

Barnehagelæreres arbeid med barns språklæring

Vatne, B.¹, Gjems, L.²

¹Høgskulen i Volda

²Høgskolen i Buskerud og Vestfold

Dette er siste forfatterversjon av artikkelen før publisering i tidsskriftet

Norsk Pedagogisk Tidsskrift 2014, 98(2), 115-126

Forlaget versjon er tilgjengelig [her](#)

Tidsskriftets forlag, *Universitetsforlaget*, tillater at siste forfatterversjon legges i åpent publiseringsarkiv ved den institusjon forfatteren tilhører

Artikkel som ønskes fagfellevurdert

1. Bente Vatne, Høgskulen i Volda, Pb 500 6160 Volda, tlf 70075356, bente.vatne@hivolda.no

2. Liv Gjems, Høgskolen i Vestfold/Høgskulen i Volda, Pb 2243,3103 Tønsberg, tlf 33031426 liv.gjems@hive.no

Forfatterpresentasjoner:

1. Bente Vatne, førstelektor, Høgskulen i Volda, bente.vatne@hivolda.no

2. Liv Gjems, professor, Høgskolen i Vestfold/Høgskulen i Volda

Barnehagelæreres arbeid med barns språklæring

Ingress

Forskning viser at språktilegnelse i barnehagealderen er avgjørende for sosiale interaksjoner og lek, samtidig legger språk grunnlag for lesing og skriving. I artikkelen presenteres data fra en spørreundersøkelse til barnehagelærere om i hvilken grad de vektlegger å arbeide med barn og språk. Videre en spørreundersøkelse til barnehagelærerstudenter der de er spurt om hva de mener om de kunnskaper utdanningen har gitt dem om barns språktilegnelse. Resultatene viser at de barnehagelærerne som har jobbet i mange år legger størst vekt på å arbeide med barn og språk. Studentene gir motstridende svar om hva de har lært om barns språktilegnelse.

Bakgrunn

Mange unge oppnår ikke det forventede mestringsnivået for lesing og skriving etter 10 år i grunnskolen. Forskning avdekker at så mange som 24 % av de kvinnelige elevene og 28 % av de mannlige ikke kan lese tilstrekkelig til å mestre en yrkesutdanning eller ta høyere utdanning (Kunnskapsdepartementet, 2006a). Videre er det et frafall i videregående skole på rundt 30 %. Forskning viser imidlertid at årene i barnehagealder er viktige for utvikling av språk og legger grunnlaget for senere lesing og skriving, samtidig som språk er avgjørende for sosiale interaksjoner, lek og utvikling av identitet (Dickinson & Caswell, 2007; Neuman & Dwyer, 2009). Barn som begynner på skolen med mindre kunnskap om språk, det vil si ord og begrepskunnskap, samtalekompetanse, enn sine jevnaldrende møter store utfordringer, og mange av dem vil ligge etter i lesing, skriving og i mange skolefag (Dickinson & Tabors, 2001; Filmore & Snow, 2000; Neuman, 2006). Flere av disse barna vil senere i livet streve med å komme inn på arbeidsmarkedet. For å fremme barns tidlige språktilegnelse og grunnlag for å lære å lese og skrive, er det svært viktig at barnehagelærere har kunnskap om hvordan de kan støtte barns tidlige språklæring, ikke minst hos de yngste barna. Det må understrekes at barns språklige kompetanse ikke minst er av stor betydning for deres sosiale liv, lek og læring gjennom hele barnehagealderen.

En analyse av innholdet i faget pedagogikk i den nasjonale rammeplan for førskolelærerutdanningⁱ (Kunnskapsdepartementet, 2003/2009) viser at i faget pedagogikk opptrer ikke begrepet barns «språk» eller «språktilegnelse». Relaterte tema, som f.eks. språk

som redskap i læring er heller ikke nevnt. Språk og språktilegnelse er tema som i 2003 planen kun er lagt til faget norsk. I den nasjonale planen for faget norsk i førskolelærerutdanning er begrepet «språk» nevnt 23 ganger, men hovedsakelig i forbindelse med lærerstudentenes egen språklæring. Barns språktilegnelse blir kun nevnt tre ganger; en gang nevnes det at førskolelærere må ha kunnskap om barns språkutvikling, en gang nevnes betydningen av å kjenne til begreper som ligger til grunn for at barn lærer å lese og skrive, og en gang blir språklæringens betydning for barn med norsk som andre språk og barn med ulike funksjonsvansker nevnt. Sentrale fagområder i grunnlaget for senere lesing som fonologisk bevissthet blir aldri nevnt. Et vesentlig spørsmål å diskutere er om barnehagelærerutdanningen mellom 2003 og 2012 har gitt førskolelærere kompetanse på feltet «barns språktilegnelse» i et slikt omfang at det kan oppfattes som profesjonell kunnskap.

Problemstillingene vi har lagt til grunn for studien er:

«I hvilken grad legger førskolelærere vekt på arbeid med barns språklæring i barnehagen?» og «Hva sier barnehagelærerstudenter om sin kunnskap for å arbeide profesjonelt med barn og språk i barnehagen?»

Artikkelenⁱⁱ bygger på data fra to spørreundersøkelser der vi spør barnehagelærere om deres vektlegging av arbeid med barn og språk, og barnehagelærerstudenters om deres oppfatning av kunnskaper de har fått i utdanningen på dette feltet.

«Barn og språk» i rammeplaner for førskolelærere fra 1971

Vi har undersøkt innholdet i studieplanene for førskolelærerutdanningen fra 1971 og frem til 2003 med tanke på at i datamaterialet har vi resultat fra de som er utdannet etter planer fra før 2003. I kapitlet Pedagogiske fag i Rammeplan for førskolelærerutdanning fra 1971 (Lærerutdanningsrådet) er barns språklige og intellektuelle utvikling et av hovedområdene (Lærerutdanningsrådet, 1971). Det heter (under førskolemetodikk) at studiet bør omfatte «tilrettelegging av språklig miljø, ulike former for språklek og språklig stimulering, barnelitteratur, bildebøker og billedstoff» (s. 30). Planen for faget norsk vektlegger både stimulering av barns språklige aktivitet og studentens evne til klar og god språkbruk.

I NOU 1975 (NOU:64) om «Førskolelærerutdanning» som ble benyttet som plan for førskolelærerutdanningene frem til 1980. I kapitlet om Pedagogisk teori og praksis heter det at "studentene skal planlegge, gjennomføre og vurdere et pedagogisk opplegg for språk- og begrepsstrening «for eit einskildt språkfattig barn» (s. 33). Tenkning-, språk- og begreps-teori blir i studieavsnitt om Pedagogisk psykologi nevnt som pedagogisk relevant teori. Innføringen i pedagogisk forsøks- og utviklingsarbeid gir eksempel på målsettinger som handler om å fremme barns språk- og begrepsutvikling, gi kunnskap om ulike psykologiske retninger som er knyttet til dette området, og ha innsyn i hvordan en generelt kan stimulere utvikling av språk og begrep hos førskolebarn. Et av hovedtemaene i planen for faget norsk er språkutvikling, barnespråk og språkmiljø. I tillegg er det lagt vekt på studentens egen muntlige og skriftlige språkbruk. Begge fagene norsk og pedagogikk vektlegger kunnskap om barns språklæring og hvordan planlegge, gjennomføre og legge til rette for barns språklæring.

Studieplan for førskolelærerutdanning (Undervisningsdepartementet, 1980), Pedagogisk teori og praksis, legger mindre vekt på språk og språkutvikling i pedagogikk enn i norskfaget og

hovedansvaret for dette tema er overført til norskfaget. I norsk skal studentene utvikle forståelse og respekt for barnets språk, for språket som tankeredskap og for språket som uttrykks- og kommunikasjonsmiddel (s. 53). Et hovedtema i faget er også språklig utvikling, barnespråk og språkmiljø (s.54). Studieplanen understreker at her ligger det godt til rette for et samarbeid med pedagogisk teori og praksis.

De eldste studieplanene ga i hovedsak faget pedagogikk ansvaret for tema barns språktilegnelse. Språktilegnelse ble presentert som et sentralt tema med vekt på både kunnskap om språktilegnelse, og det metodiske arbeidet med språklæring hos barna. Etter 1980 har dette tema blitt mer og mer overført til norskfaget, og etter hvert er det lagt mer vekt på studentenes egen språklæring og mindre vekt på hvordan legge til rette for barns språklæring.

Hva kjennetegner profesjonelt arbeid i barnehagen?

Profesjonsbegrepet blir i følge Molander og Terum (ibid.) kritisert både for å ha mistet empirisk gyldighet og for å ha blitt brukt av spesielle yrkesgrupper for å konstruere grenser rundt seg selv for å oppnå makt og privilegier. Innenfor de fleste og viktige samfunnsinstitusjoner foregår profesjonsutøvelse, og et sentralt spørsmål er om denne utøvelsen er relevant, forsvarlig og om ressursene blir fordelt på rettferdige og effektive måter (Grimen & Terum, 2009). Barnehagelærerprofesjonen har endret seg fra å være avgrenset og relativt marginalisert, til å bli et sentralt yrke i velferdsstaten blant annet som følge av at alle barn har rett til barnehageplass fra de er ett år gamle (Steinnes, 2010). Barnehagens innhold vil følgelig ha betydning for både barn og foreldre, og for utdanningen av barnehagens personale.

Barnehagelærerprofesjonen: innholdskunnskap, prosedyrekunnskap og pedagogisk kunnskap

Blömeke et al. (2008) understreker at det er tre kunnskapskomponenter som lærere må få med seg fra utdanningen slik at de kan vurdere hvordan et gitt innhold presenteres på relevante og gode måter for ulike aldersgrupper. For det første må de få *prosedyrekunnskap* som skal bidra til at barnehagelærere får kunnskap som er spesielt relevant for praksis og støtter dem i å vite hvordan de kan handle. For det andre må de ha *innholdskunnskap* eller fagkunnskap. Hvis en barnehagelærer har fagkunnskap uten prosedyrekunnskap, vil de ha problemer med hvordan den kan brukes i arbeid med barn. Hvis de mangler fagkunnskap vil det være lite meningsfylt å drive med pedagogisk virksomhet. For det tredje må de ha generell *pedagogisk kunnskap* med teori om barns læring og utvikling. Barnehagelærere må kombinere alle disse i sitt yrke. I pedagogyrkene er det viktig at kunnskaper om pedagogikk og kunnskaper om barns læring kombineres og restruktureres i møte med ulike barn for å kunne fungere som prosedyrekunnskap. Hattie (2009) påpeker at det er sammenheng mellom innholdskunnskap (kunnskap om fag) og kunnskap om hvordan et innhold kan presenteres og elevers mestring og læring. En slik sammenheng vil også gjelde for barnehagebarns læring på ulike områder.

De tre kunnskapsformene innhold, prosedyre og pedagogisk kunnskap flyter over tid sammen for utøvende lærere. Fagkunnskap blir med erfaring knyttet sammen med prosedyrekunnskap. Studier av Blömeke et al. (2008) viser at det spesielt er læreres evne til å finne frem til hva barn og elever mestrer på et område som er kjernen i deres profesjonelle virksomhet. Lærere må ha kunnskap om hvilke kognitive forutsetninger som kreves på spesifikke læringsområder, for eksempel for at barn skal kunne lære abstrakte begreper. Videre må de ha pedagogisk

kunnskap om typiske arbeids- og fremgangsmåter på dette læringsområdet. De må kjenne til typiske utfordringer barn kan møte når de skal lære gitte kunnskaper på et felt, og de må kjenne til fordeler og ulemper ved ulike prosedyrer for å tilrettelegge for læring.

Shulman (2004) viser til at tidligere forskning har vært opptatt av lærereffektivitet eller læreratferd, og har lagt mindre vekt på innholdskunnskap og kunnskap om strategier for ulike måter å lære på. “Even those who studied teacher cognition, a decidedly non-process/product perspective, investigated teacher planning or interactive decision making with little concern for the organization of content knowledge in the minds of teachers“ (ibid, s. 6). I denne artikkelen setter vi søkelys på innholdskunnskap knyttet til barns språktilegnelse, og hvordan barnehagelærere legger til rette for barns språklæring i barnehagen. Vi har undersøkt dette ved hjelp av ulike tilnærminger. En spørreundersøkelse er sendt til barnehagelærere i 1000 norske barnehager, og vi har sendt en spørreundersøkelse til alle landets barnehagelærerstudenter ved avslutningen av deres bachelorutdanning i 2012.

Metodisk tilnærming

Data er hentet fra to separate spørreundersøkelser som er delt ut til barnehagelærere og barnehagelærerstudenter i to ulike studier. Begge studiene har, i tillegg til å stille ulike spørsmål om arbeidet i barnehagen og hvilke kunnskaper studentene mener de har fått på flere områder, også fokusert på barn og språk. Informantgruppene svarte på spørreskjema med spørsmål om i hvor stor grad de hhv. legger vekt på arbeid med barns språklæring, og i hvor stor grad de mener at utdanningen har gitt dem kunnskap på feltet. Data som presenteres i denne artikkelen er deskriptiv statistikk basert på analyser av frekvenser på sentrale spørsmål relatert til arbeid med barn og språk. For å få frem data om i hvilken grad barnehagelærere legger vekt på arbeidet med barn og språk i barnehagen presenterer vi her kun data som viser de som svarer i stor grad. Fra spørreundersøkelsen til studentene presenterer vi på samme måte kun de data der studentene svarer at de mener de har fått kunnskap på området barn og språk i stor grad. Dette gjøres for å belyse hvor mange som mener de arbeider med språk i barnehagen, og har fått kunnskaper om dette i «stor grad». Samtidig viser dette at de som ikke svarer i «stor grad» mener at dette skjer i mindre grad.

Del 1. I hvor stor grad legger barnehagelærere vekt på tema barn og språk?

Denne studien er basert på en nasjonal spørreskjemaundersøkelse sendt til tilfeldig utvalg av 1000 barnehager over hele landet våren 2009 i regi av MAFAL- studienⁱⁱⁱ. Studien ble besvart av 1192 pedagogiske ledere og 1357 assistenter. Dette representerer ca. 60 % av barnehagene. Siden denne artikkelen fokuserer på pedagogiske ledes vektlegging av arbeid med barns språklæring og innholdet i barnehagelærerutdanningen, presenteres ikke assistentenes svar i denne artikkelen. Analysen er basert på en delstudie i MAFAL- studien der vi spør: *I hvor stor grad legger du vekt på disse områdene i det praktiske arbeidet med barna i barnehagen?* Skalaen går fra 1 = i liten grad til 5 = i stor grad og har i utgangspunktet atten faktorer. I denne artikkelen stilles spørsmål om arbeid med *språklig kompetanse* (tabell 1) og *kommunikasjon, språk og tekst* (tabell 2) og vi finner disse faktorene mest relevante for å kunne svare på problemstillingene. Andre faktorer som blir benyttet i spørreskjema er presentert i andre artikler (se bl.a Løvgren & Gulbrandsen, 2012; Steinnes, 2013; Vatne 2012 og 2013). Begrepene er hentet fra Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2006b) som benytter de samme definisjonene som i rammeplanen fra 2011 (Kunnskapsdepartementet, 2011). Analysene bygger på selvrapportering i FluData^{iv}. Informantene har kryssset av for hvilket innhold de mener de vektlegger. Datamateriale som

omhandler pedagogiske ledere inkluderer også de som har dispensasjon fra kravet om formell pedagogisk utdanning.

Resultatene fra spørreundersøkelsen blir presentert i to tabeller. Tabellene viser i prosent i hvor stor grad pedagogiske ledere og assistenter vektlegger språklig kompetanse og kommunikasjon, språk og tekst i det praktiske arbeidet med barna, basert på hvor mange års erfaring de har fra arbeid i barnehage. Tabellen viser svarene i prosent representert med de som har under fire års erfaring fra barnehage, de som har mellom fem og ti års erfaring, de som har mellom elleve og sytten års erfaring og den siste kolonnen representerer de som har over atten års erfaring fra arbeid i barnehage.

Presentasjon av resultater fra del 1

Vektlegging av språklig kompetanse

I hvor stor grad legger du vekt på språklig kompetanse i det praktiske arbeidet med barna i barnehagen?

Tabell 1. Viser i hvor stor grad pedagogiske ledere vektlegger språklig kompetanse ut fra hvor mange års erfaring de har fra arbeid i barnehage.

Erfaring fra arbeid i barnehage	0 - 4 år	5 - 10 år	11-17 år	Over 18 år
I stor grad	54 %	58 %	58 %	75 %
Gj.snitt/St avvik	4,44/0,69	4,55/0,56	4,67/0,56	4,74/0,49

Kjikkvadrat for hele tabellen er 50,44 og $p = .000$

Tabellen viser at av pedagogiske ledere som har mindre enn fire års erfaring fra barnehage er det 54 % av de pedagogiske ledere som svarer at de i stor grad vektlegger språklig kompetanse i det praktiske arbeidet med barna i barnehagen. Vi ser en økning på 21 prosentpoeng fra de som har mindre enn fire års erfaring fra barnehage til de som har over atten års erfaring som pedagogisk leder i barnehagen.

Vektlegging av kommunikasjon, språk og tekst

I hvor stor grad legger du vekt på kommunikasjon, språk og tekst i det praktiske arbeidet med barna i barnehagen?

Tabell 2. Viser i hvor stor grad pedagogiske ledere vektlegger kommunikasjon, språk og tekst ut fra hvor mange års erfaring de har fra arbeid i barnehage.

Erfaring fra arbeid i barnehage	0-4 år	5- 10 år	11-17 år	Over 18 år
I stor grad	37 %	44 %	53 %	61 %
Gj.snitt/St avvik	4,19/0,73	4,37/0,64	4,45/0,66	4,60/0,57

Kjikkvadrat for hele tabellen er 60,99 og $p = .000$

Tabellen viser at av de som har mindre enn fire års erfaring fra barnehage er det 37 % av de pedagogiske ledere som svarer at de i stor grad vektlegger kommunikasjon, språk og tekst i det praktiske arbeidet med barna. Vi ser en økning på 24 prosentpoeng fra de som har mindre enn fire års erfaring fra barnehage til de som har over atten års erfaring som pedagogisk leder i barnehagen.

Resultatene viser at jo mer erfaring førskolelærerne har fra arbeid i barnehage, desto mer legger de vekt på språklig kompetanse og kommunikasjon, språk og tekst i det pedagogiske arbeidet med barna. Et sentralt spørsmål blir hvorfor nyutdannede barnehagelærere legger betydelig mindre vekt på disse områdene i det pedagogiske arbeidet med barna i barnehagen. Det er også et interessant spørsmål hva som kan forklare forskjellene i oppfatninger av betydningen av barns språktilegnelse mellom de som har jobbet under fire og over atten år. Et nærliggende spørsmål er om dette speiler forskjell på innhold i utdanningen. Forhold vi har undersøkt videre er hvilke kunnskaper førskolelærerstudenter mener de har fått om barns språktilegnelse i utdanningen.

Del 2. Hva mener landets barnehagelærerstudenter ved slutten av utdanningen om kunnskaper de har fått om barns språktilegnelse og læring?

I studien «Early childhood teacher education: students trajectories of learning about children's literacy», som gjennomføres ved Høgskolen i Buskerud og Vestfold, ble det våren 2012 utarbeidet en spørreundersøkelse. Denne ble sendt til alle landets barnehagelærerstudenter ved slutten av deres bachelorutdanning. Alle informantene tok utdanning på fulltidsprogram, og det var totalt 1374 studenter som avla eksamen i 2012. Fordi to universiteter og en høyskole var i streik på denne tiden, ble antallet som fikk utdelt spørreundersøkelsen 1061. Av disse svarte 898 studenter, det vil si 85 % av studentene som fikk utdelt spørreskjema.

Spørreundersøkelsen har til hensikt å studere hva studentene på heltidsutdanning mener om kunnskaper de har fått i utdanningen. De ble stilt spørsmål om hvilke kunnskaper de mener de har fått om barns språktilegnelse (innholdskunnskap), kunnskaper om hvordan de kan tilrettelegge arbeid med språkstimulering (prosedyrekunnskap), samt hvorfor de skal gjøre dette (generell pedagogisk kunnskap). Spørreskjema er bygget opp slik at studentene får spørsmål om hva det er viktig å ha kunnskap om, hvorfor det er viktig å ha kunnskap om dette, og hvordan kunnskapen kan brukes i pedagogisk arbeid. Vurderingsskalaen er «i liten grad», «i noen grad», «i stor grad» og «i meget stor grad». Skjema måler studentenes subjektive oppfatninger av hva de har lært og i hvilken grad de mener de har fått kunnskaper på områder i læreplanen. Vi har ingen objektive mål på hvilke kunnskaper studentene faktisk har vurdert ved eksamen. I tabellen presenteres seks av 49 variabler i spørreundersøkelsen, det er kun spørsmålene som direkte omhandler kunnskapsområder knyttet til barns språktilegnelse som presenteres nedenfor.

Presentasjon av resultater fra del 2

Tabell 3. Studentene svarer i hvilken grad de mener de i stor grad har fått kunnskap om barns språklæring (N=898)

	Hvordan barn lærer ord for konkrete ting	Hvorfor barn bør oppmuntres til å bruke språk	Hvordan støtte barns læring av ord for ting og hendelser	Hvorfor man bør støtte barn til aktivt å bruke språk for å dele erfaringer	Hvordan man kan invitere barn til å snakke om egne opplevelser	Hvordan du kan fremme de yngste barnas språktilegnelse	Hvordan barn lærer abstrakte ord
I stor grad	73 % n= 651	73 % n=651	73 % n=649	69 % n=618	67 % n=597	62 % n=557	51 % n=452

--	--	--	--	--	--	--	--

Nesten $\frac{3}{4}$ av studentene svarer at de i stor/ meget stor grad har fått kunnskaper om hvordan barn lærer ord for konkrete ting og hendelser og hvorfor de bør oppmuntres til å bruke språk. På spørsmål om i hvilken grad studentene mener de har fått kunnskaper om *hvordan* de kan arbeide for å fremme de yngste barnas språktilegnelse, svarer 62 % at de har lært om dette i stor grad. Videre svarer 69 % at de mener de har kunnskap i stor grad om hvorfor man bør støtte barn i aktivt å bruke språk. Det kan se ut som om studentene mener de har lært mer om barns språklæring når barna ikke hører til kategorien «de yngste», og at nesten halvparten mener de ikke har lært så mye om hvordan barn lærer abstrakte ord.

Studentenes svar indikerer noen motsigelser. De svarer at de har lært hvordan barn lærer ord for konkrete ting og hvordan de kan støtte slik læring. Samtidig svarer færre at de har lært hvordan de kan fremme de yngste barnas språklæring, læreprosesser som nettopp handler om konkrete ting og hendelser. Motsigelsene kan være uttrykk for at studentene ikke har tilstrekkelig innsikt i hva som kjennetegner barns språktilegnelse og hvordan disse kunnskapene kan anvendes i arbeid med barn og språkutvikling.

Hva har vært barnehagelærerutdanningens objekt?

Vår oppmerksomhet mot språklæring i barnehagen bygger på språkets betydning som redskap for å lære om omverdenen og delta i sosiale relasjoner og lek i barnehagen. Språk er et grunnleggende redskap i et livslangt læringsperspektiv, språk må være vel utviklet og etablert for å fungere som godt redskap for lese- og skrive- og matematikk læring. Tidlige og mangfoldige erfaringer med ord og begreper er viktig både for å få og opprettholde sosial kontakt, etablere vennskap, utvikle leketema og delta i sosiale interaksjoner. Kulturelle kunnskaper og verdier blir også formidlet til barn gjennom språklige interaksjoner med nære og viktige voksne og barn. Studier viser som nevnt også at språktilegnelse i barnehageårene er grunnleggende for at barn kan lære å lese og skrive (Dickinson & Caswell, 2007).

Rammeplanene for Førskolelærerutdanning etter 1980 har lagt mindre vekt på innholdsområder og praktisk metodisk arbeid med barns språklige læring og kognitive utvikling. I følge Haug (2013) kan det som ligger til grunn for en slik endring henge sammen med politiske og kulturelle ideologiers syn på barn og barndom. De siste tiårene er barn blitt omtalt som kompetente subjekter, og barnehagen en institusjon med vekt på barns utfoldelse og medvirkning. Læring og utdanning har blitt knyttet til skolen. Samtidig viser internasjonale studier at språktilegnelse i barnehagealder legger grunnlaget for livslang læring (bl.a. Dickinson, McCabe, Anastasopolulos, Peisner-Feinberg, & Poe, 2003; Neuman, 2006). Wells (2007) argumenterer for at barns forståelse for omverdenen og for seg selv og andre, bygges opp gjennom deltakelse i aktiviteter med andre. Han hevder kunnskap medieres gjennom ulike artefakter, og at samtaler representerer den mektigste artefakt, og at språket er det mest sentrale redskap i kunnskapskonstruksjon og læring.

Data fra spørreundersøkelsen til pedagogiske ledere finner som vist over at jo lenger en barnehagelærerlærer har jobbet i barnehagen, desto større vekt blir det lagt på læring og språktilegnelse hos barn. Det kan være flere forklaringer som sammen bidrar til en slik tendens. Vi fokuserte innledningsvis på innholdet i den nasjonale Rammeplanen for førskolelærerutdanning der begrep som barns "språk" eller "språktilegnelse" ikke forekommer i faget pedagogikk. Studentene lærer om barns språklæring i norskfaget, men et spørsmål er om norskfaget kobler språklæring sammen med pedagogisk praksis gjennom ulike aktiviteter

og situasjoner i barnehagen. Norskfagets fokus på barnelitteratur og estetiske elementer ved språk (Kunnskapsdepartementet, 2003/ 2009) kan bidra til å forklare hvorfor barnehagelærere med utdanning etter 2003 legger mindre vekt på disse områdene i arbeidet med barna i barnehagen. Tidligere nasjonale rammeplaner og studieplaner for førskolelærerutdanning fra 1971, 1975 og 1980 som de med lang erfaring (mer enn 18 år) er utdannet etter, gir et annet bilde. I rammeplanene for førskolelærerutdanning mellom 1971 og 1980 er både tilrettelegging av språklig miljø, ulike former for språklek og språklig stimulering, samt planlegging, gjennomføring og vurdering av et pedagogisk opplegg for språk- og begrepstrening sterkt fremhevet. Planene som kom etter 1980 og frem til 2003 legger mindre vekt på disse områdene. I Rammeplan for utdanning for 2003 er ansvaret for barns språklæring overlatt til norskfaget der det legges stor vekt på studenters egenutvikling i muntlig og skriftlig norsk.

Innholdet i utdanningen kan være med å forklare hvorfor førskolelærere med mer enn 18 års erfaring legger stor vekt på språklig kompetanse, kommunikasjon, språk og tekst og læring i pedagogisk arbeid. Barnehagelærerstudenter som tok utdanning etter læreplaner fra 2003/ 2006 svarer at de i stor/ meget stor grad (73 %) har fått kunnskaper om hvordan barn lærer ord for konkrete ting og hendelser og hvorfor de bør oppmuntres til å bruke språk. På spørsmål om hvordan de kan fremme barns språktilegnelse svarer bare 62 % av studentene at de har lært om dette i stor grad. Det kan virke som om barnehagelærerstudenter mener de har kunnskap om hvordan barn lærer ord for konkrete ting osv., men ikke i så stor grad hvordan de arbeider for å tilrettelegge for barns språktilegnelse og språklæring.

I barnehagelæreres travle hverdag vil det å arbeide med barnas språklig kompetanse og kommunikasjon, språk og tekst både kreve kunnskap om tema og kunnskap om hvordan legge til rette barns språklæring. Data fra spørreskjemaundersøkelsens del 1 viser at de med lengst erfaring fra barnehage legger størst vekt på språktema. Det kan være at lang erfaring gjør at barnehagelærere mestrer å nyttiggjøre seg kunnskap de har tilegnet seg i studiet for å legge til rette for språklige aktiviteter i barnehagen. Praksis kan således representere en læringsarena der kolleger lærer av hverandre og kan skaffe seg kunnskap gjennom ulike kurs og studier. En ny rapport om barnehagens strukturelle kvalitet (Gulbrandsen og Eliassen, 2013) viser imidlertid at det fra 2008 til 2012 har skjedd en økning fra 51 % til 79 % for barnehager som hevder de har arbeidet ganske mye med fagområdet Kommunikasjon, språk og tekst. Dette området har fått økende oppmerksomhet siste tiåret, noe som ser ut til å virke inn på barnehagens hverdag. Imidlertid vet vi lite om hvordan dette arbeidet defineres og utføres. Dette er interessant å studere nærmere i en annen sammenheng. Et spørsmål er om barnehagen presenterer barna for et rikt og variert ordforråd tilpasset ulike barns kunnskaps- og erfaringsnivå. Eller om de for eksempel relaterer arbeid med kommunikasjon, språk og tekst til dokumentasjon i form av foto fra turer som foreldrene kan studere.

Innholdet i den nye barnehagelærerutdanningen - mer profesjonsrettet?

Ny barnehagelærerutdanning startet høsten 2013, og i de Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning (KD 2012) har forskning på feltet fått større gjennomslag (Aukrust & Rydland, 2009; Dickinson, 2001; Gjems, 2011). I læringsutbyttene i paragraf 2 i Forskriftene står det at studentene skal ha bred kunnskap om barns språkutvikling, flerspråklige barn, sosiale, fysiske og skapende utvikling og gryende digitale-, lese-, skrive- og matematikkferdigheter. Kunnskapsområde Språk, tekst og matematikk erstatter nå spesifikke fag som norsk og pedagogikk. Innholdet i læringsutbyttene presiserer at studenten både skal

ha kunnskap om barns muntlige og skriftlige språk og språkutvikling, også i flerspråklige og flerkulturelle perspektiv. I tillegg skal de kunne "organisere et inkluderende og stimulerende læringsmiljø for matematisk og språklig utforskning, fortelling og høytlesing, og sikre kvalitet og kulturelt mangfold i barnehagens tekstformidling" (s. 19). Utfordringen for høgskolene blir å skape et innhold i utdanningen som også legger vekt på hvordan studentene kan gjennomføre språklæring i praksis slik at også nyutdannede barnehagelærere vektlegger dette kunnskapsområdet i arbeidet med barna. Om utdanningen fokuserer både på innholdskunnskap og kunnskap om hvordan et innhold kan presenteres vil det kunne bidra til barns mestring og læring (Hattie, 2009).

Litteratur

- Aukrust, Vibeke, G., & Rydland, Veslemøy. (2009). Barnehagens kvalitet og skolefaglig læring: en kunnskapsoversikt. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 3, 178-187.
- Blömeke, Sigrid, Felbrich, Anja, Müller, Gabriele, & Lehmann, Rainer. (2008). Effectiveness of teacher education - State of research, measurement issues and consequences for future studies. *ZDM Mathematics Education*, 40, 719-734.
- Dickinson, David. (2001). Putting the Pieces Together: Impact on Preschool on Children's Language and Literacy Development in Kindergarten. In David Dickinson & Patton Tabors (Red.), *Beginning Literacy with Language* (s. 257 - 280). Cambridge MA: Paul H. Brookes Publishing CO.
- Dickinson, David, & Caswell, Linda. (2007). Building support for early literacy in preschool classroom through in-service professional development: Effects of the Literacy Environment Enrichment Program (LEEP). *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 243 - 260.
- Dickinson, David, McCabe, Allyssa, Anastasopolulos, Louisa, Peisner-Feinberg, Ellen, & Poe, Michelle. (2003). The Comprehensive Language Approach to Early Literacy: The Interrelationships Among Vocabulary, Phonological Sensitivity, and Print Knowledge Among Preshool-Aged Children. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 465 - 481.
- Dickinson, David, & Tabors, Patton. (2001). *Beginning Literacy with Language*. Cambridge MA: Paul H. Brookes Publishing CO.
- Filmore, Lily Wong, & Snow, Cathrine Elisabeth. (2000). What teachers need to know about language. *Opinion Papers*, 1-43. Retrieved from <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED444379.pdf>
- Gjems (2011). Hverdagssamtalene - barnehagens glemte læringsarena? Barns læring om språk og gjennom språk: samtaler i barnehagen. In L. Gjems & G. Løkken (Red.), *Barns læring om språk og gjennom språk: Samtaler i barnehagen* (s. 43-67). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Grimen, Harald, & Terum, Lars Inge. (2009). *Evidensbasert profesjonsutøvelse*. Oslo: Abstrakt forlag A/S.
- Gulbrandsen, Lars, & Eliassen, Erik. (2013). Kvalitet i barnehager. Rapport fra en undersøkelse av strukturell kvalitet høsten 2012 (Vol. 1). Oslo: NOVA. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Hattie, John. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analysis relating to achievement*. London: Routledge.
- Kunnskapsdepartementet. (2003/ 2009). *Rammeplan for førskolelærerutdanningen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

- Kunnskapsdepartementet. (2006a). *-og ingen stod igjen: tidlig innsats for livslang læring: St. meld. nr. 16 (2006 - 2007)*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2006b). *Rammeplan for barnehagens innhold og opppfaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Kunnskapsdepartementet
- Lærerutdanningsrådet. (1971). *Rammeplan for førskolelærerutdanning*. Oslo: Kirke-, utdanning- og forskningsdepartementet.
- Løvgren, M. & Gulbrandsen, L. (2012). How early and how long? *Nordisk barnehageforskning*. www.nordiskbarnehageforskning.no, 5,12.
- Molander, Anders, & Terum, Lars Inge. (2008). Profesjonsstudier: en introduksjon. In Anders Molander & Lars Inge Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 13-27). Oslo: Universitetsforlaget.
- Neuman, Susan. (2006). The Knowledge Gap: Implications for Early Education. In David Dickinson & Susan Neuman (Red.), *Handbook of Early Literacy Research* (Vol. 2, s. 29 - 40): Guilford.
- Neuman, Susan, & Dwyer, Julia. (2009). Missing in Action: Vocabulary instruction in Pre-K. *The Reading Teacher*, 26(5), 384 - 392.
- NOU:64. (1975). *Førskolelærerutdanning*. Oslo: Kirke og undervisningsdepartementet.
- Shulman, Lee. (2004). Those who understand. Knowledge growth in teaching. In Lee Shulman (Ed.), *The Wisdom of Practice. Essays on teaching, Learning, and Learning to Teach*. San Francisco: Jossey- Bass. In Suzanne Wilson (Ed.), *The Wisdom of practise*. San Francisco: Wiley.
- Steinnes, G. S. (2014). Common sense or professional qualification? Division of labor in kindergarten. *European Early Childhood Research Journal*, In press
- Steinnes, Gerd Sylvi. (2010). Frå utdanning til yrke. Førskulelæreren som profesjonell aktør? In Torlaug Løkensgard Hoel, Gunnar Engvik & Brit Hanssen (Red.), *Ny som lærer: sjansespill og samspill* (s. 115-135). Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Kirke og undervisningsdepartementet, (1980). *Studieplan for førskolelærerutdanning*. Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet.
- Vatne, B. (2012). Innhold i barnehagen i lys av politisk fokus på barnehagefeltet. *Nordisk barnehageforskning* www.nordiskbarnehageforskning.no, 5, 13.
- Vatne, B. (2013). Allsidig leik og læring. In Foss, E. & Lillemyr, O.F (Ed.), *Til Barnas beste. Veier til omsorg og lek, læring og danning* (s. 20). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Wells, Gordon. (2007). Semiotic Mediation, Dialogue and the Construction of Knowledge. *Human Development*, 50, 244 - 274.

ⁱ Vi bruker den nye tittelen *barnehagelærer* i artikkelen, men *førskolelærer* der det vises til tidligere rammeplaner og forskrifter for utdanningen..

ⁱⁱ Begge studiene som presenteres her er finansiert av Norges forskningsråd, under programmene Praksis FoU og PRAKUT

ⁱⁱⁱ Mestring av førskolelærerrollen i et arbeidsfelt med lekmannspreg. Et forskningsprosjekt i samarbeid mellom Høgskulen i Volda og SPS, Høgskolen i Oslo.

^{iv} FluData er databasen i MAFALstudien.