en test som er meget enkel, og som er standardisert etter de regler som skal til for å godkjenne en test. Testen er kalt en "Feiloppfatningstest" (false belief test) (Perner, Leekam, & Wimmer, 1987) og skal måle om et barn kan ta andres perspektiv og forstå at en annen person ikke har samme oppfatning som barnet. Testen gjennomføres med en testleder og et barn som er alene på et rom. Testlederen viser barnet en eske med et kjent godteri, og det er vanlig å bruke en smartiesboks. Testen innledes med at testlederen spør barnet:

*Testleder (T): Hva tror du det er oppi denne esken her (viser frem en smariesboks)?*

*Ole (4, 1 år): Godteri*

*T: Godteri?*

Ole: Ja

T: Skal vi se?

Ole: Ja

T: (Tømmer ut blyanter) Var det godteri?

Ole: Nei, det var blyanter.

T: Hvis vi inviterer vennen din inn hit, og spør hva det er i boksen (putter blyantene tilbake), hva tror du han tror det er oppi esken da?

Ole: Blyanter.

T: Skal vi hente ham og spørre?

”Feiloppfatningstesten” er prøvd ut av flere forskere på flere tusen barn (Wellman, Cross, & Watson, 2001) og har en standardisering, et statistisk materiale, som sier at de fleste barn på fire år og eldre klarer å svare ”godteri”. Ole mestret ikke dette, han strøk antakelig på denne testen fordi han ikke forstod at vennen hans enda ikke vet at han skal bli lurt. Forklaringer kan være at han ikke forstår at vennen hans vet ikke det samme som han selv vet nå. Kanskje han har glemt at han nå vet noe som han ikke visste i da forsøket startet, nemlig at han ble lurt til å tro noe at noe annet var i esken. Standardiseringen av testen viser at de fleste barn på 4 år og eldre mestrer den (Wellman, et al., 2001), mens de fleste på tre år ikke gjør det. Jeg har selv prøvd ut denne lekne testen på en gruppe på 35 barn i alderen tre til fem år og fant at det stemmer ganske godt. Poenget med å presentere dette eksempelet på en test er å vise at den kan avdekke *når* eller på hvilket alderstrinn et barn mestrer noe, i forbindelse med ”Feiloppfatningstesten” om et barn klarer å oppfatte andres perspektiv. En test sier imidlertid ikke noe om *hvordan* barn kan lære noe, som å forstå andres perspektiv, og hvordan førskolelærere kan arbeide sammen med barn for å støtte dem i å lære språk eller å forstå at mennesker har forskjellige oppfatninger og vet og kan forskjellige ting.

Et annet sentral aspekt ved tester som det er vesentlig å understreke er at de skal være kontekst uavhengige. De fleste testteoretikere fremhever det som en styrke (Leslie, 1988) og hevder at det først er når barn kan en kunnskap generelt og abstrakt at man kan si at de kan den. Kunnskap og mestring bør ifølge dem være uavhengig av kontekst og løsrevet fra kjente situasjoner. Denne testen viser altså at Ole i testsituasjonen ikke kan ta vennens (andres) perspektiv. Utfra testens teoretiske utgangspunkt hevdes det at når testen ikke passerer, viser dette at Ole generelt ikke forstår at andre ikke vet det han vet og derfor viser testen at han ikke kan ta andres

perspektiv. Med nyere forskning som viser hvor viktig konteksten er for at barn forstår og mestrer (Gjems, 2009; Mauritzson & Säljö, 2001; Rogoff, 1998, 2003), kan man spørre seg hva en test måler om barns kunnskap og mestring. Både det at selve testen skal gjennomføres på et avskjermet rom som regel med en ukjent person, og at spørsmålene som stilles er formulert i en sjanger som er ukjent for barnet, kan hemme barn i å få frem hva de forstår heller enn å støtte dem i å vise hva de mestrer. I motsetning til perspektivene om kontekst uavhengig kunnskap fremhever Bakhtin (1986) betydningen av å oppfatte kunnskap som bygget opp som det ”å kunne og å vite sammen”, kunnskap som utvikles når mennesker samarbeider, samtaler og utvikler perspektiver og nyanser sammen. Samhandling og samtale gjør at kunnskapen blir forstått og får mening for deltakerne. Når det gjelder språk så er det kontekstrelatert og barns språklige kunnskap er avhengig av hva slags støtte de får for å forstå de situasjonene der de skal bruke språk. Barn vil ha problemer med å snakke om abstrakte tema før de har tilstrekkelig med erfaringer med hva ord representerer, slik at innholdet i ordene kan generaliseres ut fra en konkret kontekst og brukes i andre kontekster (Nelson, 1999, 2006). Barn forstår i følge Nelson mer av det som skjer i kjente situasjoner fordi barna har kontekstuell støtte i andres forventninger og i tegn og symboler som støtter dem i å fortolke det som skjer. I en testsituasjon må barn samhandle med en ukjent testleder om ukjente tema og barn kan få problemer med å finne ut hva testlederen vil vite.

Bruk av kartleggingsmateriell i barnehagen vil selvfølgelig kunne gi viktig informasjon til omgivelsene om hvilke områder for eksempel innen språklæring som barn strever med. For noen barn er det avgjørende at det gjennomføres kartlegging eller en test dersom testen fører til pedagogisk eller spesialpedagogisk innsats som støtter barnet i videre læring. Test og kartleggingsmateriell brukes imidlertid helt formålsløst dersom de kun anvendes til å konstatere hva et barn kan og ikke kan sammenlignet med jevnaldrende, og ikke fører til noe som helst. All bruk av kartleggingsmateriell bør derfor forutsette god kunnskap om barns språklæring både slik at språkvansker forebygges og resultatene av kartlegging følges opp på måter som støtter barns videre språkmestring.

## RELASJONELL RASJONALITET

Aronson og Hundeide (2002) presenterer en studie der de trekker inn hvordan barn kan gjøre feil eller misforstå i testsituasjoner fordi barns prestasjoner preges av relasjonell rasjonalitet og ikke en logisk rasjonalitet. Relasjonell rasjonalitet kan handle om en fornemmelse for hva en annen person venter og ønsker, og at vi tilpasser våre handlinger og svar til det. Aronson og Hundeide hevder at barns deltakelse i formelle situasjoner kjennetegnes av en relasjonell rasjonalitet som bygger på en annen logikk enn en deduktiv logikk, der det søkes etter fakta og logiske relasjoner mellom fakta. De mener at små barn opplever at målet med kommunikasjon er å få delta og å få være sammen med andre, og at deltakelse oppfattes som mye viktigere enn å lete frem et riktig svar. Rasjonalitet kan i slike interaksjoner defineres som relasjonelle justeringer heller enn vitenskapelig rasjonalitet. I test og intervju situasjoner mener Aronson og Hundeide at barn forsøker å tilfredsstillende intervjuere eller testledere ved for det første å svare riktig, og forsøke å finne ut hvilken respons de voksne ønsker. Barn er videre opptatt av ikke å skuffe en intervjuer eller testleder ved å ikke svare eller å ikke vite noe om et tema. Relasjonen til intervjueren eller testlederen kan sies være viktigere for barnet enn å tenke gjennom hva som kan være det riktige svaret. I en testsituasjon vil mange barn forsøke og ikke skuffe testlederen. Oles svar kan ha vært motivert av å vise testlederen at han nå visste hva som var i boksen, og ikke ville skuffe henne med å svare feil en gang til.

## KUNNSKAP OM BARNES SPRÅKLÆRING

Kunnskap om barns språklæring, både hvordan barn tilegner seg språklig kompetanse og hvordan barnehagens språkmiljø kan tilrettelegges, er viktig for førskolelærere i utdanning og etterutdanning. Jeg skal nå presentere to eksempler på samtaler fra studenter i 2. klasse i førskolelærerutdanningen som leverte bidrag til forskningsprosjektet *Barns læring om og gjennom språk*.<sup>2</sup> I dette prosjektet studeres hvordan førskolelærere kan invitere barn til språklig aktivitet og støtte deres språklige deltakelse i samtaler. Studentene skulle i sin praksisperiode på slutten av andre studieår invitere barn til å delta i samtale med seg selv og gjøre lydopptak av disse samtalenene. De skulle transkribere og levere en samtale til prosjektet som de vurderte som en god språklig interaksjon med barn i barneha-

gens hverdagsliv. Før de gikk ut i praksis fikk studentene innføring i prosjektets teoretiske og metodiske grunnlag og ble presentert for resultater fra studien som viste eksempler på gode samtaler førskolelærere hadde med barn. Med god menes at barna var engasjerte i felles tema og var språklig aktive. I det følgende presenteres eksempler levert av to studenter hentet fra samtaler med barn mellom to og tre år på småbarns-avdeling. I det første eksempelet sitter førskolelærerstudenten på gulvet med to barn, et barn på to år og to måneder og et barn på to år og tre måneder:

1 Førskolelærerstudent (F): *Er det den du vil ha? (inviterende tonefall)*

2 Ida: *Mm. (rigger overkroppen, strekker ut armen mot en trebil)*

3 F: *Den er tøff den! (høyt, smiler)*

4 F: *Jeg vil ha en jeg og. (nikker og smiler)*

5 F: *Vil du ha en Lis? (ivrig, høyt)*

Denne førskolelærerstudenten kommuniserer oppmerksomt med Ida og forstår hva hun ønsker at hun skal gi henne. Studenten bruker imidlertid ikke et variert vokabular, og ikke begrepet "bil", et ord som ville gitt Ida og Lis erfaring med navnet eller symbolet på en leke. I det neste eksempelet sitter en førskolelærerstudent sammen med en gruppe på fire barn ved et måltid, barna er mellom to og tre år. Et av barna har en kopp som er skinnende blå.

1 F: *Se så blank den er da? (lener seg mot koppen)*

2 F: *Se inni der – der kan jeg se meg og deg? (smiler, varm stemme)*

3 Ole: *(smiler og nikker, tar koppen og drikker)*

4 F: *Vil du ha mer? (løfter opp vannmuggen)*

5 Ole: *Ja*

6 F: *Er det flere som vil ha? (holder opp vannmuggen og ser på barna ved bordet)*

Denne førskolelærerstudenten bruker ikke begrepsnavnene "koppen", fargenavnet "blå", eller snakker om at de "speiler" seg i koppen og ser hverandre. Hun spør barna om de vil ha "mer", og setter ikke navn på verken "vann" eller "drikke". Begge disse eksemplene er fra hverdagsamtaler som representerer meningsfulle lærings situasjoner der barn møter begreper og ord, men studentene utnyttet dette i liten grad. Vygotsky (1981), Wells (1987), Bruner (1983)

og Nelson (2006) er alle opptatt av at barn som får høre ord som symboliserer ting og hendelser i omgivelsene får støtte til å sortere og rydde i erfaringer og lære ordene etter hvert som de gjør flere erfaringer med dem. Barna i eksemplene får ikke støtte til å sortere hendelser og ting de treffer på i hverdagslivet. De får heller ikke prateselv, kun gi bekreftende svar på lukkede spørsmål. Nyere forskning understreker at et rikt vokabular er viktig for barns kunnskapstilegnelse (blant andre Bruner, 1983; Halliday, 1993; Nelson, 1995, 2006; Nelson & Kessler Shaw, 2002; Wells, 2007, 2008). Kunnskap om ordenes innhold er knyttet til vår kunnskap om omgivelsene, og barn må nødvendigvis ha god kunnskap om hva ord symboliserer for å skaffe seg forståelse for hendelser og fenomen i omgivelsene.

Samtaleeksemplene ble valgt av de to studentene som eksempler på det de mente var gode samtaler der barna deltok og var språklig aktive. Eksemplene kan vise noe om den kunnskap studenter har fått med seg om barns språkmiljø mot slutten av 2. studieår. Disse studentene er ikke enestående. Det var 46 studenter som leverte samtaletranskripsjoner og flere valgte å bruke ord som ikke støttet barns læring av ordsymboler. Jeg synes det er et tankekors at studentene ikke er mer oppmerksomme på hvordan de kan velge ord og uttrykke seg når de samtaler med barn. Jeg mener førskolelærerstudenter, og førskolelærere, må ha kunnskap om betydningen av å bruke et variert språk i hverdagslige interaksjoner der kjente aktiviteter gjentas og barn leker og utforsker ting de er opptatte av.

#### UTFORDRINGER I SPRÅKARBEID I BARNEHAGEN

Hva er så viktige utfordringer i arbeidet med barn og språk i barnehagen? For det første må førskolelærere vite hva som kjennetegner et godt språkmiljø og hvordan barn kan støttes i å bruke språk og lære språk. Forskning viser at et kvalitativt godt språkmiljø kjennetegnes ved at barn får høre mange ord, skaffer seg forståelse og kunnskap om hva ordene symboliserer (Roskos & Neuman, 2005; Snow, Tabors, & Dickinson, 2001). Videre at barn selv får bruke språk aktivt til å fortelle, dele opplevelser, beskrive, forklare, vitse, leke, rime: mange ganger om dagen. Barn som i samtale med voksne og andre barn får *prøve ut* hva ord kan symbolisere i ulike situasjoner og hvordan de kan formulere

et budskap de ønsker å dele med andre, har store fordeler fremfor barn som ikke får slike erfaringer. De hverdagslige situasjoner i barnehagen som lek, måltider, turer, påkledning osv. er situasjoner vi finner vi flest av i løpet av en barnehagedag, og her bruker og tilegner barn seg språk i meningsfulle sammenhenger. Wells (2007) påpeker at begrepslæring i barns hverdagsliv er fundamentet for at barn kan tilegne seg et språk og senere kan bruke språk som et redskap for tanken, for sosial interaksjon og for å lære. En viktig forutsetning er at de voksne rundt barnet bruker et rikt og variert språk. Et godt språkmiljø i barnehagens hverdagsaktiviteter vil både bidra til å forebygge språkvansker og være viktig som del av eventuelle tiltak. Barn som får spesialpedagogisk hjelp og støtte til språkstimuleringstiltak, får sjelden tildelt mer enn en til to timer i uken med spesialpedagog. I førskolealderens periode for grunnleggende språklæring representerer dette bare en dråpe i havet dersom ikke de resterende timer barnet er i barnehage tilbyr han eller henne et kvalitativt godt språkmiljø.

For det andre må førskolelærerutdanningen legge stor vekt på kunnskap om barns læring av språk og hvordan førskolelærere kan støtte og stimulere barn som ikke bruker språk i hverdagsaktiviteter, lek og sosialt samspill. Kartlegging er viktig for de barna som trenger spesifikk hjelp, og for disse barna har kartlegging liten hensikt dersom førskolelærere ikke har gode kunnskaper om barns språk og kunnskap om hvordan barn lærer språk. Hva skal førskolelærere med et kartleggingsresultat dersom de ikke vet hvordan de kan bruke dette i arbeid med barnets språk, hvordan de kan støtte barnet og hva de kan gjøre sammen med barnet og andre barn? Førskolelærere må videre ha kunnskap om barns språk slik at de skal kunne avgjøre om barn trenger særskilt kartlegging og testing, samt hva slags støtte barnet må få for å lære og å utvikle seg videre.

Det er ingen tvil om at det er for få førskolelærere i norske barnehager. De førskolelærerne som jobber i barnehage må derfor primært kunne bruke tiden sin sammen med barna, gjøre ting sammen med dem og samtale med dem om dette. Førskolelærere må ha god tid til å snakke med barn, invitere barna til å svare på spørsmål, til å fortelle, beskrive, forklare osv. De må selv anvende et rikt vokabular og bruke ulike samtalesjangre i interaksjoner med barn i alle daglige og uvanlige situasjoner. Ikke minst må førskole-

lærere vite hvordan de skal støtte og stimulere de barna som i liten grad bruker språk. Disse barna må følges tett opp og inviteres til både å høre språk og bruke språk. Kartlegging og testing av førskolebarns språk er uhensiktsmessig dersom førskolelærere ikke har kunnskap om barns språklæring. Uansett om barn strever med språklige funksjoner eller ikke, vil en førskolelærer med grunnleggende og forskningsbasert kunnskap om barns læring om språk og gjennom språk, representere et langt viktigere satsingsområde for barnehagepedagogikken enn satsing på kartlegging av alle barn. Jeg mener det er grunn til å bekymre seg dersom kartlegging og test kun blir brukt til å bekrefte at barn ikke mestrer som forventet. Bruk av kartleggingsmateriell og tester som ikke anvendes med det formål å føre til endring av gjeldende pedagogisk praksis i arbeid med barn vil spise av den tiden førskolelærere har til å samhandle og samtale med barn. Det vil også være feil bruk av førskolelærers tid dersom barn med et godt funksjonelt språk og rikt ordforråd skal kartlegges med henblikk på språklig mestring. Med en førskolelærer per 20 barn vil alle barna være tjent med at han eller hun er mest mulig sammen med dem.

#### NOTER

1. Forkortelsen betegner *Tidlig Registrering Av Språkutvikling*, et kartleggingsmateriell for språk og språkutvikling i barnehage (Espenakk, 2003)
2. Prosjektet er støttet av Norges forskningsråd under programmet *Praksis FoU*

#### REFERANSER

- Adler, P. A., & Adler, P. (1994). Observational techniques. In N. K. Denzin & S. Lincoln Y. (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 377–392). Thousand Oaks: Sage.
- Aronson, K., & Hundeide, K. (2002). Relational rationality and children's interview responses. *Human development*, 45, 174–186.
- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech genres and other late essays*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Berger, M. (1985). Psychological assessment and testing. In M. Rutter & L. Hersov (Eds.), *Child and adolescent psychiatry. modern approaches* (pp. 264–279). London: Blackwell.
- Bruner, J. (1983). *Child's talk*. New York: Norton.
- Cronbach, L. J. (1972). Test validation. In R. L. Thorndike (Ed.), *Educational measurement* (pp. 443–507). Washington D. C.: American Council of Education.
- Espenakk, U. (2003). *TRAS-håndbok*. Stavanger: Høgskolen i Stavanger, Senter for leseforskning.
- Gjems, L. (2009). Adults as a context for social learning in kindergarten. *European Early Childhood Educational Research Journal*, 17(3), 297–307.
- Halliday, M. A. K. (1993). Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and Education*, 5, 93–116.
- Holst, J. (1978). *Normalitet*. København: Christian Eilerts.
- James, A. (2001). Ethnography in the study of children and childhood. In P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (Eds.), *Handbook of ethnography* (pp. 246–257). London: Sage.
- Kirk, S. A., McCarthy, J. J., & Kirk, W. D. (1968). *Examiner's manual: Illinois test of psycholinguistic abilities*. Urban: University of Illinois Press.
- Leslie, A. M. (1987). Pretence and representation: The origins of "Theory of mind". *Psychological Review*, 94(4), 412–426.
- Lonigan, C. J. (2006). Development, assessment, and promotion of pre-literacy skills. *Early Education and Development*, 17, 91–114.
- Mauritzson, U., & Säljö, R. (2001). Adult questions and children's responses: Coordination of perspectives in studies of children's theories of other minds. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(3), 213–231.
- Myers, K., & Collett, B. (2006). Rating scales. In J. M. Wiener (Ed.), *Essentials of child and adolescent psychiatry* (pp. 81–99). Arlington: American Psychiatric Publishing.
- Nelson, K. (1995). From spontaneous to scientific concepts: Continuities and discontinuities from childhood to adulthood. In L. M. Martin, K. Nelson & E. Tobach (Eds.), *Sociocultural psychology: theory and practice of doing and knowing* (pp. 229–249): Cambridge University Press.
- Nelson, K. (1999). Levels and modes of representation: Issues for the theory of conceptual change and development. In E. K. Scholnik, K. Nelson, S. A. Gelman & P. H. Miller (Eds.), *Conceptual development: Piaget's legacy: Jean Piaget symposium series* (pp. 267–291). New York: Erlbaum.
- Nelson, K. (2006). Advances in pragmatic developmental theory: The case of language acquisition. *Human Development*, 49, 184–188.
- Nelson, K., & Kessler Shaw, L. (2002). Developing a socially shared symbolic system. In J. Amsel & E.

- Byrnes (Eds.), *Language, literacy and cognitive development* (pp. 27–61). New Jersey: Erlbaum.
- Perner, J., Leekam, S. R., & Wimmer, H. (1987). Three-years olds' difficulty with false beliefs: The case for a conceptual deficit. *British Journal of Developmental Psychology*, 5, 125–137.
- Rogoff, B. (1998). Cognition as a collaborative process. In W. Damon, D. Kuhn & R. Siegler (Eds.), *Handbook of child psychology: Volume 2: Cognition, perception and language*. (pp. 679–744). New York: Wiley.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press.
- Roskos, K., & Neuman, S. B. (2005). The state of pre-kindergartens standard. *Early Childhood Research Quarterly*, 20, 125–145.
- Rutter, M. (2004). *Child and youth psychiatry*. Thousand Oaks: Sage.
- Sattler, J. M., & Hoge, R. D. (2006). *Assessment of children: Behavioral, social and clinical foundations: Fifth edition*. San Diego: Jerome M. Sattler.
- Siverts, B. E., & Sveaass, N. (1986). *Store, lille verden*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Snow, C. E., Tabors, P. O., & Dickinson, D. K. (2001). Language development in the preschool years. In D. K. Dickinson & P. O. Tabors (Eds.), *Beginning literacy with language*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Vygotsky, L. (1981). The genesis of higher mental functions. In J. Wertsch (Ed.), *The concept of activity in Soviet Psychology* (pp. 144–188). New York: Sharpe.
- Wellman, H., Cross, D., & Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory-of-mind development: The truth about the false belief. *Child Development*, 72(3), 655–684.
- Wells, G. (1987). *The meaning makers: Children learning language and using language to learn*. London: Hodder and Stoughton.
- Wells, G. (2007). Semiotic mediation, dialogue and the construction of knowledge. *Human Development*, 50, 244–274.
- Wells, G. (2008). Learning to use scientific concepts. *Cultural Studies of Scientific Education*, 3, 329–350.