

LIV GJEMS

BARNEHAGENS ARBEID MED TIDLIG LITTERASITET

på barns vilkår

FAGBOKFORLAGET

BARNEHAGENS ARBEID MED TIDLIG LITTERASITET

– på barns vilkår

LIV GJEMS

BARNEHAGENS ARBEID MED TIDLIG LITTERASITET

– på barns vilkår

FAGBOKFORLAGET

Copyright © 2019 by
Vigmostad & Bjørke AS
All Rights Reserved

1. utgave / 1. opplag 2016

ISBN: 978-82-450-2828-7
ISBN (trykt): 978-82-450-1855-4

Tilrettelagt for e-bok: John Grieg, Bergen
Forsidedesign ved forlaget

Spørsmål om denne boken kan rettes til:
Fagbokforlaget
Kanalveien 51
5068 Bergen
Tlf.: 55 38 88 00 Faks: 55 38 88 01
e-post: fagbokforlaget@fagbokforlaget.no
www.fagbokforlaget.no

Materialet er vernet etter åndsverkloven.
Uten uttrykkelig samtykke er eksemplarfremstilling bare
tillatt når det er hjemlet i lov eller avtale med Kopinor.

Forord

Denne boken er skrevet på bakgrunn av et prosjekt med støtte fra Norges forskningsråd under programmet FINNUT. I dette prosjektet har vi undersøkt hva barnehagelærerstudenter ved avslutningen av utdanningen mener om kunnskapene de har fått i utdanningen på fagområder som relateres til tidlig litterasitet. Vi sendte et spørreskjema til alle barnehagelærerstudenter som var ved slutten av sin bachelorutdanning i mai og juni 2012, og spurte dem om hvordan de vurderte kunnskapene de hadde fått i utdanningen om barns språk og språklæring. Studentene ble spurt om i hvilken grad de mente de hadde lært om *hva* barns språkutvikling handler om, om *hvorfor* det var viktig å kunne noe om ulike språklæringsområder, og om *hvordan* de kunne bruke disse kunnskapene i praktisk pedagogisk arbeid. Spørsmålene ble rettet mot arbeid både med de aller yngste, de mellomste og de eldste barna i barnehagen.

Innhold

Kapittel 1
Tidlig litterasitet – og hvorfor det er så viktig 11
Introduksjon 11
Teoretiske perspektiver på litterasitet 14
Om språk 17
Tidlig litterasitet og språklæring på barnehagens premisser 18
Et blikk på det vestlige litterasitetssamfunnet 20
Tidlig start 21
Muntlig språk som utgangspunkt for å lære om skriftspråk 25
Oppbyggingen av boken 27
Kapittel 2 Den første språklæringen 27
Kapittel 3 Lære å kommunisere og lære ord 27
Kapittel 4 Lære språk i sosialt samspill 27
Kapittel 5 Lære å samtale 28
Kapittel 6 Sammenhengen mellom lek og litterasitet 28
Kapittel 7 Lese bøker og tolke bilder – bli kjent med symboler og skrift .. 28
Kapittel 8 Tidlig litterasitet 29

Kapittel 2
Den første språklæringen 33
Det første året og det tidlige samspillet 33

Intersubjektivitet 35
Språklige symboler 37
De gode rutinene 38
Hvordan barna lærer at lyder og ord representerer innhold 40
Barnerettet tale 42
Fra de første ordene og fremover 44
Grunnprinsipper for ordlæring 45
1 Barn lærer de ordene de hører oftest 45
2 Barn lærer ord for ting og hendelser som opptar dem 47
3 Vokabular læres i interaksjon med responsive voksne 49
4 Barn lærer ord i meningsfulle kontekster 50
5 Barn må få tydelig informasjon om ordenes mening 51
6 Barn lærer ord og grammatikk samtidig 52
Oppsummering 53

Kapittel 3
Lære å kommunisere og lære ord 57
Matteus-effekten – og hvorfor de første leveårene er så betydningsfulle for barns språktilegnelse og livslange læring 57
Kommunikasjon med ord og uttrykk 59
Barn lærer språk 63
Lære mange typer ord 64
Konkrete og abstrakte ord 66
Språk som symbolsk mediering 68
Lære i språklige interaksjoner 70
Ordlæring og tidlig litterasitet 76
Oppsummering av sentrale arbeidsmåter i barns tidlige språkutvikling ... 77

Kapittel 4
Lære språk i sosialt samspill 81
Tidlige mønstre for språklæring i samspill mellom barn og voksne 82

Barn lærer språk i sosiale samspill med voksne og andre barn 85
Lære ord i ulike situasjoner 85
Sofistikerte og abstrakte ord 88
Invitasjoner til språklig samspill 90
Kvalitet i språklig samspill 93
Intensjonen og motivasjonens rolle i språklig samspill
mellom voksne og barn 96
Språklæring og tidlig litterasitet – noen konsekvenser for praksis 100

Kapittel 5
Lære å samtale 103
Hva kjennetegner en ideell samtale mellom erfarne samtale partnere 103
Samtale mellom voksne og barn i barnehagen 105
Lære å samtale 108
Grunnleggende samtaleferdigheter 110
Hvorfor språk er viktig, og hvordan man bør snakke sammen 115
To sentrale samtalesjangre – narrativer og forklaringer 116
Narrativer 116
Forklaringer 122
Samtaleerfaring og tidlig litterasitet – noen konsekvenser for praksis 128

Kapittel 6
Sammenhengen mellom lek og litterasitet 133
Leken som språklæringsarena 133
Piagets og Vygotskijs teoretiske perspektiver på sammenhengen
mellom lek og litterasitet 136
Vygotskij om lek og litterasitet 138
Lek som forutsetning for tidlig litterasitet 141
Fantasi og forestillingsevne som del av tidlig litterasitet 144
Barnehagepersonalets rolle i lek 147
Lek og tidlig litterasitet – noen konsekvenser for praksis 149

Kapittel 7
Lese bøker og tolke bilder
– bli kjent med symboler og skrift 153
Lese sammen med barna 154
Forlengelse av boksidene: lese og snakke sammen 155
Litterasitetsfremmende erfaringer med høytlesing 157
Lese med de aller yngste barna 159
Lese med de eldste småbarna 162
Lese med tre- og fireåringer 165
Lese med de eldste barnehagebarna 169
Boklesing og tidlig litterasitet – noen praktiske konsekvenser 173

Kapittel 8
Tidlig litterasitet 177
Ordene og deres innhold 178
Relasjon og samtale 181
Om å bruke ordenes rette navn fremfor påpekende pronomen 182
De abstrakte ordene 185
Aktiviteter som er direkte relatert til tekster og førlesingsaktiviteter 189
Språklig bevissthet 190
Barnehagelæreres kunnskap om betydningen av tidlig litterasitet
påvirker praksis 192

Stikkord 197

Tidlig litterasitet – og hvorfor det er så viktig

Introduksjon

Begrepet *literacy*[1] er hentet fra engelsk og kan oversettes med *litterasitet* på norsk. Litterasitet forbindes med bokstaver og det å beherske skriftsymbolene. Opprinnelig ble litterasitet knyttet til det å kunne avkode skriftspråkets bokstavtegn og omsette dem til talespråkets lyder. Ifølge Hagtvet (1996) var man lite opptatt av om barna forstod innholdet i det de avkodet, eller ikke. Flere med Christie (2005) mener at de fleste litterasitetsforskere i dag studerer barns *forståelse* av det avkodede innholdet, og at forståelse er avgjørende for deres litterasitetlæring. Tidligere skilte man også mellom undervisning i det å lese og undervisning i det å skrive. Fenomenet litterasitet er et relativt nytt studieområde,[2] og i løpet av 1980 og 1990-årene har det ifølge Christie (2005) foregått mye forskning som påpeker betydningen av å se talt og skrevet språk i sammenheng som to sider av samme sak. Tidlig litterasitet omfatter barns språktilegnelse i årene fra fødselen til åtte år, og inkluderer barns erfaringer med muntlig språk, symbolspråk og skriftspråk.

Arbeid med tidlig litterasitet handler i denne boken om språklige interaksjoner mellom voksne og barn i barnehagen. Oppmerksomheten rettes mot personalet og mot hvordan de kan støtte og stimulere ulike barns språklæring, utnytte øyeblikkene med felles engasjement mot hendelser

1 Ifølge *Stor engelsk–norsk ordbok* (Cappelen 2001) knyttes litterasitet til det å «kunne lese og skrive».
2 Ifølge Hamilton et al. (1994) finnes ordet likevel i ordbøker helt tilbake til 1924.

og aktiviteter, og bygge på barns erfaringer og interesser. Kommersielle programmer laget for å fremme språkutvikling og tidlig litterasitet, har tendens til å løsrive barnas læring fra situasjoner barna selv søker opp.

For å få informasjon om hva det legges vekt på i barnehagelærerutdanningen når det gjelder tema som hører til tidlig litterasitet, og hva studentene lærer om dette i praksis, har barnehagelærerstudenter ved en norsk høgskole gjennomført et strukturert intervju med praksislærerne sine. De har spurt dem om hva de legger vekt på når de planlegger og gjennomfører språkarbeid med barn i barnehagen, hvordan de arbeider med dette, og hvorfor de gjør det de gjør. Data fra disse intervjuene har gitt viktig informasjon om hvordan 47 barnehagelærere arbeider for å fremme barns språk, og hva det generelt kan gjøres mer av i norske barnehager. Både spørreundersøkelsen og studentintervjuer av praksislærere er gjennomført i Norge og ved et universitet som har barnehagelærerutdanning i Sverige. Som naboland er vi relativt like, men noe ulike i hva vi legger vekt på i lærerutdanningene og i barnehagens arbeid med tidlig litterasitet.

Svarene på spørreskjemaene og intervjuene med norske og svenske barnehagelærere har vært inspirasjonskilden til å skrive denne boken og lage en samlet presentasjon av hva tidlig litterasitet er. Studentene som svarte på spørreundersøkelsen, vurderte sitt subjektive læringsutbytte, og viste til det de mente de hadde lært om barns språktilegnelse og tema som knyttes til tidlig litterasitet. De var meget fornøyde med *hva* de hadde lært om barns språktilegnelse, men mindre fornøyde med kunnskap om *hvorfor* de hadde lært om dette, og enda mindre fornøyde med det de hadde lært om *hvordan* de kunne bruke kunnskapen i praksis. Praksislærerne i barnehagene var tydelige på at de var opptatt av å veilede studentene om barns språklæring, og understreket spesielt hvor viktig det var å snakke sammen under måltider. Disse svarene fra både spørreundersøkelsen og studentenes intervjuer inspirerte til å skrive en bok om tidlig litterasitet som bygger på teori, forskning og konsekvenser av dette for praktisk pedagogisk arbeid.

Denne boken henvender seg til studenter i barnehagelærerutdanning, barnehagelærere, veiledere på barnehagefeltet og ansatte i pedagogisk-psykologisk tjeneste. I boken understrekes hvorfor det er så viktig at barnehagen er opptatt av å arbeide med barns språktilegnelse fra de er helt små.

Det har stor betydning å gi barn rikelig med kunnskaper om ord og uttrykk, hva de betyr, og hvordan de kan brukes til å dele erfaringer, utvikle lek og utforske omverdenen. Ikke minst er det viktig for barn å delta i dagligdagse og særegne kulturelle aktiviteter, slik at de kan lære om dem, og forstå og begripe så mye som mulig av hendelser og fenomen rundt omkring.

Det er bred enighet blant politikere i Norge om at der er viktig å satse på barnehagen og sørge for at alle barn får et kvalitativt godt barnehagetilbud. Dessuten er det tverrpolitisk enighet om at det må tilbys gode barnehager og skal settes i verk støttende tiltak i tidlige år dersom det er mistanke om språkvansker hos barn. Imidlertid sies det lite om hva som kjennetegner et godt barnehagetilbud, og hva barnehagene må tilby barn, slik at de kan trives, utvikle seg på alle områder og lære mens de er i barnehagen. Tidlig innsats for alle barn bør i størst mulig grad foregå i omgivelser og miljøer som barna kjenner godt, sammen med voksne og barn som kjenner dem godt, og gjennom aktiviteter som engasjerer barnet. Bare unntaksvis, og med velbegrunnede faglige argumenter, bør barn fjernes fra sine kjente omgivelser for å få språklig hjelp og støtte utenfor de daglige situasjonene. Eventuelle behov som et barn har for ekstra støtte og tilrettelegging, må så langt det er mulig, foregå i barnets daglige omgivelser og i kjente kontekster med andre barn og voksne (Samuelsson et al., 2005).

Denne boken har to målsetninger. Den vil gi barnehagelærere, og eventuelle andre som arbeider med barns språktilegnelse, kunnskap om hvordan barn tilegner seg språk som grunnlag for sosial og emosjonell utvikling, deltakelse i lek, etablering av vennskap og kunnskapstilegnelse og læring, samt for å lære å lese og skrive senere i livet. Det andre målet er å bidra med kunnskap om hvordan barnehagelærere kan støtte og fremme barns språk. Tidlig innsats stiller store krav til barnehagelæreres kunnskaper om hva slags stimulering og støtte barn har behov for på ulike utviklingsområder, i ulike aldre. De må ha kunnskap om hvordan barn kan uttrykke seg på ulike måter når de forstår og mestrer, og hvordan de kan gi uttrykk for at de ikke gjør det. Derfor må barnehagelærere vite mest mulig om hva et barn kan i dag, og hva som kan være en meningsfylt, neste lærings- og mestringsutfordring. Det er ikke tilstrekkelig å observere at et barn strever, man må finne ut *hva* barnet strever med, og hvilke mulige veier han/hun

ønsker å gå vider. Dermed kan barnehagelæreren bidra til gode læringsprosesser for barnet.

Tidlig innsats må gjelde for alle barn. Det har stor betydning for alle barn at det etableres et sterkt språklig grunnlag i barnehagen, og at barnehagens arbeid med språklige tema har høy kvalitet. Barns første leveår, fra ett til tre–fire år i barnehagen, er meget sentrale. Her legges grunnlaget for god språktilegnelse og språkforståelse. De første årene blir barn kjent med ord for ting og hendelser de møter hyppig. Sammen med foreldrene legger barnehagen grunnlaget for barns språklige utvikling, både for barnehageårene og for livslang læring. Både hjem og barnehage er viktige arenaer for språklige interaksjoner der barn hører ord når de deltar i ulike aktiviteter, som i høytlesing og lek.

Teoretiske perspektiver på litterasitet

Perioden som omtales som tidlig litterasitet, begynner når barn fødes, og varer til de er ca. åtte år. Litterasitet er ikke noe som innledes når barn begynner på skolen, og tidlig litterasitet danner grunnlaget for litterasitet. Barn som ikke har tilstrekkelig kunnskap om grunnleggende språklige elementer som inngår i det å lese og skrive, kan få problemer med å tilegne seg disse ferdighetene. Forskning viser imidlertid at det ikke er et klart skille mellom det å lære å lese og skrive og kunnskapene som er forløperne for dette (Dickinson & Porche, 2011). Barns tilegnelse av litterasitet begynner altså lenge før de kommer på skolen og skal lære å lese og skrive. Kunnskapene som barn må tilegne seg som del av tidlig litterasitet, er et impressivt og et ekspressivt vokabular, og forståelse av at ord representerer hendelser og fenomen. Barna må lære noe om språkets form og syntaks. Den mest sentrale aktiviteten i barnehagebarns tilegnelse av tidlig litterasitet er samtaler, og barnas egen språklige aktivitet er avgjørende for hva de lærer av ord og om språk. Høytlesing med barn er også en sentral aktivitet som fremmer tidlig litterasitet.

Det er en veldokumentert sammenheng mellom barns muntlige språk i barnehagealderen og deres senere mulighet for å lære å lese og skrive (Aukrust & Rydland, 2009). Ikke minst er barns vokabular, både breddekunnskap og dybdekunnskap om ord og begreper, avgjørende for hva

de senere lærer om å lese og skrive (August et al., 2005). Dersom barn ikke tilegner seg et funksjonelt ordforråd og språk i barnehagealder, vil de kunne streve med språkrelatert læring resten av utdanningsforløpet (Neuman & Marulis, 2010). Forskning har også vist at det er store forskjeller i barns ordforråd ved tre- og fireårsalderen, og at disse forskjellene har tendens til å vedvare og også øke (Lervåg, Lyster & Hulme, 2012)

I denne boken presenteres sosiokulturelle perspektiver på språket som et meningsskapende system, og presentasjonen bygger på Lev Vygotskijs (1997) arbeider, og på de som har videreutviklet teorier basert på hans arbeider. Vygotskij (1986) hevdet at vi mennesker har språklige symboler «inne i hodet» som et redskap for tanken, og at språket er et symbolsystem vi deler med andre i vår sosiale omgivelse. Vygotskij (1981) hevdet også at formidling eller mediering gjennom språk foregår overalt og i alle typer aktiviteter. Han understreket imidlertid at hverdagsspråket og hverdagssamtalene representerer det viktigste medierende redskapet (Wertsch, 1995). Mediering av kulturelle kunnskaper og sosiale forståelser finner sted i alle former for samtaler og interaksjoner vi har med andre. Gjennom symboler og ord sorterer vi erfaringer og tanker om ting og hendelser (Vygotskij, 1978). Vår evne til å tenke abstrakt, det vil si til å tenke på fenomen, hendelser, personer og objekter som ikke finnes i umiddelbar nærhet, avhenger av hvor godt vi mestrer språket. Når barn har fått tilstrekkelig erfaring med språket til at det kan være et redskap for tanken og representere hendelser, kan de kommunisere med andre om ting og hendelser som har foregått i fortid, eller som vil skje i fremtiden.

En av dem som har videreutviklet Vygotskijs teorier, er Rogoff (2003), som hevder at prosessene for å tilegne seg litterasitet begynner når barn fødes inn i en skriftspråklig kultur. Rogoff (1990, 2003, 2008) omtaler barn som lærlinger i samfunnet, både hjemme og i barnehagen. Barn lærer om litterasitet mens de er lærlinger hjemme og i barnehagen, og ellers på steder der talt og skrevet språk primært brukes som et redskap for å konstruere og kommunisere mening. Imidlertid skal ikke all læring om litterasitet forstås som noe som læres *kun* gjennom sosial praksis. Læring om grammatikalske regler, som er avgjørende for å kommunisere gjennom skriftlig språk, må undervises mer systematisk når barna begynner på skolen. Men det å lære

seg å stave og anvende grammatikalske regler for et skrevet språk, er, ifølge Christie (2005), ikke et sentralt mål for tidlig litterasitet og læring i barnehagen og de første skoleårene. Barns ordlæring og begrepskunnskap, deres erfaringer med å presentere et muntlig budskap på kulturelt forståelige måter, er blant sentrale læringsområder i barnehagen som støtter språktilegnelse og litterasitet.

Det er nesten unødvendig å påpeke at det er skolen og lese- og skriveopplæringen som har hatt den største plassen i litterasitetsforskningen. De siste tiårene har det imidlertid blitt gjennomført flere studier av barnehagebarns tidlige litterasitet i hverdagslige situasjoner (Neuman & Cunningham, 2009). Disse studiene, referert blant annet av Carpenter et al. (1998), påpeker at barn helt fra fødselen skaffer seg viktige ferdigheter som er avgjørende for deres senere forståelse av språk og læring knyttet til litterasitet. Hvordan barn lykkes med å lese og skrive, viser seg å være avhengig av hvor mye de har lært før de begynner på skolen (Neuman & Marulis, 2010). Dickinson et al. (2001) hevder at tidlig litterasitet knyttes til barns språkutvikling og erfaringene barna gjør med å høre språk brukt i ulike sosiale situasjoner, med varierte ord og begreper for kjente og ukjente hendelser.

Barnehagen er en pedagogisk institusjon der barn vil gjøre erfaringer som er sentrale for litterasitet, og det er viktig for litterasitetslæring senere i skolealderen. Barnehagelærere må følgelig ha kunnskap om hvordan de kan støtte og veilede barns språklige læringsprosesser, og støtte og veilede assistenter i dette arbeidet som en del av barnehagens pedagogikk. Det er imidlertid viktig å understreke at det ikke dreier seg om drilling eller trening av delferdigheter som ensidig skal være skoleforberedende. Barnehagepedagogikken har i alle år siden Frøbels tid lagt vekt på en egen pedagogisk tilnærming til barns læring, og barnehagen er en institusjon som ikke er begrenset til å forberede barn på å bli skoleelever. Rammeplanen for barnehager, som gjelder fra 2006 (Kunnskapsdepartementet, 2006), påpeker likevel at barn bør oppmuntres til å skrive bokstaver og leke med skriftspråket. Dette begrunnes med at det å lære å lese og skrive er en lang prosess som begynner lenge før opplæringen på skolen tar til. Spørsmålet er om barnehagene, i engstelsen for å bli «skolske», ikke har lagt vekt på å utvikle egne tilnærminger til barns møte med skriftspråket.

Om språk

Det finnes mange definisjoner på hva språk er. De fleste teoretikere og forskere på feltet definerer språk som et system av symboler som gjør at vi kan formidle mening til oss selv og andre (Bruner, 1983). Språket er unikt for mennesker og finnes i alle kulturer (Säljö, 2002). Uten språk vil det være svært vanskelig å skaffe seg forståelse av hendelser og fenomen, slik at de får betydning og mening for oss. Ulike teoretikere legger vekt ulike aspekter ved språk, likevel er alle enige om at språket er et symbolsystem. Ytringene vi presenterer for andre, ordene vi bruker og formidler oss gjennom, er symboler som uttrykker det vi tenker, tror, mener, ser, hører osv. Språk er ord og ytringer som viser til noe annet enn seg selv. Ordene representerer noe, for eksempel viser ordet *stol* til en gitt stol eller stoler generelt, men det er selvfølgelig ikke en stol. Ordet og lyden «stol» er det som en gitt språkkultur har valgt at skal representere noe vi sitter på. En stol er en konkret ting, noe vi kan se og ta på. Mer abstrakte fenomen, som tanker, følelser, ønsker og behov, er vanskeligere for barn å lære, og krever mer erfaring med å høre og bruke språk. I løpet av barnehagealderen kan de fleste barn lære om abstrakte tema, og bruke språket til å dele sine ideer, tanker, meninger og ønsker. Språket er et viktig redskap for alle for å uttrykke ideer, tanker og følelser (Bloom, 2001).

Säljö (2006) beskriver språket som en levende og dynamisk vev som opprettholder menneskelige praksiser og skaper kontinuitet i livet vårt. Kommunikasjon skjer gjennom ord, bilder og ikoner, og gjennom lytting, snakking, lesing og skriving. Språklig kommunikasjon formidler mening mellom mennesker og mellom tekster og mennesker. På så å si alle sentrale utviklingsområder er språket innvevd, det er sentralt for identitetsdanning, emosjonell utvikling, kognitiv utvikling og sosial utvikling. Säljö (2001) hevder at de sosiokulturelle perspektivene handler om hvordan både barn og voksne lærer gjennom å delta i ulike kulturelle aktiviteter, og benytte ulike redskaper som finnes i omgivelsene. Språk er, ifølge Säljö, et sentralt redskap i vår vestlige kultur. Det er til stede mellom mennesker, og når et barn blir født, finnes språket allerede i omgivelsene. Videre er språk et sentralt element i all læring. Betydningen av å mestre et språk vil prege hele vårt liv, det bidrar til at vi kan skape oss en identitet og gi oss selvfølelse.

Språket gjør at vi kan sette ord på tanker og opplevelser, forstå oss selv, andre og omverdenen og skaffe oss en utdanning. Barn som på et eller annet vis har vansker med språk, vil som regel få problemer med å lære å lese og skrive. For eksempel viser forskning at det er stor forskjell på hvor mange ord barn kjenner i fireårsalderen, og at denne forskjellen vil vedvare og øke (Melby-Lervåg, 2011). Forskning viser også at det heller ikke er uvanlig at barn som strever med å lære språk, kan få vansker på flere områder, det sosiale, det emosjonelle og det kognitive området, samt at selvfølelsen kan svekkes (Kirk et al., 2011; Rutter, 2004; Rutter & Yule, 1970).

Tidlig litterasitet og språklæring på barnehagens premisser

Det å legge vekt på tidlig litterasitet og språklæring på barnehagens premisser handler om å verne om den barnestyrte pedagogikken som har preget skandinavisk barnehagepedagogikk i flere tiår (Einarsdottir & Wagner, 2006). Den skandinaviske barnehagepedagogikken lar barn ha relativt stor grad av autonomi, slik at de kan velge hva de vil leke eller gjøre, og sammen med hvem, store deler av dagen. Barnehagepersonalet må befinne seg nær barna og la dem møte voksne som ser dem, forstår hva de er opptatt av, og hvilket materiell de trenger. Barnehagepersonalet må støtte barna og presentere et rikt og variert språk i barnehagens mange dagligdagse situasjoner – ord og uttrykk, fagbegreper eller samtalesjangre som kan utdype, utvide og forlenge barnas engasjement i det de holder på med. Barns læring på alle områder, ikke minst de språklige, foregår på aller beste måte når barn er engasjerte i aktiviteter som gir dem mening (Nelson, 2006).

Forskning de siste ti–femten årene understreker at det er minst tre kritiske innholdskomponenter i tidlig litterasitet: muntlig språk, språklig bevissthet og kjennskap til skrift (blant andre Lonigan, 2006; Neuman & Roskos, 2005; Weizman & Snow, 2001). I denne boken er det aktiviteter med muntlig språk som får størst oppmerksomhet, og de er indirekte knyttet til tidlig litterasitet. I mange av de indirekte litterasitetsfremmende aktiviteter inngår selvfølgelig aktiviteter som direkte knyttes til å lese og skrive, for eksempel når barn lekeskriver handlelister eller restaurantmenyer. Det muntlige språket får

størst oppmerksomhet som del av tidlig litterasitet her i boken, med fokus på kommunikasjon, ordlæring, samtaler, lek og høytlesing.

Jeg vil nå presentere et eksempel på en fantastisk lek med mange språklige kvaliteter og utfordringer. Leken begynte som en delvis kaotisk situasjon med tre gutter og to jenter i fire– femårsalderen. De strevde med å få i gang en lek med middelaldertema, de foreslo og avviste forslag uten å komme i gang med selve leken. Da trådte en mannlig assistent inn i leken. Han hadde ryddet opp etter frokostsekvensen for noen av barna, og antakelig overhørt diskusjonene. Så sier han høyt og med dramatisk stemme: «Kongen er kommet hjem til slottet og ønsker at det straks skal dekkes til festmåltid. Knekter, prinser og prinsesser: Lag et kongelig måltid med de lekreste retter. Ikke glem dessert-ten!» Barna satte i gang, fordelte oppgaver og roller, og en av guttene kom til assistenten og spurte hva en knekt var. Etterpå fikk han to andre gutter på tre og fire år til å være knekter sammen med seg. Leken trakk etter hvert inn flere og flere barn, og de fleste barna på avdelingen deltok. Noen barn var prinsesser, andre kokker, noen var stallgutter, noen vakter og mange var knekter. Flere var kelnere, og en var vinsmaker. Barna og kongen spiste slottskaker og drakk saft og vin, og sendte mat ut til kokkene når de ikke var fornøyde med den. Alle barna var alvorlig engasjerte, men de lo mye og spilte rollene på morsomme måter. De lekte både i mindre grupper og gikk inn og ut av den felles leken. I de mindre gruppene var prinsessene som pyntet seg, stallguttene som lekte at de stelte hester og red omkring, knektene som passet på at kongen hadde mat og vin, og at knektene, prinsessene, og vaktene som var litt soldater og litt tjenere, fikk mat. Assistenten var hele veien aktiv som «konge», enten indirekte ved at han satt og fulgte med fra tronen sin, eller direkte ved å gi beskjed til vaktene at de skulle lukke døra, hente kelneren, kokken eller en prinsesse. Alle barna spurte assistenten om hvordan de kunne utfylle leken, og hva de skulle gjøre i de mange ulike rollene. «Gå ut og sal på hesten min!» «Hent en temperert rødvin, den må være fra Italia.» «Hvis du ikke gjør som jeg sier, kaster jeg deg i ormegården!» «Forklar hva som skjedde.» «Send han inn, jeg vil selv høre han fortelle dette.» Leken var svært språkrik, og barna møtte mange både kjente og ukjente ord. Barna spurte «hva er sal på?», «hvor er Italia?», assistenten fortalte hva ormegård var, og forklarte diverse ord og uttrykk, og han presenterte både forklaringer