

Om læring, literacy og språklig bevissthet i overgangen fra barnehage til skole

Læring er et viktig stikkord i både barnehage og skole. Mens læring alltid har vært et hovedanliggende for skolen, har fokuset på barns læring i barnehagen økt betraktelig i løpet av de siste årene. Mye av denne oppmerksomheten har vært rettet mot barns språklæring. Barn lærer språk gjennom dialog og samhandling med andre og når læringen oppleves som lystbetont, meningsfull, trygg og passe utfordrende for demⁱ. Det å kjenne på gleden av å kommunisere og være i dialog med andre, det å oppleve språklig mestring, og det å få møte ansatte som er opptatte av og som vet hvordan de kan støtte det enkelte barns språklæring, er uvurderlig for barn med tanke på språklig utvikling og vekst. Barnehagens og skolens språkarbeid og de ansattes kunnskap om språk, har derfor stor betydning for barns tilegnelse av språklig kompetanse.

Barnehage og skole er utvilsomt viktige læringsarenaer for barn. De har imidlertid ulike mandater vedrørende forventningene og krav til barns språklæring og kunnskapstilegnelse. Mens en stor del av skolens arbeid med språk gjerne er knyttet til den formelle lese- og skriveopplæring som skal sikre at alle elevene tilegner seg den kunnskapen som forventes på de ulike klassetrinnene, foregår barnehagens språkarbeid ikke kun i formelle situasjoner. Også uformelle situasjoner kan være viktige språklæringsarenaer for barnehagebarnⁱⁱ.

Barnehage og skole har også hver sine plandokumenter å forholde seg til. I skolens læreplanverk, *Kunnskapsløftet*,ⁱⁱⁱ presenteres fem grunnleggende ferdigheter som anses som avgjørende forutsetninger for at elevene skal ha utbytte av opplæringen skolen tilbyr. De grunnleggende ferdighetene er å kunne uttrykke seg muntlig, skriftlig, lese, regne samt å kunne bruke digitale verktøy. I barnehagens plandokument, *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*, slås det fast at barnehagen skal legge til rette for læring for alle barn, og at læringen kan skje både i uformelle så vel som i formelle situasjoner. Uformelle situasjoner er knyttet til de mulighetene for læring som ligger i de mange hverdagssituasjonene som naturlig oppstår i løpet av barnehagehverdagen, mens lærings situasjoner som er planlagte og ledet av personalet, gjerne defineres som formelle situasjoner^{iv}. Språkmiljøet i barnehage og skole vil derfor måtte bli noe ulikt selv om målet er det samme – å bidra til å styrke barns

språklig kompetente gjennom å la dem få erfaring med og kunnskap om både muntlig og skriftlig språk.

Literacy

Vi vet at kvaliteten på språkmiljøet har stor betydning både for barns språklige ferdigheter og deres skrive- og leseferdigheter. Vi vet også at personalet i barnehagen så vel som i skolen er viktige rollemodeller og forbilder som gjennom varierte språklige aktiviteter, kan bidra til å fremme barns språklige kompetanse. Når ansatte for eksempel engasjerer seg i og legger til rette for dialogspill, høytlesing i ulike sjangere, sang og musikk og varierte former for språklek, støtter de barns vei mot det vi gjerne omtaler som literacy.

Lesing og skriving inkluderes gjerne i begrepet literacy, og det å lære barn å skrive og lese har alltid vært og *er* et viktig anliggende for skolen. Tidligere ble literacy forstått som skriftkyndighet^v. Det dreide seg primært om ferdigheten å kunne skrive og lese. I dag snakker vi gjerne om literacy i en mer utvidet betydning. I tillegg til kunnskap om lesing og skriving, dreier det seg også om «deltakelse i sosiale sammenhenger der skriftspråket spiller en rolle»^{vi}. Barns vei mot literacy er avhengig av ansatte som engasjerer seg i barns språklæring. Gjennom ulike måter å leke med språket på, gjennom høytlesing og gjennom deltakelse i hverdagsamtaler kan ansatte bidra til utvikling av barns språklige bevissthet.

Språklig bevissthet

Språklig bevissthet er en samlebetegnelse for det å kunne reflektere over og snakke om språk ved hjelp av språk. Å være språklig bevisst er en forutsetning for å kunne lære å lese og skrive^{vii}. For at barn skal utvikle språklig bevissthet, må de gis mulighet til å tilegne seg kunnskap om og forstå at det er mulig å snakke om

- hvordan språket kan brukes på ulike måter og til ulike formål (pragmatisk bevissthet)
- hva setninger og ord betyr uten nødvendigvis å vite hva ordet eller setningen konkret refererer til (semantisk bevissthet)
- at ord kan settes sammen til fraser eller setninger (syntaktisk bevissthet)
- hvordan man lager og bøyer ord (morfologisk bevissthet)
- at ord består av stavelser og språklyder (fonologisk bevissthet)

Språklig bevissthet handler om å evne og se språket utenfra. Det dreier seg om å kunne *gå ut av språket* og beskue, kommentere og analysere det. Utvikling av språklig bevissthet er en krevende prosess som tar tid. Barn som får anledning til å delta i samtaler der det ikke bare

snakkes om *innholdet* i en aktivitet (hva ord betyr, hva boken som ble lest eller sangen som ble sunget, handlet om osv.), men der også språkets *formside* er i fokus (hvordan ord høres ut, om de høres like ut (rimer), om de er korte eller lange, hvor mange stavelser de består av osv.), vil med tid og stunder, bli språklig bevisste. Når barn oppmuntres til å delta språklig aktivt i aktiviteter sammen med engasjerte voksne, kan de få god hjelp til å rette oppmerksomheten nettopp mot språkets form og ikke kun mot språkets innholdsside. Dette er avgjørende for å knekke skrive- og lesekode.

To idéer til hvordan ansatte kan styrke barns språklige bevissthet

Barns språklige bevissthet kan styrkes uten at arbeidet nødvendigvis må være planfestet. Gjennom deltakelse i ulike hverdagsaktiviteter som ikles språk, kan ansatte bidra til utvikling av barns språklige bevissthet. Det er viktig å fokusere på å utvide barns ordforråd fordi vi vet at barn som har et rikt ordforråd og som har god begrepsforståelse ved skolestart, har gode forutsetninger for å oppleve mestring også i skolen. Studier viser at etter hvert som informasjonsmengden (både når det gjelder tekst og tale) øker på høyere klassetrinn, vil barn med lav språkforståelse og lite ordforråd, kunne få redusert læringsutbytte i skolen^{viii}. I tillegg til ordforråd, er det også viktig at ansatte bidrar til å styrke barns fonologiske bevissthet. Kunnskap om og forståelse av at ord kan brytes ned til stavelser og videre ned til språkllyder er avgjørende for å knekke skrive- og lesekode. For å lære seg å lese og skrive (knekke den alfabetiske koden) må altså barnet ha utviklet fonologisk bevissthet^{ix}.

Å lage suppe

Et eksempel fra barnehagefeltet om det å lage grønnsakssuppe kan illustrere hvordan en hverdagsaktivitet kan være med på å styrke blant annet barns ordforråd og fonologiske bevissthet. Å innlede en slik aktivitet med en samtale med barna om hva suppe er og hva ordet «suppe» betyr, hvilke ulike typer med supper barna kjenner til, hva som trengs av ingredienser når man skal koke grønnsakssuppe osv., kan danne grunnlag for utvikling av språklig bevissthet. Når ansatte inviterer barna med inn i slike samtaler, kan de både få kjennskap til hvilke ord barna kan om den planlagte aktiviteten samt få mulighet til å innvie barna i eventuelle nye ord. Slike samtaler kan således bidra til å styrke barnas ordforråd så vel som begrepsdybde (semantisk bevissthet). Hvis de ansatte i tillegg har med seg ingrediensene til suppen som skal lages, får barna også førstehåndserfaringer med ulike grønnsakstyper. Og nettopp fordi barna får mulighet til å se, kjenne, smake, lukte på og høre hvordan ordene for de ulike grønnsakene uttales, kan ordforrådet deres økes og begrepsdybden styrkes. Også det å klappe stavelsene for de ulike grønnsakene og eventuelt forsøke å finne ut hvilken lyd som

høres først i ordet, er med på å styrke barnas språklige bevissthet – nærmere bestemt den fonologiske bevisstheten.

Å engasjere seg i barns egen tekstproduksjon

En annen aktivitet som kan bidra til utvikling av barns språklige bevissthet, er når ansatte legger til rette for og oppmuntrer barn til å lage tekster, enten alene eller sammen med andre. Mange barn knekker lesekoden gjennom sin egen skriving^x, og vi har undersøkelser som viser at 6-åringene som får mulighet til å utforske skriftspråket og lage tekster på egen hånd, erobrer den alfabetiske koden uten noen form for formell skrive- og leseopplæring^{xi}. Andre studier viser oss hvordan voksne kan løse barn inn i skriftspråkets verden ved å være tilgjengelig og deltakende i situasjoner der barn sitter og lager tekster. Se på følgende eksempel fra barnehagen^{xii}:

Ingrid på fem år sitter ved et bord og tegner sammen med andre barn i barnehagen. Gunn (voksen) sitter ved siden av henne. Ingrid tegner først en stor figur som hun fargelegger rosa, rød og brun. *Hva er det du lager*, spør Gunn. Ingrid ser opp på Gunn mens hun svarer: *Jeg vet ikke*. Ingrid fortsetter deretter å tegne i det øverste høyre hjørnet av arket og sier: *Dette er ei jente med den ene armen i været*. Gunn nikker til henne. Så begynner Ingrid å skrive bokstaver. Hun skriver fra venstre mot høyre. Først skriver hun ”hirri”. Hun ser på Gunn og spør: *Hva har jeg skrevet her?* Gunn peker på hver bokstav samtidig som hun uttaler den tilhørende språklyden. Ingrid ler når hun hører hva det er hun har skrevet. Ingrid sier: *Hva er ”hirri”?* Gunn svarer: *Det vet jeg ikke, men det er det som står der*. Deretter skriver Ingrid ”riha”. Nok en gang ser hun på Gunn og spør: *Enn her da? Hva står det her da?* Igjen peker Gunn på hver bokstav og uttaler den tilhørende språklyden. Begge ler av det Ingrid har skrevet. Ingrid fortsetter å skrive. Hun skriver følgende: ”an”, ”ri” og ”ap”. Når hun er ferdig med å skrive dette, spør hun: *Hva står det her da?* Gunn peker på de tre bokstavkombinasjonene og uttaler språklydene til den enkelte bokstaven i hver kombinasjon. Til slutt skriver Ingrid navnet ”Rigmor” ved gjentatte ganger å se ned på navnelappen som er klistret på bordplaten foran seg. Ingrid sitter nemlig på assistent Rigmor sin faste plass ved bordet mens hun lager denne teksten. Når hun har skrevet ”Rigmor”, er teksten ferdig, og Ingrid reiser seg fra bordet.



Måten Gunn er på i møtet med Ingrid som lager denne teksten, kan spille en avgjørende betydning for utviklingen av Ingrids språklige bevissthet. Gunn viser interesse for den teksten Ingrid lager ved å spørre hva det er hun lager. Eksemplet viser videre hvordan den voksne innvier Ingrid i bokstavenes verden ved å peke på de ulike bokstavene hun har skrevet samtidig som hun uttaler den tilhørende språklyden. Gunn innvier også Ingrid inn i lesingens verden. Det gjør hun gjennom både visuelt og verbalt å vise hvordan lesing handler om avkoding (å trekke bokstavlyder sammen til ord – «hirri» og «riha») og forståelse (at de ulike bokstavkombinasjonene/ordene kanskje kan ha en betydning). Gjennom å vise interesse for barnets utforskning og nysgjerrighet knyttet til tekstproduksjon og skriving, støtter Gunn Ingrid sin vei mot literacy og mot økt fonologisk og semantisk bevissthet.

Avsluttende kommentar

Barnehage- og førsteklasse lærere med faglig kunnskap om barns muntlige og skriftlige språk, har mange muligheter til å støtte barns læring på veien mot literacy og språklig bevissthet. Det språkarbeidet som gjøres i barnehage med tanke på barns overgang til skolen, er derfor av vesentlig karakter med tanke på barns videre språklæring og deres mer spesifikke kunnskap om skriving og lesing. Hvis barnehagelærere og førsteklasse lærere samarbeider og deler informasjon om hvordan de arbeider med og legger til rette for barns språklæring – muntlig så vel som skriftlig, vil det kunne også bidra til økt kontinuitet og sammenheng for barna i overgangen fra barnehage til skole. Når vi vet at barns opplevelser den første tiden på skolen, kan være bestemmende for hele skolegangen deres og virke inn på deres videre skolegang når det gjelder selvbilde, personlig utvikling, senere læringsløp og egen mestring^{xiii}, sier det seg selv at barnehage og skole må samarbeide om barns forberedelse til skolestart.

-
- ⁱ Vygotsky, L. (1978). *Mind in society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- ⁱⁱ Gjems, L. Hverdagssamtalene – barnehagens glemte læringsarena? I L. Gjems & G. Løkken (red.), *Barns læring om språk og gjennom språk*, s. 43-68. Cappelen Damm AS.
- ⁱⁱⁱ LK06: Læreplanverket for Kunnskapsløftet (2006). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- ^{iv} Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2011, s. 33). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- ^v Berge, L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologier og strategier. I A. J. Aasen & S. Nome (red.), *Det nye norskfaget*, s. 161-188. Bergen: Fagbokforlaget/LNU.
- ^{vi} Smidt, J. (2013, s. 18). I M. Semundseth & M. H. Hopperstad (red.), *Barn lager tekster. Om barns tidlige tekstproduksjon og de voksnes betydning*. Cappelen Damm AS.
- ^{vii} Mattingly, J. G. (1972). Reading, the linguistic process, and linguistic awareness. I J. K. Kavanagh & J. G. Mattingly (red.), *Language by ear and by eye. The relationship between Speech and Reading*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- ^{viii} Lervåg, A. & Aukrust, V. (2010). Vocabulary knowledge is a critical determinant of the difference in reading comprehension growth between first and second language learners. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(5), 612-620.
- ^{ix} Frost, J. (2001). Phonemic awareness, spontaneous writing, and reading and spelling development from a preventive perspective. *Reading and writing: An interdisciplinary journal*, 14, 487-513. Bradley, L. & Bryant, P. E. (1983). Categorizing sounds and learning to read – a causal connection. *Nature*, 301:5899, 419-421.
- ^x Hagtvet, B. (1997). Fra lesing til skriving? Om seksåringers oppdagelse av skriftkoden og skrivingens betydning for lesingen. I Söderbergh, R. (red.), *Från joller till läsning och skrivning*, s. 238-249. Malmö: Gleerups Förlag.
- ^{xi} Hagtvet, B. (2003). Skriftspråkstimulering i første klasse. Faglig innhold og didaktiske angrepsmåter. I Klette, K. (red.), *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Oslo: Universitetsforlaget.
- ^{xii} Semundseth, M. & Hopperstad, M. H. (2012). Voksne i dialog med femåringer som på eget initiativ produserer tekster i barnehagen. *Barn*, 2, 2012, 43-59.
- ^{xiii} Bø, Thorsen, Løge & Omdal (2004). Overgangen fra barnehage til skole. *Bedre Skole* 4, 2004, 80-87. Pianta, R. C. & Kraft-Sayre, M. (2003). *Successful kindergarten transition. Your guide to connecting children, families and schools*. Baltimore: Paul H. Brooks Publishing Co. Wagner, J. T. (2003). International Perspective and Nordic Contributions. I S. Brostrøm & J. T. Wagner (red.), *Early Childhood Education in Five Nordic Countries. Perspectives on the Transition from Preschool to school* (s. 11-27). Århus: Systime Academic.