

**Hva norske barnehagelærerstudenter mener de har lært om barns språktilegnelse  
og tidlige litterasitet**  
**Gjems, L., Grøgaard, J., Tvedten, S.**  
Høgskulen i Sørøst-Norge

Dette er siste forfatterversjon av artikkelen før publisering i tidsskriftet

**Norsk Pedagogisk Tidsskrift** 2016, 100(2), 89-103

Forlaget versjon er tilgjengelig [her](#)

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

## Hva norske barnehagelærerstudenter mener de har lært om barns språktilegnelse og tidlige litterasitet

Liv Gjems

Professor i pedagogikk, Fakultet for humaniora og utdanningsvitenskap,  
Høgskolen i Sørøst-Norge, mail: liv.gjems@hbv.no

Jens Grøgaard

Professor i sosiologi, Handelshøyskolen og fakultet for samfunnsvitenskap (HS).  
Høgskolen i Sørøst-Norge, mail: jens.b.grogaard@hbv.no

Sigrunn Tvedten

Høgskolelektor, Handelshøyskolen og fakultet for samfunnsvitenskap (HS).  
Høgskolen i Sørøst-Norge, og stipendiat ved NTNU, mail: sigrunn.tvedten@hbv.no

### *Ingress*

I denne artikkelen presenteres deskriptive data fra en spørreundersøkelse<sup>1</sup> til alle tredjeklassestudentene som tok barnehagelærerutdanning på heltid våren 2012. Studentene svarte på spørsmål om personlig læringsutbytte på flere områder, med hovedfokus på tidlig litterasitet. Spørsmålene ber studentene vurdere i hvilken grad de mener de har fått kunnskap om *hva*, dvs. innholdskunnskap, *hvorfor*, dvs. begrunnelser for innholdet og *hvordan*, dvs. kunnskap om prosedyrer – tre områder som regnes som sentrale for å utdannes til profesjonelle lærere. I tillegg undersøkes studentenes syn på hva som er barnehagens oppgaver i barns utdanningsforløp. Resultatene viser at, bortsett fra på noen sentrale områder, er barnehagelærerstudentene fornøyd med sitt læringsutbytte.

---

<sup>1</sup> Denne studien er finansiert av Norges Forskningsråd under programmet FINNUT

## Innledning

Barnehagelærerutdanning i Norge er en treårig bachelorutdanning. Gjennom denne utdanningen vil studentene tilegne seg kunnskaper og verdier som kommer til å prege hvordan de oppfatter og utfører sin rolle og sine oppgaver som pedagoger (Kaufmann & Moss 2010). Formålet med studien som presenteres her, er å undersøke hva norske barnehagelærerstudenter mener de har lært om barns språktilegnelse og tidlige litterasitet. Tidlig litterasitet dreier seg om språklæring fra fødsel til ca. åtte års alder, og omfatter barns læring av ord, ordenes mening, hvordan ord kan bygges til setninger, og hvordan morfemer, ordets minste meningsbærende enhet, kan endre ordenes innhold og funksjon (Dickinson & Caswell 2007; Snow 2000).

For å undersøke hvordan studentene vurderer sitt læringsutbytte, har vi spurt dem om i hvilken grad de mener utdanningen har gitt dem kunnskaper på en rekke sentrale pedagogiske arbeidsområder, som tidlig språklæring, lek, sosial kompetanse, omsorg og medvirkning. Studentenes meninger og oppfatninger om arbeid med tidlig litterasitet kan forstås både som hva de tenker om og hva de vet om hvordan barn tilegner seg språk. Dette vil senere prege hvordan de vil utforme sin lærerrolle på området (Kaufmann & Moss 2010). I denne artikkelen presenterer vi data fra de delene av studien som viser studentenes svar på spørsmål om hva de har lært om barns språktilegnelse og tidlige litterasitet. Vi presenterer også noen resultater fra spørsmål om hvordan studentene oppfatter barnehagelærerens rolle og arbeidsoppgaver på dette fagområdet. Problemstillingen for denne studien er:

*Hva karakteriserer barnehagelærerstudenters oppfatninger av de kunnskaper de har om barns læring og tidlig litterasitet ved slutten av utdanningen, og hvordan oppfatter de sin rolle som pedagoger i det norske utdanningssystemet?*

## Språktilegnelse og tidlig litterasitet

Veien til litterasitet starter tidlig og lenge før barn begynner på skolen, og blyant, papir og bokstaver inntreer i deres hverdag. I løpet av barnehagealderen utvikler barn grunnleggende ord- og begrepskunnskap. Disse årene er fylt med rike muligheter til å bli kjent med tegn og symboler (Cunningham & Stanovich 1997; Dickinson, McCabe, Anastasopolulos, Peisner-Feinberg & Poe 2003). Når barn hører og praktiserer ord og setninger i samspill med voksne i ulike aktiviteter, så representerer dette viktige språklæringssituasjoner for barna. Studier av

barns læring indikerer at de har lite læringsutbytte når de undervises i kontekstuavhengige situasjoner. Det er også viktig for barns læring at den informasjonen de får, er knyttet til aktiviteter og handlinger som engasjerer og interesserer dem (Nelson 2006; Nelson & Kessler Shaw 2002). Barn lærer først og fremst språk og om språk når de engasjerer seg og får snakke om det de gjør, ser på, leser om eller tenker på *her og nå* (Filmore & Snow 2003). Det er imidlertid viktig å understreke at selv om vårt fokus er på tidlig litterasitet, er barns språkmestring også av stor betydning for deres evne til å etablere sosial kontakt, få venner, for deltakelse i lek og samtaler med andre, for å lære om omgivelsene, samt for å håndtere uenighet og konflikter.

Barton (2007) hevder at det barn kan om språk før de lærer å lese, vil være viktige verktøy for å lære seg skriftspråket. Barns språklige omgivelser, først og fremst hjemme, men også i barnehagen, er deres viktigste språklige læringsarenaer. Undersøkelser i USA og Norge viser at det er store forskjeller på hvor mange ord barn har kjennskap til i 3–4 års alder og lærer i løpet av barnehageårene. Disse undersøkelsene indikerer også at slike forskjeller vedvarer eller øker gjennom hele grunnskolen (Melby-Lervåg 2011; Sylvia, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Tabbart 2010). De barna som ikke har tilegnet seg et godt språklig grunnlag i barnehageårene, vil begynne på skolen med mindre vokabular og språkkunnskap enn sine jevnaldrende. Mange av disse barna vil streve med å ta igjen det tapte, og de kan møte utfordringer som skoleelever og streve med lesing og skriving (Dickinson & Tabors 2002; Filmore & Snow 2000; Neuman 2006). Studier av Grøgaard (2012) og Wiborg, samt Arnesen, Grøgaard, Støren og Opheim (2011) dokumenterer at denne trenden primært er knyttet til sosiale forskjeller, og at den vedvarer og til dels øker gjennom hele grunnskolen. Senere i livet vil mange med lav formell utdanning streve med å komme inn på arbeidsmarkedet. I Norge er det dokumentert at ungdom som ikke fullfører videregående skole, og som strever med fagene norsk, matematikk og engelsk, er klart overrepresentert blant de som ikke kommer inn på arbeidsmarkedet som unge voksne (Falch 2011; Markussen 2014). Både nasjonale og internasjonale studier viser altså til den betydningen tidlig litterasitet har for hele utdanningsforløpet. Dette viser at det i utdanningspolitikken også er viktig å ha fokus på kvalitet i barnehagelærerutdanning og barnehager, i tillegg til fokus på lese-, skrive- og regneopplæring i allmennlærerutdanning og grunnskole.

## Barnehagelæreres kunnskap om barns språktilegnelse og tidlig litterasitet

Borko (2004) og Shulman og Shulman (2004) argumenterer for at profesjonelle lærere må ha tre ulike former for kunnskap. De må ha kunnskap om *hva* barn skal lære, og om det temaet de jobber med. Videre må de ha kunnskap om *hvorfor* det er viktig for barn å lære om dette, og de må vite *hvordan* de kan tilrettelegge for og stimulere barns læring på området. For å fremme barns tidlige litterasitet og språktilegnelse som grunnlag for å lære å lese og skrive, er det svært viktig at barnehagelærere har kunnskap om barns språklæring, hvorfor tidlig språklæring er viktig og hvordan de kan støtte barns tidlige språklæring. Den norske barnehagedagen byr på mange muligheter for at barn kan søke opp aktiviteter som engasjerer dem og som kan danne utgangspunkt for språklig interaksjon med barnehagepersonalet. Det er nettopp i slike kontekster barn får mulighet til å tilegne seg språk, det vil si ved å delta i lek og aktiviteter som engasjerer dem, og der de både hører og bruker språk sammen med voksne og andre barn (Neuman 2006). Ord, begreper og grammatikk læres når barna deltar i sammenhenger som gir dem mening. Denne læringen stimuleres best når de deltar i aktiviteter som vekker deres interesse og engasjement. Derfor er det viktig at barnehagelærere har kunnskap om hvordan barn lærer om språkets mange elementer (Dickinson & Tabors 2002), og at de har grunnleggende kunnskap om hvordan barn tilegner seg nye ord med tilhørende begrepsforståelse (Nelson 2009). De må også ha kunnskap om hvordan de kan vekke barns interesse og engasjere dem til å lære om symbolspråk og til å tolke symboler som bilder og bokstaver (Melhuish mfl. 2008).

Cunningham, Perry, Stanovich og Stanovich (2004) diskuterer forskning i USA som avdekker at barnehagelærere har varierende fagkunnskap på området barns språkutvikling og tidlig litterasitet. Deres egen studie med et utvalg på 722 lærere viser at deltakerne har lite kunnskap om språklig bevissthet, samt om barnelitteratur. Samtidig vurderer de samme lærerne sine kunnskaper ganske positivt. Andre studier i USA, blant andre av Dickinson og Caswell (2007), viser at barnehagelærere ikke har tilstrekkelig kunnskap om hvordan de kan fremme barns språktilegnelse, dette som er grunnlaget for litterasitet. En forklaring de peker på er at barnehagelærerutdanningen har omfattende fagområder studentene skal gjennom, og at det er for liten tid til å gå i dybden på de ulike temaene. Også norsk barnehagelærerutdanning er omfattende. I den nasjonale *Rammeplan for førskolelærerutdanning* (Utdannings- og forskningsdepartementet 2002) som er gjeldende fra 2003 til 2015, skal studentene utdannes i ti fag som alle er etablerte innen akademien. I *Nasjonal forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning* (Kunnskapsdepartementet 2012) som ble gjeldende fra 1.08. 2013, er innholdet delt i seks omfattende, tverrfaglige

fagområder. Tema barns språkutvikling og tidlig litterasitet knyttet hovedsakelig til fagområdene Språk, tekst og matematikk og Barns utvikling, lek og læring.

En gjennomgang av den nasjonale *Rammeplan for førskolelærerutdanningen* fra 2003, som studentene i spørreundersøkelsen er utdannet etter, viser at ordet *språk* ikke er nevnt i fagplanen for pedagogikk (Gjems & Sheridan 2015). Det eneste uttrykket som kan relateres til barns språktilegnelse, er at barnehagelærerstudentene skal “lære å være sensitive overfor små barns kroppslige og verbale signaler”. I planen for norskfaget fra 2003 blir ordet *språk* brukt 24 ganger. Imidlertid omtales språk 20 av gangene i forbindelse med studentenes egen språklæring. Barns språktilegnelse og tidlig litterasitet omtales bare fire ganger. En gang blir det slått fast at studentene skal kjenne til barns språkutvikling, en gang omtales betydningen av å kjenne til begreper som ligger til grunn for at barn lærer å lese og skrive, en gang i forbindelse med kunnskap om å fortelle, og en gang om å lese høyt for barn i barnehagen. Planen fra 2003 omtaler barns språkutvikling og tidlig litterasitet relativt generelt og kort, og sentrale uttrykk som fonologisk og språklig bevissthet blir ikke nevnt.

I Norge er det få studier av hvordan barnehagelærerstudenter oppfatter utdanningen sin. Mest kjent er Stud-Data som samles inn ved Senter for profesjonsstudier ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Den studien som presenteres her går mer detaljert inn i fagene pedagogikk og norsk i barnehagelærerutdanningen, og undersøker spesielt hvordan avgangsstudentene fra barnehagelærerutdanningen 2012 vurderer de kunnskaper de har fått om barns språktilegnelse og tidlig litterasitet gjennom studiet. Spørsmålene om studentenes kunnskap er utviklet for å be dem vurdere i hvilken grad de mener de har fått denne kunnskapen på de tre områdene som fremheves av Borko (2004): kunnskap om *hva*, *hvorfor* og *hvordan*. I tillegg undersøkes studentenes syn på hva som er barnehagens oppgaver i barns utdanningsforløp og deres oppfatninger om barnehagelæreres rolle og arbeidsoppgaver.

### Metodisk tilnærming

Spørreundersøkelsen ble delt ut i papirutgave til alle tredjeklassestudentene som studerte på heltid ved alle høgskoler og universiteter som tilbyr barnehagelærerutdanning (N= 19). Deltidsstudentene ble valgt bort, siden enkelte utdanningsinstitusjoner ikke har deltidsstudenter. Undersøkelsen ble gjennomført i mai–juni i 2012. Utdanningsstedets studiekoordinator for barnehagelærerutdanningen administrerte utdelingen til studentene, enten ved å dele ut og samle inn skjemaene selv, eller ved å gi oppgaven til en pedagogikklærer. Avtalen var at spørreskjemaene skulle leveres ut og samles inn i samme time. Tre institusjoner falt ut av undersøkelsen på grunn av streik. På de institusjonene som

ikke var i streik, var responsen på undersøkelsen overveldende. Totalt antall studenter som ble invitert med som deltakere i spørreundersøkelsen, var 1110. 898 deltok, og dette gir en svarprosent på 81. Vi mener at representativiteten er meget god på de utdanningsinstitusjoner som ikke var i streik i 2012.

Spørreskjemaet er delt inn i to hoveddeler. I del I ble studentene bedt om å svare på 50 utsagn om i hvilken grad de mener at barnehagelærerutdanningen har gitt dem *kunnskap* om tidlig litterasitet som er knyttet til fagplanene i pedagogikk og norsk. Spørsmålene refererer til viktige kunnskapsmål i fagene slik de er presentert i den nasjonale fagplanen. De er utformet slik at studentene kan vurdere i hvilken grad de mener de har fått kunnskap om et sentralt emne, både *hva* det er viktig å ha kunnskap om, *hvorfor* det er viktig samt *hvordan* noe kan gjøres eller utføres i praksis (Borko 2004; Shulman 1986; Shulman & Shulman 2004). Svaralternativene er «i liten grad», «i noen grad», «i stor grad» og «i meget stor grad». Det er viktig å understreke at det er studentenes *subjektive* oppfatninger av hva de mener de har fått kunnskap om som er datagrunnlaget. Det foreligger ingen objektive mål for kunnskap i denne studien.

I del II ble studentene bedt om å ta stilling til 71 påstander om barnehagens arbeid. Spørsmålene er rettet mot hva de mener barnehagen og barnehagelærerutdanningen *er* og *bør være*. Svaralternativene for disse verdibaserte påstandene er «helt uenig», «delvis uenig», «delvis enig» og «helt enig». Andre del av spørreundersøkelsen refererer i større grad til studentenes oppfatninger av utdanningens og barnehagens verdimeslige forankring.

## Analyse

Det er gjennomført en deskriptiv analyse presentert som frekvenser. Studentene svar er behandlet som en samlet gruppe. Den deskriptive analysen viste at det ofte er stor enighet blant studentene både når det gjelder vurdering av læringsutbytte og påstander om utdanningens verdimeslige forankring. Svaralternativene «i stor grad» og «meget stor grad» er slått sammen til ett svaralternativ, «i stor grad». «I noen grad» og «liten grad» er slått sammen til «i noen grad». På samme måte er «helt enig» og «delvis enig» slått sammen til «enig», og «delvis uenig» og «helt uenig» til «uenig». Dette er gjort for å samle svaralternativene slik at tendenser i materialet kommer tydeligere frem i denne deskriptive frekvensanalysen. Som et hjelpemiddel i analysene, har vi benyttet en prosedyre fra valgforskning. Ved å klassifisere respondentenes svar etter en *opinionsbalanseskår* (Aardal & Valen 1989), kan vi skille ut områder der det er overveldende enighet og områder der det er større uenighet mellom studentene om kunnskapsutbytte og utdanningens verdimeslige

forankring. Første trinn i vurderingen av opinionsbalansen består i å rangere spørsmålene om studentenes oppfatning av kunnskaper etter andelen som har svart at de *i stor grad* har fått kunnskap innen et område. Deretter rangeres spørsmålene etter andelen studenter som erklærer seg *enig* i påstandene om barnehagens arbeid med språk og litterasitet. For å redusere ”enighetseffekter” i holdningsspørsmålene (Hellevik 2002) er noen av påstandene der formulert negativt. Derfor er opinionsbalansen i Tabell 3 rangert etter absoluttverdier. Dersom 80 prosent eller mer svarer på denne måten, får vi en opinionsbalanseskår på minimum 60 prosentpoeng. Dette oppfatter vi som et uttrykk for ekstensiv enighet. Desto nærmere opinionsbalanseskåren er 0 prosentpoeng, desto større er uenigheten i studentgruppen om henholdsvis kunnskapsutbytte og verdimeslig og ideologisk forankring.

### **Studentenes vurdering av kunnskaper de har fått på sentrale områder**

Barnehagestudentene fra 2012 var på de fleste områdene i spørreundersøkelsen meget fornøyde med de kunnskaper de har fått gjennom utdanningen, selv om det var et tydelig mindretall som var uenig på enkelte områder. Det var også små forskjeller i studentenes vurderinger av subjektivt læringsutbytte mellom de 16 deltakende høyskoler og universiteter<sup>i</sup> som ikke var i streik våren 2012. Kjønn, tidligere utdanning og yrkeserfaring har også liten betydning for studentenes vurdering av subjektivt læringsutbytte<sup>ii</sup>.

Nedenfor presenteres hva barnehagelærerstudentene svarte på spørsmål om hvordan de oppfatter de kunnskaper de har fått om barns språktilegnelse, barns bruk av språk i ulike situasjoner, samt språkets betydning i ulike situasjoner.

(Tabell 1 inn her)

(Tab. 2 inn her).

Et klart flertall av studentene rapporterer at de har et stort læringsutbytte på de spørsmål som vises i tabell 1 og 2. Tabell 1 viser at et overveldende flertall svarer at de har et stort læringsutbytte når det gjelder å lære barn ord for konkrete ting og hendelser, mens når vi spør om hvordan man skal gå frem for å lære barn ord for abstrakte fenomen, er langt flere i tvil om sitt læringsutbytte. Opinionsbalanseskåren reduseres fra 46 til 2 prosentpoeng. Dette kan tolkes som uttrykk for at studentene synes det er vanskelig å forstå teoretiske perspektiver og dedusere prosedyrekunnskap fra sammensatte kognitive og abstrakte tema, og mange uttrykker at de har beskjedent læringsutbytte på slike områder.



Også på de områdene som dekkes av påstandene i tabell 2, er det et stort flertall av studentene som svarer at de har stort læringsutbytte, særlig på områder som omhandler innholdskunnskap. Imidlertid endrer opinionsbalansen seg når de svarer på spørsmål om hvorfor og hvordan, det vil si på områder knyttet til begrunnelser for kunnskapens betydning og hvordan den brukes i praktisk pedagogisk arbeid. I denne tabellen vipper opinionsbalanse fra nesten 70 prosentpoeng positiv opinionsbalanseskår til minus 10 prosentpoeng negativ opinionsbalanseskår. Når vi spør om begrunnelser for hvorfor man skal ha en bestemt kunnskap og hvorfor noen områder er viktige, samt hvordan man skal praktisere kunnskapen sin i arbeidssituasjonen, er det langt flere som er i tvil om eget læringsutbytte. Studentenes svar kan tolkes dit hen at de har oppfattet at de skal ha kunnskaper om tema som ifølge *Rammeplan for barnehagens innhold og arbeid* (Kunnskapsdepartementet 2006), står sentralt i norsk barnehagepedagogikk. Samtidig kan deres svar uttrykke at det er vanskelig å begrunne pedagogisk virksomhet, og følgelig vite hvordan den kan gjennomføres i praksis. Alternativt kan disse svarene være uttrykk for at slike tema har hatt liten plass i utdanningen.

### **Hvilke oppfatninger har studentene om barnehagens arbeid med barns tidlige litterasitet?**

Studentene ble stilt overfor en rekke påstander om hvordan de mener at barnehagen bør jobbe med tidlig litterasitet, eventuelt om de mener skolen har hovedansvaret for dette fagfeltet. Påstandene som presenteres nedenfor, er knyttet til fagområdet tidlig litterasitet, samt ordkunnskap, bokstavkunnskap, tall, lesing og begynnende skriving.

(Tab.3 inn her)

Svarene indikerer at studentene mener barnehagen ikke skal trenge for langt inn på skolens område og lære barna om lesing og skriving. En tolkning er at studentene oppfatter barnehagen som skoleforberedende, barn skal forberedes ved å bli kjent med bokstaver og tall, men dette skal ikke foregå i strukturerte læringssituasjoner. Det viktigste er lek og utvikling på barns premisser. Barn skal oppmuntres til å lese og skrive, men de skal ikke tvinges. Respondentenes svar tilsier at barn skal møtes der barna er. Hvis barna gir uttrykk for en interesse, så skal den følges opp, også om det innebærer at de vil lære å lese og skrive. Samtidig gir et tydelig flertall av studentene uttrykk for noen minimumskrav knyttet til lesing, skriving og regning. Barnehagen bør lære barna å lese og skrive sitt eget navn, og de bør lære

tallsymbolene. Uenigheten mellom studentene øker imidlertid når spørsmålene berører tema som mer direkte går inn på skolens oppgaver, som det å lære alle bokstavlydene, eller når spørsmålene knyttes til direkte læringsmål, som at «barn må lære å lese kjente ord». Det er interessant at et flertall av studentene er uenig i påstanden at «barn som kan få ord, vil få problemer med å lære å lese». Dette indikerer at et flertall mener at barn lærer i ulik takt, og at de har tillit til at barneskolen har kapasitet til å kompensere for dette.

## Diskusjon

Det siste tiåret har det fra politisk hold vært fokusert på barns læringsutbytte i barnehagen. Spesielt har skolefagene norsk og matematikk fått mye oppmerksomhet. Diskusjonen om barnehagen mellom politikere og fagfolk har spesielt dreid seg om testing av barns språklige ferdigheter og innføring av læringsprogrammer for barns språktilegnelse. Noen kommuner har også vedtatt at barns språkkompetanse skal testes. Selv om dette er kontroversielt på politisk hold og i fagmiljøet, så stiller en slik praksis krav til barnehagelæreres kunnskaper om barns språktilegnelse når de bruker tester. Uansett skal alle barn ifølge *Rammeplan for barnehagen* (Kunnskapsdepartementet 2011) få et godt faglig og sosialt pedagogisk tilbud, og det forventes at alle barna får møte et godt og lærerikt språkmiljø.

For å kunne spesifisere studentenes subjektive læringsutbytte skiller spørreundersøkelsen mellom tre kunnskapsformer. Studentene er enig i at de har fått innholdskunnskap, for eksempel «at språk er viktig», men mange mener at de i mindre grad har lært om «*hvorfor* språk er viktig», altså begrunnelser for kunnskap. Videre tyder studentenes svar på at kunnskap om *hvordan* «hva som er viktig» kan anvendes i praktisk pedagogisk arbeid med barns språktilegnelse og utvikling av litterasitet, får mindre plass i barnehagelærerutdanningen. Utdanningsinstitusjonene ser ut til å ha utfordringer med å gi studentene alle de tre formene for kunnskap om et tema, som Borko (2004) påpeker er nødvendige for at de skal bli profesjonelle lærere. Konsekvenser av dette er at barnehagelærerne kan få vansker både med å planlegge og å gjennomføre gode pedagogiske opplegg for barna, samt å begrunne overfor ufaglærte og andre ansatte hvorfor de prioriterer som de gjør i sitt pedagogiske arbeid.

Resultatet av spørreundersøkelsen viser at det er spesielt når spørsmålene berører betydning og begrunnelser for kunnskapene (*hvorfor*-spørsmål), og når de blir konkrete og praksisrettede (*hvordan*-spørsmål), at studentene svarer at de er mindre fornøyd med de kunnskaper de har fått i utdanningen. Svært mange svarer for eksempel at de er meget fornøyd med kunnskaper de har fått om barns språktilegnelse, samtidig som de svarer at de

ikke er fornøyd med kunnskaper de har fått om hvordan de skal tilrettelegge for de yngste barnas språktilegnelse.

Det kan se ut som at en av barnehagelærerutdanningens hovedutfordringer er å gi studentene teoretisk forståelse og praktisk kyndighet på området språk og tidlig litterasitet. Dette kan for så vidt være uttrykk for den utfordring som finnes i all profesjonsutdanning, nemlig sammenkoblingen mellom teoretisk opplæring og yrkesutøvelse i praksis. Studentenes svar på spørsmålene i denne spørreundersøkelsen indikerer at utdanningen ikke har gitt dem tilstrekkelig kunnskap om *sammenhengen* mellom teori om språkspråktilegnelse og tidlig litterasitet, og praktisk pedagogisk arbeid med dette i barnehagen. Mange studenter er for eksempel usikre på læringsutbyttet sitt når vi spør hvordan de kan fremme de yngste barnas språktilegnelse, og hvordan de kan tilrettelegge for samtaler mellom barn. Hvis man oppfatter arbeidslivet som sentral læringsarena (Skule 2004), indikerer disse svarene at det kan være behov for lengre praksisperioder med integrert teoriundervisning i barnehagelærerutdanningen.

Studentenes uenighet om subjektivt læringsutbytte kan også reflektere at mange mener de mangler dybdekunnskap på krevende områder. Dette kommer tydelig frem når vi spør om læringsutbytte i forbindelse med hvorfor de skal stimulere barns abstrakte tenkning, hvordan barn lærer abstrakte ord og hvordan man stimulerer barns problemløsningsferdigheter. Disse spørsmålene rettes inn mot kjernen av barns kognitive ferdigheter, og studentene oppfatter dem antakelig som krevende arbeidsområder både i teori og praksis. Kanskje studentene etterlyser mer tid til å fordype seg teoretisk om barns kognitive og språklige utvikling, noe som konkurrerer med behov for mer tid til praksis i utdanningen. Et spørsmål er også om det er for mange fag i utdanningen slik at tiden studenter har til å fordype seg, er for knapp.

Studentene blir gjennom påstandene om tidlig litterasitet i barnehage og skole invitert til å plassere barnehagens arbeidsoppgaver i forhold til skolens oppgaver. Her gir de klart uttrykk for at barnehagens viktigste oppgave er å tilrettelegge for lek og læring på barns premisser, samtidig som de også oppfatter barnehagen som en del av utdanningssystemet, der barnehagen har som oppgave å forberede barna for grunnskolen. Mange studenter svarer at de mener det er av betydning at barn skal oppmuntres til å lese og skrive i barnehagen, og at de skal få tilbud om å lære bokstaver. Dette kan forstås som at de mener barnehagen skal være noe annet enn skolen, men barnehagen kan gjøre oppgaver som ligger til skolen for de barna som viser interesse for å lære å lese og skrive. Barna er i fokus, og barnas interesser skal legges til premisser for barnehagens pedagogiske tilbud. Studentene gir uttrykk for sentrale verdier som

ligger i *Rammeplan for barnehagens innhold*, med barns deltakelse og medvirkning som sentrale verdier.

Spørreskjemaet utfordrer ikke studentene til å vurdere konsekvenser av å la barns interesser styre tilbudet de får. Svarene deres kan leses som uttrykk for at det er de barna som viser interesse, som skal få mulighet til å lære å lese og skrive, interesser skal oppmuntres og barna skal få tilbud om å lære det de ønsker. Barnehagelærerstudentene har antakelig lært om betydningen av medvirkning og demokrati, og at barnehagen som utdanningsinstitusjon ikke kan pålegge barn målstyrt opplæring. Men barna kan oppmuntres både til å lese og skrive, og til å lære ord. I dette kan det ligge en fare for differensiering mellom de barna som ønsker å lære mer og som det er lett å oppmuntre til å lære mer, og de barna som ikke viser interesse for bokstaver, tall og tekst, men som vil drive med andre typer aktiviteter som interesserer dem. Barn som viser interesse for bokstaver og lesing, har ofte et stimulerende språkmiljø hjemme (Neuman & Marulis 2010). Når disse barna søker etter lignende erfaringer i barnehagen, vil de sannsynligvis styrke sine kunnskaper om språk og litterasitet, og forskjellene i forhold til barn som vokser opp i et mindre stimulerende språkmiljø, kan øke. Matteus-effekten, som Stanovich kaller det fenomen at de som kan mye, de vil lære mer (Stanovich 1986), kan paradoksalt nok bli et resultat av en slik brukerorientert pedagogikk. De barna som lett oppmuntres og får tilbud om å lære, vil antakelig starte skolen med flere litterasitetserfaringer enn sine jevnaldrende.

## Konklusjon

Norske barnehagelærerstudenter anno 2012 er gjennomgående fornøyd med sitt læringsutbytte fra utdanningen. Det er imidlertid nyanser i hva de mener de har lært, og usikkerheten om læringsutbyttet er størst når vi spør om begrunnelser for innholdskunnskap og prosedyrekunnskap. Studentene er også klart mer uenige om sitt subjektive læringsutbytte når de blir presentert for tema som er knyttet til å stimulere barns kognitive utvikling som evne til problemløsning og læring av abstrakte ord og begreper.

Studentene er videre klart enige om sitt læringsutbytte på områder som omhandler lekens betydning for barns læring og utvikling. Dette kan være et utgangspunkt for å forstå hvordan de plasserer barnehagens virksomhet i arbeid med tidlig litterasitet i forhold til skolen. Studentene mener at barnehagen er en del av utdanningssystemet, den skal være skoleforberedende, den kan også stimulere barns interesse for lesing, skriving og regning, men den skal ikke bevege seg for langt inn på skolens ansvarsområde. Det skal ifølge studentene ikke være den samme systematiske opplæring i barnehagen som det er på skolen.

Barnas interesse og engasjement er viktigere enn strukturerte læringsmål. Studentene har dessuten stor tiltro til at skolen kan kompensere for ferdighets- og kunnskapsforskjeller som utvikles i barnehagen. Alt i alt gir studentene uttrykk for oppfatninger som vi kan finne igjen i *Rammeplan for barnehagen*, og som antakelig også sammenfaller med holdninger som er utbredt ellers i samfunnet.

### Referanser

- Aardal, Bernt & Valen, Henry (1989). *Velgere, partier og politisk avstand*. Oslo/Kongsvinger: Statistisk Sentralbyrå.
- Aukrust, Vibeke & Rydland, Veslemøy (2009). Barnehagens kvalitet og skolefaglig læring: en kunnskapsoversikt/ Quality of prechool and learning in school: view of knowledge. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 3, s. 178–187.
- Barton, David (2007). *Literacy*. Malden, Mass.: Blackwell Publisher.
- Borko, Hilda (2004). Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain. *Educational Researcher*, 33 (8), 1–49. DOI: 10.3102/0013189x033008003.
- Bronfenbrenner, Urie & Morris, Pamela (2007). The Bioecological Model of Human Development. Theoretical Models of Human Development. In Richard Lerner (red.), *Handbook of Child Psychology* (s. 793–829): John Wiley & Sons.
- Cunningham, Anne, Perry, Keith (2004). Dicipinary Knowledge of K-3 Teachers and their Knowledge Calibration in the Domain of Early Literacy. *Annals of Dyslexia*, 54 (1), 139–167. DOI: 10.1007/s11881-004-0007-y.
- Cunningham, Anne & Stanovich, Keith (1997). Early Reading Acquisition and Its Relation to Reading Experience and Ability 10 Years Later. *Developmental Psychology*, 33 (6), 934–945. DOI: 10.1037/0012-1649.33.6.934.
- 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 & Tabors, Patton (2002). Fostering Language and Literacy in Classrooms and Homes. *Young Children*, 57 (2), 1–15.
- 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. DOI: 10.1037/0022-0663.95.3.465.
- 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. DOI: 10.1016/j.ecresq.2007.03.001.
- Dickinson, David & Porche, Michelle (2011). Relation Between Language Experiences in Preschool Classrooms and Children's Kindergarten and Four-Grade Language and Reading Abilities. *Child Development*, 82 (3), 870–886. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2011.01576.x.
- Falch, Torberg (2011). Videregående opplæring og arbeidsmarkedstilknytning for unge voksne. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 14 (1), 25–37.
- Filmore, Lily Wong & Snow, Cathrine Elisabeth (2003). What Teachers Need to Know About Language. In Caroline Adger, Cathrine Snow & Donna Christian (red.), *What Teachers Need to Know About Language*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics; McHenry, IL: Delta Systems
- Gjems, Liv & Sheridan, Sonja (2015). Early literacy in Norwegian and Swedish preschool teacher education. *Psychology in Russia: State of the Art*, 8 (2), 4–17.
- Grøgaard, Jens (2012). Hva kjennetegner barneskoler som oppnår høy skår på nasjonale prøver? *Delrapport 5 fra prosjektet 'Ressurser og resultater i grunnopplæringen'* (Vol. 38, 2012). Oslo: NIFU.
- Hellevik, Ottar (2002). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget
- Kaufmann, Douglas & Moss, David (2010). A new look at preservice teachers' conceptions of classroom management and organization: uncovering complexity and dissonance. *The Teacher Educator*, 45 (118–136). DOI:10.1080/08878731003623669.
- Kirke- og undervisningsdepartementet (1980). *Studieplan for førskolelærerutdanning*. Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2012). *Nasjonal forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning*. Oslo: Regjeringen
- Kunnskapsdepartementet (2011). *Rammeplan for barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og arbeid*. Oslo: Regjeringen
- Kunnskapsdepartementet (2003/ 2009). *Rammeplan for førskolelærerutdanningen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Markussen, Elfrid (2014). *Utdanning lønner seg: Om kompetanse fra videregående og overgang til utdanning og arbeid ni år etter avsluttet grunnskole 2002*. Rapport 1/2014. Oslo: NIFU

- Melby-Lervåg, Monica (2011). Effekten av språkstimulering i førskolealder på senere leseforståelse: Hva kan forskning fortelle oss? *Spesialpedagogikk*, 2 (41), 41–51.
- Melhuish, Edward, Phan, May, Sylvia, Kathy, Sammons, Pam, Siraj-Blatchford, Iram & Taggart, Brenda (2008). Effects of the Home Learning Environment and Preschool Center Experience upon Literacy and Numeracy Development in Early Primary School. *Journal of Social Issues*, 62 (1), 95–114. DOI: 10.1111/j.1540-4560.2008.00550.x.
- Nelson, Kathrine (2006). Advances in Pragmatic Developmental Theory: The Case of Language Acquisition. *Human development*, 49, 184–188. DOI: <http://dx.doi.org/10.1159/000091896>.
- Nelson, Kathrine (2007). *Young Minds in Social Worlds*. New York: Harvard University Press.
- Nelson, Kathrine (2009). External representations critical to human intelligence. In Cristopher Andersen, Maria Echeverria & Nora Scheuer (red.), *Representational Systems and Practices as Learning Tools* (s. 297–313). Rotterdam: Sense Publishers.
- Nelson, Kathrine & Kessler Shaw, Linda (2002). Developing a Socially Shared Symbolic System. In E. Amsel & J. Byrnes (red.), *Language, Literacy and Cognitive Development* (s. 27–61). New Jersey: Erlbaum.
- 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 & Cunningham, Linda (2009). The Impact of Professional Development and Coaching on Early Language and Literacy Instructional Practices. *The American Educational Research Journal*, 46 (2), 532–566. DOI: 10.3102/0002831208328088.
- Neuman, Susan & Marulis, Linda (2010). The Effects of Vocabulary Intervention on YoungChildren’s Word Learning: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 80 (3), 300–335. DOI: 10.3102/0034654310377087.
- Shulman, Lee (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4–14. DOI: 10.3102/0013189x015002004.
- Shulman, Lee & Shulman, Judith. (2004). How and what teachers learn: a shifting perspective. *Curriculum Studies*, 36 (2), 257–271. DOI: 10.1080/0022027032000148298.
- Siraj-Blatchford, Iram (2010). Learning in the home and at school: how working class children ‘succeed against the odds’. *British Educational Research Journal* 36 (3), 463–482. DOI: 10.1080/01411920902989201.
- Snow, Catherine (2000). On Language and Literacy Development. *Early Childhood Today*, 15 (2), 1–46.

Stanovich, Keith (1986). Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy. *Reading Research Quarterly*, 21 (4), 360–407. DOI: 10.1598/rrq.21.4.1.

Sylvia, Kathy, Melhuish, Edward, Sammons, Pam, Siraj-Blatchford, Iram & Taggart, Brenda (2011). Pre-school quality and educational outcomes at age 11: Low quality has little benefit. *Journal of Early Childhood Research*, 9 (2), 109–124. DOI: 10.1177/1476718x10387900.

Sylvia, Kathy, Melhuish, Edward, Sammons, Pam, Siraj-Blatchford, Iram & Tabbart, Brenda (2010). *Early Childhood Matters – Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education project*. Oxon: Routledge.

Wiborg, Øyvind, Arnesen, Clara, Grøgaard, Jens, Støren, Liv & Opheim, Vibeke (2011). Elevers prestasjonsutvikling – hvor mye betyr skolen og familien? *Andre delrapport fra prosjektet "Ressurser og resultater"* (Vol. 35, 2011). Oslo: NIFU.

---

<sup>i</sup> Intra-klasse-korrelasjonene i flernivå-modeller med ulike mål på subjektivt læringsutbytte som avhengig variabel, varierer i hovedsak mellom to prosent og fem prosent (forklart varians). De fleste av disse «institusjonsbidragene» er statistisk signifikante, men dette viser samtidig at det er små forskjeller i studentenes vurdering av subjektivt læringsutbytte mellom institusjonene.

<sup>ii</sup> Vi har spesifisert noen regresjonsmodeller for å analysere skoleeffekter og effekter av individuelle bakgrunnsvariabler, men disse analysene er ikke vist her.



## Vedlegg 1

### Tabell 1 - 4

Tabell 1. Studentene svarer i hvilken grad de mener de har fått kunnskap om barns språklæring.

I hvilken grad mener du førskolelærerutdanningen har gitt deg kunnskap om følgende tema:	I stor grad	I noen grad	Differanse	N
1. Hvorfor lek har betydning for barn læring og utvikling?	98	2	96	898
40. Hvordan barn lærer ord for konkrete ting	73	27	46	891
22. Hvordan støtte barns læring av ord for ting og hendelser	73	27	46	891
45. Hvorfor barn bør oppmuntres til å bruke språk	73	27	46	891
39. Hvorfor man bør støtte barn til aktivt å bruke språk for å dele erfaringer	69	31	38	895
42. Hvordan man kan invitere barn til å snakke om egne erfaringer	67	33	34	894
38. Hvordan du kan fremme de yngste barnas språktilegnelse	62	38	24	895
44. Hvordan barn lærer abstrakte ord	51	49	2	894

Tabell 2. Studentenes rapporterte kunnskaper om barns språktilegnelse

I hvilken grad mener du førskolelærerutdanningen har gitt deg kunnskap om følgende tema:	I stor grad	I noen grad	Differanse	N
32. At det er sammenheng mellom barns språkkompetanse og mulighet for samvær med andre barn	84	16	68	893
19. At det er sammenheng mellom språkkompetanse og læring	78	22	56	891
17. Hvorfor det er sammenheng mellom språk og kognitiv utvikling	73	27	46	894
28. At det er sammenheng mellom voksnes samtalekompetanse og barns språklæring	69	31	38	893
23. Hvordan barn kan inviteres til å delta i samtaler	67	33	34	893
41. Hvorfor det er viktig at barn oppmuntres til å bruke språk for å løse konflikter	64	36	28	894
25. Hvordan man kan tilrettelegge for samtaler mellom barn	60	40	20	894
26. Hvordan man kan stimulere barns problemløsningsferdigheter	50	50	0	894
24. Hvorfor man bør stimulere barns abstrakte tenkning	45	55	-10	894

Tabell 3. Studentenes rapporterte oppfatninger om barns læring om symboler og skrift i barnehagen

Hvor enig er du i følgende påstander om ulike sider ved barnehagepedagogikk:	Enig	Uenig	Differanse	N
77. Førskolelærere bør oppmuntre barn til å lese og skrive	87	13	74	873
72. Alle barn må få tilbud om å lære bokstaver mens de går i barnehagen	87	13	74	885
52. Barnehagen bør ikke ses på som en del av utdanningssystemet	24	76	-52	891
71. Barn bør lære alt de trenger å kunne om lesing og skriving på skolen	27	73	-46	883
78. Det har liten betydning at man lærer oppmuntrer barn til å stave ord	28	72	-44	890
73. Barn må i det minste lære å skrive navnet sitt mens de går i barnehagen	72	28	44	880
69. Barn må lære tallsymboler i barnehagen	68	32	32	884
80. Barn må lære å lese sine egne navn mens de er i barnehagen	66	34	32	882
117. Barnehagen skal ikke være skoleforberedende	37	63	-26	859
67. Barn som kan få ord vil få problemer med å lære å lese	35	65	-30	876
55. Barn må lære å lese kjente ord mens de går i barnehagen	31	69	-38	884
51. Det er førskolelæres oppgave å lære barn bokstavlydene	25	75	-50	891

Tabell 4. Studentenes svar på påstander om å lese og samtale om bøker

Hvor enig er du i følgende påstander om ulike sider ved barnehagepedagogikk:	Enig	Uenig	Differanse	N
79. Førskolelærere bør bruke tid til å snakke om bilder i bøker	96	4	92	884
60. Voksne bør lese for barn slik at de selv lærer å lese senere	94	6	88	884
87. Det er ikke forstyrrende å la barna avbryte med kommentarer og spørsmål når vi leser	92	8	84	882
83. Førskolelærere bør først og fremst stille spørsmål som ikke har forhåndsdefinerte svar når de leser	85	15	70	861
81. Barna bør bli bedt om å fortelle om erfaringer i tilknytning til det vi leser om	78	22	56	873
84. Man må lese høyt for alle barn minst en gang hver dag	76	24	52	885
88. Førskolelærere bør kun stille spørsmål for å bekrefte at barna følger med når de leser	39	61	-22	879
86. Personalet skal kun lese for barna når de ber om det	38	62	-24	882