



Ingvild Aas
Grove

“Grep om begreper”

En metode for strukturert begrepslæring i barnehagen

Etter flere års praksis som pp-rådgiver i førskolesektor, har jeg møtt mange små barn som viser forsinket språkutvikling av ulik art. En fellesnevner har i stor grad vært mangelfulle begreper, ofte på grunnleggende nivå. Dette er blitt kartlagt gjennom både språktester, kliniske observasjoner og beskrivelser. Ikke sjelden har barnehagepersonalet beskrevet at de har jobbet med gitte begreper i en språkgruppe, og barnet har tilsynelatende lært disse, for så å glemme dem igjen kort tid etterpå. Begrepene har ikke ”festet seg”, til tross for gjentatte repetisjoner. Noen ganger ser vi at barn åpenbart leter etter ord uten å finne de riktige. De kan stoppe opp midt i en setning, eller de kan svare med begreper som bare omtrentlig angir det de ønsker å si. Vi har kalt det ordletingsvansker, og gitt barnehagene veiledning knyttet til benevning, repetering, overlæring og begrepsklassifisering. Likevel har resultater og endringer ofte latt vente på seg. Vi har spurt oss: Hva kan vi gjøre for å hjelpe disse barna til å integrere begrepene på en slik måte at de raskt kan hente dem fram og anvende dem funksjonelt?

Ingvild Aas Grove, spesialist i pedagogisk psykologisk rådgivning, Bærum PPT. Utdannet førskolelærer og Cand.polit fra Pedagogisk Forskningsinstitutt, UiO. Har vært ansatt i Bærum PPT siden 2000, med førskolesaker som primært arbeidsfelt. Er for tiden tilknyttet Språksenter for barnehagene, Bærum kommune.

Høsten 2009 fikk kompetanseteamet for språkvansker i Bærum PPT, ved Helle Ibsen og undertegnede, kjennskap til et prosjekt gjennomført i Fosen kommune med tema *Strukturert begrepslæring*. Prosjektet var et samarbeidsprosjekt mellom PP-tjenesten og Bredtvet kompetansesenter. Dette resulterte blant annet i artikkelen "Begrepslæring for barn og unge med språkvansker – effekten av en strukturert undervisningsmodell" (Ottem m.fl., 2009). Artikkelen redegjør for gode resultater når det gjelder tilegning av nye ord hos 42 barn som deltok i prosjektet. Alder på deltakerne beskrives å være fra førskolealder til og med videregående skolealder.

Omtrent samtidig som vi ble inspirert av prosjektet om begrepslæring, leste vi Irmelin Kjelaas sin artikkel "Trollet bodde i vann med fart i" – om stimulering av ord og begrepskompetanse hos flerspråklige førskolebarn (2009). Kjelaas diskuterer flerspråklige barns behov for å lære norsk ut fra det hun kaller en ressursorientering vs. et mangelperspektiv. Hun peker på at bakgrunnen for mange språkstimuleringsopplegg ofte er en ensidig tanke om at de flerspråklige barna mangler språkkompetanse. Motsetningen er å løfte fram det disse barna kan og mestrer, og hente fram det de faktisk har av kompetanse på morsmålet sitt. Dette er en verdifull ressurs som må vektlegges og benyttes i arbeidet med å lære norsk. Jeg vil legge til at både for enspråklige og flerspråklige barn, gjelder det at de har med seg erfaringer og sanseintrykk som ligger til grunn for begrepsforståelsen og –dannelsen. Når en i barnehagen skal lære et barn et nytt begrep, har barnet i de fleste tilfeller allerede en større eller mindre sensomotorisk eller kognitiv delforståelse av begrepet. Det barna ofte trenger, er hjelp til å samle og koble denne delforståelsen eller forkunnskapen til den verbale betegnelsen, og eventuelt utfylle med nyanser og mer informasjon og utforskning.

Prosjektet i Fosen og Kjelaas sin artikkel ble for oss to kilder til inspirasjon. Felles for disse er systematikk og struktur, ved siden

av barnet selv som ressurs og aktiv deltager, kompetent med forkunnskaper som må aktiveres og bygges videre på. I begrepslæring-prosjektet var det i tillegg to andre avgjørende faktorer, nemlig prinsippet om å jobbe med bare ett ord om gangen, og en helhetlig og integrert tilnærming til begrepskompetanse. Ikke bare innholdssiden vektlegges, men også formsiden og den pragmatiske siden. Til spørsmålet vårt om hvorfor enkelte barn ikke mester å tilegne seg begrepene funksjonelt, til tross for tiltak i barnehagen, fikk vi dermed følgende antagelser: Det må jobbes mer strukturert, barnas forkunnskaper må aktiveres, det må jobbes med mindre stoff om gangen (ett begrep) og med en bredere forståelse av hva begrepsetablering er.

Vi ble inspirert til å prøve dette ut i en barnehage i vår kommune. Vi ønsket å benytte undervisningsmodellen som var prøvd ut i Fosen kommune som ramme, men åpne for barnehagens egen tilpasning. I denne artikkelen vil det bli redegjort for gjennomføring, resultater og evaluering av utprøvingen.

BEGREPSLÆRINGENS BETYDNING

Lyster m.fl (2010) gir følgende definisjon på hva et begrep er: "...begreper og ord hjelper oss til å tenke om, snakke om og kategorisere enheter i verden som omgir oss." (s. 35). Denne beskrivelsen oppsummerer de viktigste elementene også ved metodikken, nemlig å reflektere og snakke sammen rundt begreper. Fordi begrepene er kognitive og kommunikative byggesteiner, skjønner vi også at barn som strever med begrepslæring er sårbare i all sin læring. Hauge (2004) fremhever det kognitive aspektet og slår fast at solide begreper ligger til grunn for tilegnelse av all læring. Dermed vil en begrenset begrepskompetanse også gi et begrenset fundament å bygge ny læring på. At det er en nær sammenheng mellom begrepskompetanse og leseferdigheter er også kjent. For å bli en kompetent leser fordres det mer enn bare å knekke lesekoden. Også innholdet skal

“Grep om begreper”

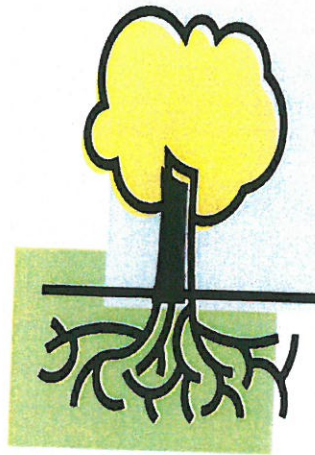
”avkodes”. Blant andre Hagtvedt m.fl (2011) viser til at det er en klar sammenheng mellom antall lærte begreper i førskolealder og leseferdigheter i ungdomsskolen. Samme forfattere minner også om at barn som har et stort vokabular lærer seg nye ord fortere enn de som har et lite vokabular. Det forklarer hvorfor ordforrådet hos treåringer med godt ordforråd kan være så mye som tre ganger større enn hos jevnaldrende med lite ordforråd (Lyster m.fl, 2010). På bakgrunn av dette skjønner vi at å tilrettelegge for effektiv begrepslæring i førskolealder er god investering både på kort og lang sikt. Det er et mål å lede barna inn i positive læringsspiraler, der solide begreper avler flere begreper og økt læring.

Flere forfattere har pekt på det samme som vår erfaring tilsier, nemlig at for barn med språkvansker er begrepslæringen et av de mest markante problemene (f.eks. Bishop, 1997). Videre er det bred enighet om at begrepslæring er et viktig satsingsområde i barnehagen. Det er gjort undersøkelser som bekrefter at de aller fleste barnehagene i dag jobber med språkstimuleringstiltak. I Rambøls (2008) rapport *Kartlegging av språkstimulering og språkkartlegging i kommunene* framkommer det at 90% oppgir at de jobber med dette. Tiltakene er for en stor del knyttet til bruk av materiell som Snakkepakken, Språksprell, Språkpose, etc. Felles for disse er at det jobbes med mange begreper om gangen, ordenes innholdsside er i fokus, og den voksne blir fort en formidler mer enn en som aktiverer barnets forkunnskaper. Dette stemmer også overens med vår erfaring i mange barnehager. Vi opplever at det er stor vilje til å gjøre noe for de språksvake barna, men ressursknapphet og kompetansebegrensninger gjør arbeidet noe tilfeldig og lite strukturert. Det er min erfaring at barnehager i dag er gode til å jobbe med innholdssiden av begreper. Det er god barnehagetradisjon å bruke konkretisering og visuell støtte. Likeså er det mange steder blitt en sterk bevissthet rundt betydningen av aktiv benevning. PPTs utfordring er å tilføre noe mer, og her synes den strukturerte undervisningsmodellen sentral.

TEORETISK GRUNNLAG

To viktige språkmodeller utgjør kjernen i det teoretiske grunnlaget for metoden. Dette er James Laws språktremodell (2000), og Bloom og Laheys språkmodell (1978), som fremstiller relasjonen mellom de tre hovedkomponentene i språket; innhold, form og bruk.

Figur 1:
Språktremodellen (Fritt etter James Law, 2000)

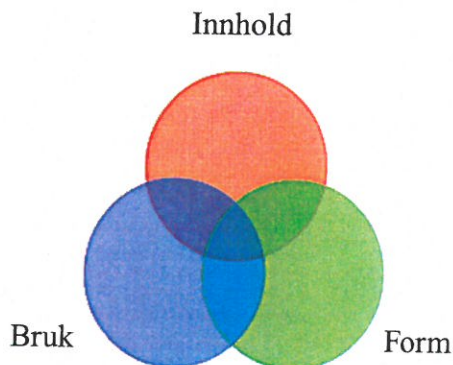


I denne artikkelen argumenterer jeg for at begrepstilegnelse er en av de mest grunnleggende språkferdighetene. Dette underbygges blant annet ved språktremodellen til James Law (2000, her fra Espenakk m.fl, 2007). Dette er en illustrasjon av hva språk består av, hvilke forutsetninger som ligger til grunn, og hvordan elementene henger sammen og utvikles i et samspill. *Røttene* på treet representerer forutsetningene for å tillegge seg språk. Her finnes de biologiske og genetiske forutsetningene som kognisjon, oppmerksomhet, hukommelse, sosial motivasjon, hørsel, syn og motorikk. Svikt på noen av disse områdene får konsekvenser for veksten/utviklingen av språket. *Stammen* i språktreet representerer begrepsapparatet og språkforståelsen. For at barnet skal utvikle et frodig språktre med mange grener og friske blader, må det etableres en solid og bærekraftig stamme. *Grenene* representerer barnets evne til å uttrykke seg verbalt, med utta-

le, grammatiske strukturer, og etter hvert tilegnelse av språklig bevissthet og evne til lesing og skriving.

Ut fra en slik illustrasjon skjønner vi at å jobbe med begreper er å legge grunnlaget for de andre språkferdighetene. Å ha et rikt begrepsvokabular har en stor egenverdi, men er i tillegg avgjørende for å sikre også den videre språkutviklingen.

Figur 2.
Språkmodell (Fritt etter Bloom og Laheys, 1978)



Bloom og Lahey (1978) peker på at språket er bygget opp av tre grunnleggende dimensjoner. Det første er språkets *innhold*, altså hva som blir sagt og hva som blir forstått; språkets semantikk. Det andre er språkets *form*, som henspiller på alle elementene i hvordan ordene eller lydene er knyttet sammen. Herunder kommer lydsammensetning, rytme, rim, setningsoppbygning, grammatikk; språkets syntaks. Siste dimensjon er språkets *bruk*, hvor en trekker inn selve hensikten med språket. Her tenker en på hvordan vi mennesker tilpasser språket vårt ut fra den situasjon og sammenheng vi er i, og ut fra hvilke mottakere vi forholder oss til. Dette er den sosiale siden av språket. De samme forfatterne konkluderer med at det er *integrasjonen* av disse tre elementene som utgjør en persons språklige kompetanse, og denne kompetansen er retningsgivende for all språklig adferd og forståelse. Det er vår tanke at denne forståelsen også kan overføres til begrepsnivå. For å kunne si at et begrep er

etablert, må barnet kunne kjenne ordet ut fra alle disse tre dimensjonene. Modellen er derfor en god illustrasjon på hvordan jobbe helhetlig med begrepsetablering hos barn; det må reflekteres på alle tre nivåer.

I vår gjengivelse i veiledningsheftet (jfr. s. 6), valgte vi å markere de tre sirklene med bestemte farger; rød (innhold), blå (bruk) og grønn (form). Dette er samme temafarger som i TRAS-sirkelen. TRAS er et kjent og hyppig brukt kartleggingsverktøy i de fleste barnehager i vår kommune. Det antas derfor at disse fargene naturlig vil assosieres med de aktuelle språkkomponentene.

PROSJEKTETS OPPSTART

Prosjektet ble gjennomført våren 2011. Det var som nevnt knyttet til Bærum PPTs språkvansketeam, ved to PP-rådgivere med arbeidsfelt førskolebarn. Prosjektet fikk navnet "Grep om begreper". Dette som et ordspill av begrepets verbform; å begripe.

Barnehagen som ble forspurt om å delta, ble valgt ut fra kunnskap om at de hadde en barnegruppe der mange hadde behov for ekstra språkstimulering. Styrer svarte umiddelbart positivt på forespørselen. Barnehagen var godt kjent av PPT, som også hadde erfaring med at det ofte var barnehagens assistenter som ble brukt til å lede språkgrupper eller ha enetrening med disse barna. Vi opplevde at dette var engasjerte og dyktige assistenter, men som ofte manglet veiledning på hva de faktisk skulle gjøre. Tiltakene ble dermed noe tilfeldige og lite systematiske. Det var vår tanke at disse assistentene var en viktig målgruppe når det gjaldt kompetanseheving. Her skiller vi oss noe fra det synspunktet som hevdes av flere (Kjelaas 2009, Sæverud m.fl, 2011), nemlig at det bare er pedagoger som skal drive denne type stimuleringsopplegg. I påvente av økt pedagogtetthet, valgte vi å ta utgangspunkt i de rammene og den tradisjonen barnehagen hadde. Vi la derfor ikke eksplisitte føringer for barnehagen når de skulle velge hvilke voksne som skulle være med, annet enn at det skulle tydelig forankres hos pedagogisk ledelse. Barnehagen bestem-

“Grep om begreper”

te dermed selv at voksegruppen skulle bestå av tre assistenter og en pedagog, i tillegg til at barnehagens faglige veileder skulle være aktivt involvert som faglig støttespiller.

Før oppstart ble det utarbeidet et veiledningshefte som presenterte både teoretisk grunnlag og beskrivelse av metoden, inkludert et eksempel på tankekart. Det inneholdt også et eksempel på informasjonsskriv til foreldre. Dette ble gjort for å markere betyd-

ningen av å involvere foreldrene i arbeidet, og for å gjøre det lettere for barnehagen å komme i gang.

Det ble videre utarbeidet en plan for veiledning og gjennomføring, som i korte trekk ivaretok presentasjon av teoretisk grunnlag og metode (veiledningsheftet), veiledning underveis og evaluering til slutt. Total tidsramme var 10 uker, hvor den aktive jobbingen i gruppene var 7 uker.

Tabell 1:
Samlet resultatøkning

	Testpoeng før	Testpoeng etter	Samlet resultatøkning
Barn 1	25 Øveord 14 Ref.ord 11	44 Øveord 24 Ref.ord 20	19 = 76%
Barn 2	15 Øveord 9 Ref.ord 6	23 Øveord 15 Ref.ord 8	8 = 53%
Barn 3	15 Øveord 8 Ref.ord 7	30 Øveord 17 Ref.ord 13	15 = 100%
Barn 4	28 Øveord 15 Ref.ord 13	47 Øveord 27 Ref.ord 20	19 = 68%
Barn 5	21 Øveord 11 Ref.ord 10	34 Øveord 19 Ref.ord 15	13 = 62%
Barn 6	12 Øveord 6 Ref.ord 6	23 Øveord 14 Ref.ord 9	11 = 92%
Barn 7	20 Øveord 11 Ref.ord 9	46 Øveord 27 Ref.ord 19	26 = 130%

BESKRIVELSE AV METODEN

Her følger en kort presentasjon av hvordan metoden ble beskrevet for barnehagen. Etterpå beskrives hvordan de jobbet med metoden, resultater og erfaringer.

- Barnehagen velger ut et gitt antall ord som de ønsker å jobbe med i arbeidsøktene. Det anbefales at det velges ut ord knyttet til temaer som barnehagen jobber med og har fokus på, eller som på annet vis er sentrale for barna.
- Lag grupper med 3-6 barn.
- Det jobbes med 1 ord pr økt.
- En økt varer ca 30 minutter.
- Det anbefales 3 økter pr uke.
- Anbefalt periode er 6-8 uker
- Barn og voksne reflekterer rundt dagens begrep. Vær innom alle de tre språksirkelene fra modellen. Hent fram barnas forkunnskaper. (Vedlegg I)
- Det benyttes tankekart som visuell oppsummering. Barna kan evt. i tillegg tegne, klippe, etc. Tankekartet kan henges opp på avdelingen, evt. kopieres til alle barna i gruppen og tas med hjem i en perm. (Vedlegg II)
- De første øktene må den voksne være aktiv for å lære barna "malen". Barna skal gradvis bli de som benevner. Alle barna skal være aktive.
- Hver voksen/gruppe kan gjøre sine tilpassninger etter behov. Deretter følger alle øktene den samme malen.

GJENNOMFØRING OG RESULTATER

Metoden ble som nevnt prøvd ut over en 7 ukers periode. 7 barn deltok. Alle var flerspråklige og hadde uttalte behov for ekstra språkstimulering. At barna i dette utvalget var flerspråklige må sees som tilfeldig. Metoden er ikke tenkt spesielt for flerspråklige barn, men tilpasses den gruppesammensetningen en har. Barna var i alderen 5-6 år. De ble delt i to grupper; en gruppe med 4 barn og en

gruppe med 3 barn. Det ble gjennomført to økter per uke med en varighet fra 30 minutter til 1 time. Fire ansatte deltok i det direkte arbeidet med utprøvingen av metoden. Tre av dem var assistenter/ekstrahjelp og en var førskolelærer. I tillegg var styrer og barnehagens faglige veileder involvert. To PP-rådgivere fra Bærum PPTs kompetanseteam for språkvansker sto for presentasjon av metoden, veiledning underveis og evaluering.

VALG AV ORD

Betegnelseord og begreper brukes i denne sammenheng synonymt, selv om betegnelsen ord tradisjonelt har en "smalere" betydning enn et begrep. Når en skal velge en gruppe ord som det skal jobbes med, bør det være en forutsetning at de voksne har god kunnskap både om barnas språknivå og det miljøet de er i. Miljøkjennskap gjør det mulig å velge ord som er aktuelle og sentrale for barnet. Typisk vil være ord som en bruker ofte i barnehagen, for eksempel knyttet til månedens tema, dagligdagse ord eller ord som brukes mye i lek. Målet er å lære ord som knytter barnet til fellesskapet, og som kan åpne for en større forståelse og mer kunnskap. Kjennskap til barnas språknivå gjør det mulig å velge ord med "passe" vanskegrad. Velger en for lette ord, oppstår en "takeffekt" med lite læringsutbytte. For vanskelige ord antas å påvirke barnas læringsmotivasjon, og det begrenser det metodiske prinsippet om å aktivisere barnas forkunnskaper.

Dette var vurderinger prosjektbarnehagen gjorde, og som påvirket både sammensetning av barnegruppene og ordlistene. De valgte til slutt en ordliste med ord fra to temaer; vinterord og skogsdyr. Det var i hovedsak konkrete ord (Vedlegg III). Veilederne fra PPT hadde innledningsvis tanker om at ordene kunne være i overkant enkle for disse barna som alle hadde gått i norsk barnehage i flere år. Det skulle vise seg at barnehagepersonalet kjente barna godt og hadde vurdert nivået riktig. Pre-testen viste at barna i snitt oppnådde ca lik fordeling av 0 og 1 poeng svar, i tillegg til noen få 2 poeng svar (jfr. neste avsnitt om skåring).

“Grep om begreper”

MÅLING AV RESULTATER: TEST – RETEST

Effekten av prosjektet ble målt ved en enkel test før og etter gjennomført periode. Vi benyttet samme fremgangsmåte som i Fosenprosjektet, men med litt andre skåringskriterier. Ved utarbeidelse av ordliste, ble barnehagen bedt om å velge dobbelt så mange ord som de faktisk skulle jobbe med. Totalt ble dette (14 + 2) 28 ord. Denne listen delte vi vilkårlig i to, slik at vi fikk to relativt like lister; den ene ble øvingsliste, den andre referanseliste. Ordene på referanselisten ble ikke jobbet med. Før og etter jobberperioden ble alle barna testet i alle ordene. De ble spurt ”Hva er en...? / Hva betyr...?”. Mens faggruppen bak Fosenprosjektet skåret svarene med hhv 0 eller 1 poeng for galt eller rett svar, fant vi det hensiktsmessig å skåre 0, 1 eller 2 poeng. Dette ble gjort fordi vi opplevde at førskolebarnas svar ofte var så nyanserte at de var vanskelige å bare bedømme rett eller galt. Blant annet valgte vi å skåre gester som viste at barnet hadde

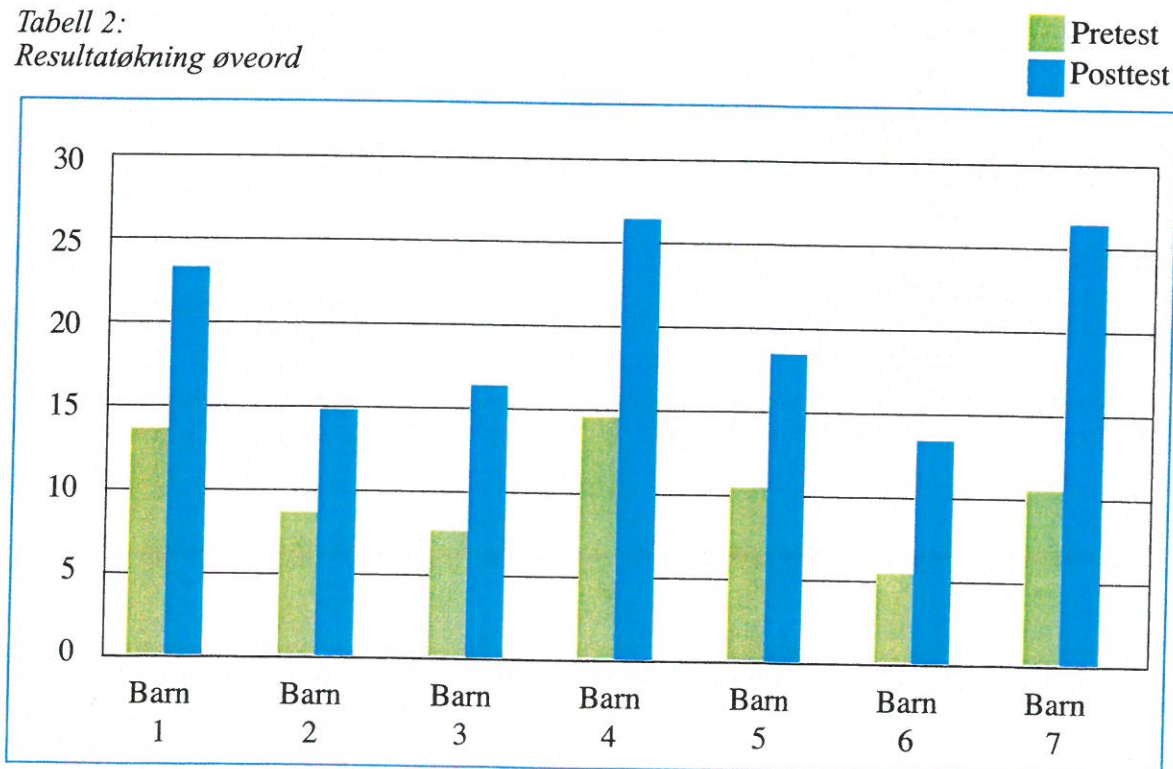
begrepsforståelse med 1 poeng, dersom det i tillegg hadde et enkelt, verbalt utsagn som støtte. For øvrig vurderte vi svarene ut fra skåringskriteriene i Reynells språktest (Håndbok, 1985).

RESULTATER

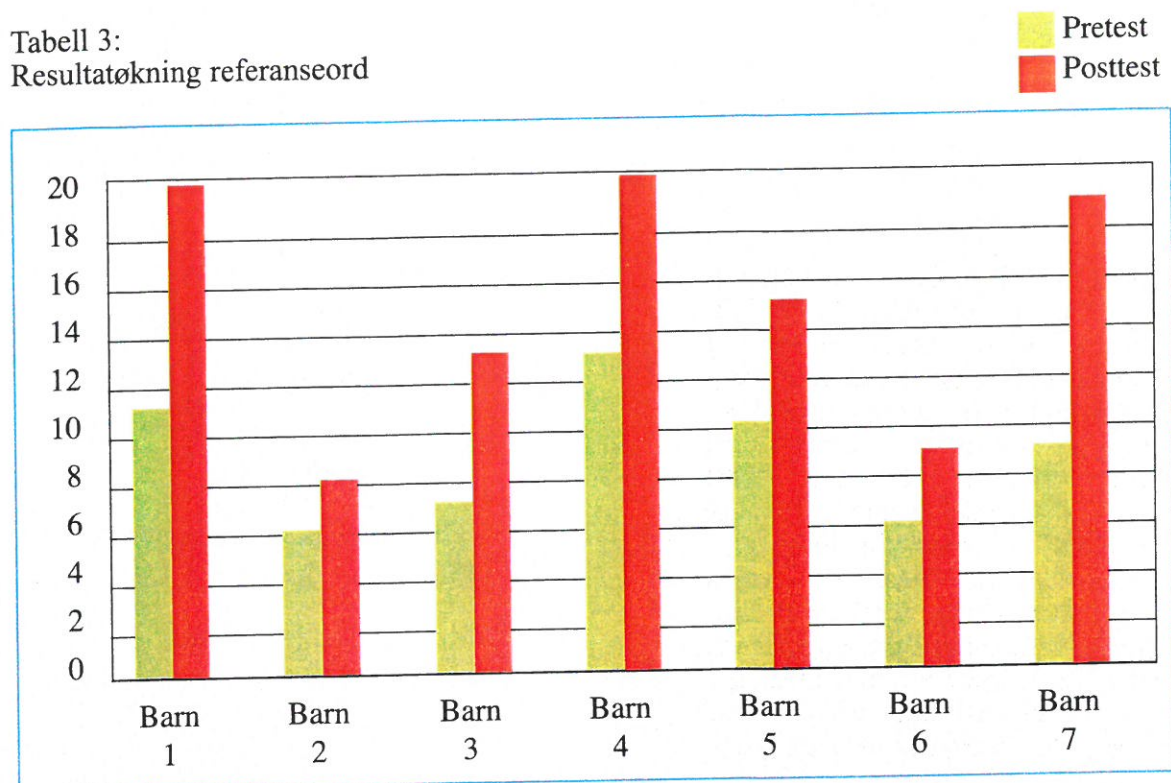
Som forventet hadde alle barna betydelig øking i testskårene når det gjaldt ordene det var jobbet aktivt med (øveordene). Det interessante funnet var at alle barna også viste en god økning på referanseordene, altså de ordene det ikke var jobbet med.

Eksempler på barnas ytringer i kartleggingen gjort før og etter utprøvningsperioden vises i vedlegg IV.

Tabell 2:
Resultatøkning øveord



Tabell 3:
Resultatøkning referanseord



GENERALISERINGSEFFEKT

For å forklare den markante økningen av tilegnede ord på referanseordlisten, har vi to antagelser. Den første er at barna, gjennom denne helhetlige og systematiske innfallsvinkelen, har lært å forholde seg til begreper på en slik måte at det har oppstått en generaliseringseffekt i forhold til læring av alle begreper. Dette er en antagelse vi har støtte for hos Ottem m.fl (2009), som hevder at det er rimelig å tro at barna forholder seg på en mer systematisk måte til ukjente ord etter å ha deltatt i et slikt undervisningsopplegg. I tillegg må en tenke seg at barna har blitt inspirert til en økt nysgjerrighet i forhold til ords betydning, og dessuten har gjort gode erfaringer med det å møte voksne som deler nysgjerrigheten og gir dem gode svar. Dette leder til vår andre antagelse, nemlig at effekten ikke bare ligger i det enkelte barnets bevisstgjøring, men også i et noe endret språkmiljø i barnehagehverdagen. Denne antagelsen finner vi støtte for i uttalelsene fra de voksne som var med i utprøvingen. De beskrev sine erfaringer med *Grep om begreper* som svært bevisstgjørende og et

faglig løft. De uttalte at de fikk tankekartet "på hjernen" og tenkte ut i fra det i "alle" situasjoner. Det er naturlig å tenke at nysgjerrigheten på ord, deres betydning, form og bruk, har flyttet seg ut fra språkkrommene og til avdelingene, til lek og fellessamlinger, ute og inne. Dette skaper gode vekstspiraler for læring av begreper. Følgende situasjon oppsto mellom en voksen og en av barna som var med på utprøvingen:

Gutten og den voksne tøyset og tullet inne på avdelingen, og den voksne utbrøt: "Du er en orntlig tullekopp"! Gutten stoppet opp, tenkte litt og svarte: "TULLE- gjør jeg, men KOPP - det er jo noe vi drikker av!"

Et annet eksempel som beskriver spåkmiljøet, er at ett av barna i løpet av perioden lærte seg å "google" opp ord han lurte på. Når han støtte på et ord han ikke kjente, spurte han en voksen som tok ham med til PCen. Der studerte de ordets mange betydninger sammen. Dette er en praktisk læringsstrategi som gutten vil kunne ha med seg inn i skolen. Gutten fikk i tillegg økt fokus på språkets forside og lærte i disse ukene nesten å lese selv.

“Grep om begreper”

ERFARINGER

Alle barna ga uttrykk for at de likte å jobbe på denne måten. De fortalte at de ”gledet seg” til neste økt. Det var ingen av dem som ikke ville delta i gruppene. Ett barn som vanligvis ble betegnet som urolig, ble beskrevet som rolig i språkgruppene. En av assistentene laget et eget lottospill med bilder knyttet til de aktuelle begrepene. Dette ble brukt som ”belønning” på slutten av hver gruppeøkt, og fungerte samtidig som en repetisjon av begrepene.

Personalet fikk inntrykk av at metoden/”tenkningen” ble automatisert hos barna. Etter hvert som barna ble kjent med metoden kunne de for eksempel si spontant: ”ELG – det har tre bokstaver”, uten at de voksne trengte å spørre om det.

Personalet opplevde metoden Grep om begreper som enkel å jobbe ut i fra. De likte å få en ramme å forholde seg til, men med muligheter for egne tilpasninger innenfor disse rammene. Barnehagen opplevde at de trengte mange bilder for å nyansere begrepene. I forhold til ordet SKØYTER, for eksempel, hadde de bilder av danseskøyter, hockeyskøyter, rulleskøyter osv. De gikk på internett og så film av isdans og noen som spilte hockeyskamp. I tillegg ble konkrete vist barna.

SUKSESSKRITERIER OG MULIGE FALLGRUVER

Basert på erfaringer fra utprøvingen, kan vi peke på noen praktiske forhold som bidro til at gjennomføringen ble vellykket.

At barnehagens *ledelse er involvert* vurderes som et svært viktig kriterium. Dette gjelder både faglig støtte, og for at praktisk gjennomføring og ressursbruk skal være forankret hos ledelsen. Ressursavklaring må gjøres på forhånd, og her må selvfølgelig hver leder gjøre sine vurderinger ut fra sin situasjon.

Det å være *to voksne per gruppe* sikrer gjennomføringen i perioder med mye sykdom. Det gjør det også lettere å fange opp

signalene fra barna. Mens en voksen kan ha fokus på gruppen og den praktiske administreringen, kan den andre ha et særlig øye på de stille, forsiktige barnas initiativ.

Veiledning fra PPT i forkant og underveis ble fremhevet av barnehagen som en viktig støtte. Vi har tro på at dette er en metode med stort potensiale. Det forutsetter at den underliggende tenkningen og teorien er forstått og at den voksne evner å omsette det i praksis. I denne læringsprosessen er veiledning en måte å sikre at metoden ”tappes” slik den er tenkt og har potensiale til. Med veiledning, av PPT eller andre, unngår en lettere noen nærliggende fallgruver. En slik fallgruve kan være at metoden blir for *voksenstyrt*. Hele hensikten med refleksjonen rundt begrepene er at barna skal reflektere, utforske, leke med ord og bli nysgjerrige. Det er deres forkunnskaper som skal aktiveres og lirkes fram. Den voksnes rolle i refleksjonstiden er å gi gode spørsmål, ”hinte” og delta i felles undring. Hun skal ikke undervise og *bli belærende*. Målet er dialog, ikke voksen monolog.

AVSLUTNING

Vi mener å kunne konkludere med at metoden som her er skissert og utprøvd har et stort potensial og en viktig plass i barnehagens språkarbeid. Slik metoden ble prøvd ut i regi av Bredtvet kompetansesenter og PPT i Fosen kommune, var målgruppen barn med språkvansker. I vår utprøvningsbarnehage valgte de også å lage grupper av barn som i ulik grad hadde utfordringer med språket sitt. Deres utfordringer var i hovedsak knyttet til flerspråklighet, i tillegg til antatte språkvansker av mer spesifikk art hos 2 av barna. For barn med språkvansker, vil den systematikken og strukturen som metoden representerer normalt være gode og nødvendige rammer. Det er imidlertid viktig å påpeke at metoden først og fremst innebærer en ”bredere” måte å tenke begrepslæring på. Denne forståelsen kan selvfølgelig tilpasses andre praktiske tilnærminger enn den som er presentert her. Med *tilpasninger* ser vi at metoden kan benyttes for både enkeltbarnet

med store vansker, for smågrupper med og uten vansker og for hele barnegrupper. For eksempel kan en se for seg elementer av metoden benyttes som fast innslag i samlinger for hele avdelingen.



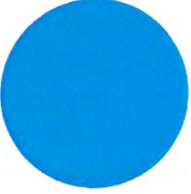
En metode blir aldri bedre enn den som utfører den. Slik også her. Vår opplevelse var at de voksne øvde seg bedre i utføringsperioden. Det å øve innen rammene av en klar

struktur, gjorde de voksne tryggere og bidro til bevisstgjøring. Dette igjen ledet til en praksisendring som kom alle barna på avdelingen til gode. Det er hovedmålsetningen: Bygge gode språkmiljø som ivaretar både de språksterke og de språksvake barna. På den måten blir barna ressurser for hverandre og de gode læringsspiralene kan starte.

Vedlegg I:

Språksirklene anvendt på begrep

I løpet av en økt skal man innom alle språkkomponentene (fargeområdene). En benytter de underpunktene som passer til hvert ord og tilpasser i forhold til barnas alder og nivå.

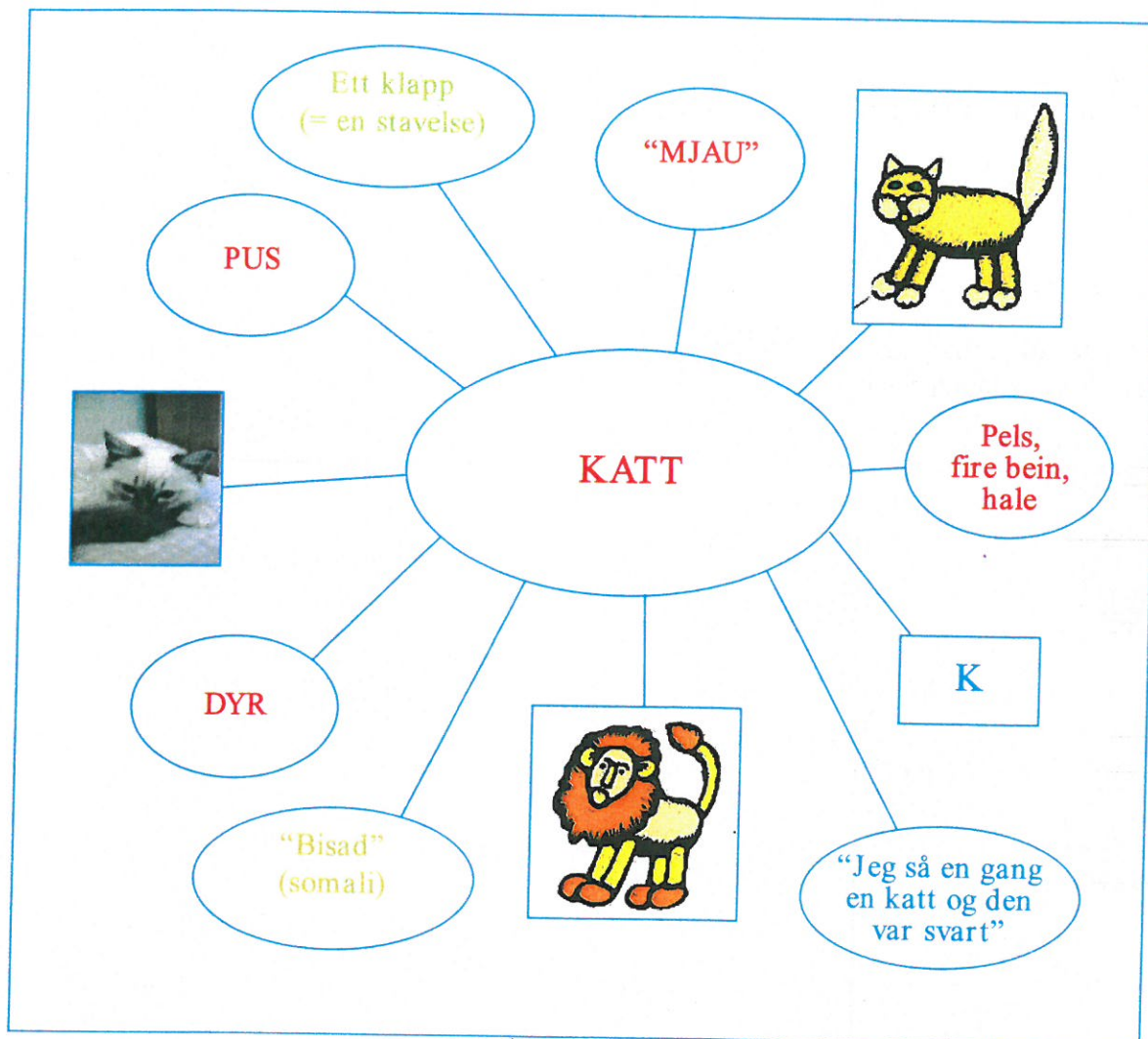
<p>INNHold</p> 	<p>Forkunnskaper Betydning Synonym Antonym Dobbel betydning Overbegrep</p>
<p>FORM</p> 	<p>Ordbilde Langt/kort ord Stavelser – klappe Rimer på...? Begynner på lyden...? Sammensatt ord? Lydere Morsmål</p>
<p>BRUK</p> 	<p>Hva/når brukes ordet til? "Har du noen gang sett/hørt X. Fortell!"</p>
<p>OPPSUMMERING</p>	<p>Muntlig oppsummering av hovedpunktene i økta. Lage en skriftlig oversikt som kan henges i garderobe eller evt. være med hjem</p>

“Grep om begreper”

Vedlegg II:

~~Språksirklerne anvendt på begrep~~ **Ex. på tankekart**

Utsagnene i boblene er markert med farger for å vise hvilken språkkomponent ytringen ”matcher”. Alle sider ved begrepet er representert.



Ingvild Aas Grove

Vedlegg III: Ordlister fra utprøvningsbarnehagen

Øveord	Referanseord
• skøyter	• fleece
• staver	• ulltrøye
• akebrett	• vinterstøvler
• skisko	• snø
• gulrot	• is
• sokker	• måkebil
• hansker	• snøskuffe
• kald	• reinsdyr
• våt	• rev
• ekorn	• bjørn
• mus	• ski
• snøfreser	• dress
• elg	• fryse
• snømann	• skjerf

REFERANSER:

- Bloom, L. & Lahey, M. (1978); *Language Development and Language Disorders*. New York: John Wiley & Sons.
- Espenakk, U. m.fl (2007); *Språkveilederen*. Oslo: Bredtvet kompetansesenter.
- Hagtvedt, B.E. m.fl (2011); *Ordførråd i førskolealder og senere leseferdigheter – En metaanalytisk tilnærming*. Spesialpedagogikk nr. 1, 34-47.
- Hagtvedt, B. & Lillestølen, R. (1985); *Håndbok. Reynells språktest*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjelaas, I. (2009); "Trollet bodde i vannet med fart i" – om stimulering av ord- og begrepskompetanse hos flerspråklige førskolebarn. NOA nr. 2, 58-88.
- Lyster, S-A., Horn, E. & Rygvold, A-L. (2010); *Ordførråd og ordførrådsutvikling hos norske barn og unge*. Spesialpedagogikk nr. 9, 34-43.
- Nettverksmøte på Bredtvet kompetansesenter (2009); Presentasjon av Fosenprosjektet.
- Ibsen, H. & Grove, I. A. (2011); *Veiledningshefte og Evalueringshefte*. Bærum: Kompetanseteamet for språkvansker, Bærum PPT.
- Ottm, E., Platou, F., Sæverud, O. & Forseth, B.U. (2009); *Begrepslæring for barn og unge med språkvansker – effekten av en strukturert undervisningsmodell*. Skolepsykologi nr. 5, 5-16.
- Sæverud, O., Forseth, B.U., Ottm, E. & Platou, F. (2011); *En veileder om begrepslæring - en strukturert undervisningsmodell for barn og unge med språkvansker*. Oslo: Bredtvet kompetansesenter.

Vedlegg IV: Eksempler på barnas ytringer i kartleggingen gjort før og etter utprøvningsperioden

Om begrepet *staver*

Før: Gjør "skibevegelser".
Etter: Gå på skitur. Gå ned en bakke.

Om begrepet *snøfreser*

Før: Vet ikke.
Etter: Det som man kan ta vekk all snøen. Gressklipper er nesten det samme, bare at den tar bort gress.

Om begrepet *våt*

Før: Sjørøver på vannet.
Etter: Bli våt i bukse. Skifte tøy.

Om begrepet *fryse* (ikke øveord)

Før: Erter som å fryse.
Etter: Hvis man er i trøye og uten jakke og uten dress om vinteren. Da kan det bli kaldt.

Om begrepet *fryse* (ikke øveord)

Før: Har ikke sett fryse. Vet ikke.
Etter: Da må man ta på varme ting.

Om begrepet *fleece* (ikke øveord)

Før: Kaldt
Etter: Fryser og kald. Ta på skjerf så blir man varm.

Ett barns svar om ulike dyr viser generalisering av overbegrepet dyr:

Rev (ikke øvingsord) før: *Husker ikke. Spiser mus.* Etter: *Dyr. Snille.*

Ekorn før: *Vet ikke.* Etter: *Dyr. De spiser nøtter.*

Bjørn (ikke øvingsord) før: *Husker ikke.* Etter: *Dyr. De er snille.*

Elg før: *Det som går ute.* Etter: *Sånn med horn. De er snille. Dyr. Man kan ikke gå nærme de.*

Ett barn brukte mye gester ved pretesten, mens ved posttesten var mye av gestene erstattet med verbalspråk.

Ingvild Aas Grove

Språksenteret for barnehagene
Bærum PPT
1304 sandvika
Tlf. 982 01 853

E-post: gvild.grove@baerum.kommune.no